

ABORDAGENS TEÓRICAS E PRÁTICAS EM PESQUISA

COORDENADORES

Patricia Bieging

Raul Inácio Busarello

ISBN 978-85-7221-530-5

2025

Gustavo de Castro Morande

DESAFIOS DA DOCÊNCIA E DA FORMAÇÃO TÉCNICA NO CENTRO PAULA SOUZA:

**ENTRE POLÍTICAS CURRICULARES,
SABERES DOCENTES
E LIMITES ESTRUTURAIS**

RESUMO:

O presente estudo analisa os desafios enfrentados pelo Centro Paula Souza na oferta do Ensino Médio Integrado ao Técnico, destacando os impactos das mudanças legislativas, curriculares e estruturais sobre o trabalho docente e a aprendizagem dos estudantes. Evidencia-se a necessidade de formação pedagógica adequada aos professores, muitos provenientes do mercado de trabalho e com formação predominantemente técnica. A partir de autores como Tardif, Gauthier e Gimeno Sacristán, discutem-se os saberes docentes e as exigências da prática pedagógica na educação profissional. Conclui-se que a melhoria do ensino depende do fortalecimento da formação docente, do aumento de investimentos e da adoção de práticas pedagógicas integradas e alinhadas às demandas contemporâneas.

Palavras-chave: Centro Paula Souza. BNCC. Formação Docente.

INTRODUÇÃO

O Centro Paula Souza (CPS), uma autarquia pública de ensino do Estado de São Paulo, possui uma trajetória marcada pela oferta de educação profissional técnica de nível médio e graduação. Sua criação, vinculada à necessidade de qualificar mão de obra para o desenvolvimento industrial do estado, remonta a um período histórico em que a educação profissional era vista como um caminho para a ascensão social e o desenvolvimento econômico.

Ao longo de sua existência, o CPS enfrentou diversos desafios, como a adaptação às constantes transformações do mercado de trabalho, a expansão da oferta de cursos e a necessidade de garantir a qualidade do ensino. A instrução didático-pedagógica dos docentes, muitas vezes oriundos do mercado de trabalho, tornou-se um ponto crucial a ser abordado, uma vez que a prática docente exige habilidades específicas para mediar o processo de ensino-aprendizagem.

Desde o princípio, a regulamentação do Ensino Médio Integrado ao Técnico no Centro Paula Souza apresenta desafios complexos, relacionados à articulação entre a formação formal determinada pela BNCC e a técnico-profissional, exigindo atualizações constantes das matrizes curriculares e a garantia de qualidade dos cursos oferecidos.

Além dessa articulação entre as duas modalidades de ensino médio, outra preocupação constante é a necessidade de atualização devido à constante evolução da informática, constituindo sempre um desafio à implementação de diretrizes e conteúdos atualizados.

A modalidade de ensino que unifica o Ensino Médio ao Ensino Técnico (Brasil, 1995) atualmente tem sido muito valorizada nas propostas curriculares para o ensino médio brasileiro. Esta condição

de ensino demanda a contratação de profissionais com saberes técnicos sobre o conteúdo curricular dessa modalidade de curso, mas que não receberam fundamentos sobre os saberes pedagógicos para realizarem um ensino eficaz.

Para o desenvolvimento das aulas, o conhecimento técnico do conteúdo é fundamental (Borges, 2004), mas não garante uma atuação docente eficaz, pois um processo educacional demanda adicionalmente aos fundamentos teóricos/técnicos, conforme Gauthier *et al.* (2013, p. 192), “a gestão da matéria e a gestão da classe”. A ausência desses saberes pode dificultar a prática docente não conseguindo atender às necessidades de todos os alunos.

Paralelamente, os alunos do CPS também enfrentam desafios próprios. A transição do Ensino Fundamental para o Ensino Médio integrado ao técnico exige uma adaptação às novas metodologias de ensino e à maior carga horária. Outrossim, muitos alunos conciliam os estudos com o trabalho, o que pode comprometer o desempenho acadêmico.

É preciso lembrar que, desde a aprovação da BNCC (2017), a educação básica tem sofrido várias alterações nas diferentes etapas desde a Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio. Esta última etapa da educação básica é que tem gerado o maior número de alterações e, a cada ano, novas modificações são aprovadas. A última modificação de 31 de julho, por meio da lei nº 14.945/2024, que já deve ser aplicada aos ingressantes em 2025, prevê que, de 3.000 horas nos três anos de ensino, 2400 devem ser destinadas à Formação Geral Básica (FGB) que inclui português, inglês, artes, educação física, matemática, Ciências da Natureza (biologia, química) e Ciências humanas (filosofia, geografia, história e sociologia). O conteúdo da FGB é definido pela BNCC. Essa nova lei alterou a carga horária das disciplinas básicas para o Ensino Médio que era de 1.800 horas, o que, segundo especialistas, é uma mudança positiva, 600 horas são destinadas aos itinerários formativos.

No caso da formação técnica e profissional – EPT- a carga horária mínima passa a ser de 2.100 horas (antes era de 1.800). O itinerário formativo, com enfase na formação técnica, terá a carga mínima de 900 horas, que somadas às 2.100 horas da FGB totalizam as 3 mil horas para o ensino médio.

Uma das críticas para esta diferença de carga horária da FGB entre as duas modalidades é referente aos estudantes que pretendem seguir estudos universitários e contarão com uma carga mais reduzida de formação básica, sendo penalizados nos vestibulares.

Essas modificações prejudicam os planejamentos das escolas de ensino médio, pois acontecem de forma apressada, exigindo alterações na configuração dos currículos em razão da carga horária alterada. Oliveira (2000) faz uma análise detalhada das implicações das mudanças propostas, apontando, entre as dificuldades a serem enfrentadas, o desafio de proposição e materialização de um currículo que inclua as novas competências exigidas pelas rápidas modificações no mundo do trabalho.

Considerando que as diretrizes atuais para a Educação Básica têm como normativa a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), inicialmente apresentamos o conceito de BNCC:

A BNCC é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). (Brasil, 2017, p. 7).

A BNCC baseia-se no conceito de competências e habilidades:

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e

valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (Brasil, 2017, p. 8).

As competências e habilidades estão distribuídas nas seguintes áreas: Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais, associadas aos Itinerários formativos.

As tecnologias digitais e a computação ocupam um lugar importante nesta etapa da educação básica, considerando a sua importância no mundo atual e a necessidade de seu domínio para o mundo do trabalho. A BNCC explicita as diferentes dimensões no que se refere a conhecimentos e habilidades quanto a atitudes e valores. São elas: o pensamento computacional, o mundo digital e a cultura digital.

O SURGIMENTO DOS “MTEC-S” E O NOVO ENSINO MÉDIO

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), instituída como referência obrigatória para a organização dos currículos da educação básica no Brasil, prevê, no âmbito do Ensino Médio, a estruturação dos Itinerários Formativos, entre os quais se destaca o Itinerário de Formação Técnica e Profissional. Essa modalidade está alinhada à Lei nº 13.415/2017, que reformulou o Ensino Médio e introduziu maior flexibilidade na composição curricular, permitindo que os estudantes escolham percursos formativos conforme seus interesses e projetos de vida.

Nesse contexto, surge a denominação M-Tec (Itinerário de Formação Técnica e Profissional - Ensino Médio Técnico), vinculada à oferta de cursos técnicos dentro do ensino médio. A proposta do

M-Tec é orientar a formação dos estudantes a partir de competências técnicas e profissionais, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Tecnológica e o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT), que regula a oferta desses cursos em nível nacional.

A implementação desse itinerário possibilita a integração entre a formação geral do ensino médio e a educação profissional, promovendo o desenvolvimento de habilidades específicas demandadas pelo mercado de trabalho, sem comprometer a base comum obrigatória definida pela BNCC. Dessa forma, o M-Tec representa uma alternativa relevante para ampliar as oportunidades dos estudantes, conciliando a formação acadêmica com a qualificação profissional.

A partir de 16/10/2020, a denominação do curso de Ensino Médio Integrado ao Técnico, anteriormente ETIM, foi alterada para M-TEC sendo que foram necessários ajustes da quantidade de horas aulas e de redução da quantidade de horas aulas de alguns componentes curriculares para ajustes ao regulamentado pelas novas determinações da BNCC. Os moldes de aprendizagem, as ferramentas, os ambientes, a estrutura de equipamentos e os professores foram mantidos.

Esta última etapa da educação básica é que tem sofrido o maior número de alterações e, a cada ano, novas modificações são aprovadas. A última modificação de 31 de julho, por meio da lei nº 14.945/2024, que já deve ser aplicada aos ingressantes em 2025, prevê que, de 3.000 horas nos três anos de ensino, 2400 devem ser destinadas à Formação Geral Básica (FGB) que inclui português, inglês, artes, educação física, matemática, ciências da natureza (biologia, química, e ciências humanas (filosofia, geografia, história e sociologia. O conteúdo da FGB é definido pela BNCC. Essa nova lei alterou a carga horária das disciplinas básicas para o Ensino Médio que era de 1.800 horas, o que, segundo especialistas, é uma mudança positiva, 600 horas são destinadas aos itinerários formativos.

No caso da formação técnica e profissional – EPT- a carga horária mínima passa a ser de 2.100 horas (antes era de 1.800). O itinerário formativo, com enfase na formação técnica, terá a carga mínima de 900 horas, que somadas às 2.100 horas da FGB totalizam as 3 mil horas para o ensino médio.

Uma das críticas para esta diferença de carga horária da FGB entre as duas modalidades é referente aos estudantes que pretendem seguir estudos universitários e contarão com uma carga mais reduzida de formação básica, sendo prejudicados nos vestibulares.

As constantes modificações da BNCC nos últimos anos têm gerado uma adaptação frequente do currículo e das metodologias de ensino, impactando na continuidade pedagógica e na adaptação dos educadores e dos estudantes a novas exigências. Esse cenário se reflete nos baixos índices educacionais, evidenciando uma fragilidade estrutural no sistema educacional, agravada pelas dificuldades enfrentadas por esses profissionais da educação. Em conjunto, esses fatores colocam os educadores em uma posição desafiadora, para a busca pela excelência na escolarização que depende de estratégias de adaptação constantes, mas nem sempre recebem o suporte institucional ou financeiro necessário.

O perfil de qualificação do discente que frequenta o curso M-TEC-PI (Ensino Médio Integrado ao Técnico em Período Integral) é voltado tanto para o desenvolvimento de competências técnicas na área de Sistemas de Informação quanto para a educação integral preconizada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). No entanto, alguns obstáculos são identificados, como o tempo reduzido para a cobertura completa dos conteúdos, o que exige dos educadores várias estratégias de ensino que conciliem profundidade e abrangência para provimento eficaz do aprendizado pretendido.

Entre os desafios mais evidentes, destaca-se a limitação de recursos estruturais e financeiros, que limitam a atualização tecnológica

essencial em cursos de tecnologia, a contratação de profissionais em quantidade satisfatória e o acúmulo de tarefas, muitas vezes responsáveis por atividades extras que extrapolam o ambiente de sala de aula, intensificando o desgaste e dificultando a execução e a inovação didática. Além disso, muitos educadores apresentam uma capacitação técnica sólida, mas possuem limitações pedagógicas, devido a uma formação educacional deficitária ou mesmo inexistente. Essa questão didático-pedagógica é particularmente crítica, pois a prática em sala de aula exige uma série de habilidades de mediação e didática que não estão contempladas na formação estritamente técnica, comum entre os cursos oferecidos e os profissionais da área de TI.

O Ensino Médio Integrado ao Técnico nas ETECs, fundamentado no Plano de Curso de número 612 (São Paulo, Centro Paula Souza, 2021), atualizado em 15/12/2022, visa oferecer uma formação ampla e alinhada às práticas atuais do mercado, propondo interdisciplinaridade e metodologias baseadas em projetos. Essa abordagem estimula os estudantes a aplicarem os conhecimentos propostos em contextos reais, promovendo não apenas habilidades técnicas, mas também o desenvolvimento de competências para a resolução de problemas complexos e trabalho colaborativo, preparando-os para desafios além do ambiente escolar.

O Plano de Curso foi elaborado seguindo as orientações da BNCC (2017), relacionando as competências e habilidades necessárias para o egresso do Ensino Médio integrado ao técnico. Baseia-se no conceito de competência, que deve ser entendida não apenas no domínio do conhecimento de um saber disciplinar, mas também saber aplicá-lo na prática, saber-fazer. É bastante detalhado, com um texto de mais de trezentas páginas e traz as matrizes curriculares de cada área detalhadas para cada habilitação oferecida pela ETEC, especificando as competências e habilidades específicas da área.

Além dos conteúdos de cada disciplina, contém um anexo com uma orientação muito breve para o professor elaborar seu

relatório de aulas práticas, insuficiente para que um profissional inexperiente consiga dar conta da tarefa.

Embora os educandos tenham uma jornada em tempo integral na escola, eles buscam continuamente aplicar os conhecimentos aprendidos em projetos, seja internamente ou em iniciativas externas. A proposta pedagógica colabora com esse tipo de movimento. A prática experimental e a implementação de teorias no desenvolvimento de soluções conectam os estudantes às demandas do mercado e os aproxima de um processo contínuo de aprendizado.

A contribuição dos docentes, muitos dos quais possuem experiência direta no mercado regional de TI, enriquece ainda mais essa formação. Essa vivência proporciona uma visão autêntica das demandas do setor, e os professores se tornam facilitadores da inserção dos cidadãos no mercado, oferecendo orientações personalizadas e suporte ao desenvolvimento de carreiras, seja por meio de recomendações para vagas ou do incentivo ao empreendedorismo. Essa ponte entre escola e mercado amplia o repertório dos alunos e facilita sua transição para o ambiente profissional.

Não obstante, essa proposta pedagógica enfrenta grandes limitações devido a fatores políticos e estruturais. A ausência de investimentos suficientes para a manutenção e melhoria das condições físicas e pedagógicas das ETECs, bem como a carência de estratégias de apoio aos docentes, afetam diretamente a qualidade de instrução oferecida. A falta de verbas reflete-se em infraestrutura inadequada, falta de recursos para capacitação dos profissionais e, em muitos casos, na insuficiência de materiais e tecnologias atualizadas para acompanhar o ritmo do mercado de TI.

Ao longo dos anos, as decisões políticas têm contribuído para agravar esses problemas, com cortes de verbas e a falta de diálogo com profissionais da educação, o que limita as possibilidades de expansão e aperfeiçoamento dos cursos e impede uma

atuação mais eficaz das ETECs em prol da qualificação completa dos alunos. Dessa forma, sem o apoio e o financiamento adequados, o potencial da abordagem interdisciplinar e do trabalho por projetos fica comprometido, gerando um ambiente que depende amplamente do esforço individual de cada profissional e dos estudantes.

Diante desse contexto, o Ensino Médio Integrado ao técnico em período integral enfrenta obstáculos que ultrapassam os limites da sala de aula. As deficiências na infraestrutura e na capacitação dos docentes impactam diretamente a qualidade e a amplitude das experiências educacionais. Embora a essência do modelo pedagógico proponha uma experiência formativa enriquecedora, a falta de investimentos adequados impede que esse potencial seja plenamente realizado. Os estudantes, imersos em um ambiente de qualificação intensiva, ainda enfrentam dificuldades para aplicar as aprendizagens em contextos práticos devido à escassez de recursos tecnológicos, de laboratórios modernos e de materiais didáticos atualizados.

Ademais, a ausência de iniciativas públicas robustas e continuadas para a educação técnica dificulta a adaptação dos cursos às rápidas transformações no campo da tecnologia e do mercado de trabalho. As inovações no setor de TI exigem adaptações constantes, mas a burocracia e a insuficiência de fundos retardam a incorporação de novas práticas e conteúdos nas disciplinas técnicas. Esse atraso cria uma lacuna entre o que os alunos aprendem e as expectativas do setor, o que coloca os egressos em uma posição de desvantagem competitiva, especialmente em relação a profissionais oriundos de instituições com infraestrutura mais avançada.

A atualização das metodologias de ensino é sempre impactada negativamente devido à escassez de incentivos ao desenvolvimento pedagógico dos docentes, sendo que muitos não têm acesso a programas de capacitação regulares ou incentivos para aprimoramento contínuo e de qualidade. Esta condição e a limitação pelo contexto de trabalho impõem restrições e não oferecem o suporte

necessário para o aprimoramento técnico e educacional dos profissionais. Por falta de estudo, acesso ou simples conhecimento sobre as metodologias e as inovações haverá entraves na aplicação de práticas pedagógicas inovadoras que poderiam enriquecer a experiência dos discentes e atender as exigências do mercado.

Essa realidade reflete um cenário mais amplo de desvalorização do ensino técnico, onde a ausência de estratégias consistentes para seu fortalecimento se contrapõe à crescente demanda por profissionais qualificados em áreas tecnológicas.

A lacuna entre a proposta formativa e as condições efetivas de qualificação exige uma reavaliação das políticas públicas e da destinação de verbas para esse segmento, visando não apenas a melhoria do ambiente escolar, mas também o reconhecimento do papel fundamental da educação técnica na formação de uma força de trabalho capacitada e inovadora. A superação desses desafios depende, portanto, de uma mobilização que priorize o investimento educacional e valorize a educação técnica como elemento essencial para o desenvolvimento econômico e social.

Apresentadas as orientações oficiais sobre essa etapa do Novo Ensino Médio e as considerações sobre o Plano de Curso da ETEC, na próxima seção, serão detalhados os principais autores que oferecerão fundamentos para dialogar com os resultados obtidos com a aplicação do questionário aos professores.

AS ESPECIFICIDADES DO TRABALHO DOCENTE

Considerando como ponto de partida do trabalho docente as orientações curriculares oficiais, nesta seção, serão apresentadas as

competências necessárias para que esse profissional consiga realizar um ensino eficaz.

Dentre os autores de referência que aprofundaram o tema, destacamos Tardif e Lessard (2014), Tardif (2014) , Gauthier *et al.* (2013), entre outros, que oferecem elementos para auxiliar o professor a refletir sobre as especificidades do trabalho docente e sugestões para que consigam enfrentar as suas dificuldades na tarefa de ensinar.

Tardif e Lessard (2014) compreendem a docência "como uma forma particular de trabalho sobre o humano, ou seja, uma atividade em que o trabalhador se dedica ao seu 'objeto de trabalho', que é justamente um outro ser humano, no modo fundamental da interação humana. Podemos chamar de interativo esse trabalho sobre e com outrem" (2014, p. 8).

Embora existam diversas formas de descrever o trabalho docente, considerado como uma atividade, os autores se centram no trabalho cotidiano tal como o vivem e percebem os docentes integrando todos os fatores no contexto escolar. Para os autores, "[...] ensinar é agir na classe e na escola em função da aprendizagem e da socialização dos alunos, atuando sobre sua capacidade de aprender para educá-los e instruí-los com a ajuda de programas, métodos, livros, exercício, normas, etc." (Tardif; Lessard, 2014, p. 49).

Considerando que a escola é o principal local onde o trabalho docente se realiza, é necessário apontar a burocratização existente nesse ambiente que pesa no trabalho do professor. Consideram que

[...] O contexto escolar constitui, concretamente, um verdadeiro ambiente cuja contingência pesa enormemente sobre as condições de trabalho dos professores. Por exemplo, veremos que a falta de recursos e de tempo e a escassez de instrumentos pedagógicos são fatores materiais frequentemente mencionados pelos professores como estando entre as maiores dificuldades dessa profissão. (Tardif; Lessard, 2014, p. 55-56).

É preciso enfatizar que as atividades escolares se realizam principalmente dentro da sala de aula. Nesse ambiente, o professor, embora goze de certa autonomia, é necessário lembrar que, no nosso sistema educacional, o Ensino Médio, que constitui a etapa final da Educação Básica, é obrigatório, portanto, é importante o alerta de Tardif e Lessard sobre a existência de parte dessa clientela que está matriculada apenas para cumprir a legislação, o que exige um esforço dos professores no sentido de motivá-los. Nas palavras dos autores citados:

A centralidade da disciplina e da ordem no trabalho docente, bem como a necessidade quase constante de "motivar" os alunos, mostram que os professores se confrontam com o problema de participação do seu objeto de trabalho- os alunos- no trabalho de ensino-aprendizagem. Eles precisam convencer os alunos que "a escola é boa para eles", ou imprimir às suas atividades uma ordem tal que os recalcitrantes não atrapalhem o desenvolvimento normal das rotinas de trabalho. (Tardif; Lessard, 2014, p. 35).

Considerando o foco desta pesquisa,a identificação das dificuldades do docente com conhecimento técnico, mas sem formação pedagógica adequada, com pouca ou nenhuma experiência docentes, em ministrar aulas que ofereçam condições de melhor entendimento dos conteúdos por parte dos discentes, nossos questionamentos principais podem ser resumidos com base em Tardif:

Quais são os saberes que servem de base ao ofício de professor? Noutras palavras, quais são os conhecimentos, o saber-fazer, as competências e as habilidades que os professores mobilizam diariamente nas salas de aula e nas escolas a fim de realizar concretamente as suas diversas tarefas? Qual a natureza desses saberes? (Tardif, 2014, p. 34).

De acordo com Tardif, os saberes sobre a formação docente começam a ser adquiridos muito antes do curso de formação

profissional. Os docentes, como alunos, já passaram por mais de uma década de experiências escolares antes de chegar ao ensino superior, portanto, foram adquirindo experiências originadas dos diferentes professores, das atividades que consideravam mais prazerosas e mais eficazes. Os cursos superiores de bacharelado não têm como objetivo a formação de professores, portanto, os saberes pedagógicos não fazem parte do currículo desses cursos.

Sendo assim, um profissional que não teve oportunidade de refletir sobre a natureza do trabalho docente, na sua formação profissional no curso superior, e assume a responsabilidade de ministrar uma disciplina, precisa de um apoio para que consiga dar conta da complexidade dessa tarefa que requer diferentes saberes.

Resumindo, para Tardif, “[...] é um saber ligado a uma situação de trabalho com outros, (alunos, colegas, pais, etc.), um saber ancorado numa tarefa complexa (ensinar), enraizado numa instituição e numa sociedade” (Tardif, 2014, p. 15).

Para completar:

Em suma, o saber dos professores é plural, compósito, heterogêneo, porque envolve, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber-fazer bastante diversos, provenientes de fontes variadas e, provavelmente, de natureza diferente. (p. 18).

Para Tardif, o saber dos professores é plural porque é resultado de uma história de vida que inclui experiências anteriores à formação profissional, que são diferentes para cada indivíduo. Além dos saberes adquiridos na formação profissional, Tardif, a partir de várias pesquisas com professores, pontua que eles valorizam o saber experiential, decorrente das diferentes oportunidades de atuarem como docentes. No caso dos professores que não tiveram em sua formação profissional orientação sobre os saberes pedagógicos, e nem experiência profissional, é necessário um apoio para sua prática pedagógica, sem o qual eles não darão conta da tarefa.

Gauthier *et al.* também adotam essa visão de ensino segundo a qual o professor possui um “reservatório de saberes” que são mobilizados pelo professor, dependendo da situação concreta de ensino.

Gauthier *et al.* (2013) acrescentam que:

Os saberes da ação pedagógica legitimados pelas pesquisas são atualmente o tipo de saber menos desenvolvido no reservatório de saberes do professor e, paradoxalmente, o mais necessário à profissionalização. (p. 34).

Considerando a amplitude do termo “formação pedagógica” é preciso concluir esta subseção esclarecendo que consideramos nesta pesquisa não apenas os saberes especificados por Gauthier *et al.* (2013) e Tardif e Léssard (2014) mas qualquer outro tipo de formação voltada para elementos que compõem o trabalho docente, mesmo que mais abreviada, oferecida pelos cursos de licenciatura ou cursos de extensão, como é o caso do curso oferecido pelo Centro Paula Sousa aos professores, detalhado no link¹.

Gimeno Sacristán (2013) é um dos pesquisadores que mais aprofundou os estudos sobre a prática pedagógica, sempre relacionando-a com o conceito de currículo:

O conceito de currículo e a utilização que dele fazemos aparecem desde os primórdios relacionados à ideia de seleção de conteúdo e de ordem na classificação dos conhecimentos que representam, que será a seleção daquilo que será coberto pela ação de ensinar.

Em termos modernos, poderíamos dizer que, com essa invenção unificadora, pode-se, em primeiro lugar, evitar a arbitrariedade na escolha do que será ensinado em cada situação, enquanto, em segundo lugar, se orienta, modela e limita a autonomia dos professores. Essa polivalência se mantém nos dias de hoje. (p. 17).

Para esse autor, “[...] a prática é algo fluido, fugaz, difícil de apreender em coordenadas simples e, além disso, complexa

enquanto nela se expressam múltiplos determinantes, ideias, valores e usos pedagógicos" (Gimeno-Sacristán, 2008, p. 202). As tarefas/atividades desenvolvidas com os alunos são a base mais eficaz para a análise da prática docente.

Para entender a complexidade e a variedade das tarefas realizadas por um docente, Gimeno Sacristán (2008, p. 240-241) apresentou um quadro completo e que auxilia o docente a avaliar o conjunto de atividades/tarefas que realiza na sua prática docente. Procurou agrupar as atividades nas seguintes categorias: atividades de ensino, atividades de supervisão e vigilância, atenção pessoal e tutorial ao aluno, atividades de coordenação e gestão na escola, tarefas mecânicas, atividades de atualização e atividades culturais e pessoais.

Gauthier et al., na mesma linha de Gimeno Sacristán, com base em pesquisa abrangente, considera dois momentos da prática docente: a gestão da matéria e a gestão da classe. Na gestão da matéria (GM), o autor considera três momentos: um pré-ativo, um interativo e um pós-ativo.

Nas atividades realizadas pelo docente no momento pré-ativo, citam: objetivos, conteúdos, atividades de aprendizagem estratégias de ensino, avaliação e ambiente. Essas atividades são referentes ao planejamento de ensino e são realizadas anteriormente à entrada na sala de aula.

Já na sala de aula, momento ativo, Gauthier et al. incluem atividades de aprendizagem, ensino explícito, perguntas ao professor, quantidade de instrução, entre outras. Após a aula, como atividades pós-ativas, consideram a avaliação somativa e formativa bem como a reflexidade do professor sobre sua atuação. Trazem resultados sobre a avaliação somativa, considerada importante para avaliar os conhecimentos adquiridos de acordo com os objetivos da disciplina. Valorizam também a avaliação formativa, destacando a importância de o professor oferecer feedback imediato aos alunos, mencionando

pesquisas que atestam que o retorno imediato do desempenho do aluno é uma forma eficaz para avaliar a aprendizagem.

Da mesma forma que na gestão da matéria, Gauthier *et al.* consideram três momentos na gestão da classe (GC): na fase pré-ativa, o professor deve prever medidas disciplinares, regras e procedimentos e representações e expectativas do professor. Na fase interativa, esse conjunto de medidas deve ser colocado em prática, acrescentando as atitudes do professor e a supervisão da realização das tarefas propostas. Após a aula, fase pós-ativa, prevê uma reflexão do professor sobre as etapas anteriores da gestão da classe, acrescentando o relacionamento com os pais como uma atividade importante da prática docente.

Considerando a complexidade da prática, fica evidente a necessidade de um preparo inicial e de um apoio constante aos professores, principalmente àqueles que não tiveram formação pedagógica na sua formação profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise apresentada evidencia que o Ensino Médio Integrado ao Técnico no âmbito do Centro Paula Souza encontra-se situado em um contexto de constantes transformações, marcado por exigências legais, demandas do mercado de trabalho e desafios estruturais que impactam diretamente a prática pedagógica. As mudanças decorrentes da BNCC e da Reforma do Ensino Médio, intensificadas pela recente Lei nº 14.945/2024, têm exigido das instituições adaptações rápidas, muitas vezes sem o suporte necessário em termos de formação, infraestrutura e investimento governamental.

No centro dessas transformações está o professor, cuja atuação requer um conjunto de saberes que ultrapassa o domínio

técnico da disciplina. A partir das contribuições teóricas de Tardif, Gauthier e Gimeno Sacristán, fica evidente que a prática docente envolve múltiplas dimensões, incluindo planejamento, gestão da classe, domínio curricular, reflexão crítica e capacidade de adaptação. Assim, a ausência de formação pedagógica consistente para docentes oriundos do mercado de trabalho torna-se um fator limitante, que pode comprometer a qualidade do ensino e a aprendizagem dos estudantes.

O estudo da ETEC Philadelpho Gouvêa Netto reforça esse cenário ao demonstrar como a instituição, apesar de seu potencial e relevância regional, enfrenta limitações relacionadas à infraestrutura, falta de investimentos, carência de formação docente e dificuldades para acompanhar a velocidade das inovações tecnológicas. Tais fragilidades evidenciam que a qualidade da educação técnica depende não apenas de propostas curriculares robustas, mas também de políticas públicas sólidas e contínuas que apoiem a escola, os professores e os estudantes.

Conclui-se que a melhoria da educação técnica integrada passa inevitavelmente pelo fortalecimento da formação pedagógica, pela valorização dos docentes, pela ampliação de investimentos e pelo reconhecimento do papel estratégico desse segmento para o desenvolvimento econômico e social. Somente por meio de ações articuladas será possível consolidar uma educação que atenda às diferentes demandas contemporâneas e contribua para a formação integral e qualificada dos jovens.

REFERÊNCIAS

BORGES, C.M.F. **O professor da educação básica e seus saberes profissionais.** Araraquara: JM editora, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2017.

BRASIL. Ministério do Trabalho. Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional. **Educação Profissional:** um projeto para o desenvolvimento sustentado. Brasília: SEFOR, 1995. 24 p.

CASTRO, M. L. G. de. **O bom professor do ensino médio e os desafios da docência no início do séc. XXI.** 2012. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Pontifícia Universidade Católica, São Paulo. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br>. Acesso em: 28 novembro 2024.

COSTA, E.C. **Perspectiva dos alunos sobre a prática docente na Habilitação Profissional de Técnico em Administração:** analisar para fazer avançar. 2015. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação) - Universidade de Araraquara, Araraquara.

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da Pedagogia:** Pesquisas sobre o saber docente. 3. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2013.

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Átлас, 2002.

GIMENO SACRISTÁN, J. **O currículo:** uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2008.

GIMENO SACRISTÁN, J. (org.) **Saberes e incertezas sobre o currículo.** Porto Alegre: Penso, 2013.

GIMENO SACRISTÁN, J. O que significa o currículo. In: GIMENO SACRISTÁN, J. et al. **Saberes e incertezas sobre o currículo.** Porto Alegre: Penso, 2013. p. 16-35.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. F. **Teorias de currículo.** São Paulo: Cortez, 2011.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M.E.D. A. **A pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

OLIVEIRA, M. R. NETO. S. Mudanças no mundo do trabalho: Acertos e desacertos na proposta curricular para o Ensino Médio (Resolução CNE 03/98). Diferenças entre formação técnica e formação tecnológica. **Educação & Sociedade**, ano 21, n. 70, abril/2000, p. 40-62.

SÁ, K. R de. Cabe ao ensino médio integrado a formação de trabalhadores sob medida? In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 40, Belo Horizonte. **[Anais]** Belo Horizonte: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais, 2021.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Tradução de Francisco Pereira. 17. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2014.

TARDIF, M. ; LESSARD, C. **O trabalho docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas Petrópolis: Vozes, 2014.

TRAVALHONI, L.R. ; GUARNIERI, M.R. O ensino por competências em escola de ensino profissional: perspectiva docente e desdobramentos na gestão. In: FALSARELLA, A.M., IANUSKIEWTZ, D.; MONTEIRO, D.C. (org.) **A pós-graduação profissional em educação: interfaces entre processos de ensino e processos, de gestão.** Santo André: V& V, 2024. p. 229- 237.

Gustavo de Castro Morande

Mestre em Processos De Ensino, Gestão E Inovação pela Universidade de Araquara. Professor desde 1999 no Centro Paula Souza, atuando tanto na ETEC quanto na FATEC. Possui formação em Tecnologia em Processamento de Dados, Pedagogia e diversas especializações nas áreas de Desenvolvimento de Sistemas e Informática.

E-mail: gmorande@hotmail.com