



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC)
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE
SANTA CATARINA - CÂMPUS FLORIANÓPOLIS
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA EM REDE NACIONAL (PROFEPT)

AS EXIGÊNCIAS DO ENSINAR NO CURRÍCULO INTEGRADO DA
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: O QUE DIZEM OS
ESTUDANTES SOBRE O BOM PROFESSOR E SUA PRÁTICA

DIRCE EVA VIEIRA

Florianópolis/SC

2025

DIRCE EVA VIEIRA

**AS EXIGÊNCIAS DO ENSINAR NO CURRÍCULO INTEGRADO DA
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: O QUE DIZEM OS
ESTUDANTES SOBRE O BOM PROFESSOR E SUA PRÁTICA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em Educação
Profissional e Tecnológica (ProFEPT) do
Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia de Santa Catarina (IFSC).

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Roberta Pasqualli
Coorientadora: Prof^a. Dr^a. Marizete Bortolanza

Linha de Pesquisa 1: Práticas Educativas em
Educação Profissional e Tecnológica (EPT)

Macroprojeto 1: Propostas metodológicas e
recursos didáticos em espaços formais e não
formais de ensino na EPT.

CDD 370.71
V658e

Vieira, Dirce Eva

As exigências do ensinar no currículo integrado da educação profissional e tecnológica: o que dizem os estudantes sobre o bom professor e sua prática - [DIS] / Dirce Eva Vieira; orientação de Roberta Pasqualli, coorientação de Marizete Bortolanza – Florianópolis, 2025.

1 v.: il.

Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina.

Inclui referências.

1. Saberes docentes. 2. Práticas educacionais. 3. Formação politécnica. 4. Pedagogia da autonomia. 5. Paulo Freire. I. Pasqualli, Roberta. II. Bortolanza, Marizete. III. Título.

Sistema de Bibliotecas Integradas do IFSC

Biblioteca Dr. Hercílio Luz – Campus Florianópolis

Catalogado por: Ana Paula F. Rodrigues - CRB 14/1117

DIRCE EVA VIEIRA

**AS EXIGÊNCIAS DO ENSINAR NO CURRÍCULO INTEGRADO DA
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: O QUE DIZEM OS
ESTUDANTES SOBRE O BOM PROFESSOR E SUA PRÁTICA**

A Dissertação foi julgada adequada para obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica, pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina e aprovada na sua forma final pela comissão avaliadora abaixo indicada.

Documento assinado digitalmente
 **ROBERTA PASQUALLI**
Data: 28/03/2025 16:46:27-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof^a. Dr^a. Roberta Pasqualli (Orientadora)
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina

Documento assinado digitalmente
 **MARIZETE BORTOLANZA**
Data: 27/03/2025 11:09:03-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof^a. Dr^a. Marizete Bortolanza (Coorientadora)
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina

Documento assinado digitalmente
 **TANIAMARA VIZZOTTO CHAVES**
Data: 27/03/2025 11:29:25-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof^a. Dr^a. Taniamara Vizzotto Chaves (Membro Examinador Interno)
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha

Documento assinado digitalmente
 **MARCIA EUNICE LOBO**
Data: 28/03/2025 15:47:15-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof^a. Dr^a. Marcia Eunice Lobo (Membro Examinador Externo)
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina

Florianópolis/SC
2025

DIRCE EVA VIEIRA

TEXTO DE APOIO: Saberes Docentes para uma Pedagogia da Autonomia na Educação Profissional Tecnológica

O Produto Educacional foi julgado adequado para obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica, pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina e aprovado na sua forma final pela comissão avaliadora abaixo indicada.

Documento assinado digitalmente
 **ROBERTA PASQUALLI**
Data: 28/03/2025 16:45:15-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profª. Drª. Roberta Pasqualli (Orientadora)
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina

Documento assinado digitalmente
 **MARIZETE BORTOLANZA**
Data: 27/03/2025 11:07:47-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profª. Drª. Marizete Bortolanza (Coorientadora)
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina

Documento assinado digitalmente
 **TANIAMARA VIZZOTTO CHAVES**
Data: 27/03/2025 11:26:57-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profª. Drª. Taniamara Vizzotto Chaves (Membro Examinador Interno)
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha

Documento assinado digitalmente
 **MARCIA EUNICE LOBO**
Data: 28/03/2025 15:48:22-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profª. Drª. Marcia Eunice Lobo (Membro Examinador Externo)
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina

Florianópolis/SC

2025

Ao meu querido pai, Daltro, (*in memoriam*) cuja sabedoria me ensinou que o caminho do bem, apesar de difícil, é o melhor a ser seguido.

AGRADECIMENTOS

Agradecer é uma tarefa necessária em nossa jornada, principalmente em um momento tão significativo como este. Assim, agradeço a tudo o que vivi e a todos que comigo compartilharam esse período de aprendizado e crescimento.

A Deus, meu confidente permanente, sobretudo nos momentos difíceis, de reflexão e recolhimento.

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina, por mais essa oportunidade de desenvolvimento pessoal e profissional.

À minha querida orientadora, professora Roberta Pasqualli, por me guiar com paciência, permitindo-me fazer, refazer, errar, acertar e aprender ao longo do caminho. Sou grata pela serenidade de suas palavras, que trouxeram conforto e clareza nos momentos em que me senti perdida. Meus aplausos pelo seu brilhantismo e profissionalismo.

À minha coorientadora, professora Marizete Bortolanza, pela paciência, generosidade e incentivo.

Aos professores do programa de Mestrado, cuja contribuição foi indispensável para a minha formação acadêmica e pessoal.

Às minhas filhas, Gabriela e Fernanda, por acreditarem em mim e colaborarem de tantas maneiras ao longo dessa caminhada.

Ao meu companheiro, Heredion, pelo suporte emocional e pela paciência nos momentos mais desafiadores.

Aos colegas da turma 6 do mestrado, que dividiram comigo momentos de incerteza, angústia, alegrias e conquistas. A caminhada foi mais leve graças a vocês.

Aos os docentes e estudantes do Ensino Médio Integrado do IFSC, participantes da pesquisa, cujas contribuições foram imprescindíveis para a realização deste estudo. Sem vocês, este trabalho não teria sido possível.

À minha mãe e irmão que direta ou indiretamente contribuíram para a realização deste sonho.

Obrigada a todos!

O bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do movimento de seu pensamento. Sua aula é assim um desafio e não uma 'cantiga de ninar'. Seus alunos cansam, não dormem. Cansam porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas (Freire, 1996, p. 86).

RESUMO

VIEIRA, Dirce Eva. **As Exigências do Ensinar no Currículo Integrado da Educação Profissional Tecnológica: o que dizem os estudantes sobre o bom professor e sua prática.** 2025. 202 p. Dissertação (Curso de Pós-Graduação *stricto sensu* Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional) – Instituto Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2025.

Esta pesquisa está vinculada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional (ProfEPT), na linha de pesquisa Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e aborda o Macroprojeto Propostas metodológicas e recursos didáticos em espaços formais e não formais de ensino na EPT. Embora seja uma temática bastante estudada no universo acadêmico, os saberes para a docência ainda hoje são capazes de fomentar discussões acaloradas sobre as características do bom professor e quais práticas contribuem à formação de estudantes numa perspectiva que vá além da formação tecnicista para o mercado de trabalho. Nesse sentido, essa pesquisa teve como objetivo investigar se as exigências do ensinar, delineadas no livro *Pedagogia da Autonomia*, de Paulo Freire, estavam presentes nas percepções dos estudantes de cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio ao identificarem o bom professor e sua prática. De natureza aplicada, foi produzida por meio de pesquisa bibliográfica e empírica. Tal modo de abordagem se assenta como pesquisa explicativa de abordagem qualitativa e dialética, acompanhada por tratamento quantitativo de dados, seguindo os movimentos e contradições próprios dos espaços educativos. Trata-se de um estudo de caso com estudantes dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina, Florianópolis. A análise dos dados empíricos foi realizada por meio de categorias criadas a partir das exigências do ensinar, do livro *Pedagogia da Autonomia*. Os resultados do estudo confirmaram que essas exigências foram percebidas e valorizadas pelos estudantes em sua experiência educativa. Como parte dos resultados, dada a aproximação da pesquisa com o campo da formação de professores para o currículo integrado na Educação Profissional e Tecnológica, elaborou-se um produto educacional em formato de texto de apoio que tem por objetivo aproximar os professores das características descritas pelos estudantes e das relações com as exigências do ensinar da *Pedagogia da Autonomia* de Paulo Freire.

Palavras-chave: Saberes Docentes; Práticas Educacionais; Formação Politécnica; Pedagogia da Autonomia; Paulo Freire.

ABSTRACT

VIEIRA, Dirce Eva. **The Requirements of Teaching in the Integrated Curriculum of Professional and Technological Education: what students say about good teachers and their practices.** 2025. 202 p. Dissertation (Postgraduate Course stricto sensu Professional Master's Degree in Professional and Technological Education in a National Network) – Instituto Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2025.

This research is linked to the Professional Master's Degree Program in Professional and Technological Education in a National Network (PROFEPT), in the line of research Educational Practices in Professional and Technological Education (EPT) and addresses the Macroproject Methodological proposals and teaching resources in formal and non-formal teaching spaces in EPT. Although it is a widely studied topic in the academic world, knowledge for teaching is still capable of fostering heated discussions about the characteristics of a good teacher and which practices contribute to the training of students from a perspective that goes beyond technical training for the job market. In this sense, this research aimed to investigate whether the demands of teaching, outlined in the book *Pedagogy of Autonomy*, by Paulo Freire, were present in the perceptions of students of Technical Courses Integrated to High School when identifying a good teacher and his/her practice. Of an applied nature, it was produced through bibliographical and empirical research. This approach is based on explanatory research with a qualitative and dialectical approach, accompanied by quantitative data treatment, following the movements and contradictions typical of educational spaces. This is a case study with students of Technical Courses Integrated to High School of the Federal Institute of Education, Science and Technology of Santa Catarina, Florianópolis. The analysis of the empirical data was carried out through categories created from the demands of teaching, from the book *Pedagogy of Autonomy*. The results of the study confirmed that these demands were perceived and valued by the students in their educational experience. As part of the results, given the proximity of the research to the field of teacher training for the integrated curriculum in professional and Technological Education, an educational product was developed in the form of a supporting text that aims to bring teachers closer to the characteristics described by the students and the relationships with the teaching demands of Paulo Freire's *Pedagogy of Autonomy*.

Keywords: Teaching Knowledge; Educational Practices; Polytechnic Training; Pedagogy of Autonomy; Paulo Freire.

LISTA DE SIGLAS

BDTD - Biblioteca Digital de Teses e Dissertações

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CNE/CP - Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno

DCNEM - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

DCNGEPT - Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional Tecnológica

EMI - Ensino Médio Integrado

EP - Educação Profissional

EPT - Educação Profissional Tecnológica

EPTNM - Educação Profissional Técnica de Nível Médio

IFs - Institutos Federais de Educação, Ciências e Tecnologia

IFSC - Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia de Santa Catarina

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

PF - Pedagogia Freireana

PHC - Pedagogia Histórico Crítica

PPP - Projeto Político Pedagógico

ProfEPT - Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica

RFEPCT - Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Produções acadêmicas - saberes docentes e EPT de 2015 à 2023 na BDTD.....	25
Quadro 2 - Produções acadêmicas - saberes docentes e EPT de 2015 à 2023 - CAPES	31
Quadro 3 - Produções de Produtos Educacionais - saberes docentes e EPT - EduCapes	35
Quadro 4 - Procedimentos metodológicos	93
Quadro 5 - O que dizem os estudantes	104
Quadro 6 - O que dizem os estudantes	105
Quadro 7 - O que dizem os estudantes	106
Quadro 8 - Categoria 2: características que fazem desse professor um bom professor	108
Quadro 9 - Categoria 3: Palavras-chaves das respostas dos estudantes	112
Quadro 10 - O que dizem os estudantes	113
Quadro 11 - Categoria 4: Cite um exemplo de quando o professor valorizou os conhecimentos e experiências que você trouxe de fora da escola para o IFSC.....	115
Quadro 12 - O que dizem dos estudantes	116
Quadro 13 - Categoria 5: De que forma o bom professor incentiva o pensamento crítico e a curiosidade.....	117
Quadro 14 - O que dizem os estudantes	118
Quadro 15 - Categoria 6: Como você percebe a relação entre a liberdade dada pelo professor e a autoridade que ele exerce na sala de aula	120
Quadro 16 - O que dizem os estudantes	121
Quadro 17 - Categoria 7: Na prática docente, o professor incentiva e valoriza das discussões sobre questões relacionadas ao preconceito, discriminação e igualdade.....	123
Quadro 18 - O que dizem os estudantes	125
Quadro 19 - Categoria 8: Você acredita que bom professor deve ajudar a questionar a ideologia vigente e promover a reflexão sobre questões políticas e sociais.....	126
Quadro 20 - O que dizem os estudantes	127
Quadro 21 - Categoria 9: Como é a relação da sua turma com o professor que você considera como exemplo de bom professor.....	129
Quadro 22 - O que dizem os estudantes	130
Quadro 23 - Categoria 10: Você considera que a formação acadêmica (graduação, mestrado, doutorado) influencia a prática docente do bom professor.....	132
Quadro 24 - O que dizem os estudantes	134

Quadro 25 - De que forma você acha que o bom professor contribui para sua formação no curso técnico integrado ao ensino médio	136
Quadro 26 - O que dizem os estudantes	138
Quadro 27 - Sugestões de melhorias para o Produto Educacional	143
Quadro 28 - Elogios para o Produto Educacional	143

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Perfil dos estudantes - curso.....	101
Gráfico 2 - Perfil dos estudantes - idade.....	102
Gráfico 3 - Perfil dos estudantes - sexo	102
Gráfico 4 - Perfil dos estudantes - distribuição por atividade remunerada	102

SUMÁRIO

CAPÍTULO I	17
INTRODUÇÃO	17
1.1 PRIMEIRO PASSOS: A PESQUISADORA	17
1.2 A PESQUISA	19
1.2.1 O campo de estudo.....	24
1.2.2 Justificativa de escolha do tema.....	37
1.2.3 Tema, problema e questões de pesquisa.....	38
1.2.4 Objetivo geral e específicos.....	39
1.3 ADERÊNCIA AO TEMA AO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO	39
1.4 ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO	40
CAPÍTULO II	42
FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	42
2.1 BASES LEGAIS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE NÍVEL MÉDIO	42
2.2 CURRÍCULO INTEGRADO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TECNOLÓGICA	47
2.3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TECNOLÓGICA	50
2.4 SABERES DOCENTES NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TECNOLÓGICA	59
2.5 PAULO FREIRE – DA VIDA À PEDAGOGIA DA AUTONOMIA	67
2.6 PEDAGOGIA FREIREANA E PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA	78
2.6.1 Pedagogia freireana.....	78
2.6.2 Pedagogia histórico-crítica.....	83
2.6.3 Algumas aproximações entre a pedagogia freireana e pedagogia histórico- crítica.....	87
CAPÍTULO III	90
METODOLOGIA.....	90
3.1 ABORDAGEM METODOLÓGICA	90
3.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	93
3.2.1 Local de realização da pesquisa.....	93

3.2.1.1 Curso Técnico de edificações integrado ao ensino médio.....	95
3.2.1.2 Curso técnico de eletrônica integrado ao ensino médio	96
3.2.1.3 Curso técnico em eletrotécnica integrado ao ensino médio	96
3.2.1.4 Curso técnico em química integrado ao ensino médio	96
3.2.1.5 Curso técnico em saneamento integrado ao ensino médio	97
3.3 SUJEITOS DA PESQUISA: CRITÉRIOS DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO	97
3.4 QUESTÕES ÉTICAS DA PESQUISA	98
3.5 INSTRUMENTOS DE COMPOSIÇÃO DA PARTE EMPÍRICA DA PESQUISA.....	99
3.6 ANÁLISE DOS DADOS GERADOS.....	100
CAPÍTULO IV.....	101
ANÁLISE E RESULTADOS.....	101
4.1 PERFIL DOS ESTUDANTES	101
4.2 PERCEPÇÕES DOS ESTUDANTES SOBRE O BOM PROFESSOR	103
4.2.1 Categoria 1 - por que você considera o professor escolhido um bom professor.....	104
4.2.2 Categoria 2 - quais as características que fazem desse/a professor/a um bom professor.....	107
4.2.3 Categoria 3 - qual a metodologia e os recursos didáticos que esse professor utiliza.....	111
4.2.4 Categoria 4 - cite um exemplo de quando o professor valorizou os conhecimentos e experiências que você trouxe de fora da escola para o IFSC.....	115
4.2.5 Categoria 5 - de que forma o bom professor incentiva o pensamento crítico e a curiosidade.....	117
4.2.6 Categoria 6 - como você percebe a relação entre a liberdade dada pelo professor e a autoridade que ele exerce em sala de aula.....	120
4.2.7 Categoria 7 - na prática docente, o professor incentiva e valoriza as discussões sobre preconceito, discriminação e igualdade.....	123
4.2.8 Categoria 8 - você acredita que o bom professor deve ajudar a questionar a ideologia vigente e promover a reflexão sobre questões políticas e sociais.....	126

4.2.9 Categoria 9 - como é a relação da sua turma com o professor que você considera como exemplo de bom professor.....	129
4.2.10 Categoria 10 - você considera que a formação acadêmica (graduação, mestrado, doutorado) influencia a prática docente do bom professor.....	132
4.2.11 Categoria 11 - de que forma você acha que o bom professor contribui para sua formação no curso técnico integrado ao ensino médio.....	136
4.2.12 Categoria 12 - deseja escrever mais alguma coisa sobre as características do bom professor escolhido por você.....	139
CAPÍTULO V	141
PRODUTO EDUCACIONAL	141
5.1 DESENVOLVIMENTO, APLICAÇÃO E AVALIAÇÃO.....	142
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	145
REFERÊNCIAS	148
ANEXOS	159
ANEXO A – Carta de Anuência para Realização da Pesquisa.....	159
ANEXO B - Aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa.....	160
APÊNDICES	165
APÊNDICE A – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido.....	165
APÊNDICE B – Termo de Confidencialidade e Sigilo.....	167
APÊNDICE C – Questionário para Coleta de Dados.....	169
APÊNDICE D – Formulário de Avaliação do Produto Educacional.....	173
APÊNDICE E – Produto Educacional: Material Textual.....	175

CAPÍTULO I

INTRODUÇÃO

1.1 PRIMEIRO PASSOS: A PESQUISADORA

Para se compreender o contexto de uma pesquisa acadêmica, algumas vezes exige-se mais do que o entendimento do tema em questão. É essencial, também, compreender quem é o pesquisador que está por trás do estudo. Conhecer sua trajetória pessoal, profissional e acadêmica permite ao leitor adquirir uma visão mais abrangente das motivações e aspirações que o influenciaram durante todo o processo de pesquisa.

Neste momento inicial, aproveito a oportunidade para compartilhar, mesmo que brevemente, os passos da minha jornada. A minha ocupação profissional e acadêmica serve como ponto de referência, ainda assim são trazidas memórias relacionadas a outras experiências que considero relevantes e que estão sendo desenvolvidas para e pela minha formação.

Meus pais, Daltro e Eva, se casaram muito jovens e, desse casamento, geraram quatro filhos. Sou a caçula desses irmãos lindos que comecei a amar desde que nasci. Meu pai não tinha um emprego fixo e as dificuldades financeiras o levaram a tentar uma profissão de fotógrafo na cidade do Rio de Janeiro, RJ. A família foi junto e aquele momento foi de muitas dificuldades. Logo depois, meus pais se separaram e meu pai ficou com a guarda dos quatro filhos pequenos. Creio que naquele momento nasceu um amor verdadeiro entre pai e filhos.

Apesar de todas as dificuldades da vida familiar, a infância foi marcada por brincadeiras nas ruas, jogando futebol e bolinha-de-gude com os meninos, correndo pela praça e fazendo muita bagunça. Eu adorava as brincadeiras com os meninos e, onde estava o meu irmão, lá estava eu. Nessa época, comecei os estudos primários em uma escola pública, lá, cursei até o segundo ano primário do Ensino Fundamental. Com a dificuldade em compartilhar a vida profissional com a vida doméstica e a educação dos quatro filhos, meus pais reataram o casamento e voltaram com a família para Florianópolis, SC.

Continuei os estudos primários na Escola Básica Celso Ramos, no bairro Prainha, em Florianópolis, SC. Posso dizer que essa foi a minha melhor experiência escolar, pois foi marcada por muitas amizades, conhecimentos e memórias que carrego por toda a vida. Dessa época, não tenho memórias negativas, pois não existiam diferenças entre as crianças e estávamos na escola para brincar e aprender.

Ingressei no segundo grau na Escola Técnica do Comércio no curso Técnico em Contabilidade. Nessa época, consegui o meu primeiro estágio na Procuradoria Fiscal do Estado e esse foi um período de muito aprendizado. Em agosto de 1988, ingressei na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) para o curso de Ciências Contábeis. Fiz essa opção de curso para aprofundar os estudos do segundo grau.

Em dezembro desse mesmo ano, celebrei meu casamento e, logo em seguida, recebi um dos meus maiores presentes: o nascimento da minha primeira filha. Um ano e dois meses depois, fui abençoada com o nascimento da segunda filha. Essas duas meninas se tornaram o meu orgulho da vida. No entanto, equilibrar a jornada da graduação com o cuidado de duas crianças tão pequenas foi um desafio imenso. Mas, com persistência e muita determinação, consegui concluir meu curso.

Foi um período de construção de conhecimentos e de estabelecimento de amizades preciosas, tanto com colegas de turma quanto com professores que me apoiaram, incentivaram e compreenderam minhas dificuldades, especialmente quando eu não tinha com quem deixar minhas filhas e as levava comigo para a sala de aula. Considero fundamental ressaltar essa experiência que vivi durante minha graduação, pois ela ilustra que, independentemente dos desafios que enfrentamos, o mais importante é não desistir de nossos objetivos.

Após a conclusão do ensino superior, iniciei minha carreira em uma distribuidora de vídeos destinada a atender locadoras de vídeo. Nesse ambiente adquiri uma vasta gama de conhecimentos e contribuí em diversas áreas da organização. Porém, depois de dezesseis anos de prestação de serviço, tive o meu contrato rescindido devido ao mercado de vídeos estar em declínio. Hoje, essa empresa já não faz parte do cenário atual.

Diante disso, decidi participar do concurso para o cargo de Técnico Administrativo no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC). Em 2014, fui nomeada para assumir o cargo em São Miguel do Oeste, SC, onde permaneci por cinco meses. Posteriormente, fui transferida para o câmpus de Florianópolis. Primeiramente, fui alocada no setor de Fluxo Escolar do Bloco Central. Durante o período de três anos, desempenhei minhas funções junto aos estudantes do Ensino Médio Integrado (EMI) e com os professores dessa modalidade de ensino. Atualmente, exerço a função no setor de Patrimônio/Almoxarifado.

É relevante ressaltar que, ao longo dos anos em que tive a honra de colaborar diretamente com estudantes e professores do EMI, minha curiosidade em relação ao campo do ensino despertou. Embora minha função não seja de docente, essa experiência se tornou uma fonte constante de inspiração para minha aprendizagem contínua.

Durante essa trajetória, pude presenciar o impacto transformador da Educação

Profissional Tecnológica (EPT). Vi jovens dedicados em busca de saberes, explorando não apenas teorias acadêmicas, mas também habilidades práticas que os capacitavam para o mundo do trabalho. A oportunidade de observar de perto como os professores desempenham um papel fundamental ao orientar os estudantes, nessa fase crucial de desenvolvimento, foi uma experiência enriquecedora.

Também pude observar que os saberes docentes na EPT são significativamente mais abrangentes e complexos do que a maioria de nós, inicialmente, imagina. Não se limitam apenas à transmissão de conhecimento, mas englobam a capacidade de incitar a paixão pela aprendizagem, de instruir os estudantes em competências tanto teóricas quanto práticas, e de prepará-los para os desafios da vida após a escola.

Essa experiência estimulou minha motivação em explorar a pesquisa relacionada aos saberes docentes na EPT. Busquei compreender mais profundamente como os educadores nesse campo adquirem e aplicam seus conhecimentos, as práticas pedagógicas que mais impactam positivamente os estudantes e as inovações que estão moldando o futuro da EPT.

Portanto, pesquisar os saberes docentes e a formação de professores na EPT, não apenas contribuí para o avanço da área do ensino, mas também colhi benefícios valiosos em minha própria trajetória profissional e intelectual.

1.2 A PESQUISA

Nos últimos anos, o interesse acadêmico sobre a formação de professores destinados à EPT experimentou um significativo aumento, especialmente a partir de 2010. Esse interesse, segundo Vieira (2018), em parte, é atribuído à criação dos Institutos Federais em 2008, por meio da Lei n. 11.892/2008, que ampliou consideravelmente o número de docentes atuantes nessa modalidade de ensino.

Conforme observado pela autora, grande parte das pesquisas publicadas nesse período concentrou-se nos saberes docentes, nas demandas formativas e na construção da identidade do professor, em particular àqueles que possuem formação em bacharel e tecnólogo. Esses profissionais, além de dominar os conhecimentos técnicos específicos de sua formação, precisam dominar as questões pedagógicas e didáticas inerentes à prática em sala de aula, bem como os saberes específicos dessa modalidade de ensino.

Contudo, os processos de formação desses professores enfrentam diversos desafios e deficiências, devido não terem recebido uma base pedagógica sólida que abordasse os princípios essenciais que sustentam o ensino na EPT (Machado, 2008). Isso destaca a

complexidade do papel desses educadores, que não apenas preparam seus alunos para suas carreiras profissionais, assim como têm a responsabilidade adicional de cultivar cidadãos com habilidades críticas e reflexivas.

Um aspecto relevante a ser considerado é que os professores que atuam na EPT precisam olhar suas práticas pedagógicas como instrumentos essenciais para a promoção da aprendizagem. Suas abordagens devem ser concebidas não apenas como veículos de transmissão de conhecimentos, mas como ferramentas capazes de construir um currículo que integra os pilares do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia proporcionando assim, uma formação integral para os estudantes, conforme delineado por Ramos (2010).

Nesse contexto, a EPT engloba teoria e prática, fundamentadas no trabalho como princípio educativo¹. Sua missão é preparar os indivíduos para a vida de uma forma ampla e significativa. Isso implica superar a dicotomia entre trabalho intelectual e manual, buscando uma formação integral que transcenda as limitações impostas pela ignorância e pela submissão econômica, social e política (Vieira *et al.* 2021).

Dessa forma, torna-se imperativo que o professor atuante na EPT esteja disposto a se envolver em pesquisas, manter-se constantemente atualizado em sua área de especialização e em pedagogia. Além disso, é essencial incentivar a interdisciplinaridade e ter uma compreensão dos princípios que orientam essa modalidade de ensino.

Destaca-se que a função do professor como educador é uma jornada de ação contínua. Isso implica a constante criação de atividades, orientação dos estudantes e condução de propostas pedagógicas. Entretanto, essa ação precisa ser pensada e refletida, evitando cair no mero praticismo, em que a prática é executada de forma automática, sem uma análise crítica.

Essa abordagem reflexiva, na qual a prática, a teoria e a consciência se entrelaçam, desempenha um papel fundamental em seu processo de formação. Contudo, é relevante considerar que nem todos os educadores conseguem internalizar seus desejos, ações e pensamentos na construção consciente de sua prática e teoria (Fazenda, 2006).

Ademais, é essencial ter em mente que a EPT é uma modalidade educacional definida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) com o propósito de preparar os indivíduos para o exercício de profissões, contribuindo para que os cidadãos possam se integrar

¹ A concepção do trabalho como princípio educativo envolve uma dualidade de significados. Em um sentido ontológico, o trabalho é considerado como a prática fundamental humana, a maneira pela qual os seres humanos constroem sua existência na interação com a natureza e com outros indivíduos, gerando assim conhecimento. No sentido histórico, dentro do contexto do sistema capitalista, o trabalho se transforma em trabalho assalariado, uma forma específica de produção da existência humana sob as condições do capitalismo (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2014).

no mundo do trabalho e na sociedade em geral.

Nesse contexto, na EPT, os conceitos de educação integral², omnilateralidade³ e politecnia⁴ consideram o indivíduo de forma multidimensional. Objetiva-se, assim, a formação de maneira abrangente, com a conexão das suas diversas dimensões, como as cognitivas, afetivas, éticas, sociais, lúdicas, estéticas, físicas, biológicas, entre outras, a fim de promover a transformação da sociedade e o desenvolvimento pleno do indivíduo (Guará, 2006).

A mesma autora, destaca que:

A concepção de educação integral que a associa à formação integral traz o sujeito para o centro das indagações e preocupações da educação. Agrega-se à ideia filosófica de homem integral, realçando a necessidade de desenvolvimento integrado de suas faculdades cognitivas, afetivas, corporais e espirituais, resgatando, como tarefa prioritária da educação, a formação do homem, compreendido em sua totalidade (Guará, 2006, p. 16).

Assim, a EPT é entendida como uma modalidade de educação que visa formar sujeitos críticos, munidos de conhecimentos que os possibilitem agir reflexivamente sobre o processo de trabalho. Esse entendido não apenas como fruto da ação física, mas também como produção cultural (Castro; Vasconcelos, 2017).

Nesse contexto, os conceitos de omnilateralidade e politecnia, embora diferentes, se complementam, uma vez que ambos se referem a uma formação embasada na educação humanista. A distinção entre os termos reside na compreensão de que a politecnia pode ser concebida dentro do contexto das relações capitalistas, ao passo que a omnilateralidade requer a superação dessas relações para se concretizar.

Em outras palavras, a formação omnilateral diverge da formação unilateral, pois esta é provocada pelo trabalho alienado e pela divisão social do trabalho, pela reificação e pelas relações burguesas estranhadas⁵, as quais predominam na educação brasileira e, inclusive, na EPT que, apesar dos conceitos e princípios críticos ainda carrega influência dessa forma de

² Educação integral é uma concepção definida pelo compromisso com o desenvolvimento dos indivíduos em todas as suas dimensões (Guará, 2006).

³ Omnilateralidade refere-se àquela educação que contempla formação integral do indivíduo por meio da integração das dimensões do trabalho, da ciência e da cultura. Pressupõe uma formação humana integral que possibilite os indivíduos a se apropriarem dos conhecimentos produzidos pela sociedade, o acesso à cultura, a fazerem suas escolhas e determinarem seus próprios caminhos (Ramos, 2005).

⁴ Politecnia fundamentada no pressuposto da omnilateralidade busca proporcionar uma educação que englobe aspectos práticos, teóricos e políticos. O objetivo é formar indivíduos de maneira completa, abrangendo todas as dimensões da vida em seu processo formativo (Souza Júnior, 2009).

⁵ O termo relações burguesas estranhadas refere-se a um conceito-chave na teoria marxista da alienação. Segundo Marx, nas sociedades capitalistas, as relações sociais entre as pessoas e com os produtos do trabalho são distorcidas e desumanizadas, devido às condições específicas do sistema econômico (Souza Junior, 2009).

educação (Souza Junior, 2009).

Quanto ao termo politecnia, pode-se defini-lo como a aquisição de conhecimentos diversos, técnicas variadas e habilidades múltiplas. Na visão de Saviani (2003, p. 140), essa perspectiva de formação “[...] diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho moderno”.

Machado (1991) contribui com a discussão, esclarecendo que:

É um ensino que tem como objetivo permitir um processo amplo, de múltiplas construções; é um ensino que permite formar o homem em múltiplas dimensões. Este é o sentido mais exato da palavra politécnico, é um ensino capaz de fazer com que o homem desenvolva as suas potencialidades, que ele se construa na dimensão intelectual, ativa, física, ética, artística etc (Machado, 1991, p. 55).

É nesse contexto de ensino que se inserem as discussões acerca dos saberes docentes para a docência na EPT. Em *Pedagogia da Autonomia*, Paulo Freire (1996) indica saberes necessários à prática educativa traduzidos em vinte e sete exigências. Para esse autor, ensinar exige: 1. Rigoriedade metódica; 2. Pesquisa; 3. Respeito aos saberes dos educandos; 4. Crítica; 5. Estética e ética; 6. A incorporação das palavras pelo exemplo; 7. Risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação; 8. Reflexão crítica sobre a prática; 9. O reconhecimento e a assunção da identidade cultural; 10. Consciência do inacabamento; 11. O reconhecimento de ser condicionado; 12. Respeito à autonomia do ser do educando; 13. Bom-senso; 14. Humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores; 15. Apreensão da realidade; 16. Alegria e esperança; 17. A convicção de que a mudança é possível; 18. Curiosidade; 19. Segurança, competência profissional e generosidade; 20. Comprometimento; 21. Compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo; 22. Liberdade e autoridade; 23. Tomada consciente de decisões; 24. Saber escutar; 25. Reconhecer que a educação é ideológica; 26. Disponibilidade para o diálogo; e 27. Querer bem aos educandos.

A obra é organizada em três partes, cada uma delas possui um conjunto de nove saberes assim nomeados: (a) prática docente; (b) ensinar não é transferir conhecimento; e, (c) ensinar é uma especificidade humana.

Entre as 27 exigências do ensinar de Freire (1996), destaca-se que a ética e a estética são valores que devem acompanhar o processo de construção da ‘curiosidade epistemológica’. Para o autor, enquanto humanos, somos seres éticos. Assim, assumir a responsabilidade perante os usos feitos da educação é um compromisso que exige coerência.

É por isso que transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador. Se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando (Freire, 1996, p. 34-35).

Destaca-se, também, a célebre proposição de Freire segundo a qual “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.” (Freire, 1996, p. 47). A esse respeito, o autor insiste na importância de se manter vigilância sobre a coerência entre a concepção que se professa e o exemplo dado.

Para o autor, ensinar exige segurança, competência profissional e generosidade. A segurança funda-se, inicialmente, em outros saberes como o bom senso, o respeito, a identidade e a autonomia dos educandos. É dela que se origina a autoridade autêntica, construída em relações horizontalizadas.

A docência na EPT exige o trabalho na construção de saberes que habilitem os estudantes a analisar, questionar e compreender o contexto em que estão inseridos. Isso os habilita a desenvolver uma capacidade investigativa diante da vida, de maneira criativa e crítica, de modo que identifiquem necessidades e oportunidades de melhorias para si, suas famílias e a sociedade como um todo (Inocente; Tommasini; Castaman, 2018).

Sendo assim, percebe-se a necessidade de políticas de formação de professores específicas para a EPT. Visto que ela forma sujeitos emancipados, capazes de transformar a realidade em que vivem e de enfrentar as adversidades impostas pelo sistema educacional, político e econômico, pensando o mundo sob a ótica da coletividade com vistas a um futuro mais justo e igualitário para todos.

Diante desse cenário desafiador, em que os professores atuam como agentes de transformação, instruindo os estudantes para que se libertem das amarras da ignorância e para se tornarem cidadãos críticos e conscientes, torna-se essencial que busquem alinhar suas práticas pedagógicas ao trabalho como princípio educativo (Vieira *et al.* 2021). Isso requer uma abordagem contra-hegemônica fundamentada em conceitos como politecnia, omnilateralidade e formação humana integral.

Assim, observa-se que os princípios de Paulo Freire permanecem pertinentes na luta contra modelos hegemônicos e na recuperação da função dos educadores como agentes e sujeitos dos processos ensino-aprendizagem. Conforme aponta (Gadotti; Carnoy, 2018, p. 12), “dar continuidade a Freire não é repeti-lo, mas reinventá-lo”.

Desta forma, esta pesquisa buscou contribuir para as discussões relacionadas aos saberes docente e a formação de professores na EPT, uma vez que nela a formação politécnica é pensada

teoricamente numa perspectiva de formação humana integral que busca associar trabalho, ciência, cultura e tecnologia, princípios éticos e construídos pela práxis, em oposição ao modelo reprodutivista que promove uma formação para o trabalho manual e outra para o trabalho intelectual.

1.2.1 O campo de estudo

Com objetivo de apresentar pesquisas correlatas à temática desse estudo, catalogaram-se as produções científicas relacionadas aos saberes docentes na EPT. Entende-se que esse estudo foi essencial para o desenvolvimento desta pesquisa, visto que forneceu uma base sólida, permitiu a identificação de lacunas, contribuiu para a contextualização, o embasamento teórico, ajudou na definição de metodologias e enriqueceu o diálogo com a comunidade acadêmica.

Nesse sentido, realizou-se, no mês de janeiro de 2024, um levantamento na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações⁶ (BDTD) e no Catálogo de Teses & Dissertações da Capes⁷.

Para proceder à catalogação foram pesquisadas, inicialmente, as produções acadêmicas disponíveis na BDTD, com recorte temporal de 2015 a 2024. A opção por este repositório se deu pela abrangência e seriedade, focada nas produções de teses e dissertações produzidas no Brasil no período abordado.

No levantamento não foram encontradas pesquisas com o título desse estudo. Nesse caso, iniciou-se a busca a partir dos descritores “Saberes docentes” AND “EPT”, o qual registrou vinte e duas produções distribuídas entre teses e dissertações. Outras variações também foram combinadas como “Saberes docentes” AND “Ensino Técnico”, no qual registrou dezoito estudos, “Saberes docentes” AND “Ensino médio integrado”, que resultou quatorze ocorrências.

Após o levantamento dos títulos, foram feitas as leituras dos resumos com a intenção de relacionar, aproximar ou distanciar o presente objeto de estudo às pesquisas já realizadas e, em seguida, a eliminação das quais não correspondiam diretamente ao propósito deste estudo.

Nesse sentido, foram selecionadas doze produções, pois apresentavam objeto de pesquisa que se aproximavam do tema proposto. Assim, pesquisaram-se trabalhos cujos temas

⁶ Sistema integrado que reúne informações sobre teses e dissertações de diversas instituições de ensino e pesquisa no Brasil.

⁷ Fundação vinculada ao Ministério da Educação (MEC) do Brasil que atua na expansão e na consolidação da pós-graduação stricto sensu em todos os estados do país.

versassem acerca dos saberes docentes na EPT, em especial, na formação técnica e/ou técnica integrada.

No quadro 1, segue o registro das produções pesquisadas e seus resumos.

Quadro 1 - Produções acadêmicas - saberes docentes e EPT de 2015 à 2023 na BDTD

Nº	Título	Autor	Instituição	Tipo/Ano
01	Trajetórias acadêmicas e profissionais de professores licenciados do campus Parnamirim (IFRN): saberes e práticas docentes no EMI	Iaponira da Silva Rodrigues	IFRN	Dissertação 2016
02	Início da carreira e saberes da docência na Educação Profissional e Tecnológica	Samara Yontei de Paiva	IFRN	Dissertação 2017
03	Mobilização e recontextualização dos saberes docentes: um estudo sobre a prática pedagógica de professores(as) de cursos técnicos de EP	Mário Sérgio Machado Souza	UFBA	Dissertação 2016
04	Formação docente: um estudo sobre a percepção dos docentes da Área Técnica no IFAP - Campus Santana sobre a Formação Pedagógica	Mariana de Moura Nunes Almeida	UFRJ	Dissertação 2016
05	Os saberes docentes necessários ao trabalho do professor de Biologia no EMI	João Kaio Cavalcante de Moraes	IFRN	Dissertação 2017
06	A docência, seus saberes e a constituição do professor como profissional do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico	Juscelino Pereira de Souza	UFScar	Dissertação 2018
07	O bom docente enfermeiro: o olhar dos estudantes de Cursos Técnicos acerca dos saberes docentes	Luís Fernando Rampellotti	Profept - IFSC	Dissertação 2019
08	A formação docente e sua importância para a Educação Profissional e Tecnológica no IFAM - Campus Coari	Robson Freitas da Silva	Profept IFAM	Dissertação 2019
09	Saberes docentes: fundamentos da prática do Ensino Técnico	Denise Araújo Barroso	IFAM	Dissertação 2019
10	O saber docente e as contribuições para a formação humana integral dos discentes do Curso Integrado de Agropecuária do IFAM-Zona Leste	Carime Elias Araújo de Medeiros	Instituto Federal Amazonas	Dissertação 2021

11	Saberes docentes e trajetos formativos de professores de Língua Portuguesa da EPT	Paula Joseane Rocha Gonçalves	UFSM	Dissertação 2021
12	Auto (Formação) e saberes de docentes de Cursos Profissionalizantes de Nível Médio	Wagner de Moura Oliveira	Universidade Federal de Santa Maria	Dissertação 2021

Fonte: BDTD (2024).

A dissertação de Rodrigues (2016) visou analisar a formação e a atuação dos professores que atuam no EMI ao técnico em Mecatrônica no Campus Parnamirim do IFRN. A pesquisa centrou-se na compreensão de como esses professores têm desenvolvido suas práticas pedagógicas, a articulação entre a formação geral e a formação técnica. Usou uma abordagem metodológica qualitativa. A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas com 8 docentes das 4 áreas do EMI. Foi fundamentada nas contribuições de Frigotto, Kuenzer, Ciavatta, Moura, Tardif, Imbéron, Nóvoa, Pimenta, Franco, entre outros. Os resultados destacaram as dificuldades enfrentadas pelos professores em materializar suas práticas pedagógicas à proposta do EMI. Essas limitações estão relacionadas a vários fatores, incluindo a falta de formação acadêmica específica para atuar na EPT e com o currículo integrado, a carência de espaços, diálogos e maior integração entre os docentes de diferentes áreas. Como também dificuldades em desenvolver práticas interdisciplinares e um entendimento superficial sobre a proposta, a natureza e a estrutura do EMI. Com base nos resultados, ressaltou a necessidade de construir e fortalecer ações e espaços que permitam discussões, reflexões e planejamentos efetivos para integrar de fato a formação geral com a formação profissional.

A produção intelectual de Paiva (2017) procurou compreender como se dá a construção e valorização dos saberes docentes dos professores em início de carreira no/do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Com foco sobre o histórico e o panorama atual da formação de professores para a EPT no Brasil, bem como entender os fatores que influenciaram a escolha da carreira docente para esses iniciantes e analisou como eles valorizavam seus conhecimentos para o ensino. O estudo foi realizado por meio de análise documental bibliográfica, incluindo autores como Cunha, Ortega, Silva, Machado, Oliveira, Tardif, Gauthier, Pimenta, Moura e Araújo, e com pesquisa empírica que envolveu a identificação dos sujeitos participantes usando os sistemas do IFRN e do CNPQ. Os resultados indicaram que o trabalho desses professores é parte integrante de sua ocupação e que o ofício da profissão requer um conjunto de conhecimentos específicos. A maioria desses professores

não planejou, inicialmente, seguir a carreira docente, mas diversos fatores os levaram a essa escolha. O aprendizado docente e a aquisição de conhecimento prático ocorrem por meio da experiência, compartilhamento, da reflexão como fazer, interação com colegas, estudantes e a própria instituição. Apontando na conclusão sobre a necessidade urgente de estudos sobre a formação inicial e continuada desses professores da EPT, frente à consolidação e expansão dos Institutos Federais. Destacando que o conhecimento por eles adquirido por meio da experiência de trabalho vem num patamar mais elevado e, ressaltou, a urgência de pesquisas que abordem essa temática.

O principal objetivo da pesquisa de Souza (2016) foi entender como os professores da EPT recontextualizam seus saberes. Como escolhem, se apropriam, combinam e criam diferentes tipos de conhecimentos em suas práticas diárias. A pesquisa foi fundamentada em autores como Tardif e Charlot para compreender os saberes docentes, bem como as contribuições de Bernstein e Caria sobre a mobilização e recontextualização desses saberes. O método utilizado foi qualitativo e se assemelha a um estudo de caso, com influências do método etnográfico, pois além de conduzir entrevistas com os docentes, o pesquisador acompanhou as rotinas de trabalho dos professores em sala de aula e suas interações nos espaços da instituição. A pesquisa destacou a importância de valorizar não apenas os saberes formais e acadêmicos, mas também os saberes que os professores adquirem a partir de suas experiências pessoais e profissionais. Esses saberes são moldados por suas histórias de vida, interações diárias e reflexões sobre o trabalho e relacionamentos, contribuindo para uma formação emancipatória desses profissionais para que eles sejam agentes ativos em sua prática educativa.

A pesquisa apresentada por Almeida (2016) investigou o impacto da formação pedagógica (ou sua ausência) no desempenho dos professores da área técnica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá – Câmpus Santana. A pesquisa utilizou um estudo de caso para coletar as informações sobre a percepção dos docentes em relação às suas práticas pedagógicas e seu desempenho, considerando o perfil profissional e a formação acadêmica. O estudo traz um resgate histórico da educação profissional no Brasil, explora as questões relacionadas à formação profissional, desafios e a necessidade de conhecimentos pedagógicos para uma prática profissional mais atuante. Ressaltando em sua conclusão que a pesquisa teve como objetivo propor discussões e reflexões acerca do tema e apontando a necessidade de estudos de formação pedagógica e continuada para os docentes da educação profissional.

Moraes (2017) seu estudo teve como objetivo propor uma base de saberes que possam apoiar o trabalho do professor de Biologia no EMI, levando em consideração a especificidade

desse ensino e a formação necessária para enfrentar os desafios atuais. Utilizou estudos de vários autores como Shulman, Saviani, Araújo, Carvalho, Gil-Perez, Pimenta, Moura e Tardif, entre outros. A base dos saberes foi oriunda de duas dimensões: o EMI como locus específico do trabalho docente e a formação de professores licenciados em Biologia que atuam nesse contexto de ensino. Os resultados destacam que as particularidades do EMI, como a formação integral, o trabalho e a pesquisa como princípios educativos e o currículo integrado, exigem um tipo específico de prática docente, o que consequentemente requer saberes específicos. Observando que a formação de professores de Biologia não prepara esses docentes para atuarem em consonância com as particularidades do EMI. Diante desses achados, o estudo propôs uma base de saberes que podem servir como sustentação para o professor no processo de ensino e aprendizagem no EMI. Esses saberes incluem: conhecimentos disciplinares em Biologia, conhecimento em Ciências da Educação, habilidades de pesquisa, saberes baseados em experiências, saberes da área profissional de atuação e um saber crítico contextual e atitudinal. Concluindo que esses saberes propostos podem contribuir para um ensino de Biologia mais alinhado com as específicas formativas do EMI. Além disso, podem fomentar uma formação emancipatória tanto dos professores quanto dos estudantes, considerando o contexto de contradições presentes no sistema capitalista.

A pesquisa de Souza (2018) visou compreender as ações que os professores da Educação Profissional adotam em relação às suas metodologias de ensino, a fim de analisar de forma detalhada como utilizam esses saberes em suas práticas. O saber técnico e a racionalidade, características da formação inicial desses docentes, contrastam com uma realidade educacional que pede, a todo momento, uma atualização do fazer pedagógico. O autor ressaltou que a formação desses profissionais deve ir além dos saberes técnicos, mas também articular trabalho, ciência e cultura. A questão de pesquisa buscou responder à pergunta: como se constitui o professor como profissional do ensino básico, técnico e tecnológico nas aulas das disciplinas de áreas técnicas? Os resultados revelaram que a constituição do docente como profissional é inicialmente influenciada pela experiência com seus próprios professores durante sua época de estudos. Com a prática docente e interações com os estudantes, trazem dúvidas sobre o processo de ensino e aprendizagem. Os sujeitos de pesquisa são docentes atuantes no Ensino Básico, Técnico e Tecnológico de um campus do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), incluindo professores que não possuem formação inicial em cursos de licenciatura, com formações, contextos e áreas de atuação diferentes, proporcionando diversidade. A pesquisa buscou gerar questionamentos importantes que contribuam para a discussão sobre a formação e os saberes profissionais desses docentes atualmente.

Rampellotti (2019) destacou que a formação docente para a Educação Profissional em Enfermagem é um desafio atual, que os docentes dessa área precisam de conhecimentos pedagógicos para atuar na formação técnica. Portanto, estudar os saberes docentes enfermeiros, surge como uma necessidade de conhecimento do fazer desses profissionais nessa área de atuação, devido às suas formações não abrangerem conhecimentos didáticos. A pesquisa se baseou nas teorias de Tardif e buscou compreender quais os saberes docentes para os estudantes dos Cursos Técnicos em Enfermagem do município de Joinville, SC e como esses saberes são aplicados na prática. O estudo envolveu a participação de 34 alunos dos módulos finais dos cursos e os resultados indicaram que os saberes docentes do bom professor estão relacionados aos conhecimentos específicos da área, às habilidades práticas, ao domínio dos conteúdos, à ética e aspectos afetivos. Nesse sentido, os saberes da docência provêm de diversas fontes e não somente da formação inicial.

O estudo de Silva (2019) teve como objetivo analisar os processos formativos dos docentes do curso Técnico em Administração, na forma integrada ao Ensino Médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM), Câmpus Coari, para entender como esses processos se relacionam com a EPT. A fundamentação utilizada para a análise dos processos de formação de professores tem sua base referencial nos saberes docentes de Tardif. Em suas análises, o autor buscou identificar os processos formativos vivenciados pelos docentes e a relação com a EPT. Destacou que, apesar das mudanças nas políticas e regulamentações educacionais, ainda existe uma distância entre a formação inicial dos docentes e o que é exigido de sua prática profissional. Isso é mais evidente quando profissionais de outras áreas se tornam professores, enfrentando desafios didáticos e pedagógicos. Ao avaliar os processos formativos ou a falta deles, na prática, e a compreensão pedagógica da EPT, o autor percebeu que a falta de contato com fundamentos teóricos da EPT leva à interpretação distorcida do papel social da educação. Nesse contexto, surgem entendimentos flexíveis do processo formativo de sujeitos e de sua profissionalização. Finalizando que a formação de professores para a EPT é uma tarefa complexa e precisa ser encarada de maneira contínua.

A pesquisa de Barroso (2019) teve como objetivo entender e identificar quais os saberes e práticas que orientam os professores que ensinam disciplinas técnicas. Além disso, buscou determinar se existe um padrão nas abordagens de ensino exigidas pelos professores nessas disciplinas. O estudo concentrou-se em docentes que não possuem uma formação específica em licenciatura e que ensinam disciplinas técnicas na área de Ciências Agrárias em cursos técnicos de nível médio do IFAM – Campus Manaus, Zona Leste. Utilizou para a análise de dados a abordagem “Teoria Fundamentada nos Dados”. Que é um método que busca desenvolver

teorias a partir dos próprios dados encontrados. A análise gerou uma teoria denominada “Ser docente no ensino técnico: um produto da experiência”, composta por cinco categorias interligadas que foram assim denominadas: fundamentação da técnica (condição que influencia o ensino), profissionalidade docente (contexto em que os professores atuam), dependência financeira (fator que pode afetar a prática docente), técnica como prática (ações dos professores para enfrentar as condições e contextos) e especificidade da docência no ensino técnico (resultados e consequências dessas ações). A pesquisa contribuiu para uma compreensão mais profunda dos conhecimentos e práticas dos docentes que ensinam disciplinas técnicas. Além disso, a pesquisa proporcionou a criação de categorias didáticas como princípios específicos para o ensino técnico, com base nas percepções dos próprios docentes.

Medeiros (2021) teve como objetivo principal em seu estudo analisar como os saberes docentes junto às práticas pedagógicas dos professores da Escola Profissional Técnica de Nível Médio influenciam na formação humana integral dos estudantes do Curso Integrado de Agropecuária do IFAM. Tendo por objetivos identificar os saberes docentes utilizados em sala de aula, listar os principais desafios na formação integral dos estudantes e descrever possíveis ações para melhorar a prática docente. A pesquisa qualitativa usou a abordagem da pesquisa-ação e sustenta-se nas teorias de Tardif, Zabala, Libâneo, Pimenta e outros autores que estudam os saberes docentes. A coleta de dados foi realizada com 20 professores do IFAM campus Zona Leste, com mais de três anos de experiência. Os resultados destacaram os saberes da formação profissional, experiencial e a visão dos docentes sobre a formação humana integral dos estudantes. Ao analisar os saberes docentes, a pesquisadora trouxe a importância da vivência em sala de aula em conjunto com a formação acadêmica, visto que a percepção que o professor tem do estudante é fundamental no processo de aprendizagem. Destacando, ser necessária a formação continuada dos educadores para poderem melhorar cada vez mais nesse sentido.

Gonçalves (2021) investigou os saberes docentes e trajetórias formativas de professores de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira que atuam nos cursos do EMI, em um IFRS. O objetivo central foi entender como esses saberes e trajetórias formativas afetam as práticas pedagógicas desses professores. A coleta de dados envolveu entrevistas semiestruturadas com 8 docentes que atendem aos critérios de serem professores específicos da área de Letras e que lecionam no EMI. Nos resultados foi possível perceber que as trajetórias formativas dos professores são repletas de escolhas profissionais e que os saberes experienciais são essenciais para o sucesso de suas práticas em sala de aula. Além disso, o ensino de Língua Portuguesa é baseado em propostas de atividades significativas para os alunos. Os professores afirmaram que

aprenderam na prática a trabalhar com o EMI e que as universidades deveriam qualificar os futuros professores para trabalhar na EPT.

Na dissertação de Oliveira (2021) o estudo teve como objetivo compreender a (auto) formação e os conhecimentos docentes das áreas técnicas da EPT do Colégio Técnico Industrial de Santa Maria da Universidade Federal de Santa Maria, durante sua prática pedagógica, explorando a relação entre sua identidade como professor e sua atuação. Procurou entender as necessidades desses professores nos contextos educacionais em questão. Os resultados indicaram que as trajetórias de vida dos docentes muitas vezes se baseiam mais em sua formação técnica inicial do que na pedagógica. Isso reflete a falta de contato com a área pedagógica durante suas formações iniciais. Muitos buscam adquirir esses conhecimentos após sua formação técnica, reconhecendo a necessidade desses saberes para melhor desempenho nas suas práticas e desenvolvimento profissional.

Num segundo momento, foram pesquisadas as produções acadêmicas disponíveis no Banco de Teses & Dissertações da CAPES, com período delimitado entre 2015 a 2024. A escolha se deu pela sua extensa cobertura e confiabilidade, com ênfase especial nas teses e dissertações geradas no Brasil. Neste repositório, não foram encontradas pesquisas utilizando o título desse estudo. Iniciou-se a busca a partir dos mesmos descritores “Saberes docentes” AND “EPT”, o qual registrou trinta produções científicas. Outras variações também foram combinadas, como por “Saberes docentes” AND “Ensino Técnico”, que registrou quinze resultados, “Saberes docentes” AND “Ensino médio integrado”, gerando onze ocorrências.

Nesse processo, foram selecionadas cinco dissertações e uma tese que apresentavam relação com a temática proposta e que, de alguma forma, contribuíram para a realização deste estudo.

No Quadro 2, é possível visualizar os resultados para o segundo registro das produções pesquisadas e em seguida seus resumos.

Quadro 2 - Produções acadêmicas - saberes docentes e EPT de 2015 à 2023 – CAPES

Nº	Título	Autor	Instituição	Tipo/Ano
01	Ser professor na Educação Profissional e Tecnológica: fazeres e saberes docentes no IF SERTÃO-PE	Rosilene Souza de Oliveira	Universidade Federal da Bahia	Dissertação 2016
02	Saberes e identidades docentes de professores não licenciados: formação para a docência na Educação Profissional e Tecnológica	Paula Regina Corrêa	Profept IFSC	Dissertação 2019
03	Formação e saberes docentes: uma abordagem na perspectiva do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnica	Marcelo Wilton Vieira Lopes	Profept IFCE	Dissertação 2019

04	O conhecimento do professor de Matemática do Ensino Médio Integrado: perspectivas para a formação de professores	Elion Souza da Silva	UFRJ PEMAT	Tese 2020
05	A formação continuada para a docência na Educação Profissional: Por onde Caminha o IRFS	Luís Carlos Cavalheiro da Silva	Univates	Dissertação 2021
06	Trajetos formativos e Saberes Docentes: Ressignificando a Docência de Biologia na Educação Profissional e Tecnológica	Willian da Silva Medeiros	Profept IFFar	Dissertação 2022

Fonte: Banco de Teses & Dissertações da CAPES (2024).

Em sua dissertação, Oliveira (2016) buscou compreender o processo de formação e prática pedagógica de professores não licenciados do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sertão, PE. O resultado desse trabalho coletivo e colaborativo foi a formulação de proposições para o desenvolvimento profissional desses docentes. Teve por objetivo subsidiar políticas de formação docente em outros campos e instâncias da Reitoria. Foi fundamentado por duas questões principais: quais são os saberes necessários para a prática pedagógica na EPT e quais são as demandas formativas que abordam as especificidades desse tipo de ensino. Seu referencial teórico se baseia em diversos autores que abordam temas relacionados à formação docente na EPT, entre eles Azevedo, Moura, Kuenzer, Nóvoa, Pimenta, Tardif, Larrosa e Macedo, que trazem contribuições importantes no âmbito da formação docente. A pesquisa resultou em um Documento Referencial contendo proposições e possibilidades formativas derivadas dos relatos dos docentes, destinados tanto ao IF Sertão, PE quanto à Rede da EPT, em geral. Destacou a necessidade de reconhecimento institucional da formação docente, a importância da combinação de conhecimentos técnicos e pedagógicos no sentido de preparar os professores para enfrentar os desafios específicos da docência na EPT.

Corrêa (2019) em sua dissertação investigou a formação dos saberes e identidade docentes de professores não licenciados na EPT, tanto por meio das perspectivas dos próprios professores quanto da literatura da área. O estudo se justificou pela necessidade de entender os desafios enfrentados por profissionais que não foram inicialmente formados como professores, ao assumirem essa profissão. A pesquisa surgiu da proposta de desenvolver um curso de formação para docentes com ênfase no início de carreira. A motivação para essa investigação decorreu da percepção dos desafios enfrentados por profissionais sem formação docente ao assumirem essa atividade. As lacunas na base de conhecimento para o ensino e na formação de professores para a EPT também foram identificadas como razões para a realização desse estudo que teve como objetivo geral propor um curso de formação para professores não licenciados a partir da compreensão das representações sobre as quais se alicerçam suas identidades docentes e seus saberes. O estudo adotou uma abordagem qualitativa, em forma de estudo de caso

realizado nos câmpus do IFSC da região oeste de Santa Catarina, com a participação de 31 professores não licenciados. A pesquisa se baseou nas teorias de Freire, Shulman e Tardif, dentre outros. Em suas conclusões sugeriu que programas de formação continuada na fase inicial da carreira docente podem contribuir para a formação da identidade desses professores não licenciados, fortalecendo o compromisso com a docência. A oferta de formação continuada para atender aos novos professores podem ajudar a construir uma identidade docente sólida comprometida com o ensino. O que por sua vez pode combater a sensação de estranhamento ou desvinculação desses profissionais em relação ao seu propósito que é o ensinar.

O estudo de Lopes (2019) teve como objetivo abordar a formação docente e os saberes necessários para o Ensino Médio Integrado à EPT. Explorando estudos e pesquisas sobre a formação docente e os saberes necessários para fornecer um ensino de qualidade. A pesquisa qualitativa combinou análise bibliográfica documental com um estudo de caso com os professores de Química, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFCE), campus Fortaleza. Verificou-se que, segundo os professores, os saberes técnicos e os saberes didáticos são considerados como fundamentais para um bom desempenho na função. Surpreendentemente, a categoria de saberes da pesquisa, defendida por Araújo (2008) e Moura (2008), não foi mencionada pelos professores pesquisados. Sendo que o saber pesquisador traz questões enfrentadas no cotidiano escolar e possíveis soluções. Em sua conclusão, o autor traz um questionamento: será que esse saber é importante para esses professores? Sendo que essa questão, entre outras, surge, como uma necessidade de explorar essas lacunas e potencialmente incorporar esses saberes em momentos formativos que visam aprimorar a prática pedagógica.

Em sua tese, Silva (2020) se concentrou na formação de professores de Matemática do Ensino Médio Integrado. O estudo parte do entendimento de que os professores possuem conhecimentos específicos que são utilizados e estudados por eles no contexto das atividades cotidianas. O objetivo principal da pesquisa foi explorar as possibilidades de integração no ensino de Matemática em escolas estaduais de Educação Profissional cearense, sob a perspectiva da formação de professores. Os resultados indicaram que os professores de Matemática das escolas profissionais do Ceará não são submetidos a políticas efetivas de formação docente voltadas para atuação específica no ensino médio integrado. Os resultados mostram poucos conhecimentos acerca de questões relativas aos aspectos teóricos e filosóficos que fundamentam a concepção desse tipo de ensino que busca integrar diferentes áreas de conhecimento. A possibilidade de integração entre a Matemática e as disciplinas técnicas é a principal ferramenta que os professores participantes comprometidos com a mudança de atitude podem buscar para superar a histórica dualidade entre a educação propedêutica e a Educação

Profissional. A valorização da subjetividade colaborativa é apontada como caminhos para alcançar esse objetivo de integração. A pesquisa sugeriu que a colaboração entre as disciplinas e a valorização dos professores como agentes ativos no processo educacional são essenciais para transformar a EPT.

Silva (2021), em sua dissertação, trouxe uma análise da formação pedagógica na EPT de dois cursos de especialização em Educação Básica e Profissional do IFRS nos campi Caxias do Sul e Osório. Buscou investigar documentos legais relacionados à EPT, analisou os currículos dos cursos selecionados para entender sua estrutura e contribuições para a formação docente nesses cursos. A metodologia empregada foi qualitativa, com foco na análise documental. Os resultados obtidos mostram que a formação pedagógica continuada ministrada por meio dos cursos de especialização tem impacto positivo na construção do saber docente. A pesquisa identificou a importância de um programa de formação continuada e permanente direcionado a todos os profissionais da educação, independentemente de serem licenciados ou não. Esse programa teve como objetivo a construção de um saber docente coletivo e específico para a EPT, procurando preencher as lacunas identificadas durante sua pesquisa.

O estudo de Medeiros (2022), teve como objetivo investigar os trajetos formativos e os saberes que orientam a prática pedagógica de professores de Biologia na Educação Profissional Técnica de nível Médio (EPTNM), em um instituto federal de educação no Rio Grande do Sul. Utilizando uma abordagem qualitativa, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas e analisadas conforme a metodologia de Análise de Conteúdo de Bardin. Os resultados indicam que os saberes dos professores são moldados ao longo de suas trajetórias de vida, influenciados por suas experiências educacionais e profissionais. Além disso, as práticas pedagógicas na EPTNM são distintas de outros contextos educativos, destacando a importância de processos formativos que levem em consideração essas particularidades. Como contribuição, foi desenvolvido um curso virtual para promover a formação permanente dos professores de Biologia nessa modalidade de ensino.

A análise dos dados das pesquisas acima apresentadas sobre saberes docentes na EPT no período compreendido de 2015 a 2024, indicam que houve a preocupação dos pesquisadores em compreender a formação e os saberes docentes para essa modalidade de ensino. Os estudos assinalam que a formação de professores da EPT contribui para a produção de diversos saberes e conhecimentos adicionais, a falta de formação específica para lidar com o Ensino Médio Integrado é uma lacuna identificada, como também ressaltam a necessidade de políticas públicas voltadas para a formação inicial e continuada dos docentes na EPT.

No entanto, parece oportuno avançar nesse estudo, tendo em vista que o tema investigado é representativo para a formação, desenvolvimento e capacitação desses profissionais. Vale ressaltar que essa é uma área relativamente nova e que carece de estudos capazes de abordar diversas questões relacionadas a essa temática.

No contexto de um curso de Mestrado Profissional na área de Ensino, está previsto a produção de um produto educacional. Assim, também foi realizada uma pesquisa na EduCAPES⁸ com o intuito de catalogar produtos educacionais que se aproximavam deste campo de estudo. O período delimitado de 2019 a 2024, foi escolhido por constituir o período em que as primeiras turmas do ProfEPT defenderam suas dissertações.

A catalogação desses produtos teve como propósito identificar e analisar produtos educacionais disponíveis que tratam de questões pertinentes à formação inicial e continuada dos professores da EPT.

Ela representou uma etapa fundamental no desenvolvimento desta pesquisa, forneceu uma base sólida para a construção do conhecimento e o aprimoramento da prática educativa nessa modalidade de ensino.

Deste modo, realizou-se a pesquisa no mês de janeiro de 2024. Os descritores utilizados foram: "saberes docentes" AND "EPT" AND "PROFEPT". Como resultado dessa busca, foram selecionados onze produtos educacionais, conforme o quadro 3:

Quadro 3 - Produções de Produtos Educacionais - saberes docentes e EPT - EduCapes

Nome dos autores (aluno e orientador)	Título	Tipo	Link Educapes	Ano
Paula Regina Corrêa e Roberta Pasqualli	Elaborando a docência na EPT	Curso de formação	https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/552635#:~:text=http%3A//educapes.capes.gov.br/handle/capes/552635	2019
Luis Fernando Rampellotti e Roberta Pasqualli	Saberes docentes dos professores de Enfermagem	Curso de formação	https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/433603#:~:text=http%3A//educapes.capes.gov.br/handle/capes/433603	2019
Sônia Pedroni e Natal Lânia Roque Fernandes	Concepções e práticas pedagógicas em EPT	Curso de formação	https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/553566#:~:text=http%3A//educapes.capes.gov.br/handle/capes/553566	2019

⁸ O EduCapes engloba uma extensa coleção e variedade de objetos de aprendizagem, tais como textos, livros didáticos, artigos de pesquisa, teses, dissertações, videoaulas, áudios, imagens, e outros materiais relacionados à pesquisa e ao ensino.

Bárbara Cristina da Silva Monteiro e Cristhianny Bento Barreiro	Caderno de apoio: subsídios para a reflexão acerca dos saberes docentes na EPT	Caderno de apoio	https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/598981#:~:text=http%3A//educapes.capes.gov.br/handle/capes/598981	2020
Joana Aretha Silveira e Bárbara Suellen Ferreira Rodrigues	A docência no IFCE: sobre memórias e saberes	Guia de apoio	http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/554032	2019
Daniele Ferreira de Sousa e Cirlande Cabral da Silva	Guia de apoio: Trabalho docente em EPT	Guia de apoio	https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/569706#:~:text=http%3A//educapes.capes.gov.br/handle/capes/569706	2020
Ana Paula Fassina e Paulo Wollinger	Projeto pedagógico de certificação profissional na EPT	Curso digital	https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/569931#:~:text=http%3A//educapes.capes.gov.br/handle/capes/569931	2020
Ana Paula da Costa Alves e Vantoir Roberto Brancher	Curso de formação permanente para professoras licenciadas na plataforma moodle	Curso de formação	https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/598192#:~:text=http%3A//educapes.capes.gov.br/handle/capes/598192	2021
Fernando Rodrigues da Silva e Erbs Cintra de Souza Gomes	Formação em exercício de professores da EPT	Guia teórico	https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/601276#:~:text=http%3A//educapes.capes.gov.br/handle/capes/601276	2021
Maria Neide de Moura Targino e Samuel de Carvalho Lima	Interdisciplinaridade e Ensino Médio Integrado	Curso de formação	https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/598744#:~:text=http%3A//educapes.capes.gov.br/handle/capes/598744	2021
Francisco das Chagas de Sena e Francisco das Chagas Silva Souza	Diálogos sobre a EPT	Curso de formação	https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/721203#:~:text=http%3A//educapes.capes.gov.br/handle/capes/721203	2023

Fonte: Educapes (2024).

Após catalogar e selecionar os produtos educacionais, procedeu-se à análise dos mesmos. Esses produtos, provenientes das dissertações do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), revelaram uma conexão intrínseca com as discussões sobre a formação de professores na EPT. Os autores abordaram de forma abrangente a importância de uma formação que permita aos profissionais refletir sobre suas práticas docentes de maneira profunda e significativa.

As produções concentram-se em uma formação docente que vai além dos aspectos técnicos para o mercado de trabalho, valorizando também os aspectos humanístico e integral, articulando os eixos indissociáveis da ciência, trabalho, tecnologia e cultura. Com o objetivo de formar um profissional que saiba educar para o trabalho e para a vida, que consiga desenvolver um trabalho integrado, participativo e que articule teoria e prática ao saber-fazer pedagógico.

Apresentam as bases conceituais da EPT e a compreensão da constituição do professor, tendo em mente a complexidade e a influência na construção de sua identidade na sua prática docente. Ancoram-se em conceitos de pensadores renomados que destacam a importância dos saberes docentes, como Tardif, Shulman, Freire, Nóvoa, Garcia, Imbernón e Saviani entre outros.

Abordam temas variados, como saberes docentes, práticas pedagógicas e interdisciplinaridade, refletindo a amplitude de assuntos explorados no contexto do ProfEPT. A maioria das produções consistem em cursos destinados à formação de professores, projetados para serem adaptáveis e replicáveis em outras instituições, com o objetivo de disseminar boas práticas e promover o avanço da EPT em nível nacional.

1.2.2 Justificativa de escolha do tema

A justificativa para o interesse no estudo da formação de professores e dos saberes docentes é clara, uma vez que este tema permanece atual e inesgotável. Refletir sobre quais saberes são essenciais à prática docente constitui uma necessidade fundamental, tanto pela importância do tema quanto pela exigência de mantê-lo presente nas discussões acadêmicas e científicas.

Diversos autores contribuíram significativamente para o debate sobre essa temática. No entanto, no contexto da EPT, especialmente sob uma perspectiva politécnica, ainda se observa uma lacuna de estudos substanciais. Embora o pensamento e as obras de Paulo Freire sejam amplamente estudados, acredita-se que este estudo continua relevante, atual e longe de ser exaustivo.

O livro *Pedagogia da Autonomia*, de Paulo Freire, é universalmente reconhecido como um importante referencial teórico no campo educacional. Esse apresenta princípios e abordagens pedagógicas centradas no diálogo, na autonomia do estudante e no respeito mútuo entre professor e estudante.

Nesse sentido, recorre-se às palavras de Saviani, que destacou a importância de continuar a investigação nesse campo.

Paulo Freire foi, com certeza, um dos nossos maiores educadores, entre os poucos que lograram reconhecimento internacional. Sua figura carismática provoca adesões, por vezes de caráter pré-crítico, em contraste com o que postulava sua pedagogia. Após sua morte, ocorrida em 1997, a uma maior distância, sua obra deverá ser objeto de análise mais isenta, evidenciando-se mais claramente o seu significado no nosso contexto. Qualquer que seja, porém, a avaliação a que se chegue, é irrecusável o reconhecimento de sua coerência na luta pela educação dos deserdados e oprimidos que no início do século XX, no contexto da “globalização neoliberal”, compõem a massa crescente dos excluídos. Por isso seu nome permanecerá de uma pedagogia progressista e de esquerda (2007, p. 333).

Considerando que os estudantes dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio estão em uma fase importante de sua formação, essa pesquisa visou aprofundar a compreensão sobre como esses estudantes percebem as práticas do que consideram ser o bom professor. Especificamente, buscou-se analisar se as exigências do ensinar propostas por Paulo Freire são identificadas por esses estudantes.

Além disso, a pesquisa possuiu uma dimensão social relevante. Não se limitou apenas à uma análise acadêmica, uma vez que impactou diretamente a prática educacional, por meio da elaboração de um produto educacional. Buscou-se, também, analisar quais práticas pedagógicas auxiliam o desenvolvimento e a emancipação dos sujeitos, contribuindo para a formação dos estudantes numa perspectiva que vá além da formação tecnicista para o mercado de trabalho.

1.2.3 Tema, problema e questões de pesquisa

O tema desta pesquisa está situado no âmbito dos saberes docentes para o currículo integrado da EPT. O problema central que orienta este estudo é: as exigências do ensinar presentes no livro *Pedagogia da Autonomia*, de Paulo Freire, fazem parte das percepções dos estudantes de cursos técnicos integrados ao ensino médio ao identificarem o bom professor e sua prática?

Como questões de pesquisa destacam-se:

- a. Qual o estado do conhecimento em termos de produção científica a respeito dos saberes docentes na EPT, formação de professores para EPT e currículo integrado?
- b. O que dizem a pedagogia freireana e a pedagogia histórico-crítica?
- c. Quais as percepções dos estudantes dos cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio do IFSC - Câmpus Florianópolis, acerca dos saberes fundantes do exercício da profissão docente da EPT? e,

d. Como elaborar, aplicar e avaliar um produto educacional em formato de material textual com o objetivo de aproximar os professores das características descritas pelos estudantes e das relações com as exigências do ensinar da Pedagogia da Autonomia de Paulo Freire?

1.2.4 Objetivo geral e específicos

O objetivo geral: analisar se as exigências do ensinar delineadas no livro Pedagogia da Autonomia, de Paulo Freire, estavam presentes nas percepções dos estudantes de cursos técnicos integrados ao ensino médio ao identificarem o bom professor e sua prática.

Os objetivos específicos são:

- a. Estudar o estágio das pesquisas que dizem respeito aos saberes docentes na EPT, formação de professores para EPT e currículo integrado;
- b. Estudar a pedagogia freireana e a pedagogia histórico-crítica;
- c. Analisar as percepções dos estudantes dos cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio do IFSC, Câmpus Florianópolis, acerca dos saberes fundantes do exercício da profissão docente da EPT;
- d. Elaborar, aplicar e avaliar um produto educacional em formato de material textual com o objetivo de aproximar os professores das características descritas pelos estudantes e das relações com as exigências do ensinar da Pedagogia da Autonomia de Paulo Freire.

1.3 ADERÊNCIA AO TEMA AO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO

O Programa de Pós-Graduação de Mestrado (ProfEPT), visa tanto a produção de conhecimento quanto o desenvolvimento de produtos, por meio da realização de pesquisas que integrem os saberes inerentes ao mundo do trabalho e ao conhecimento sistematizado, IFES (2023).

No intuito de fortalecer as discussões acerca da formação de professores para o currículo integrado na EPT, esta pesquisa vai ao encontro da proposta de área de concentração do (ProfEPT), conforme descrita abaixo:

Trata dos fundamentos das práticas educativas e do desenvolvimento curricular na Educação Profissional e Tecnológica, em suas diversas formas de oferta, com foco nas estratégias transversais e interdisciplinares, que possibilitem formação integral e

significativa do estudante, sustentados no trabalho como princípio educativo e na pesquisa como princípio pedagógico, em espaços formais e não formais. Considera, também, às questões relacionadas à Educação de Jovens e Adultos, à Educação Indígena, à Educação e Relações Étnico-raciais, à Educação Quilombola, à Educação do Campo, às Questões de Gênero e à Educação para Pessoas com Deficiências (PCDs) e sua relação com as diversas práticas do mundo do trabalho (IFES, 2023, p. 2).

A linha de pesquisa deste estudo se insere às Práticas Educativas em EPT, a qual:

Compreende os processos educativos em espaços formais e não formais relacionados ao mundo do trabalho e à produção de conhecimento, numa perspectiva interdisciplinar, com vistas à integração dos campos do Trabalho, da Ciência, da Cultura e da Tecnologia (IFES, 2023, p. 2).

A pesquisa enquadra-se no Macroprojeto 1 - propostas metodológicas e recursos didáticos em espaços formais e não formais de ensino na EPT, que:

Abriga projetos que trabalham as principais questões de ensino e de aprendizagem na EPT, com foco em discussões conceituais específicas, metodologias e recursos apropriados para essas discussões e elaboração e experimentação de propostas de ensino transformadoras em espaços diversos (sala de aula, laboratórios, campo, museus, setores produtivos, internet, entre outro (IFES, 2023, p. 2).

Nesse sentido, esta pesquisa busca contribuir com as discussões acerca da formação de professores para o currículo integrado na EPT, uma vez que nela a formação politécnica é pensada teoricamente numa perspectiva de formação humana integral, que busca associar, trabalho, ciência e cultura; princípios éticos e construídos pela práxis.

1.4 ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

No primeiro capítulo, nomeado como ‘Introdução’ apresenta-se o pesquisador e a pesquisa, sua justificativa, seu problema e seus objetivos. O segundo capítulo, nomeado como fundamentação Teórica’ apresenta o referencial teórico. Entre os temas e autores que sustentam esta pesquisa, destacam-se os seguintes:

a) EPT e Currículo Integrado: Araújo, Frigotto (2015), Ciavatta (2012, 2014), Gramsci (1982), Moura (2007), Ramos (2005, 2010, 2014), Saviani (2008), entre outros;

b) Formação de Professores e Saberes Docentes: Cunha (2012, Freire, (1991, 1996), Kuenzer (2008), Machado (2008, 2021), Moura (2008, 2014), Oliveira Júnior (2008), Pasqualli, Vieira e Vieira (2015), Pasqualli, Silva e Silva (2019), Peterossi (1994), Pimenta (2000, 2012),

Ramos (2017, 2022), Santos (2008), Saviani (1996, 2009), Shulman (2014), Tardif (2014), como também a legislação e normas vigentes nacionais;

c) Paulo Freire - Da vida à Pedagogia da Autonomia: Ana Maria Araújo Freire (2017);

d) A pedagogia freireana e a pedagogia histórico-crítica: Freire (1970, 1981, 1985, 1996, 2015), Gadotti (1995, 2005), Ramos (2010) e Saviani (1990, 1996, 2008, 2011, 2021);

O terceiro capítulo traz a ‘Metodologia’ para o desenvolvimento da pesquisa;

O quarto capítulo, nomeado ‘Análise e Resultados’, apresenta os achados da pesquisa empírica por meio de interlocuções com os autores privilegiados;

Por fim, o quinto capítulo apresenta o processo de desenvolvimento, aplicação e avaliação do produto educacional.

Na sequência, foram apresentadas as considerações finais, referências bibliográficas, anexos e apêndices.

CAPÍTULO II

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 BASES LEGAIS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE NÍVEL MÉDIO

Este capítulo apresenta uma visão mais abrangente da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM) no contexto educacional brasileiro, desde sua origem, regulamentações e os princípios que a orientam. Neste sentido, compreende-se que a Educação Profissional (EP) no país, segundo Ramos (2008), sempre foi concebida com uma forma de preparação imediata, com o objetivo principal de capacitar os indivíduos menos privilegiados para o mercado de trabalho.

Chamamos atenção para o fato de que a razão de ser do ensino médio esteve, ao longo de sua história, predominantemente centrada no mercado de trabalho. Isto de forma imediata, considerando que os seus concluintes procuraram um emprego logo após a conclusão do ensino médio (Ramos, 2010, p. 4).

No Brasil, a EP teve seu processo de organização apenas no início do século XX. Como destacado por Moura (2008), houve um notável empenho público na busca por uma estruturação mais sólida da EPT nas primeiras décadas deste século. Entretanto, as políticas educacionais da época não priorizavam uma abordagem educacional omnilateral, que resultou na fragmentação dessa modalidade de ensino.

Observa-se que a formação unilateral é citada nas Leis Orgânicas da Educação Nacional (a Reforma Capanema), nas Leis que institucionalizam os sistemas S, tendo como exemplo a Lei 4.048/42, que criou o SENAI, até chegarmos à primeira LDB nº 4.024/61. Conforme Moura (2008), o processo de tramitação da primeira LDB iniciou-se no Congresso Nacional em 1948, entrando em vigor somente em 1961. Essa Lei se constituiu em uma tentativa de estruturar a educação de nível médio brasileiro como sendo profissionalizante para todos.” (Moura, 2008, p.11). O Parecer nº 76/1975 flexibilizou a obrigatoriedade de uma educação profissional para todos, que mais tarde foi facultada pela Lei nº 7.044/82.

O favorecimento de novas teorias pedagógicas conforme destacado por Araújo e Rodrigues (2010), aparentavam trazer inovações, porém, na prática, perpetuavam os mesmos princípios antigos.

Como se observa:

Esse instrumento legal, além de manter as ofertas dos cursos técnicos concomitantes

e subsequentes trazidas pelo Decreto no. 2.208/97, teve o grande mérito de revogá-lo e de trazer de volta a possibilidade de integrar o ensino médio à educação profissional técnica de nível médio, agora, numa perspectiva que não se confunde totalmente com a educação tecnológica ou politécnica, mas, que aponta em sua direção porque contém os princípios de sua construção (Brasil, 2007, p. 24).

Assim, a Lei nº 11.741/2008, que alterou dispositivos da Lei nº 9.394/1996, trouxe como objetivo viabilizar o desenvolvimento de uma EPT articulada ao Ensino Médio, podendo ser integrada e concomitante. O Artigo 39 desta lei, enfatiza a importância dessa integração na EPT por meio das dimensões do trabalho, da ciência e tecnologia, abrindo caminho para o início de um processo de mudanças na formação dos indivíduos. Como destaca Ramos (2008), “do ponto de vista da política nacional, hoje temos leis que orientam a construção de uma formação integrada no ensino médio com a educação profissional”.

No âmbito da EPT integrada ao ensino médio, conforme definido no inciso I, do art. 36-B, da LDB/1996, trata-se de uma modalidade educacional desenvolvida na forma articulada ao ensino médio. Conforme estabelecido no inciso I, do art. 7 da Lei nº 11.892/2008, essa modalidade é direcionada aos estudantes que tenham concluído o ensino fundamental e também ao público da Educação de Jovens e Adultos – EJA (Brasil, 2008).

A implementação da EPTNM na modalidade integrada marcou o início de um percurso que indicava mudanças significativas no cenário da EP no Brasil. Segundo as observações de Ramos (2010), essa forma de educação proporciona aos indivíduos a oportunidade de abrir novos horizontes e fazer escolhas para a construção de suas vidas, sendo uma travessia rumo a uma nova realidade. A autora esclarece que o EMI⁹ (forma como a autora nomeia a EPTNM) se refere a uma proposta de formação integrada em seu sentido amplo, envolvendo múltiplos aspectos, articulando-se aos princípios da politécnica e da educação unitária.

Da mesma forma, para Neta; Assis e Lima (2016) essa integração é requisito fundamental para avançar em direção a um ensino médio politécnico e para superar a dualidade educacional e a de classes. Ciavatta (2010) enfatiza que o EMI propõe uma proposta de educação que remete ao sentido filosófico e político de unir o Ensino Médio com a Educação Profissional, onde o princípio educativo da formação integrada é o trabalho.

Para a autora, é essencial adotar uma concepção educacional que se inspire nos

⁹ Cabe ressaltar que a expressão EMI, refere-se ao que a LDB denomina de educação profissional técnica de nível médio na forma articulada ao ensino médio. O Parecer do Conselho Nacional de Educação/Conselho de Educação Básica (CNE/CEB) nº 11/2012, explicita que, no ensino médio integrado à educação profissional técnica de nível médio, a formação geral do estudante deve se tornar inseparável da formação profissional, que deve focar o trabalho como princípio educativo, objetivando superar a tradicional e preconceituosa dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual e a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada componente curricular (Brasil, 2008).

princípios da educação politécnica, omnilateral e na ideia de escola unitária para romper a dualidade estrutural que separa a formação geral da formação profissional e que historicamente promove um sistema educacional diferenciado para a elite e para a classe trabalhadora. Nesse contexto, “politecnia, educação omnilateral, formação integrada são horizontes do pensamento que queremos que se transforme em ações” (Ciavatta, 2012, p. 189).

Isso reflete a uma intenção clara, pois implica a inclusão da dimensão intelectual na formação do indivíduo. Essa intenção visa não apenas formar um cidadão produtivo, mas principalmente, formar o cidadão político, que, na perspectiva de Gramsci (1991), significa formar trabalhadores não apenas em sua capacidade de produzir, mas sobretudo que seja capaz de atuar como dirigente e cidadão.

A legislação brasileira estabelece os fundamentos e princípios que guiam a EPTNM, bem como a base legal que regulamenta sua oferta, em especial a Lei nº 11.892/2008 e a Resolução CNE/CP (Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno) nº 1, de 5 de janeiro de 2021, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM).

Destaca-se a Lei nº 13.415/2017 (conhecida popularmente como a reforma do ensino médio), sancionada em 15 de fevereiro de 2017¹⁰, que introduz mudanças significativas nessa etapa da educação básica. Essas alterações afetam principalmente a organização curricular e o financiamento do ensino médio, que passa a ter foco no desenvolvimento de habilidades e competências. Contudo, essa lei é amplamente considerada um retrocesso para o ensino médio brasileiro.

A Resolução n. 3/2018 que atualizou as DCNEM, em seu artigo 12, detalha a organização dos cinco itinerários formativos criados: Linguagens e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias, Ciências da Natureza e suas tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Formação técnica e profissional (Brasil, 2018).

De acordo com a Resolução, os itinerários formativos devem garantir a apropriação de processos cognitivos e uso de metodologias que promovam o protagonismo juvenil. Esses itinerários devem ser organizados em torno de um ou mais dos seguintes eixos estruturantes: investigação científica, processos criativos, mediação e intervenção sociocultural e empreendedorismo (Brasil, 2018). O artigo 15, trata especificamente do itinerário da Formação técnica e profissional:

¹⁰ Levando em consideração a autonomia pedagógica e administrativa da Rede Federal, juntamente com os objetivos claramente definidos na Lei nº 11.892/2008, é incontestável que a oferta de cursos técnicos integrados não apenas deve ser garantida, mas também é uma obrigação legal para essas instituições. Portanto, não há espaço para debates sobre a aplicação da Lei nº 13.415/2017 já que os IFs têm prerrogativas de oferecer ou não esses cursos (Conif, 2018).

§ 4º O itinerário formativo possibilita a concessão de certificados intermediários de qualificação profissional técnica, desde que seja estruturado e organizado em etapas com terminalidade [...].

§ 6º as instituições de ensino que adotem itinerário formativo que contemple programa de aprendizagem profissional, desenvolvido em parceria com as empresas empregadoras, incluindo fase prática em ambiente real de trabalho no setor produtivo ou em ambientes simulados, devem observar estas Diretrizes Curriculares Nacionais e os instrumentos estabelecidos pela legislação da aprendizagem profissional (Brasil, 2018, p. 9).

Conforme o portal oficial do Ministério da Educação (MEC), temos que:

A formação profissional e técnica será mais uma alternativa para o aluno. O Novo Ensino Médio permitirá que o jovem opte por uma formação profissional e técnica dentro da carga horária do ensino médio regular. Ao final dos três anos, os sistemas de ensino deverão certificá-lo no ensino médio e no curso técnico ou nos cursos profissionalizantes que escolheu (MEC, 2018).

Diante da forte influência neoliberal, nota-se que esse itinerário está estruturado para permitir a concessão de certificados intermediários de qualificação profissional técnica. Isso significa que os estudantes podem receber certificações parciais de suas habilidades e conhecimentos em áreas específicas à medida que avançam em sua formação, antes mesmo de completar o curso integralmente. Esse itinerário prioriza exclusivamente as necessidades do mercado de trabalho, promovendo uma formação utilitarista que favorece aos interesses econômicos em detrimento de uma educação mais abrangente.

No início de 2021, no conjunto de documentos alinhados à Lei nº 13.415/2017, foram publicadas as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a EPT - DCNGEPT (Resolução CNE/CP nº 1/2021), relacionados à formação profissional, que traz os elementos para a implementação do novo ensino médio brasileiro. Com relação às novas diretrizes para a EPT, elas representam uma continuidade do processo de reforma do ensino médio, não só pela revogação das Diretrizes para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (Res. CNE/CEB nº 6/2012), como pela mudança significativa na concepção de formação. Segundo o relatório do Parecer nº17/2020:

As mudanças trazidas pela Lei n. 13.415/2017 [...] exigem que as atuais Diretrizes Curriculares da Educação Profissional Técnica de Nível Médio se alinhem às demandas dos setores produtivos e que sejam capazes de responder adequadamente aos atuais desafios apresentados às instituições e sistemas de ensino do país, em especial, quanto à oferta de novas alternativas de profissionalização dos novos trabalhadores, de forma a ampliar significativamente a formação de técnicos de nível médio, contribuindo com a aceleração do desenvolvimento socioeconômico do país e rompendo com o imobilismo que compromete a produtividade do trabalhador brasileiro, sobretudo, quando comparado aos trabalhadores dos países desenvolvidos (Brasil, 2020, p. 3).

Nesse contexto, cabe questionar sobre que tipo de educação a Lei nº 13.415/2017,

busca promover. Seria uma educação que enxerga o trabalho como princípio educativo, intrinsecamente ligado à emancipação social e ao atendimento das necessidades humanas? Ou seria uma educação moldada pelas exigências do mercado, cujo objetivo é qualificar os indivíduos para desempenharem funções profissionais específicas?

O EMI, por sua vez, representa uma proposta mais abrangente de formação para os jovens da classe trabalhadora. Baseado em pressupostos epistemológicos que reconhecem a realidade como uma totalidade histórica e dialética, ele busca promover a formação humana integral, como destaca Ramos (2005). O EMI contrasta com a Pedagogia das Competências e de suas diretrizes curriculares que tendem a focar no desenvolvimento de habilidades voltadas para o mercado de trabalho e na aquisição de mão de obra (Possamai; Silva, 2022).

No currículo integrado,

Os conteúdos de ensino não têm fins em si mesmos, nem se limitam a insumos para desenvolver competências. Em vez disso, eles representam conceitos e teorias que sintetizam a apropriação histórica da realidade material e social pelo homem (Ramos, 2005, p. 114).

A Resolução CNE/CEB nº 02/2012, que estabelecia as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EPTNM, trazia importantes definições conceituais que fundamentam a formação humana integral, pretendida com os cursos técnicos integrados. Dentre essas definições, destacavam-se a ciência como conjunto de conhecimentos sistematizados, produzidos socialmente ao longo da história, tecnologia como extensão das capacidades humanas que promove a transformação da ciência em força produtiva; a Cultura como resultado do esforço coletivo, tendo em vista conservar a vida humana e consolidar uma organização produtiva; o Trabalho, no sentido ontológico, como transformação da natureza, realização inerente ao ser humano e o Trabalho como princípio educativo, proporcionando uma formação integral que permite o acesso aos conhecimentos científicos e fomenta a reflexão crítica.

Diante desse contexto, torna-se evidente o motivo pelo qual a Lei nº 13.415/2017 é considerada um retrocesso para o Ensino Médio brasileiro, uma vez que não promove uma educação voltada para a formação humana integral, como preconizado pelas Diretrizes Curriculares anteriores.

Assim, essas definições e regulamentações legais ressaltam a importância do EMI, cujo propósito é impulsionar o desenvolvimento integral do estudante. O objetivo é cultivar uma educação que capacite os indivíduos a se tornarem sujeitos emancipados, criativos e críticos. Isso não apenas os capacita a compreender sua realidade, mas, o que é ainda mais significativo,

os capacita, a moldá-la e transformá-la.

2.2 CURRÍCULO INTEGRADO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TECNOLÓGICA

Nesta seção, explora-se a concepção do currículo integrado como uma ferramenta destinada a promover a educação integral do ser humano. Originado com o propósito de ser um agente de transformação, ele se revela como uma alternativa para superar a abordagem dualista e exclusiva na EPT. Mais do que uma mera lista de disciplinas independentes, o currículo integrado procura estabelecer um diálogo entre distintas áreas de conhecimento. Esta abordagem faz parte da proposta pedagógica de formação integrada, que guia a concretização das atividades do corpo docente, estudantes e de toda a instituição escolar no que se refere às práticas educacionais e pedagógicas.

Nesse contexto, a formação integrada pode ser definida como a integração entre o desenvolvimento intelectual e a experiência de trabalho, com o propósito de oferecer uma educação abrangente que capacite o indivíduo a compreender o mundo de forma omnilateral, permitindo-lhe viver plenamente como um cidadão com direitos e responsabilidades. Essa formação está em sintonia com o conceito de formação omnilateral, o qual se fundamenta na integração de diversos tipos de conhecimento essenciais para superar as barreiras sociais e as disparidades no âmbito profissional. Esse modelo educacional busca cultivar tanto competências comportamentais como cognitivas, representando, assim, o ideal educativo delineado por Ramos (2014).

Nesse contexto, Ciavatta (2014) enfatiza que a formação omnilateral procura abranger o desenvolvimento completo do indivíduo, englobando todas as dimensões humanas possíveis. Isso implica em integrar o trabalho intelectual e manual, formando indivíduos aptos a atuar em diversos setores heterogêneos presentes na sociedade contemporânea, evidenciando filosoficamente o trabalho como princípio educativo. Reforçando a importância da integração entre formação intelectual e o trabalho manual.

Segundo a autora, a formação omnilateral é, por natureza, libertadora, pois busca preparar o indivíduo para que ele se torne protagonista de sua própria história e realidade. Portanto, a expressão omnilateral é um conceito educacional que se alinha com a perspectiva socialista, definindo-a como a busca pela formação completa do ser humano em todas as suas dimensões.

Assim, a busca pela omnilateralidade na formação educacional pode, muitas vezes,

parecer uma utopia devido à complexidade de alcançar uma formação que abrange todas as dimensões possíveis do indivíduo. No entanto, é fundamental prosseguir com esse objetivo de alcançar o desenvolvimento humano integral. O resultado desse esforço pode ser chamado de educação politécnica, que compartilha dos mesmos princípios da formação omnilateral, mas se distingue pela sua capacidade de coexistir em uma sociedade capitalista, conforme apontado por Araújo; Frigotto (2015).

No entanto, para efetivar a busca pela formação humana integral, torna-se necessário contar com um suporte institucional, e isso se concretiza por meio de um currículo apropriado. Nesse sentido, conforme apontam (Araújo; Frigotto, 2015, p. 69), “um currículo integrado é fundamentado em três princípios, a saber: a contextualização, a interdisciplinaridade e o compromisso com a transformação social”.

Araújo; Frigotto (2015) ressaltam que a contextualização implica considerar a realidade social vivenciada pelos estudantes como ponto de partida para a intervenção educacional e, também, como um objetivo a ser alcançado. Em relação à interdisciplinaridade, os autores destacam a importância de considerar que ela representa uma ampliação das potencialidades das ciências na produção de conhecimento no contexto escolar. Por fim, o compromisso com a transformação social, que está alinhado com a perspectiva marxista, que entende ser um movimento necessário de emancipação humana.

Conforme os autores, esses princípios não apenas orientam a estruturação do currículo, mas, também, indicam um caminho pedagógico que reforça a importância de conectar os conteúdos com a realidade dos estudantes, promovendo a integração entre diferentes áreas do conhecimento e, acima de tudo, inseri-los como agentes da transformação social.

Portanto, a visão dos autores, converge com a ideia de que a formação integrada “é uma proposição pedagógica que se compromete com a utopia de uma formação inteira, que não se satisfaz com a socialização de fragmentos da cultura sistematizada” (Araújo; Frigotto, 2015, p. 62), busca-se proporcionar aos indivíduos o direito a uma educação que promova o desenvolvimento de suas habilidades físicas e intelectuais. Além disso, os autores enfatizam a importância da interdisciplinaridade como o princípio fundamental na elaboração de um currículo integrado.

O currículo integrado é adotado como forma de abordar mais intensamente o conhecimento e promover uma maior interdisciplinaridade em sua construção. Como destacado por Santomé (1998), essa integração destaca a unidade que deve ser estabelecida entre as diversas disciplinas e áreas de conhecimento dentro das instituições educacionais.

Conforme Saviani (2008), o currículo integrado representa o conjunto fundamental de

atividades que uma escola deve desenvolver. Essas atividades são essenciais e definem a razão da existência da escola. Isto é, o currículo é o núcleo vital da escola, composto por atividades que não podem ser negligenciadas, uma vez que são responsáveis por preservar sua identidade e missão. É fundamental que os conhecimentos sejam alinhados com as necessidades do aluno em sua trajetória de vida. Proporcionando um ambiente para que todos os indivíduos possam ampliar sua compreensão do mundo e refletir sobre ele, com o intuito de transformá-lo.

Nesse sentido, Ramos (2005), destaca que um dos princípios do currículo integrado consiste em compreender a totalidade dos processos históricos e sociais da produção do conhecimento. Isso envolve uma integração das Ciências Humanas e Sociais com as Ciências da Natureza, Matemática e Linguagens.

Conforme o autor:

No currículo integrado nenhum conhecimento é só geral, posto que estrutura objetivos de produção, nem somente específico, pois nenhum conceito apropriado produtivamente pode ser formulado ou compreendido desarticuladamente da ciência básica (Ramos, 2005, p. 120).

A integração, mencionada por Ramos (2005), possibilita a construção de um trabalho coletivo de um mesmo conceito que abrange diferentes disciplinas, promovendo assim, uma interdisciplinaridade. No entanto, é essencial que essa construção incorpore as análises que possam ser conduzidas por diversas áreas do conhecimento, estabelecendo relações interdisciplinares e eliminando o isolamento teórico. Dessa forma, atende-se aos princípios da formação integrada, que busca promover o desenvolvimento integral do ser humano.

Ciavatta e Ramos (2012), destacam que o currículo integrado promove uma abordagem interdisciplinar; não hierarquiza os conhecimentos, mas os aborda de forma problematizadora, levando em consideração suas histórias, relações e contradições. Além disso, integra os eixos trabalho, ciência e cultura, reconhecendo o trabalho como fundamental na produção e na formação da existência humana.

Segundo os autores:

O currículo integrado – ou o currículo do ensino médio integrado – destaca a organização do conhecimento como um sistema de relações de uma totalidade histórica e dialética. Ao integrar, por um lado, trabalho ciência e cultura, tem-se a compreensão do trabalho como mediação primeira da produção da existência social dos homens, processo esse que coincide com a própria formação humana, na qual conhecimento e cultura são produzidos. O currículo integrado elaborado sobre essas bases não hierarquiza os conhecimentos nem os respectivos campos das ciências, mas os problematiza em suas historicidades, relações e contradições (Ciavatta; Ramos, 2012, p. 309-310).

Em outras, o currículo integrado oferece sua contribuição para desvelar as contradições da sociedade de classe. Sendo uma prática transformadora que visa à compreensão do real na sua totalidade, apresenta caminhos para ler o mundo¹¹ a partir do trabalho, da ciência e da cultura.

Cabe destacar que o currículo integrado não deve ser encarado simplesmente como uma sobreposição de disciplinas. Conforme ressaltado por Ramos (2005), ele é algo muito mais abrangente e está intrinsecamente ligado à implementação de ações que viabilizem aos professores a conduzirem práticas educativas em torno de um conhecimento cujo objetivo seja promover a transformação social.

Nessa perspectiva, pensar sobre o Currículo Integrado, também se faz necessário considerar um projeto educacional integrado a um processo social, com o objetivo de transformar a realidade marcada por desigualdades sociais, culturais, políticas e educacionais, isso significa desenvolver um Projeto Político Pedagógico (PPP), cujo modo de trabalho pedagógico esteja voltado ao conhecimento da totalidade social em relação com o contexto local, com vistas ao desenvolvimento humano.

2.3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TECNOLÓGICA

As reflexões sobre a formação de professores para EPT têm sido uma constante fonte de inquietação no cenário educacional brasileiro, devido à falta de clareza nas definições relativas a esse processo formativo e de políticas públicas abrangentes e contínuas. As discussões atuais nesse campo evidenciam que, apesar dos progressos realizados pelas instituições de ensino, ainda não foi possível superar um histórico de desvalorização, fragmentação, improvisação e a ausência de uma base sólida em formação didático-pedagógica para muitos profissionais que atuam nessa modalidade de ensino, como apontado por Machado (2008).

O surgimento da história da EP remonta à sua concepção inicialmente voltada para atender aos interesses e necessidades produtivas empresariais, bem como ao desenvolvimento econômico. A preparação da mão de obra nos ofícios destacava a valorização do conhecimento

¹¹ Ler o mundo é uma expressão inspirada em Freire (1989). O autor destacava a importância de problematizar a leitura do mundo, estimulando os alunos a refletirem criticamente sobre sua realidade e a se tornarem agentes de transformação social. Ao integrar o trabalho, a ciência e a cultura no processo educativo, o currículo integrado possibilita aos alunos uma compreensão mais profunda e ampla da realidade, incentivando a reflexão e a ação transformadora frente às injustiças e desigualdades sociais.

prático e a atuação docente enfatizava o saber fazer como fator determinante para o desempenho das atividades profissionais. Nesse contexto, Carniell, Gomes e Capanema (2008) destacam que, nas primeiras escolas profissionais, a habilidade do professor em exercer a profissão era suficiente. Como consequência, a qualidade pedagógica era frequentemente negligenciada, resultando em improvisações.

A formação de professores para a EP iniciou-se em 1961, com a promulgação da primeira LDB e avançou com a Lei nº 5.692/96, que regulamentou a inclusão da EPT no currículo do ensino médio. No entanto, como destaca Oliveira Júnior (2008,) a formação de docentes para essa modalidade de ensino ainda carecia de diretrizes claras na época.

É importante destacar que somente quando os cursos técnicos passaram a fazer parte do ensino médio é que se evidenciou a necessidade de uma formação específica para os professores, conforme previsto na legislação. A LDB nº 4.024/1961, no artigo 59, delineou dois caminhos distintos para a formação de professores: para os docentes do Ensino Médio propedêutico, foi prevista a formação em faculdades de filosofia, ciências e letras. Já para os professores de disciplinas específicas de ensino médio técnico, cursos especiais de educação técnica (Brasil, 1961).

Desde a promulgação da LDB em 1961 até os dias atuais, a formação de professores para a EPT enfrenta desafios semelhantes aos da formação de docentes em outros níveis de ensino, como a distância entre a teoria ensinada na universidade e a realidade encontrada nas escolas. No entanto, a formação para EPT apresenta particularidades, uma vez que as universidades não priorizam a preparação dos futuros professores para atuar nessa modalidade de ensino.

Um dos maiores problemas relacionado com a formação de professores em geral e que ficou mais evidenciado nas tentativas de formação de professores para o ensino técnico é que as Universidades têm dificuldades intrínsecas para lidar com essa questão. Nas licenciaturas o que se ensina basicamente é a História da Educação [...] poucas vezes se discute o aqui e o agora. Poucas vezes se discute o real e o concreto, a escola da realidade e o que o professor irá encontrar (Oliveira Júnior, 2008, p. 72).

É inegável a importância do trabalho realizado pelos professores na formação dos futuros profissionais para o mundo do trabalho. No entanto, as pesquisas sobre a formação inicial de professores revelam a fragilidade dos cursos de licenciatura no Brasil, uma crítica destacada por Saviani (2009). Seu estudo aponta para a preocupação das universidades em enfatizar o domínio de conhecimentos teóricos em detrimento da aplicação de métodos didático-pedagógicos. Isso destaca um problema comum nas licenciaturas, onde a teoria muitas vezes é separada da prática, resultando em uma fragmentação do ensino.

Ao longo do tempo, tem se tornado cada vez mais evidente a necessidade de proporcionar uma formação docente que vá além da improvisação e transcenda o caráter emergencial que historicamente permeou essa modalidade de ensino que “[...] para ensinar basta saber fazer.” (Pasqualli; Vieira e Vieira, 2015, p. 26). Essa constatação revela a carência de uma abordagem consistente e estruturada na formação dos professores que atuam na EP na atualidade. Conforme observado por (Peterossi, 1994, p. 69), a história da formação de professores para a EPT “muito mais do que uma história de sua formação, encontra-se uma trajetória de não-formação, no sentido de que, a rigor, nunca houve uma proposta realmente consistente em relação a esses professores”.

A trajetória de falta de formação desses professores, conforme enfatizada por Peterossi (1994), tem um impacto direto nos desafios relacionados à escassez de docentes com habilitação específica na área. Essa lacuna na formação docente muitas vezes é evidente nas instituições de EPT, onde encontramos uma diversidade de perfis de professores.

Conforme apontado por Moura (2014), podemos identificar pelo menos três grupos distintos de professores participantes da EPT. O primeiro grupo é composto por profissionais não graduados, mas, que já acumulam experiência e conhecimento prático na área. No segundo grupo, temos os graduados, porém sem formação específica no domínio da pedagogia e da didática. Este grupo abrange tecnólogos e bacharéis cuja formação inicial não os preparou especificamente para o exercício do magistério. Por fim, o terceiro grupo, composto por profissionais que estão em processo de formação superior, mas ainda não concluíram sua graduação.

Essa diversidade de perfis de docentes evidencia a complexidade e a heterogeneidade da formação de professores na EPT. A falta de uma formação consistente na área educacional muitas vezes impacta na qualidade do ensino oferecido aos seus estudantes.

Conforme ressaltado pelo autor, é fundamental que a formação aproxime os professores das relações entre trabalho e educação, bem como do amplo campo da EPT. Isso implica estabelecer conexões entre disciplinas gerais e técnicas, contribuindo para a integração entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura.

Segundo Machado (2008), a necessidade de professores devidamente habilitados na área da EPT não é um problema recente, mas sim uma questão que remota ao início da própria EP no Brasil. Essa demanda surgiu inicialmente com a criação das Escolas de Artes e Ofícios por Nilo Peçanha em 1909, refletindo a importância da preparação profissional para atender às necessidades econômicas e produtivas do país.

Foi a partir da expansão da EPT no país, com destaque para a criação dos Institutos

Federais de Educação, Ciências e Tecnologia (IFs), que a necessidade de professores habilitados na área se tornou uma preocupação mais evidente. Os IFs desempenham um papel fundamental na ampliação e diversificação da oferta de EP no Brasil, abrangendo diversos níveis e modalidades de ensino. Essa expansão, embora tenha democratizado o acesso à EP, também ressalta a importância de contar com docentes devidamente capacitados para garantir a qualidade do ensino ofertado.

A criação dos IFs em 2008, pela Lei nº 11.892, não foi apenas uma resposta às demandas político-sociais decorrentes das mudanças no desenvolvimento socioeconômico do país. Ela também representou um esforço significativo para elevar os níveis de escolaridade e aprimorar a formação dos trabalhadores de diversos públicos atendidos por essas instituições. Foi atribuída a essas instituições a responsabilidade de formar professores não apenas para atuar na Educação Básica, mas também na EPT. O artigo 7º dessa lei determina que os IFs devem reservar, no mínimo, 20% das suas vagas para cursos de formação de professores (Brasil, 2008).

A própria estrutura dos IFs reforça a importância da formação de professores, uma vez que são instituições com uma configuração verticalizada e pluricurricular. Elas atuam em diversos níveis de ensino, abrangendo desde o básico, o técnico e o superior, incluindo cursos de licenciaturas. Neste contexto, a formação docente torna-se ainda mais complexa, porque está ligada à diversidade de formações profissionais. Nesse sentido, é necessário considerar a especificidade de cada formação e, conseqüentemente, de cada profissional, para refletir e discutir a importância da formação docente para atuar nessa modalidade.

No cenário educacional, o saber docente vai muito além do conhecimento adquirido durante a formação acadêmica. Ele representa um conjunto diversificado de saberes, englobando não apenas os conhecimentos teóricos adquiridos durante a formação inicial, mas, também, os saberes práticos desenvolvidos na vivência diária da sala de aula. No entanto, quando consideramos a formação docente na EPT, é necessário ampliar e aprofundar essa definição para dar conta da complexidade que envolve esse assunto.

Por mais que os docentes apresentem um conjunto de saberes pedagógicos na sua formação inicial, Moura (2008) ressalta que atuar difere, mesmo em disciplina específica, em cursos cujo fim é a formação técnica de nível médio. Dessa forma, é necessário considerar a formação como um meio de garantir que cada professor, em suas áreas específicas, receba uma preparação que atenda às suas expectativas alinhada aos desafios encontrados na EPT. Além disso, essa formação deve ser pensada de modo a fornecer benefícios não somente ao professor, mas também aos seus estudantes.

[...] essa formação deve incluir, além das questões didático-político-pedagógicas, a discussão relativa à função social da EPT em geral e de cada instituição em particular. Da mesma forma, é imprescindível firmar entendimento sobre o papel do docente na EPT, o qual, evidentemente, não pode mais ser o de quem apenas ministra aulas e transmite conteúdos, repetindo exemplos para a memorização dos estudantes (Moura, 2008, p. 35).

Nesse sentido, para alcançar esse objetivo, é fundamental considerar a formação de professores na EPT como um processo que envolve as dimensões técnica e humana, conforme proposto pelo autor. Uma delas refere-se à área específica do conhecimento adquirido na graduação e em níveis superiores de ensino. A outra dimensão aborda a formação didático-político-pedagógica e as especificidades inerentes ao âmbito da EPT.

Conforme Kuenzer (2008), o profissional de EPT deve ter uma formação que contemple três dimensões. Em primeiro lugar, é necessário conhecer o contexto de atuação profissional e como ele se apresenta; a segunda dimensão ressalta a importância de se ter clareza das especificidades da EP em questão; e, a terceira dimensão aborda que é preciso levar em conta as pesquisas já realizadas sobre a integração da educação com o mundo do trabalho, para então serem incluídas nos programas de formação de professores da EPT.

Além disso, a autora enfatiza a importância de uma formação docente que não se limite à técnica, mas inclua uma compreensão da natureza do trabalho no regime de acumulação flexível. Isso exige a articulação entre conhecimento específico e formação didático-político-pedagógica, evitando a fragmentação e promovendo uma formação sólida e consistente.

Dessa maneira, compreende-se que a prática docente deve acontecer de forma articulada, envolvendo um planejamento que integra tanto o conhecimento geral quanto os específicos. Sendo que a formação dos professores em EPT deve ser pensada de modo que possam proporcionar aos estudantes não apenas uma educação voltada para suas futuras carreiras profissionais, mas, acima de tudo, para promover uma formação humana integral. Como enfatizado por Santos (2008), que a formação docente em EPT seja uma articulação entre a área de conhecimento específico e uma formação didático-político-pedagógica, sem que haja uma fragmentação, mas sim que se inter-relacionam com o mundo do trabalho.

Recentemente, por meio da Resolução CNE/CP nº 1/2021, houve a inclusão de um capítulo dedicado à formação de professores, nos artigos 53 e 54, apresentados no capítulo XVII das DCNGEPT, com o seguinte conteúdo:

Art. 53. A formação inicial para a docência na Educação Profissional Técnica de Nível Médio realiza-se em cursos de graduação, em programas de licenciatura ou outras formas, em consonância com a legislação e com normas específicas definidas pelo CNE [...].

§ 2º Aos professores graduados, não licenciados, em efetivo exercício docente em unidades curriculares da parte profissional, é assegurado o direito de:

I - Participar de programas de licenciatura e de complementação ou formação pedagógica;

II - Participar de curso de pós-graduação lato 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 a licenciatura, tendo como pré-requisito para submissão a este processo, no mínimo, 5 (cinco) anos de efetivo exercício como professores de educação profissional [...].

Art. 54. Para atender ao disposto no inciso V do art. 36 da Lei nº 9.394/1996, podem também ser admitidos para docência profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou que tenham atuado profissionalmente em instituições públicas ou privadas [...] (Brasil, 2021).

Conforme a Resolução CNE/CP nº 01/2021, a formação de professores para a EPT pode ser realizada na modalidade presencial ou à distância, como parte de sua prática profissional, por meio de programas de graduação em licenciatura, programas de formação pedagógica, tanto de natureza continuada (como cursos de pós-graduação) quanto especializações (como programas de mestrado ou doutorado), quanto outros métodos de qualificação.

Embora seja necessário possuir um diploma de nível superior para ingressar na EPT, a legislação não exige a licenciatura ou formação pedagógica como requisitos obrigatórios. Isso ocorre porque o saber docente pode ser considerado equivalente à formação em licenciatura; além disso, as legislações atuais admitem o notório saber¹² como requisito mínimo para atuar nessa modalidade de ensino.

Na Resolução CNE/CP nº 01/2021, a formação inicial para a EPTNM é mencionada como uma das alternativas, dentre outras possíveis, para habilitar profissionais para atuar nessa modalidade de ensino. Isso fica evidente no Art. 53: “[...] A formação inicial para a docência na EPTNM, realiza-se em cursos de graduação, em programas de licenciatura ou outras formas” (Brasil, 2021). Porém, o uso da expressão “outras formas” deixa espaço para diversas interpretações, o que mantém em aberto as vias de ingresso dos profissionais nessa modalidade de ensino sem a devida formação pedagógica. Logo, essas diretrizes não deixam claro a formação docente para profissionais que desejam atuar na EPTNM (ANPED, 2021).

Nesse sentido, embora as diretrizes estabelecidas na Resolução CNE/CP nº 01/2021,

¹² O notório saber é especificamente aplicado à Educação Profissional Técnica, estabelecendo que profissionais desse campo podem lecionar em disciplinas relacionadas à sua formação ou experiência profissional, (Brasil, 2017).

pareçam introduzir inovações, elas na realidade refletem políticas anteriores relacionadas à formação de professores, não incorporando nenhum avanço na evolução histórica da preparação docente para a EPT (ANPED, 2021).

Com a implementação da Reforma do Ensino Médio, Lei nº 13.415/17, tornou-se viável a contratação de profissionais reconhecidos pelo notório saber para ministrar aulas relacionadas à sua área de conhecimento. Em seu artigo 6º, introduz alterações no artigo 61º da Lei 9.394/96, que passa a ter as seguintes alterações:

IV - profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36 (Brasil, 2017).

Em maio de 2022, o MEC aprovou a Resolução CNE/CP nº 1/2022, instituindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da EPTNM. Determinando que “[...] os cursos e programas destinados à formação inicial de professores para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio devem considerar as competências gerais docentes e as competências específicas [...]” (Brasil, 2022, p. 1). Essas competências estão relacionadas a três dimensões fundamentais: conhecimento, prática e engajamento profissional.

Essas dimensões se completam e são interdependentes, não possuindo posição hierárquica em si no exercício da docência. Permitindo que a formação inicial ocorra por meio de vários caminhos, como cursos de licenciaturas, formação pedagógica para graduados não licenciados, programas de pós-graduação lato sensu, programas especiais e outras formas previstas na legislação (Brasil, 2022).

A formação em serviço é oferecida aos profissionais sem licenciatura específica, desde que tenham experiência comprovada na área de atuação, bem como aos profissionais reconhecidos pelo seu notório saber. Ela também se aplica a instrutores que trabalham em cursos de qualificação profissional, incluindo Formação Inicial e Continuada de trabalhadores (Brasil, 2022).

A resolução CNE/CP nº 1/2022, observada por Ramos (2022), destaca como requisitos fundamentais para o exercício da docência: a experiência prática e o notório saber. A autora faz uma crítica que a ênfase na experiência prática pode superar o valor do conhecimento teórico e científico na formação dos professores da EPTNM. Isso pode indicar uma mudança na concepção de conhecimento, priorizando o ensinar a fazer, alinhando-se com a ideia de aprendizagens propostas na BNCC. Esta abertura levanta preocupações sobre a qualidade da

formação e a ênfase na experiência prática em detrimento do conhecimento teórico e científico.

Observa-se que na legislação voltada, sobretudo para a EPT, têm sido comuns os destaques dados à experiência e ao notório saber como elementos essenciais para o exercício da docência. Conforme a Resolução CNE/CP nº 1/2022, a experiência é mais valorizada para atuar na EPT do que a formação pedagógica. Em outras palavras, a formação pedagógica não é necessária para o exercício da docência na EPT, como também o desprezo pela universidade e sua inestimável contribuição para a formação de professores (Machado, 2021).

Nesse sentido, Ramos (2017) chama a atenção e enfatiza a importância da resistência, fundamentada em princípios éticos e políticos, como meio de conter o movimento historicamente regressivo na educação.

Somente, a resistência, alimentada por princípios éticos-políticos, e construída pela práxis social, nos espaços organizados politicamente, e, em nossa ação cotidiana, em especial, como educadores, poderá frear o movimento historicamente regressivo. É, nessa práxis, que as instituições seculares se fizeram uma conquista e um patrimônio social. Nelas, encontra-se a verdadeira legitimidade para se propor e se fazer a política educacional brasileira (Ramos, 2017, p. 42).

Estudos sobre a formação de professores para a EPT na contemporaneidade demonstram que as políticas de formação de professores para a EPT costumam ser abordadas sob uma perspectiva de caráter emergencial e provisório. Isso resulta na negligência em relação à necessidade de uma formação docente adequada para atuar na educação básica e, como consequência, facilitar a entrada de profissionais desprovidos de formação pedagógica nas salas de aula. Esse cenário, por sua vez, não contribui para o avanço da educação integral dos estudantes (Mercedes e Lima, 2020).

Para Machado (2021), diante desse contexto, a docência passa a ser vista como uma oportunidade de conseguir um “bico”, um extra para complementar a renda. Em vista disso, não há razão para se preocupar com a qualidade ou com a formação, muito menos em conhecer os princípios de uma EPT emancipatória.

Nesse sentido, é preciso compreender que “o princípio articulador da educação não pode ser exclusivamente pautado pelas necessidades de uma suposta empregabilidade: esta é uma percepção de trabalho bem difundida nas relações sociais capitalistas”, conforme destacam (Pasqualli; Silva e Silva, 2019, p. 513).

Vieira; Sampaio e Oliveira (2023) apontam que é necessário refletir sobre o processo de formação de professores da EPT, mesmo reconhecendo que existem desafios diários, considera-se a necessidade de um processo de formação que os leve a refletir sobre as questões

impostas pelo sistema capitalista.

Na reflexão de Souza e Sena (2023), os conhecimentos adquiridos por meio da experiência têm sua importância na transmissão de conhecimento pelos professores e na assimilação desses conhecimentos pelos alunos dos cursos técnicos. No entanto, essa experiência por si só não é suficiente para ser um educador, embora seja o que alguns defensores do notório saber possam pensar.

O ato de ensinar requer uma ampla gama de conhecimentos, que vai além da prática, embora a prática seja importante. Porém, para dominar o conteúdo das disciplinas que estão sendo ensinadas, é necessário empregar um conjunto de ações didáticas pedagógicas que promovam a aprendizagem, em vez de se limitarem apenas à transmissão de informações sobre “como fazer”.

Diante do exposto verifica-se que a formação de professores da EPT ao longo da história é marcada por uma série de contradições. Segundo Ciavatta (2008), esse processo revela que o assunto é recorrente e continua sendo relevante, exigindo um diálogo constante. Isso se deve ao fato de que os professores da EPT enfrentam grandes desafios relacionados a diversas áreas, como os conteúdos de ensino, a abordagem da realidade desses conteúdos e a adaptação às novas tecnologias. Isso envolve a orientação dos estudantes para o desenvolvimento de habilidades que não apenas atendam às demandas tecnológicas, mas também abordam as mudanças nas perspectivas do trabalho, do pensamento crítico e da autonomia.

Portanto, é necessário serem previstas políticas públicas consistentes para apoiar a formação de professores, investimentos adequados em recursos humanos, infraestrutura, o desenvolvimento de currículos atualizados e a promoção de oportunidades contínuas de capacitação para poderem ampliar seus conhecimentos, atitudes e habilidades necessárias a própria prática profissional, a fim de cumprir sua missão e superar a dualidade histórica que ainda permeia no sistema educacional brasileiro. Para isso, é essencial “planejar adequadamente as ações e priorizar a formação e capacitação dos profissionais e instituições envolvidas” (Moura, 2008, p.37).

Assim, conforme enfatizado por Freire (1993), a formação de professores não é apenas um processo de aquisição de novos conhecimentos ou habilidades, mas, também, uma jornada de autodescoberta, capacitação e transformação pessoal e social. É uma via que nos permite compreender e avançar no mundo que nos rodeia, em busca de um mundo melhor.

2.4 SABERES DOCENTES NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TECNOLÓGICA

Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, na prática e na reflexão sobre a prática (Freire, 1991, p. 58).

Refletir sobre a prática possibilita ao professor avaliar sua atuação no ensino de forma crítica e receptiva, impulsionada pela busca contínua de conhecimento. A fundamentação da docência, conforme delineada no pensamento de Paulo Freire, nos convida a repensar a profissionalização docente. Assim, esta seção inicia nossa jornada de exploração sobre como ser um bom professor da EPT, ancorada nas sabedorias de Freire, (1991, 1996), Tardif (2008), Pimenta (2000, 2012), Saviani (1996), Cunha (2012) e Shulman (2014).

A citação de Freire (1991), destacada acima, enfatiza que a educação é um processo de desenvolvimento pessoal e profissional, no qual a prática e a teoria são indissociáveis. No entanto, o que exatamente implica ser um bom professor? Quais as exigências, habilidades, conhecimentos e atitudes que os definem?

Nesse sentido, é fundamental compreender que o papel do professor vai além de educar, formar e ensinar com base apenas nos conhecimentos da área e nas habilidades técnicas. Sendo essencial que ampliem sua consciência em relação à própria prática, levando em consideração os processos de formação, desenvolvimento e valorização profissional, Pimenta (2000). Valorizar o trabalho docente, portanto, implica fornecer aos professores perspectivas analíticas que facilitam a compreensão dos contextos históricos, sociais, culturais e organizacionais nos quais exercem suas atividades profissionais.

No âmbito educacional, o saber docente na EPT transcende os conhecimentos adquiridos durante a formação acadêmica do professor. Esses saberes abrangem um conjunto de conhecimentos que envolvem vários processos, como planejar aulas, definir práticas pedagógicas, gerenciar a sala de aula, manter a disciplina e compreender os aspectos relacionados ao processo de ensino-aprendizagem. Nesse contexto, torna-se essencial que os professores ampliem sua consciência em relação à sua prática pedagógica, considerando os diferentes processos de sua própria formação, progresso profissional e reconhecimento, Pimenta (2000).

É com essa preocupação que se apresenta, como um dos pilares teóricos centrais dessa pesquisa, a questão dos saberes docentes. Explorar esses saberes é essencial para aprofundar a compreensão sobre como um bom professor é capaz de influenciar a vida dos estudantes e enriquecer o processo de ensino-aprendizagem.

Para Freire (1996), a formação de professores possui um caráter profundamente

experencial, onde os saberes emergem da vivência prática. Portanto, essa formação deve consolidar a percepção de que a relação entre professor e o estudante não se limita a transformá-lo em objetos um do outro.

Conforme o autor, o saber fundamental dos professores é a compreensão de ensinar que não se resume a transmitir conhecimentos. Nesse contexto, reconhece que o conhecimento não deve ser apenas compreendido pelos educadores e educandos em suas dimensões ontológicas, políticas, éticas, epistemológicas e pedagógicas, mas também deve ser testemunhado na prática.

Freire (1996), ressalta que a prática educativa exige saberes que devem ser incorporados tanto na formação inicial quanto na formação continuada dos professores. Esses saberes devem cultivar a autonomia e a consciência dos estudantes em relação ao seu próprio processo de aprendizagem, despertando neles a capacidade de se reconhecerem como seres inacabados e, assim, preparando-os para sua própria construção e produção de conhecimento.

Ainda segundo Freire (1996), o educador é um intermediador entre o estudante e o conhecimento. Isso implica valorizar o diálogo como meio da interação, promover a pesquisa como ferramenta de aprendizado, respeitar os saberes prévios dos educandos e contribuir para a formação de cidadãos autônomos e críticos.

Para o autor, ser um bom professor vai muito além da mera transmissão de conteúdo; requer a posse de conhecimentos que superem o domínio de uma área específica de atuação e que exige, também, a compreensão de saberes sócio afetivos, do desenvolvimento humano e pedagógico.

Contribuindo para essa reflexão, Tardif (2014), define que o saber docente é um processo contínuo e em constante evolução ao longo da carreira profissional.

Noutras palavras, o saber dos professores não é um conjunto de conteúdos cognitivos definidos de uma vez por todas, mas, um processo em construção ao longo de uma carreira profissional na qual o professor aprende progressivamente a dominar seu ambiente de trabalho, ao mesmo tempo em que se insere nele e o interioriza por meio de regras de ação que se tornam parte integrante de sua consciência prática (Tardif, 2014, p. 14).

O autor ressalta que a experiência diária dos professores nas escolas envolve uma ampla variedade de conhecimentos que vão além do simples ato de transmitir conhecimentos. Interiorizando esses saberes ao longo do tempo por meio de suas práticas e ações no cotidiano escolar.

Segundo ele, o saber docente se constitui e se desenvolve no cotidiano escolar:

os saberes de um professor são uma realidade social materializada através de uma formação, de programas, de práticas coletivas, de disciplinas escolares, de uma

pedagogia institucionalizada, etc., e são também, ao mesmo tempo, os saberes dele (Tardif, 2014, p. 16).

Os saberes docentes não são apenas conhecimentos que o professor possui de maneira isolada, mas são influenciados e moldados pelo ambiente educacional e social em que ele está inserido. Esses saberes surgem não apenas de sua formação inicial, mas, também, de suas interações com colegas, da troca de experiências e da maneira como integra o conhecimento teórico com a prática profissional.

Neste sentido, Tardif (2014, p. 53), afirma que “cotidianamente, os professores partilham seus saberes uns com os outros por meio do material didático, dos macetes, dos modos de fazer, dos modos de organizar e de planejar a sala de aula”.

É evidente que a identidade de um professor, em sua prática pedagógica e profissional, não é apenas definida por uma simples aplicação de teorias. Sua identidade surge das ações que o professor realiza em sala de aula e dos vários saberes que caracterizam seu trabalho como educador. Tardif (2014, p.36) define esses saberes como “um saber plural, formado pelo amálgama mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”, ressaltando que esses saberes são produzidos não apenas em sua formação acadêmica, mas também no dia a dia, onde a prática docente se desenvolve.

Para o autor os saberes docentes são classificados da seguinte forma:

- a) Saberes da formação profissional são aqueles transmitidos pelas instituições de formação de professores; são saberes produzidos pela ciência da educação e os saberes pedagógicos;
- b) Os saberes disciplinares são aqueles correspondentes aos diversos campos de conhecimento, às áreas ou disciplinas, como, por exemplo: Matemática, História ou Biologia, são transmitidos independentemente dos departamentos de educação das instituições formadoras de professores e “emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes” (Tardif, 2014, p. 38);
- c) Os saberes curriculares são “os discursos, objetivos, conteúdos e métodos, a partir dos quais a instituição escolar organiza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita” (Tardif, 2014, p.38). São representados pelo Projeto Político Pedagógico da instituição onde exercem sua docência, pelos projetos e planos de cursos ou de disciplinas, pelos planejamentos de aulas;
- d) Os saberes experienciais são aqueles desenvolvidos pelo professor no exercício da

profissão, que se embasam no trabalho cotidiano e no conhecimento do seu meio. Tardif (2014) destaca que esses saberes estão profundamente relacionados à forma como o ensino ocorre em um ambiente com múltiplas interações e sujeitos e múltiplos fatores que afetam o trabalho do professor. É por meio dessas realidades que os professores desenvolvem as competências que permitem enfrentar os desafios e as incertezas inerentes à sua profissão.

Assim, o papel do professor não se limita a lidar apenas com objetos, ele interage com sujeitos, uma vez que o seu objeto de trabalho é um ser social. Suas práticas cotidianas são moldadas pela dimensão social do ato de ensinar e são complementadas por outros tipos de saberes: temporais, adquiridos através do tempo; plurais e heterogêneos, pois incorporam múltiplas teorias, concepções e técnicas, conforme a necessidade; personalizados e situados, associados aos sujeitos, experiências e situação de trabalho, em prol das relações colaborativas no ambiente educacional (Tardif, 2014).

É importante ressaltar que os saberes docentes não são meramente adquiridos durante a jornada profissional do professor. Na verdade, eles se originam muito antes de alguém se tornar professor, sendo moldados por uma variedade de interações em diferentes espaços e momentos sociais ao longo da vida. Esses saberes são o resultado de diversas influências ao longo da trajetória pessoal e profissional do indivíduo.

Assim,

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, à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos (Tardif, 2014, p. 39).

Em suma, para ser um professor ideal, não basta apenas possuir conhecimentos teóricos; é igualmente importante cultivar um conjunto de habilidades práticas a partir da interação diária com os estudantes.

Pimenta (2012) chama às reflexões críticas sobre a importância dos saberes da docência na sociedade contemporânea. Ela nos convida a pensar profundamente sobre diversos aspectos relacionados à importância do processo de construção do conhecimento.

Conforme a autora,

[...] poucos já se perguntaram qual o significado que esses conhecimentos têm para si próprios; qual o significado desses conhecimentos na sociedade contemporânea; qual a diferença entre conhecimentos e informações; até que ponto conhecimento é poder; qual o papel do conhecimento no mundo do trabalho; entre ciência e produção existencial; entre a sociedade informática: como se colocam aí os conhecimentos históricos, matemáticos, biológicos, das artes cênicas, plásticas, das ciências sociais e geográficas, da educação física. Qual a relação entre esses conhecimentos? Para que

ensiná-los e que significados têm na vida das crianças e dos jovens [...]? Como as escolas trabalham o conhecimento? Que resultados conseguem? Que condições existem nas escolas para o trabalho com o conhecimento na sociedade atual? Como o trabalho das escolas com o conhecimento produz o fracasso escolar? (Pimenta, 2012, p. 22).

De fato, essas questões evidenciam a complexidade do processo educacional e destacam a importância de refletir sobre o significado do conhecimento na vida das pessoas, bem como sobre como as escolas lidam com essas questões e os resultados que alcançam por meio de sua prática pedagógica.

Nesse sentido, Pimenta (2012) identifica três tipos de saberes essenciais para a docência: os saberes da experiência vivenciados, que são os conhecimentos que os professores adquirem ao longo de suas carreiras por meio da vivência e prática em sala de aula; saberes das áreas específicas, adquiridos por meio da formação acadêmica, que incluem o domínio do conteúdo e da compreensão profunda dos conceitos relacionados à sua disciplina; e saberes pedagógicos, desenvolvidos com base nas necessidades específicas do processo de ensino e aprendizagem.

A autora enfatiza a importância de superar a fragmentação desses saberes, argumentando que os professores não devem apenas adquirir conhecimentos acadêmicos e experiência prática, mas também desenvolver uma compreensão mais completa e integrada de como esses saberes se relacionam e se aplicam à sua prática docente.

Por sua vez, Saviani (1996) destaca que aqueles que pretendem ser educadores devem passar por um processo de aprendizado e formação e, para tanto, precisam dominar alguns saberes que estão implicados na ação de educar:

- a) Saber atitudinal – refere-se ao conjunto de comportamentos, atitudes e vivências que são adequadas e necessárias para desenvolver a prática educativa. Inclui aspectos como disciplina, pontualidade, coerência, transmitir informações de forma clara, justiça e equidade, diálogo, respeito às pessoas do educando, que se relacionam com valorizar e considerar a individualidade e dignidade de cada aluno, prestando atenção para suas necessidades e dificuldades;
- b) Saber crítico-contextual – expressa a capacidade do educador de compreender as condições sócio-históricas nas quais os educandos estão inseridos. Implica que o educador deve ter domínio do processo educativo, levando em consideração os aspectos históricos, sociais, culturais e políticos que envolvem a prática docente;
- c) Saberes específicos – referem-se aos conhecimentos relacionados às disciplinas curriculares. Representam a fragmentação do conhecimento produzido ao longo

da história de diferentes campos do conhecimento;

- d) Saber pedagógico – refere-se ao conhecimento produzido pela ciência da educação que é sistematizado nas teorias educacionais. Estão relacionados às práticas e teorias que se aplicam no campo educacional, englobando conceitos, métodos, estratégias e abordagens que orientam o processo de ensino-aprendizagem e
- e) Saber didático-curricular – diz respeito ao entendimento da dinâmica do trabalho pedagógico, ou seja, aos conhecimentos relacionados às formas de organização e realização da atividade educativa.

Em outras palavras, cada professor possui sua própria concepção de mundo, que moldam a maneira como entendem a educação e o ensino. Essas concepções são enraizadas nos saberes que possuem e serão mobilizadas para ensinar e aprender, conforme observado Saviani (1996).

Definir o que caracteriza um bom professor é uma tarefa desafiadora, uma vez que não existe um conjunto único de saberes ou regras estabelecidas que o delimitam. Além disso, não há uma pedagogia específica que possa definir o ato de ensinar de maneira universal e infalível. Se tal fórmula fosse possível, a educação seria uma ciência exata. No entanto, a complexidade das interações humanas, as diversas subjetividades presentes no processo de ensino-aprendizagem, bem como as variáveis socioeconômicas, culturais e políticas, apontam para a importância de os professores exercerem a autonomia e adaptarem suas práticas pedagógicas diante da diversidade de contextos e desafios que enfrentam, como enfatizado por Cunha (2012).

No entanto, esses saberes se expressam plenamente quando são compartilhados no ato de ensinar, voltados para o aluno e levando em conta suas necessidades e expectativas individuais. Compreender como os estudantes percebem esses saberes é fundamental, pois é por meio de suas experiências na sala de aula que eles desenvolvem a concepção dos atributos e características que constituem um bom professor, como destacado por Cunha (2012). A autora ressalta que o sucesso do ensino não se resume apenas ao domínio do conteúdo pelo professor, mas também à habilidade de atender às necessidades e expectativas dos estudantes.

Shulman (2014) contribui para essa discussão e destaca que o professor deve considerar três tipos de conhecimentos: do conteúdo específico; o pedagógico geral e o pedagógico do conteúdo. O primeiro saber concentra-se nos conceitos básicos de sua área específica. O segundo saber abrange os propósitos educacionais, objetivos e metas, ou seja, as estratégias de sala aula, relação com os conteúdos diversos das outras disciplinas e de que forma os estudantes

adquirem o conhecimento. Por fim, o saber pedagógico do conteúdo refere-se à integração do conhecimento específico da matéria com o conhecimento pedagógico, visando alcançar os objetivos de ensino. Esse saber é direcionado para os propósitos de ensinar, ou seja, para determinar o que é relevante para que os estudantes aprendam.

Shulman (2014) e sua equipe, inspirado na metodologia de observação de Piaget, observaram a transformação de estudantes em jovens professores e posteriormente em professores talentosos. A partir dessas observações, desenvolveu sua percepção sobre a base de conhecimento necessário para o ensino, bem como suas fontes. Ele também analisou os processos de raciocínio e as ações pedagógicas utilizadas pelos professores para aplicar seus conhecimentos. Essas duas ideias fundamentais resultaram em conceitos centrais que moldaram a visão do pesquisador sobre o ensino e a formação de professores.

O autor é intensamente envolvido no reconhecimento, na valorização dos saberes e defensor do protagonismo do professor. Para ele, é dinâmica a noção de que existe um conjunto fundamental de saberes, uma base de conhecimento que forma a essência do ensino. A partir disso, desenvolveu o conceito do que é conhecido como conhecimento pedagógico do conteúdo. O autor enfatiza a importância do professor no processo educativo, delineando o perfil de um profissional experiente e evidenciando como seus saberes desempenham um papel importante no sucesso dos processos de ensino e aprendizagem.

Para Shulman (2014), a busca pela excelência no ensino requer a profissionalização da docência como um passo fundamental. Defensores que compartilham desse ponto de vista argumentam que existe um conhecimento básico para o ensino, que pode ser definido como um conjunto de conhecimentos, habilidades, compreensão, tecnologia, ética, disposição e responsabilidade coletiva, todos essenciais para a prática docente.

O autor identifica que as origens do saber docente residem na formação acadêmica; nos materiais educacionais e contexto profissional institucionalizado; nas pesquisas educacionais, nas pesquisas sobre aprendizado humano, bem como nos fenômenos sociais e culturais; e no conhecimento derivado da prática. No entanto, ele ressalta que é “extenso o conhecimento potencialmente codificável que pode ser extraído da sabedoria da prática” (Shulman, 2014, p. 212), o problema é que boa parte desse saber é tácito, o que significa que, apesar da perícia demonstrada pelos professores, eles muitas vezes não conseguem tomar consciência do que sabem/fazem, como e por que sabem/fazem, exigindo uma sistematização no registro e análise destas práticas. Contudo, “Os próprios professores têm dificuldade para articular o que sabem e como o sabem” (Shulman, 2014, p. 203).

Por outro lado, Shulman (2014) destaca que o conhecimento pedagógico do conteúdo é

o que verdadeiramente torna o conhecimento do professor único, uma vez que diferencia a compreensão de um especialista na matéria da compreensão de um educador. Ele explica isso da seguinte forma:

Dizer que um professor deve antes compreender tanto o conteúdo como propósitos, no entanto, não distingue especificamente o professor dos não professores. Espera-se que um matemático entenda matemática e que um historiador compreenda a história. Mas a chave para distinguir a base de conhecimento para o ensino está na interseção entre conteúdo e pedagogia, na capacidade do professor para transformar o conhecimento de conteúdo que possui em formas que são pedagogicamente poderosas e, mesmo assim, adaptáveis às variações em habilidade e histórico apresentadas pelos alunos (Shulman, 2014, p. 217).

Com base nessas descobertas, busca-se garantir que a formação dos professores não se limite apenas ao treinamento e à prescrição, mas, que os professores reflitam profundamente sobre suas práticas com base em fatos, princípios e experiências. Não é suficiente apenas refletir e compreender como ensinar, mas também relacionar esse conhecimento ao julgamento e à ação. Esse processo pode ocorrer antes, durante e após a aula e inclui as etapas de compreensão, transformação, instrução, avaliação, reflexão e obtenção de novas compreensões.

Na etapa de compreensão, o professor reflete sobre as ideias e o conteúdo que será ensinado, bem como os propósitos subjacentes. Já na etapa de transformação ocorre uma transposição didática, ou seja, organiza-se o que foi compreendido de forma a torná-lo acessível aos estudantes, conforme explicado por Shulman (2014).

Esse processo de transformação abrange diversas atividades, como a organização do conteúdo, representação de ideias por meio de analogias, metáforas e outros recursos, a definição de métodos ou modelos de ensino, e a adaptação dessas representações ao perfil dos estudantes em sala de aula.

Na etapa de instrução, ocorre o desempenho observável do ensino por meio da gestão da sala de aula, explicação, prescrição e do acompanhamento de trabalhos, além das interações com os estudantes.

A etapa de avaliação abrange a verificação da compreensão e dos equívocos tanto dos estudantes quanto do professor. Após a avaliação, o professor é direcionado à reflexão sobre o ensino em comparação com os objetivos almejados, buscando rememorar o caminho percorrido.

Esse processo de rememoração, que conduz à aprendizagem da docência através da experiência, pode ser aprimorado por meio de estratégias de registro. Uma nova compreensão é alcançada ao sintetizar informações obtidas com estratégias específicas de documentação, análise e discussão, resultando em novas abordagens a serem adotadas em relação aos objetivos

e conteúdos do ensino e processos didáticos, conforme salientado por Shulman (2014).

Por fim, as contribuições desses autores convergem para a compreensão de que o ato de ensinar mobiliza uma ampla variedade de saberes, a fim de recriá-los, adaptá-los e transformá-los no contexto do trabalho docente. Esse processo contínuo de reinvenção e adaptação é fundamental para o desenvolvimento dos saberes profissionais e também com a formação de professores comprometidos com uma prática educativa transformadora.

2.5 PAULO FREIRE – DA VIDA À PEDAGOGIA DA AUTONOMIA

Considerando o amplo reconhecimento internacional do pensamento de Paulo Freire, sua vida e obra têm sido objeto de estudo e análise em diversas perspectivas. Nesta seção apresentam-se os principais caminhos percorridos pelo autor, tanto na trajetória pessoal, profissional e política, tendo por base, passagens retiradas do livro Paulo Freire: uma história de vida (2017), da autora Ana Maria Araújo Freire.

Abordam-se alguns elementos que desempenharam um papel significativo ao longo da sua jornada, desde sua infância, que teve uma influência direta em sua compreensão do mundo e na construção de sua teoria. Salienta ser uma pequena trajetória de vida do educador e sua evolução intelectual, encerrando com a concepção e desenvolvimento do livro Pedagogia da Autonomia.

Paulo Freire, nascido em 19 de setembro de 1921 em Recife, no nordeste brasileiro, faleceu em 1997 em São Paulo. Mesmo após mais de vinte seis anos de sua partida, ele continua sendo um dos educadores mais influentes tanto no Brasil quanto no mundo contemporâneo. Freire foi um educador inovador em sua prática pedagógica, destacando-se por adotar uma linguagem crítica, humanizadora e criativa. Suas ideias estavam repletas de sonhos e utopia, visando transformar tanto o indivíduo quanto o mundo ao seu redor, tendo por objetivo promover a libertação mútua entre o dominador e o dominado, com a possibilidade de alcançar um estado de ser mais pleno e autônomo. Sua abordagem buscava transcender as estruturas de opressão e estimular a reflexão, o diálogo e a ação transformadora como elementos fundamentais do processo educativo (Araújo Freire, 2017).

Seu pensamento vivenciava uma concreta e enraizada relação dialética entre o homem e o mundo, mantendo-se como um chamado radical à conscientização política e à libertação plena do ser humano. O ideal pedagógico freiriano busca a conquista da autonomia, representando a liberdade tanto do corpo quanto do espírito. Enfatizando que a educação é um processo contínuo, um elemento intrínseco ao processo de conscientização e libertação do ser

humano em sua totalidade, reconhecendo que a jornada de desenvolvimento humano nunca se completa (Araújo Freire, 2017).

Paulo Freire era filho de uma família de classe média da capital pernambucana. Seu pai foi policial e sua mãe, dona de casa. O casal teve, além de Paulo, outros três filhos. Desde criança, sempre foi muito estudioso, aprendeu a ler e escrever com sua mãe, utilizando gravetos embaixo da sombra de uma mangueira do quintal de sua casa e assim, de maneira implícita, já desenvolvia o seu ideal educacional (Araújo Freire, 2017).

Desde o início, ele se opôs às abordagens mecanicistas de alfabetização, amplamente difundidas naquela época por meio de cartilhas. Os fundamentos e as raízes de sua teoria posterior podem ser encontrados nas memórias da mangueira de seu quintal, bem como na sala de aula da professora Eunice, a qual foi a responsável por facilitar as primeiras leituras das palavras como também a leitura do mundo¹³. Nas doces palavras de (Araújo Freire, 2017, p. 45), “É possível constatar, para aqueles que conheceram Paulo minimamente, alguns traços de sua personalidade de adulto se definindo na sua mais tenra idade”.

Aos dez anos, a família mudou-se para a cidade de Jaboatão, onde, após três anos, vivenciou a morte de seu pai e as dificuldades financeiras da família. Como também a realidade da angústia e sofrimento de sua mãe com a dor da perda precoce do marido e da pobreza. Teve que lidar com a fome e com a transformação repentina da vida familiar. Essas experiências traumáticas se tornaram parte da imagem de sua dor, ressurgindo anos depois quando ele explicou o desconforto que sentia em tardes chuvosas na obra “Pedagogia da Esperança”.

[...] voltei ao quarto entre dezessete e dezessete horas e trinta minutos da tarde vi meu pai, ao esforçar-se para sentar-se na cama, gritar de dor [...] nunca tinha visto ninguém morrer, mas tinha a certeza ali, de que meu pai estava morrendo. Uma sensação de pânico misturada com saudade antecipada, um vazio enorme, uma dor indizível tomaram meu ser e eu me senti perdido (Freire, 2008, p. 89).

Seus primeiros estudos foram em escola pública e foi bolsista do Colégio Oswaldo Cruz, localizado em Recife, uma instituição bastante progressista para a época, pois tinha turmas mistas entre meninos e meninas e recebia estudantes de diversas religiões. Durante sua

¹³ Leitura do mundo foi um conceito central no pensamento de Paulo Freire, amplamente explorado em suas obras e fundamentado na sua pedagogia da conscientização. Para Freire (1989) a leitura do mundo precede a leitura da palavra. Isso significa que é essencial compreender o contexto social, político, econômico e cultural em que os indivíduos estão inseridos antes de ensinar conteúdos formais. Representa o reconhecimento da importância de compreender a realidade dos educandos como ponto de partida para uma educação libertadora e transformadora. É a partir dessa leitura crítica que se pode construir uma prática educativa que promova a emancipação e a justiça social.

adolescência, Paulo Freire desenvolveu um profundo interesse pela língua portuguesa. Aos 22 anos, ingressou na Faculdade de Direito do Recife para estudar Direito. Nesse período, ele também se casou com Elza Maia Costa Oliveira, uma professora do ensino primário. Juntos, tiveram cinco filhos. Paralelamente aos estudos, Freire iniciou sua carreira como professor de Língua Portuguesa no Colégio Oswaldo Cruz (Araújo Freire, 2017).

No ano de 1947, Paulo Freire foi convidado para dirigir o departamento de educação e cultura do Serviço Social da Indústria (SESI), onde teve seu primeiro contato com a alfabetização de adultos. Em 1958, ele participou de um congresso educacional na cidade do Rio de Janeiro, onde apresentou um importante trabalho sobre educação e os princípios da alfabetização. Em sua apresentação, defendeu o pensamento de que a alfabetização de adultos deve estar intimamente ligada à realidade cotidiana dos trabalhadores e que os adultos precisam conhecer sua própria realidade para se engajar de forma crítica e ativa na vida social e política (Araújo Freire, 2017).

A alfabetização para Paulo Freire não era apenas aprender a ler e escrever, mas também adquirir uma consciência crítica de seu papel na sociedade e participar de forma transformadora na construção de uma sociedade mais justa e igualitária, o que se tornou um marco em sua carreira. Sendo um ato revolucionário que se opôs a uma educação neutra e alienante. Defendendo a necessidade de uma educação crítica, engajada e transformadora (Araújo Freire, 2017).

O pensamento de Paulo Freire, segundo Gadotti (1996) representado por sua teoria do conhecimento, emerge de um contexto específico: o Nordeste brasileiro. Nessa região, durante o início da década de 1960, metade dos 30 milhões de habitantes viviam em condição de analfabetismo, o que Freire descrevia como a "cultura do silêncio". Diante desse cenário, ele propôs a necessidade de "dar voz" a essas pessoas, permitindo-lhes transitar em direção à participação ativa na construção de um Brasil emancipado e livre do colonialismo.

As primeiras experiências do método de Paulo Freire tiveram início na cidade de Angicos, no Rio Grande do Norte, em 1963. Esse projeto pioneiro que ficou conhecido como "As 40 horas de Angicos", 300 trabalhadores rurais foram alfabetizados em um período de apenas 45 dias. Em março, no final do experimento de 45 dias, o resultado ganhou manchetes dos jornais. A repercussão foi tanta que a cerimônia de encerramento do projeto contou com a presença do presidente da República João Goulart (Gadotti, 1996).

No ano seguinte, Freire recebeu um convite do presidente João Goulart e do Ministro da Educação, Paulo de Tarso C. Santos, para repensar a alfabetização de adultos em todo o país. Em 1964, estava planejada a criação de 20 mil círculos de cultura para atender 2 milhões de

analfabetos. Contudo, o golpe militar ocorrido naquele ano interrompeu abruptamente esses trabalhos logo em seu início, além de reprimir toda a mobilização e progresso alcançados até então (Gadotti, 1996).

Segundo o autor a coragem de implementar um trabalho educacional que relacionava a alfabetização como um processo de conscientização e capacitação do oprimido, não apenas no domínio das habilidades de leitura e escrita, mas também na busca por sua libertação, colocou Paulo Freire em conflito com regimes autoritários e rapidamente se tornou um perseguido pelo regime, visto que a campanha estava despertando a consciência de vastas camadas populares, o que incomodava as elites conservadoras do Brasil. Passando 75 dias na prisão, detido sob acusações de ser "subversivo e ignorante". Em seguida, após ser libertado foi viver na Bolívia e depois se exilou no Chile durante cinco anos.

Naquela época, a ditadura não apenas o expulsou do Brasil, mas também do sistema educacional do país, impondo um autoritarismo e associando a educação ao chamado tecnicismo pedagógico, afastando-a de seu caráter social e transformador. Nas palavras de Araújo Freire (2017, p. 175) “Paulo partiu para aquele país em outubro de 1964, quando contava apenas 43 anos de idade, levando consigo o ‘pecado’ de ter amado profundamente o seu povo e de ter se empenhado em alfabetizá-lo, conscientizando-o da realidade”.

Em 1969, Paulo Freire assumiu o cargo de professor na Universidade de Harvard, onde trabalhou em colaboração com diversos grupos envolvidos em novas experiências educacionais, tanto em áreas rurais quanto urbanas. Durante os próximos 10 anos, atuou como Consultor Especial do Departamento de Educação do Conselho Mundial das Igrejas, em Genebra, Suíça, dando consultorias educacionais a vários governos de países do terceiro mundo, principalmente na África (Araújo Freire, 2017).

Após 16 anos de exílio, Paulo Freire retornou ao Brasil com o intuito de ‘reaprender’ seu país. Lecionou na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP). Além disso, ocupou o cargo de secretário de Educação na cidade de São Paulo. Durante esse período, implantou um grande movimento de alfabetização, revisão curricular e melhoria salarial dos professores. Nesse período, também celebrou seu matrimônio com Ana Maria Araújo Freire.

Paulo Freire, ao longo de sua trajetória, foi reconhecido com o título de Doutor Honoris Causa por vinte e sete universidades em diferentes países. Seu trabalho na área educacional foi reconhecido com vários prêmios, incluindo o “Prêmio Rei Balduino para o Desenvolvimento” (Bélgica, 1980), o “Prêmio UNESCO da Educação para a Paz” (1986) e o “Prêmio Andrés Bello” da Organização dos Estados Americanos, como Educador do Continente (1992).

Paulo Freire é amplamente reconhecido como uma figura de destaque na educação brasileira contemporânea, devido à perspectiva inovadora que desenvolveu sobre o processo educativo. Desafiando a visão vertical e hierárquica da educação e defendendo que o aprendizado é uma experiência compartilhada entre professor e estudantes. Sendo nomeado como Patrono da Educação pela Lei nº 12.612, em abril de 2012. “Art. 1º – O educador Paulo Freire é declarado Patrono da Educação Brasileira” (Brasil, 2012).

Essa nomeação reconhece a importância e o impacto da sua luta na área educacional, que visa formar sujeitos emancipados, sendo que emancipar é muito mais do que ensinar a ler e escrever. É ensinar a ler, a escrever, a dialogar, a respeitar o espaço de fala do outro, a ouvir, a se posicionar. É ensinar a ter empatia, é ensinar a lutar pelos direitos, a ter consciência de classe e a entender como se dão as relações de poder, para que se evite a perpetuação dessas estruturas dominantes e opressivas (Freire 1980).

Para Freire (1974), a educação é o principal instrumento para a conscientização, ela permite que os homens se tornem seres políticos, críticos e agentes ativos na construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Assim, sua nomeação como Patrono da Educação brasileira ressalta a importância de sua luta por uma educação crítica, emancipatória e comprometida com a formação de cidadãos conscientes.

Autor de muitas obras, entre elas: Educação: prática da liberdade (1967), Pedagogia do oprimido (1968), Cartas à Guiné-Bissau (1975), Ação Cultural: Para a liberdade e outros escritos (1976), Educação e mudança (1979), A importância do ato de ler (1981), Política e educação (1985), Pedagogia da esperança (1992), Professora sim, tia não (1993), À sombra desta mangueira (1995), Pedagogia da indignação (2000). No dia 10 de abril de 1996, lançou seu último livro, intitulado Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa.

Compreende-se que as complexas emoções culturais, políticas e sociais que permearam a vida de Paulo Freire representaram uma constante reconstrução de sua identidade. Essa reconstrução se manifesta não apenas em sua prática educacional, mas também em uma de suas obras mais importantes, Pedagogia da Autonomia (1996), representando uma referência no pensamento de Paulo Freire, que ele julga como saberes necessários à prática docente.

Apesar de ser uma obra formada por poucas páginas, ela se caracteriza pela riqueza de ensinamentos e pelo patamar de importância que o autor deposita na missão de ser um bom professor.

Neste livro, o conceito de autonomia ganha centralidade como princípio pedagógico, sendo fundamental para a construção de uma sociedade democrática. Para Freire (1996), a autonomia não se dá de forma natural, mas como uma construção social, fruto do

amadurecimento da liberdade, já que a postura docente exige o reconhecimento e respeito desta condição aos educandos.

O livro indica saberes necessários à prática educativa, descrevendo como os professores devem ensinar os estudantes, criando uma ação transformadora. Para isso, explica sobre a relação entre professores e estudantes, a necessidade de uma formação humana e científica e a possibilidade de mudanças.

Organizado em três capítulos, os quais convidam a refletir sobre a prática docente em sala de aula. O primeiro capítulo, intitulado ‘Não há docência sem discência’, aborda a importância do diálogo e da troca de conhecimentos entre professor e aluno.

Já o segundo capítulo, ‘Ensinar não é transferir conhecimento’, questiona a concepção tradicional de ensino como mera transferência de conhecimento, enfatizando a importância de despertar o interesse e a curiosidade dos discentes para que se tornem sujeitos ativos na construção do conhecimento.

Por fim, o terceiro capítulo, ‘Ensinar é uma especificidade humana’, ressalta a dimensão ética e social da prática docente, destacando a importância de educar para a autonomia, a consciência crítica e a transformação social.

Esses três capítulos são subdivididos em 27 exigências indispensáveis para todos os profissionais que transitam na prática educativa, independentemente da opção política do educador: crítico ou conservador. Todas elas introduzidas pelo autor com o seguinte imperativo: ‘ensinar exige’.

Elas se complementam e convidam os professores a repensarem suas práticas e se engajarem em uma educação mais emancipadora, pois ensinar não é apenas compartilhar conhecimentos, é muito mais que isso, como veremos a seguir:

- a. Prática docente: Primeira Reflexão - Paulo Freire aborda sobre os desdobramentos necessários para a formação de um docente.
 1. Ensinar exige rigorosidade metódica – O autor enfatiza que o professor não deve somente ensinar os conteúdos exigidos, mas também mostrar como pensar certo. Os educandos vão se transformando ao lado dos educadores, a partir de um pensamento crítico apresentado em sala de aula.
 2. Ensinar exige pesquisa – Não existe ensino sem pesquisa ou pesquisa sem ensino. Por isso, um educador deve ter curiosidade para se aprofundar em assuntos diferentes, de forma que não eduque somente outras pessoas, mas também a si.
 3. Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos – Recomenda que o professor

e a escola respeitem os saberes e os conhecimentos dos estudantes, principalmente, de classes populares. É possível aproveitar a experiência de quem vive em áreas menos favorecidas pelo poder público para discutir os problemas enfrentados por eles. Sendo que os assuntos abordados em sala de aula não podem ser somente os saberes curriculares fundamentais, mas considerar também a experiência individual de cada estudante.

4. Ensinar exige criticidade – O autor ressalta que entre a ingenuidade e a criticidade há uma superação. Por meio do exercício crítico, analisando e buscando compreender mais profundamente a realidade para que a curiosidade e o conhecimento deixem de ser superficiais e ingênuos.
5. Ensinar exige estética e ética – Promover a ingenuidade é necessária, mas não deve ser feita sem uma rigorosa formação ética e estética. Neste caso, a estética da aprendizagem não pode ser deixada de lado e os educadores devem conhecer os recursos para estimular o pensamento crítico, explorando novas ideias e consequentemente a curiosidade dos estudantes. A ética e a estética para o autor são valores que devem acompanhar o processo de construção da ‘curiosidade epistemológica’. Para Freire (2017), enquanto humanos, somos seres éticos. Assim, assumir nossa responsabilidade pelos usos que fazemos da educação é um compromisso que exige coerência.
6. Ensinar exige a corporificação das palavras pelo exemplo - Um educador precisa não só pensar certo, mas também fazer certo. Estudantes não têm boa impressão de que uma hora fala uma coisa e na outra faz o oposto.
7. Ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação - O que é novo não pode ser discriminado por ser novo. Deve ser rejeitado qualquer tipo de prática preconceituosa, seja com raça, gênero, classe ou qualquer outra que negue a democracia. Isso deve ser ensinado em sala de aula e praticado diariamente.
8. Ensinar exige reflexão crítica sobre a prática - A prática crítica envolve o movimento dinâmico e dialético entre a teoria e a prática. Neste caso, a prática crítica envolve uma combinação da curiosidade ingênua com a teoria e o questionamento para uma compreensão mais consciente do mundo ao nosso redor.
9. Ensinar exige o reconhecimento e a assunção de identidade cultural - Os educadores devem se assumir como seres sociais e históricos, comunicadores,

transformadores e criadores, porém sem excluir ninguém. Respeitando a dimensão individual, cultural e de classe dos estudantes.

- b. Ensinar não é transferir conhecimento: O objetivo do autor é mostrar que um docente não transfere seus conhecimentos aos estudantes e sim abre novas possibilidades para a construção do conhecimento.
 1. Ensinar exige consciência do inacabamento – A existência humana deve ser vista como uma construção constante, uma oportunidade de crescimento, aprendizagem e de experiências vividas em espaços afetivos para se tornarem seres conscientes, reflexivos e capazes de agir no mundo e modificá-lo.
 2. Ensinar exige o reconhecimento de ser condicionado – O autor explica que somos condicionados, mas nossa consciência sobre o inacabamento nos faz ir além. A construção de quem somos é feita a partir de uma genética, dos meios em que estamos inseridos e da história.
 3. Ensinar exige respeito à autonomia do ser do educando - O respeito à autonomia e dignidade do outro é obrigatório. Quando acontece esse tipo de desvio ético, o professor autoritário acaba com a liberdade de um aluno. Se o aluno não pode ser curioso, não consegue aprender.
 4. Ensinar exige bom senso - É necessário ter respeito, ser solidário, bom senso e ética em todas as situações.
 5. Ensinar exige humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores – Um professor precisa aprender a lidar com as diferenças, desenvolver amorosidade aos educandos e cultivar a humildade e a tolerância. Entender que a luta pelos seus direitos é um momento importante e não aceitar o discurso de ‘não há o que fazer’. É preciso lutar por respeito e por melhores condições de trabalho e ensino.
 6. Ensinar exige apreensão da realidade – Para o autor, toda a prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que, ensinando, aprende, outro que, aprendendo, ensina. Isso demonstra o aspecto principal do conhecimento envolvido nesse processo. Além disso, a existência de conteúdos a serem ensinados exige o uso de métodos adequados, bem como a definição de objetivos, utopias e ideais. Sendo que a educação não pode ser neutra, pois está relacionada diretamente com aspectos políticos e sociais. Por isso, o professor precisa ter uma competência geral, de sua natureza e saberes especiais, que permitam ao docente construir, reconstruir e observar a realidade para promover

mudanças.

7. Ensinar exige alegria e esperança – A esperança representa a possibilidade de que professores e estudantes possam aprender, ensinar e criar juntos, mesmo diante das dificuldades. Sem a esperança, a história seria caracterizada apenas pelo determinismo, uma visão que nega a capacidade humana de transformar, resistir e criar caminhos diferentes. É a esperança que impede que a alegria seja suprimida. Impulsionando a busca por transformação, tanto no âmbito educacional quanto no desenvolvimento da humanidade.
 8. Ensinar exige a convicção de que a mudança é possível – O mundo é um processo contínuo de transformação, ou seja, ele não é, ele está sendo. Embora o ser humano não possa controlar completamente tudo o que acontece, ele tem capacidade de adquirir conhecimentos e habilidades para intervir na realidade e buscar soluções para enfrentar os desafios e contribuir para melhorar o mundo.
 9. Ensinar exige curiosidade – Sem curiosidade, um educador não pode aprender e nem ensinar. Por isso, é preciso estimular a pergunta, a reflexão crítica, pensar sobre o que há por trás dessas perguntas. Explorando as questões que ainda não foram feitas e as respostas que ainda não foram encontradas. Manter uma atitude curiosa em busca de novos questionamentos, enriquecendo o processo educacional.
- c. Ensinar é uma especificidade humana – o autor descreve a educação como um ato de intervenção no mundo. Ninguém é sujeito da autonomia de ninguém. A autonomia vai se construindo na experiência de inúmeras decisões que são tomadas a partir de um saber construído.
1. Ensinar exige segurança, competência profissional e generosidade - Um professor que não se dedica, estuda ou se esforça para estar à altura da sua função não possui as habilidades necessárias para conduzir as atividades em sala de aula. Sendo que a incompetência profissional desqualifica a autoridade. A segurança de um professor é estabelecida com base em sua competência profissional. O educador também deve agir com generosidade, porque isso aumenta a tarefa formadora de autoridade. Portanto, deve proporcionar liberdade para que os estudantes desenvolvam sua curiosidade e o aprendizado.
 2. Ensinar exige comprometimento - Não é possível exercer a atividade do magistério como algo insignificante. O professor precisa se posicionar diante dos estudantes e revelar sua intencionalidade educacional. Isso criará um vínculo

afetivo por parte dos discentes, o que é muito importante para o desempenho profissional. Essa aproximação deve ser uma das preocupações centrais, porém o professor não precisa questionar diretamente o que os estudantes pensam sobre ele. E sim, fazer uma leitura das atividades desenvolvidas em sala de aula, estimulando a participação dos estudantes e observando suas respostas para uma melhor compreensão do relacionamento entre professor e estudante.

3. Ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo - A educação é uma forma de intervenção no mundo e o professor deve transferir o conhecimento da ideologia vigente e desmascará-la, o educador precisa ter posição bem definida, pois a educação nunca foi neutra, a escola é sempre um palco de disputas políticas para modificação da sociedade. Ter uma visão errada pode implicar diretamente nas visões defeituosas da história e da sua consciência.
4. Ensinar exige liberdade e autoridade – É necessário estabelecer limites para que a liberdade não ultrapasse os limites da autoridade, mas também permitir uma relação de confiança com os estudantes. Quando a liberdade é exercida de forma crítica e respeitosa, ela fortalece a autoridade do professor. A liberdade e a autoridade não devem ser vistas como conceitos opostos, mas como elementos que se complementam, pois, quando bem administrados, criam um ambiente propício para o aprendizado.
5. Ensinar exige tomada consciente de decisões – A educação é uma forma de intervenção na realidade. Embora sozinha não seja capaz de transformar a realidade, o educador crítico traz consigo essa força que pode utilizar em favor dessa transformação. Por isso, a educação deve ser vista como fator que propõe mudanças radicais na sociedade.
6. Ensinar exige saber escutar - O educador que escuta transforma seu discurso quando respeita a leitura de mundo do educando e não apenas fazendo comunicados. É necessário aprender a escutar para falar.
7. Ensinar exige reconhecer que a educação é ideológica – A ideologia possui um poder inegável de anestesiar a mente, confundir a curiosidade e distorcer a percepção da realidade. Ocultando a verdade dos fatos tornando-nos míopes e facilmente receptivos aos discursos neoliberais. O educador deve proteger-se dessas artimanhas, rejeitando opiniões dogmáticas.
8. Ensinar exige disponibilidade para o diálogo - Um professor não deve deixar de

lado a oportunidade de demonstrar aos estudantes a confiança ao discutir um assunto, ao analisar um fato, e ao expor a sua posição diante de uma decisão. Deve estar disposto a refletir criticamente sobre sua própria prática, questionar e analisar como deve se relacionar com os estudantes e com o mundo ao seu redor. Promovendo um diálogo significativo com os estudantes, estimulando a curiosidade e questionamentos no sentido de possibilitar um processo contínuo de construção do conhecimento. Freire via o diálogo como uma forma de empoderar os estudantes, valorizando suas vozes e experiências na perspectiva de promover uma educação libertadora e emancipatória.

9. Ensinar exige querer bem aos educandos – A afetividade é a alegria de viver. O educador lida com pessoas e, por conseguinte, lida com sonhos e esperanças. A prática educativa não pode ser uma experiência fria, estritamente intelectual. Nesse sentido, deve-se buscar uma educação mais humanista que pense na formação crítica dos estudantes e na sua potencialidade de construir novos horizontes.

Esse é um dos livros em que, para o autor, a concepção de educação aparece de forma mais clara e madura. Para Freire (1996), o processo educacional deve ser baseado em uma interação ativa entre educador e educando, onde o diálogo político-pedagógico é essencial na construção do conhecimento, permitindo uma abordagem mais crítica e transformadora da realidade.

Compreende-se, assim, que sua pedagogia visa uma educação crítica que forma sujeitos autônomos capazes de desenvolver uma prática social transformadora. Para Freire (1986), o propósito central da educação deve ser a transformação da realidade social opressiva.

Nesse contexto, o conhecimento é visto como uma ferramenta essencial para compreender o mundo, um meio necessário para o processo de humanização e não um fim em si. Tanto os educadores como os educandos exploram a realidade, não como espectadores passivos, mas como agentes de transformação.

Para Freire (1985), os estudantes não devem ser vistos como meros receptores passivos de conhecimentos ou conceitos abstratos transferidos pelo professor. Pelo contrário, os educandos são vistos como sujeitos ativos no processo de ensino-aprendizagem, cuja autonomia deve ser estimulada e valorizada, considerando o sujeito educando/educador em constante processo de aprendizagem.

2.6 PEDAGOGIA FREIREANA E PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

De acordo com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI/IFSC) para o período de 2020 a 2024, as bases teóricas¹⁴ de educação que fundamentam o trabalho na EPT são a concepção histórico-crítica, democrática e emancipadora que entende a educação como prática social. Com ideias de transformação da sociedade, fundamentadas nos pressupostos filosóficos do materialismo histórico, tendo o professor Dermeval Saviani como um dos principais representantes.

No entanto, nesta pesquisa, optou-se por utilizar um livro de Paulo Freire para a análise dos dados. Embora a EPT siga a abordagem histórico-crítica, a escolha de incorporar elementos da pedagogia freireana se justifica pelo fato de ambas compartilharem a busca por uma ação político-pedagógica emancipatória que vai além do conceito de formação de profissionais voltada apenas para o mercado de trabalho, visando promover uma formação crítica da educação como instrumento de transformação social.

A escolha de integrar elementos da pedagogia freireana visa enriquecer a pesquisa, aproveitando os pontos de convergência entre as duas concepções pedagógicas, proporcionando uma análise mais abrangente das percepções dos estudantes sobre o bom professor e sua prática.

Assim, esta seção inicia uma breve reflexão sobre os princípios teóricos da pedagogia Freireana (PF) de Paulo Freire, no contexto da formação de professores, como também sobre a Pedagogia Histórico Crítica (PHC) de Dermeval Saviani, com o intuito de estabelecer algumas aproximações entre as duas pedagogias. É importante salientar que a intenção é oferecer um panorama de caráter introdutório para ser possível a compreensão das mesmas, não sendo o objetivo, portanto, de maiores reflexões sobre as correntes que se inserem em cada uma dessas teorias filosóficas da educação¹⁵.

2.6.1 Pedagogia freireana

Compreender a importância de qual filosofia a PF é tributária está atrelada ao entendimento de que toda “prática pedagógica é sempre tributária de determinada teoria que, por sua vez, pressupõe determinada concepção filosófica” (Saviani, 1990, p. 8). Talvez uma

¹⁴ Ao tratar sobre as bases teóricas da pedagogia histórico-crítica, Saviani (2008) argumenta que é uma concepção que busca compreender e explicar todo o processo educativo dentro de um contexto mais amplo. Isso inclui a análise de como as relações sociais são produzidas, considerando suas condições de existência.

¹⁵ Filosofia da educação é aquela que se identifica com a ideologia e, portanto, tem como objetivo orientar a ação educativa imprimindo-lhe determinado rumo, Saviani (1990).

das explicações para compreender sua pedagogia seja a dificuldade que se tem para associá-la a esta ou aquela filosofia, ou responder qual teoria pedagógica o inspirava. Como observa Zanella (2007, p. 104), “Definir qual é a filosofia da educação de Paulo Freire é tarefa complexa. Freire dialoga com muitas filosofias e autores diversos”.

Gadotti (2005) também aborda a dificuldade de enquadrar Paulo Freire em uma corrente pedagógica ou filosófica específica e destaca que o próprio Freire parecia não dar importância a essa questão. Segundo o autor, em suas conversas com Freire, ele frequentemente evitava discutir sua afiliação a autores ou correntes filosóficas, afirmando que esse aspecto não era importante.

No entanto, apesar da extensa interação que manteve com várias correntes filosóficas, a base e a interpretação da realidade permanecem consistentemente fenomenológicas. Conforme destacado por Saviani (2008, p. 334), “a produção bibliográfica desse pensador caracteriza-se por um conteúdo fortemente homogêneo, (a educação dos oprimidos orientada pela fenomenologia) numa forma bastante heterogênea”.

A compreensão sobre o significado de pedagogia na perspectiva freireana se relaciona com o conceito de práxis, em que a prática e a reflexão são tensionadas dialeticamente. São práticas educativas concretas, realizadas pelo professor, o qual reconstrói seu conhecimento com o aluno durante o processo de ensino-aprendizagem e que também pode ser compreendido como o conjunto de saberes vinculados à prática docente, como destacado por Streck (2016).

Freire (1981) defendia que a educação não deveria temer o confronto sobre suas contradições, pois a realidade em que vivemos requer uma análise constante, levando em consideração, tanto sua conjuntura quanto sua estrutura. O diálogo que se estabelece em ambientes como salas de aula, auditórios e eventos é um gerador de conhecimentos e possibilidades. Evitar ou fugir desse debate é, na visão de Freire (1981), criar uma representação da realidade que não está fundamentada no mundo real, criando essencialmente uma fachada desligada da realidade concreta.

Conforme Freire (1981), esse tipo de educação que o educador ensina como detentor supremo do conhecimento inquestionável e não sujeito a reflexão, resulta também, um tipo de avaliação da aprendizagem por meio da qual os estudantes são cobrados apenas pelo que lhes foram transmitidos, sendo típica de uma educação que ele descreve como bancária, onde “educa-se para arquivar o que se deposita” (Freire, 1981, p. 38).

Esse modelo de educação forja uma consciência bancária, ou seja, aquela que pensa que “quanto mais se dá, mais se sabe” (Freire, 1981, p. 38). Sendo o professor o único detentor do conhecimento e os estudantes coadjuvantes. Aquele tem o papel de depositar conhecimento

em seus alunos, transmitindo valores, preceitos e sobretudo ideologias da classe dominante.

A superação desta educação bancária tem como desafio central a humanização da educação, (Freire, 1985). Isso implica em reconhecer os sujeitos do processo educativo em seres produtores de sua cultura e de sua história.

Nas palavras do autor:

Se o educador é o que sabe, se os educandos são os que nada sabem, cabe àquele dar, entregar, levar, transmitir o seu saber aos segundos. Saber que deixa de ser de experiência feita para ser de experiência narrada ou transmitida [...]. A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres vazios a quem o mundo encha de conteúdos; não pode basear-se numa consciência especializada, mecanisticamente compartimentada, mas nos homens como corpos conscientes e na consciência como consciência intencionada ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo (Freire, 1985, p. 79).

Segundo Freire (1996), a educação deve ser direcionada para a libertação e humanização das pessoas. Com esse propósito, é necessário que a escola considere os elementos que envolvem o mundo em que os educandos e educadores estão imersos. Promover práticas pedagógicas que auxiliem o sujeito a compreender as contradições existenciais e atuarem numa perspectiva de transformação da sua realidade, que só é possível por meio de outro tipo de educação, por ele definida como libertadora. Essa educação libertadora:

É uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que além dos conhecimentos dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu *desmascaramento* (Freire, 1996, p. 110, grifos do autor).

Esse tipo de educação é emancipador, ao contrário da burguesa, uma educação eminentemente popular. É um tipo de educação que se soma à reflexão dos processos de libertação interior, que se utiliza do conhecimento e se dá pela problematização dos conteúdos, possibilitando uma visão crítica de mundo (Freire, 1996).

Segundo o autor, o processo de desumanização dos homens é resultado de uma ordem social e econômica injusta, por isso a pedagogia libertadora faz da opressão e de suas causas objeto de reflexão dos oprimidos. Essa pedagogia permite e prioriza o reconhecimento crítico da situação, cujo fruto, se bem desenvolvido, trará como resultado seu compromisso com sua ‘libertação’ e com a transformação social.

Para Freire (2015) os homens e mulheres, só podem envolver-se de forma ativa na construção histórica da sociedade e das mudanças da realidade se for auxiliado a tomar consciência desta realidade e de sua capacidade de transformá-la.

Esta consciência assumida por Paulo Freire é a consciência crítica, que consiste na “representação das coisas e dos fatos como se dão na existência empírica. Nas suas correlações causais e circunstanciais” (Freire, 2015, p.108), ou seja, é o real incorporado na realidade. Em sentido oposto à consciência crítica, Freire caracteriza uma consciência ingênua, que seria aquela que “se crê superior aos fatos, dominando-os de fora e, por isso, se julga livre para entendê-los conforme melhor lhe agrada” (Freire, 2015, p. 108), isto é, no sentido de sobrepor o que é real.

Segundo Freire (1970), a realidade possui uma natureza domesticadora, sendo essa razão pela qual os oprimidos frequentemente internalizam uma autodesvalorização. Para libertar-se desse estado, é necessário agir e refletir, um processo conhecido como visão crítica que se desenvolve por meio de um processo educacional de conscientização.

Por isso, a pedagogia do oprimido representa a pedagogia dos homens engajados na busca por sua libertação. Essa concepção fundamenta a famosa expressão freireana de que “ninguém liberta ninguém, nem ninguém se liberta sozinho. Os homens se libertam em comunhão” (Freire, 1970, p. 25).

Freire (1985), sustentava a importância de estabelecer uma abordagem educacional oposta à verticalização, promovendo relações horizontais em todos os espaços de construção do conhecimento. Argumentando que em relação autoritária, os educandos são incentivados a obedecer sem questionar e a transferir a responsabilidade para outros que emitem ordens.

De fato, essa relação é antipedagógica, porque impossibilita o diálogo, condição essencial para a construção do saber, tendo por base diferentes saberes e pontos de vista existentes e divergentes. Não basta o educador apenas reconhecer a importância do diálogo e da horizontalidade na construção de uma prática educacional democrática e emancipadora na sala de aula. É essencial aprender a superar a postura autoritária, resultante de um processo formativo não democrático, que, por sua vez, dificulta a superação do autoritarismo. Em outras palavras, como destaca Freire (1985, p. 43), “O diálogo é o encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, o ‘pronunciam’, isto é, o transformam, e, transformando-o, o humanizam para a humanização de todos”.

Essa conexão amorosa não se resume a um processo unidirecional de aprendizado, mas implica que o conhecimento de uma pessoa inspira a geração de conhecimento pela outra. Conforme expresso por Freire (1985), a finalidade do diálogo, em qualquer circunstância, é a problematização do próprio conhecimento, considerando sua incontestável relação com a realidade concreta na qual é originado e na qual exerce influência. Esse processo visa à compreensão aprofundada, à explicação coerente e à transformação efetiva dessa realidade.

Embora essa reflexão seja condição importante em uma prática libertadora para a compreensão de quais conteúdos trabalhar e de como trabalhá-los, não se pode limitar a educação apenas ao conteúdo significativo para o educando e à postura democrática do educador, mas também à forma como este poderá articular conteúdos e instigar novas construções. Por essa razão, Freire (1981) insistia na importância da interdisciplinaridade como uma estratégia para relacionar diferentes áreas do conhecimento, visando facilitar um processo de aprendizagem mais construtivo, uma vez que o próprio conhecimento, por sua natureza, é interdisciplinar.

Freire (1981), enfatizava que o exercício da prática interdisciplinar exige um educador crítico que questiona o conhecimento pré-estabelecido e desvinculado da realidade. Para conseguir isso é necessário que a formação de professores seja um exercício contínuo de questionamento, no qual a curiosidade ingênua se transforme em uma curiosidade epistemológica, pois é o professor que garante o processo permanente de formação e pesquisa. Sendo necessário que o educador tenha tempo para planejar suas atividades, analisá-las em conjunto com seus colegas e receber um salário que lhe permita se dedicar exclusivamente à função docente, preferencialmente em uma única escola.

Segundo Freire (1996), as interações interpessoais entre educador e educando são intrínsecas ao processo de aprendizagem. Destacando a relevância da intuição, enfatizando, no entanto, que o ato de conhecer vai além de simples suposições. A aprendizagem ocorre por meio de um contínuo processo de problematização da realidade, promovido por uma prática horizontal entre as partes envolvidas no diálogo. Esse processo é fundamental para assegurar a formação constante do professor, permitindo sua incompletude e estimulando sua curiosidade epistemológica, pois, nas palavras de Freire (1996, p. 64), é “na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente”.

Freire (1986) destacava a interdependência entre ensinar e aprender, sublinhando que foi através do aprendizado social que as pessoas descobriram a viabilidade do ato de ensinar. Ele considerava a prática docente como um ensaio ético e estético, refletindo o compromisso social, a coesão em sala de aula e a transformação social. Essa abordagem representava “a boniteza de estar no mundo, com o mundo e com os outros” (Freire, 1970, p. 54). Dessa forma, enfatizava a importância de reconhecer o valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade e da intuição nesse processo.

A importância da PF no âmbito da educação é considerada nos estudos de Arelaro (2020), ressaltando que Paulo Freire defendia um modelo educacional que valorizasse o conhecimento das pessoas menos privilegiadas, com menor escolaridade e acesso reduzido a

recursos. Simultaneamente, ele propunha que esse conhecimento fosse ampliado, permitindo ao aprendiz não apenas compreender o mundo, mas também transformá-lo.

Esse posicionamento rendeu a Freire tanto apoiadores quanto opositores. Vale enfatizar que ele escolheu a educação de jovens e adultos como um campo para experimentar suas ideias, aplicando seu pensamento de maneira abrangente, mas sem se restringir exclusivamente a esse contexto. Isso significa que seu pensamento continua relevante para a realidade educacional, desde a educação infantil, onde se aprende por meio do diálogo amoroso de educadores de creche a brincar, falar, ouvir, criar e expressar as opiniões, até os níveis mais avançados de escolaridade, como a pós-graduação, onde suas categorias são empregadas na análise de dados em pesquisas científicas comprometidas com a compreensão e a transformação do mundo pesquisado.

2.6.2 Pedagogia histórico-crítica

A PHC teve seu surgimento no Brasil na década de 1980, tendo o professor Dermeval Saviani como seu principal representante. Desde o início de seu desenvolvimento, essa teoria de Educação incorporou princípios teóricos provenientes de outras áreas. Um exemplo significativo é a influência da ontologia realista, que se baseia no materialismo histórico marxista e na epistemologia dialética. Na esfera da psicologia, essa abordagem também incorporou conceitos importantes da Escola de Vigotski. Além disso, no campo da educação, a PHC foi influenciada por pensadores como George Snyders, Antonio Gramsci, Mario Alighiero Manacorda e Bogdan Suchodolski, Saviani (2008).

Conforme o autor, a PHC, por sua vez, tem como marco de elaboração o ano de 1979, quando ele coordenou a primeira turma de doutorado da PUC-SP e quando a discussão sobre uma perspectiva dialética na abordagem da educação tornou-se mais ampla e coletiva.

Naquele momento, procurava-se superar tanto as teorias crítico-reprodutivistas, presentes no pensamento de Althusser, Bourdieu e Passeron e Baudelot e Establet (teoria da escola como violência simbólica, como aparelho ideológico de Estado e teoria da escola dualista), quanto as teorias não críticas (pedagogia tradicional, pedagogia nova e pedagogia tecnicista). Saviani expressa essa abordagem como “pedagogia histórico-crítica” enfatizando o compromisso em compreender a questão educacional com base no desenvolvimento histórico objetivo, como destacado por Ramos (2010, p. 225-226).

Assim como a PF, a PHC critica as teorias hegemônicas da educação, que refletem os interesses da classe dominante, e defende “um materialismo pedagógico, para passar do

materialismo dialético a dialética da pedagogia, entendida como a ciência dialética da educação” (Saviani, 2008, p. 237).

Ao explicitar a PHC, Saviani (2008) enfatiza que essa teoria da Educação possui três tarefas específicas:

1. Identificação das formas mais avançadas nas quais o conhecimento objetivo, produzido historicamente, se manifesta, compreendendo as condições de sua geração e identificando suas principais expressões, bem como as tendências de transformação;
2. Transformação do conhecimento objetivo em conhecimento escolar, para torná-lo acessível e assimilável pelos estudantes no espaço e tempo escolares e
3. Fornecer os recursos necessários para que os estudantes não apenas absorvam o conhecimento objetivo como um resultado, mas também compreendam o processo de sua criação, bem como as tendências de sua transformação.

Segundo Saviani (2008), a escola deve priorizar o ensino de conteúdos clássicos, definidos como “aquilo que resistiu ao tempo, logo sua validade extrapola o momento em que foi proposto” (Saviani, 2008, p.101). Esses conhecimentos, historicamente desenvolvidos pela humanidade, enfatizam a produção científica e, conforme o autor, proporcionam uma base sólida aos estudantes, capacitando-os a obter um entendimento mais profundo e abrangente do mundo, da cultura e da ciência. O autor destaca esse conhecimento como “a prioridade de conteúdos”, argumentando que é a única maneira de combater a superficialidade do ensino. A razão por essa priorização é clara: “o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas” (Saviani, 1996, p. 66).

Segundo Saviani (2008), a PHC também engloba um pressuposto marxista que enfatiza a Educação não para o trabalho, mas sim a Educação com o trabalho. Conforme o autor, isso significa que o objetivo da Educação deve ser a formação integral do ser humano, e essa formação deve ser profundamente enraizada na prática social. A intenção é que, ao final do período escolar, as desigualdades iniciais não tenham sido acentuadas pelo acesso ao conhecimento acumulado pela humanidade ao longo da história.

Assim, segundo o autor, a proposta de Marx para o sistema educacional incluía a ideia de escolas politécnicas, onde os estudantes não apenas aprendessem uma profissão, como também compreendessem os processos produtivos e a realidade social. Nessas escolas, a educação não se limitaria a transmitir conhecimentos técnicos, mas também incentivaria a compreensão crítica do funcionamento da sociedade e o engajamento dos estudantes na

transformação social.

Não se trata apenas de aprender uma profissão, mas de compreender o processo de produção e organização do trabalho. Para isso não basta conhecer apenas algumas técnicas, saber manusear ou operar um instrumento. O ensino politécnico tem por finalidade fazer compreender e viver a estrutura econômico-social, a partir de sua inserção na atividade de produção e intensificar assim suas capacidades de ação (Gadotti, 1995, p. 55).

Conforme Saviani (1996), a PHC concentra-se na maneira pela qual os estudantes adquirem e assimilam o conhecimento historicamente produzido. Para atingir esse objetivo, ela empregou a dialética não apenas como uma teoria do conhecimento, mas também a adaptação como um método de ensino-aprendizagem. Isso é feito com base na compreensão de que o movimento dialético é essencialmente o mesmo processo que o pensamento humano utiliza para se apropriar da realidade.

Para facilitar esse processo, o autor sistematiza a dialética em uma metodologia de ensino, propondo cinco movimentos. Essa metodologia, apontada por Duarte (2008), como “método inverso”, vai do complexo ao simples e voltando ao complexo reelaborado, buscando fornecer uma compreensão mais profunda e significativa do conhecimento, estimulando os estudantes a explorar a complexidade do conteúdo antes de simplificá-lo e, finalmente, reconstruí-lo de maneira profunda.

Os cinco movimentos propostos por Saviani (1996) são:

1. Ponto de partida é a prática social, comum a professores e estudantes;
2. Problematização, detectar que questões precisam ser resolvidas no âmbito da prática social;
3. Instrumentalização, apropriação de instrumentos teóricos e práticos para resolver os problemas detectados;
4. Catarse: incorporação dos instrumentos culturais transformados em elementos ativos em transformação social e
5. Própria prática social, é a elevação dos estudantes ao nível do professor para se compreender a especificidade das relações pedagógicas.

Na PHC, observa-se que tanto o ponto de partida quanto o ponto de chegada são a prática social. Que o conhecimento é uma ferramenta que permite aos estudantes compreenderem a complexidade da realidade social, analisá-la criticamente e, em última instância, participarem ativamente na transformação dessa realidade. Esse processo não é apenas sobre transmitir

conhecimentos, mas sim sobre preparar os estudantes para se tornarem agentes ativos na construção de uma sociedade mais justa e igualitária. É um processo dialético que enfatiza a importância da práxis, ou seja, uma ação consciente e transformadora (Saviani, 1996).

Saviani (2008, p.13) destaca que a educação: “é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto de homens”. Para Saviani (1996), a educação é vista como uma transformação que leva a passagem da desigualdade à igualdade. Dessa forma, ele argumenta que somente podemos caracterizar o processo educacional como verdadeiramente democrático quando conseguirmos diferenciar a democracia como uma possibilidade no início deste processo e como uma realidade ao seu término.

Segundo Saviani (2008), a PHC integra a educação no processo social e histórico de humanização do homem. Os homens produzem a existência e, neste ato, também são produzidos e humanizados. A concepção de educação, especialmente a educação escolar, como “mediação no seio da prática social global” (Saviani, 2008, p. 420) fundamenta essa pedagogia como uma ação transformadora e de emancipação dos sujeitos sociais, reforçando a politização do fazer pedagógico.

Segundo o autor, ao abordar a educação, a PHC refere-se especificamente à educação escolar, aos processos de ensino e aprendizagem e ao papel importante que a escola desempenha na democratização do acesso ao conhecimento produzido pela humanidade. Essa abordagem alinha-se com a perspectiva da psicologia histórico-cultural, que sustenta que o acesso ao conhecimento é uma condição essencial para a humanização da pessoa. Além disso, a PHC busca revelar as relações sociais de produção que caracterizam a sociedade capitalista e a maneira predominante como a educação se manifesta nessa sociedade, para transformá-la e superá-la.

Ressalta-se que a PHC é uma teoria educacional que efetivamente contribui para as práticas educativas dos professores, independentemente de trabalharem com adultos em centros urbanos, periferias, áreas rurais, comunidades quilombolas, ribeirinhas, entre outros.

É fundamental destacar que a PHC não se limita a ser apenas uma metodologia ou didática, embora envolva elementos dessas abordagens (Saviani, 1996). Em sua essência, trata-se de uma concepção abrangente de educação, conhecimento, ser humano e sociedade. A PHC é, acima de tudo, uma Teoria Pedagógica Transformadora, uma Teoria Pedagógica Revolucionária, “cujo propósito é a transformação radical e profunda da sociedade” (Orso, 2016, p. 108).

Assim como destacado por Santos e Nunes (2021), esta pedagogia reconhece a

importância da educação para a classe trabalhadora, tendo como base o desenvolvimento histórico a partir das condições materiais da humanidade. Ela defende o acesso dessa classe aos bens culturais produzidos pela humanidade, buscando promover o acesso ao conhecimento historicamente acumulado para impulsionar o desenvolvimento das capacidades humanas mais complexas.

2.6.3 Algumas aproximações entre a pedagogia freireana e pedagogia histórico-crítica

Assumir a perspectiva da PF ou a perspectiva da PHC, supõe opções diferenciadas, porém, com aproximações de objetivos e práticas. Conforme Saviani (2021), ambas as pedagogias têm como ponto de partida o reconhecimento dos interesses da população, em especial, a classe dos trabalhadores.

Elas compartilham a visão de que a educação desempenha um papel fundamental na articulação da transformação estrutural da sociedade capitalista, visando à promoção de uma sociedade mais justa e igualitária. Ambas consideram que a educação deve ser vista como uma ferramenta poderosa para conscientizar as pessoas a compreender e contestar a opressão à qual estão sujeitas.

Saviani (2021) destaca que tanto a PHC quanto a PF enfatizam a educação como inerentemente um ato político. Portanto, a ideia de que a educação pode ser apolítica, neutra e desinteressada é rejeitada por ambas pedagogias, visto que tal alegação apenas serve para fortalecer a submissão da educação aos interesses políticos dominantes. Agir como se a educação estivesse isenta de influências políticas é, na verdade, uma estratégia eficaz para colocá-la a serviço das elites no poder.

Tanto a PHC quanto a PF enfatizam a importância de reconhecer a dimensão política da educação e de assumir uma postura crítica em relação às ideias de neutralidade e apoliticismo na educação, “ambas propõem uma educação crítica que forme pessoas autônomas capazes de desenvolver uma prática social transformadora em contraposição à educação acrítica que forma pessoas dependentes e reprodutoras da ordem vigente”, (Saviani, 2021, p. 171).

O autor ressalta que tanto a PHC quanto a PF, ao proclamarem a neutralidade da educação, o resultado é a promoção do idealismo entre os professores, fazendo com que acreditem na autonomia da educação em relação à política. No entanto, conforme Saviani (2021), isso leva a um efeito oposto ao desejado. Em vez de preparar os alunos para agirem de forma autônoma e crítica na sociedade, essa crença na neutralidade da educação acaba criando indivíduos mais alienados à ordem exigida e mais expostos a aceitar as condições de dominação

às quais são submetidos.

Saviani (2021), destaca os princípios da concepção do homem, sociedade e educação delineados por Paulo Freire em seu trabalho, *Educação e Atualidade Brasileira* (Freire, 1959), tese que apresentou ao concurso para a Cadeira de História e Filosofia da Educação da Escola de belas Artes de Pernambuco, que posteriormente se tornou Universidade Federal de Pernambuco em 1967, que são aplicados também pela PHC.

Esses princípios são:

- Para ser instrumento de mudança social, a educação precisa manter relação orgânica com o contexto da sociedade em que se encontra;
- Essa relação orgânica implica num conhecimento crítico da realidade para que a educação possa se integrar a ela e não a ela se superpor;
- Sua superposição à realidade decorrente de transplantes sem a necessária adequação à nova circunstância torna a educação inautêntica e, por isso, inoperante;
- A emersão do povo precisa ser promovida pela educação à crítica, a qual, fundando-se na razão, não deve significar uma posição racionalista, mas uma abertura do homem pelo qual, mais lucidamente, possa ver seus problemas. Posição que implica na libertação do homem de suas limitações pela consciência dessas limitações (Freire, 1959, p. 122-123).

Da mesma forma, a PHC também defende “uma educação voltada para a tomada de decisão, a responsabilidade social e política” (Freire, 1974, p. 88), com o propósito de permitir aos indivíduos “uma discussão calorosa de sua problemática” (Freire, 1974, p. 89). A PHC encontra paralelos com as ideias de Paulo Freire, conforme exposto no terceiro capítulo de seu livro “*Educação como Prática da Liberdade*”, intitulado “*Educação versus Massificação*”.

De acordo Saviani (2021), é importante reiterar a perspectiva crítica e transformadora que caracteriza tanto a PHC quanto a PF. Nesse contexto, destaca-se o impacto significativo que o exílio de Paulo Freire durante a ditadura civil-militar causou ao movimento educacional brasileiro, afirmando “com certeza que Paulo Freire teria se integrado plenamente no nosso movimento educacional com contribuições teórico-práticas apresentadas para o avanço da educação brasileira” (Saviani, 2021, p. 172).

Diante disso, é fundamental considerar que ambas as teorias incentivam à reflexão em prol de uma educação mais humanizadora. O estudo dessas duas perspectivas pedagógicas não apenas enriquece o repertório conceitual dos autores, mas também pela oportunidade que

oferecem em discutir, entender e desenvolver um papel ativo como sujeitos históricos nas práticas cotidianas, especialmente no campo do ensino.

CAPÍTULO III

METODOLOGIA

A metodologia não se limita à escolha de caminhos, métodos, técnicas e instrumentos de pesquisa. Ela representa um momento de escolha teórica do pesquisador sobre a abordagem a ser feita em seu objeto de estudo. Envolve, também, a criatividade do pesquisador na forma como ele articula teoria e métodos de pesquisa (Minayo, 2009).

É importante ressaltar que essa pesquisa de ensino foi direcionada pela questão central que visou analisar se “As exigências do ensinar delineadas no livro *Pedagogia da Autonomia*, de Paulo Freire, faziam parte das percepções dos estudantes de cursos técnicos integrados ao ensino médio ao identificarem o bom professor e sua prática?”.

Segundo Moreira (1990), o objeto da pesquisa de ensino abrange uma diversidade de assuntos, incluindo estudantes, professores e demais profissionais da educação, que interagem entre si e também com o espaço. Dessa forma, em termos amplos, o objeto de interesse da pesquisa em ensino abrange aspectos relacionados ao processo de ensino, à aprendizagem, à avaliação, ao currículo e ao contexto educacional.

O termo pesquisa de ensino é utilizado quando o ato de educar não é apenas o ponto de partida, mas também o ponto de chegada da pesquisa. Nesse contexto, o ensino revela-se como o cerne da análise, tornando-se o foco primordial de conhecimento e um elemento integrador e orientador.

3.1 ABORDAGEM METODOLÓGICA

Na busca de se desenvolver uma pesquisa, é indispensável selecionar o método. As diferentes modalidades e procedimentos de pesquisa devem ser compatíveis com suas características e com a natureza do problema a ser abordado. Essa seleção cuidadosa visa garantir a validade e a confiabilidade dos resultados obtidos ao longo da análise (Fonseca 2002).

Assim, optamos pela pesquisa de **natureza aplicada**, visto que busca gerar conhecimentos para a praticabilidade, conduzidos à solução de problemas específicos. De acordo com Silva (2015, p. 50) “como o próprio nome indica, caracteriza-se por seu interesse prático, isto é, os resultados são aplicados ou utilizados, imediatamente, na solução de problemas que ocorrem na realidade”. Complementando, Trujillo Ferrari (1982, p. 171) enfatiza que “não obstante a finalidade prática da pesquisa, ela pode contribuir teoricamente com novos

fatos para o planejamento de novas pesquisas ou mesmo para a compreensão teórica de certos setores do conhecimento”.

O método de abordagem adotado é o dialético, seguindo os movimentos e contradições próprios dos espaços educativos. Conforme Frigotto (2002), a dialética está situada no plano da realidade, no histórico, na trama de relações contraditórias e de conflitos: funda-se no imperativo do modo humano de produção social da existência. Segundo Zago (2013), no método dialético, os elementos do cotidiano não são considerados naturais e eternos; ao contrário, eles passam por modificações e são vistos como subordinados à práxis social humana. Essa práxis é organizada por interesses que expressam fundamentos e propósitos vinculados às transformações das características e na existência da humanidade.

O método de procedimento adotado foi de cunho **qualitativo** utilizando-se para isso um estudo de caso sem, no entanto, deixar de considerar os aspectos quantitativos que auxiliaram na explicitação dos dados.

Nessa linha de pensamento, conforme orientação de Minayo (2009), o método qualitativo lida com o universo de significados, de motivos, de aspirações, de implicações, de valores e de atitudes. Isso corresponde a explorar um domínio mais profundo das relações, dos processos e das características, os quais não podem ser simplificados ou reduzidos à mera operacionalização de variáveis. A ênfase recai na compreensão aprofundada e contextualizada dos elementos subjacentes, que visou proporcionar uma visão mais holística e rica das especificações investigadas.

Nessa perspectiva, compreende-se que a abordagem qualitativa foi a mais adequada para atender aos objetivos delineados no estudo de caso em questão. Na visão de Yin (2015), o estudo de caso é uma investigação empírica, uma análise minuciosa da realidade em que se busca interpretar e explicar um determinado fenômeno contemporâneo em profundidade na dinâmica com o mundo. Para o autor, o estudo de caso se objetiva à uma análise minuciosa, que abrange desde um ambiente até um indivíduo simples ou uma situação específica. Seu propósito é responder às questões sobre “como e por que” certas coisas ocorrem, que visa proporcionar uma compreensão mais aprofundada e contextualizada do objeto de estudo.

Na modalidade de pesquisa secundária, associada à organização do *corpus* para análise, optou-se pela **pesquisa de campo**. Nesse tipo de pesquisa, a coleta de dados ocorre no ambiente que está sendo investigado, geralmente por meio de questionamentos direcionados a um grupo de interesse. Conforme orientação de Severino (2007), a pesquisa de campo compreende geralmente três etapas: a seleção de uma amostra relevante, a aplicação de questionários/formulários/entrevistas diretamente aos indivíduos e a análise dos dados

encontrados. O campo desta pesquisa foi o Câmpus Florianópolis, do Instituto Federal de Santa Catarina, mais precisamente os Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio em Edificações, Eletrônica, Eletrotécnica, Saneamento e Química.

Dentro do escopo da pesquisa secundária, incorporou-se também a pesquisa bibliográfica que, de acordo com Oliveira (2007), consiste em uma modalidade de estudo e análise do campo científico, tais como livros, periódicos e artigos. Dessa forma, foi realizada uma seleção de autores tanto para embasar uma revisão teórica quanto para os estudos empíricos relacionados ao objeto de pesquisa. Essa seleção foi fundamental para identificar os pressupostos teóricos que forneceram uma fundamentação à pesquisa e, posteriormente, facilitou a análise dos dados obtidos.

Em relação a pesquisa bibliográfica, ela serviu como base fundamental e orientou esta pesquisa. Essa etapa foi construída principalmente de livros, artigos de periódicos, conteúdo disponível na Internet e legislação nacional. Para fundamentar a pesquisa, foram consultados autores e obras de referências, tais como: Araújo; Frigotto (2015), Ciavatta (2010, 2012, 2014), Carnielli, Gomes e Capanema (2008), Cunha (2012), Freire, (1970, 1981, 1985, 1986, 1991, 1993, 1996, 2009, 2015), Gramsci (1982), Kuenzer (2008), Machado (2008), Moura (2007, 2008, 2014), Neta, Assis e Lima (2016), Oliveira Júnior (2008), Pasqualli, Vieira e Vieira (2015, 2019), Peterossi (1994), Pimenta (2000, 2012), Ramos (2005, 2010, 2014, 2017), Santomé (1998), Santos (2008), Saviani (1990, 1996, 2008, 2009, 2021), Shulman (2014) e Tardif (2014) Essa escolha visou consolidar uma compreensão sólida do contexto teórico relacionado ao tema analisado no campo dos saberes docentes na EPT.

A pesquisa também assumiu uma abordagem explicativa, conforme apontado por Júnior (2017), por se tratar de um estudo das propriedades relacionadas à organização da realidade, do acontecimento e do processo de análise. Essa pesquisa gerou dados para o estudo de maneira qualitativa que foram sistematizados por meio de questionários que indicam informações sobre o perfil dos participantes e suas percepções sobre o bom professor.

No âmbito da pesquisa qualitativa em educação, especialmente na área de ensino, que teve por objetivo analisar os saberes docentes a partir dos olhares dos estudantes no contexto dos Cursos Técnico Integrado ao Ensino Médio identificou-se que o estudo de caso, por sua característica metodológica orientada para a análise das peculiaridades de um caso específico da realidade pesquisada, proporciona uma imersão na problemática e um desvelamento de seus condicionantes. Essa abordagem possibilitou uma análise aprofundada junto aos estudantes desses cursos técnicos, ministrados por uma instituição de referência, facilitando a compreensão e interpretação das particularidades em estudo.

Nesse contexto, na perspectiva de Gil (2010), o estudo de caso é um delineamento para a construção de um conhecimento específico. Segundo o autor, o método de pesquisa por estudo de caso envolve princípios e regras que devem ser cuidadosamente considerados ao longo do processo investigativo, abrangendo diversas etapas. Essas incluem a formulação e delimitação do problema de pesquisa, a seleção da amostra, a determinação dos procedimentos de coleta de dados e a definição de modelos interpretativos.

3.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

No quadro abaixo apresenta-se uma síntese dos procedimentos metodológicos que orientam e definem os elementos fundamentais, bem como os passos essenciais para a elaboração desta pesquisa. A adoção desses métodos foi essencial para assegurar a consistência, confiabilidade e validade do estudo, proporcionando uma estrutura sólida que possibilitou uma análise aprofundada das questões propostas.

Quadro 4 - Procedimentos metodológicos

Tipo	Teórica Empírica	
Natureza	Aplicada	
Objetivos	Explicativa	
Abordagem	Qualitativa / Dialética	
Amostra	Estudantes dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio do IFSC Campus Florianópolis	
Procedimentos	Pesquisa bibliográfica	Estudo de caso
Instrumentos	—	Perguntas estruturadas

Fonte: a autora (2023).

3.2.1 Local de realização da pesquisa

A pesquisa foi conduzida no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC) Câmpus Florianópolis. Segundo o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI/IFSC) - (2020/2024), a instituição foi criada pelo decreto nº 7.566 de 1909, é uma autarquia federal pública de ensino com uma história que ultrapassa os 100 anos. Inicialmente, nomeada Escola de Aprendizizes Artífices de Santa Catarina, oferecia curso

primário e de formação profissional direcionada às classes menos favorecidas. Em 1937, o nome foi alterado para Liceu Industrial de Florianópolis; e, com a reforma de 1942, se transformou em Escola Industrial de Florianópolis, quando passou a oferecer cursos industriais básicos e cursos de mestria. Em 1962, a instituição mudou-se para o local onde é sua sede atualmente. No ano de 1965, passou a ser denominada Escola Industrial Federal de Santa Catarina.

A portaria ministerial de 1968 transformou a instituição em Escola Técnica Federal de Santa Catarina (ETFSC) e a especializou na oferta de cursos técnicos de segundo grau. Em 2002, mudou oficialmente para Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina (CEFET/SC), quando iniciou a oferta de cursos superiores de tecnologia e de pós-graduação lato sensu.

Em 29 de dezembro de 2008, a Lei nº 11.892 instituiu a Rede Federal de Educação Científica e Tecnológica, que originou os Institutos Federais (IFs) com natureza jurídica de autarquia, autonomia administrativa, patrimonial, financeira e didático-pedagógica. O artigo 2º da legislação prevê que os IFs são instituições educacionais pluricurriculares e multicampi, abrangendo os níveis de ensino superior, básico e profissional, com foco especializado na EPT. Seu objetivo é promover a EPT em sintonia com o desenvolvimento dos estados e municípios brasileiros. Visa, dessa forma, fortalecer os sistemas de produção, sociais e culturais e proporcionar um ensino de qualidade e cientificidade à sociedade. A disponibilidade de vagas nos IFs deve ser distribuída em 50% para a EPTNM, 20% para Licenciatura e 30% conforme demanda local.

Com o plano de expansão da Rede Federal de Educação, o IFSC passou a oferecer cursos nos mais diversos níveis: qualificação profissional, educação de jovens e adultos, cursos técnicos, superiores e pós-graduação.

O IFSC conta atualmente com uma sede própria da Reitoria localizada em Florianópolis e mais vinte e dois campi distribuídos pelo Estado de Santa Catarina, os quais além de oferecerem os cursos anteriormente citados, desenvolvem atividades de pesquisa e extensão. O Câmpus Florianópolis, desde o início, faz parte da história da instituição e ressalta sua importância no cenário educacional brasileiro com suas transformações ao longo do tempo.

Em visita ao Portal do IFSC, o Câmpus, além da formação profissional, prioriza também a formação integral de seus estudantes como cidadãos. Isso se reflete nas atividades extracurriculares, como aulas de teatro, coral e orquestra e editais específicos destinados a projetos de pesquisa e extensão. Os estudantes são incentivados a desenvolver autonomia por meio dos Projetos Integrados, trabalhos semestrais que exigem a aplicação do conhecimento

adquirido em todas as disciplinas, o que confere um diferencial no ensino.

Entre a diversidade de cursos técnicos, superiores e de pós-graduação ofertados por esse Câmpus, optou-se pelos cinco cursos técnicos integrados ao Ensino Médio para compor o âmbito da análise.

Com base nos Projetos Pedagógicos dos Cursos, os cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio, oferecidos pelo Câmpus são regulamentados pelo Decreto nº 90.922, de 06 de fevereiro de 1985, que dispõe sobre a profissão de técnico industrial de nível médio. Esses cursos têm por objetivo preparar os futuros profissionais para o desenvolvimento e execução de projetos, conforme as normas técnicas de segurança e legislação, por exemplo: montagem e construção de experimentos, simulação, realização de ensaios ou mesmo pesquisas técnicas, cujos resultados são expressos em forma de relatório ou ficha técnica.

Segundo a Resolução CNE/CEB nº 2/2012, que define as DCNEM, as disciplinas são tratadas de forma transversal e integradamente, permeando todo o currículo, no âmbito dos demais componentes curriculares. O processo de avaliação centrado em competências, requer dos professores a busca de metodologias diferenciadas das tradicionais. Estas visam apenas a transferência de conhecimentos, e aquelas promovem a construção e a criação de conhecimentos.

Na sequência, serão apresentados os dados gerais dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio oferecidos pelo IFSC Câmpus Florianópolis, consultados por meio do Portal do IFSC.

3.2.1.1 Curso Técnico de edificações integrado ao ensino médio

Uma das principais atribuições desse profissional é garantir que os projetos atendam aos padrões de segurança estabelecidos, garantindo a integridade das construções.

Além disso, planejam e elaboram orçamentos para obras, contribuindo para as previsões econômicas dos projetos. Sua atuação não se limita à parte técnica, é também essencial no estudo e desenvolvimento de projetos e pesquisas tecnológicas no âmbito da construção civil.

São ofertadas 30 vagas semestrais no período vespertino, com carga horária total de 3.680 horas/aula divididas em 8 semestres, o estágio curricular é opcional e sua forma de acesso é mediante exame de classificação.

3.2.1.2 Curso técnico de eletrônica integrado ao ensino médio

O profissional técnico em Eletrônica desempenha uma variedade de funções, que englobam desde o planejamento até a manutenção de equipamentos e sistemas eletrônicos. Suas responsabilidades incluem avaliação, controle, instalação, montagem e manutenção de dispositivos e sistemas eletrônicos. A atuação desse profissional se estende à execução de procedimentos de controle de qualidade, que possibilita a garantia de que os produtos eletrônicos atendam aos padrões estabelecidos. Outra função importante é a proposição de melhorias nos sistemas de produção, bem como a incorporação de novas tecnologias.

São ofertadas 25 vagas semestrais no período vespertino, com carga horária total de 4.800 horas, divididas em 8 semestres, o estágio curricular é obrigatório e sua forma de acesso é por meio de exame de classificação.

3.2.1.3 Curso técnico em eletrotécnica integrado ao ensino médio

O técnico em Eletrotécnica desempenha funções na implementação, operação e manutenção de sistemas de geração, transmissão, distribuição de energia elétrica, desenvolvimento de projetos relacionados as instalações elétricas e infraestruturas, abrangendo ambientes residenciais, comerciais e industriais. Sua atuação não se limita à geração e distribuição de energia, se estende, também, à integração de tecnologias essenciais ao funcionamento eficiente de diversos ambientes que visam otimizar o consumo de energia, adotando práticas sustentáveis e considerando fontes energéticas alternativas.

São ofertadas 36 vagas semestrais no período matutino e 18 no período vespertino, com carga horária total de 4.080 horas/aula, divididas em 8 semestres, estágio curricular obrigatório e sua forma de acesso é por meio de exame de classificação.

3.2.1.4 Curso técnico em química integrado ao ensino médio

O técnico em Química realiza uma variedade de funções importantes, que vão desde a ensaios e pesquisas até o controle de qualidade em diferentes contextos. Sua atuação envolve a realização de amostras e uma ampla variedade de análises, incluindo químicas, físico-químicas, bromatológicas, toxicológicas e microbiológicas, garantindo a precisão e confiabilidade dos

resultados.

No âmbito do desenvolvimento de produtos, o profissional em Química contribui para o desenvolvimento e validação de métodos. Destaca-se pela atuação responsável e comprometida com a responsabilidade ambiental. Pode atuar, também, em atividades comerciais, como vendas e assistência técnica na aplicação de equipamentos e substâncias químicas.

São ofertadas 32 vagas semestrais no período matutino, com carga horária de 3.680 horas/aula, divididas em 8 semestres, o estágio curricular é opcional e sua forma de acesso é por exame de classificação.

3.2.1.5 Curso técnico em saneamento integrado ao ensino médio

O profissional em Saneamento atua em diversas etapas relacionadas à água e esgoto, manutenção de equipamentos, rede e captação. É responsável por planejar, projetar, construir, operar e manter sistemas abrangendo saneamento de água, esgotos sanitários e industriais, drenagem pluvial, limpeza urbana e industrial, vigilância sanitária e serviços funerários.

Além dessas atividades, pode executar aterros sanitários e projetos relacionados a obras para disposição e reciclagem de resíduos, incluindo unidades de compostagem. Desempenha um importante papel na preservação do meio ambiente e na promoção da saúde pública.

São ofertadas 32 vagas semestrais no período matutino, com carga horária de 3.680 horas/aula, divididas em 8 semestres, o estágio curricular é opcional e sua forma de acesso é mediante exame de classificação.

3.3 SUJEITOS DA PESQUISA: CRITÉRIOS DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO

Participaram desta pesquisa os estudantes matriculados na sexta fase¹⁶ dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio em Edificações, Eletrônica, Eletrotécnica, Saneamento e

¹⁶ A fase de um curso técnico refere-se a uma etapa específica do programa educacional, que é organizada de acordo com a estrutura curricular do curso. Cada fase geralmente corresponde a um conjunto de disciplinas ou atividades que os estudantes devem completar dentro de um determinado período de tempo, como um semestre ou um ano letivo. Durante cada fase, os estudantes são expostos a um conjunto específico de conhecimentos teóricos e práticos relacionados à área técnica escolhida, com o objetivo de desenvolver habilidades profissionais. A progressão através das fases do curso é geralmente sequencial, com requisitos prévios que os estudantes devem cumprir antes de avançar para a próxima etapa. Essa estrutura ajuda a garantir uma progressão organizada e coerente do aprendizado, permitindo adquirir habilidades e competências gradualmente ao longo do curso.

Química do IFSC – Câmpus Florianópolis. Optou-se por abordar os estudantes nessa etapa, pois pressupõem que, nessa fase, eles já tiveram a oportunidade de conhecer e interagir com a maioria dos docentes desses cursos.

Foram incluídos os estudantes presentes em sala de aula nos dias da aplicação do instrumento de coleta de dados que aceitaram o convite para participar da pesquisa e assinaram o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), (apêndice A). No caso dos alunos menores de idade, foi solicitada a autorização dos responsáveis, por meio da assinatura do TALE. Foram excluídos os estudantes que não assinaram o TALE ou que não estavam em sala de aula no momento da coleta de dados.

- **Critério de Inclusão:** Ser estudante dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino médio do IFSC, câmpus Florianópolis e ter assinado o TALE e aos estudantes menores de idade terem sido autorizados pelos responsáveis por meio da assinatura no TALE.
- **Critério de Exclusão:** Não ter assinado o TALE ou de acordo com a idade não ter a autorização dos responsáveis no TALE.

3.4 QUESTÕES ÉTICAS DA PESQUISA

Com relação aos procedimentos éticos, o presente estudo foi postado na Plataforma Brasil, CAAE nº 77686623.0.0000.0185, e aprovado pelo parecer consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa, sob o número: 6.785.200 (anexo B). Isso significa dizer que esta pesquisa foi guiada pelos critérios de ética em Pesquisa com Seres Humanos, conforme estabelecido nas Resoluções do Conselho Nacional de Saúde (CNS) nº 416 de 2012 e de nº 510 de 2016, que tratam dos princípios éticos e da proteção aos participantes de pesquisas em Ciências Humanas e Sociais.

Sendo assim os sujeitos da pesquisa foram informados por meio do TALE (apêndice B) sobre:

- **riscos da pesquisa**

Conforme a Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016, que dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais: “Toda pesquisa com seres humanos envolve risco em tipos e gradações variados”. Logo, foi informado que a pesquisa contemplaria riscos mínimos aos participantes, a saber: físico (cansaço ou aborrecimento ao responder questionários); moral, intelectual (alterações de visão de

mundo, de relacionamentos e de comportamentos em função de reflexões sobre o profissional), social, cultural ou espiritual em relação à quebra de sigilo e anonimato.

- **benefícios da pesquisa**

Contribuir para a política interna de formação continuada, que visa apoiar o desenvolvimento profissional dos docentes do IFSC – Câmpus Florianópolis.

3.5 INSTRUMENTOS DE COMPOSIÇÃO DA PARTE EMPÍRICA DA PESQUISA

Utilizou-se um questionário estruturado impresso (apêndice C) para coleta de dados que foi aplicado em sala de aula no mês de julho de 2024. Tal método visou garantir uma maior participação bem como permitir que todos os participantes tivessem as mesmas condições de acesso à pesquisa, sem depender de recursos tecnológicos ou agendamentos do laboratório de informática como seria o caso de um questionário online.

Baseado nas orientações de Moreira (2004), buscou-se construir um questionário claro, objetivo e sem expressões ou conceitos que fossem muito distantes do universo vocabular dos sujeitos da pesquisa. O questionário foi metodicamente estruturado e buscou compreender as percepções dos sujeitos pesquisados sobre o bom professor e sua prática.

Assim, o questionário,

consiste basicamente em traduzir os objetivos da pesquisa em questões específicas. As respostas a essas questões é que irão proporcionar os dados requeridos para testar as hipóteses ou esclarecer o problema da pesquisa. As questões consistem, pois, o elemento fundamental do questionário (Gil, 2008, p.121).

A elaboração do questionário baseou-se no referencial teórico estudado no livro *Pedagogia da Autonomia* de Paulo Freire (1996). Composto por 17 questões divididas em duas partes: 1) Identificação do perfil dos participantes e 2) Percepções sobre o bom professor.

Para acesso aos estudantes, foi agendado os dias e os horários com os coordenadores dos cursos escolhidos. No dia da aplicação do questionário, foi realizada uma breve apresentação junto aos estudantes sobre a pesquisa que estava sendo realizada. Os que aceitaram participar da pesquisa assinaram o TALE que informava sobre a finalidade da pesquisa.

Após o preenchimento, os questionários foram coletados imediatamente, garantindo a integridade dos dados e minimizando a possibilidade de influência externa. A amostra foi constituída por 85 estudantes que cursavam a sexta fase dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio em Edificações, Eletrônica, Eletrotécnica, Química e Saneamento do IFSC – Câmpus Florianópolis.

Os dados obtidos foram organizados e categorizados de acordo com as respostas dos estudantes. Tais respostas foram analisadas qualitativamente e buscou-se identificar as características que refletissem as percepções dos estudantes sobre o bom professor e sua prática, correlacionando-as com as exigências do ensinar descritas no livro ‘Pedagogia da Autonomia’ de Paulo Freire.

3.6 ANÁLISE DOS DADOS GERADOS

Para a análise dos dados as respostas foram transcritas e os participantes identificados pela letra ‘E’ de estudante e número em ordem crescente de questionários analisados a partir de ‘01’. Foi realizado o agrupamento temático das respostas correspondentes a cada questão do questionário, criando-se assim as categorias de análise.

Dessa forma, optou-se pela técnica de Análise de Conteúdo, conforme preconizada por Laurence Bardin. Segundo a autora, a Análise de Conteúdo tem como propósito analisar o que foi dito em meio a uma investigação, construindo e apresentando concepções em torno de um objeto de estudo.

A análise do material coletado seguiu um processo rigoroso conforme as fases definidas por Bardin (2011): Pré-análise; exploração do material e tratamento dos resultados. Antes de iniciar a análise propriamente dita, foi importante realizar uma organização prévia dos materiais disponíveis.

Segundo as orientações de Bardin (2011), nessa etapa é necessário:

- Uma leitura flutuante do material;
- Escolher os documentos que serão analisados (a priori) ou selecionar os documentos coletados para análise (a posteriori);
- Formular hipóteses e objetivos;
- Construir o corpus (Criação das Categorias) com base na exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência;
- Interpretação dos resultados.

Essa abordagem estruturada garantiu uma análise abrangente e fundamentada que contribuiu para a qualidade e confiabilidade dos resultados obtidos durante a pesquisa.

Uma vez explicitado o processo de coleta dos dados, apresentam-se a seguir as características da amostra pesquisada, visando definir o perfil dos estudantes e suas percepções sobre o bom professor e sua prática.

CAPÍTULO IV

ANÁLISE E RESULTADOS

Este capítulo tem como objetivo apresentar o perfil dos participantes e a análise preliminar dos dados. O capítulo está organizado em duas seções. Na primeira seção, apresenta-se o perfil dos estudantes participantes do estudo e na segunda seção, apresenta-se as percepções dos estudantes sobre o bom professor e sua prática.

4.1 PERFIL DOS ESTUDANTES

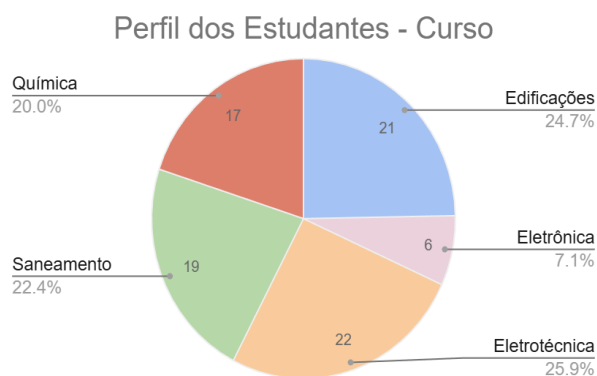
Optou-se por construir um perfil básico dos estudantes, considerando aspectos como curso, idade, sexo e atividade remunerada, a fim de caracterizar o *corpus* de pesquisa e compreender melhor a quem nos referimos durante as análises.

Dos 87 estudantes participantes, 85 responderam ao questionário. Assim, o perfil inicial indica que o *corpus* de pesquisa foi composto por 85 estudantes, distribuídos da seguinte forma:

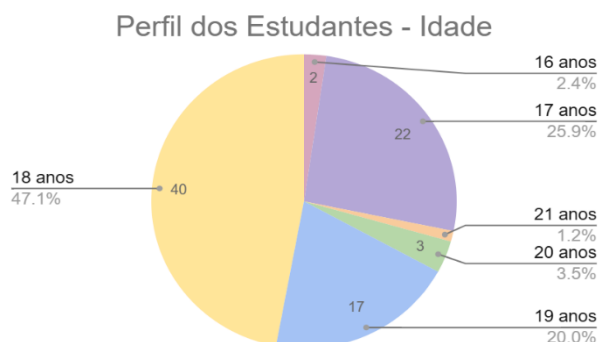
Os 85 participantes da pesquisa apresentam o seguinte perfil:

- a) Curso Técnico - Os cursos abrangidos foram Edificações, Eletrônica, Eletrotécnica, Química e Saneamento.

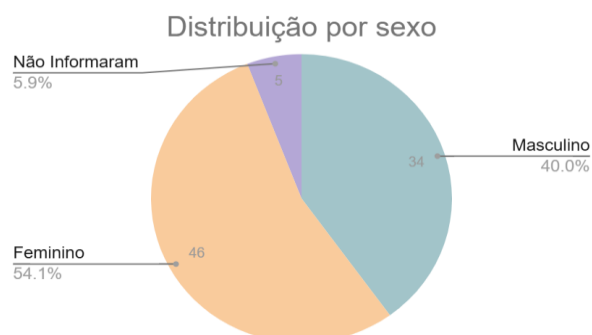
Gráfico 1 - Perfil dos estudantes – curso



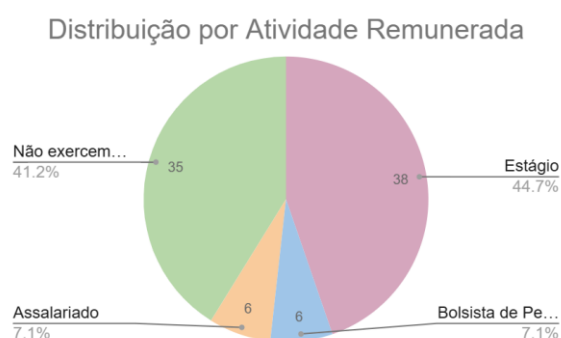
Fonte: a autora (2024).

Gráfico 2 - Perfil dos estudantes - idade**Fonte:** a autora (2024).

A pesquisa contou com uma maior representação feminina (54,12%) em comparação à masculina (40,00%).

Gráfico 3 - Perfil dos estudantes - sexo**Fonte:** a autora (2024).

Enquanto 35 estudantes (41,18%) se dedicavam exclusivamente aos estudos, 50 dos demais estudantes (58,82%), realizavam algum tipo de atividade remunerada, seja estágio, bolsa de pesquisa ou trabalho assalariado.

Gráfico 4 - Perfil dos estudantes - distribuição por atividade remunerada**Fonte:** a autora (2024).

4.2 PERCEPÇÕES DOS ESTUDANTES SOBRE O BOM PROFESSOR

Após a apresentação do perfil dos estudantes pesquisados, prosseguiu-se com a análise dos dados coletados. Esta análise foi fundamentada nas categorias estabelecidas a partir das questões do instrumento de coleta de dados, sendo estas correlacionadas com as exigências do ensinar descritas no livro *Pedagogia da Autonomia* de Paulo Freire.

Os estudantes foram incentivados a escolher, de forma hipotética, um professor ou professora de seu curso, seja da área técnica ou da educação básica, que considerassem um ‘bom professor/a’, referindo-se a ele/a como Professor(a) X. Em seguida, foram apresentadas questões específicas, que foram organizadas em categorias para facilitar a análise e a discussão dos resultados. Destaca-se que, em todas as categorias, foram elaborados quadros contendo as falas dos estudantes, proporcionando uma visão mais detalhada de suas percepções.

- Categoria 1 - Por que você considera o professor escolhido um bom professor?
- Categoria 2 - Quais as características que fazem desse professor um bom professor?
- Categoria 3 - Qual a metodologia e os recursos didáticos que esse professor utiliza?
- Categoria 4 - Cite um exemplo de quando o professor valorizou os conhecimentos e experiências que você trouxe de fora da escola para o IFSC.
- Categoria 5 - De que forma o bom professor incentiva o pensamento crítico e a curiosidade?
- Categoria 6 - Como você percebe a relação entre a liberdade dada pelo professor e a autoridade que ele exerce em sala de aula?
- Categoria 7 - Na prática docente, o professor incentiva e valoriza as discussões sobre questões relacionadas ao preconceito, discriminação e igualdade?
- Categoria 8 - Você acredita que o bom professor deve ajudar a questionar a ideologia vigente e promover a reflexão sobre questões políticas e sociais?
- Categoria 9 - Como é a relação da sua turma com o professor que você considera como exemplo de bom professor?
- Categoria 10 - Você considera que a formação acadêmica (graduação, mestrado, doutorado) influencia a prática docente do bom professor?
- Categoria 11 - De que forma você acha que o bom professor contribui para sua formação no curso técnico integrado ao ensino médio?
- Categoria 12 - Deseja escrever mais alguma coisa sobre as características do bom professor escolhido por você?

4.2.1 Categoria 1 - por que você considera o professor escolhido um bom professor

Embora Freire, em seus estudos, não tenha se dedicado em delinear um perfil específico do bom professor, essa categoria de análise buscou compreender como os estudantes caracterizam um bom professor.

Identificou-se uma forte correlação entre as definições para o bom professor e sua prática surgidas no contexto dessa pesquisa ao relacioná-las com a ‘Pedagogia da Autonomia’ de Paulo Freire. Pode-se perceber, entre as principais definições apresentadas pelos estudantes, algumas relacionadas com conhecimento, didática e relacionamento com os estudantes, como: despertar o interesse, diálogo, autonomia, incentivar o pensamento crítico, provocar questionamentos, instigar o aprendizado, que é amigo, compreensível e que gosta de ensinar.

Essas palavras refletem a importância da **segurança e competência profissional** no domínio do conteúdo **e da generosidade**, imersos de valores humanos e éticos, que Freire (1996) defende como essenciais para o ato de ensinar. O autor ainda especifica que dominar o conteúdo não significa ser dono do saber, mas, sim, ter a segurança, responsabilidade ética e dimensão daquilo que soa a partir das palavras ditas. Além disso, segurança é não temer dúvidas. É estimular perguntas e mediar conflitos, promover o relacionamento para a convivência pacífica em sociedade, principalmente com as diferenças, sejam elas de qualquer natureza.

No quadro abaixo apresenta-se os elementos que figuram nos achados desse estudo nas falas dos estudantes:

Quadro 5 - O que dizem os estudantes

“Segurança e confiança durante as explicações, demonstra conhecimento em sua área. Tem carisma e incentiva o pensamento crítico. Não se limita somente ao planejado. É respeitoso e apoia os alunos” (E18).
“As aulas são ministradas de um jeito que não constrange e não provoca desconforto nos alunos de modo que os mesmos se sintam à vontade para participar ativamente das aulas. Explica de forma clara e provoca questionamentos sobre o assunto e conteúdos da aula” (E19).
“Aulas bem planejadas, ele incentiva o pensamento crítico. Transmite alegria durante as aulas. Possui segurança e sabe ensinar” (E20).
“Atencioso, sabe guiar os alunos na matéria, aceita perguntas e as responde até sanar as dúvidas dos alunos. É calmo, porém tem autoridade na sala” (E24).
“É paciente, atencioso, alegre e sobretudo ‘linear’. Ele dá autonomia, acompanha a turma, e dedica-se a ajudar a todos com a mesma atenção e disposição independentemente do estudo do aluno. As aulas teóricas fluem muito bem, ele constantemente questiona o entendimento da turma e volta a explicar se necessário” (E27).
“Sua metodologia de ensino era muito boa. Ele explicava com facilidade assuntos complexos e os tornava de fácil compreensão” (E41).

“Flexível, compreende os alunos, ele tem paciência, o método de ensino é favorável aos alunos. Sempre com calma e ajudando os que têm dificuldades. Atividades diferenciadas e com recompensas. Além de ter se tornado um bom amigo para toda a turma” (E48).

Fonte: a autora (2024).

Outra exigência identificada foi a **rigorosidade metódica**, evidenciada pela percepção dos estudantes de que uma boa metodologia e a preparação das aulas refletem um rigor na execução do trabalho docente. Para Freire (1996), essa é uma das tarefas primordiais do educador, que deve conduzir os educandos a se aproximarem criticamente dos objetos do conhecimento.

Ensinar não se limita a um tratamento superficial do conteúdo, mas, ao contrário, envolve a criação de condições que possibilitem uma aprendizagem crítica. “E essas condições implicam ou exigem a presença de educadores e de educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes” (Freire, 1996, p. 29).

O autor destaca a relevância do papel docente e enfatiza que: “o professor que pensa certo deixa transparecer aos educandos que uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o mundo” (Freire, 1996, p. 28). Assim, não se transmite apenas o ensino do conteúdo, mas incentiva-se no educando o aguçar do pensar certo como um movimento de conscientização e transformação.

Quadro 6 - O que dizem os estudantes

“Explicação direta, sempre preocupado com o entendimento do conteúdo, tem boa relação com os alunos, mas também mantém a turma em ordem durante as aulas” (E45).

“Muito acolhedor, pensa sempre no nosso bem-estar, com um jeito de ensinar leve e tranquilo, busca sempre incluir os assuntos no nosso dia a dia. Nos dá oportunidade de opinar tanto sobre os assuntos quanto às aulas em si” (E55).

“Tem flexibilidade para compreender que nem sempre tudo pode ou deve sair como o planejado, compreensão por entender a realidade de cada aluno, seja por questões familiares e problemas de saúde. Aulas dinâmicas e interativas, pois, no século que vivemos é muito difícil de fato prender a atenção e instigar o aprendizado” (E57).

“Respeitoso, trata todos com igualdade, ele conversa com a gente, se preocupa com as nossas opiniões e com o nosso aprendizado, fazendo a aula se tornar leve e boa de participar” (E62).

“Atencioso, divertido, aulas dinâmicas, sempre aberto para ouvir a opinião dos alunos e pulso firme para manter a ordem da turma” (E75).

“Por conta da sua metodologia, assunto e forma de agir. Sempre trata todos com respeito, faz atividades, ensina de forma que o aluno possa interagir, sempre busca tirar todas as dúvidas e as formas de avaliações sempre são coerentes com o conteúdo estudado ao longo do semestre” (E80).

Fonte: a autora (2024).

Identificou-se o **Respeito aos saberes dos educandos**, quando os estudantes reconhecem qualidades como respeito e acolhimento. Indicam um professor que valoriza e respeita a individualidade e o conhecimento prévio dos estudantes. Freire (1996) alerta que, se o estudante não pode ser curioso, ele não consegue aprender.

Além disso, querer bem aos educandos, ser amigo, carinhoso e ouvinte demonstra um desejo genuíno pelo bem-estar dos estudantes, um valor essencial para Freire. Ele reforça que "a afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade" (Freire, 1996, p. 141). Assim, a afetividade permeia tanto o querer bem, quanto o compromisso docente.

Embora a afetividade seja importante, Freire enfatiza que ela não deve interferir no trabalho escolar ou na avaliação dos estudantes. No entanto, é fundamental que as atividades sejam conduzidas com alegria, entusiasmo pelo ensino e um verdadeiro desejo de que os estudantes compreendam o conteúdo apresentado.

Quadro 7 - O que dizem os estudantes

"Ensina muito bem, com calma e com clareza. É atencioso, dedicado e paciente" (E04).
"Calma, paciência, ânimo, domínio sobre o conteúdo/área. Aulas dinâmicas e interativas" (E06).
"Boa didática, explicação clara e direta, oratória ativa, sabe se comunicar com facilidade com os alunos, transmite os conteúdos de maneira simples. Mas o que mais destaca é a nitidez de como gostava de dar aula. Ele sabia o conteúdo. Mas além de saber, ele gostava de ensinar. Um professor que era feliz lecionando" (E14).
"Que dá aula de maneira feliz e faz as atividades com a turma" (E23).
"Aula totalmente interativa e sem seguimentos à risca das etapas da aula. Descontraído e tem um modo de ensinar calmo e adaptado às necessidades da turma. Flexibiliza as datas, prazos e seguimento do conteúdo. Provas sem consulta, porém em caso de dúvidas excessivas o professor se disponibiliza para auxílio. Tempo flexível, não se limitando a cumprir à risca horários de início, fim e intervalos" (E25).
"Cuidadoso com a sala de aula, demonstra conhecimento amplo na área que atua, disponibiliza horários para atendimento. Respeita a todos, não demonstra ideologias "gênero, raça, religião", ajuda os alunos com dificuldades, é engraçado e deixa a aula mais divertida" (E24).
"Se adapta aos alunos, fala de forma clara e explicativa, além de descontrair a turma levando isso quase como um método de ensino" (E30).
"Comunicação adequada para o público de alunos, ajuda e entende as dificuldades de cada indivíduo. É honesto e justo nas avaliações" (E35).
"Mostra um considerável conhecimento do seu assunto e de outros temas, bem como a disposição de fazer com que seus alunos consigam compreender o seu conteúdo. Ao mesmo tempo nos motiva a encontrar exemplos da vida real e demonstra um grande gosto pela sua matéria" (E37).
"Dedicado ao trabalho, acolhe os alunos, carinhoso e atencioso" (E51).
"Sabe muito dos assuntos que fala, é nítido seu conhecimento pela matéria, ensina de forma leve e clara sem deixar o conteúdo "pesado". Extremamente querido e flexível com a turma." (E54).
"Não pensa apenas em dar a matéria, ele se concentra na dificuldade do aluno e que fique bom para as duas

partes” (E56).
“Acolhedor, ele está sempre interagindo com a turma de uma forma amigável, deixando o ambiente e o aprendizado muito mais leve. É compreensivo e sempre ouve os alunos” (E59).
“Dá uma boa aula que ao mesmo tempo é leve e bastante produtiva. Graças a metodologia e postura respeitosa do professor, sinto que consigo aprender diversas coisas sem dificuldades” (E60).
“Pensa nos alunos, dá aula de uma forma leve que nos faz entender bem a matéria, é uma pessoa muito comunicativa com a turma, todos gostam dele. Sempre que precisamos de ajuda ele está disponível” (E64).
“Por conta da sua metodologia, assunto e forma de agir. Sempre trata todos com respeito, faz atividades, ensina de forma que o aluno possa interagir, sempre busca tirar todas as dúvidas e as formas de avaliações sempre são coerentes com o conteúdo estudado ao longo do semestre” (E80).
“Compreensivo, tem muita paciência com os alunos, se preocupa com a situação dos estudantes e as aulas são bem explicadas” (E83).

Fonte: a autora (2024).

É importante mencionar que os participantes da pesquisa demonstraram entusiasmo ao definir o bom professor e o consideram como aquele/a que se destaca pela forma como ensina. Reforçam, também, a importância de aspectos humanísticos e críticos na educação. Essas definições giram em torno de atitudes de respeito, de domínio do conteúdo da matéria que leciona e do conhecimento amplo.

Esses resultados estão de acordo com o estudo de Possobon (2015) que também conduziu uma pesquisa sobre o bom professor. Nesse estudo, a autora observou que os estudantes consideram o bom professor/a como aquele/a que respeita as opiniões, tem paciência, sabe escutar, é simpático, prestativo e informa o que realmente espera deles no ambiente educativo. Além disso, para os participantes da pesquisa, o bom professor/a procura identificar o perfil da turma em que leciona, bem como suas dificuldades, estabelecendo assim uma relação de aprendizagem mútua e de motivação ao aprendizado.

Dessa forma, um bom professor/a vai além da mera transmissão de conteúdos. Requer não apenas o domínio de uma área específica de atuação, mas também a compreensão de saberes sócio afetivos, de desenvolvimento humano e pedagógico (Freire, 1996).

4.2.2 Categoria 2 - quais as características que fazem desse/a professor/a um bom professor

Os participantes da pesquisa foram questionados sobre as características do bom professor escolhido, devendo assinalar todas as assertivas que achavam pertinentes. Tais

respostas permitem verificar que as exigências do ensinar descritas por Paulo Freire indicam que o exercício da docência envolve uma variedade de saberes.

Quadro 8 - Categoria 2: características que fazem desse professor um bom professor

Questão	Percentual
Porque percebo que as aulas são bem planejadas.	89,41%
O professor demonstra bom senso, tolerância, respeito, ética em sua conduta em sala de aula e no ambiente escolar.	89,41%
Porque o professor respeita e valoriza os conhecimentos e experiências que eu trago de fora do contexto escolar.	88,24%
Porque gosto da metodologia utilizada pelo/a professor.	85,88%
Porque ele conhece o conteúdo da sua disciplina, sabe explicar e ajuda a construir os meus próprios conhecimentos.	85,88%
O professor é autoridade sem ser autoritário	85,88%
O professor possui segurança e sabe ensinar.	84,70%
Porque o professor incentiva o pensamento crítico e a curiosidade.	83,53%
O professor respeita e estimula a minha autonomia durante o processo de aprendizagem.	83,53%
Porque o professor faz relações entre o conteúdo ministrado em sua disciplina e os conteúdos de outras disciplinas.	83,53%
O professor é exigente e criterioso/a durante as avaliações da aprendizagem.	83,53%
O professor coloca foco nas minhas qualidades e não nas minhas limitações.	83,53%
Porque o professor utiliza recursos didáticos que contribuem com o meu processo de aprendizagem.	82,35%
O professor transmite alegria e esperança durante as aulas, incentivando a aprendizagem e a busca por transformação social.	82,35%
Porque ele considera os valores éticos durante o desenvolvimento da aula e fora dela.	81,17%
Porque o professor é um exemplo para mim como profissional e ser humano.	81,17%
O professor sabe escutar, tem disponibilidade para o diálogo e quer bem aos estudantes.	81,17%
Porque o professor considera que durante as aulas preciso sempre ser cuidadoso e rigoroso com o que faço, seja nos meus trabalhos escolares, nas minhas falas, no	80,00%

respeito com os colegas, professores, funcionários, etc	
Porque o professor/a ajuda a construir a relação teoria e prática.	78,82%
O professor aceita o novo e respeita minhas identidades.	76,47%
Porque o professor envolve a pesquisa e a extensão com o conteúdo ministrado na sua disciplina.	25,88%
O professor se posiciona política e ideologicamente.	25,88%

Fonte: a autora (2024).

Foi possível observar dentre as características identificadas pelos participantes do estudo que a maior parte valorizou a conduta do/a professor/a e sua metodologia. Freire (1996) defende que a **rigorosidade metódica** é essencial para aproximar os estudantes dos objetos do conhecimento de forma crítica. Da mesma forma que apreciam um professor exigente e criterioso nas avaliações, o que indica um compromisso com a qualidade e a seriedade no processo de aprendizagem, conforme defende o autor.

Essas exigências são percebidas pelos estudantes nas respostas: ‘Porque percebo que as aulas são bem planejadas’ (89,41%), ‘porque gosto da metodologia utilizada pelo professor’ (85,88%), ‘porque o professor utiliza recursos didáticos que contribuem com o meu processo de aprendizagem’ (82,35%) e o ‘professor é exigente e criterioso durante as avaliações da aprendizagem’ (83,53%).

Os estudantes reconhecem a importância de um professor que respeita e valoriza seus conhecimentos prévios, como indica a exigência respeito **aos saberes dos educandos**. Esse respeito, segundo Freire (1996), facilita a construção de novos conhecimentos com base no que os estudantes já sabem. As experiências vividas por eles devem ser aproveitadas pelo educador, para que haja uma discussão da realidade concreta em que atuam. Conforme assinalaram nas respostas: ‘Porque o professor respeita e valoriza os conhecimentos e experiências que eu trago de fora do contexto escolar’ (88,24%) e o ‘professor respeita e estimula a minha autonomia durante o processo de aprendizagem’ (83,53%).

Os estudantes prezam pela **segurança e a competência profissional**, o que se alinha com a exigência de Freire, de que um bom professor deve possuir conhecimento profundo e ser seguro em suas práticas de ensino. Nessa direção, conforme Saviani (2008, p. 91), “o professor precisa conhecer a fundo o conteúdo que vai ensinar, pois só assim poderá realizar a tarefa pedagógica”. Exigência percebida nas respostas: ‘O professor possui segurança e sabe ensinar’ (84,70%) e ‘porque ele conhece o conteúdo da sua disciplina, sabe explicar e ajuda a construir os meus próprios conhecimentos’ (85,88%).

O **pensamento crítico, a curiosidade e a consciência do inacabamento** são valorizados pelos estudantes e está em consonância com a visão de Freire (1996) que enfatiza a importância de uma educação que fomenta a investigação e a reflexão crítica. Essas exigências são apontadas na resposta: ‘Porque o professor incentiva o pensamento crítico e a curiosidade’ (83,53%). O autor argumenta que a promoção da curiosidade espontânea para a curiosidade epistemológica é um dos saberes fundamentais à prática educativa. O professor deve instigar nos educandos a curiosidade e o processo investigativo, rompendo com a consciência ingênua. Segundo o autor, ensinar exige consciência do inacabamento, uma vez que “o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento” (Freire, 1996, p.50).

O autor conclui que:

Este é um saber fundante da nossa prática educativa, da formação docente, o da inconclusão assumida. O ideal é que, na experiência educativa, educandos, educadoras e educadores, juntos, “convivam” de tal maneira com este como os outros saberes de que falei que eles vão virando sabedoria. Algo que não nos é estranho a educadoras e educadores (Freire, p.58 - *itálico no original*, 1996).

Os valores **éticos e o comprometimento** do professor são altamente valorizados pelos estudantes, nas respostas: ‘Porque ele considera os valores éticos durante o desenvolvimento da aula e fora dela’ (81,17%) e o ‘professor demonstra bom senso, tolerância, respeito, ética em sua conduta em sala de aula e no ambiente escolar’ (89,41%). O que reflete a visão de Freire (1996) de que a educação deve ser um ato ético e comprometido.

Os estudantes veem o professor como um exemplo a ser seguido e valorizam a disponibilidade para o diálogo. Tais características estão de acordo com as exigências **ética, comprometimento, bom senso, humildade, tolerância, corporeificação das palavras pelo exemplo e disponibilidade para o diálogo**. Na concepção de Freire (1996), a educação deve ser um processo dialógico e de exemplificação de valores e evidencia que pensar certo é fazer certo, não podendo existir, por exemplo, distância entre aquilo que o professor fala e aquilo que ele pratica. Os estudantes percebem essas exigências nas respostas: ‘Porque o professor é um exemplo para mim como profissional e ser humano’ (81,17%) e o ‘professor sabe escutar, tem disponibilidade para o diálogo e quer bem aos estudantes’ (81,17%).

Os participantes reconhecem a exigência de reflexão **crítica sobre a prática** que é a capacidade do professor de integrar teoria e prática, o que Freire considera essencial para uma educação que transforma a realidade. Conforme assinalado nas respostas: ‘Porque o professor/a

ajuda a construir a relação teoria-prática’ (78,82%) e o ‘professor faz relações entre o conteúdo ministrado em sua disciplina e os conteúdos de outras disciplinas’ (83,53%).

A **convicção de que a mudança é possível, a alegria e a esperança** transmitidas pelo professor durante as aulas são vistas como motivadoras pelos estudantes. Professor e estudante podem aprender e ensinar juntos e reproduzir a crença de Freire (1996), na importância de um ambiente educacional positivo e esperançoso. Conforme observado na resposta: ‘O professor transmite alegria e esperança durante as aulas, incentivando a aprendizagem e a busca por transformação social’ (82,35%). Neste sentido, “meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da História, mas seu sujeito igualmente” (Freire, 1996, p.77).

Os estudantes reconhecem a necessidade de **autoridade sem autoritarismo**, na resposta ‘o professor é autoridade sem ser autoritário’ (85,88%). Sendo um equilíbrio que o autor também defende como essencial para a prática docente.

Quando o enfoque é nas qualidades dos estudantes, em vez de suas limitações, constata-se o **respeito à autonomia do ser e o querer bem aos educandos** que está alinhado à visão de Freire de uma educação que valoriza o potencial de cada estudante. Respeito à visão de mundo do educando é uma das principais características de um bom professor. Essa exigência é percebida na resposta: ‘O professor coloca foco nas minhas qualidades e não nas minhas limitações’ (83,53%). Pois “o respeito à autonomia e a dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros” (Freire, (1996, p.59).

A valorização do envolvimento com **pesquisa** e extensão que na visão de Freire reflete uma educação que está conectada com a realidade e a transformação social foi menos percebida pelos estudantes. Conforme verificado na resposta: ‘Porque o professor envolve a pesquisa e a extensão com o conteúdo ministrado na sua disciplina (25,88%).

O **reconhecimento de que a educação é ideológica** e da importância do posicionamento político e ideológico do professor, também foi menos percebido pelos estudantes, e, nesse sentido, o autor chama a atenção de que o educador deve saber fundamentalmente que a prática educativa é ideológica por natureza. Exigência apontada na resposta: ‘O professor se posiciona política e ideologicamente’ (25,88%).

4.2.3 Categoria 3 - qual a metodologia e os recursos didáticos que esse professor utiliza

Essa categoria trata da metodologia e dos recursos didáticos que são utilizados pelo/a professor/a. Para Freire (1996), a metodologia refere-se à atenção e à qualidade com que

professores e estudantes se aproximam do objeto de estudo. Dessa forma, a metodologia apoia a construção do conhecimento a partir da curiosidade, da criatividade, da investigação e da participação ativa dos estudantes no processo educativo.

O autor ressalta, ainda, que não se deve confundir rigor metodológico com a abordagem tradicional e rígida da ‘educação bancária’, pois pode limitar e estagnar a aprendizagem. Nessa concepção, o educador deposita seus saberes nos estudantes, que apenas acumulam informações sem um engajamento crítico ou compreensão profunda. Dá-se prioridade à transmissão de conhecimento sem se preocupar com a retenção ou a aplicabilidade prática dos conteúdos.

Com base nas respostas obtidas, os participantes destacam que o bom professor utiliza uma variedade de recursos didáticos em suas aulas. Buscou-se, portanto, entender como os estudantes percebem a metodologia e os recursos didáticos empregados pelos/as professores/as e relacioná-los às Exigências do Ensinar de Paulo Freire.

Quadro 9 - Categoria 3: Palavras-chaves das respostas dos estudantes

Pesquisas	Atividades em grupo	Aulas expositivas	Teoria/Prática
Slides	Listas de exercícios	Aulas interativas	Demonstrações
Vídeoaulas	Avaliações escritas	Laboratório	Avaliações em dupla
Atividades criativas	Planilhas	Plano de ensino	Livros didáticos
Apostilas	Atualidades	Seminários	Debates

Fonte: a autora (2024).

Freire (1996), enfatiza a importância da **rigorosidade metódica**, que se reflete na estrutura e organização das aulas. Atividades como ‘pesquisas, aulas expositivas e a combinação de teoria e prática’ demonstram um planejamento meticuloso e uma execução cuidadosa. ‘Aulas interativas e atividades em grupo’ promovem uma aprendizagem mais colaborativa e dinâmica, alinhada com a abordagem crítica de Freire.

A inclusão de ‘pesquisas, seminários e debates’ como metodologias de ensino está diretamente relacionada à exigência **Ensinar exige pesquisa**. Para Freire (1996), um professor deve estar constantemente envolvido na busca de novos conhecimentos. Para o autor, ainda, é impossível ensinar efetivamente sem estar continuamente pesquisando e aprendendo. Ensinar é um processo contínuo de aprendizado e pesquisa que beneficia tanto o professor quanto os estudantes e promove a autonomia, a curiosidade, o pensamento crítico e o aprofundamento do conhecimento em ambos.

No que se refere à inclusão de ‘atividades criativas e temas de atualidade’ nas aulas, não só torna o aprendizado mais envolvente, mas, também, promove uma educação **ética e estética**. Freire (1996) aponta que a educação deve ter estética, ser agradável e eticamente responsável, contribuindo para o desenvolvimento integral dos estudantes. Para o autor, o conhecimento exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. Requer sua transformação sobre a realidade, o que demanda uma busca constante do conhecimento e implica invenção e reinvenção entre sujeitos.

Já a prática de ‘seminários e debates’, é essencial para desenvolver a **crítica e a reflexão** nos estudantes. A combinação de ‘teoria e prática’, promovida pelo professor, incentiva os estudantes a questionarem e relacionarem os conteúdos teóricos com a realidade prática, o que é fundamental para uma educação crítica e transformadora (Freire, 1996).

A utilização de ‘laboratórios e demonstrações práticas’ indica a **competência profissional** do professor e sua **generosidade** em proporcionar uma aprendizagem significativa e concreta. Freire (1996) destaca a importância de ensinar com segurança e competência, para facilitar a compreensão e a aplicação prática dos conhecimentos. Enquanto que, o uso de ‘videoaulas, livros didáticos e apostilas’ reflete a preparação e o compromisso do professor em fornecer materiais de apoio adequados para o processo de aprendizagem. Freire (1996) sugere que o professor deve ser um **exemplo** para os estudantes, não apenas em palavras, bem como, em ações e recursos que facilitem a aprendizagem.

Ainda sobre as exigências do autor, tem-se a relação entre ‘teoria e prática’, assim como a **reflexão crítica sobre a prática educativa**. ‘Avaliações em dupla, o uso de planilhas e atividades criativas’ permitem que os estudantes reflitam criticamente sobre seu desempenho e desenvolvimento que visam promover uma aprendizagem mais profunda e significativa. Além disso, incentiva-se a autonomia dos estudantes e demonstra-se o equilíbrio entre **liberdade e autoridade** que Freire considera essencial para o processo educativo.

Ao analisar as metodologias e recursos didáticos, observou-se que os estudantes reconhecem que seus/suas professores/as não se limitam a ensinar conteúdos, mas também promovem uma aprendizagem crítica, reflexiva e transformadora.

Quadro 10 - O que dizem os estudantes

“Atividades para estudar em casa. Passa informações para serem pesquisadas com curiosidade” (E01).
“Metodologia visual e prática trazendo vídeos, exercícios e atividades em grupo” (E04).
“Slides, laboratório e atividades” (E08).

“Usa a metodologia de apresentações e provas em dupla onde podemos conversar sobre o conteúdo e um ensina ao outro” (E12).
“Deixa o projeto para que possamos desenvolvê-lo à nossa maneira” (E15).
“Sua metodologia pressupunha a participação dos alunos na sala, apartando-se do caráter meramente expositivo. Foram desenvolvidos debates, círculos de expressão, momentos de descontração, apresentação de filmes e outros recursos midiáticos populares e principalmente aplicação prática do conhecimento ministrado em sala de aula à realidade sociocultural dos alunos” (E16).
“Slides, explicações no quadro e explicações individuais” (E18).
“Slides simples, usa o quadro para escrever palavras chaves, aplica tarefas e trabalhos diferentes e criativos e traz os conteúdos das aulas para as atividades práticas” (E19).
“Aulas expositivas e dialogadas. Usa slides, textos, conversas, dinâmicas e brincadeiras” (E20).
“Slides, interação com a turma, exercícios de revisão” (E21).
“Materiais de laboratório e estudos feitos por ele” (E22).
“Explicação da matéria, faz exercícios para fixação do conteúdo e quando possível ele aplica os conhecimentos na prática” (E24).
“Listas de exercícios, slides, questões próprias e quadro. Ele ensina utilizando a teoria expositiva, exercícios de fixação e laboratório” (E25).
“Aulas expositivas que dialogam com os slides para o ensinar os conceitos teóricos. Laboratório e simulação para reforçar a teoria e prática” (E27).
“Demonstra na prática o que aprendemos na teoria, disponibiliza apostilas, slides para os conteúdos utilizados em sala de aula” (E33).
“Explica detalhadamente e sem pressa desde várias perspectivas diferentes e não avança até todos os alunos entenderem o tema, emprega numerosos exercícios e utiliza objetos físicos para ajudar a compreender assuntos bastante teóricos” (E37).
“Slides, conteúdo escrito, explicações e atividades impressas” (E41).
“Demonstra a teoria do conteúdo de forma didática, bem clara e desperta a curiosidade e interesse na parte do conteúdo” (E42).
“Slides, livros, vídeos, conteúdo no quadro e usa o laboratório para as práticas” (E44).
“50% das aulas eram teóricas e 50% práticas para não ficarmos para trás o que nos ajudava muito” (E46).
“Traz exemplos do nosso dia a dia para entendermos a matéria e a prática” (E51).
“Método de pesquisas, slides, aulas no computador e trabalhos em grupo” (E52).
“Relaciona o conteúdo da aula com situações do cotidiano. Tem domínio sobre o conteúdo e através de boas discussões nos faz compreender o assunto” (E63).
“Aulas práticas e um ótimo material didático contendo bons resumos, exemplos, cotidianos e notícias” (E66).
Além das tradicionais provas faz trabalhos diversos como pesquisa e seminários” (E75).
“Listas de exercícios com explicações diferenciadas, teoria e prática” (E84).

Fonte: a autora (2024).

4.2.4 Categoria 4 - cite um exemplo de quando o professor valorizou os conhecimentos e experiências que você trouxe de fora da escola para o IFSC

Segundo Freire (1996), o respeito aos saberes dos educandos é uma das exigências para ensinar. Desta forma, os conhecimentos e experiências que os estudantes trazem de fora da escola são socialmente válidos e devem ser reunidos e integrados ao processo educativo.

Assim, os estudantes foram instigados a fornecer exemplos de quando o/a professor/a valorizou os conhecimentos e experiências que trouxeram de fora da escola para o IFSC. As respostas foram agrupadas em palavras-chaves para análise, conforme o quadro abaixo:

Quadro 11 - Categoria 4: Cite um exemplo de quando o professor valorizou os conhecimentos e experiências que você trouxe de fora da escola para o IFSC

Incentiva	Escuta	Aceita	Encoraja
Permite	Aprende junto	Acolhe	Elogia

Fonte: a autora (2024).

Nas respostas mencionadas pelos participantes da pesquisa pôde-se observar que para alguns estudantes o bom professor ‘incentiva, escuta e elogia’ suas experiências e conhecimentos. Isso se alinha à visão de Freire (1996), sobre a importância de respeitar os **saberes dos educandos e incentivar o pensamento crítico e a curiosidade**, o intuito é promover um espaço em que eles se sintam livres a compartilhar suas experiências e conhecimentos prévios. Dessa forma, o autor salienta que a educação deve ser sobretudo um ato de libertação e somente por meio da participação ativa nos espaços sociais é que se torna possível essa libertação.

Da mesma forma quando os estudantes se referem aos professores que ‘aceitam’ seus conhecimentos e suas experiências, demonstra a abertura e a flexibilidade dele em reconhecer a diversidade de experiências e conhecimentos. Freire (1996) defende que o educador deve **aceitar e respeitar a autonomia** do ser dos educandos, permitindo que suas vozes sejam ouvidas e consideradas no processo educativo.

Quando os estudantes reconhecem que o professor ‘encoraja’ o compartilhamento de suas experiências e conhecimentos, isso demonstra o compromisso do professor em fortalecer a autoconfiança e um ambiente de aprendizagem colaborativa. Freire (1996) alerta que o encorajamento é uma forma de criar condições para que os estudantes se sintam seguros para expressar suas ideias e participarem ativamente das aulas.

Outro aspecto mencionado pelos estudantes se refere aos professores que ‘permitem’ que eles tragam suas experiências para o contexto escolar. Isso é um reconhecimento de que a educação deve ser um processo inclusivo e democrático. Freire (1996) aponta que a educação deve envolver a **aceitação do novo e a rejeição de qualquer forma de discriminação**, permitindo que todos os estudantes se sintam valorizados.

O autor ainda enfatiza que **não há docência sem discência**, ou seja, o professor também aprende no processo de ensino. Assim, quando os estudantes mencionaram que o professor ‘aprende junto’, exemplifica a humildade e a disposição para a aprendizagem contínua, valores que o autor considera fundamentais para a prática educativa.

Da mesma forma, quando os estudantes se referem aos professores que ‘acolhem’ suas experiências, demonstram uma atitude de respeito e consideração, criando um ambiente em que os estudantes se sintam **valorizados e respeitados**. Freire (1996) enfatiza que a educação deve ser uma **prática amorosa**, em que o professor acolhe os estudantes e suas contribuições de forma genuína.

Quadro 12 - O que dizem dos estudantes

“Quando eu trouxe questões relacionadas ao vestibular” (E01).
“Quando eu trouxe um conteúdo relacionado a outra matéria” (E04).
“Quando uso de histórias vivenciadas ou até curiosidades sobre o conteúdo” (E05).
“Em uma aula sobre poluição de rios e o impacto que traz aos animais. Compartilhei sobre a minha experiência de estágio” (E06).
“O professor sempre iniciava as aulas com uma provocação interrogativa, desenvolvia o conteúdo a partir da realidade do aluno e de suas percepções acerca do assunto. Numa dessas vezes pude relatar uma situação com um poema sobre a reflexão do conteúdo ‘violência Simbólica’ e que despertou a consciência e elucidação da turma” (E16).
“Sim, quando faz elogios na aula prática” (E17).
“Quando eu mostrei que sabia uma função na calculadora e o professor não sabia, se mostrou curioso e elogiou meu conhecimento” (E25).
“Quando eu estava fazendo estágio ele demonstrava bastante interesse nos meus conhecimentos” (E32).
“O professor sempre está disposto a aprender coisas novas, mesmo que esse conhecimento venha de um aluno” (E39).
“Quando comentei sobre um estágio ele me incentivou a aproveitar a oportunidade” (E40).
“Sempre incentiva e escuta quando o aluno traz uma experiência ou conhecimento de fora da escola” (E41).
“O professor demonstra interesse nas habilidades, pensamentos e também nos relatos dos alunos. Então acabamos sentindo muito carinho por ele, assim nos sentindo valorizados” (E42).
“Teve uma vez que falei da minha experiência onde apresentei meu conhecimento de ler um Diagrama Unifilar

e mostrar o quadro elétrico. O professor achou interessante e usou como exemplo em sala de aula” (E44).
“Quando ele escuta meus comentários sobre certos assuntos e usa para continuar a discussão desse assunto” (E45).
“Sempre mostra estar interessado nas nossas experiências fora do IFSC” (E54).
“Sempre se interessa sobre histórias que nos ocorreram para também ligar com o conteúdo” (E55).
“Trouxe uma curiosidade sobre um ponto de descarte correto de medicamentos para os moradores do sul da ilha para complementar uma atividade de pesquisa que foi imposta e fui parabenizado pela iniciativa e após isso houve uma troca de ideias” (E57).
“Quando ele ouviu sobre a minha vida social e me convidou para participar de seu projeto de iniciação científica” (E60).
“Quando trouxemos nossas opiniões sobre um assunto. Cada um com sua experiência e ele debateu de forma amigável” (E63).
“Quando acertei um passe que tava treinando a meses, ele falou que fiz certinho e bateu palmas” (E64).
“Quando pude exercer uma atividade da disciplina associando com meu local de residência. Trouxe para mim uma experiência rica em conhecimentos” (E66).
“Estava com notas baixas por conta de problemas com a ansiedade e depressão. O professor me deu o incentivo que eu precisava para passar no semestre” (E73).
“Quando estávamos falando da ditadura e holocausto, trouxe o que aprendi em um museu sobre o conteúdo e tivemos uma conversa sobre o assunto. O professor complementou, explicou e trouxe também o que lhe mostrei em fotos e textos que foram apresentados nesse museu” (E82).
“Diversas vezes durante as aulas não apenas eu, mas também toda a turma. Trouxemos informações que acreditávamos ter ligações com o conteúdo e que eram valorizadas pelo professor” (E83).
“Quando resolvemos alguma questão de um jeito alternativo, ele encoraja, permite, explica a funcionalidade e a relação entre o método que foi apresentado e o utilizado” (E84).

Fonte: a autora (2024).

4.2.5 Categoria 5 - de que forma o bom professor incentiva o pensamento crítico e a curiosidade

Ensinar exige criar possibilidades para a produção e construção do conhecimento. Dessa forma, os estudantes foram questionados sobre como o bom professor incentiva o pensamento crítico e a curiosidade. Suas percepções estão destacadas em palavras-chaves conforme a tabela abaixo:

Quadro 13 - Categoria 5: De que forma o bom professor incentiva o pensamento crítico e a curiosidade

Dialogando	Perguntando	Refletindo
Debatendo	Relacionando o conteúdo	Apresentando exemplos

Pesquisando	Ensinando a duvidar	Encorajando a iniciativa própria
Incentivando a Intuição	Deixando pensar	Questionando

Fonte: a autora (2024).

Os participantes do estudo apontaram que o bom professor sabe escutar e tem disponibilidade para o ‘diálogo’. Esse fator contribui para um ambiente de aprendizado participativo, em que os estudantes se sentem ouvidos e respeitados. Para Freire (1996), quando os estudantes são incentivados a expressar suas opiniões e a refletirem sobre temas do cotidiano promove-se a **críticidade**, pois não há construção da autonomia sem diálogo, não há educação sem diálogo.

Em relação às respostas ‘relacionando conteúdos’ e ‘apresentando exemplos’, demonstra-se um método rigoroso de ensino por parte do professor. Para Freire (1996), os conceitos não são ensinados de forma isolada, mas em conexão com a realidade dos estudantes e com outros conhecimentos. Isso facilita a compreensão e a aplicação prática do que é aprendido.

Quando os estudantes destacaram que o professor incentiva a ‘pesquisa’ e ‘ensina a questionar’ são práticas que promovem a **críticidade**. Freire (1996) enfatiza a importância da pesquisa como um processo contínuo de descoberta e construção do conhecimento, em que os estudantes aprendem a questionar e investigar de forma crítica.

Ao apontar que o professor ‘encoraja a iniciativa própria’ e ‘incentiva a intuição’, confirma-se o respeito à autonomia do ser do educando. Nesse sentido, Freire (1996) defende que os professores devem criar condições para que os estudantes desenvolvam sua própria capacidade de pensar e agir de forma independente. Ainda segundo o autor, o respeito ao desenvolvimento da autonomia como princípio pedagógico advém da importância que ela tem para a existência humana. Desse modo, argumenta-se que “o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros” (Freire, 1996, p. 59).

A análise das respostas evidencia que o bom professor, **incentiva o pensamento crítico, a curiosidade, o diálogo, a reflexão, a pesquisa e o respeito à autonomia**, esses foram os aspectos fundamentais observados em suas práticas.

Quadro 14 - O que dizem os estudantes

“Trazendo exemplos do cotidiano e nos fazendo refletir com atividades” (E03).
“Trazendo assuntos polêmicos que geram opiniões diferentes e discussões em sala de aula” (E06).

“Ensina os dois ‘lados da moeda’ para que o aluno consiga estruturar seus pensamentos de maneira crítica sobre determinado assunto” (E08).
“Ele faz perguntas para incentivar que o aluno pense” (E10).
“Incentiva a curiosidade passando filmes relacionados ao tema da aula para trazer dúvidas” (E12).
“Incentivando a intuição” (E13).
“O pensamento crítico não pode ser implantado nos moldes da ótica discente e sim incentivando de forma gradual e autônoma nas aulas ministradas. O professor apresentava situações que continham dilemas éticos sobre as quais relatamos nossas soluções depois de aprendermos o conteúdo” (E16).
“Trazendo questionamentos para os alunos e estimulando através de exemplos” (E17).
“Fazendo perguntas, ouvindo nossas respostas/opiniões, pondo a turma a refletir” (E20).
“Com questionamentos e ensinando a sempre duvidar, buscar fontes diferentes e o mais importante repassando um mindset de crescimento e não julgando as habilidades dos alunos como algo imutável” (E24).
“Ele constantemente enfatiza e encoraja a iniciativa própria e estudos em casa e isso gera independência na minha percepção e gera responsabilidade em decorrência disso. Como já enfatizado ele dá bastante liberdade em sala de aula em tempos de resolução de exercícios e práticas” (E27).
“Indagando e estimulando os alunos” (E33).
“Muitas vezes o interesse e a curiosidade são gerados a partir de uma pergunta inteligente, uma imagem atrativa, algum vídeo, um instrumento relacionado ao conteúdo” (E42).
“Ele faz perguntas onde temos que procurar lembrar no que estudamos ou que nos faz ir atrás de informações” (E44).
“Recomendam livros, fazem perguntas sobre o assunto, pedem atividades que exigem pesquisa sobre temas relacionados ao conteúdo” (E45).
“Nos fazendo pensar sobre os dois lados da história” (E56).
“Trazendo provocações e questionamentos reais para a sala de aula, onde aplicamos aquilo que aprendemos na nossa vida” (E57).
“Trazendo informações do cotidiano e relacionando com o conteúdo dado, fazendo os alunos pensarem além da caixa e não apenas no conteúdo em si” (E58).
“Fazendo-nos pensar sobre algo e nos colocar no lugar dos outros, dá exemplos para que possamos parar de naturalizar muitas coisas no nosso dia a dia” (E73).
“Disponibilizando materiais extras e fontes de pesquisa. Assim possibilitando que possamos ir além do conteúdo mostrado em sala” (E75).
“Com perguntas, atividades participativas e de interpretação, assim acabamos montando nosso pensamento/opinião sobre determinado texto e dúvidas sobre partes que não entendemos, instigando nossa curiosidade e vontade de entender e aprender mais” (E82).
“Deixando em aberto certo tópico da aula, nos incentivando a ir atrás do assunto e pensar mais sobre o tema” (E83).

Fonte: a autora (2024).

4.2.6 Categoria 6 - como você percebe a relação entre a liberdade dada pelo professor e a autoridade que ele exerce em sala de aula

A relação entre liberdade e autoridade no contexto educativo é fundamental e deve ser equilibrada para criar um ambiente de aprendizado respeitoso e criativo. Esse equilíbrio reflete o bom senso, um aspecto indispensável na formação de professores, uma vez que essa condição humana deve ser a bússola norteadora da prática educativa. Nesse sentido, Freire afirma:

É o meu bom senso que me adverte de que exercer minha autoridade de professor na classe, tomando decisões, orientando atividades, estabelecendo tarefas, cobrando a produção individual e coletiva do grupo não é sinal de autoritarismo de minha parte. É minha autoridade cumprindo o seu dever (Freire, 1996, p.61).

Dessa forma, os estudantes foram questionados como percebem a relação entre a liberdade dada pelo/a professor/a e a autoridade que ele/ela exerce em sala de aula. As respostas foram agrupadas para análise conforme o quadro abaixo:

Quadro 15 - Categoria 6: Como você percebe a relação entre a liberdade dada pelo professor e a autoridade que ele exerce na sala de aula

Nos dá espaço	Aceita sugestões
Relação mútua de respeito	Relação de amizade
Liberdade com responsabilidade	Diálogo
Tem controle sobre a turma	Equilíbrio
Demonstra o que sabe	Sem brigas
Amoroso/simpático/pacífico	Postura certa
Sabe separar as duas coisas	Não abusa do seu poder

Fonte: a autora (2024).

Quando os participantes do estudo mencionaram que ‘nos dá espaço’ e ‘liberdade com responsabilidade’, compreende-se que o professor valoriza a autonomia dos estudantes, permitindo que eles façam escolhas e assumam responsabilidades por suas ações. Freire (1996) defende que a autonomia é essencial para o desenvolvimento de um pensamento crítico e independente.

Em relação às respostas ‘relação mútua de respeito’ e ‘aceita sugestões’ indicam que o professor valoriza e reconhece o conhecimento e as opiniões dos estudantes. Para Freire (1996), é fundamental que os professores respeitem e aprendam com os saberes dos estudantes, com o

objetivo de promover um ambiente de diálogo e troca. Evidencia-se, assim, que o um bom professor precisa respeitar a autonomia e as singularidades do educando. O respeito, como base da relação, possibilita o estímulo e a utilização de diversos saberes, enriquecendo as trocas educativas.

Em relação a ‘ter controle sobre a turma’ e o ‘equilíbrio’ demonstram a capacidade do professor de manter a ordem e a disciplina sem comprometer a liberdade dos estudantes. Freire (1996) enfatiza que a verdadeira autoridade deve ser exercida com respeito e não de maneira autoritária. Freire (1996, p.138) destaca que, “porque humana, a educação é capaz de compreender a autoridade e a liberdade, a fala e a escuta, a prática e a teoria, a profissionalidade e a afetividade.”

Da mesma forma que ‘demonstra o que sabe’ e mantém uma ‘postura correta’ indicam que o professor possui segurança e competência em sua área de atuação. Freire (1996) destaca que a confiança do professor em seu próprio conhecimento e habilidade é primordial para a criação de um ambiente de respeito e aprendizagem.

Ser ‘amoroso, simpático e pacífico’, reflete um professor que quer bem aos alunos e que promove um ambiente de aprendizagem acolhedor e positivo. Freire (1996) realça que a afetividade e o respeito são essenciais para a construção de uma relação saudável.

No que diz respeito à ‘relação de amizade’ e a ‘abertura para o diálogo’, as respostas dos estudantes demonstram que tais aspectos são indispensáveis para se criar uma conexão genuína entre professor e aluno. Freire (1996) frisa a importância do diálogo como um meio de compartilhar conhecimentos e construir um entendimento mútuo.

Já no que se refere a ‘evitar brigas’ e ‘não abusar do poder’, denota-se que o professor entende seu papel como facilitador do aprendizado e interventor positivo na vida dos estudantes. Não se recorre, assim, a práticas autoritárias que possam desmotivar ou intimidar os estudantes. Logo, ratifica-se o que defende Freire (1996) ao afirmar que a educação é uma forma de intervenção no mundo.

Percebe-se que as respostas dos estudantes revelam um equilíbrio entre liberdade e autoridade exercido pelo professor. Eles valorizam um ambiente onde a **autonomia, o respeito, a competência, o diálogo e a afetividade** coexistem.

Quadro 16 - O que dizem os estudantes

“Quando nos dá espaço de fala para expressar nossas dúvidas, impondo limites” (E01).
“Que temos espaço para dialogar sobre qualquer assunto, mas quando a turma passa dos limites consegue dar um basta” (E02).

“Quando há uma relação mútua de respeito, onde eu exerço o papel de estudante e ele de professor” (E04).
“Por exemplo: existem alunos mais interessados que outros, uma boa forma de explicar essa relação de liberdade e autoridade é a seguinte: “se não quer aprender é uma escolha sua, lide com as consequências, porém não atrapalhe quem quer aprender” (E08).
“Quando ele nos dá liberdade para expressar nossas experiências com a matéria e quando ele tem controle da turma” (E09).
“Onde sou livre para me comportar do jeito que sou, mas respeitando as pessoas” (E11).
“Percebo a relação de liberdade quando podemos conversar sobre outros assuntos que não seja aula ou quando damos sugestões e ele aceita” (E12).
“A relação de respeito deve ser cativada. O diálogo deve proceder de qualquer autoridade e deve refletir o convívio mantido em vistas à pacificidade” (E16).
“Acho que o professor tem que se impor em sala de aula, mas de forma respeitosa e sem brigas com a turma” (E19).
“A autoridade é expressa pelo fato do professor ser ele mesmo, ser a autoridade para propor a aula e etc. Mas a liberdade para nos expressarmos no sentido de opinião” (E20).
“Em uma relação baseada em respeito” (E22).
“É uma relação baseada no respeito e há certas linhas que quando cruzadas na aula, sentimos puxões de orelhas” (E24).
“Ele mantém as coisas no controle, sem limitar nossa autonomia em sair, olhar outras coisas para espreitar, conversar, tudo isso sem sair dos trilhos” (E25).
“Liberdade em deixar os alunos falarem e autoridade para falar com respeito com os alunos sem precisar implorar por silêncio” (E35).
“É a suficiente liberdade para nos sentirmos cómodos e manter um comportamento relaxado durante a maior parte da aula, porém é sério quando precisa ser e nos explica porque nós devemos ser sérios também” (E37).
“Com equilíbrio às vezes dando mais liberdade e às vezes exercendo sua autoridade” (E38).
“Ele consegue manter a sala atenta na matéria e não há necessidade de ‘brigar’ com a turma” (E39).
“Ele nos deixa livres para dar opinião, para ir e vir, para conversar, porém sempre há um limite, então nos momentos em que são necessários o silêncio e a atenção dos alunos, ele exerce sua autoridade de maneira respeitosa” (E42).
“Ele nos dava muita liberdade, conversávamos bastante, mas sempre após a sua explicação do conteúdo. Ele mostrava a sua autoridade em momentos de provas, fazendo sentarmos distantes e as mochilas separadas com celulares guardados e desligados” (E48).
“Ele trata os alunos de maneira amorosa/simpática, o que nos faz sentir seguros para ter tal liberdade, mas sempre o respeitando dentro de sala de aula” (E51).
“Com a postura certa” (E52).
“Acho que a maioria dos alunos do campus tem um grande respeito por ele, então quando ele passa algo na aula todos fazem o que ele tá pedindo sem medo de ser julgado ou criticado” (E64).
“Dando liberdade dentro da sala de aula, como conversa, saídas ao banheiro, sem ser rigoroso, porém quando é preciso ele exerce a autoridade e os alunos o respeitam” (E72).

“O professor consegue impor respeito sem precisar necessariamente cobrar isso dos alunos. A sua forma amorosa, respeitosa e pacífica dentro de sala é o melhor exemplo de autoridade e educação, tornando um ambiente de respeito mútuo” (E74).

“De forma leve consegue ser firme com os alunos, mas também gentil e atencioso” (E77).

“O professor sabe se posicionar e sabe lidar com os alunos, demonstrando em sua linguagem tanto corporal quanto falada, quando são os momentos de descontrair e de dar atenção ao que está sendo passado em sala de aula” (E81).

Fonte: a autora (2024).

4.2.7 Categoria 7 - na prática docente, o professor incentiva e valoriza as discussões sobre preconceito, discriminação e igualdade

Questionados se na prática docente, o/a professor/a incentiva e valoriza as discussões relacionadas a preconceito, discriminação e igualdade, os estudantes apresentaram respostas agrupadas para análise conforme o quadro abaixo:

Quadro 17 - Categoria 7: Na prática docente, o professor incentiva e valoriza das discussões sobre questões relacionadas ao preconceito, discriminação e igualdade

Debatendo, questionando	Não
Respeita e valoriza as opiniões dos alunos	Mostrando o que é errado
Trazendo a pauta para a sala de aula	Trazendo notícias atuais para debate
Não faz parte do conteúdo, mas entende a importância do assunto	Explicando que isso não cabe mais nos tempos atuais
Por meio de exemplos práticos e relações pessoais	Dando apoio caso alguém precise
Infelizmente não	Provocando, fazendo pensar e refletir

Fonte: a autora (2024).

Observou-se que os estudantes mencionam que o bom professor valoriza e incentiva os debates e questionamentos sobre preconceito, discriminação e igualdade. Isso reflete a importância que Freire (1996) atribui ao diálogo: o processo de debater e questionar permite uma troca de ideias que é essencial para o desenvolvimento do pensamento crítico.

O autor defende que a educação é uma forma de transformação da realidade. Ela não é neutra e nem indiferente, tanto pode destruir a ideologia dominante, como mantê-la. Ressalta, ainda, o quanto um determinado gesto do educador pode repercutir na vida de um estudante e que a reflexão sobre preconceito, discriminação e igualdade é necessária, pois, segundo Freire (1996), ensinar exige **risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de**

discriminação, sendo que “a prática preconceituosa de raça, classe, gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia” (Freire, 1996, p. 39).

Trazer questões de preconceito, discriminação e igualdade para a sala de aula reflete a compreensão de que a educação deve ser uma forma de intervenção no mundo, conforme defendido pelo autor e discutir essas questões é um ato de conscientização e transformação social.

Em relação às respostas, ‘provocar’, ‘fazer pensar’ e ‘refletir’ estão diretamente relacionados à exigência de Freire (1996) de que a educação deve promover uma **reflexão crítica sobre a prática**. Isso envolve incentivar os estudantes a questionarem e analisarem criticamente suas próprias ideias e as do mundo ao seu redor.

Da mesma forma que ‘mostrar o que é errado’ envolve desenvolver a criticidade nos estudantes, influenciando-os a identificarem e questionarem práticas injustas e discriminatórias. Freire (1996) considera que a criticidade é fundamental para a educação libertadora.

Explicar que o ‘preconceito e discriminação não cabem mais nos tempos atuais’ reflete a aceitação do novo e a rejeição de qualquer forma de discriminação, alinhando-se aos princípios de respeito e igualdade.

Assim, como ‘dar apoio aos alunos’ demonstra o cuidado e a preocupação com o bem-estar dos estudantes, que é uma parte central da pedagogia freireana. O autor enfatiza a importância de criar um ambiente educativo acolhedor e solidário.

De modo igual, ‘trazer notícias atuais sobre esses assuntos para debate’ conecta a aprendizagem com a realidade contemporânea, que visa promover uma educação que é relevante e contextualizada. O autor defende que a educação deve sempre estar conectada com a realidade dos estudantes.

Dessa forma, após o aprofundamento das respostas à presente pesquisa, constatou-se um ponto que se distancia das exigências do ensinar quando os estudantes mencionaram a resposta ‘não’. Essa ausência de discussões sobre preconceito, discriminação e igualdade por parte de alguns professores pode indicar uma lacuna na prática pedagógica. Tal ausência sugere uma falta de alinhamento com uma educação crítica e transformadora que aborda questões sociais relevantes.

Do mesmo modo, quando os estudantes indicam que ‘estas discussões não fazem parte do conteúdo’, revela uma visão limitada do professor. Segundo Freire (1996), a educação deve ir além do currículo tradicional e incluir temas sociais e éticos que impactam a vida dos estudantes.

Com base nessa perspectiva, Oliveira (1996) considera que formar cidadãos significa transformar cada indivíduo em um ser pensante e autônomo, consciente de si mesmo e do mundo ao seu redor. Portanto, é essencial que os estudantes sejam incentivados a questionar e refletir sobre a realidade em que vivem, para compreenderem as causas das desigualdades sociais e as formas de combatê-las.

Além disso, é importante que um bom professor se preocupe em oferecer aos estudantes a oportunidade de participar em ações e projetos sociais, permitindo que eles experimentem, na prática, o papel de cidadãos ativos na sociedade em que estão inseridos.

Quadro 18 - O que dizem os estudantes

“Sim, questionava” (E02).
“Não” (E03).
“Sim, trazendo não somente sua opinião como até algo que circula teoricamente para se embasar” (E05).
“Sim, trazendo a pauta para sala de aula” (E06).
“Sim, com reflexões e vídeos” (E09).
“Sim, mas normalmente em matérias como sociologia e filosofia” (E14).
“Infelizmente não” (E18).
“Sim, provocando a pensar e refletir ainda mais para que possamos pensar e perceber como é a realidade em que vivemos” (E19).
“Sim, a promoção das pautas ocorre principalmente por debates com a participação dos alunos” (E21).
“Não, não cabe a um professor valorizar essas discussões se não for lecionador de matéria específica para isso, como a sociologia” (E25).
“Sim, falando o que pode e não pode fazer” (E31).
“Não incentiva as discussões sobre essas questões uma vez que não faz parte do conteúdo da matéria, entretanto entende a importância das mesmas” (E38).
“Sim, trazendo debates e a necessidade de discussão” (E41).
“Não explicitamente, mas fazia questão de sempre incluir todos os alunos, respeitando suas decisões e gostos pessoais” (E43).
“Demonstrando respeito pelos alunos, porém nunca tivemos discussões sobre, pois não faz parte do conteúdo” (E47).
“Sim, mostrando que é errado e também trazendo notícias e acontecimentos da vida fora da sala” (E58).
“Sim, com debates e discussões. Tudo relacionado com o conteúdo ministrado em aula” (E61).
“O professor que eu escolhi na maioria das vezes não, mas ele não aceita nenhum tipo de discriminação em sua aula” (E64).
“Sim, normalmente ele traz com a matéria dele, com o conteúdo, mostrando como era em determinada época e

hoje em dia e sempre foi aberto com os alunos sobre questões sociais” (E65).
“Sim, explicando como isso não cabe mais em tempos atuais” (E69).
“Sim, incentivando a participação dos alunos nas rodas de conversa e oficinas do campus” (E77).
“Sim, reforçando e debatendo, seja por notícias da internet ou TV” (E78).
“A professora é respeitosa a qualquer conceito gerado em sala de aula, respeitando e apoiando causas contra a discriminação e dando apoio caso alguém precise” (E85).

Fonte: a autora (2024).

4.2.8 Categoria 8 - você acredita que o bom professor deve ajudar a questionar a ideologia vigente e promover a reflexão sobre questões políticas e sociais

Quando indagados se o bom/a professor/a deve ajudar a questionar a ideologia vigente e promover a reflexão sobre questões políticas e sociais, os estudantes mencionaram aspectos que foram agrupados nas categorias no quadro abaixo:

Quadro 19 - Categoria 8: Você acredita que bom professor deve ajudar a questionar a ideologia vigente e promover a reflexão sobre questões políticas e sociais

Sim, para termos senso crítico	Sim, de forma participativa
Sim, para fazer refletir	Sim, para termos opinião
Sim	Não, pois não tem relação com a matéria
Sim, sem influenciar sua opinião	Sim, é muito importante
Não	Sim pois no cotidiano nem sempre debatemos
Sim, para termos conhecimento	Sim para termos consciência
Sim, dialogando	Sim, ajuda a pensar fora da caixa
Sim, para entender o mundo ao nosso redor	Sim, para exercermos a cidadania

Fonte: a autora (2024).

Ao observar os dados apresentados no quadro, é possível perceber que muitos dos estudantes evidenciam a necessidade dessas reflexões por parte do professor, pois segundo Freire (1996) a Educação Crítica é central para a conscientização e emancipação. O autor argumenta que um bom professor deve ajudar os estudantes a desenvolver um senso crítico sobre o mundo ao seu redor e enfatiza a necessidade de os estudantes refletirem criticamente sobre a sociedade e suas ideologias.

Nesse sentido, Freire (1996) enfatiza que o educador deve incentivar a reflexão sem impor opiniões, respeitar a autonomia dos estudantes e a compreensão da ideologia vigente. É primordial destacar a importância dos estudantes formarem as suas próprias opiniões de maneira crítica e autônoma, visto que a educação promove a conscientização e a transformação social.

Assim, como apontado por Freire (1996), os educadores devem ser exemplos de ética e cidadania. Os estudantes corroboram com a opinião do autor ao mencionarem a ‘importância de formar opiniões próprias’ e ‘exercer a cidadania’. Nesse momento, eles reconheceram o valor de professores que personificam esses princípios em suas práticas.

Dessa forma, a educação deve promover a consciência crítica dos estudantes sobre a realidade social e as ideologias que a permeiam. Sendo a escola um espaço essencial para debater essas questões que muitas vezes são negligenciadas no cotidiano dos estudantes. A abertura desse espaço de debate promove a conscientização crítica e rompe com paradigmas tradicionais.

Outro ponto importante observado foi em relação a resposta: ‘não, pois não tem relação com a matéria’. Freire discordaria dessa visão, pois acredita que todas as disciplinas podem e devem integrar a discussão crítica de questões sociais e políticas, uma vez que para ele “o discurso ideológico nos ameaça de anestesiar a mente, de confundir a curiosidade, de distorcer a percepção dos fatos, das coisas, dos acontecimentos” (Freire, 1996, p. 132).

Foi possível perceber nas respostas dos estudantes um alinhamento significativo com as exigências do ensinar propostas por Paulo Freire. A ‘valorização do senso crítico, da reflexão, do diálogo e da cidadania’ destaca a importância de uma abordagem pedagógica que vai além da simples transmissão de conhecimento que incorpora valores **éticos, estéticos e críticos** que são centrais para a formação integral dos estudantes.

Essas exigências se entrelaçam e mostram que uma prática educativa transformadora deve ser holística, respeitosa e profundamente engajada com a realidade social e cultural dos estudantes. Segundo Freire (1996), todo educador deve ter uma reação crítica diante das ideologias e dos discursos, para que não seja ludibriado por eles e dessa forma adquirir qualidades e sabedorias indispensáveis à sua prática docente.

Quadro 20 - O que dizem os estudantes

“Sim, para ter senso crítico e saber analisar situações de forma correta” (E01).
“Sim, porque devemos ter senso crítico e saber analisar situações cotidianas” (E02).

“Sim, para fazer refletir sobre ideologias” (E03).
“Sim, pois nossa sociedade é movida pela política e afins sociais, ter uma educação ou base nesse sentido nos proporciona isso” (E05).
“Acho que um professor pode dar sua opinião política e ideológica, porém, acredito que não deve tentar influenciar os alunos a segui-las também” (E06).
“Não, pois esses assuntos não surgem na aula” (E07).
“Sim, apresentar os dois lados da moeda, às vezes acreditamos em algo por pura falta de conhecimento” (E08).
“Sim, porém ele não deve influenciar e sim passar conhecimento” (E09).
“Não, além de ser proibido por lei, o ambiente escolar não é um lugar para isso, onde professores ruins podem influenciar os alunos” (E11).
“Sim, nós estamos aqui para aprender e através do questionamento podemos ir atrás de respostas da forma certa” (E12).
“Sim, acredito na formação de um aluno crítico politicamente” (E13).
“Sim, porque a realidade vigente e as contradições que a acompanham devem ser sempre internalizadas no exercício da cátedra, mas devem ser trazidas de forma coletiva e participativa” (E16).
“Sim, pois devemos refletir sobre o meio em que estamos inseridos visando o melhor para todos” (E17).
“Sim, acredito que questionamentos sempre reforçam ou acabam mostrando falhas em seus pensamentos. Te leva a um melhor desenvolvimento, fazendo com que o estudante esteja mais aberto a debates” (E18).
“Sim, porém não influenciar” (E20).
“Acredito que sim. O bom professor deve sempre cultivar pensamentos críticos para o aluno não ficar preso em ideologias impostas a ele” (E24).
“Não, pois isso não compete a ele e muito menos tem relação com a matéria lecionada por ele, além de que a escola não deve se meter em questões partidárias e ideologias tendenciais” (E25).
“O professor ideal não deve criticar uma ideologia, mas sim apresentar outras” (E33).
“Prefiro não comentar, não tenho conhecimento para isso” (E34).
“Sim, o professor deve ter a obrigação de ajudar na formação de caráter e senso crítico do aluno” (E41).
“Sim, pois muitas vezes no nosso cotidiano nem sempre debatemos sobre e muitas das vezes é bom debatermos com professores que sabem do que estão falando” (E46).
“Não, somente se for relacionado com o conteúdo” (E48).
“Acredito que isso deve ser feito de forma respeitosa e imparcial, a fim de transmitir fatos e acontecimentos sem impor sua opinião pessoal” (E66).
“Sim, sem as reflexões políticas e sociais entramos na fase adulta sem entender o mundo ao nosso redor” (E69).
“Sim, independente de qual ideologia é questionada, o ato de refletir sobre é o que nos possibilita formar nossa própria opinião. Isso já é de extrema importância principalmente para o âmbito político já que é desta forma que exercemos a cidadania” (E83).
“Acredito que depende de sua matéria, há algumas que não há necessidade como matérias de exatas” (E85).

Fonte: a autora (2024).

4.2.9 Categoria 9 - como é a relação da sua turma com o professor que você considera como exemplo de bom professor

Quanto à relação do bom professor com as turmas em que leciona, os participantes mencionaram uma boa relação. As respostas foram agrupadas nas categorias no quadro abaixo:

Quadro 21 - Categoria 9: Como é a relação da sua turma com o professor que você considera como exemplo de bom professor

Muito boa	Quase uma figura paterna
Respeitosa	Excelente
Ótima	Boa relação dentro e fora da sala de aula
Aberta a diálogo	Maravilhosa
Amigável, admirável	Saudável
Querido, carismático	Um Exemplo
Gostamos muito dele	Um bom ser humano
Tranquila	Compreensível

Fonte: a autora (2024).

Os participantes do estudo apontaram que há uma ‘ótima relação de diálogo e respeito’ do/a professor/a com a turma, indicando que ele/ela cria um ambiente onde os estudantes se sentem valorizados e respeitados, tanto dentro quanto fora da sala de aula.

Sobre o respeito como elemento importante na relação entre professores e estudantes, (Freire, 1996, p. 132) oferece uma reflexão preciosa: “o clima de respeito que nasce de relações justas, sérias, humildes, generosas, em que a autoridade docente e as liberdades dos alunos se assumem eticamente, autentica o caráter formador do espaço pedagógico”.

Nesse sentido, o autor afirma que um professor amoroso, uma professora amorosa não deixa de ter rigor em sua prática pedagógica. O que os diferenciam daquele professor rígido e autoritário é o diálogo.

A afirmação de Freire não só apoia a importância do respeito mencionada pelos estudantes como um fator que contribui para uma boa relação no ambiente escolar, mas, também, valida suas opiniões, especialmente quando apontaram que um bom professor é aquele que sabe ouvir e valoriza as opiniões dos estudantes.

Para Freire (1996), a afetividade não deve ser excluída do processo educativo. As percepções dos estudantes sobre o professor como uma ‘figura paterna, amigável e carismática’

indicam que o professor não apenas ensina com competência, mas também se conecta emocionalmente com os alunos, criando um ambiente afetivo e empático.

Freire (1996, p.148) fala sobre a importância dos pequenos gestos, palavras e olhares de respeito e de qualificação do professor com seu estudante adolescente: “este saber, o da importância dos gestos que se multiplicam diariamente nas tramas do espaço escolar, é algo sobre o que teríamos que refletir seriamente”.

Ainda sobre afetividade, o autor afirma:

Às vezes mal se imagina o que pode passar a representar um simples gesto de um professor. O que pode um gesto aparentemente insignificante valer como força formadora ou como contribuição à do educando por si mesmo (Freire, 1996, p. 47).

Assim, a influência do professor como exemplo acaba por ter impacto nas atitudes, nos comportamentos e, inclusive, nos valores éticos dos estudantes. Desse modo, Freire (1996) aponta que os professores devem ser exemplos de ética e conduta humana.

Os estudantes que veem o professor como ‘admirável e um exemplo de bom ser humano’, reconhecem essas qualidades. Isso sugere que o professor não apenas transmite conhecimentos, como também exemplifica comportamentos éticos e humanos.

Ainda foi possível observar nas respostas dos estudantes a importância de um ambiente de aprendizagem saudável e positivo. As descrições de que a relação com o professor é ‘saudável, tranquila e maravilhosa’ indicam que o professor cria um ambiente de aprendizado otimista, em que os estudantes se sentem seguros e motivados a aprender.

Ao analisar as concepções sobre o bom relacionamento do professor com a turma, percebeu-se a importância da presença afetiva nas relações sociais. Principalmente no que diz respeito à relação entre professor e estudante. Tal relação, é essencial para o sucesso da vida escolar, pois como o próprio Freire (1981, p. 15) assinalou, “não há educação sem amor. Quem não é capaz de amar os seres inacabados não pode educar.”

Quadro 22 - O que dizem os estudantes

“Uma relação boa, todos os alunos participam bem da aula, deixa os alunos confortáveis” (E01).
“Muito boa, não temos mais aulas, mas sempre que nos encontramos no corredor conversamos” (E03).
“É ótimo, pois há respeito mútuo e as aulas se desenvolvem de forma fluída” (E05).
“O professor é amigo da turma” (E10).
“Boa, havia respeito e admiração” (E13).

“Além de boa didática para mim tem que ser uma boa pessoa, que ajuda e pensa nos alunos e tem que ser uma pessoa legal” (E15).
“Amigável e respeitoso. Nos momentos de descontração o professor me interrogava acerca das minhas vivências acadêmicas e pessoais demonstrando interesse nessa conversa” (E16).
“Quase uma figura paterna. Muitos estudantes demonstram ter grande carinho, inclusive fora da aula” (E18).
“É boa, todos respeitam e ficam em silêncio durante os momentos da explicação e em momentos de participação todos participam” (E19).
“Possui equilíbrio na questão de autoridade, respeito e liberdade entre professor e estudante” (E21).
“É uma relação de gratidão pelo professor e métodos aplicados por ele” (E24).
“Ótima, todos se dão muito com ele e o elogiam dentro e fora da sala de aula” (E25).
“Maravilhosa, tão bom que almoçamos juntos” (E34).
“Boa e ruim. Pois alguns não gostam de professor muito exigente” (E36).
“Ele é um amigo da turma, sendo querido mesmo fora de sala” (E39).
“Ótima, todos o tiveram como exemplo e gostavam dele como pessoa e profissional” (E43).
“A relação com a turma e esse professor x é uma ótima troca de carinho e respeito” (E46).
“A relação é boa e próxima, mesmo com o professor não dando mais aulas para a turma ainda o consideramos como um exemplo na área” (E48).
“Relação de amigos, porém respeitamos que ele é a autoridade, conversamos sobre tudo e temos a liberdade de tirarmos qualquer dúvida sobre o conteúdo” (E49).
“Boa, amorosa, leve, simpática” (E51).
“Muito boa, todo mundo gosta e se dá bem com a professora x” (E52).
“Uma relação boa, gostamos dele e temos respeito” (E56).
“Todos gostam muito dele, conversamos. Ficamos ansiosos para a aula” (E58).
“É ótima, há respeito por ambos os lados. A aula flui de uma boa forma, deixando o aprendizado mais fácil” (E60).
“Muito boa, sempre nos sentimos à vontade e abertos para conversar com ele” (E62).
“É ótima, nunca ouvi algo ruim dele, nem da minha turma ou de outras. Ele é conhecido por ser um bom professor e um bom ser humano” (E65).
“Uma relação tranquila, onde todos têm acesso ao professor, de forma que o professor não é um ditador. Podendo os alunos se expressarem e o professor também e ambos serem ouvidos” (E77).
“Muito boa, nos sentimos alegres em sua aula e dispostos a aprender sem nos sentirmos forçados, as aulas são bem explicadas, muito boas e proveitosas” (E81).
“Creio que o professor trata todos com muito respeito e com equidade, mas creio que falta um pouco de respeito da parte de alguns alunos” (E82).
“Um professor compreensivo e interativo com a turma. A professora escolhida segue esses critérios” (E85).

Fonte: a autora (2024).

4.2.10 Categoria 10 - você considera que a formação acadêmica (graduação, mestrado, doutorado) influencia a prática docente do bom professor

Os estudantes foram questionados se a formação acadêmica influencia a prática do bom professor. Essa pergunta foi fundamental para entender como os estudantes percebem a relação entre a qualificação formal e o processo de ensino-aprendizagem.

As respostas dos estudantes oferecem uma variedade de perspectivas em relação à formação acadêmica e revelam tanto o reconhecimento quanto críticas sobre o papel dessa formação na prática docente.

Quadro 23 - Categoria 10: Você considera que a formação acadêmica (graduação, mestrado, doutorado) influencia a prática docente do bom professor

Sim, passa segurança
Não, o que implica além do conhecimento é ter boa didática
Sim, mas não é sinônimo de uma boa aula
Sim, nos traz mais conhecimentos
Sim, mas tem que saber explicar
Acho que não faz muita diferença
A formação acadêmica faz a diferença, mas isso não é o que define se ele é um bom professor
Sim, mais conhecimento para desenvolver o conteúdo
Acho que não tanto como uma licenciatura
É importante, mas ensinar é muita mais que decorar conteúdos
Sim, mas às vezes prejudica. O professor esquece que não fizemos doutorado e explica de forma complexa

Fonte: a autora (2024).

Quanto à formação acadêmica, identificou-se que ela contribui significativamente para a competência do professor, porém Freire (1996) enfatiza que isso deve ser acompanhado pela capacidade de tornar o aprendizado significativo e acessível aos alunos.

Essa observação do autor nos permite relacionar as respostas:

“Sim, pois aprende bem e passa segurança sobre o que tá falando” (E01).

“Sim, pois ele nos traz mais conhecimentos” (E09).

“Sim, influencia pois ele consegue ter segurança e passar isso para o aluno” (E12).

“Sim, uma formação robusta implica numa melhor capacidade de articular temas específicos e despertar o interesse no universo acadêmico” (E16).

“Sim, pois aprofunda seus conhecimentos e isso transparece nas aulas” (E17).

Esses achados mostram que os estudantes associam a formação acadêmica como um fator de segurança por parte do professor. A presença de formação como mestrado e doutorado é vista por eles como um indicativo de profundo conhecimento, o que pode transmitir mais confiança.

Os estudantes ainda mencionaram:

“Não, pois o que implica também além do conhecimento é ter boa didática” (E19).

“Não, o nível de formação acadêmica não diz respeito a capacidade de lecionar de um professor. É possível que um professor com mestrado seja mais capacitado do que um com doutorado” (E21).

“Não, já tive muitos professores que tinham apenas graduação e eram ótimos” (E59).

“Não, se ele não souber ensinar não adianta ser doutor, mas ser didático pode ser evoluído com treino e dedicação” (E78).

Constatou-se haver uma percepção clara por parte de alguns estudantes de que a formação acadêmica, por si só, não garante uma boa prática docente. Os estudantes destacaram que a habilidade de ensinar (boa didática) é igualmente ou mais importante do que a formação acadêmica.

Quanto às respostas:

“Sempre influencia, mas não é sinônimo de uma aula melhor. Muitos estagiários alcançaram resultados muito maiores que professores com doutorado” (E18).

“Sim, pois contribuem com o conhecimento técnico, porém não adianta ter conhecimento e não saber explicá-lo na prática, não ter jeito” (E20).

“Não e sim, um professor pode ser ótimo em ter conhecimento e conteúdo, mas péssimo em transmitir isso para o aluno” (E34).

“A formação acadêmica faz diferença no conhecimento do professor, geralmente quando o professor sabe mais sobre uma área específica ele se aprofunda mais na matéria, mas isso não é o que define se ele é bom” (E40).

“Em parte sim, um professor mais aprofundado no conteúdo tem maior bagagem para nos ensinar, porém sua didática não depende cem por cento disso” (E74).

Os estudantes reconhecem que a formação acadêmica pode trazer mais conhecimento e aprofundamento no conteúdo, mas isso não necessariamente se traduz em boas aulas. A capacidade que o professor tem de transmitir esse conhecimento é que faz a diferença para eles.

Referente às respostas:

“Acho que não faz muita diferença” (E24).

"Acho que não tanto como uma licenciatura" (E55).

"É importante em questão de conhecimento e até onde ele poderá aplicar, mas ensinar vai muito além de imprimir e decorar conteúdos" (E75).

"Acho que não, se o professor sabe a matéria e tem uma boa didática" (E79).

"Sim, mas às vezes até prejudica. O professor esquece que não fizemos doutorado com ele e explica de forma muito complexa" (E80).

Para esses estudantes a formação acadêmica não é o fator decisivo para ser um bom professor. Além disso, há críticas de que a formação acadêmica avançada pode, em alguns casos, resultar em uma abordagem de ensino que é excessivamente complexa e desconectada das suas necessidades.

De modo geral, as respostas dos estudantes revelaram uma percepção variada sobre a influência da formação acadêmica na prática docente. Enquanto uns reconhecem a importância da formação para a aquisição de conhecimento, outros destacam que a didática e a habilidade de ensinar são essenciais para ser considerado um bom professor.

Tais respostas estão alinhadas à visão de Freire (1996), pois o autor deixa claro que ensinar não é transferir conhecimento, e que formar não é o ato pelo qual o sujeito modela o outro que está inerte. O docente aprende ao ensinar e o que aprende ensina no ato de aprender.

Quadro 24 - O que dizem os estudantes

"Sim, pois aprende bem e passa segurança sobre o que tá falando" (E01).
"Não, claro que deve haver conhecimento, mas a parte mais importante é justamente explicar e ser entendido com facilidade" (E02).
"Não, pois o professor pode ter títulos, mas não saber explicar" (E03).
"Acredito que não, existem excelentes profissionais sem mestrado e doutorado" (E06).
"Sim, por ter mais conhecimentos, mais anos de dedicação" (E08).
"Sim, pois ele nos traz mais conhecimentos" (E09).
"Sim, influencia pois ele consegue ter segurança e passar isso para o aluno" (E12).
"Não, aprimorar conhecimentos é excelente, porém até tive professores apenas graduados que foram melhores que os mais graduados" (E14).
"Sim, uma formação robusta implica numa melhor capacidade de articular temas específicos e despertar o interesse no universo acadêmico" (E16).
"Sempre influencia, mas não é sinônimo de uma aula melhor. Muitos estagiários alcançaram resultados muito maiores que professores com doutorado" (E18).
"Não, pois o que implica também, além do conhecimento e a boa didática" (E19).

“Sim, pois contribuem com o conhecimento técnico, porém não adianta ter conhecimento e não saber explicá-lo na prática, não ter jeito” (E20).
“Não, o nível de formação acadêmica não diz respeito a capacidade de lecionar de um professor. É possível que um professor com mestrado seja mais capacitado do que um com doutorado” (E21).
“Claro, muito conhecimento e vivência para passar aos alunos” (E22).
“Sim, passa uma maior confiança” (E26).
“Sim, pois quanto mais o ensino o docente tiver, melhor ele poderá repassar suas aulas” (E29).
“Sim, pois quanto mais ele entender do assunto mais e melhor ele repassará o conteúdo” (E32).
“Não e sim, um professor pode ser ótimo em ter conhecimento e conteúdo, mas péssimo em transmitir isso para o aluno” (E34).
“A formação acadêmica faz diferença no conhecimento do professor, geralmente quando o professor sabe mais sobre uma área específica ele se aprofunda mais na matéria, mas isso não é o que define se ele é bom” (E40).
“Não tanto, acredito que as experiências no mundo do trabalho, conciliado com os conhecimentos teóricos, é mais importante” (E41).
“Sim, acredito que o professor que aprofunda mais o seu conteúdo na área é mais capaz de conseguir explicar os conteúdos com clareza e detalhe” (E47).
“Acho que não tanto como uma licenciatura” (E55).
“Sim, porém não se o professor tem mestrado/doutorado e sim se ele tem uma licenciatura. Porque muitos professores com mestrado ou doutorado não sabem passar os conhecimentos assim como um com licenciatura” (E57).
“Sim, o professor costuma muito comentar sobre o assunto de sua pesquisa de doutorado, a fim de nos ensinar mais coisas com sua experiência” (E60).
“Sim, pois quanto mais aprendizado e confiança ele tem sobre o assunto, mais fácil ele transmite isso para nós” (E62).
“Não, o que pode influenciar pode ser na parte do conhecimento, mas muito professor que tem doutorado não consegue dar uma aula tão boa como um professor que tenha apenas graduação” (E64).
“Sim, professores com mais formações acadêmicas possuem diferentes conhecimentos e histórias de vida” (E71).
“Em parte sim, um professor mais aprofundado no conteúdo tem maior bagagem para nos ensinar, porém sua didática não depende cem por cento disso” (E74).
“É importante em questão de conhecimento e até onde ele poderá aplicar, mas ensinar vai muito além de imprimir e decorar conteúdos” (E75).
“Sim, mas às vezes até prejudica. O professor esquece que não fizemos doutorado com ele e explica de forma muito complexa” (E80).
“Creio que sim, pois o conhecimento adquirido nessa formação é o que o ajuda a saber compartilhar e ensinar o conteúdo que já sabe e o que não sabe ele sabe como ir atrás para entender e aprender” (E81).

Fonte: a autora (2024).

4.2.11 Categoria 11 - de que forma você acha que o bom professor contribui para sua formação no curso técnico integrado ao ensino médio

Quanto à forma como o bom professor contribui para a formação, os estudantes mencionaram aspectos que foram agrupados nas categorias do quadro abaixo:

Quadro 25 - De que forma você acha que o bom professor contribui para sua formação no curso técnico integrado ao ensino médio

Conhecimento/Experiência	Dando bons conselhos
Motiva/Ajuda/acolhe	Ser pessoas boas
Ensina a olhar o mundo de outra forma	Tornando a experiência escolar proveitosa/memórias felizes
Ensinaamentos que levamos para o resto da vida	Incentiva/apoia a permanecer e não desistir do curso
Que sou capaz	Um exemplo/Bom profissional

Fonte: a autora (2024).

Para vários estudantes dos cursos técnicos integrados ao ensino médio participantes do estudo, o bom professor contribui para a formação profissional por meio do ‘conhecimento e experiência’. Observou-se que eles valorizam o conhecimento técnico e a experiência que bons professores trazem para a sala de aula. Esses são elementos fundamentais para a formação acadêmica e profissional.

Outra questão observada diz respeito à capacidade do professor de ‘motivar, ajudar e acolher’ os estudantes. Tal capacidade é essencial para o sucesso escolar. Professores que demonstram empatia e suporte emocional contribuem significativamente para o bem-estar dos estudantes, incentivando-os a enfrentar desafios e a persistir nos estudos.

Ao apontar o bom professor como ‘um exemplo e bom profissional’, os estudantes se referem a um aspecto mencionado por Freire (1996) que o professor deve exemplificar aquilo que ensina, demonstrando ética, coerência e domínio da profissão aos estudantes.

Dessa forma, o exemplo e o domínio profissional são qualidades valorizadas pelos estudantes e reconhecidas pela ciência da educação, pois ensinar segundo Freire (1996) exige a **corporificação das palavras pelo exemplo**. Um educador precisa não só pensar certo, mas, também, fazer certo. Por meio de exemplos, os professores demonstram valores éticos, dedicação e paixão pela profissão. Tais exemplos incentivam os estudantes a se tornarem bons profissionais e indivíduos íntegros.

Em ‘Pedagogia da Autonomia’, Freire enfatiza a discussão entre educação e vida. Para ele, os princípios da educação estão fundamentados nos preceitos que devem guiar a vida. Em suas respostas os estudantes destacaram ‘Ensinaamentos que levamos para o resto da vida’. Isso significa que o ato de educar deve ir além dos muros da escola e abranger todos os aspectos da vida. Desse modo, a contribuição dos professores vai além do currículo acadêmico. Para os estudantes, os bons professores ensinam ‘lições de vida valiosas’, que ajudam na formação de caráter e no desenvolvimento pessoal.

Outros estudantes destacaram que o “apoio do professor” é importante para a permanência no curso, especialmente em momentos de dificuldade. Professores que oferecem encorajamento e suporte emocional ajudam os estudantes a superar obstáculos acadêmicos e pessoais, contribuindo para sua resiliência. Neste sentido, o ‘apoio do professor em ajudar os estudantes a permanecerem e não desistirem do curso’ está alinhado com a visão de Freire (1996) sobre a importância do encorajamento e da luta em defesa dos direitos dos educandos.

Ao responderem que o bom professor ensina a ‘olhar o mundo de outra forma’, ‘ser uma pessoa boa’, percebeu-se que a influência de um bom professor também se reflete na ampliação da visão de mundo e desenvolve a empatia. Professores que incentivam a compreensão das diferentes perspectivas das realidades, promovem uma formação mais humana e socialmente consciente, visto que ensinar exige a **convicção de que a mudança é possível**.

Para Freire (1996) o mundo é um processo contínuo de transformação. Embora o ser humano não possa controlar completamente tudo o que acontece, ele tem capacidade de adquirir conhecimentos e habilidades para intervir na realidade e buscar soluções para enfrentar os desafios e contribuir para melhorar o mundo.

Outro aspecto que emergiu das falas dos estudantes se refere às contribuições de ‘bons conselhos’ dados pelos bons professores. Esse fato enfatiza a responsabilidade docente em oferecer conselhos práticos e orientações altamente valorizadas pelos estudantes. Esses conselhos podem abranger uma variedade de tópicos, desde escolhas de carreira até questões pessoais, proporcionando aos estudantes uma rede de apoio confiável.

Como enfatiza Freire (1996, p. 64) “a responsabilidade do professor, de que às vezes não nos damos conta, é sempre grande. A natureza mesma de sua prática, eminentemente formadora, sublinha a maneira como a realiza”.

Os participantes do estudo também revelaram que o bom professor contribui para sua formação no sentido de mostrar para eles o quanto ‘que sou capaz’. O reconhecimento e a valorização das capacidades dos estudantes por parte dos professores são fundamentais para a construção da autoestima e da confiança.

Os estudantes apontaram também questões relacionadas à ‘experiência escolar proveitosa/memórias felizes’. Que mostra um aspecto significativo da contribuição dos bons professores. A experiência escolar positiva, marcada por memórias felizes e um ambiente de aprendizado acolhedor, provoca um impacto duradouro na vida desses estudantes.

Sendo assim, os estudantes destacaram a importância multifacetada do bom professor na formação acadêmica e pessoal, por meio do conhecimento técnico, suporte emocional, exemplos de vida e criação de um ambiente escolar positivo. Essas percepções estão em harmonia com o pensamento freireano de que **ensinar exige querer bem** abrange a preocupação do professor com o desenvolvimento dos alunos, incluindo um olhar atento e humano.

Quadro 26 - O que dizem os estudantes

“Com conhecimentos e experiências, fazem o bom profissional, mas os professores que nos motivam são os mais importantes” (E02).
“Me aproximando da matéria dada pelo professor, ganhando conhecimento sobre e me ajudando e preparando para o vestibular” (E04).
“Influência de forma em que desenvolvemos um pensamento próprio e relação ética na área futura profissional” (E05).
“Contribui dando relato da sua experiência” (E12).
“Ele abrange situações reais em sala de aula. Ele me ajuda a compreender diferente, ter pensamento crítico e desenvolvê-lo. Professores são tão influentes como pais e responsáveis. São pessoas de grande significado para nós” (E14).
“Os ensinamentos que ele passa se tornam costumes que levamos pro resto da vida” (E15).
“Principalmente incentivando a permanência escolar. Bons professores demonstram a proeminência do ambiente escolar e permitem ao aluno descobrir suas vocações” (E16).
“Contribui totalmente, pois sem a sua experiência não teríamos o mesmo aprendizado” (E17).
“Mais do que ensinar o conteúdo, o bom professor ensina a aprender. Isto se carrega durante toda a vida do aluno, auxiliando em diversas situações tanto acadêmica como na vida” (E24).
“Contribui diretamente, sua matéria é muito importante e os conhecimentos transmitidos por ele serão de suma importância no futuro, além de que, como ele leciona bem, sua matéria se manterá em minha memória a longo prazo” (E25).
“Me ensina, em vez de decorar” (E28).
“Me incentivando com o ensino e me dando liberdade para focar nos estudos” (E31).
“De maneira muito importante tanto com conhecimento quanto como pessoa” (E33).
“Mostrando sua experiência” (E34).
“Fazendo eu pensar e resolver problemas” (E35).
“Otimizando meu processo de aprendizado e reduzindo minhas frustrações” (E37).

“Desde conhecimento prático e teórico referente a profissão que quero seguir, mas também minha visão de mundo” (E41).
“Acredito que contribui para despertar o interesse na área do curso técnico, já que inconscientemente nos imaginamos como um profissional tão bom quanto um bom professor” (E42).
“Ela me traz uma motivação de continuar no curso, pois para mim ela é um exemplo de profissional” (E51).
“Como pessoa, olhar o mundo de outra forma” (E53).
“Para que além dos aprendizados acadêmicos, tenhamos aprendizados para a vida, ele mostra que devemos ser pessoas boas” (E54).
“Contribui, pois sendo um profissional legal e que gosta de ensinar, os alunos vão querer aprender e não somente passar na disciplina” (E58).
“Deixando o meu aprendizado muito mais leve e fazendo eu me sentir mais acolhido durante o ambiente escolar” (E60).
“Nos ensinando a conviver em sociedade e nos preparando para uma vida adulta” (E62).
“Ele ensina a matéria, mas também ensina sobre a vida” (E63).
“Não contribui apenas no âmbito de curso técnico, mas na nossa formação como seres humanos, abrindo fronteiras para nosso bom convívio em sociedade e consequentemente facilitando nosso desenvolvimento nas relações profissionais” (E74).
“Contribui para que a formação seja mais agradável a todos, que o aprendizado seja preciso e as memórias felizes” (E78).
“Sim, para as memórias que vamos guardar e para melhor vivência dos estudos na escola, auxiliando no aprendizado e tornando a experiência mais proveitosa” (E82).

Fonte: a autora (2024).

4.2.12 Categoria 12 - deseja escrever mais alguma coisa sobre as características do bom professor escolhido por você

Como última etapa da pesquisa empírica, foi oferecida aos estudantes a oportunidade de expressar, de forma espontânea, qualquer consideração adicional sobre as características do bom professor que eles escolheram.

Essa abertura para comentários livres teve por objetivo captar características que talvez não tivessem sido abordadas nas questões anteriores, revelando aspectos pedagógicos, e qualidades humanas e emocionais que contribuíssem para a percepção do bom professor e sua prática.

Os comentários apresentados pelos estudantes refletem o reconhecimento pelo esforço, dedicação e competência desses(as) professores/as que estão alinhados com a visão de Freire (1996) sobre o papel do educador como alguém que não apenas ensina, mas, que também é capaz de transformar vidas através da educação.

Nesse sentido, observou-se que os estudantes dos cursos técnicos integrados ao ensino médio ancoraram suas opiniões a partir do entendimento de que um bom professor é aquele comprometido com sua prática, comprovados pelos trechos das seguintes falas:

"Apenas digo que suas aulas eram boas de se absorver e a compreensão era ótima" (E05).

"Boa comunicação com os alunos" (E09).

"Um professor que ama o que faz" (E14).

"Acredito que o professor escolhido por mim é um exemplo de bom professor, e sou inspirada por ele a me esforçar" (E24).

"Espero que continue sendo como é, e que ajude mais pessoas assim como me ajudou" (E31).

"Amo ele muito" (E34).

"Sua frase: Não tem pergunta besta, tem besta que não pergunta. É algo que eu gosto muito" (E37).

"Ele é confiante e seguro sobre sua aula e apresenta saber muito bem sobre o que fala, trazendo curiosidade sobre o assunto e respeito com a sua aula" (E41).

"Ele é uma pessoa empática e respeitosa, que ama e sabe fazer o que faz (nunca vou esquecer dele)" (E46).

"Infelizmente ele foi um professor substituto, porém sempre mostrando amor pelo seu trabalho e pela turma" (E50).

"Ele é um ótimo professor" (E54).

"Um querido" (E56).

"Ele é carinhoso e bondoso, é sempre muito gentil e acolhedor e não julga os alunos" (E61).

"Apenas vários elogios à pessoa" (E77).

"O bom professor é naturalmente bom no que faz e nasceu para ensinar, o bom professor gosta do que faz e gosta ainda mais de disseminar o conhecimento da melhor forma possível" (E81).

"Melhor professor de todos, saudades das aulas" (E82).

Por fim, a análise dos dados indicou que a pesquisa fomentou a participação ativa dos estudantes na reflexão crítica e na construção coletiva do conhecimento. Como também, estimulou os estudantes a questionar, analisar e avaliar as práticas docentes na EPT.

CAPÍTULO V

PRODUTO EDUCACIONAL

O ProfEPT tem como objetivo a formação em EPT, que visa além da produção de conhecimento o desenvolvimento de produtos. Isso é realizado por meio de pesquisas que integram os saberes pertinentes ao mundo do trabalho e aos conhecimentos sistematizados (ProfEPT, 2023).

Assim, o ProfEPT exige que, ao término do curso, seus estudantes elaborem um produto educacional. Esse produto é resultado do trabalho de pesquisa e deve ter a função de apoiar as práticas pedagógicas dos professores, atuando como um recurso que oferece novas perspectivas para a formação desses profissionais.

O produto educacional não deve ser encarado apenas como uma obrigação, mas como uma contribuição significativa da pesquisa para a comunidade educacional, que visa promover uma integração efetiva à instituição escolar.

O material textual é uma das categorias aceitas como produto educacional para registro na Plataforma Sucupira-CAPES. Dentro dessa categoria, estão incluídos manuais, guias, textos de apoio, artigos em revistas técnicas ou de divulgação, livros didáticos e paradidáticos, histórias em quadrinhos, entre outros, conforme especificações determinadas (Brasil, 2019).

Dessa forma, como resultado desta pesquisa de mestrado profissional sobre saberes docentes na EPT, o produto educacional desenvolvido é classificado como um material textual no formato de um texto de apoio intitulado: **Saberes Docentes para uma Pedagogia da Autonomia na Educação Profissional Tecnológica**, que objetiva dar ciência aos professores da EPT acerca dos resultados da pesquisa e aproximar os docentes das características descritas pelos estudantes e das relações com as exigências do ensinar descritas no livro Pedagogia da Autonomia de Paulo Freire.

O produto educacional, enquanto texto de apoio, conforme Moreira (2006), pode também ser considerado um texto científico. Isso se deve ao fato de que ele é uma narrativa fundamentada no conhecimento científico, estruturada a partir de conceitos, leis, teorias e evidências experimentais.

Nesse sentido, o texto de apoio fornece somente suporte didático, bem como compartilha informações científicas de maneira organizada e fundamentada, o que contribui para a compreensão aprofundada do conteúdo.

5.1 DESENVOLVIMENTO, APLICAÇÃO E AVALIAÇÃO

O Regulamento do ProfEPT (2023) determina que, em conjunto com a dissertação, seja apresentado o produto educacional, acompanhado de um relatório que contemple tanto o desenvolvimento quanto a avaliação de sua aplicação.

A partir do resultado da análise do questionário realizado com os estudantes e do estudo do livro *Pedagogia da Autonomia* de Paulo Freire, o produto educacional foi elaborado. A primeira etapa do desenvolvimento do produto se apoiou na análise dos dados obtidos a partir das percepções dos estudantes de cursos técnicos integrados ao ensino médio do IFSC Câmpus Florianópolis, sobre o bom professor e sua prática, além das informações provenientes da revisão da literatura realizada para esse propósito.

A segunda etapa foi desenvolvida com base no conhecimento adquirido ao longo da análise dos dados. Elaborou-se, assim, a estrutura visual do produto com a definição de suas partes constituintes e digital. Utilizou-se para isso os recursos eletrônicos: Canva.com¹⁷ e freepik.com¹⁸.

O material é composto por duas partes: apresentação da *Pedagogia da Autonomia*, de Paulo Freire, explorando suas reflexões como fundamentais para a construção de práticas educativas transformadoras e a percepção dos estudantes do Ensino Médio Integrado sobre o bom professor e sua prática relacionando-as com as exigências do ensinar descritas na obra de Freire.

Conforme estabelecido pelo documento de área-ensino da CAPES, é fundamental realizar a avaliação da aplicabilidade dos produtos educacionais e validar o produto por meio de comissões ad hoc, órgãos de fomento ou por uma banca de dissertação, sendo esta última a instância de validação exigida pelo ProfEPT.

Sendo assim, após a conclusão da elaboração do material textual, procedeu-se a sua aplicação: o produto foi encaminhado por e-mail para 142 docentes que atuam diretamente no EMI, IFSC, Câmpus Florianópolis. No e-mail foi apresentado o produto, sua finalidade e solicitado que avaliassem o produto por meio do formulário on-line - Google Forms (apêndice D). O formulário foi composto por 13 questões objetivas e 05 questões dissertativas. As

¹⁷ O Business Model Canva é uma ferramenta simples, prática e visual que possui diversas características vantajosas para quem quer planejar e estruturar um recurso gráfico. Ele permite destripar uma ideia em várias partes, para que seja possível enxergar o recurso como um todo.

¹⁸ O Freepik é um site popular que oferece recursos gráficos gratuitos e por assinatura, como imagens, vetores, ícones e ilustrações.

opiniões e sugestões fornecidas contribuíram para o aprimoramento da qualidade do produto e garantiu que ele atenda de maneira efetiva às necessidades da área de atuação.

Responderam ao questionário 13 docentes que foram identificados pela letra “P” de professor e número crescente de formulários avaliados a partir de “01”, demonstrando que a proposta alcançou seu objetivo.

Foram recebidas sugestões de melhoria no sentido de aprimorar o produto. O Quadro abaixo exhibe as sugestões encaminhadas na avaliação, de forma sistematizada:

Quadro 27 - Sugestões de melhorias para o Produto Educacional

Sugestões de Melhoria	Encaminhamento
“Para atingir um público docente formado na área técnica, é necessário evitar alguns termos muito explorados pela área pedagógica tradicional” (P03).	Feita uma nova revisão referente aos termos pedagógicos.
“Poderia ser dada alguma ênfase (com fonte, tamanho, etc) ao que foi dito pelos estudantes, pois me parece que esse seja o diferencial do produto” (P08).	Ajustado, dada ênfase à fala dos estudantes.

Fonte: a autora (2024).

Além disso, houve 8 comentários que elogiaram a produção do texto de apoio, conforme o quadro abaixo:

Quadro 28 - Elogios para o Produto Educacional

“O produto educacional atende adequadamente aos principais critérios de formato e design, sendo também visualmente atraente” (P01).
“Acho que todo aprofundamento aos temas é necessário, mas o trabalho está excelente como referência e visão geral” (P04).
“Que este material não fique em uma prateleira virtual, que chegue para nós, docentes. Parabéns!” (P06).
“O material é muito relevante, traz conceitos importantes de forma simples, busca relação com a prática e está de acordo com o que foi proposto” (P07).
“Achei as respostas dos estudantes sobre o bom professor muito ricas e importantes, parabéns!” (P08).
“O recorte e as abordagens foram muito boas” (P10).
“No que se refere ao caminho, está coerente e completo” (P12).
“Parabéns pelo trabalho! Irei lecionar uma unidade temática sobre Educação e Trabalho na especialização em docência em EPT do IFSC e gostaria muito do seu produto” (P13).

Fonte: a autora (2024).

Além dos elogios, todos os participantes responderam que consideram importante ter o conhecimento do livro ‘Pedagogia da Autonomia’ de Paulo Freire, como forma de enriquecer

o processo de ensino-aprendizagem e também indicariam esse produto educacional para outros professores da EPT.

Após a realização das alterações pertinentes à melhoria, o produto educacional foi finalizado e realizada a diagramação final, constando nos (apêndices E) dessa dissertação. A validação final do produto foi realizada pela banca de defesa do Trabalho de Conclusão de Curso e seu meio de divulgação foi socializado na Plataforma EduCAPES pelo link <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/972122>.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final desse estudo, é fundamental retomar as principais constatações e implicações decorrentes do processo desenvolvido. Esta pesquisa teve como objetivo contribuir para a produção acadêmica sobre a formação de professores na EPT, buscando compreender a percepção dos estudantes sobre o bom professor. Para tanto, analisamos se as exigências do ensinar delineadas no livro *Pedagogia da Autonomia*, de Paulo Freire, fazem parte das percepções dos estudantes de cursos técnicos integrados ao ensino médio ao identificarem o bom professor e sua prática.

Identificar algo é sempre um desafio. Mais difícil é identificar algo de tamanha relevância e complexidade, como características marcantes da docência. Principalmente, identificar o que é ser um bom professor. Somente com a participação efetiva dos estudantes foi possível nos aproximar dessa tarefa. Cabe ressaltar que as respostas dos estudantes traduzem um contexto único, social e histórico. Este representa apenas um recorte dentro de um cenário amplo e desafiador, como é o caso da formação de professores da EPT.

Normalmente uma pesquisa, encaminha o pesquisador para lugares novos do conhecimento. Quando se iniciou o percurso para se chegar a algum desses lugares, deparou-se com diversas dúvidas e desconfiças sobre o fato de se adotar a obra *Pedagogia da Autonomia* de Paulo Freire, na EPT, visto que essa modalidade de ensino se fundamenta na Pedagogia Histórico-crítica.

A pergunta central que orientou a pesquisa foi: as exigências do ensinar presentes no livro *Pedagogia da Autonomia*, de Paulo Freire, fazem parte das percepções dos estudantes de cursos técnicos integrados ao ensino médio ao identificar o bom professor e sua prática?

Para responder a esta questão, desdobramos a investigação em quatro outros questionamentos:

- Qual o estado do conhecimento em termos de produção científica a respeito dos saberes docentes na EPT, formação de professores para EPT e currículo integrado?;
- O que dizem a pedagogia freireana e a pedagogia histórico-crítica?;
- Quais as percepções dos estudantes dos cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio do IFSC - Câmpus Florianópolis, acerca dos saberes fundantes do exercício da profissão docente da EPT?; e,
- Como elaborar, aplicar e avaliar um produto educacional em formato de material textual com o objetivo de aproximar os professores das características descritas pelos

estudantes e das relações com as exigências do ensinar da Pedagogia da Autonomia Paulo Freire?

Para respondermos esses questionamentos, resgatamos no referencial teórico a biografia de Paulo Freire, bem como o desenvolvimento do livro Pedagogia da Autonomia para as compreensões objetivadas por este estudo. Assim, iniciamos a partir dessa obra na qual o autor apresenta uma proposta mais específica para o trabalho docente, trazendo os princípios políticos da humanização, da liberdade, da autonomia e da igualdade que orientam as ações de educar. Bem como e de maneira sucinta, foram traçadas considerações sobre as Bases legais da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, formação de professores da EPT, Saberes Docentes, Currículo Integrado, Pedagogia Freireana e a Pedagogia Histórico-crítica. Além disso, refletimos sobre as aproximações entre essas duas pedagogias. Analisamos, também, os trabalhos e a produção de produtos educacionais encontrados na revisão de literatura, explicando os diversos saberes docentes no contexto da EPT, a fim de verificar como esses saberes são mobilizados no ato de educar e qual é o papel do professor da EPT.

Após este levantamento, delineou-se a metodologia de pesquisa, escolhendo o instrumento de coleta de dados para ser aplicado junto aos 85 estudantes pesquisados. Seguiu-se uma metodologia de viés qualitativo, efetivada na análise da leitura dos questionários respondidos pelos estudantes. Essa etapa foi motivo de interesse, curiosidade e apreensão, mas, também, de muito orgulho e emoção. Fomos tomados por esses sentimentos ao constatar, a cada resposta lida e analisada, que esses estudantes, têm clareza do que realmente importa. Cada um a seu modo, com suas prioridades, formas de expressão, trouxe o que de mais significativo podemos desejar para uma educação e, especificamente para a valorização da docência na EPT, ao pensarmos nas características do que é ser um bom professor ao relacioná-las às exigências do ensinar de Paulo Freire.

Em suas respostas os estudantes reconhecem e valorizam os princípios freirianos no comportamento e nas metodologias adotadas pelos bons professores. Esse reconhecimento e valorização são atributos associados a dimensão humana da interação entre professor e aluno, em especial as características ligadas a clareza na comunicação, a paixão pelo ensino, a capacidade de inspirar, motivar, e a empatia, confirmando a importância de uma prática educativa que vai além da mera transmissão de conteúdos. O bom professor, segundo os estudantes, é aquele que se aproxima deles com respeito, que incentiva o diálogo, a curiosidade e o pensamento crítico, e que reconhece a importância de integrar os saberes de fora da escola ao contexto escolar.

Além disso, o bom professor é aquele que não apenas domina o conteúdo, mas, que também, possui um compromisso ético e afetivo com o desenvolvimento integral dos seus estudantes.

Ao final da análise, após solucionadas as nossas incertezas, concluiu-se que trazer o livro da Pedagogia da Autonomia para o contexto da EPT, fortalece a ideia de que a educação é um processo de libertação, no qual professores e estudantes, juntos, constroem conhecimentos que têm o poder de transformar a realidade. O livro orienta a prática pedagógica e reforça a importância de uma educação que valoriza a autonomia, o diálogo e a participação ativa dos estudantes no processo de construção do conhecimento.

Finalizando, defendemos a importância de integrar os ensinamentos de Freire na EPT. Compreendemos a educação como uma prática verdadeiramente política e emancipatória, que não se contenta em formar trabalhadores para o mercado, mas que se compromete com a formação de sujeitos capazes de questionar, refletir e transformar as estruturas sociais injustas. Salientamos que os ensinamentos de Freire não apenas enriqueceram a pesquisa, como também reafirmam o compromisso de que a educação, seja ela profissional ou geral, deve estar voltada para a transformação social e a emancipação do sujeito.

Neste sentido e, em rigor, tem-se conhecimento da discussão realizada. Enfatizamos que a obra de Freire continua sendo além de relevante, fundamental para compreender o que significa ser um bom professor nos dias atuais, especialmente no contexto da EPT. Uma vez que é notório o entendimento que a EPT, além de competências técnicas, busca formar indivíduos críticos, conscientes e capazes de contribuir para a transformação social.

Por fim, espera-se que os resultados desta pesquisa e o produto final gerado sirvam como um recurso valioso nos cursos de formação de professores da EPT. Mais do que um modelo a ser seguido, eles devem ser vistos como um ponto de partida para fomentar novas discussões e reflexões sobre a formação docente, especialmente no âmbito da EPT.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. de M. N. **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. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <https://rima.ufrj.br/jspui/handle/20.500.14407/12757>. Acesso em: 10 jan. 2024.

ANPED. **Nota de Repúdio às Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional e Tecnológica.** 2021. Disponível em: <https://www.anped.org.br/news/nota-de-repudio-novas-diretrizes-curriculares-nacionais-para-educacao-profissional-e>. Acesso em: 12 out. 2023.

ARAÚJO, R. M. L; RODRIGUES, D. S. **Referências sobre Práticas Formativas e em Educação Profissional:** o velho travestido de novo ante o efetivamente novo. Boletim Técnico do Senac, Rio de Janeiro, v.36, n.2, maio/agosto. 2010.

ARAÚJO, R. M. L; FRIGOTTO, G. **Práticas Pedagógicas e ensino integrado.** Revista Educação em Questão (on-line), v.52, p. 61-80, 2015.

ARELARO, L. R. Gomes. **Escritos sobre políticas públicas em educação.** São Paulo: FEUSP, 2020.

BARROSO, D. A. **Saberes docentes: fundamentos da prática no ensino técnico.** Dissertação (Mestrado profissional em ensino tecnológico) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, 2019. Disponível em: <http://repositorio.ifam.edu.br/jspui/handle/4321/331>. Acesso em: 11 jan. 2024.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei federal nº 12.612, de 13 de abril de 2012.** Declara o educador Paulo Freire, Patrono da Educação Brasileira. Brasília: Diário Oficial da União, de 13/04/2012. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=12612&ano=2012&ato=9f9UTRU1kMVpWT6b6>. Acesso em: 22 jul. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 2012. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/seb-1/pdf/leis/resolucoes_cne/rceb006_12.pdf. Acesso em: 18 set. 2023.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação; **Resolução nº de 15, de dezembro de 2020.** Aprova a quarta edição do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2020-pdf/167211-rceb002-20/file>. Acesso em: 18 out. 2023.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Documento da Área,** Área 46, Ensino. Brasília, DF: CAPES, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/ENSINO.pdf>. Acesso em: 27 nov. 2023.

BRASIL, **Decreto-Lei nº 4.048, de 22 de janeiro de 1942**. Cria o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários, 22 jan. 1942. Disponível em: [https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4048-22-janeiro-1942-414390-publicacaooriginal-1-pe.html#:~:text=1%C2%BA%20Fica%20criado%20o%20Servi%C3%A7o,Par%C3%A1grafo%20%C3%BAnico](https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4048-22-janeiro-1942-414390-publicacaooriginal-1-pe.html#:~:text=1%C2%BA%20Fica%20criado%20o%20Servi%C3%A7o,Par%C3%A1grafo%20%C3%BAnico.). Acesso em 4 set. 2023.

BRASIL, **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 20 dez. 1961. Disponível em: [Legislação Informatizada - LEI Nº 4.024, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1961 - Publicação Original](#). Acesso em 4 set. 2023.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 3 set. 2023.

BRASIL, **Lei n. 11.741, de 16 de julho de 2008**. Altera dispositivos da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11741.htm. Acesso em: 3 set. 2023.

BRASIL. **Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia e dá outras providências. Brasília, DF: Planalto, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm. Acesso em: 07 de jun. 2023.

BRASIL, **Lei Nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm. Acesso: 15 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 6/2012, de 20 de setembro de 2012**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/seb-1/pdf/leis/resolucoes_cne/rceb006_12.pdf. Acesso em: 25 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 13.415/2017, de 16 de fevereiro de 2017**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html>. Acesso em: 15 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 3, de 21 de novembro de 2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro2018-pdf/102481-rceb003-18/file>. Acesso em: 16 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP Nº 1, de 5 de janeiro de 2021**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-5-de-janeiro-de-2021-297767578>. Acesso em: 12 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP Nº 1, de 6 de maio de 2022**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília, DF, 2022. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=236781-rcp001-22&category_slug=maio-2022-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 13 out. 2023.

BRASIL. **Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016.** Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 24 maio de 2016. Disponível em: <http://bit.ly/2fmnKeD>. Acesso em: 3 nov. 2023.

CAPES, **Portaria nº 83, de 6 de junho de 2011.** Cria áreas do conhecimento. Brasília, DF. Disponível em: <http://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detallar?idAtoAdmElastic=691>. Acesso em 27 de nov. 2023.

CARNIELLI, B. L.; GOMES, C. A.; CAPANEMA, C. **O magistério da educação profissional:** vencendo o dualismo histórico. Educação Profissional: Ciência e Tecnologia, v. 2, n. 2, p. 221-229, 2008.

CASTRO, M.; G. VASCONCELOS, **A Juventudes e Participação Política na Contemporaneidade:** explorando dados e questionando interpretações. In: ABRAMOVAY, 2017.

CIAVATTA, M. A. Ensino Integrado, a Politecnia e a Educação Omnilateral. **Por que lutamos?** Revista Trabalho & Educação, [S. l.], v. 23, n. 1 SE-DOSSIÊ, p. 187–205, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9303/6679>. Acesso em: 24 set. 2023.

CIAVATTA, M. A. **Formação de professores para a educação profissional e tecnológica:** perspectivas históricas e desafios contemporâneos. In: BRASIL. *Formação de professores para educação profissional e tecnológica*. Brasília: Inep, 2008. p. 41-65. (Coleção Educação Superior em Debate, 8).

CIAVATTA, M. A. **Formação integrada:** a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, G.; RAMOS, M.; CIAVATTA, M. (Orgs.). Ensino Médio Integrado: Concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005, p. 83-105.

CIAVATTA, M.; RAMOS M. Currículo integrado. In: CALDART, R. S; PEREIRA, I. B; ALENTEJANO, P; FRIGOTTO, G. (org). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular. 2012. p. 307-315.

CONIF, Fórum de Dirigentes de Ensino. **Diretrizes do Ensino Médio Integrado.** Disponível em: https://www.ifmg.edu.br/portal/ensino/Diretrizes_EMI_Reditec2018.pdf. Acesso em 10 set. 2023.

Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. D. O. U. Brasília, 31 jan. 2012, Seção 1, p. 20. Disponível em: http://www.sinepe-pe.org.br/wp-content/uploads/2012/05/Resolucao_CNE_02_2012_Ensino_Medio.pdf. Acesso em: 10 out. 2023.

Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 11, de 9 de maio de 2012.** Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília: 2012. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/seb-1/pdf/leis/pareceres_cne/pceb011_12.pdf. Acesso em: 10 out. 2023.

CONSUP, **Resolução nº 07, de 04 de março de 2020**. Aprova o Plano de Desenvolvimento Institucional do IFSC (2020-2024). Disponível em: <https://www.ifsc.edu.br/en/pdi-2020-2024>. Acesso em: 20 nov. 2023.

CORREIA, P. R. **Saberes e identidades docentes de professores não licenciados: formação para a docência na educação profissional e tecnológica**. Dissertação (Mestrado profissional em educação profissional e tecnológica) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ifsc.edu.br/handle/123456789/1168>. Acesso em: 11 jan. 2024.

CUNHA, M. I. da. **O bom professor e sua prática**. 24. Ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2012.

DOS SANTOS, M. C.; SILVA NUNES, K. de C. **A Pedagogia Histórico-Crítica como Subsídio Teórico Prático para uma Educação Transformadora no Campo**. HOLOS, [S. l.], v. 8, p. 1–14, 2021. DOI: 10.15628/holos.2021.13177. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/13177>. Acesso em: 27 out. 2023.

DUARTE, N. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** quatro ensaios crítico dialéticos em filosofia da educação. Campinas: Autores Associados, 2008.

FAZENDA, I. C. A. et al. **A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado**. 12 ed. São Paulo: Papirus, 2006.

FREIRE, A. M. A. **Paulo Freire: uma história de vida**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2017.

FREIRE, P. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, P. **Conscientização: Teoria e Prática da Libertação**: Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 4ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1974.

FREIRE, P. **Educação e atualidade brasileira**. Recife, Universidade Federal de Pernambuco. Tese de concurso para a cadeira de história e filosofia da educação da Escola de Belas Artes, 1959.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, P. **Medo e ousadia**: Paulo Freire & Ira Shor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo, Cortez, 23ª edição, 1989.

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

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

FREIRE, P. **Política e Educação: ensaios**. São Paulo: Cortez, 1993.

FREIRE, P.; MACEDO, D. **Alfabetização: Leitura do mundo, leitura da palavra**. Tradução de: OLIVEIRA, L. L. de. 7ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

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

FRIGOTTO, G. **O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional**. In: FAZENDA, Ivani (org.). Metodologia da pesquisa educacional. São Paulo: Cortez, 2002.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M; RAMOS, M. **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. 2 ed. São Paulo: Cortez. 2010.

FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M; RAMOS, M. **O trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral de trabalhadores** – Excertos. 2014. Disponível em: http://www.pb.iffarroupilha.edu.br/site/midias/arquivos/201179171745208frigotto_ciaavatt_a_ramos_o_trabalho_como_principio_educativo.pdf. Acesso em 12 set. 2023.

GADOTTI, M.; CARNOY, M. Redescobrir Freire, reinventar a educação. In: GADOTTI, M.; CARNOY, M. (orgs.). **Reinventando Freire: a práxis do Instituto Paulo Freire**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2018. p. 11-17.

GADOTTI, M. **Concepção dialética da Educação: um estudo introdutório**. 9a ed. São Paulo: Cortez Editora, 1995.

GADOTTI, M. **O plantador do futuro**. Revista Viver Mente & Cérebro, São Paulo, n. 4, p. 8-15, 2005.

GADOTTI, M. (Org.). **Paulo Freire - Uma bibliografia**. Cortez editora, São Paulo, 1996.

GATTI, B. A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Editora Plano, 2002.

GIL, A C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5 ed. São Paulo: Editora Atlas, 2010.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GONÇALVES, P. J. R. **Saberes docentes e Trajetos formativos de professores de língua portuguesa da EPT**. Dissertação (Mestrado em educação profissional e tecnológica) - Universidade Federal de Santa Maria, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/22319>. Acesso em: 12 jan. 2024.

GRAMSCI, A. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 4ª Ed. 1982/ 8ª Ed. 1991.

GUARÁ, I. M. R. **É imprescindível educar integralmente**. Cadernos Cenpec, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 15-24, 2006.

IFES. **Regulamento Geral – 2023 – ProfEPT**. Disponível em: <https://profept.ifes.edu.br/regulamentoprofept/16478-regulamento2023#:~:text=DOS%20OBJETIVOS-,Art.,trabalho%20e%20ao%20conhecimento%20sistematizado>. Acesso em 27 nov. 2023.

INOCENTE, L.; TOMMASINI, A; CASTAMAN, A. S. **Metodologias ativas na educação profissional e tecnológica**. Redin-Revista Educacional Interdisciplinar, v. 7, n. 1, 2018.

JUNIOR, E. L. de Oliveira. **Pesquisa científica na graduação**: um estudo de vertentes temáticas e metodológicas dos trabalhos de conclusão de curso. 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/20939>. Acesso em: 24 nov. 2023.

KUENZER, A. **Mesa-redonda**: formação de professores para a educação profissional e tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos. In: BRASIL. Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica. Brasília: Inep, 2008. p. 19-40. (Coleção Educação Superior em Debate, 8).

LOPES, M. W. V. **Formação e saberes docentes**: uma abordagem na perspectiva do ensino médio integrado à educação profissional técnica. Dissertação (Mestrado profissional em rede nacional de educação profissional e tecnológica) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, 2019. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=8802215. Acesso em: 20 jan. 2024.

MACHADO, L. R. S. **Diferenciais Inovadores na Formação de Professores Para a Educação Profissional**. Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica. Natal, V. 1, n.1, 2008. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/2862>. Acesso em: 07 set. 2023.

MACHADO, L. R. **Politecnia no ensino de segundo grau**. In: GARCIA, W; CUNHA, C. (Coords.) Politecnia no ensino médio. São Paulo: Cortez, 1991.

MACHADO, L. **Ensino médio e técnico com currículos integrados** – propostas de ação didática para uma relação não fantasiosa. In: MOLL, Jaqueline. Educação profissional no Brasil contemporâneo – desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre, RS: Artmed, 2010.

MACHADO, M. F. R. C.; VIEIRA, R. V. S. **Trajetória de vida docente e sua contribuição para a docência na Educação Profissional e Tecnológica**. Revista Diálogo Educacional. Curitiba, v. 21, n. 71, p. 1629-1652, 2021. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/28472>. Acesso em: 11 dez. 2023.

MEDEIROS, C. E. A. **O Saber docente e as contribuições para a formação humana integral dos discentes do curso integrado de agropecuária do IFAM – zona leste**. Dissertação (Mestrado profissional em educação profissional e tecnológica) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, 2021. Disponível em: <http://repositorio.ifam.edu.br/jspui/handle/4321/681>. Acesso em: 15 jan. 2024.

MEDEIROS, W. Silva. **Trajetos formativos e saberes docentes**: ressignificando a docência de biologia na educação profissional e tecnológica. Dissertação (Mestrado Profissional em educação profissional e tecnológica) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Farroupilha, 2022. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11547995. Acesso em: 27 mar. 2024.

MERCÊS, T. D.; LIMA, M. **Formação de professores e a Reforma do Ensino Médio**: aprofundamento da (des) regulamentação da docência na Educação Profissional Técnica de

Nível Médio. Revista de Educação Pública, [S. l.], v. 29, n. jan/dez, 2020. DOI: 10.29286/rep.v 29 jan/dez.7788. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/7788>. Acesso em: 11 dez. 2023.

MINAYO, M. C. S. O Desafio da Pesquisa Social In: MINAYO, Maria Cecília de Souza, (Org.), DESLANDES, Suely Ferreira, GOMES Romeu. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2009.

MORAIS, J. K. C. **Os saberes docentes necessários ao trabalho do professor de biologia no ensino médio integrado**. Dissertação (Mestrado em educação profissional) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, 2017. Disponível em: <http://memoria.ifrn.edu.br/handle/1044/1533>. Acesso em: 12 jan. 2024.

MOREIRA, J. M. **Questionários. Teoria e prática**. Coimbra: Almedina, 2004.

MOREIRA, MA. **Pesquisa em ensino: o vê epistemológico de Gowin**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária Ltda, 1990.

MOREIRA, M. A. **A Teoria da aprendizagem Significativa e sua implementação em sala de aula**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2006.

MOURA, D. H. **A Formação de Docentes para a Educação Profissional e Tecnológica**. Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica, Rio Grande do Norte, v.1, n.1, p.23-38, 2008.

MOURA, D. H. **Trabalho e formação docente na educação profissional**. 1. ed. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. OLIVEIRA JUNIOR, W. de. A formação do professor para a educação profissional de nível médio: Tensões e (in)tenções. 2008. 127f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Curso de pós-graduação em Educação, Universidade Católica de Santos, Santos – SP, 2008.

NETA, O. M. M; ASSIS, S. M.; LIMA, A. C. S. **O Trabalho como Princípio Educativo: uma possibilidade de superação da dualidade educacional no ensino médio integrado**. Revista Ensino Interdisciplinar, Rio Grande do Norte, v.2, n.05, p. 106-120, 2016.

OLIVEIRA, B. **O trabalho educativo: reflexões sobre paradigmas e problemas do pensamento pedagógico brasileiro**. Campinas: Autores Associados, 1996.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, Vozes, 2007.

OLIVEIRA, R. S. de. **Ser professor na educação profissional e tecnológica: Fazeres e Saberes Docentes no IF Sertão-PE**. Dissertação (Mestrado profissional em educação e diversidade) - Universidade do Estado da Bahia, 2016. Disponível em: <https://saberaberto.uneb.br/handle/20.500.11896/358>. Acesso em: 20 jan. 2024.

OLIVEIRA, W. M. **Auto (formação) e saberes de docentes de cursos técnicos profissionalizantes de nível médio**. Dissertação (Mestrado em educação profissional e tecnológica) - Universidade Federal de Santa Maria, 2021. Disponível em: <https://saberaberto.uneb.br/handle/20.500.11896/358>. Acesso em: 18 jan. 2024.

ORSO, P. J. **Pedagogia histórico-crítica no campo**. In Bassa, J. D., Santos Neto, J. L. & Bezerra, M. C. S. (Orgs.), *Pedagogia histórico-crítica e educação no campo: história, desafios e perspectivas atuais*. Pedro e João Editores e Navegando, 2016.

PAIVA, S. Y. de. **Início da carreira e saberes da docência na educação profissional e tecnológica**. Dissertação (Mestrado em educação profissional) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, 2017. Disponível em: <http://memoria.ifrn.edu.br/handle/1044/1490>. Acesso em: 10 jan. 2024.

PASQUALLI, R.; SILVA, A.; SILVA, V. G. da. **A Pesquisa como Princípio Educativo no Currículo Integrado**. Debates em Educação, [S. l.], v. 11, n. 24, p. 509–522, 2019. DOI: 10.28998/2175-6600.2019v11n24p509-522. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/6294>. Acesso em: 11 dez. 2023.

PASQUALLI, R; VIEIRA, J.A.; MASCARELLO VIEIRA, M. M. **Formação de Professores para a Educação Profissional e Tecnológica a Distância da Rede Federal de Educação Brasileira**: Análise das Produções Acadêmicas Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica, [S. l.], v. 2, n. 9, p. 22–31, 2015. DOI: 10.15628/rbept.2015.3558. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/3558>. Acesso em: 11 dez. 2023.

PETEROSI, H. G. **Formação de professores para o ensino técnico**. São Paulo: Loyola. 1994.

PIMENTA. S.G (Org.). **Professor: formação, identidade e trabalho docente**. In: Saberes Pedagógicos e Atividade Docente. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012. pp. 13-38.

PIMENTA, S.G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2000.

POSSAMAI, T.; SILVA, F. L. G. R. da. **O Ensino Médio Integrado diante da contrarreforma do ensino médio**. Retratos da Escola, [S. l.], v. 16, n. 34, p. 53–69, 2022. DOI: 10.22420/rde.v16i34.1461. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1461>. Acesso em: 16 out. 2023.

POSSOBON, L. P. da S. **A percepção do aluno no curso de direito em relação ao bom professor**. 2015. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2015.

RAMOS, M. **É uma restrição do campo de conhecimento do professor**. [Entrevista cedida a A. A]. Portal da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Rio de Janeiro, maio de 2022. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/entrevista/e-uma-restricao-do-campo-de-conhecimento-do-professor>. Acesso em: 13 out. 2023.

RAMOS, M. **Ensino Médio integrado: ciência, trabalho e cultura na relação entre educação profissional e educação básica**. In: MOLL, J. (org). Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010.

RAMOS, M. N. **Ensino Médio Integrado: lutas históricas e resistências em tempos de regressão**. In: ARAÚJO, Adilson Cesar; SILVA, Cláudio Nei Nascimento (orgs.). Ensino médio integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios. Brasília: Ed. IFB, 2017.

RAMOS, M. N. **História e Política da Educação Profissional**. 1. ed. Curitiba: IFPR - EAD, 2014. E-book. Disponível em: <https://curitiba.ifpr.edu.br/wpcontent/uploads/2016/05/História-e-política-da-educação-profissional.pdf>. Acesso em 18 de out. 2023.

RAMOS, M. N. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise Nogueira (Org.). **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

RAMPELLOTTI, L. F. **O bom docente enfermeiro: o olhar dos estudantes de cursos técnicos acerca dos saberes docentes**. Dissertação (Mestrado profissional em educação profissional e tecnológica) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ifsc.edu.br/handle/123456789/1146>. Acesso em: 12 jan. 2024.

RODRIGUES, I. da S. **Trajetórias acadêmicas e profissional de professores licenciados do campus Parnamirim IFRN: Saberes e Práticas docentes no ensino médio integrado**. Dissertação (Mestrado em educação profissional) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, 2016. Disponível em: <http://memoria.ifrn.edu.br/handle/1044/793>. Acesso em: 10 jan. 2024.

SANTOMÉ, J. T. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SANTOS, E. H. **Mesa redonda**: In: BRASIL. Formação de professores para educação profissional e tecnológica. Brasília: Inep, 2008. p. 125-139. (Coleção Educação Superior em Debate, 8).

SAVIANI, D. **Contribuições da filosofia para a educação**. Em Aberto, Brasília, v. 9, n. 45, p. 3-9, jan/mar. 1990.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 30ª ed. Campinas (SP): Autores Associados, 1996.

SAVIANI, D. **Formação de Professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro**. Revista Brasileira de Educação, v. 14, nº 40, p. 143-155, 2009.

SAVIANI, D. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores associados, 2007.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica e pedagogia da libertação: aproximações e distanciamentos**. Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 13, n. 3, 2021.

SAVIANI, D. **O choque teórico da politécnica. Trabalho, Educação e Saúde**. Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 131-152, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/tes/v1n1/10.pdf>. Acesso em: 02 set. 2023.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica; primeiras aproximações**. 10ª ed. Campinas (SP): Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. Saberes implicados na formação do educador. In: BICUDO, Maria Aparecida; SILVA JUNIOR, Celestino Alves (Orgs.). **Educação do educador: dever do Estado, tarefa da Universidade**. São Paulo: Unesp, 1996.

SENA, F. das C. de; SOUZA, F. das C. S. **Formação docente para a Educação Profissional e Tecnológica no século XXI: mudanças e permanências**. Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica, [S. l.], v. 1, n. 23, p. e14545, 2023. DOI: 10.15628/rbept.2023.14545. Disponível em:

<https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/14545>. Acesso em: 16 out. 2023.

SEVERINO, J. A. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23. Ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SHULMAN, L. S. **Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma**. Cadernos Cenpec. São Paulo, v.4, n.2, p.196-229, dez. 2014.

SILVA, A. M. **Metodologia da pesquisa**. 2. ed. rev. – Fortaleza, CE: EDUECE, 2015. Disponível em: <https://docplayer.com.br/45791261-Metodologia-da-pesquisa-airton-marques-da-silva.html>. Acesso em: 23 nov. 2023.

SILVA, E. S. da. **O Conhecimento do professor de matemática do ensino médio integrado: perspectivas para a formação de professores**. Tese (Doutorado em ensino de matemática) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=8999467. Acesso em: 21 jan. 2024.

SILVA, R. da. **A formação docente e sua importância para a educação profissional e tecnológica no IFAM – campus Coari**. Dissertação (Mestrado profissional em educação profissional e tecnológica) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, 2019. Disponível em: <http://repositorio.ifam.edu.br/jspui/handle/4321/405>. Acesso em: 14 jan. 2024.

SOUZA, F. das C. S. SENA, F. das C. de. **Docência na educação profissional e tecnológica: formação pedagógica versus notório saber**. Debates em Educação, [S. l.], v. 15, n. 37, p. e15187, 2023. DOI: 10.28998/2175-6600.2023v15n37pe15187. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/15187>. Acesso em: 11 dez. 2023.

SOUZA, J. J. **Omnilateralidade & Politecnia**. In: Dicionário da Educação Profissional em Saúde. Escola Politécnica Joaquim Venâncio (EPJV). Rio de Janeiro: EPSJV, 2009.

SOUZA, J. P. de. **A docência, seus saberes e a constituição do professor como profissional do ensino básico, técnico e tecnológico**. Dissertação (Mestrado profissional em educação) – Universidade Federal de São Carlos, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/10591>. Acesso em: 12 jan. 2024.

SOUZA, M. S. M. **Mobilização e Recontextualização dos Saberes Docentes: um estudo sobre a prática pedagógica de professores(as) de cursos técnicos de educação profissional**. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade Federal da Bahia, Anísio Teixeira-FACED, 2016. Disponível em: <http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/19736>. Acesso em: 11 jan. 2024.

STRECK, D. R. Pedagogias. In: STRECK, D. N.; REDIN, E.; ZITKOSKI (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016. p. 306-308.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

VIEIRA, J. de A.; SAMPAIO, D. D.; OLIVEIRA, G. S. de. **Formação de professores para a educação profissional e tecnológica: adversidades e instrumentalidade**. Revista Educação e Emancipação, [S. l.], v. 16, n. 2, p. 222–248, 2023. DOI: 10.18764/2358-4319v16n2.2023.29. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/reducacaoemancipacao/article/view/20847>. Acesso em: 11 dez. 2023.

VIEIRA, I. D. S.; SARAIVA, K. R; CUNHA, R. C. da. **Abordagem Educacional no Ensino da EPT: Uma Análise do Filme “Sociedade dos Poetas Mortos”**. In: Anais do I Seminário Regional Sul de Educação Profissional e Tecnológica - SEPT 2021. Anais Blumenau (SC) IFC, 2021. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/sept2021/330665-ABORDAGEM-EDUCACIONAL-NO-ENSINO-DA-EPT---UMA-ANALISE-DO-FILME-SOCIEDADE-DOS-POETAS-MORTOS>. Acesso em: 11 fev. 2024.

VIEIRA, M. M. M. **Formação de Professores da Educação Profissional: Análise de Produções Acadêmicas**. HOLOS, [S. l.], v. 2, p. 243–258, 2018. DOI: 10.15628/holos.2018.3160. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/3160> . Acesso em: 3 out. 2023.

ZAGO, L. H. **O método dialético e a análise do real**. Kriterion, Belo Horizonte, n. 127, p. 109-124, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/kr/a/tMzcgmXNY3NJS3MY3MZBSxH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 27 nov. 2023.

ZANELLA, J. L. **Considerações sobre a filosofia da educação de Paulo Freire e o marxismo**. Quaestio (Uniso), Sorocaba, v. 9, p. 101-122, 2007.

YIN, R. K. **Estudo de Caso: planejamento e métodos** / Robert K. Yin; tradução: Cristhian Matheus Herrera. – 5. Ed. Porto Alegre: Bookmam, 2015.

ANEXOS

ANEXO A – Carta de Anuência para Realização da Pesquisa



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SANTA CATARINA

DECLARAÇÃO

Declaro para os devidos fins e efeitos legais que tenho conhecimento da pesquisa intitulada “AS EXIGÊNCIAS DO ENSINAR NO CURRÍCULO INTEGRADO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: O QUE DIZEM OS ESTUDANTES SOBRE O BOM PROFESSOR E SUA PRÁTICA”, sob a responsabilidade de Dirce Eva Vieira.

Diante da análise da proposta de pesquisa, realizada pela Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação, autorizo a sua execução. Esta autorização não exime, contudo, a responsabilidade do pesquisador em atender à Resolução CNS 466/12, de 12/12/2012, à Resolução CNS 510/16, de 07/04/2016 e complementares, e à Lei 13.709 de 14 de agosto de 2018.

Flavia Maia Moreira
Pró-Reitor de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação
Portaria do(a) Reitor(a) Nº 2496, de 25 de agosto de 2021

Documento assinado digitalmente
gov.br FLAVIA MAIA MOREIRA
Data: 22/11/2023 16:20:33-0300
Verifique em <https://validar.itb.gov.br>

Florianópolis, 22 de novembro de 2023

ANEXO B - Aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa

**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: AS EXIGÊNCIAS DO ENSINAR NO CURRÍCULO INTEGRADO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: O QUE DIZEM OS ESTUDANTES SOBRE O BOM PROFESSOR E SUA PRÁTICA

Pesquisador: ROBERTA PASQUALLI

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 77686623.0.0000.0185

Instituição Proponente: Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Santa Catarina

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.785.200

Apresentação do Projeto:

De acordo com as informações contidas no documento PB_INFORMACOES_BASICAS_DO_PROJETO_2236188, de 08/04/2024, "embora seja uma temática bastante estudada no universo acadêmico, os saberes para a docência ainda hoje são capazes de fomentar discussões acaloradas sobre as características do bom professor e quais práticas contribuem à formação de estudantes numa perspectiva que vá além da formação tecnicista para o mercado de trabalho. Nesse sentido, essa pesquisa tem como objetivo investigar se as exigências do ensinar, definidas no livro Pedagogia da Autonomia, de Paulo Freire, estão presentes nas percepções dos estudantes decursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio ao identificar o bom professor e sua prática. De natureza aplicada, será produzida por meio de pesquisa bibliográfica e empírica. Tal modo de abordagem se assenta como pesquisa exploratória e descritiva de abordagem qualitativa e dialética, acompanhada por tratamento quantitativo de dados, seguindo os movimentos e contradições próprios dos espaços educativos. Trata-se de um estudo de caso com estudantes dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC), Florianópolis. A análise dos dados empíricos será realizada por meio de categorias criadas a partir das exigências do ensinar, descritas por Paulo Freire em seu livro Pedagogia da Autonomia. Como parte dos resultados, dada a aproximação da pesquisa com o campo da

Endereço: Rua 14 de julho n°150

Bairro: Florianópolis

CEP: 88.075-010

UF: SC

Município: FLORIANOPOLIS

Telefone: (48)3877-9078

E-mail: cepsh@ifsc.edu.br



Continuação do Parecer: 6.785.200

PB_INFORMACOES_BASICAS_DO_PROJETO_2236188, de 08/04/2024, os seguintes riscos e benefícios foram apresentados:

Riscos: físico (cansaço ou aborrecimento ao responder questionários);
moral, intelectual (alterações de visão de mundo, de relacionamentos e de comportamentos em função de reflexões sobre profissional), social, cultural ou espiritual em relação à quebra de sigilo e anonimato.
Benefícios: Contribuição para a política interna de formação continuada, visando apoiar o desenvolvimento profissional dos docentes do IFSC e o Campus Florianópolis.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa é relevante, visa identificar as características de um bom professor, considerando a visão de estudantes de cursos técnicos, e elaborar um produto educacional a partir dos resultados obtidos.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os seguintes termos de apresentação obrigatória foram apresentados: 1. Folha de rosto: ok

2. TALE e TCLE: ok

3. Projeto brochura e detalhado: ok

4. Cronograma: ok

5. Orçamento: ok

6. Declaração de pesquisa não iniciada: ok

8. Carta de anuência da PROPP

Recomendações:

As pendências foram ajustadas pelo pesquisador.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

As pendências foram ajustadas pelo pesquisador.

Pendência 1 ATENDIDA: Informações do TALE e TCLE: Solicita-se especificar o período temporal das duas ações envolvendo os participantes da pesquisa, especificando que tratam-se de suas etapas (coleta de dados sobre o bom professor; coleta de dados sobre o produto educacional). Prever no TALE/TCLE a garantia ao participante quanto ao direito de não responder qualquer questão, sem necessidade de explicação ou justificativa para tal.

Pendência 2 ATENDIDA: Instrumento de coleta de dados: Inserir as questões referentes a avaliação do produto educacional, a serem respondidas pelos participantes da pesquisa.

Endereço: Rua 14 de julho n°150

Bairro: Florianópolis

CEP: 88.075-010

UF: SC

Município: FLORIANOPOLIS

Telefone: (48)3877-9078

E-mail: cepsh@ifsc.edu.br



Continuação do Parecer: 6.785.200

formação de professores para o currículo integrado na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), pretende-se elaborar um produto educacional em formato de cartilha com o objetivo de aproximar os professores das características descritas pelos estudantes e das relações com o ensinar exige da Pedagogia da Autonomia de Paulo Freire.

Critérios de inclusão: Serão incluídos os estudantes dos cursos técnicos integrados de Edificações, Saneamento, Eletrotécnica, Eletrônica e Química ao ensino médio, do IFSC - Campus Florianópolis, presentes em sala de aula nos dias da aplicação do instrumento de coleta de dados e os que aceitarem participar da pesquisa e assinarem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Critérios de Exclusão: Serão excluídos os estudantes que estiverem em licença médica ou que tenham trancado o curso.

Objetivo da Pesquisa:

De acordo com as informações contidas no documento PB_INFORMACOES_BASICAS_DO_PROJETO_2236188, de 08/04/2024, os seguintes objetivos foram apresentados:

Objetivo Primário:

Investigar o bom professor e sua prática a partir do olhar de jovens estudantes dialogando com a perspectiva de Freire acerca dos saberes necessários a qualquer docente, seja ele do campo progressista ou conservador. Pretende-se, também constatar (ou não) nas falas dos jovens estudantes, se a Pedagogia da Autonomia ainda pode ser validada em tempos nefastos como a atual.

Objetivo Secundário:

- (a) Analisar o estágio das pesquisas que dizem respeito aos saberes docentes na EPT, formação de professores para EPT e currículo integrado.
- (b) Investigar quais as aproximações da pedagogia freireana com a pedagogia histórico-crítica.
- (c) Analisar quais as percepções dos estudantes dos cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio do IFSC, Câmpus Florianópolis, acerca dos saberes fundantes do exercício da profissão docente da EPT e;
- (d) Elaborar um produto educacional em formato de cartilha com o objetivo de aproximar os professores das características descritas pelos estudantes e das relações com as exigências do ensinar da Pedagogia da Autonomia de Paulo Freire.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

De acordo com as informações contidas no documento

Endereço: Rua 14 de julho n°150

Bairro: Florianópolis

CEP: 88.075-010

UF: SC

Município: FLORIANOPOLIS

Telefone: (48)3877-9078

E-mail: cepsh@ifsc.edu.br



Continuação do Parecer: 6.785.200

Considerações Finais a critério do CEP:

Diante do exposto, o Comitê de Ética em Pesquisa, CEP, de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS n.º 510, de 2016, na Resolução CNS n.º 466, de 2012, e na Norma Operacional n.º 001, de 2013, do CNS, manifesta-se pela aprovação do protocolo de pesquisa proposto.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2236188.pdf	08/04/2024 11:53:35		Aceito
Outros	QUESTPE.pdf	08/04/2024 11:52:50	ROBERTA PASQUALLI	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALEDirce.pdf	08/04/2024 11:47:07	ROBERTA PASQUALLI	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEDirce.pdf	08/04/2024 11:46:41	ROBERTA PASQUALLI	Aceito
Outros	CartaResposta.pdf	08/04/2024 11:42:37	ROBERTA PASQUALLI	Aceito
Outros	DECDEPESQUISANAOINICIADA.pdf	07/02/2024 14:45:29	ROBERTA PASQUALLI	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	QUALIPLATAFORMABRASIL.pdf	04/12/2023 16:34:22	ROBERTA PASQUALLI	Aceito
Folha de Rosto	FolhaRostoAssinada.pdf	04/12/2023 16:33:19	ROBERTA PASQUALLI	Aceito
Outros	DocumentoProppi.pdf	04/12/2023 16:31:34	ROBERTA PASQUALLI	Aceito
Outros	QuestionARio.pdf	04/12/2023 16:31:14	ROBERTA PASQUALLI	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Rua 14 de julho n.º 150

Bairro: Florianópolis

CEP: 88.075-010

UF: SC

Município: FLORIANÓPOLIS

Telefone: (48)3877-9078

E-mail: cepsh@ifsc.edu.br



Continuação do Parecer: 6.785.200

FLORIANOPOLIS, 24 de Abril de 2024

Assinado por:
VANESSA LUIZA TUONO
(Coordenador(a))

Endereço: Rua 14 de julho n°150

Bairro: Florianópolis

CEP: 88.075-010

UF: SC

Município: FLORIANOPOLIS

Telefone: (48)3877-9078

E-mail: cepsh@ifsc.edu.br

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido



INSTITUTO FEDERAL
Santa Catarina

Ministério da Educação
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)

Você está sendo convidado(a) para participar como voluntário em uma pesquisa. Leia os termos abaixo e, caso aceite fazer parte do estudo, assine este termo.

Para o caso de documento em cópia física: Rubrique todas as páginas e assine no final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador.

Título da pesquisa: As exigências do ensinar no currículo integrado da Educação Profissional e Tecnológica: o que dizem os estudantes sobre o bom professor e sua prática.

Pesquisador responsável (Operador de dados): Dirce Eva Vieira

Telefone para contato: (48) 999907824 e (49) 984331631

O Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo seres humanos (CEPSH) é um colegiado interdisciplinar e independente, de relevância pública, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. O CEP/IFSC está localizado dentro da própria Instituição, à Rua 14 de julho nº150, 1º andar, sala 33B, Florianópolis-SC, CEP 88075-010. Horário de funcionamento definido de segunda-feira a sexta-feira das 8 horas às 12 horas para contato dos pesquisadores e participantes das pesquisas. Telefone para contato (48) 3877-9054 e e-mail cepsh@ifsc.edu.br.

O objetivo desta pesquisa é identificar as características de um bom professor, considerando a visão de estudantes das 6ª fases de Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio em Edificações, Eletrônica, Eletrotécnica, Saneamento e Química do campus Florianópolis.

A sua participação na pesquisa consiste em responder um questionário que será aplicado em sala de aula no campus Florianópolis, sem qualquer prejuízo ou constrangimento para o(a) pesquisado(a). Também acontecerá uma roda de conversa para discutir os resultados da pesquisa e aplicação do produto educacional. Tal roda de conversa acontecerá em uma sala de aula do campus Florianópolis.

Ninguém saberá que você está participando da pesquisa; não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa serão públicos e o relatório da pesquisa colocado no repositório do IFSC, no site do Programa PROFEPT, além de ser transformado em artigo para publicação em

periódico e apresentado em seminários e em outras possibilidades de replicação, mas sem identificar sua participação.

Os procedimentos aplicados por esta pesquisa eventualmente podem oferecer riscos a sua integridade moral, física, mental ou efeitos colaterais. Para essa pesquisa, destaca-se a possibilidade de desconforto psicológico para responder alguma pergunta do questionário ou realizadas na roda de conversa. Caso queira, informe ao pesquisador qualquer condição de saúde, que possa interferir em sua participação na pesquisa. Caso ocorram efeitos indesejáveis ao(a) pesquisado(a), encaminharemos para o Setor de Saúde do campus Florianópolis, sendo garantida assistência imediata, sem ônus de qualquer espécie a sua pessoa com todos os cuidados necessários a sua participação de acordo com seus direitos individuais e respeito ao seu bem-estar físico e psicológico.

Os benefícios esperados pela sua participação na pesquisa são a contribuição com as discussões acerca do bom professor em cursos técnicos integrados. A atividade não prevê nenhum tipo de ressarcimento ou compensação material para os participantes. É garantida indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa a sua pessoa.

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMADO

Eu _____ aceito participar da pesquisa "As exigências do ensinar no currículo integrado da Educação Profissional e Tecnológica: o que dizem os estudantes sobre o bom professor e sua prática".

Entendi que posso dizer "sim" e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer "não" e desistir.

Recebi uma cópia deste termo de assentimento, li e concordo em participar da pesquisa.

Florianópolis, ____ de _____ de _____.

Assinatura do participante da pesquisa.

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DOS RESPONSÁVEIS LEGAIS

Eu, _____, (nome do responsável legal) após esclarecido e orientado quanto ao teor e objetivos da pesquisa, informo ciência e autorizo a participação de _____. (nome do menor).

Assinatura do responsável

Assinatura do Pesquisador

APÊNDICE B – Termo de Confidencialidade e Sigilo

Eu, Dirce Eva Vieira, brasileira, divorciada, servidora pública federal inscrito(a) no CPF/ MF sob o nº 661.715.479-72, abaixo firmado, assumo o compromisso de manter confidencialidade e sigilo sobre todas as informações técnicas e outras relacionadas ao projeto de pesquisa intitulado “**As Exigências do Ensinar no Currículo Integrado da Educação Profissional e Tecnológica: O Que Dizem os Estudantes Sobre o Bom Professor e Sua Prática**”, a que tiver acesso nas dependências do Campus - Florianópolis do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia.

Por este termo de confidencialidade e sigilo comprometo-me a:

1. Não utilizar as informações confidenciais a que tiver acesso, para gerar benefício próprio exclusivo e/ou unilateral, presente ou futuro, ou para o uso de terceiros;
2. Orientar a equipe e os(as) envolvidos(as) quanto às boas práticas em sigilo e confidencialidade;
3. Não efetuar nenhuma gravação ou cópia da documentação confidencial a que tiver acesso;
4. Não me apropriar, copiar ou efetuar duplicação de material confidencial e/ou sigiloso que venha a ser disponível;
5. Não repassar o conhecimento das informações confidenciais, responsabilizando-me por todas as pessoas que vierem a ter acesso às informações, por meu intermédio, e obrigando-me, assim, a ressarcir a ocorrência de qualquer dano e/ou prejuízo oriundo de uma eventual quebra de sigilo das informações fornecidas.

Neste Termo, as seguintes expressões serão assim definidas: **Informação Confidencial:** significará toda informação revelada ou cedida pelo participante da pesquisa, a respeito da pesquisa, ou associada à avaliação de seus dados, sob a forma escrita, verbal ou por quaisquer outros meios. **Avaliação** significará todas e quaisquer discussões, conversações ou negociações entre, ou com as partes, de alguma forma relacionada ou associada com o desenvolvimento da pesquisa. **Informação Confidencial** inclui, mas não se limita, aos dados pessoais, informação relativa à operações, processos, planos ou intenções, informações sobre produção, instalações,

equipamentos, segredos de negócio, segredo de fábrica, dados,

habilidades especializadas, projetos, métodos e metodologia, fluxogramas, especializações, componentes, fórmulas, produtos, amostras, diagramas, desenhos de esquema industrial, patentes, oportunidades de mercado e questões relativas a negócios.

Pelo não cumprimento do presente Termo de Confidencialidade e Sigilo, fica o abaixo-assinado ciente de que sanções judiciais poderão advir.

Local, ____/____/____.

Nome do Pesquisador(a) Responsável

APÊNDICE C – Questionário para Coleta de Dados



QUESTIONÁRIO PARA COLETA DE DADOS

PARTE 1: QUEM É VOCÊ?

- 1) Curso Técnico Integrado em: _____
 - 2) Idade: _____
 - 3) Semestre/módulo: _____
 - 4) Sexo:
 - () Masculino
 - () Feminino
 - () Prefiro não informar
 - 5) Exerce atividade remunerada (Jovem Aprendiz, estágio, bolsista de pesquisa ou extensão, trabalho assalariado, etc.)? Se sim, qual?
- _____
- _____
- _____
- _____

PARTE 2: O BOM PROFESSOR

Escolha o/a professor/a que você mais gosta no seu curso. Ele/a pode ser da área técnica ou da educação básica. Chamaremos esse/a professor/a de Professor X. Agora, pensando nas características desse/a bom professor/a responda os questionamentos a seguir:

- 1) Porque você considera o/a professor/a escolhida um/a bom/boa professor/a? Descreva detalhadamente os motivos que fizeram você escolher tal professor/a.

2) Quais as características que fazem desse/a professor/a um/a bom/boa professora/a?

- ☐ Porque percebo que as aulas são bem planejadas.
- ☐ Porque gosto da metodologia utilizada pelo/a professor/a.
- ☐ Porque o/a professor/a utiliza recursos didáticos que contribuem com o meu processo de aprendizagem.
- ☐ Porque o/a professor/a envolve a pesquisa e a extensão com o conteúdo ministrado na sua disciplina.
- ☐ Porque o/a professor/a respeita e valoriza os conhecimentos e experiências que eu trago de fora do contexto escolar.
- ☐ Porque o/a professor/a incentiva o pensamento crítico e a curiosidade.
- ☐ Porque ele considera os valores éticos durante o desenvolvimento da aula e fora dela.
- ☐ Porque o/a professor considera que durante as aulas devo ser sempre cuidadoso e rigoroso com o que faço, seja nos meus trabalhos escolares, nas minhas falas, no respeito com os colegas, professores, funcionários, etc.
- ☐ Porque o/a professor é um exemplo para mim como profissional e ser humano.
- ☐ O/A professor/a aceita o novo e respeita minhas identidades.
- ☐ Porque o/a professor/a ajuda a construir a relação teoria e prática.
- ☐ O/A professor/a respeita e estimula a minha autonomia durante o processo de aprendizagem.
- ☐ O/A professor/a transmite alegria e esperança durante as aulas, incentivando a aprendizagem e a busca por transformação social.
- ☐ Porque ele conhece do conteúdo da sua disciplina, sabe explicar e ajuda a construir os meus próprios conhecimentos.
- ☐ O/A professor/a demonstra bom senso, tolerância, respeito, ética em sua conduta em sala de aula e no ambiente escolar.
- ☐ O/A professor/a possui segurança e sabe ensinar.
- ☐ Porque o/a professor/a faz relações entre o conteúdo ministrado em sua disciplina e os conteúdos de outras disciplinas.
- ☐ O/A professor/a é exigente e criterioso/a durante as avaliações da aprendizagem.
- ☐ O/A professor/a coloca foco nas minhas qualidades e não nas minhas limitações
- ☐ O/A professor/a é autoridade sem ser autoritário
- ☐ O/A professor/a sabe escutar, tem disponibilidade para o diálogo e quer bem aos estudantes.
- ☐ O/A professor/a se posiciona política e ideologicamente.

3) Qual a metodologia e os recursos didáticos que esse/a professor/a utiliza?

4) Cite um exemplo de quando o/a professor/a valorizou os conhecimentos e experiências que você trouxe de fora da escola para o IFSC.

5) De que forma o/a bom/boa professor/a incentiva o pensamento crítico e a curiosidade?

6) Como você percebe a relação entre a liberdade dada pelo/a professor/a e a autoridade que ele/a exerce na sala de aula?

7) Na prática docente, o/a professor/a incentiva e valoriza das discussões sobre questões relacionadas ao preconceito, discriminação e igualdade? Se sim, de que maneira?

8) Você acredita que bom professor deve ajudar a questionar a ideologia vigente e promover a reflexão sobre questões políticas e sociais? Se não, por quê? Se sim, por quê?

9) Como é a relação da sua turma com o professor que você considera como exemplo de bom/boa professor? Descreva.

10) Você considera que a formação acadêmica (graduação, mestrado, doutorado) influencia a prática docente do bom/boa professor/a. Se sim, por quê?

11) De que forma você acha que o/a bom/boa professor/a contribui para sua formação no curso técnico integrado ao ensino médio?

12) Você deseja escrever mais alguma coisa sobre as características do bom professor escolhido por você?

APÊNDICE D – Formulário de Avaliação do Produto Educacional

**Formulário de Avaliação do Produto Educacional: “Saberes Docentes para uma Pedagogia da Autonomia na Educação Profissional Tecnológica”****Parte 1: Perfil**

Qual seu e-mail?

Qual a sua formação acadêmica?

Há quanto tempo leciona na Educação Profissional Tecnológica?

- ☐ 1 a 5 anos
- ☐ 6 a 10 anos
- ☐ 11 a 15 anos
- ☐ 16 a 20 anos
- ☐ Mais de 20 anos

Leciona em qual Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio?

- ☐ Edificações
- ☐ Eletrônica
- ☐ Eletrotécnica
- ☐ Química
- ☐ Saneamento

Qual o tipo de disciplina você ministra?

- ☐ Formação Geral
- ☐ Formação Técnica
- ☐ Ambas

Parte 2: Conteúdo

A profundidade e relevância do conteúdo foram adequadas?

- ☐ Excelente
- ☐ Boa
- ☐ Razoável
- ☐ Precisa melhorar

Parte 4: Sugestões de Melhoria do Texto de Apoio

Quais aspectos poderiam ser melhorados em termos de conteúdo?

Quais aspectos poderiam ser melhorados em termos de formato ou design?

Há algum tema ou tópico que você acredita que deveria ser incluído ou melhor explorado?

Você recomendaria este texto de apoio para outros profissionais da Educação Profissional Tecnológica?

☐ Sim

☐ Não

Texto de Apoio

**SABERES DOCENTES PARA
UMA PEDAGOGIA DA
AUTONOMIA NA
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL
TÉCNOLÓGICA**

Dirce Eva Vieira
Roberta Pasqualli
Marizete Bortolanza



DESCRIÇÃO TÉCNICA

Título do Produto: Saberes Docentes para uma Pedagogia da Autonomia na Educação Profissional Tecnológica.

Origem do Produto: Trabalho de Dissertação 'As Exigências do Ensinar no Currículo Integrado da Educação Profissional Tecnológica: o que dizem os estudantes sobre o bom professor e sua prática'. Desenvolvido no Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProFEPT) do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), Câmpus Florianópolis.

Área de conhecimento: Ensino.

Público-Alvo: Professores da Educação Profissional Tecnológica.

Tipo: Texto de Apoio.

Categoria: Material Textual.

Finalidade: Contribuir para a reflexão e aprimoramento das práticas educativas na EPT, uma vez que ao incorporar os saberes docentes e os princípios da Pedagogia da Autonomia, os professores podem criar um ambiente de ensino que não só transmite conhecimentos técnicos, mas, também, promove a autonomia, a criticidade e a humanização das relações escolares.

Elaboração, Projeto Gráfico e Diagramação: Dirce Eva Vieira.

Imagens e Ilustrações: Canva.com - freepik.com.

Disponibilidade: Irrestrita, preservando-se os direitos autorais bem como a proibição do uso comercial do produto.

Divulgação: Em formato digital.

Abrangência: Nacional.

Idioma: Português.

País: Brasil.

Cidade: Florianópolis.

Ano: 2024.

SUMÁRIO

4

APRESENTAÇÃO

5

REFLEXÕES SOBRE O LIVRO
PEDAGOGIA DA AUTONOMIA

10

POR QUE O LIVRO PEDAGOGIA DA
AUTONOMIA É TÃO IMPORTANTE?

12

CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA DA
AUTONOMIA PARA A FORMAÇÃO
HUMANA INTEGRAL NA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL TECNOLÓGICA

16

A PEDAGOGIA DA AUTONOMIA NAS
PERCEPÇÕES DOS ESTUDANTES
SOBRE O BOM PROFESSOR

28

REFLEXÕES FINAIS

29

REFERÊNCIAS

APRESENTAÇÃO



Este Produto Educacional é resultado da pesquisa de mestrado intitulada “As exigências do ensinar no Currículo Integrado da Educação Profissional Tecnológica: o que dizem os estudantes sobre o bom professor e sua prática”, elaborada no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProFEPT), oferecido pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina, Câmpus Florianópolis.

Desenvolvido em formato de texto de apoio, o qual se caracteriza como um material textual, este produto seguiu as diretrizes estabelecidas pela área de ensino da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES e foi concebido com o objetivo de aproximar os professores das características descritas pelos estudantes e das relações com as exigências do ensinar do livro *Pedagogia da Autonomia* de Paulo Freire.

Organizado em duas partes, este material visa contribuir com a reflexão sobre os saberes necessários às práticas educativas dos professores que atuam nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Inicialmente, apresentamos a *Pedagogia da Autonomia*, de Paulo Freire, explorando suas reflexões como fundamentais para a construção de práticas educativas transformadoras.

Por fim, dedicamos especial atenção às reflexões dos estudantes do Ensino Médio Integrado sobre o bom professor, relacionando-as com as exigências do ensinar descritas na obra de Freire.

Esperamos que este recurso se torne uma ferramenta valiosa para os professores da Educação Profissional Tecnológica no sentido de contribuir para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem.

Nosso objetivo é estimular a reflexão e discussão sobre os saberes docentes necessários para uma educação que promova mudanças na sociedade, pois é por meio dela que as pessoas podem se tornar agentes de transformação, capazes de questionar, de pensar criticamente e de agir de forma consciente e responsável em busca de um mundo mais justo, igualitário e humano.

“Aos professores, fica o convite para que não descuidem de sua missão de educar, nem desanimem diante dos desafios, nem deixem de educar as pessoas para serem águias e não apenas galinhas. Pois, se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela, tampouco, a sociedade muda” (Freire, 2000, p. 97).

REFLEXÕES SOBRE O LIVRO PEDAGOGIA DA AUTONOMIA



Esse é um dos livros em que, para o autor, a concepção de educação aparece de forma mais clara e madura. Para Freire, o processo educacional deve ser baseado em uma interação ativa entre professor e estudante, onde o diálogo político-pedagógico é essencial na construção do conhecimento, permitindo uma abordagem mais crítica e transformadora da realidade.

Para Freire, cada estudante possui um conhecimento anterior à escola, que pode e deve ser levado em consideração em sala de aula. Assim, ao mesmo tempo que se ensina, se aprende. Os estudantes promovem uma troca muito rica de conhecimentos e experiências vindas de culturas e modos de viver diferentes.

A obra é dividida em três capítulos, os quais convidam à refletir sobre a prática docente em sala de aula: Esses três capítulos são subdivididos em 27 exigências indispensáveis para todos os profissionais envolvidos na prática educativa, independentemente da orientação política do educador, seja ele crítico ou conservador. Cada exigência é introduzida pelo autor com o imperativo 'ensinar exige'.

Para a compreensão do produto educacional proposto, é imprescindível a construção de reflexões sobre o livro *Pedagogia da Autonomia*, escrito e publicado pelo educador e filósofo pernambucano Paulo Freire, em 1999, ano anterior ao seu falecimento. É uma obra formada por poucas páginas, mas extremamente rica em conteúdo.

Ela se caracteriza pela riqueza de ensinamentos e pelo patamar de importância que o autor deposita na missão de ser um bom professor.

Neste livro, o conceito de autonomia ganha centralidade como princípio pedagógico, sendo fundamental para a construção de uma sociedade democrática. Para Freire, a autonomia não se dá de forma natural, mas como uma construção social, fruto do amadurecimento da liberdade, já que a postura docente exige o reconhecimento e respeito desta condição aos estudantes.

A obra indica saberes necessários à prática educativa, descrevendo como os professores devem ensinar os estudantes, criando uma ação transformadora. Para isso, explica sobre a relação entre professores e estudantes, a necessidade de uma formação humana e científica e a possibilidade de mudanças.

Capítulo I

Não há docência sem discência

É o capítulo em que o autor debruça seu olhar ao estudante e mostra como é importante que ele seja reconhecido pelos educadores. Aborda a necessidade do diálogo e da troca de conhecimentos entre professor e estudante.

Ensinar Exige:

- Rigoriedade metodológica – o autor traz que o educador democrático deve reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão. A tarefa do professor não é apenas ensinar os conteúdos, mas também ensinar a pensar certo. E uma das condições necessárias o pensar certo é não estarmos demasiados certos de nossas certezas.
- Pesquisa – argumenta que faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. Não há ensino sem pesquisa, nem pesquisa sem ensino.
- Respeito aos saberes do educando – expõe que o professor deve respeitar os saberes que os alunos trazem para a escola e discutir com eles a razão de se ter alguns desses saberes com relação ao ensino dos conteúdos, discutir com os alunos a realidade concreta associando com as disciplinas.
- Criticidade – seria uma curiosidade crítica, uma relação entre o saber resultante de experiências e o advindo de procedimentos metodológicos.
- Estética e Ética - argumenta que a prática escolar tem de ser, em si, um testemunho de decência e de pureza.
- A corporeificação da palavra pelo exemplo – discute o professor que ensina certo não aceita o ‘faça o que eu mando e não o que eu faço’. Ele sabe que as palavras às quais falta corporeidade do exemplo quase nada valem.
- Risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação – traz que é próprio do pensar certo a disponibilidade ao risco, a aceitação do novo que não pode ser negado.
- Reflexão crítica sobre a prática – dispõe que a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético entre o fazer e o pensar sobre o fazer. Por meio da reflexão crítica sobre a prática de hoje ou de ontem é que se pode melhorar a próxima prática.
- O reconhecimento e a assunção da identidade cultural – aponta que uma das tarefas mais importantes da prática educativa crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ensaiem a experiência de assumir-se como ser social e histórico.

Capítulo II Ensinar não é Transferir Conhecimento

Momento em que Freire explica o conceito de ‘educação bancária’ e desconstrói a ideia que o professor deposita seu conhecimento no estudante, que apenas o recebe passivamente. Enfatiza a importância de despertar o interesse e a curiosidade dos estudantes para que se tornem sujeitos ativos na construção do conhecimento.

Ensinar Exige:

- Consciência do inacabamento – onde há vida, há inacabamento o autor traz que as coisas podem até piorar mais ele sabe que se intervirmos podemos melhorá-la. Temos que acreditar nessa possibilidade de mudança.
- Reconhecimento de ser condicionado argumenta que a curiosidade já é um conhecimento, um movimento de busca, fundamentando, assim, a educação como um movimento permanente.
- Respeito à autonomia do educando – o autor discute que qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever, não devemos reprimir os alunos, temos que deixar que se expressem se conheçam. Devemos respeitar à autonomia e à identidade do educando que vai exigir uma prática coerente.
- Bom-senso – segundo o autor o bom-senso tem um papel importante na tomada de posição no que diz respeito ao que devemos ou não fazer, e a ele não pode faltar à ética.
- Humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores – argumenta que a luta dos professores em defesa dos seus direitos e da sua dignidade deve ser entendida como um momento importante de sua prática docente, enquanto prática ética.
- Apreensão da realidade – discute que a capacidade e aprender não apenas para nos adaptarmos, mas sobretudo para transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a. Fala da nossa educabilidade a um nível distinto do nível de adestramento dos outros animais.
- Alegria e esperança – o autor traz que há uma relação entre a alegria necessária à atividade educativa e a esperança. A esperança que o professor e aluno juntos possam aprender, ensinar e, juntos, igualmente resistir aos obstáculos a nossa alegria.
- Convicção que a mudança é possível – o autor aborda que ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra. Temos que “enxergar” que mudar é difícil, mas é possível.
- Curiosidade – o autor traz que devemos saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca não aprendo e nem ensino.

Capítulo III

Ensinar é uma Especificidade Humana

No último capítulo, Paulo Freire defende a afetividade e a liberdade na educação. Assim, demonstra que disciplina pode não ser o silêncio, mas o alvoroço que demonstra a empolgação em aprender. Ressalta a dimensão ética e social da prática docente, destacando a importância de educar para a autonomia, a consciência crítica e a transformação social.

Ensinar Exige:

- Segurança, competência profissional e generosidade – traz que a impossibilidade desunir o ensino dos conteúdos da formação ética dos educandos, de separar prática da teoria, autoridade de liberdade, ignorância do saber, respeito ao professor, respeito aos alunos, ensinar e aprender é uma via de mão de dupla.
- Comprometimento – argumenta que devemos revelar aos alunos a capacidade de analisar, comparar, avaliar; de fazer justiça, de não falhar à verdade.
- Compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo – discute que o professor deve ser a favor da decência, liberdade, democracia, luta contra qualquer forma de discriminação, a favor da esperança, não podemos reduzir a prática docente ao puro ensino dos conteúdos.
- Liberdade e autoridade – A autonomia se constitui na experiência de inúmeras decisões que vão sendo tomadas.
- Tomada consciente de decisões – A educação não vira política por causa da decisão deste ou daquele educador. Ela é política e sua raiz se acha na própria educabilidade do ser humano, que se funde na sua natureza inacabada e da qual se tornou consciente.
- Saber escutar – O autor traz que quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele, mesmo que em certas condições precise falar a ele. Escutar significa disponibilizar a fala do outro ao gesto do outro, as suas diferenças.
- Reconhecer que a educação é ideológica – aponta que ideologia tem que ver diretamente com a ocultação da verdade dos fatos, com o uso da linguagem para opacizar a realidade, ao mesmo tempo que nos torna ‘míopes’.
- Disponibilidade para o diálogo – o autor aponta que seria a discussão de um tema, análise de fatos, o professor pode expor a sua posição e seus argumentos.
- Querer bem aos educandos – traz que querer bem aos educandos e à própria prática educativa de que participo. Essa abertura significa que a afetividade não me assusta, que não tenho medo de expressá-la. Seriedade docente e afetividade não são incompatíveis.

Segundo Freire (1999) o professor é um intermediador entre o estudante e o conhecimento. Isso implica valorizar o diálogo como meio da interação, promover a pesquisa como ferramenta de aprendizado, respeitar os saberes prévios dos estudantes e contribuir para a formação de cidadãos autônomos e críticos.

O propósito central da educação deve ser a transformação da realidade social opressiva. Nesse contexto, o conhecimento é visto como uma ferramenta essencial para compreender o mundo, um meio necessário para o processo de humanização e não um fim em si.

Tanto os professores como os estudantes exploram a realidade, não como espectadores passivos, mas como agentes de transformação.

Para o autor, os estudantes não devem ser vistos como meros receptores passivos de conhecimentos ou conceitos abstratos transferidos pelo professor.

Pelo contrário, são vistos como sujeitos ativos no processo de ensino-aprendizagem, cuja autonomia deve ser estimulada e valorizada, considerando o sujeito estudante/professor em constante processo de aprendizagem.



Fonte: Instituto Paulo Freire

POR QUE O LIVRO PEDAGOGIA DA AUTONOMIA É TÃO IMPORTANTE?



A obra utiliza-se de uma linguagem poética e política para fazer um chamamento crítico aos professores sobre o ato de ensinar, destacando questões essenciais para a sua formação, entendendo-os como sujeitos que aprendem a ensinar nas relações que estabelecem com os estudantes.

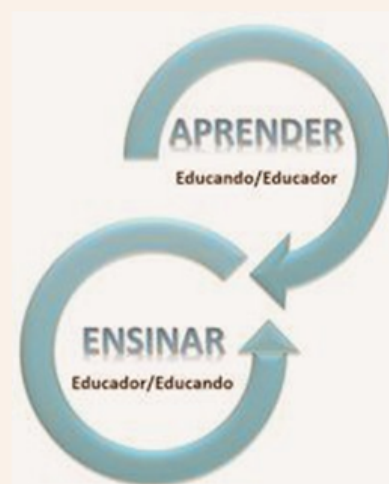
Os professores são entendidos como sujeitos que aprendem a ensinar por meio dessas relações. Ao se assumirem como educadores e aprendizes, refletem criticamente sobre suas práticas pedagógicas e recriam novos caminhos de forma humilde, curiosa e metodicamente rigorosa.

Nesse sentido, a práxis freiriana coloca a necessidade de processos educativos que caminhem para a humanização, por meio de um processo de ensinar e aprender com os estudantes, alimentado pela pesquisa e pela problematização.

A obra oferece uma visão profundamente humanizada do processo educativo, integrando professor, aluno e sociedade. Para o autor, a alegria e a esperança durante essa jornada são fundamentais, pois, juntos, professor e aluno reconhecem que são inacabados e buscam a construção de um futuro melhor.

O livro redefine o papel do professor, deslocando-o do centro do conhecimento e apresentando o processo de aprendizagem como uma construção colaborativa.

O autor destaca a importância do desenvolvimento contínuo dos professores, valorizando características essenciais para a prática em sala de aula, como curiosidade, alegria, criticidade, respeito e liberdade.



A abordagem baseada em experiências e percepções permite compreender com mais clareza as intenções de Paulo Freire em sua obra. Por isso, sua presença é constante na maioria dos cursos de formação de professores.

Conhecer a Pedagogia da Autonomia é importante, pois ela promove reflexões essenciais para a educação. Freire destaca a necessidade de que educadores e a sociedade como um todo reflitam continuamente sobre seu trabalho, garantindo que a teoria não se torne apenas um discurso vazio e que a prática não seja alienada.

Paulo Freire nos mostra que:

- A **formação ética** dos estudantes deve ser valorizada;
- O **pensamento crítico** deve fazer parte da educação;
- As técnicas de ensino precisam levar em consideração o **contexto social**;
- O professor deve ser um **norteador do processo socioeducativo**;
- A **teoria deve ser alinhada à prática** por meio de atividades empíricas e
- As **emoções e sentimentos individuais dos estudantes** devem ser levados em consideração.

Além disso, a obra destaca a importância de se querer bem aos estudantes, afirmando que a experiência pedagógica deve incluir “o gosto de querer bem e o gosto da alegria sem a qual a prática educativa perde o sentido” (Freire, 1999, p. 53). Para o autor a afetividade é essencial na relação com os estudantes, porém ele ressalta que esse sentimento não deve comprometer o dever ético e a autoridade do professor e que a prática docente deve ser alegre e respeitosa, mas também séria e rigorosa.



Contribuições da Pedagogia da Autonomia para a Formação Humana Integral na Educação Profissional Tecnológica



A trajetória da Educação Profissional no Brasil (EPT) revela-se como um campo de constante disputa e luta entre projetos antagônicos de sociedade. Ao longo de sua história, a Educação Profissional tem sido marcada por duas visões distintas e conflitantes: de um lado, a defesa de uma educação que desenvolva o ser humano em suas várias dimensões, formando sujeitos engajados com as mudanças sociais necessárias; de outro, a defesa de uma formação meramente técnica e burocrática, destinada a suprir o mercado de trabalho com a mão de obra necessária para o enriquecimento daqueles que detêm os meios de produção.

Assim, por estar relacionada ao trabalho e ao ensino básico, ela tem sido marcada por um dualismo histórico. Em alguns momentos, é entendida como uma extensão do ensino propedêutico, com o trabalho como eixo central na formação do ser humano enquanto ser social. Em outros, é vista como uma simples capacitação externa aos interesses do sistema produtivo.

A EPT deve focar no desenvolvimento global do indivíduo, indo além da transmissão de conhecimentos, habilidades e competências para o mercado de trabalho. É fundamental ensinar o estudante a viver neste mundo complexo, exigindo uma formação multidimensional do ser humano.

Essa modalidade de ensino deve ser inovadora não apenas como uma ferramenta mercadológica, mas como um meio para que o estudante alcance sua plena realização. O trabalho deve ser entendido como um princípio educativo, com uma perspectiva emancipatória que busca superar as dificuldades impostas pelo capitalismo.

Nesse contexto, alguns conceitos devem orientar as ações docentes na EPT, principalmente como pilares para o processo de ensino-aprendizagem específico para a classe trabalhadora e socialmente menos favorecida. Assim, a politecnia, a educação omnilateral, a formação integral, o trabalho como princípio educativo e a pesquisa como princípio pedagógico se apresentam como horizontes para a EPT.

Princípios Básicos da Formação Humana Integral



Educação Integral - é uma educação voltada a uma formação emancipadora do indivíduo em sua plenitude onde a educação geral torne-se parte inseparável da Educação Profissional em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho que reforçaram a concepção do ensino profissional sob o viés da formação ampla e humana, fundamental para a configuração de uma sociedade mais justa e igualitária (Guará, 2009).



Educação Omnilateral - abrange a educação e a emancipação humana em todos os sentidos da vida em sociedade, agregando “todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico ”(Frigotto, 2015, p. 295).



Politecnia - fundamentada no pressuposto da omnilateralidade busca proporcionar uma educação que englobe aspectos práticos, teóricos e políticos. O objetivo é formar indivíduos de maneira completa, abrangendo todas as dimensões da vida em seu processo formativo (Souza Júnior, 2009).



Trabalho como Princípio Educativo - se dá pela articulação entre ciência, tecnologia e cultura, de modo que o conhecimento se consolide de forma interdisciplinar, coletiva e significativa, a fim de superar a dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2014).



Pesquisa como Princípio Pedagógico - uma ferramenta essencial para a produção de conhecimento. Ela desperta a curiosidade e inquietação nos estudantes, proporciona uma visão ampla do mundo, das informações e dos saberes (Brasil, 2012).

Na EPT, esses conceitos consideram o indivíduo de forma multidimensional. Objetiva-se, assim, a formação humana de maneira abrangente, com a conexão das suas diversas dimensões, como as cognitivas, afetivas, éticas, sociais, lúdicas, estéticas, físicas, biológicas, entre outras, a fim de promover a transformação da sociedade e o desenvolvimento pleno do indivíduo (Guará, 2009).



Princípios Norteadores da Educação Profissional Tecnológica

Dentro da perspectiva politécnica da educação a EPT apresenta uma perspectiva de integração curricular, visando à formação humana integral e tendo como princípios norteadores: o trabalho, ciência, cultura e tecnologia (Ciavatta; Ramos, 2012).

- ✓ O Trabalho - tanto no sentido ontológico, como transformação da natureza inerente ao ser humano, quanto como princípio educativo, proporciona uma formação integral que permite o acesso aos conhecimentos científicos e fomenta a reflexão crítica, são elementos fundamentais para o desenvolvimento humano.
- ✓ A Tecnologia - vista como uma extensão das capacidades humanas que transforma a ciência em força produtiva.
- ✓ A Ciência - entendida como um conjunto de conhecimentos sistematizados produzidos socialmente ao longo da história.
- ✓ A Cultura - resultante do esforço coletivo para conservar a vida humana e consolidar uma organização produtiva.

Outro aspecto relevante a ser considerado é que os professores que atuam na EPT precisam olhar suas práticas pedagógicas como instrumentos essenciais para a promoção da aprendizagem. Suas abordagens devem ser concebidas não apenas como veículos de transmissão de conhecimentos, mas como ferramentas capazes de construir um currículo que integra os pilares do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia proporcionando assim, uma formação integral para os estudantes, conforme delineado por Ramos (2010).





Desta forma, a educação se torna não apenas um meio de transmissão de saberes, mas um caminho para a emancipação e a formação de indivíduos capazes de contribuir para uma sociedade mais justa.

É essencial refletirmos sobre a necessidade de incorporar os ensinamentos da Pedagogia da Autonomia, na EPT. Essa pedagogia pode transformar a educação em um verdadeiro instrumento de mudança social, incentivando os estudantes a serem protagonistas de suas próprias histórias e agentes de transformação social.

Incorporar a Pedagogia da Autonomia na EPT implica fomentar um ambiente educativo que valorize a autonomia, o pensamento crítico e a capacidade dos estudantes de se reconhecerem como seres inacabados, sempre em processo de aprendizagem e construção de conhecimento.

A Pedagogia da Autonomia de Paulo Freire oferece contribuições significativas para o processo de formação humana integral. Em uma fase de intenso desenvolvimento e construção de identidade, especialmente para muitos jovens, a prática docente baseada nos ensinamentos de Freire se torna extremamente importante.

O objetivo é cultivar uma educação que capacite os indivíduos a se tornarem sujeitos emancipados, criativos e críticos. Isso não apenas os capacita a compreender sua realidade, mas, o que é ainda mais significativo, os capacita, a moldá-la e transformá-la.



A PEDAGOGIA DA AUTONOMIA NAS PERCEPÇÕES DOS ESTUDANTES SOBRE O BOM PROFESSOR

Nesta sessão, serão compartilhadas reflexões sobre as respostas dos estudantes sobre o bom/boa professor/a e sua prática.

Embora Paulo Freire, em seus estudos, não tenha traçado um perfil específico do que seria um bom professor, a pesquisa de mestrado que originou este texto de apoio buscou analisar se as exigências do ensinar, conforme apresentadas em seu livro 'Pedagogia da Autonomia', ressoavam nas percepções dos estudantes ao descreverem as características e as práticas de um bom professor.

Para alcançar esse objetivo, foram convidados 85 estudantes da sexta fase dos cursos técnicos integrados em Edificações, Eletrônica, Eletrotécnica, Química e Saneamento do IFSC, Câmpus Florianópolis, para participarem da pesquisa.

Os estudantes foram incentivados a escolher, de forma hipotética, um professor ou professora de seu curso, seja da área técnica ou da educação básica, que considerassem um 'bom professor/a', referindo-se a ele/a como Professor(a) X.



Buscou-se estimular os estudantes a questionar, analisar e avaliar as práticas docentes na Educação Profissional Tecnológica, aproximando os professores das percepções e características descritas pelos próprios estudantes.

Ademais, é importante considerar que a obra Pedagogia da Autonomia como vimos na seção anterior enfatiza a importância do diálogo, do respeito mútuo e da valorização do conhecimento prévio dos estudantes.

Ao incentivar os estudantes a participarem ativamente do processo educativo, o estudo contribuiu para a formação de indivíduos mais conscientes, críticos e comprometidos com a transformação social.



Características do Bom Professor Segundo os Estudantes

Os estudantes demonstraram entusiasmo ao definir o bom professor e o consideram como aquele que se destaca pela forma como ensina. Reforçam, também, a importância de aspectos humanísticos e críticos na educação. Essas definições giram em torno de atitudes de respeito, de domínio do conteúdo da matéria que leciona e do conhecimento amplo.

Pode-se perceber, entre as principais definições apresentadas pelos estudantes, algumas relacionadas com conhecimento, didática e relacionamento com os estudantes, como: despertar o interesse, diálogo, autonomia, incentivar o pensamento crítico, provocar questionamentos, instigar o aprendizado, que é amigo, compreensível e que gosta de ensinar.

Estas palavras refletem a importância da segurança e competência profissional no domínio do conteúdo e da generosidade, imersos de valores humanos e éticos, que Freire (1999) defende como essenciais para o ato de ensinar. Dominar o conteúdo não significa ser dono do saber, mas, sim, ter a segurança, responsabilidade ética e dimensão daquilo que soa a partir das palavras ditas. Além disso, segurança é não temer dúvidas. É estimular perguntas e mediar conflitos, promover o relacionamento para a convivência pacífica em sociedade, principalmente com as diferenças, sejam elas de qualquer natureza.

CARACTERÍSTICAS GERAIS

Explica muito Bem	Boa oratória
Sabe se comunicar	Boa didática
Boa metodologia	Que tem domínio
Compreensivo	Atencioso
Dedicado	Paciente
Calm	Descontraído
Dinâmico	Carismático
Interativo	Acolhedor
Presta ajuda	Respeitoso
Linear	Gosta de ensinar
Transmite alegria	Conselheiro
Incentivador	Rígido



Freire (1999, p. 28) mostra a relevância do papel docente, enfatizando que “O professor que pensa certo deixa transparecer aos educandos que uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o mundo”. Não se transmite assim, apenas o ensino do conteúdo, mas incentiva-se no educando o aguçar do pensar certo como um movimento de conscientização e transformação.

Identificou-se o respeito aos saberes dos educandos, quando os estudantes reconhecem qualidades como respeito e acolhimento. Indicam um professor que valoriza e respeita a individualidade e o conhecimento prévio dos estudantes. Freire (1999) alerta que, se o estudante não pode ser curioso, ele não consegue aprender.

Além disso, há o querer bem aos educandos, “ser amigo, carinhoso e ouvinte” demonstra um desejo genuíno pelo bem-estar dos estudantes, um valor essencial para Freire. Ele reforça que “a afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade” (Freire, 1999, p. 141). Assim, a afetividade permeia tanto o querer bem, quanto o compromisso docente.

O que dizem os estudantes:

“Ensina muito bem, com calma e com clareza. É atencioso, dedicado e paciente” (E04).

“Boa didática, explicação clara e direta, oratória ativa, sabe se comunicar com facilidade com os alunos, transmite os conteúdos de maneira simples. Mas o que mais destaca é a nitidez de como gostava de dar aula. Ele sabia o conteúdo. Mas além de saber, ele gostava de ensinar. Um professor que era feliz lecionando” (E14).

“É paciente, atencioso, alegre e, sobretudo “linear”. Ele dá autonomia, acompanha a turma, e dedica-se a ajudar a todos com a mesma atenção e disposição, independentemente do estudo do aluno. As aulas teóricas fluem muito bem, ele constantemente questiona o entendimento da turma e volta a explicar se necessário” (E27).

“Flexível, compreende os alunos, ele tem paciência, o método de ensino é favorável aos alunos. Sempre com calma e ajudando os que têm dificuldades. Atividades diferenciadas e com recompensas. Além de ter se tornado um bom amigo para toda a turma” (E48).

“Dedicado ao trabalho, acolhe os alunos, carinhoso e atencioso” (E51).

“Muito acolhedor, pensa sempre no nosso bem-estar, com um jeito de ensinar leve e tranquilo, busca sempre incluir os assuntos no nosso dia a dia. Nos dá oportunidade de opinar tanto sobre os assuntos quanto sobre as aulas em si” (E55).

“Respeitoso, trata todos com igualdade, ele conversa com a gente, se preocupa com as nossas opiniões e com o nosso aprendizado, fazendo a aula se tornar leve e boa de participar” (E92).

“Atencioso, divertido, aulas dinâmicas, sempre aberto para ouvir a opinião dos alunos e pulso firme para manter a ordem da turma” (E75).

“Compreensivo, tem muita paciência com os alunos, se preocupa com a situação dos estudantes e as aulas são bem explicadas” (E83).



Metodologia e Recursos Didáticos Utilizados

Para Freire, a metodologia diz respeito ao cuidado e à qualidade com que professores e alunos se aproximam do objeto estudado. A metodologia auxilia na construção do conhecimento a partir da inquietude, criatividade, investigação e participação ativa do estudante. A pesquisa demonstrou que os estudantes valorizam professores que utilizam metodologias diversificadas, como atividades em grupo, aulas interativas e a relação teoria prática, o que está diretamente relacionado à rigorosidade metódica descrita por Freire.

É importante não confundir rigor metodológico com a abordagem tradicional e rígida da ‘educação bancária’, que pode limitar e estagnar a aprendizagem. Nesta concepção, o professor deposita seus saberes nos estudantes, que apenas acumulam informações sem um engajamento crítico ou compreensão profunda, dando prioridade à transmissão de conhecimento sem se preocupar com a retenção ou a aplicabilidade prática dos conteúdos.

Os estudantes reconhecem que seus professores não se limitam a ensinar conteúdos, mas também promovem uma aprendizagem crítica, reflexiva e transformadora.

O que dizem os estudantes:

“Atividades para estudar em casa. Passa informações para serem pesquisadas com curiosidade” (E01).

“Usa a metodologia de apresentações e provas em dupla, onde podemos conversar sobre o conteúdo e um ensina ao outro” (E12).

“Sua metodologia pressupunha a participação dos alunos na sala, apartando-se do caráter meramente expositivo. Foram desenvolvidos debates, círculos de expressão, momentos de descontração, apresentação de filmes e outros recursos midiáticos populares e principalmente aplicação prática do conhecimento ministrado em sala de aula à realidade sociocultural dos alunos” (E19).

“Listas de exercícios, slides, questões próprias e quadro. Ele ensina utilizando a teoria expositiva, exercícios de fixação e laboratório” (E25).

“Aulas expositivas que dialogam com os slides para ensinar os conceitos teóricos. Laboratório e simulação para reforçar a teoria e prática” (E27).

“Explica detalhadamente e sem pressa desde várias perspectivas diferentes e não avança até todos os alunos entenderem o tema, emprega numerosos exercícios e utiliza objetos físicos para ajudar a compreender assuntos bastante teóricos” (E37).

“Relaciona o conteúdo da aula com situações do cotidiano. Tem domínio sobre o conteúdo e através de boas discussões, nos faz compreender o assunto” (E93).

“Aulas práticas e um ótimo material didático contendo bons resumos, exemplos, cotidianos e notícias” (E99).



Conhecimentos e Experiências Valorizadas

A escola deve se configurar como um lugar onde a participação dos estudantes é ativa, e, nesse contexto, o papel do professor é essencial para incentivar e valorizar essa participação. Assim, os estudantes foram instigados a fornecer exemplos de quando o professor valorizou os conhecimentos e experiências que trouxeram de fora da escola para o IFSC.

Os estudantes demonstram que o bom professor elogia, incentiva a participação ativa e valoriza suas contribuições. Esses relatos se alinham com a visão de Freire (1999) sobre a importância de incentivar o pensamento crítico e a curiosidade dos estudantes, que visa proporcionar um ambiente onde eles se sintam motivados a compartilhar suas experiências e conhecimentos prévios.

Os estudantes ressaltaram a importância de professores que escutam, incentivam, aceitam e aprendem junto com eles. Essas características demonstram um respeito profundo pelos saberes que os estudantes trazem de fora do ambiente escolar, em consonância com as ideias de Freire, que defende que o professor deve valorizar a cultura e os conhecimentos prévios dos estudantes como socialmente válidos. Assim, podemos entender a importância dessa valorização, como se lê nas falas dos estudantes:

O que dizem os estudantes:

“O professor sempre está disposto a aprender coisas novas, mesmo que esse conhecimento venha de um aluno” (E39).

“O professor demonstra interesse nas habilidades, pensamentos e também nos relatos dos alunos. Então acabamos sentindo muito carinho por ele, assim nos sentindo valorizados” (E42).

“Teve uma vez que falei da minha experiência onde apresentei meu conhecimento de ler um Diagrama Unifilar e mostrar o quadro elétrico. O professor achou interessante e usou como exemplo em sala de aula” (E44).

“Trouxe uma curiosidade sobre um ponto de descarte correto de medicamentos para os moradores do sul da ilha para complementar uma atividade de pesquisa que foi imposta e fui parabenizado pela iniciativa, e após isso houve uma troca de ideias” (E57).

“Quando ele ouviu sobre a minha vida social e me convidou para participar de seu projeto de iniciação científica” (E90).

“Quando estávamos falando da ditadura e holocausto, trouxe o que aprendi em um museu sobre o conteúdo e tivemos uma conversa sobre o assunto. O professor complementou, explicou e trouxe também o que lhe mostrei em fotos e textos que foram apresentados nesse museu” (E82).



Incentivo ao Pensamento Crítico e a Curiosidade

A Pedagogia da Autonomia valoriza o pensamento crítico e a curiosidade. As respostas dos estudantes evidenciam que o bom professor incentiva o pensamento crítico, a curiosidade, o diálogo, a reflexão, a pesquisa e o respeito à autonomia, esses foram os aspectos fundamentais observados. Essa abordagem é essencial para a construção de uma educação que vai além da simples transmissão de conhecimento e proporcione uma formação integral e crítica.

O que dizem os estudantes:

“Trazendo assuntos polêmicos que geram opiniões diferentes e discussões em sala de aula” (E09).

“Ensina os dois “lados da moeda” para que o aluno consiga estruturar seus pensamentos de maneira crítica sobre determinado assunto” (E08).

“O pensamento crítico não pode ser implantado nos moldes da ótica discente e sim incentivando de forma gradual e autônoma nas aulas ministradas. O professor apresentava situações que continham dilemas éticos sobre as quais relatamos nossas soluções depois de aprendermos o conteúdo” (E19).

“Com questionamentos e ensinando a sempre duvidar, buscar fontes diferentes e o mais importante repassando um mindset de crescimento e não julgando as habilidades dos alunos como algo imutável” (E24).

“Ele constantemente enfatiza e encoraja a iniciativa própria e estudos em casa e isso gera independência na minha percepção e gera responsabilidade em decorrência disso. Como já enfatizado ele dá bastante liberdade em sala de aula em tempos de resolução de exercícios e práticas” (E27).

“Muitas vezes o interesse e a curiosidade são gerados a partir de uma pergunta inteligente, uma imagem atrativa, algum vídeo, um instrumento relacionado ao conteúdo” (E42).

“Trazendo informações do cotidiano e relacionando com o conteúdo dado, fazendo os alunos pensarem além da caixa e não apenas no conteúdo em si” (E58).

“Disponibilizando materiais extras e fontes de pesquisa. Assim possibilitando que possamos ir além do conteúdo mostrado em sala” (E75).

“Com perguntas, atividades participativas e de interpretação, assim acabamos montando nosso pensamento/opinião sobre determinado texto e dúvidas sobre partes que não entendemos, instigando nossa curiosidade e vontade de entender e aprender mais” (E82).

Relação entre Liberdade e Autoridade na Sala de Aula

A relação entre liberdade e autoridade na sala de aula foi outro aspecto questionado. Os estudantes percebem como características do bom professor a capacidade de dar espaço para que possam expressar suas opiniões, manter uma relação mútua de respeito e equilibrar a autoridade sem ser autoritário. Freire defende que a educação deve ser um espaço de liberdade com responsabilidade, onde o educador exerce sua autoridade de maneira justa e democrática.

Conforme a fala dos estudantes, pode-se perceber que elas revelam um equilíbrio entre liberdade e autoridade exercido pelo professor. Os estudantes valorizam um ambiente onde a autonomia, o respeito, a competência, o diálogo e a afetividade coexistem.

O que dizem os estudantes:

“Que temos espaço para dialogar sobre qualquer assunto, mas quando a turma passa dos limites consegue dar um basta” (E02).

“A relação de respeito deve ser cativada. O diálogo deve proceder de qualquer autoridade e deve refletir o convívio mantido em vistas à pacificidade” (E19).

“A autoridade é expressa pelo fato do professor ser ele mesmo, ser a autoridade para propor a aula e etc. Mas a liberdade para nos expressarmos no sentido de opinião” E20.

“É uma relação baseada no respeito e há certas linhas que quando cruzadas na aula, sentimos “puxões de orelhas” (E24).

“Ele nos deixa livres para dar opinião, para ir e vir, para conversar, porém sempre há um limite, então nos momentos em que é necessário o silêncio e a atenção dos alunos, ele exerce sua autoridade de maneira respeitosa” (E42).

“Ele trata os alunos de maneira amorosa/simpática, o que nos faz sentir seguros para ter tal liberdade, mas sempre respeitando-o dentro de sala de aula” (E51).

“Acho que a maioria dos alunos do campus tem um grande respeito por ele, então quando ele passa algo na aula todos fazem o que ele tá pedindo sem medo de ser julgado ou criticado” (E94).

“O professor consegue impor respeito sem precisar necessariamente cobrar isso dos alunos. A sua forma amorosa, respeitosa e pacífico dentro de sala é o melhor exemplo de autoridade e educação, tornando um ambiente de respeito mútuo” (E74).

Discussões relacionadas ao preconceito, discriminação e igualdade

Freire defende que a educação é uma forma de transformação da realidade que não é neutra e nem indiferente, mas que tanto pode destruir a ideologia dominante, como mantê-la, e ressalta o quanto um determinado gesto do educador pode repercutir na vida de um estudante e que a reflexão sobre o assunto é necessária, pois, segundo ele, ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação, sendo que e a “prática preconceituosa de raça, classe, gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia” (Freire, 1999, p. 39).

Os estudantes mencionaram que o professor valoriza e incentiva os debates e questionamentos sobre preconceito, discriminação e igualdade, isso reflete a importância que Freire (1999) atribui ao diálogo. O processo de debater e questionar permite uma troca de ideias que é essencial para o desenvolvimento do pensamento crítico.

O que dizem os estudantes:

“Sim, provocando a pensar e refletir ainda mais para que possamos pensar e perceber como é a realidade em que vivemos” (E19).

“Sim, falando o que pode e não pode fazer” (E31).

“Não incentiva as discussões sobre essas questões uma vez que não faz parte do conteúdo da matéria, entretanto entende a importância das mesmas” (E38).

“Sim, trazendo debates e a necessidade de discussão” (E41).

“Não explicitamente, mas fazia questão de sempre incluir todos os alunos, respeitando suas decisões e gostos pessoais” (E43).

“Sim, mostrando que é errado e também trazendo notícias e acontecimentos da vida fora da sala” (E58).

“Sim, normalmente ele traz com a matéria dele, com o conteúdo, mostrando como era em determinada época e hoje em dia e sempre foi aberto com os alunos sobre questões sociais” (E95).

“Sim, explicando como isso não cabe mais em tempos atuais” (E99).

“Sim, incentivando a participação dos alunos nas rodas de conversa e oficinas do campus” (E77).

“A professora é respeitosa a qualquer conceito gerado em sala de aula, respeitando e apoiando causas contra a discriminação e dando apoio caso alguém precise” (E85).



Educação como Ato Ideológico

Questionados sobre se o bom professor deve ajudar os estudantes a questionar a ideologia vigente revelou que a maioria acredita que isso é fundamental para o desenvolvimento do senso crítico. Freire enfatiza que a educação nunca é neutra; ela é um ato político e ideológico que deve promover a reflexão sobre questões sociais e políticas.

Segundo o autor, todo educador deve ter uma reação crítica diante das ideologias e dos discursos, para que não seja ludibriado por eles e dessa forma adquirir qualidades que vão virando sabedorias indispensáveis à sua prática docente.

Nesse sentido, Freire (1999) defende que o professor deve promover a reflexão sem impor suas próprias opiniões, respeitando a autonomia dos estudantes, incluindo a compreensão da ideologia vigente. Sendo importante que os estudantes formem suas próprias opiniões de maneira crítica e autônoma, pois a educação é um meio de promover a conscientização e a transformação social.

O que dizem os estudantes:

“Sim, pois nossa sociedade é movida pela política e afins sociais, ter uma educação ou base nesse sentido nos proporciona isso” (E05).

“Acho que um professor pode dar sua opinião política e ideológica, porém, acredito que não deve tentar influenciar os alunos a segui-las também” (E09).

“Sim, porque a realidade vigente e as contradições que a acompanham devem ser sempre internalizadas no exercício da cátedra, mas devem ser trazidas de forma coletiva e participativa” (E19).

“Sim, acredito que questionamentos sempre reforçam ou acabam mostrando falhas em seus pensamentos. Te leva a um melhor desenvolvimento, fazendo com que o estudante esteja mais aberto a debates” (E18).

“Sim, pois muitas vezes no nosso cotidiano nem sempre debatemos sobre e muitas das vezes é bom debatermos com professores que sabem do que estão falando” (E49).

“Sim, sem as reflexões políticas e sociais entramos na fase adulta sem entender o mundo ao nosso redor” (E99).

“Sim, independente de qual ideologia é questionada, o ato de refletir sobre é o que nos possibilita formar nossa própria opinião. Isso já é de extrema importância principalmente para o âmbito político já que é desta forma que exercemos a cidadania” (E83).

Relacionamento com a Turma

Sobre o respeito como elemento importante na relação entre docentes e discentes, Freire (1999) oferece uma reflexão preciosa: “O clima de respeito que nasce de relações justas, sérias, humildes, generosas, em que a autoridade docente e as liberdades dos alunos se assumem eticamente, autentica o caráter formador do espaço pedagógico” (p.90).

Nesse sentido Freire (1999) afirma que um professor amoroso, uma professora amorosa não deixam de ter rigor em sua prática pedagógica, mas o que os diferencia daquele professor rígido e autoritário é o diálogo.

A afirmação de Freire não só apoia a importância do respeito mencionada pelos estudantes como um fator que contribui para uma boa relação no ambiente escolar, mas, também, valida as opiniões dos estudantes, especialmente quando apontam que um bom professor é aquele que sabe ouvir e valoriza as opiniões dos estudantes. Isto é essencial para o sucesso da vida escolar do estudante, pois como o próprio Freire (1981, p. 15) assinalou, “não há educação sem amor”. [...] “Quem não é capaz de amar os seres inacabados não pode educar”.

O que dizem os estudantes:

“O professor é amigo da turma” (E10).

“Além de boa didática, para mim tem que ser uma boa pessoa, que ajuda e pensa nos alunos e tem que ser uma pessoa legal” (E15).

“Amigável e respeitoso. Nos momentos de descontração, o professor me interrogava acerca das minhas vivências acadêmicas e pessoais, demonstrando interesse nessa conversa” (E19).

“Quase uma figura paterna. Muitos estudantes demonstram grande carinho, inclusive fora da aula” (E18).

“Ótima, todos se dão muito com ele e o elogiam dentro e fora da sala de aula” (E25).

“Ele é um amigo da turma, sendo querido mesmo fora de sala” (E39).

“A relação é boa e próxima, mesmo com o professor não dando mais aulas para a turma, ainda o consideramos como um exemplo na área” (E48).

“É ótima, nunca ouvi algo ruim dele, nem da minha turma ou de outras. Ele é conhecido por ser um bom professor e um bom ser humano” (E95).

“Uma relação tranquila, onde todos têm acesso ao professor, de forma que o professor não é um ditador. Podendo os alunos se expressarem e o professor também e ambos serem ouvidos” (E77).



Influência da Formação Acadêmica

Quando questionados sobre a influência da formação acadêmica na prática docente, os estudantes reconheceram que uma formação robusta é importante, mas não suficiente para definir um bom professor. Na fala deles, a didática, a empatia e a capacidade de se comunicar de forma clara são tão ou mais importantes quanto o nível de formação.

O que dizem os estudantes:

Não, claro que deve haver conhecimento, mas a parte mais importante é justamente explicar e ser entendido com facilidade” (E02).

“Acredito que não, existem excelentes profissionais sem mestrado e doutorado” (E09).

“Sim, por ter mais “conhecimentos”, mais anos de dedicação” (E08).

“Sim, uma formação robusta implica numa melhor capacidade de articular temas específicos e despertar o interesse no universo acadêmico” (E19).

“Sempre influencia, mas não é sinônimo de uma aula melhor. Muitos estagiários alcançaram resultados muito maiores que professores com doutorado” (E18).

“Sim, pois contribuem com o conhecimento técnico, porém não adianta ter conhecimento e não saber explicá-lo na prática, não ter jeito” (E20).

“A formação acadêmica faz diferença no conhecimento do professor, geralmente quando o professor sobe mais sobre uma área específica, ele se aprofunda mais na matéria, mas isso não é o que define se ele é bom” (E40)

“Sim, porém não se o professor tem mestrado/doutorado e sim se ele tem uma licenciatura. Porque muitos professores com mestrado ou doutorado não sabem passar os conhecimentos assim como um com licenciatura” (E57).

“Sim, pois quanto mais aprendizado e confiança ele tem sobre o assunto, mais fácil ele transmite isso para nós” (E92).

“Não, o que pode influenciar pode ser na parte do conhecimento, mas muito professor que tem doutorado não consegue dar uma aula tão boa como um professor que tenha apenas graduação” (E94).

“Em parte sim, um professor mais aprofundado no conteúdo tem maior bagagem para nos ensinar, porém sua didática não depende cem por cento disso” (E74).

“Sim, mas às vezes até prejudica. O professor esquece que não fizemos doutorado com ele e explica de forma muito complexa” (E80).

“Creio que sim, pois o conhecimento adquirido nessa formação é o que o ajuda a saber compartilhar e ensinar o conteúdo que já sabe e o que não sabe, ele sabe como ir atrás para entender e aprender” (E81).



Contribuições para a Formação dos Estudantes

Os estudantes destacaram que o bom professor contribui para sua formação não apenas acadêmica, mas também humana. Eles mencionaram que essas contribuições vêm por meio de exemplos, motivação, acolhimento, conselhos, e pelo incentivo ao desenvolvimento de uma visão crítica e ampla do mundo.

Essas percepções estão em harmonia com o pensamento freireano de que ‘ensinar exige querer bem aos educandos’, elas abrangem a preocupação do professor com o desenvolvimento dos estudantes, incluindo um olhar atento e humano.

Em ‘Pedagogia da Autonomia’, Freire destaca a discussão entre educação e vida. Para ele, os princípios da educação estão fundamentados nos princípios que devem guiar a vida, “educar para vida”, significa que o ato de educar deve ir além dos muros da escola e abranger todos os aspectos da vida.

O que dizem os estudantes:

“Com conhecimentos e experiências fazem o bom profissional, mas os professores que nos motivam são os mais importantes” (E02).

“Ele abrange situações reais em sala de aula. Ele irá me ajudar a compreender diferente, ter pensamento crítico e desenvolvê-lo. Professores são tão influentes como pais e responsáveis. São pessoas de grande significado para nós” (E14).

“Os ensinamentos que ele passa se tornam costumes que levamos pro resto da vida” (E15).

“Mais do que ensinar o conteúdo, o bom professor ensina a aprender. Isto se carrega durante toda a vida do aluno, auxiliando em diversas situações tanto acadêmica como na vida” (E24).

“Contribui diretamente, sua matéria é muito importante e os conhecimentos transmitidos por ele serão de suma importância no futuro, além de que, como ele leciona bem, sua matéria se manterá em minha memória a longo prazo” (E25).

“Como pessoa, olhar o mundo de outra forma” (E53).

“Nos ensinando a conviver em sociedade e nos preparando para uma vida adulta” (E92).

“Ele ensina a matéria, mas também ensina sobre a vida” (E93).

“Não contribui apenas no âmbito de curso técnico mas na nossa formação como seres humanos, abrindo fronteiras para nosso bom convívio em sociedade e consequentemente facilitando nosso desenvolvimento nas relações profissionais” (E74).

REFLEXÕES FINAIS



Ao trazer esse olhar freiriano para a EPT, este produto educacional teve por objetivo reforçar a ideia de que a educação é um processo de libertação, no qual professores e estudantes, juntos, constroem conhecimentos que têm o poder de transformar a realidade.

Sendo que o uso da pedagogia freireana não apenas amplia o entendimento das práticas docentes na EPT, mas, também, ressalta a importância de uma educação que valoriza a autonomia, o diálogo e a participação ativa no processo de construção do conhecimento.

Essa perspectiva se alinha com a missão da EPT como uma prática verdadeiramente política e emancipatória, que não se contenta em formar trabalhadores para o mercado, mas que se compromete com a formação de sujeitos capazes de questionar, refletir e transformar as estruturas sociais injustas.

Sendo assim, o livro ‘Pedagogia da Autonomia’ de Paulo Freire se mostra não só relevante, mas essencial para a compreensão do que significa ser um bom professor nos dias de hoje, especialmente dentro do contexto da EPT, que tem por objetivo formar indivíduos críticos, conscientes e capazes de contribuir para a transformação de um mundo melhor.

Ao final destas reflexões sobre os saberes docentes para uma pedagogia da autonomia na EPT, enfatizamos a necessidade de um aprofundamento contínuo na prática educativa. Nesse sentido, gostaríamos de propor aos professores a leitura integral do livro “Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa” de Paulo Freire.

Este livro é um verdadeiro deleite para educadores, ele oferece uma base sólida e reflexiva para a construção de uma prática pedagógica comprometida com a transformação social e a emancipação dos estudantes. A leitura desse clássico freiriano será uma oportunidade valiosa para o aprofundamento dos conceitos abordados ao longo deste texto de apoio e para a aplicação prática dos princípios discutidos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2012. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/seb-1/pdf/leis/resolucoes_cne/rceb006_12.pdf. Acesso em: 18 set. 2023.

CIAVATTA, Maria; RAMOS integrado. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (org). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular. 2012. p. 307-315.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima; FRIGOTTO, Gaudêncio. Práticas Pedagógicas e ensino integrado. **Revista Educação em Questão (on-line)**, v.52, p. 61-80, 2015.

GUARÁ, Isa Maria Rosa. **É imprescindível educar integralmente**. Cadernos Cenpec, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 15-24, 2006.

RAMOS, Marise. Ensino Médio integrado: ciência, trabalho e cultura na relação entre educação profissional e educação básica. In: MOLL, J. (org). **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo**: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010.

SOUZA JUNIOR, J. Omnilateralidade & Politécnica. In: **Dicionário da Educação Profissional em Saúde**. Escola Politécnica Joaquim Venâncio (EPJV). Rio de Janeiro: EPSJV, 2009.