

UNIVERSIDADE DO VALE DO SAPUCAÍ
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

BÁRBARA MARIANNE MADURO

**PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE A UTILIZAÇÃO DE SUAS
COMPETÊNCIAS: PRINCÍPIOS DA UNESCO E DE PERRENOUD**

POUSO ALEGRE
2020

UNIVERSIDADE DO VALE DO SAPUCAÍ
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

BARBARA MARIANNE MADURO

**PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE A UTILIZAÇÃO DE SUAS
COMPETÊNCIAS: PRINCÍPIOS DA UNESCO E DE PERRENOUD**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Sapucaí, na linha de pesquisa Ensino, aprendizagem e avaliação, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Ronaldo Júlio Baganha

POUSO ALEGRE
2020

MADURO, Bárbara Marianne.

Percepção dos professores sobre a utilização de suas competências: princípios da UNESCO e de Perrenoud / Bárbara Marianne Maduro; Orientação de Prof. Dr. Ronaldo Júlio Baganha. Pouso Alegre: 2020. 96 f.

Inclui bibliografia. p. 80

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Sapucaí (UNIVÁS), Pouso Alegre, 2020

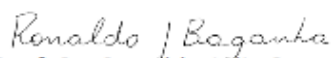
1. Professor 2. Educação 3. Práticas docente. I. Baganha, Ronaldo Júlio (orient.). II. Universidade do Vale do Sapucaí – UNIVÁS. III. Percepção dos professores sobre a utilização de suas competências: princípios da UNESCO e de Perrenoud.

CDD - 370.71

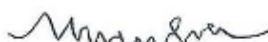
CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

Certificamos que a dissertação intitulada “PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE A UTILIZAÇÃO DE SUAS COMPETÊNCIAS: PRINCÍPIOS DA UNESCO E DE PERRENOUD” foi defendida, em 17 de dezembro de 2020, por **BÁRBARA MARIANNE MADURO**, aluna regularmente matriculada no Mestrado em Educação, sob o Registro Acadêmico nº 98014427, e aprovada pela Banca Examinadora composta por:


Recorde no sistema de dados: Foral e WEC nº1123 de 12/09/2012. D.O.U. de 13/09/2012, nº191, Seção 1.a, p.103



Prof. Dr. Ronaldo Júlio Baganha
Universidade do Vale do Sapucaí - UNIVÁS
Orientador



Profa. Dra. Neide de Brito Cunha
Centro Paula Souza - CEETEPS
Examinadora



Profa. Dra. Neide Pena
Universidade do Vale do Sapucaí - UNIVÁS
Examinadora

AGRADECIMENTOS

À Deus, por guiar meus caminhos, proteger a minha vida e alimentar meu caráter com seus ensinamentos.

À minha família, pelo amor incondicional.

Aos meus pais, por me proporcionarem toda educação e ensinamento para que eu chegasse até aqui. Ao meu marido, por estar comigo em todos os tempos, bons ou ruins, durante todo percurso do mestrado.

À Universidade do Vale do Sapucaí, pela estrutura e pela competência em ofertar um curso de Mestrado em Educação de qualidade.

Ao corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Sapucaí, pelos ensinamentos, conversas, convivência e crescimento pessoal.

Ao IFSULDEMINAS e ao Campus Inconfidentes, por prontificar-se a participar como campo de pesquisa, disponibilizando seus docentes para a coleta de dados necessários para o cumprimento dos objetivos dessa dissertação, bem como me proporcionarem todo subsídio que precisei durante o curso de mestrado.

Em especial, às Professoras Luana Costa de Almeida e Neide de Brito Cunha, que me acolheram em um primeiro momento da pesquisa e deixaram suas essências neste trabalho e em minha vida. Também em especial ao professor Ronaldo Júlio Baganha, pela acolhida e por toda ajuda em nortear meus caminhos para a aquisição de importantes conhecimentos.

Por fim, aos convidados da minha banca de defesa de dissertação e seus suplentes, que aceitaram gentilmente a tarefa de corroborar para o enriquecimento do estudo.

A todos, sou grata!

Aos meus pais, Selma e Maduro, a
minha irmã Déborah, ao meu
esposo Tone, dedico!

“Educar a mente sem educar o coração, não é educação”

Aristóteles

MADURO, Bárbara Marianne. **Percepção dos professores sobre a utilização de suas competências:** princípios da UNESCO e de Perrenoud. 91f.:il. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Sapucaí (UNIVÁS), Pouso Alegre, 2020

RESUMO

Segundo os quatro pilares da UNESCO (1996) para a educação no século XXI, descritos no relatório “Um tesouro a descobrir”, o professor tem o papel essencial na educação, trabalhando com valores, atitudes e competências com relação aos fundamentos teóricos e práticos do campo educativo. Ao encontro com as considerações da UNESCO, destaca-se Perrenoud (2014), o qual defende 10 competências do ofício do professor, àquelas que servem de orientação para as formações iniciais e contínuas, contribuindo para a luta contra o fracasso escolar, desenvolvendo a cidadania e enfatizando a prática reflexiva do professor. O objetivo desta pesquisa baseia-se na verificação e análise das competências docentes utilizadas pelos professores de 3 *campi* do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, que lecionam na modalidade do ensino médio integrado (EMI). Participaram desta pesquisa 62 docentes, os quais responderam a um Questionário sobre a Percepção de Competências Docentes (QPCD) enviados via *Googleforms* para o e-mail institucional dos docentes, contendo 47 questões e possuindo respostas do tipo *Likert*, com 5 escalas. Os resultados revelaram que as competências mais executadas pelos participantes desta pesquisa referem-se aos eixos: professor reflexivo, estratégias de ensino, novas tecnologias, conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação e relação professor-aluno. Os eixos descritos como interdisciplinaridade, envolvimento dos alunos e participação na administração escolar, também são praticados constantemente pela maioria dos docentes. No entanto, fica evidente que as competências relacionadas à família do aluno e à formação continuada dos professores necessitam ser mais realizadas no âmbito escolar, já que os dados indicaram pouca participação dos docentes nessas questões. Assim pode-se analisar por meio desta pesquisa, que os professores não possuem o hábito de estabelecer pontes entre os alunos e seus familiares, além de evidenciar o número significativo de docentes que não participam de cursos de atualização científica. Considera-se que a educação está em constante mudanças, e que o ofício do professor percorre o mesmo caminho; assim as competências docentes e os 4 pilares para a educação propostos pela UNESCO e Perrenoud, devem ser constantemente estudados, a fim de servirem como um guia de orientação àqueles que procuram compreender os caminhos da profissão docente e uma educação de qualidade e integral.

Palavras-chave: Professor, Educação, Práticas docentes

MADURO, Bárbara Marianne. Teachers' perception about utilization of its competences: UNESCO and Perrenould principles. 91p.:il. Dissertation (Master's degree in Education) –Vale do Sapucaí University (UNIVÁS), Pouso Alegre, 2020

ABSTRACT

According to the four pillars of UNESCO for education in the 21st century, the teacher has the essential role in education, working with values, attitudes and competences regarding the theoretical and practical foundations of the educational field. In line with UNESCO considerations, Perrenoud stands out, who defends 10 skills of the teacher's profession, those that serve as guidance for initial and continuous training, contributing to the fight against school failure, developing citizenship and emphasizing the reflective practice of the teacher. The objective of this research is based on the verification and analysis of teaching competences used by teachers from 3 campuses of the Federal Institute of Education, Science and Technology, who teach in the integrated high school (EMI) modality. Sixty two teachers participated in this research, who answered a questionnaire on the Perception of Teaching Competencies (QPCD), containing 47 questions and having Likert-type answers, with 5 scales, sent via googleforms to the teachers' institutional email. The results revealed that the most performed competences by the participants of this research refer to the axes: reflective teacher, teaching strategies, new technologies, to conceive and to evolve the differentiation devices and teacher-student relationship. The axes described as interdisciplinarity, students involvement and participation in school administration are also constantly practiced by most teachers. However, it is evident that the skills related to the student's family and the continuing education of teachers need to be carried out more at school, since the data indicated little participation of teachers on these issues. Thus, through this research it can be analyzed that teachers are not in the habit of establishing bridges between students and their families, in addition to showing a significant number of teachers who do not participate in scientific refresher courses. It is considered that education is constantly changing and that the teacher profession follows the same path; thus the teaching skills and the 4 pillars for education proposed by UNESCO must be constantly studied, in order to serve as a guide for those who seek to understand the paths of the teaching profession and a quality and comprehensive education.

Keyword: Teacher, Education, Teaching practices

LISTA DE FIGURAS

	FIGURA 1 – Área de atuação e quantitativo de docentes	520
--	---	-----

LISTA DE QUADROS

	QUADRO 1 – A abordagem das competências em relação aos pesquisadores.....	285
	QUADRO 2 – Relação das competências (famílias e específicas).....	320

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Frequência, Porcentagens Média, Mínima e Máxima das idades e tempo de trabalho dos participantes	51 48
TABELA 2 – Respostas das questões segundo o eixo: Organizar e dirigir situações de aprendizagem	54 4
TABELA 3 – Respostas das questões segundo o eixo: Professor Reflexivo	57 4
TABELA 4 – Respostas das questões segundo o eixo: Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação	60 56
TABELA 5 – Respostas das questões segundo o eixo: Interdisciplinaridade (trabalho em equipe).....	63 59
TABELA 6 – Respostas das questões segundo o eixo: Envolver os alunos em suas aprendizagens.....	64 0
TABELA 7 – Respostas das questões segundo o eixo: Participar na administração escolar.....	66 3
TABELA 8 – Respostas das questões segundo o eixo: Envolvimento dos familiares do aluno	64 68
TABELA 9 – Respostas das questões segundo o eixo: Utilização de novas tecnologias	70 67
TABELA 10 – Respostas das questões segundo o eixo: Relação professor – aluno (caráter ético da profissão).....	72 69
TABELA 11– Respostas das questões segundo o eixo: Formação continuada.....	76 2

LISTA SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

EMI – Ensino Médio Integrado

EPT – Ensino Profissionalizante e Tecnológico

IFSULDEMINAS – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

ONU – Organização das Nações Unidas

QPCD – Questionário de Percepção das Competências Docentes

TDIC – Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNIVÁS – Universidade do Vale do Sapucaí

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 RECOMENDAÇÕES DA UNESCO PARA A EDUCAÇÃO	18
2.1 OS QUATRO PILARES DA EDUCAÇÃO.....	20
3 COMPETÊNCIAS DOCENTES	25
3.1 COMPETÊNCIAS SEGUNDO PHILIPPE PERRENOUD	32
4 ENSINO MÉDIO INTEGRADO	40
4.1 BREVE RELATO DA COMPREENSÃO HISTÓRICA EDUCACIONAL DO EMI	40
4.2 CONCEITO DE EMI	45
5 MÉTODO	47
5.1 DELINEAMENTOS DA PESQUISA	47
5.2 PARTICIPANTES	47
5.3 INSTRUMENTO	47
5.4 PROCEDIMENTOS	48
5.5 ANÁLISE DOS DADOS	49
6 – RESULTADOS E DISCUSSÕES	50
6.1 CARACTERIZAÇÃO E PERFIL DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA	50
6.2 COMPETÊNCIAS DOCENTES	53
6.2.1 Organizar e dirigir situações de aprendizagem	53
6.2.2 Professor reflexivo	57
6.2.3 Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação	59
6.2.4 Interdisciplinaridade (trabalho em equipe)	61
6.2.5 Envolver os alunos em suas aprendizagens	63
6.2.6 Participar na administração escolar	66
6.2.7 Envolvimento dos familiares do aluno	68
6.2.8 Utilização de novas tecnologias	70
6.2.9 Relação professor – aluno (caráter ético da profissão)	72
6.2.10 Formação continuada	75
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	78
8. REFERÊNCIAS	81
9. ANEXOS	95
9.1 ANEXO 1 - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	95
9.2 ANEXO 2 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE. 98	

1 INTRODUÇÃO

Este estudo integra a Linha de Pesquisa Ensino, Aprendizagem e Avaliação, do Mestrado em Educação da Universidade do Vale do Sapucaí-UNIVÁS. Esta pesquisa se fundamenta na constante evolução da educação no decorrer dos tempos, gerando assim um novo ofício ao professor, o qual deve acompanhar em suas atribuições, às transformações que envolvem o ensino. São esses profissionais da educação que estão totalmente relacionados com a aprendizagem e a formação integral dos alunos.

Esta pesquisa relata as considerações da UNESCO para a educação e os quatro pilares para a educação, descritos no “Relatório Delors- Um tesouro a descobrir”. A fim de identificar as atribuições docentes, corroborando com os apontamentos da UNESCO, são descritas as 10 competências docentes sugeridas por Perrenoud. Em seguida é apresentado um breve relato da compreensão histórica educacional do Ensino Médio Integrado e seu conceito, já que o principal interesse deste trabalho está relacionado aos professores que lecionam nesta modalidade de ensino.

O objetivo principal da pesquisa é verificar e analisar as competências docentes utilizadas pelos professores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia que lecionam na modalidade do ensino médio integrado (EMI). Para tanto, foi utilizado o Questionário de Percepção de Competências Docentes (QPCD), o qual foi fundamentado nos quatro pilares da educação segundo a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 1996), e as 10 competências docentes descritas por Perrenoud (PERRENOUD, 2014).

Dentre os inúmeros documentos sobre a educação produzidos por comissões determinadas pela UNESCO, o relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI – “Educação, um tesouro a descobrir”, também conhecido por Relatório Delors, ressalta que a educação é essencial para o desenvolvimento econômico, cultural e a ordem social de cada nação, sendo assim um processo para o desenvolvimento integral do homem, sua habilidade intelectual, física e moral (DELORS et al., 1996; VITO; MELO, 2019). Esta comissão, presidida por Jacques Delors, estabeleceu que a educação deveria se basear em quatro pilares, os quais remetem a 4 aprendizagens que devem subsidiar os projetos educacionais nos países como forma de alcançar os objetivos esperados para a educação (DELORS et al., 1996; BORGES, 2016; TAVARES CORSETTI, 2019).

Os pilares têm uma relação direta com uma forma de ser/estar/comportar que se espera do cidadão do século XXI. São conceitos a serem utilizados para a formação intelectual, moral e ética dos sujeitos alvo dessa educação (BORGES, 2016). O primeiro pilar, aprender a conhecer, segundo Delors et al. (1996) e Pessoa e Macedo (2018), refere-se à condição do indivíduo de adquirir os instrumentos da compreensão, tornando-se necessário por ser a abertura a todos os demais pilares; o segundo pilar, aprender a fazer, retrata o poder de agir sobre o meio envolvente; o terceiro pilar, aprender a viver juntos e aprender a viver com os outros, remete à participação e à cooperação com os outros em todas as atividades humanas, a fim de evitar os conflitos internos e externos; e finalmente, o quarto pilar, aprender a ser, integra os três outros pilares, sendo referência para o desenvolvimento da personalidade, e de estar em condições de agir com uma capacidade cada vez maior de autonomia, discernimento e responsabilidade pessoal.

Diante das orientações da UNESCO para a educação, o professor tem papel importante para a efetivação desses conceitos. Segundo Oliveira, Oliveira e Saberes (2017), a profissão docente vem ganhando um novo significado, sobretudo dos saberes que a constituem. Há de se destacar que o exercício da docência envolve saberes específicos, os saberes pedagógicos e os saberes construídos nos espaços da experiência. E de acordo com Souza, Caron e Souza (2016), o responsável por ensinar precisa ter uma abordagem teórico- metodológica que possibilite um ensino voltado para uma educação que se efetive. Nessa perspectiva, Pessoa e Macedo (2018) concluem que é importante que os professores conheçam os quatro pilares da educação, para que a sua prática docente esteja ordenada à realidade do discente e que o conhecimento possa se tornar coerente, considerando que essa prática deve ser fundamentada de acordo com os saberes de cada aluno, norteando sua vivência pessoal e profissional.

Para os autores Alvarez et al. (2020), a atuação do bom professor pode ser baseada nas práticas pedagógicas. Dentre inúmeras variáveis, a inter-relação professor-aluno e aluno-conhecimento, bem como o processo de avaliação e estratégias de ensino, são alguns dos fatores primordiais para a qualidade. Assim, para uma educação que atenda os objetivos esperados, Perrenoud (2014) descreve 10 competências docentes, as quais corroboram com os 4 pilares da UNESCO.

Com a pretensão de fundamentar as práticas docentes, são disponibilizadas as 10 competências docentes, a saber: organizar e dirigir situações de aprendizagem; administrar a progressão das aprendizagens; conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação; envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho; trabalhar em

equipe; participar da administração da escola; informar e envolver os pais; utilizar novas tecnologias; enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão; administrar sua própria formação contínua (PERRENOUD, 2014; SILVÉRIO, 2015).

Como o mundo está em constante desenvolvimento e mudanças, a educação não está fora dessas transformações. Sendo assim, é preciso que o ofício do professor também sofra uma evolução. Segundo Farias (2019), é de conhecimento geral a importância da necessidade de adaptação das metodologias de ensino e a conservação da boa relação dos educandos com os professores, devendo estes buscarem referenciais teóricos que expliquem as diversas perspectivas de desenvolvimento humano e da cognição. Desta maneira, as considerações da UNESCO e de Perrenoud, descritas neste trabalho, são eixos norteadores para que os professores possam se orientar e evoluir com as transformações que a educação sofre ao longo do tempo.

Para o professor que atua no ensino médio integrado, estes conceitos podem ser de extrema importância, já que trabalham com a formação integral do aluno, fazendo relações do ensino básico com o ensino técnico, e mantendo também, relação com a vida profissional, social e cultural do aluno (SILVA (2020). As demandas ao perfil desses professores ultrapassam os relatos de que para ensinar é necessário apenas saber fazer (HERREIRA; URBANETZ, 2020). Para Gomes e Gomes (2014), as competências exigidas aos docentes desta modalidade de ensino devem garantir o conhecimento de tecnologias pedagógicas que beneficiem a aprendizagem contínua para e durante a vida do aluno.

Sendo assim, o papel do professor é essencial para a evolução da transformação intelectual e pessoal do aluno. O aluno, principalmente do ensino médio, muitas vezes tem como referência o professor, sendo este capaz de influenciar positivamente ou negativamente as atitudes do aluno através de suas ações. Desta maneira, cabe ao professor refletir sobre suas ações para a formação humana, bem como refletir sobre suas competências para a formação intelectual e integral do aluno.

2 RECOMENDAÇÕES DA UNESCO PARA A EDUCAÇÃO

A UNESCO, uma das agências multilaterais que compõem o sistema da Organização das Nações Unidas (ONU), foi criada em 16 de novembro de 1945 com o objetivo de garantir a paz por meio da cooperação intelectual entre as nações, bem como auxiliar o desenvolvimento mundial e dos Países-Membros, na busca de soluções para os problemas que desafiam as sociedades, atuando nas áreas da Educação, Ciências Naturais, Ciências Humanas e Sociais, Cultura e Comunicação e Informação (PACHECO; DAROS JR., 2016; UNESCO, 2020).

A representação da UNESCO no Brasil foi iniciada em 1964, com a instalação em Brasília no ano de 1972, apresentando como prioridade a defesa de uma educação de qualidade para todos e a promoção do desenvolvimento humano e social (UNESCO, 2020). Essa parceria entre Brasil e UNESCO, de acordo com Pacheco e Daros Jr. (2016), se realiza por meio da União, estados e municípios, além da iniciativa privada. Aderindo às orientações dessa agência internacional, o país recebe financiamentos, como forma de colocar em prática as orientações propostas.

No âmbito da Educação, o principal direcionamento da UNESCO é auxiliar os países membros a atingirem as metas da Educação para Todos. Esse direcionamento é decorrente da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em março de 1990 na Tailândia, a qual teve como resultado um documento firmando o acesso e a qualidade da educação em todos os níveis e modalidades de ensino (PACHECO; DAROS JR., 2016). Para isso a organização (UNESCO, 2020) desenvolve ações direcionadas ao fortalecimento das capacidades nacionais, promove o acompanhamento técnico e o apoio à implementação de políticas nacionais de educação, possuindo como foco fundamental a relevância da educação como valor estratégico para o desenvolvimento social e econômico dos países.

Em 1993, Jacques Delors presidiu a Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI (UNESCO, 2016; 2019), resultando no desenvolvimento do documento intitulado “Educação, um tesouro a descobrir”. De acordo com Vito e Melo (2019), a comissão, sob a presidência de Delors, considerou sobre a importância da educação fundamental para cada sociedade, a diversidade cultural e as considerações em torno da aprendizagem desejada para o futuro. Essa comissão teve por finalidade principalmente, trabalhar na busca de soluções para os desafios que a educação enfrentaria frente ao novo século.

O Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI – “Educação, um tesouro a descobrir”, que foi o fruto de três anos de reuniões da referida Comissão, ressalta que a educação é essencial para o desenvolvimento econômico, cultural e a ordem social de cada nação, sendo assim, um processo para o desenvolvimento integral do homem, sua habilidade intelectual, física e moral. Com relação à educação, segundo Delors et al. (1996), o relatório apontou como missão a responsabilidade pelo desenvolvimento econômico e social dos países membros.

Uma das sugestões do relatório consiste na igualdade de circunstâncias, com relação às áreas abrangidas pelo social e pela educação. Para isso, seria preciso investir na qualidade da educação em todos os níveis e modalidades de ensino, considerando as especificidades e as diversas culturas (DELORS et al., 1996; VITO; MELO, 2019). Dessa maneira, segundo Delors et al. (1996), recomenda-se uma política que estimule a educação dos jovens; uma percentagem mínima das verbas destinadas à aplicação à educação (um quarto do total); a difusão a todos os países, das novas tecnologias relacionadas com a informação, evitando a criação de desequilíbrio entre países ricos e países pobres; e a mobilização das notáveis potencialidades pelas organizações não-governamentais e pelas iniciativas de base, que podem ser de grande contribuição às ações de cooperação internacional.

Esse relatório também descreve temas como: a importância das relações que ligam o ser humano ao meio ambiente, a educação que se estenda ao longo de toda a vida, o indivíduo mais consciente de suas raízes, o respeito pelas outras culturas, o combate ao fator de exclusão social, ao progresso científico e tecnológico, assim como para o avanço geral dos conhecimentos (DELORS et al. 1996). Assim, para Ramos e Moreira (2018), fica evidente no relatório Delors, a separação do papel do professor elaborador de ideias e de planejamento, que também passa a ser um agente da execução das propostas governamentais com responsabilidades de gestão local. Nesse apontamento, o professor passa a ter funções que ultrapassam suas ações pedagógicas de ensinar, com a intenção da proposta de cooperação e coletividade nas escolas, que a UNESCO traz em seus mais variados documentos.

Segundo Delors et al. (1996) e Silva (2008), a educação ao longo da vida é vista como necessária, pois proporciona inúmeras vantagens em matéria de flexibilidade, diversidade e acessibilidade no tempo e no espaço. Tem-se a ideia de educação permanente, a qual deve ser repensada e ampliada, devido às constantes necessidades de adaptações relacionadas com as alterações da vida profissional, além de ser considerada

como uma construção contínua da pessoa humana, dos seus saberes e aptidões, e também da sua capacidade de discernir e agir.

Visando atender as pretensões para o século XXI, com a concepção de que a educação deve ser considerada como um conjunto de questões e não interpretada apenas como um meio de desenvolvimento, mas também como um dos elementos constitutivos e uma das finalidades essenciais para o mundo globalizado, o relatório apresenta em seu quarto capítulo, os quatro pilares da educação, os quais visam o desenvolvimento de uma base fundamental para a educação (DELORS et al., 1996; VITO; MELO, 2019). A partir desses pressupostos, conforme Borges (2016) e Tavares Corsetti (2019), a Comissão presidida por Jacques Delors estabeleceu que a educação deveria se basear em quatro pilares para que os projetos educacionais nos países se orientassem para alcançar os objetivos esperados para a educação. Os quatro pilares, aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver junto e aprender a ser, se referem às quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, servirão de alguma forma, para cada indivíduo, como pilares do conhecimento.

Os pilares têm uma relação direta com uma forma de ser/estar/comportar que se espera do cidadão do século XXI. São princípios guiados para a formação intelectual, moral e ética dos sujeitos alvo dessa educação. Eles representam os conceitos mais práticos – intelectuais - e os mais subjetivos, que relacionam a harmonia na convivência e na cooperação mútua dos indivíduos (BORGES, 2016). A seguir, esses pilares serão descritos com mais detalhes.

2.1 OS QUATRO PILARES DA EDUCAÇÃO

É primordial salientar que um dos principais papéis referentes à educação se fundamenta em dotar o ser humano da capacidade de dominar o seu próprio desenvolvimento, preparando cada indivíduo para que tenha autonomia e contribua para o progresso da sociedade em que vive. Para tanto, Delors et al. (1996) asseguram que a educação deve disseminar de forma maciça e eficaz o saber e saber-fazer ao mesmo tempo, deve encontrar e indicar as referências que impeçam as pessoas de estarem em proximidade às informações, as quais estão nos espaços públicos e privados e que assim, levam as pessoas a se orientarem para projetos de desenvolvimento individuais e coletivos.

Os pilares representam, na ideologia do relatório, a compreensão de um termo semelhante a “sustentação”, a parte principal de uma obra. A educação, descrita no Relatório Delors, está fundamentada em cada um desses quatro pilares, desses quatro aprendizados, como uma obra a ser construída. Esses pilares devem ser utilizados pelos países que continuarão a construção dessa obra, fundamentados sempre nos pilares já descritos. Dessa maneira, os projetos educacionais devem dar preferência a essas formas de aprendizagem, que se constituirão como os meios mais necessários ao sucesso dos mesmos (BORGES, 2016).

O primeiro pilar, aprender a conhecer, segundo Pessoa e Macedo (2018), se refere à condição do indivíduo de adquirir os instrumentos da compreensão, tornando-se necessário por ser a abertura a todos os demais pilares; o segundo, aprender a fazer, retrata o poder de agir sobre o meio envolvente; o terceiro, aprender a viver juntos, remete à participação e à cooperação com os outros em todas as atividades humanas; e finalmente, o quarto pilar, aprender a ser, integra as três precedentes.

Aprender a conhecer propõe o domínio dos próprios instrumentos do conhecimento, pois objetiva que cada indivíduo aprenda a compreender o mundo que o circunda, ou seja, aprender a aplicar os meios que levam ao conhecimento da cultura de si e do mundo (BORGES, 2016). Para Delors et al. (1996) e Pessoa e Macedo (2018), o conhecimento e prática desse pilar é necessário para viver dignamente, para desenvolver as capacidades profissionais e para se comunicar, pois se fundamenta no compreender, no conhecer e no descobrir. A multiplicação dos saberes permite compreender o ambiente, favorece e propicia a curiosidade intelectual, incentiva o pensamento crítico e implementa a capacidade de discernimento.

Delors et al. (1996) asseguram que esse pilar também consiste na percepção da importância da cultura geral, a qual é acesso para outras linguagens e outros conhecimentos. A falta de comunicação com outras culturas pode ocasionar, por exemplo, a falta de contribuição em vários aspectos, assim remetendo à importância da cooperação e da comunicação para o desenvolvimento educacional.

Aprender para conhecer se deve, em primeiro lugar, ao aprender a aprender, exercitando a atenção, a memória e o pensamento. O processo de descoberta é influenciado pelo aglomerado de informações que são divulgados rapidamente pelos meios de comunicação social. O jovem precisa saber a aprender a analisar, ser seletivo na escolha dos dados a aprender, e tirar proveito das informações de forma que possa utilizá-las em várias ocasiões de sua vida, ajudando-os no processo de descoberta. O processo

de aprendizagem do conhecimento não possui um fechamento, pois ele está em constante evolução, sendo enriquecido pelas experiências ao longo de toda a vida, no trabalho e fora dele (DELORS et al., 1996).

Aprender a fazer é o segundo pilar, o qual está relacionado ao modo de ensinar ao aluno para que ele possa colocar em prática seus conhecimentos, além de adaptar a educação ao trabalho futuro. A preocupação da comissão em elaborar este pilar, faz referência ao trabalho e à importância da capacidade de transformar o progresso dos conhecimentos em inovações desenvolvedoras de novas empresas e de novos empregos (SILVA, 2008). Isso significa que o relatório em questão disserta sobre como preparar o aluno para um mercado de trabalho progressivamente dinâmico, mutável e tecnológico (BORGES, 2016).

Porém, aprender a fazer significa mais que apenas preparar alguém para uma tarefa material determinada. As aprendizagens devem evoluir, e não ser apenas consideradas como simples transmissão de práticas rotineiras. A capacidade de comunicar, de trabalhar em conjunto, de gerir e resolver problemas são qualidades cada vez mais importantes no ambiente de trabalho (DELORS et al., 1996; PESSOA; MACEDO, 2018).

Muitos serviços, como os de acompanhamento e de aconselhamento tecnológico, serviços financeiros, contabilísticos, serviços sociais, se definem sobretudo, em função da relação interpessoal, havendo uma grande relação entre prestador de serviço e usuário (DELORS et al., 1996). Segundo o relatório, esses tipos de serviço exigem a capacidade de estabelecer relações estáveis e eficazes entre as pessoas, haja vista que no futuro, alguns empregos possam exigir uma qualificação mais comportamental do que intelectual. Borges (2016) complementa, afirmando que esta aprendizagem corresponde mais à qualificação social do que à uma qualificação profissional.

O terceiro pilar, **aprender a viver juntos, aprender a viver com os outros**, tem relação com um dos maiores desafios da educação e conflitos do mundo atual: a violência. Para Delors et al. (1996), durante o século XX a humanidade atravessou um perigoso conflito, o potencial de autodestruição. Assim, de acordo com Borges (2016), cabe à educação promover o ensinamento de evitar os conflitos e de resolvê-los de maneira pacífica, estimulando o conhecimento do outro, de suas culturas e de suas espiritualidades. Esse pilar remete à solidariedade e à cooperação entre as sociedades locais, além de relatar a importância de uma convivência harmoniosa entre as diferentes sociedades.

Por meio da educação surge a esperança de evitar que o mundo, pelo excesso da competição e sucesso individual, possa entrar numa guerra econômica, a qual dividiria o mundo, favoreceria a rivalidade e a desigualdade social. Para reduzir o risco dessa competição, não basta o encontro apenas, dos membros de grupos diferentes, se no seu espaço comum, esses diferentes grupos já entrassem em competição. Esse contato deve ser realizado num contexto igualitário, existindo objetivos e projetos comuns; assim, os preconceitos e a hostilidade poderiam desaparecer e resultar em uma cooperação mais amigável (DELORS et al. 1996).

Ainda conforme o relatório, e de acordo com os autores, a educação poderia contribuir para a problemática da violência em dois momentos. Num primeiro instante, deve-se promover a descoberta progressiva do outro, para num segundo momento, e ao longo da vida, promover a participação do indivíduo em projetos comuns, a fim de promover o envolvimento e conhecimento de diversas culturas, pessoas, classes e etnias, evitando conflitos latentes e promovendo cooperações mais serenas. Segundo Pessoa e Macedo (2018), à vista disso, haveriam pessoas com mais consciência das diversidades e interdependência, proporcionando a compreensão de que, quando há trabalho em conjunto, as diferenças podem ser reduzidas ou desaparecer.

Delors et al. (1996) descrevem que a educação também tem a tarefa de transmitir conhecimentos sobre a diversidade da espécie humana, além de conscientizar as pessoas, sobre as semelhanças e solidariedade entre todos os seres humanos. É necessário que as escolas desfrutem dessa aprendizagem em todas as ocasiões, ajudando a criança ou o adolescente a se descobrir, para que possam aprender a se colocar no lugar do outro. É nesse sentido que essa atitude de empatia é muito útil para os comportamentos sociais ao longo de toda a vida.

Os projetos de trabalho em conjunto são iniciativas para reduzir as diferenças e até os conflitos interindividuais. É nessa direção que Delors et al. (1996) consideram que é preciso que a educação formal proporcione e ofereça programas para inserir os jovens em projetos de cooperação desde a infância, além de atividades esportivas e culturais. Os autores afirmam que a relação professor e aluno nesses projetos, é muito importante para promover a aprendizagem para a solução de conflitos.

O quarto pilar, **Aprender a ser**, refere-se ao princípio fundamental: “a educação deve contribuir para o desenvolvimento total da pessoa - espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade” (DELORS et al., 1996, p. 99). Em relação ao aluno, Pessoa e Macedo (2018) consideram que ele deve

ser preparado para elaborar pensamentos autônomos e críticos, além de estar pronto para formar seus próprios juízos de valor.

Para o século XXI, Borges (2016) indica que um dos papéis essenciais da educação é promover aos seres humanos a liberdade de pensamento, discernimento, sentimentos e imaginação. Cabe por meio da educação, oferecer às crianças e aos jovens, as possibilidades de descobertas e de experimentações. O progresso da imaginação e da criatividade faz parte do desenvolvimento do ser humano, que se inicia desde o nascimento.

Este último pilar faz referência ao desenvolvimento da personalidade, e de estar em condições de agir com uma capacidade cada vez maior de autonomia, discernimento e responsabilidade pessoal. Para esse fim, a educação deve levar em consideração todas as potencialidades de cada indivíduo: sua memória, raciocínio, sentido estético, capacidades físicas e aptidão para comunicar-se (DELORS et. al 1996).

Os quatro pilares da educação referem-se às quatro aprendizagens que o ser humano não deve desfrutar em apenas um momento da vida ou num único lugar. Borges (2016) entende que essas recomendações devem ser usadas de maneira com que cada pessoa possa usufruí-las ao longo de toda a sua vida, tirando o melhor proveito de um ambiente educativo em constante desenvolvimento. O relatório concede à educação a responsabilidade pelos diferentes campos da formação humana, desde as capacidades de adquirir e compreender informações (aprender a conhecer), perpassando pelas qualificações técnicas de empregabilidade (aprender a fazer), percorrendo até a convivência e companheirismo (aprender a viver juntos) e terminando na formação intrapessoal do indivíduo (aprender a ser).

Nessa perspectiva, Pessoa e Macedo (2018) concluem que é importante que os professores conheçam os quatro pilares da educação, para que a sua prática docente esteja ordenada à realidade do discente e que o conhecimento possa se tornar coerente, considerando que essa prática deve ser fundamentada de acordo com os saberes de cada aluno, norteando sua vivência pessoal e profissional.

De acordo com as considerações dos quatro pilares para a educação, o professor tem um papel importante para a formação integral e ao longo da vida do aluno. São vários os conceitos de competência docente que se baseiam em práticas que auxiliam a atuação docente para atingir uma educação de qualidade. Levando em consideração a importância das competências docentes para o aprendizado integral do aluno, o próximo capítulo ressalta essa temática.

3 COMPETÊNCIAS DOCENTES

O ensino é definido como um processo interpessoal e intencional, que dispõe da comunicação verbal e o discurso dialógico a fim de provocar, favorecer e levar ao êxito a aprendizagem do aluno. Assim, ensinar é fazer aprender, e o professor é um profissional da aprendizagem, da administração de condições de aprendizagem e da sistemática participação em sala de aula (ALTELT, 2008). Para Souza, Caron e Souza (2016), ensinar significa ter a aptidão para realizar uma ação e estar preparado para executá-la, pois se trata de um processo dinâmico e fundamentado na troca de informações.

Segundo Bélair (2008), o ensino deve ser concebido mais como uma animação, uma ajuda, um estímulo, do que apenas uma transmissão autoritária do saber. Essa postura favorece um ensino apoiado na ação de comunicação e de tomadas de decisões com transparência, e no respeito em relação ao outro. Perrenoud et al. (2008) citam que estudos sobre a profissão do professor demonstram uma evidente evolução no decorrer dos últimos anos, pois para enfrentar os desafios das transformações necessárias dos sistemas educacionais, é preciso que o papel dos professores evolua.

O significado de “professor” é conceituado pela sua “função docente”, que resulta na atividade profissional de condução de atividades didáticas e de ambientes de aprendizagem (BRASIL, 2018b). O professor profissional é conceituado como uma pessoa autônoma, favorecida de competências específicas e especializadas que são representadas por uma base de conhecimentos racionais, reconhecidos, oriundos da ciência, fundamentados pela universidade, ou de conhecimentos explicitados, oriundos da prática (ALTET, 2008).

O profissional docente passa do ofício artesanal, em que se aplicavam técnicas e regras, para uma profissão em que cada um constrói suas estratégias, apoiando-se em conhecimentos racionais (ALTET, 2008). Para Perrenoud (2008), enquanto os docentes não se adaptarem às novas exigências da educação e ainda praticarem uma pedagogia magistral e pouco diferenciada, eles não dominarão verdadeiramente as situações de aprendizagem nas quais estão inseridos cada um de seus alunos.

No que diz respeito ao domínio dos conteúdos, Mesquita (2018) relata que quanto mais se avança nos níveis de ensino, mais se exige um domínio de conhecimentos específicos por parte do professor. No ensino médio, os professores possuem a sua própria identidade profissional marcada por sua área disciplinar. Contudo, dominar um conjunto

de conhecimentos específicos de uma determinada área científica, não é suficiente para ser um bom professor. Uma boa atuação docente, em qualquer segmento, requer também o domínio da dimensão estratégica relacionada aos conhecimentos pedagógicos e ao uso de variados métodos de ensino (MARIANI, 2017; MESQUITA, 2018; MONTEIRO; FONTOURA, 2017).

Para Tardif e Moscoso (2018), ser e tornar-se professor na atualidade, não se refere a um ofício claro, apoiado em normas compartilhadas e estipuladas através das práticas rotineiras. De acordo com Souza, Caron e Souza (2016), o responsável por ensinar precisa ter uma abordagem teórico-metodológica que possibilite um ensino voltado para uma educação que se efetive. Da mesma maneira que ensina, o professor está sujeito a aprender. Ao observar o ambiente e analisar a realidade, o professor consegue fazer adequações das teorias, viabilizando o propósito da aprendizagem. Aprender a ensinar e se tornar professor precisa ser compreendido não como um evento configurado e concebido dentro de um determinado tempo e espaço, mas como um longo, contínuo, complexo e multidimensional processo que se estende no decorrer de todo o percurso formativo do professor (MONTEIRO; FONTOURA, 2017).

Ainda segundo esses autores, os professores estão em constante processo de aprendizagens profissionais, e a docência se configura como uma profissão que evolui diariamente. Essa evolução pode ocorrer em espaços e contextos diferentes, em experiências reflexivas diversas e nas relações que se estabelecem com os pares e com as instituições educativas nas quais estão atuando.

Os bons professores são os que conquistam controle sobre o próprio trabalho, o que significa adquirirem autonomia profissional e não terem seu fazer regido por órgãos externos. Essa questão não representa isolamento ou solidão pedagógica, pois o bom desempenho docente tem como princípio a interdisciplinaridade, adotando como lógicas de ação a integração e a cultura colaborativa (BAGGIO; CASTANHO; PEREIRA, 2019; FORMOSINHO; MACHADO; OLIVEIRA, 2010).

De acordo com Cunha (1996), em seu livro intitulado “O Bom Professor e sua Prática”, o conceito de “bom professor” foi relacionado aos professores que utilizavam suas capacidades de ensinar durante a exposição oral de suas aulas, tornando-as dialogadas, ativas e participativas. Tais capacidades, neste trabalho atribuídas como competências, conforme preconizado por Baggio, Castanho e Pereira (2019), são exemplificadas como ações com as quais os professores tornam as aulas mais atrativas, estimulam a participação dos alunos, comunicam-se de forma facilitada, induzem à

crítica, à curiosidade e à pesquisa, utilizam-se de ferramentas inovadoras em suas aulas e promovem a participação dos alunos durante todo processo de aprendizado.

Ainda em contribuição com os princípios de Cunha sobre o bom professor, Alvarez et al. (2020) relatam que a atuação do bom professor pode ser baseada nas práticas pedagógicas. Dentre inúmeras variáveis, a relação professor-aluno e aluno-conhecimento, bem como o processo de avaliação e estratégias de ensino, são alguns dos fatores primordiais para a qualidade da aprendizagem.

A partir de variadas ações do professor, as competências como as práticas docentes, relação professor-aluno e estratégias de ensino adotadas, o aluno considera um professor bom ou ruim. Quando se está na posição de aluno é inevitável que se faça uma avaliação diária do professor, com critérios advindos da percepção individual ou até mesmo do senso comum. Esses atributos não são constantes, mas sim articuláveis (BAGIO; CASTANHO; PEREIRA, 2019; VALENTE; RODRIGUES; VIEIRA, 2016).

De acordo com Gomes e Carvalho (2020), a palavra “competência” possui fundamental papel nas políticas educacionais. Segundo a proposta das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), o comprometimento com o desenvolvimento de competências voltadas para o exercício de uma prática profissional faz-se presente. A Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018 (que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio), em seu artigo 6º, inciso VI, define competência como a “mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 1999; BRASIL, 2018a).

Segundo Perrenoud et al. (2008), o professor tem influência sobre as competências que são necessárias ao exercício de seu novo ofício, pois em decorrência de um mundo cada vez mais globalizado, o professor necessita de novas abordagens e estratégias para ensinar de forma eficaz. Assim, surge a questão que fundamenta a identificação e construção das competências que esses educadores procuram desenvolver de forma a objetivar o aprendizado dos seus alunos.

Ainda de acordo com os mesmos autores, um dos primeiros conceitos de competências faz referência a um modelo de ação racionalista. Nesse conceito, o professor deve ser capaz de analisar situações complexas, tomando como embasamento diversas formas de leitura; optar por maneiras mais rápidas e refletidas por estratégias adaptadas aos objetivos e às exigências éticas; escolher os meios mais adequados, estruturando-os na forma de um dispositivo; adaptar rapidamente seus projetos em função

da experiência; analisar de maneira crítica suas ações e seus resultados; aprender, por meio dessa avaliação contínua, ao longo de toda a sua carreira. No entanto, esse caráter preliminar do conceito de competência docente simplesmente permitia definir que o profissionalismo de um professor se caracterizava pelo domínio de conhecimentos além das atribuições de percepção, de análise, de decisão, de planejamento, de avaliação. Essa abordagem não se referia ou explicaria significativamente toda atuação do professor, pois não consta a relação do professor e aluno, bem como a relação do professor com a escola e consigo mesmo.

A escolha e definição de competências docentes se tornou um processo complexo, que consiste em selecionar competências propostas a partir da pesquisa, comparando tipos e categorias, agrupando competências semelhantes levantadas por diferentes autores e analisando sua relevância (MARTÍNEZ-IZAGUIRRE; VILLARDÓN; YÁNIZ, 2017). Dentre vários pesquisadores que buscam a compreensão das competências docentes estão: Altet (2008), Baillauquès (2008), Bélair (2008), Carbonneau e Héту (2008), Charlier (2008); Cifali (2008), Faingold (2008), Paqua e Wagner (2008), Perrenoud et al. (2008, 2014), Martínez-Izaguirre, Villardón e Yániz (2017) e Tardif e Gauthier (2008).

O Quadro 1 apresenta uma sucinta explicação dos conceitos de competência defendidos por cada um dos pesquisadores mencionados acima, apresentados em ordem alfabética do primeiro nome.

Quadro 1 – A abordagem das competências em relação aos pesquisadores.

PESQUISADOR	COMPETÊNCIA DOCENTE
Évelyne Charlier	Apresenta uma abordagem que combina os dois tipos de funcionamento do professor: a aplicação de rotinas e as tomadas de decisão. Propõe uma definição que divide o funcionamento em três tempos: a fase de planejamento, de tratamento racional da informação; o momento da interação em sala de aula, no qual intervêm os esquemas de ação e de reflexão na ação e o momento pós-ação, de reflexão sobre a ação. O professor por meio da análise de sua prática, constrói uma capacidade de agir nas situações mais variadas. A competência é a articulação entre conhecimentos, esquemas de ação e repertório de rotinas disponíveis que constitui as competências em situação.

Léopold Paquay e Marie-Cécile Wagner	Relacionam as competências a diferentes modelos de profissionalismo do ensino. Eles demonstram que toda definição de competências de professores está ligada a um modelo, a um paradigma de profissionalismo. Para definir o modelo de professor, seria necessário ressaltar “as complementaridades criativas” dos diferentes modelos de professor, observando como se integram as diversas competências necessárias para a adaptação às situações educacionais.
Louise Bélair	Organiza em cinco campos o conjunto das competências que um professor deve dominar: as competências relativas à vida da classe, as necessárias às relações com os alunos, as ligadas às disciplinas ensinadas, as exigidas pela sociedade e as que são inerentes à pessoa.
Marguerite Altet	Trata o professor como um profissional exercendo tanto a função didática de estruturação e de gestão dos conteúdos, quanto a função pedagógica de gestão e de regulação interativa dos acontecimentos dentro da sala de aula. As competências profissionais do professor resultam de diversos tipos de conhecimentos, como: teóricos (“conhecimentos ensinados” e “conhecimentos para ensinar”) e práticos (“conhecimento sobre a prática” e “conhecimento da prática”). Para isso, Altet propõe uma formação dos professores “a partir da prática, para que haja uma reflexão sobre as práticas reais”, unindo três processos diferentes e suas respectivas lógicas: formação, ação e pesquisa.
Maurice Tardif e Clermont Gauthier	Trabalham extensamente a noção de “conhecimentos profissionais”. M. Tardif e C. Gauthier insistem na racionalidade do autor, pela razão pedagógica. Uma capacidade de fazer algo somente se torna um “saber” na medida em que seu autor pode verbalizar e explicar as razões e os motivos de sua ação, podendo argumentar com o embasamento racional dessa ação. A abordagem racionalista de M. Tardif e C. Gauthier enfoca as

	competências profissionais relacionadas à capacidade de racionalizar a própria prática, criticando-a, revisando-a, e sempre buscando fundamentá-la com as razões de cada ação.
Michel Carbonneau e Jean-Claude Héту	Relatam a dualidade do professor novato e do experiente, em que o primeiro dê um certo tempo para analisar uma situação e o segundo passe imediatamente da percepção à ação. Consideram o professor como um operador de esquemas de ação, insistindo na necessidade de complementaridade entre os processos de assimilação e de acomodação no aprendizado dos iniciantes. Privilegia-se o desenvolvimento de esquemas de análise em detrimento dos esquemas de ação. Os autores propõem princípios de organização para uma formação que conte com a interação com outros profissionais, para favorecer a descoberta e a construção de seus próprios esquemas de ação e modelos de ensino.
Mireille Cifali	Mostra a necessidade de não se restringir às competências do conhecimento, e sim de abordar “a dualidade saber e afeto”. Cifali destaca o interesse para o professor de descobrir “o espaço do trabalho clínico”, em que toda situação é examinada em sua singularidade e em relação às pessoas envolvidas. Deve-se levar em conta os conhecimentos já constituídos, como “referências para o constante questionamento da vivência das situações”, tanto quanto os conhecimentos oriundos da experiência, para que os próprios formadores coloquem em ação um “espírito clínico”, construindo dispositivos nos quais os estagiários possam falar de sua prática e de sua implicação. Assim, está no formador desenvolver ou não uma escrita da experiência, do “cotidiano”.
Miryam Martínez-Izaguirre, Lourdes Villardón e Concepción Yániz	Aborda as competências em dois eixos: Competências-chave e Competências genéricas-transversais. As Competências-chave são associadas às funções e tarefas do professor na Educação Básica: competência para planejamento

	<p>e gestão educacional, competência para gestão e implementação do currículo, competência para avaliação educacional e competência em orientação e tutoria.</p> <p>As competências genéricas-transversais, se referem à contribuição do professor aos objetivos educacionais. São competências para o aprendizado, pesquisa e inovação, competência ética e comprometimento profissional, competência para coordenação de ensino e trabalho em equipe com a comunidade educacional, competência em gestão emocional e criação de climas de confiança e competência para comunicação com a comunidade educacional.</p>
Nadine Faingold	<p>Concentra o desempenho dos professores em situação de sala de aula. Considera as características das competências sustentadas na “a reflexão na ação” e propõe uma reflexão sobre a formação dos mestres. Nadine reflete as competências adquiridas por meio dos professores experientes que passam para os professores novatos. Os esquemas de ação se formam por meio da experiência. Para os professores novatos, as competências são desenvolvidas por meio “de uma formação para a ação e para a reflexão sobre a ação”.</p>
Simone Baillauquès	<p>Relata que toda definição de competência se remete a um “modelo de professor”. As competências devem relacionar-se à ideia e à forma de desenvolver a formação, assim como a um engajamento reflexivo. Defende que a formação de professores deve ser rediscutida, pois aborda apenas competências a serem adquiridas, não integradas em um projeto pessoal, e que não leva em consideração as representações.</p>
Philippe Perrenoud	<p>Delimita a essência da “natureza” das competências profissionais. Considera que parte da ação pedagógica do professor estaria fundamentada sobre o habitus, um conjunto de esquemas de percepção, avaliação, decisão e ação.</p>

	Philippe Perrenoud destaca 10 famílias de competências que englobam outras competências mais simples.
--	---

Fonte: Elaborado pelo próprio autor baseado nas obras de Perrenoud et al. (2008, 2014) e Martínez-Izaguirre, Villardón e Yániz (2017).

Nesta dissertação será abordado com maior ênfase, o conceito de competência explicitado por Perrenoud (2014). Essa escolha se caracteriza pelo fato de que as considerações desse autor possuem compatibilidade com as recomendações do documento “Educação para o Século XXI”, assim como os quatro pilares para a educação, propostos pela UNESCO.

3.1 COMPETÊNCIAS SEGUNDO PHILIPPE PERRENOUD

De acordo com Silvério (2015), Perrenoud considera que a competência é a capacidade de promover diversos recursos cognitivos, no sentido de enfrentar diversas situações. Tais competências não são saberes, elas mobilizam, integram e orquestram esses recursos, sendo essa mobilização favorável em cada situação, e considerando singular cada situação.

Perrenoud defende 10 grandes famílias de competências docentes, com a intenção de fundamentá-las para que se relacionem à profissão docente, a saber: organizar e dirigir situações de aprendizagem; administrar a progressão das aprendizagens; conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação; envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho; trabalhar em equipe; participar da administração da escola; informar e envolver os pais; utilizar novas tecnologias; enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão; administrar sua própria formação contínua (PERRENOUD, 2014; SILVÉRIO, 2015).

Para cada uma das 10 competências principais, são representadas competências mais específicas, que são, de certa forma, seus componentes principais. O Quadro 2 apresenta tais especificidades das famílias de competências, segundo Perrenoud (2014).

Quadro 2 – Relação das competências (famílias e específicas)

FAMÍLIAS DE COMPETÊNCIAS	COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS
--------------------------	--------------------------

Organizar e dirigir situações de aprendizagem.	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer, para determinada disciplina, os conteúdos a serem ensinados e sua tradução em objetivos de aprendizagem. • Trabalhar a partir das representações dos alunos. • Trabalhar a partir dos erros e dos obstáculos à aprendizagem. • Construir e planejar dispositivos e sequências didáticas. • Envolver os alunos em atividades de pesquisa, em projetos de conhecimento.
Administrar a progressão das aprendizagens	<ul style="list-style-type: none"> • Conceber e administrar situações-problema ajustadas ao nível e às possibilidades dos alunos. • Adquirir uma visão longitudinal dos objetivos do ensino. • Estabelecer laços com as teorias subjacentes às atividades de aprendizagem. • Observar e avaliar os alunos em situações de aprendizagem, de acordo com uma abordagem formativa. • Fazer balanços periódicos de competências e tomar decisões de progressão.
Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação.	<ul style="list-style-type: none"> • Administrar a heterogeneidade no âmbito de uma turma. • Abrir, ampliar a gestão de classe para um espaço mais vasto. • Fornecer apoio integrado, trabalhar com alunos portadores de grandes dificuldades. • Desenvolver a cooperação entre os alunos e certas formas simples de ensino mútuo.
Envolver os alunos em sua aprendizagem e em seu trabalho	<ul style="list-style-type: none"> • Suscitar o desejo de aprender, explicitar a relação com o saber, o sentido do trabalho escolar e desenvolver na criança a capacidade de autoavaliação. • Instituir e fazer funcionar um conselho de alunos (conselho de classe ou de escola) e negociar com eles diversos tipos de regras e de contratos. • Oferecer atividades opcionais de formação, <i>à la carte</i>. • Favorecer a definição de um projeto pessoal do aluno.
Trabalhar em equipe	<ul style="list-style-type: none"> • Elaborar um projeto de equipe, representações comuns. • Dirigir um grupo de trabalho, conduzir reuniões. • Formar e renovar uma equipe pedagógica. • Enfrentar e analisar em conjunto situações complexas, práticas e problemas profissionais. • Administrar crises ou conflitos interpessoais.

Participar da administração da escola	Elaborar, negociar um projeto da instituição. • Administrar os recursos da escola. • Coordenar, dirigir uma escola com todos os seus parceiros (escolares, bairro, associações de pais, professores de língua e cultura de origem). • Organizar e fazer evoluir, no âmbito da escola, a participação dos alunos.
Informar e envolver os pais	Dirigir reuniões de informação e de debate. • Fazer entrevistas. • Envolver os pais na construção dos saberes.
Utilizar novas tecnologias.	Utilizar editores de textos. • Explorar as potencialidades didáticas dos programas em relação aos objetivos do ensino. • Comunicar-se a distância por meio da telemática. • Utilizar as ferramentas multimídia no ensino.
Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão	• Prevenir a violência na escola e fora dela. • Lutar contra os preconceitos e as discriminações sexuais, étnicas e sociais. • Participar da criação de regras de vida comum referentes à disciplina na escola, às sanções e à apreciação da conduta. • Analisar a relação pedagógica, a autoridade, a comunicação em aula. • Desenvolver o senso de responsabilidade, a solidariedade e o sentimento de justiça.
Administrar sua própria formação contínua	• Saber explicitar as próprias práticas. • Estabelecer seu próprio balanço de competências e seu programa pessoal de formação contínua. • Negociar um projeto de formação comum com os colegas (equipe, escola, rede). • Envolver-se em tarefas em escala, de uma ordem de ensino ou do sistema educativo. • Acolher a formação dos colegas e participar dela.

Fonte: Elaborado pelo próprio autor baseado na obra de Perrenoud (2014).

A primeira competência, **organizar e dirigir situações de aprendizagem**, é considerada pelo autor, como um forte componente didático. Consiste em dispor das competências profissionais necessárias para imaginar e criar outros tipos de situações de aprendizagem. Apenas conhecer os conteúdos a serem ensinados para instruir alguém, segundo o autor, não é o suficiente; necessita-se do domínio dos conteúdos com suficiente

fluência para construí-los, principiando dos interesses dos alunos e explorando os acontecimentos, ou seja, favorecendo a adequação ativa e a transferência dos saberes.

É necessário destacar que o professor pode acreditar que já dispõe dessa competência, porém para Macedo (2007), é apresentada uma nova competência ou desafio. Os professores devem ter a capacidade de saberem propor e gerir situações de aprendizagem na perspectiva de uma educação diferenciada, que leve em consideração características, ritmos e motivações dos alunos.

Para Ribeiro et al. (2019), quando o professor concede direitos aos alunos nas aulas, de maneira que eles se interessem por elas, os processos de aprendizagem tornam-se mais coerentes e significativos. O professor que trabalha a partir das representações dos alunos, de certa forma, coloca-se no lugar dos aprendizes, percebendo que se os alunos não compreendem, não deve ser por falta de vontade, mas pelo fato de o que é óbvio para o especialista, parece opaco e arbitrário para os estudantes. Assim, o professor que trabalha a partir da perspectiva dos alunos, por meio do diálogo, consegue a aproximação deles junto aos conhecimentos científicos a serem ensinados (PERRENOUD, 2014). Santos (2019) complementa, afirmando que conhecer o sujeito aluno e compreender sua singularidade torna-se essencial para a compreensão das situações que ocorrem em sala de aula, bem como possibilita ao professor, reconhecer seu comportamento, sentimentos e percepções sobre as práticas docentes.

Administrar a progressão das aprendizagens, proposta por Perrenoud (2014), ressalta a diversidade dos alunos e a autonomia dos sujeitos. Essa competência aborda a importância de uma estratégia para que o ensino seja contemplado a longo prazo, em que cada ação seja decidida em função da contribuição à progressão eficiente das aprendizagens de cada aluno. Dessa forma, a progressão da classe deixa de ser a única preocupação do professor.

Segundo o mesmo autor é necessária uma observação contínua, na qual o professor consiga determinar, interpretar e memorizar momentos significativos, para estabelecer um conjunto de informações sobre o aluno. A observação, nesse processo, tem intenção formativa, auxiliando o aluno a aprender melhor. A observação, como forma de avaliação formativa, consiste na compreensão do professor de que cada aluno possui ritmo e processo de aprendizagem diferentes. Seguindo essa abordagem, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), em seu artigo 1º, faz saber: “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na

convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações culturais”.

A terceira competência docente, de acordo com Perrenoud (2014), **conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação**, consiste em diferenciar e romper a pedagogia frontal, pois o mesmo ensino não deve ser aplicado para uma classe de alunos que possuem diferentes conhecimentos prévios, níveis de ensino e interesses. Contudo, Souza, Sousa e Marques (2020) ressaltam que é ineficaz um ensino individualizado em sala de aula. É necessário que os educadores reconheçam as diferentes formas de aprendizagem do educando, e de que forma é a interação dos alunos para com os conteúdos e os métodos utilizados para essa educação.

Uma pedagogia diferenciada consiste em criar dispositivos múltiplos baseados não somente na intervenção do professor. Essa abordagem se apoia no ensino centrado no aprendiz e na atribuição de tarefas autocorretivas. As oficinas e a utilização de softwares interativos são recursos alternativos para alcançar esse método de ensino. Contudo, nenhum desses atributos são eficazes sozinhos, necessitando de uma forma de inovação didática e organizacional (PERRENOUD, 2010, 2014).

Para Perrenoud (2010), a escola deveria diminuir seus programas para incorporar um tempo que permita aos alunos se interessarem e terem vontade de se apropriarem acerca do conhecimento, envolvendo-os em sua aprendizagem e em seu trabalho. Essa colocação se reporta à quarta competência: **envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho**. Segundo Pontes (2019), o aluno se sente motivado a aprender quando os professores utilizam recursos que aproximam o conteúdo ao cotidiano do aluno. Incentivar o aluno por meio de novas abordagens educacionais possibilita a compreensão dos conteúdos, tornando o aprendizado mais significativo e possibilitando o envolvimento em trabalhos, projetos e atividades escolares.

As estratégias dos professores para essa competência, de acordo com Perrenoud (2014), se constituem em: criar, intensificar e diversificar o desejo de aprender e favorecer ou reforçar a decisão de aprender. Pontes (2019) assegura que uma garantia para o processo de ensino eficaz é a compreensão, do professor, de ser facilitador e perceber as necessidades e limites do aluno.

A quinta competência retoma o “**trabalhar em equipe**”, com a afirmação de que é necessário que a escola caminhe para a cooperação profissional. Para Perrenoud (2014), são atribuições do professor: elaborar um projeto em equipe, dirigir um grupo de trabalho, conduzir reuniões, formar e renovar uma equipe pedagógica, confrontar e

analisar em conjunto situações complexas, práticas e problemas profissionais e administrar crises ou conflitos interpessoais.

Nesse sentido, Sousa, Silva e Castillo (2019) consideram que um professor preparado deve ser um líder, além de possuir como atributo de trabalho, o poder de motivar as pessoas ou seus alunos. Deve ter a capacidade conduzir as pessoas para que conquistem seus próprios objetivos, assim como os da instituição.

Participar da administração da escola decompõe-se em: elaborar, negociar um projeto da instituição; administrar os recursos da escola; coordenar, dirigir uma escola com todos os seus parceiros (serviços escolares, bairro, associações de pais, professores de língua e de cultura de origem); organizar e fazer evoluir, no âmbito da escola, a participação dos alunos. Uma das competências administrativas dos professores resulta em sua participação em projetos da instituição. Administrar os recursos de uma escola consiste em tomar decisões coletivamente (PERRENOUD, 2014).

Da Silva, Piccoli e Teixeira (2019) relatam que é por meio da gestão escolar que os estabelecimentos educacionais são administrados e organizados, considerando os fatores econômicos, políticos, estruturais, pedagógicos, sociais, entre outros. Para esses pesquisadores, apesar de o papel do gestor ser importante, a gestão escolar é mais eficiente quando for planejada, organizada e desenvolvida de forma democrática, ou seja, contando com a participação ativa de todos os atores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem do educando. O professor também é um gestor, o qual deve ter a consciência de que cada atitude e/ou ação irá refletir diretamente em todos os aspectos da escola.

Informar e envolver os pais é a sétima competência abordada e representa a relação de professores e a família dos alunos. O professor é o principal personagem da escola, o qual está na linha de frente com as famílias. De acordo com Perrenoud (2014, p. 2088), são os professores, “[...] que se confrontam com a agressividade, com a crítica aos programas, com declarações severas sobre a inutilidade das reformas, e com os protestos diante das exigências da escola”. Dessa forma, cabe ao professor a manutenção do diálogo com os familiares dos alunos.

Os familiares dos alunos e professores devem frequentemente, de preferência com a participação do aluno, se reunirem a fim de esclarecerem certas atitudes e atividades que envolvem os alunos, com o propósito de partilharem uma certa responsabilidade educativa. Os professores devem possuir, para tanto, uma relação equilibrada com essas famílias (PERRENOUD, 2008).

O sucesso escolar, de acordo com Souza, Sousa e Marques (2020), está fortemente ligado à interação entre professor e família, no processo de aprendizagem do aluno. Essas duas instituições sociais participam diretamente na vida do educando, levando em consideração a contribuição de cada um nesse processo. É a cooperação entre o suporte oferecido pelo professor e pela família do aluno que favorecem seu desenvolvimento.

A **utilização de novas tecnologias** é uma das competências que o professor deve adotar, já atentava Perrenoud (2008). Para o autor, novas tecnologias da informação e de comunicação (TDIC) transformam as maneiras de comunicar, de trabalhar, de decidir, de pensar. Deve ser de conhecimento do professor a utilização de editores de textos, a exploração das potencialidades didáticas dos programas em relação aos objetivos do ensino, a comunicação à distância e a utilização das ferramentas multimídias no ensino, além de outras habilidades, já que as tecnologias de informação e comunicação estão em constante evolução.

Para Leal e Oliveira (2019), as TDIC podem ser consideradas ferramentas adequadas para soluções inovadoras, que assumem um papel importante nas aulas teóricas e práticas. Tais ferramentas propiciam uma aprendizagem mais significativa ao aluno, pois elas conseguem na maioria das vezes, motivar e estimular o interesse do aluno pelas aulas ministradas. Segundo Perrenoud (2014), as novas tecnologias podem contribuir para os trabalhos pedagógicos e didáticos, pois permitem que situações de aprendizagem sejam desenvolvidas de maneira ricas, complexas e diversificadas. Assim, tem-se como habilidade do professor o uso adequado dessas ferramentas, bem como a busca por novas tecnologias a serem utilizadas em suas aulas.

Não se pode ocultar a evidência da violência, da brutalidade, dos preconceitos e das discriminações que contornam a sociedade e, conseqüentemente, as escolas. Dessa maneira, é atribuída a nona competência docente, o **enfrentamento aos deveres e dilemas éticos da profissão**. Para ensinar nessas circunstâncias, o professor deve estabelecer equilíbrio, criar situações que facilitem as verdadeiras aprendizagens, tomadas de consciência, construção de valores, de uma identidade moral e cívica (PEERENOUD, 2014).

Para o mesmo autor, o professor necessita saber prevenir a violência na escola e fora dela; lutar contra os preconceitos e as discriminações sexuais, étnicas e sociais; participar da criação de regras de vida comum referentes à disciplina na escola, às sanções; à apreciação da conduta e analisar a relação pedagógica, a autoridade e a

comunicação em aula, e desenvolver o senso de responsabilidade, a solidariedade e o sentimento de justiça. Os professores que apresentam essas competências trabalham para o futuro, mas principalmente, para o presente, criando condições de um trabalho escolar produtivo no conjunto das disciplinas e dos ciclos de estudos.

Nessa direção, Souza e Andrade (2019) dizem que o professor deve refletir sobre a violência, preconceitos, abusos de poder e injustiças. Cabe a ele o compromisso com sua profissão. Entre outros atributos, o papel de formação do ser humano é uma das principais responsabilidades do professor. Assim, ao lidar com uma multiplicidade de situações, o professor deve identificar fatores de violência, pois é no ambiente escolar e no familiar que esses acontecimentos podem ser observados.

Por fim, mas não menos importante, a décima competência, **administrar sua própria formação contínua**, traz em seu contexto a necessidade de que os recursos cognitivos mobilizados pelas competências devem ser atualizados, adaptados a condições de trabalho em evolução, visto que as constantes mudanças no mundo do trabalho e na educação exigem, cada vez mais dos professores, a necessidade de reflexão sobre sua formação inicial. De acordo com Perrenoud (2014), o trabalho do professor demanda uma renovação, um desenvolvimento de competências adquiridas em formação inicial e da construção de competências inteiramente novas.

A formação continuada dos professores está associada à prática reflexiva, a qual está baseada na análise do professor para com suas atitudes, ensinamentos e conhecimentos, buscando novas estratégias, a partir da formação continuada, que aprimoram a sua ação docente. A prática reflexiva é uma fonte de aprendizagem e de regulação. Analisar e explicitar sua prática permite o exercício de uma lucidez profissional, ou seja, a análise de quando se pode progredir pelos meios que a situação oferece (SOUZA; SILVA, 2020).

O professor que atua no ensino médio integrado ao técnico, convive com características específicas da formação técnica, tanto aqueles que lecionam disciplinas de formação geral como os que ministram disciplinas de formação técnica. As demandas ao perfil desses docentes ultrapassam os relatos de que para ensinar é necessário apenas saber fazer (HERREIRA; URBANETZ, 2020). Segundo Gomes e Gomes (2014), as competências exigidas aos docentes desta modalidade de ensino, devem garantir o conhecimento de tecnologias pedagógicas que beneficiem a aprendizagem contínua para e durante a vida do aluno. Como esta pesquisa se aplica a esse tipo de ensino, o próximo capítulo descreve um pouco sobre o Ensino Médio Integrado.

4 EMI – ENSINO MÉDIO INTEGRADO

4.1 BREVE RELATO DA COMPREENSÃO HISTÓRICO EDUCACIONAL DO EMI

É importante ressaltar que a função da escola se transformou ao longo da história. Na Idade Média, visou a introdução das pessoas na cultura de uma sociedade. Apenas os filhos da nobreza se faziam pela educação ou pela aprendizagem, enquanto os servos continuavam a se educar nos seus próprios afazeres. Nessa época, as escolas tiveram a marca da Igreja Católica na ordem feudal da Idade Média, e o Estado desempenhava um papel importante; porém a educação não era pública, já que era exclusiva para uma classe (RAMOS, 2017).

Para o mesmo autor, a função da escola se modificou com a primeira Revolução Industrial, proporcionando a perspectiva de uma escola de socialização, para uma função econômico-produtiva. A escola, para os trabalhadores a princípio, ainda não era necessidade da produção, pois os trabalhadores poderiam aprender as operações diretamente no trabalho. A necessidade da escola para os trabalhadores surgiu da necessidade de algumas tarefas de manutenção, de supervisão e funções que exigiam alguma qualidade e/ou exigiam qualificações específicas com preparo intelectual. No Brasil, o Estado foi assumindo essa oferta, como escolas públicas e gratuitas paralelas às escolas privadas. No caso das escolas profissionais, parte dessa oferta se realizou pelos empresários, mas com subsídio público.

Segundo Costa e Coutinho (2018), a Educação Profissional e Tecnológica (EPT), possui seu paroxismo em 23 de setembro de 1909, quando o Presidente da República naquela época, Nilo Peçanha, assinou o Decreto nº 7.566, que fundamentou e organizou as Escolas de Aprendizes Artífices. Nesta época, era necessário o controle, principalmente dos filhos dos trabalhadores, de maneira a qualificá-los para o mercado de trabalho. A escola possuía caráter disciplinador, não se limitava a habilitar esses alunos, mas afastá-los da ociosidade, do vício e do crime (BRASIL, 1909).

A trajetória do ensino médio integrado é atravessada por importantes reformas educacionais. Por meio da lei nº 5.692/71, o governo militar instituiu a Reforma do Ensino de 1º e 2º graus, mudando a organização do ensino no Brasil (BRASIL, 1971). A alteração resultou no 2º grau apresentando como principal objetivo a profissionalização. Essa lei

foi posteriormente revogada pela lei nº 7.044/82, a qual interrompeu a obrigatoriedade e profissionalização no 2º grau (COSTA; COUTINHO, 2018; SOUSA, 2019).

Durante todo percurso histórico da proposta do Ensino Médio Integrado, o marco se deu a partir dos anos 1980, quando se discutiu a elaboração de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). A lei nº 9.394/1996 manteve a possibilidade da formação profissional no Ensino Médio, desde que “atendida a formação geral do educando” (CIAVATTA, 2014; RAMOS, 2017). No artigo 40 dessa lei consta que: “A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho” (BRASIL, 1996).

Na LDB (BRASIL, 1996), consta o Capítulo III que trata da Educação profissional:

Art. 39. A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva. Parágrafo Único. O aluno matriculado ou egresso do ensino fundamental, médio e superior, bem como o trabalhador em geral, jovem ou adulto, contará com a possibilidade de acesso à educação profissional.[...] Art. 41. O conhecimento adquirido na educação profissional, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos. Parágrafo Único. Os diplomas de cursos de educação profissional de nível médio, quando registrados terão validade nacional. Art. 42. As escolas técnicas e profissionais, além dos cursos regulares, oferecerão cursos especiais, abertos à comunidade, condicionada a matrícula à capacidade de aproveitamento e não necessariamente ao nível de escolaridade (BRASIL, 1996).

Apesar de constar na LDB um capítulo sobre a educação profissionalizante, ainda não havia essa modalidade explicitada de forma integrada ao ensino médio. A partir de 2003, durante o governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, a EPT teve novo realce (SOUSA, 2019). Esta modalidade de ensino baseou-se, segundo Brasil (2004) “[...] na formação de sujeitos autônomos, protagonista de cidadania ativa[...]”.

A junção do Ensino Médio e o Técnico, enquanto política educacional pública, reaparece então a partir de 2004, no decreto 5.154/2004, que ofertou a possibilidade de formação humana integral, viabilizando então, uma formação científica e tecnológica. Deste modo, rompeu-se a dualidade do saber pensar e do saber fazer, da mesma forma que foi rompida a formação do cidadão e do trabalhador (GAMELEIRA, MOURA, 2018; LIMA; SOUZA; SOUZA, 2018).

No entanto, somente em 2008, a partir da lei nº 11.741 (BRASIL, 2008) é que o EMI passou a compor a educação básica como uma modalidade de ensino (COSTA; COUTINHO, 2018; MELLO; MOLL, 2019; SILVA, 2020). A Lei nº 11.741 de 2008,

além de alterar as redações dos artigos 37, 39, 41 e 42 da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, adiciona uma nova seção à LDB, específica da Educação Profissional Técnica de nível médio (BRASIL, 2008).

Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica (BRASIL, 2008).

O artigo 37 da lei supracitada remete à educação de jovens e adultos: “A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento” (BRASIL, 2008). Já no artigo 39 há a explicação dos diferentes níveis e modalidades de ensino com relação à Educação Profissionalizante Técnica de Nível Médio.

Art. 39. A educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia.

§ 1º Os cursos de educação profissional e tecnológica poderão ser organizados por eixos tecnológicos, possibilitando a construção de diferentes itinerários formativos, observadas as normas do respectivo sistema e nível de ensino.

§ 2º A educação profissional e tecnológica abrangerá os seguintes cursos:

I – de formação inicial e continuada ou qualificação profissional;

II – de educação profissional técnica de nível médio;

III – de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação.

§ 3º Os cursos de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação organizar-se-ão, no que concerne a objetivos, características e duração, de acordo com as diretrizes curriculares nacionais estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação.”

Para os artigos 41 e 42 são dispostos:

Art. 41. O conhecimento adquirido na educação profissional e tecnológica, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos.

Parágrafo único. (Revogado).

Art. 42. As instituições de educação profissional e tecnológica, além dos seus cursos regulares, oferecerão cursos especiais, abertos à comunidade, condicionada a matrícula à capacidade de aproveitamento e não necessariamente ao nível de escolaridade.

A seção IV-A se refere exclusivamente à Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Nessa seção são apresentados os modos de oferta dessa modalidade, bem como o exercício da profissão técnica.

Art. 36-A. Sem prejuízo do disposto na Seção IV deste Capítulo, o ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas.

Parágrafo único. A preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional, poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional.

Art. 36-B. A educação profissional técnica de nível médio será desenvolvida nas seguintes formas:

I - articulada com o ensino médio;

II - subsequente, em cursos destinados a quem já tenha concluído o ensino médio.

Parágrafo único. A educação profissional técnica de nível médio deverá observar:

I - os objetivos e definições contidos nas diretrizes curriculares nacionais estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação;

II - as normas complementares dos respectivos sistemas de ensino;

III - as exigências de cada instituição de ensino, nos termos de seu projeto pedagógico.

Art. 36-C. A educação profissional técnica de nível médio articulada, prevista no inciso I do **caput** do art. 36-B desta Lei, será desenvolvida de forma:

I - integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, efetuando-se matrícula única para cada aluno;

II - concomitante, oferecida a quem ingresse no ensino médio ou já o esteja cursando, efetuando-se matrículas distintas para cada curso, e podendo ocorrer:

a) na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;

b) em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;

c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando ao planejamento e ao desenvolvimento de projeto pedagógico unificado.

Art. 36-D. Os diplomas de cursos de educação profissional técnica de nível médio, quando registrados, terão validade nacional e habilitarão ao prosseguimento de estudos na educação superior.

Parágrafo único. Os cursos de educação profissional técnica de nível médio, nas formas articulada, concomitante e subsequente, quando estruturados e organizados em etapas com terminalidade, possibilitarão a obtenção de certificados de qualificação para o trabalho após a conclusão, com aproveitamento, de cada etapa que caracterize uma qualificação para o trabalho.

Art. 3 O Capítulo III do Título V da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a ser denominado “Da Educação Profissional e Tecnológica (BRASIL, 2008).

No mesmo ano, em 29 de dezembro de 2008, a partir da lei nº 11.892, instituiu-se a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, a qual criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. De acordo com o artigo 2º desta lei, os Institutos Federais:

[...] são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei.

Com relação a mesma Lei de criação dos Institutos Federais, o artigo 7º traz como um dos objetivos, a oferta da educação profissional técnica de nível médio prioritariamente na modalidade integrada:

Observadas as finalidades e características definidas no art. 6º desta Lei, são objetivos dos Institutos Federais:

I - ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos (BRASIL, 2008).

No ano de 2017, sob a presidência de Michel Temer, foi promulgada a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, a qual sucedeu a Medida Provisória nº 746, de 2016. Esta lei teve como objetivo a alteração das Leis de nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e nº 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967. Além de revogar a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005 e instituir a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (BRASIL, 2017).

A lei mencionada modificou alguns artigos da LDB, os quais remetem à educação básica e que abordam especificamente o ensino médio propedêutico, não apresentando especificamente, informações sobre a EMI, no que tange a organização política e didático-pedagógica (HEEREN; SILVA, 2019). Algumas das principais modificações que afetam este ensino, são descritas nos próximos parágrafos.

O artigo 4º altera o art. 36º da LDB, o qual relata que o currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e por itinerários formativos, os quais deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, a saber: I – linguagens e suas tecnologias; II – matemática e suas tecnologias; III – ciências da natureza e suas tecnologias; IV – ciências humanas e sociais aplicadas; V – formação técnica e profissional; o artigo 1.º, que alterou o art. 24º da LDB, refere-se à carga horária do ensino médio, a qual deverá ser ampliada de forma progressiva até 1.400 horas, devendo os sistemas de ensino oferecerem no prazo máximo de cinco anos, pelo menos 1.000 horas anuais; Art.3º que acrescenta o art. 35ºA na LDB, parágrafo 3º,

o qual relata que para os três anos do ensino médio, somente o ensino da língua portuguesa e da matemática são obrigatórios.

Apesar da modificação de alguns critérios do ensino médio, os Institutos Federais são considerados autarquias, os quais possuem autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar. Tal informação pode ser observada na lei de criação dos Institutos Federais, em seu artigo 1º e parágrafo único: “As instituições mencionadas nos incisos I, II, III e V do caput possuem natureza jurídica de autarquia, detentoras de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar” (BRASIL, 2018a).

4.2 – CONCEITO DE EMI

O Ensino Médio Integrado consiste na integração do ensino médio e o ensino técnico. Segundo Gameleira e Moura (2018, p.11) “A palavra “integrado” na expressão “ensino médio integrado à educação profissional”, diz muito sobre o conteúdo e a forma de sua proposta”. A contribuição deste ensino refere-se à superação da dualidade existente entre o conhecimento teórico do ensino médio e o conhecimento prático da educação profissional.

De acordo com Silva (2020), a organização do EMI é disponibilizada de maneira que proporcione a obtenção dos conhecimentos escolares de forma significativa e contextualizada, mantendo relação com a vida profissional, social e cultural do aluno. Este tipo de ensino possibilita que os alunos desenvolvam a capacidade de compreensão da realidade em que se enquadram, assim, trabalhando problemas que sejam complexos e reais.

A formação integral fundamenta-se no desenvolvimento em todos os aspectos, sejam eles intelectual, físico, emocional, social e cultural; na integração curricular em torno dos eixos ciência, cultura, trabalho e tecnologia; e no entendimento crítico do trabalho e da sociedade. Esta modalidade de ensino proporciona a democratização do conhecimento científico e tecnológico, contribuindo para o desenvolvimento humano, ascensão da cidadania e da inclusão social (SCHROEDER, 2018). Portanto, conforme as considerações de Silva (2020), o EMI caracteriza-se pela vinculação de todas as dimensões da vida, tornando-se uma estrutura para o conhecimento crítico de como se fundamenta e se constitui a sociedade humana. Somente a educação que preze o trabalho

em suas dimensões técnica, científica e política, tem a possibilidade de formação plena do indivíduo.

Segundo Farias (2019), para que o professor possa trazer elementos do Ensino Médio para a compreensão do Ensino Técnico, requer-se a aquisição de competências e habilidades que possam ser utilizadas para a adaptação de metodologias e do próprio conteúdo. O mesmo conteúdo, nessa modalidade de ensino, servirá de base para a compreensão de outras disciplinas em que estudam. Isso requer do professor um alto domínio didático, e criação de novas estratégias para fornecer as bases de entendimento que os alunos necessitam.

Assim, se a função do ensino médio for a formação integrada dos jovens, permitindo o desenvolvimento de uma consciência crítica, intelectual e também focada no trabalho, o desempenho do “bom professor” se associa ao fato de ele lidar com a diversidade e com a desigualdade na busca da seleção de conteúdos e estratégias que possam integrar os objetivos do ensino médio junto ao ensino técnico (MESQUITA, 2018). De acordo com Alvarez et al. (2020), é requerido do professor desta modalidade de ensino, uma formação que se fundamenta na contribuição de variadas áreas de conhecimento, as quais se juntam formando apenas um objetivo, o de propiciar o movimento dialético entre a prática e teoria.

Considerando todo o exposto neste capítulo e nos anteriores, faz-se o seguinte questionamento nesta pesquisa: Quais as competências docentes utilizadas pelos professores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia que lecionam na modalidade do ensino médio integrado (EMI)?

5 MÉTODO

5.1 DELINEAMENTOS DA PESQUISA

Esta seção corresponde à apresentação e à discussão dos dados coletados na pesquisa, contendo as respectivas análises. Após a devolutiva dos questionários respondidos, foi realizado o estudo das informações e dados obtidos, os quais foram organizados em quadros, tabelas e gráficos.

Esta pesquisa tem caráter quanti-qualitativo de acordo com as concepções de Creswell (2007), cujo método combina as duas abordagens (quantitativa e qualitativa). O autor destaca que os problemas abordados pelos pesquisadores nas áreas de ciências sociais são de fato considerados complexos, e a utilização de apenas uma abordagem poderia tornar-se inadequada para lidar com essa complexidade.

5.2 PARTICIPANTES

Participaram deste estudo 62 professores que ministram aulas no Ensino Médio Integrado de 3 *campi* do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia.

5.3 INSTRUMENTO

Utilizou-se o Questionário de Percepção de Competências Docentes, que visa analisar quais as competências de um bom professor, que são mais utilizadas pelos docentes.

Esse questionário foi elaborado pelo grupo de pesquisas dirigido pela Universidade do Minho, Centro de Investigação em Educação – Braga – Portugal, liderada pelo professor Dr. Leandro Silva Almeida, cuja equipe responsável é formada por: PORTUGAL, Universidade do Minho: Maria Alfredo Moreira – malfredo@ie.uminho.pt; Leandro S. Almeida – leandro@ie.uminho.pt; ESPANHA, Universidad de Valladolid: Miguel Ángel Carbonero; miguelangel.carbonero@uva.es; Luis Jorge Martín Antón, luisjorge.martin@uva.es – Universidad de Murcia: Rosario Bermejo García – charo@um.es; María José Ruiz Melero - María José Ruiz Melero mjoser22@gmail.com; Universidade da Coruña: Tania Fátima Gómez Sánchez - tania.fatima.gomez.sanchez@udc.es; BRASIL, Universidade do Vale do Sapucaí:

Neide de Brito Cunha - neidedebritocunha@gmail.com; Universidade Federal de Alagoas: Maria Aparecida Pereira Viana - vianamota@gmail.com; Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: Maria Elizabeth Almeida - bethalmeida@pucsp.br.

O questionário aplicado, originalmente elaborado para o ensino superior, possui 43 itens do tipo *Likert* com cinco opções de resposta, sendo “NUNCA” a resposta de menor intensidade, e “SEMPRE” a de maior intensidade.

Neste estudo, o questionário foi adaptado com 4 questões adicionais, totalizando 47 questões, para que as perguntas se aproximassem tanto dos 4 pilares para a educação, quanto das 10 competências descritas por Perrenoud. As 4 questões adicionais são: Proponho trabalhos e/ou pesquisas que envolvam outros professores; Tento desenvolver a empatia entre os alunos; Corrijo os exercícios e/ou avaliações para que os alunos observem seus erros; e Participo das decisões administrativas do Instituto que trabalho.

5.4 PROCEDIMENTOS

Sobre o princípio ético, foram seguidas a Resolução do Ministério da Saúde/Conselho Nacional de Saúde nº 466/2012 e nº 510/2016, no que se referem à ética em pesquisa com seres humanos. O projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da UNIVÁS e aprovado sob o protocolo CAAE: 20269519.9.1001.5102. Após a aprovação, foi enviado aos diretores dos *campi*, um e-mail para ciência do envio do questionário aos docentes. No questionário enviado, encontrava-se o termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para aceite, e assim, a participação nesta pesquisa. O questionário foi enviado para o e-mail institucional dos docentes utilizando o *GoogleForms*, sendo permitido apenas uma resposta por e-mail. O e-mail dos docentes foi retirado do site oficial do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais- IFSULDEMINAS. A decisão pelo questionário *online* como instrumento para coleta de dados justifica-se pela possibilidade de obter informações de muitas pessoas em um curto espaço de tempo, considerando como impasse o momento atual da pandemia do COVID-19.

5.5 ANÁLISE DOS DADOS

Para a aplicação do questionário, foram elaboradas quatro questões adicionais ao questionário original, e as demais 43 questões foram adequadas. As respostas do tipo *Likert* possuíam 5 escalas, as quais se enquadram em “sempre” (de maior valor) até “nunca” (de menor valor). Finalmente o questionário foi enviado para 200 professores, apresentando então como respondentes, a quantidade de 62 professores dos 3 *campi* do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais.

A escala *Likert* proporcionou um avanço nos estudos de mensuração de atitude; proposta por Rensis Likert em sua tese de doutorado, em 1932, esse sugeriu uma escala que proporcionasse, utilizando o mesmo instrumento, identificar o sentido e a intensidade da atitude (LUCIAN; DORNELAS, 2015; SILVA; SIMON, 2005). Esta metodologia constitui-se por frases denominadas itens, que perpetuam todos as questões da problemática que se deseja pesquisar. Para cada item, existe um conjunto de opções que variam em um eixo da concordância até a discordância (SILVA & SIMON, 2005). Para Feijó et al. (2020) este método possui uma escala simples e de fácil entendimento para os pesquisadores, os respondentes e os leitores. A utilização da Escalas *Likert* é ideal quando se pretende analisar as percepções dos respondentes.

A análise dos resultados foi realizada quantitativamente por meio do programa SPSS, versão 18 para Windows, utilizando estatísticas descritivas, frequências, modos, médias e desvios de erros. Em seguida, os dados foram analisados sendo organizados em tabelas, gráficos e quadros para interpretação qualitativa dos resultados.

Para Souza e Kerbauy (2017), a pesquisa educacional apresenta uma ampla diversidade de questões, sendo assim caracterizada pela evidente multiplicidade de problemas que a pesquisa educacional tem apresentado. As abordagens qualitativas e quantitativas, quando trabalhadas separadamente, podem ser insuficientes para compreender toda a realidade investigada, devendo ser trabalhadas de forma complementar. Sendo assim, a pesquisa quanti-qualitativa/quali-quantitativa e/ou mista apresenta um direcionamento para o surgimento de uma nova abordagem metodológica, uma abordagem a qual visa possibilitar mais elementos para fundamentar as inúmeras questões de um fenômeno investigado, atendendo a pretensão da pesquisa.

6 – RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados foram analisados e interpretados considerando as respostas do questionário, relacionadas aos referenciais da literatura científica, assim como na fundamentação teórica promovida na forma de uma articulação de dados e informações.

Segundo Bardin (2016), os resultados das pesquisas são tratados de modo a serem relevantes e válidos. Operações estatísticas, permitem a construção de quadros, diagramas, gráficos, figuras e modelos, os quais sintetizam e evidenciam as informações obtidas pela análise dos resultados. Assim, os resultados são codificados, ou seja, são transformados em recorte (escolha das unidades), agregação (escolha das categorias) e enumeração (escolha das regras de contagem), atingindo uma representação do conteúdo clara e suscetível de esclarecimento quanto aos dados coletados na pesquisa.

Para esta pesquisa, optou-se por apresentar a organização dos resultados e a análise dos mesmos em duas etapas, a saber: 1ª Etapa: “Caracterização e perfil dos participantes da pesquisa”, a qual tem o propósito de delinear e analisar o perfil dos participantes da pesquisa; 2ª Etapa: “Competências docentes”, destinada a “discutir as respostas apresentadas pelos pesquisados quanto às competências docentes utilizadas por eles.

6.1 CARACTERIZAÇÃO E PERFIL DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

A amostra total foi de 62 participantes, sendo caracterizada de acordo com Idade, Sexo, Tempo que leciona sua respectiva disciplina na modalidade de ensino médio integrado e Área da disciplina que leciona. A Tabela 1 traz as informações apresentadas sobre o perfil dos participantes desta pesquisa.

Tabela 1 – Frequência, Porcentagem, Média, Mínima e Máxima das idades e tempo de trabalho dos participantes

Variáveis	Categorias	Frequência	Porcentagem	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Tempo de Trabalho na Instituição	1 a 10 anos	43	69,35%				
	11 a 20 anos	10	16,13%				
	21 a 30 anos	8	12,90%	1	33	11,00	6,971
	31 a 40 anos	1	1,61%				

	21 a 30 anos	2	3,22%				
Faixa	31 a 40 anos	30	48,38%	25	65	42,76	8,661
Etária	41 a 50 anos	19	30,64%				
	51 a 60 anos	9	14,51%				
	Acima de 60 anos	2	3,22%				

Fonte: Próprio autor

Com relação ao sexo, constatou-se que 35 dos professores pesquisados são sexo masculino (56,45%), e 27 do sexo feminino (43,55%). Segundo Brasil (2018b), o número de professores do sexo feminino, antes em maior proporção, vem alterando-se com o passar dos tempos, sendo este fato mais evidente nos anos finais da educação básica.

Tratando-se da idade e do tempo de trabalho na modalidade pesquisada, a idade média dos entrevistados é de 42,7 anos, consistindo em 25 anos a menor idade relatada e 65 anos a maior. Em relação ao tempo de trabalho, o professor com menor tempo possui 1 ano de exercício e o de maior tempo possui 33 anos, compreendendo uma média de 11 anos de trabalho do total dos participantes.

Os resultados obtidos vão ao encontro com Brasil (2018b), o qual retrata o perfil do professor da educação básica no Brasil. Este estudo disserta sobre a tendência de envelhecimento dos professores da educação básica ao longo dos anos, sendo que em 2017, a média etária situava-se em torno de 40 anos, para professores que atuam na educação básica. Apesar da média da idade nesta pesquisa ser de 42,76 anos, pode-se considerar que os professores com idades entre 31 a 40 anos são a maioria dos pesquisados, com apenas 2 professores apresentando idades entre 20 e 30 anos. Estes dados podem significar que as pessoas estão entrando mais tardiamente neste segmento da profissão docente, já que o ingresso requer mais qualificação que no ensino infantil, por exemplo (BRASIL, 2018b).

Em relação ao tempo de trabalho, o tempo mínimo relatado foi de 1 ano e o máximo de 33 anos. A maioria dos docentes, 69,35%, relataram que lecionam entre 1 a 10 anos. Esta informação representa que a maior parte dos pesquisados são novos na instituição, levando em consideração que existem professores com mais de 30 anos de exercício. Estes dados podem reforçar que o quadro de docentes está sendo redefinido

devido a aposentadoria de alguns professores ou a liberação de vagas em concursos públicos.

Na figura abaixo (Figura 1), pode-se constatar que a maioria dos docentes, 32 destes, estão lecionando as disciplinas relacionadas à área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias. Para a área de Ciências humanas e suas Tecnologias e a área de Matemática e suas Tecnologias, foram, respectivamente, 11 e 10 respondentes, restando 9 docentes que assinalaram a área das Linguagens, Códigos e suas Tecnologias e Redação. De acordo com estes dados, pode-se observar que a maior parte dos professores lecionam conteúdos que estão relacionados às disciplinas de química, biologia e física.

De acordo com a figura 1, pode-se analisar as áreas de atuação dos docentes e a quantidade de respondentes de cada área.

Figura 1 – Área de atuação e quantitativo de docentes



Fonte: Próprio autor

6.2 COMPETÊNCIAS DOCENTES

Nesta seção, foram discutidas as respostas das 47 perguntas do tipo *likert* presentes no questionário aplicado, sendo agrupadas em 10 eixos, contemplando os seguintes temas: Organizar e dirigir situações de aprendizagem; professor reflexivo; conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação; interdisciplinaridade (trabalho em equipe); envolvimento dos alunos em suas aprendizagens; participação da administração escolar; envolvimento dos familiares dos alunos; utilização de novas tecnologias; relação professor-aluno (caráter ético da profissão); e formação contínua. Para comparação com as competências descritas por Perrenoud, as questões relacionadas com a competência “Administrar a progressão das aprendizagens” foram dissociadas nos eixos: “Organizar e dirigir situações de aprendizagem e professor reflexivo”. A competência relacionada ao trabalho em equipe foi relatada no eixo “interdisciplinaridade (trabalho em equipe)”.

6.2.1 Organizar e dirigir situações de aprendizagem

Organizar e dirigir situações de aprendizagem está relacionada ao “aprender a fazer”, um dos pilares da UNESCO para a educação. O modo de ensinar para o objetivo de uma educação de qualidade, bem como adaptar a educação ao trabalho, regem esse pilar.

A interação professor-aluno é uma forma de estratégia a fim de motivar, envolver e despertar o interesse dos alunos nas aulas, para que, de fato, a sala de aula possa se concretizar como um lugar de crescimento intelectual. Nesse sentido, o ensino é considerado como a compreensão, o raciocínio, a reflexão e a transformação do indivíduo, tendo o docente como mediador de conhecimentos e saberes, mobilizando estes para fundamentar as suas decisões e ações na prática em sala aula (CHRISTAN, 2019).

Segundo Nunes e Moraes (2018), a capacidade cognitiva do ser humano surge da relação da capacidade de aprendizagem deste, com relação a um determinado objeto do conhecimento. Esta habilidade de aprendizado, em grande parte, é determinada pela maneira como são apresentados os conhecimentos e pelo seu significado afetivo.

As estratégias de aprendizagem são constantemente estudadas em pesquisas educacionais na atualidade. A investigação da qualidade da aprendizagem dos estudantes, e assim, como torná-lo agente ativo de seu próprio processo de aprendizagem, é uma das temáticas mais abordadas (DARROZ; TRAVISAN; ROSA, 2018).

Pode-se observar que nenhuma questão deste eixo, teve a resposta assinalada como “nunca”, o que remete que os docentes, uma vez ou outra, praticaram tais competências. Constatou-se, pelos dados contidos na tabela 2 abaixo, que as práticas relacionadas ao planejamento de aulas (P9), aplicação prática dos conteúdos (P20) e seleção de conteúdos atualizados (P27), foram as competências mais utilizadas, como ação constante pela maioria dos professores. Para essas questões, foram assinalados o item “sempre” por, respectivamente, 61,3%, 56,5% e 56,5% dos professores.

A aplicação prática do conteúdo ensinado, pode tornar as aulas mais dinâmicas e atrativas, proporcionando ao aluno melhor compreensão dos assuntos abordados, além de motivá-los e despertar o interesse pela aula. De acordo com Costa, Marques e Martins (2020), é importante promover a articulação entre teoria e prática no âmbito educacional, a fim de superar visões unilaterais que priorizam a dimensão teórica ou a prática.

Como a educação está em constante evolução e as informações são constantemente modificadas e atualizadas, é imprescindível que as aulas sejam planejadas de maneira a abordar tais informações, para que o aluno possa compreender os conteúdos lecionados, relacionando-os com o mundo em sua volta. Segundo Fofano et al. (2019), os professores precisam renovar a forma de compreender, ensinar e de atuar diante da nova realidade que se apresenta.

Tabela 2 – Respostas das questões segundo o eixo: Organizar e dirigir situações de aprendizagem.

Nº	PERGUNTAS	Frequência absoluta / Porcentagem (%)				
		NUNCA	RARA-MENTE	ÀS VEZES	FREQUENTEMENTE	SEMPRE
P7	Crio um clima de incentivo à participação dos estudantes nas aulas.	0/0	0/0	4/6,5	30/48,4	28/45,2
P9	Planejo as minhas aulas para melhor organizar e sequenciar os conteúdos curriculares.	0/0	0/0	4/6,5	20/32,3	38/61,3
P19	Fomento o uso de fontes diversas de informação para favorecer a aprendizagem dos estudantes.	0/0	0/0	7/11,3	32/51,6	23/37,1
P20	Demonstro a aplicação prática dos conteúdos da minha disciplina.	0/0	0/0	8/12,9	19/30,6	35/56,5

P23	Incentivo que os estudantes abordem os conteúdos e/ou as atividades a partir de diferentes perspectivas.	0/0	3/4,8	14/22,6	24/38,7	21/33,9
P27	Seleciono os conteúdos em função do que considero mais atual e relevante para a aprendizagem dos estudantes.	0/0	0/0	3/4,8	24/38,7	35/56,5
P30	Utilizo uma variedade de estratégias de ensino e de avaliação adaptadas ao ritmo de aprendizagem dos estudantes.	0/0	4/6,5	16/25,8	24/38,7	18/29
P31	Explicito aos estudantes os conteúdos, metodologias, avaliação e resultados da aprendizagem.	0/0	2/3,2	4/6,5	25/40,3	31/50
P32	Escolho estratégias que permitem aos estudantes trabalhar de forma autônoma.	0/0	2/3,2	9/14,5	31/50	20/32,3
P35	Ensino os conteúdos usando metodologias variadas.	0/0	3/4,8	19/30,6	23/37,1	17/27,4
P46	Corrijo os exercícios e/ou avaliações para que os alunos observem seus erros.	0/0	2/3,2	6/9,7	25/40,3	29/46,8

Fonte: Próprio autor

Em relação às perguntas P7, P19, P23, P31 e P32, esses são questionamentos que envolvem o aluno no seu próprio processo educacional, auxiliando-os a serem protagonistas de suas próprias aprendizagens. As questões, respectivamente, retratam o incentivo e participação dos estudantes nas aulas, o fomento ao uso de fontes diversas de informação, o incentivo para que os estudantes abordem os conteúdos e/ou as atividades a partir de diferentes perspectivas, a explicação dos conteúdos, metodologias, avaliação e resultados da aprendizagem e a escolha de estratégias permitindo que o estudante trabalhe de forma autônoma. As questões de número 7, 19, 23 e 32, possuem a maior parte das respostas para o item “frequentemente”, assim como a questão de número 31, possui para o item “sempre”. Portanto, em relação à essas cinco competências, a praticada com maior regularidade é a explicação aos alunos, dos conteúdos, metodologias, avaliação e resultados da aprendizagem.

Esses dados podem comprovar que os professores adotam algumas estratégias e as utilizam frequentemente, possibilitando o envolvimento do aluno em suas práticas educativas. Concordando com Fofano et al. (2019), é necessário priorizar metodologias que considerem o estudante como protagonista de seu desenvolvimento cognitivo e socioemocional, assim possibilitando que o professor deixe de ser somente transmissor e se torne um mediador, envolvendo o aluno no processo de aprendizagem com autonomia.

As questões de números 30 e 35 apresentaram resultados quase que equivalentes, quanto aos itens: “às vezes”, “frequentemente” e “sempre”. As perguntas retratam, respectivamente, a utilização de variedades de estratégias de ensino e de avaliação adaptadas ao ritmo de aprendizagem dos estudantes, e a utilização de metodologias variadas.

É necessário que os profissionais da educação motivem os estudantes a investigarem, questionarem e serem autônomos no processo de aprendizagem. O ensino não deve ser baseado apenas na memorização dos conceitos, mas relacionado à aquisição do conhecimento que é estabelecido na assimilação do aluno ao tema estudado. Assim, o uso de diferentes estratégias de ensino pode suprir tais dificuldades de entendimento do aluno (LOPES; SILVA, 2019). As diferentes formas com que o professor aborda determinados assuntos, pode ajudar o aluno a assimilar o que é ensinado. Considerando-se que cada indivíduo é único, e que cada aluno aprende em seu tempo, diferentes estratégias de ensino utilizadas em sala de aula, ou fora dela, podem facilitar a compreensão de mais alunos, uma vez que diferentes estratégias proporcionam diferentes formas de ensinar e aprender.

De acordo com Fofano et al. (2019), a motivação torna a aprendizagem mais significativa quando o aluno se sente motivado, e quando encontra sentido nas atividades propostas. É mediante as diferentes formas de ensinar que há a possibilidade de que todos os alunos aprendam.

A respeito da questão número 46, corrijo os exercícios e/ou avaliações para que os alunos observem seus erros, 40,3% dos pesquisados marcaram o item “frequentemente” e 46,8% o item “sempre”. Portanto, a correção de exercícios e/ou avaliações estão sendo realizadas de forma significativa pelos docentes. É importante que os professores realizem esta atividade em sala de aula, pois é por meio dela que os alunos conseguem verificar e perceber seus erros. Caso esta prática não fosse realizada, a maioria dos alunos, que não conseguiriam responder algumas questões da atividade proposta pelo professor, não saberiam qual erro cometeram e assim permaneceriam sem saber.

A correção de exercícios e/ou avaliações em sala de aula auxilia os alunos a compreenderem seus erros e acertos, sendo o professor o facilitador, o qual fornece as soluções para as dificuldades apresentadas durante esta estratégia de ensino. Esta prática também pode ser uma importante ferramenta para que o professor analise as principais dificuldades dos alunos em resolverem certos tipos de questões, além de possibilitar a

observação dos alunos que requerem mais auxílio educacional para conseguirem alcançar os objetivos propostos pelo professor.

6.2.2 Professor reflexivo

É determinante que o professor reflita sobre sua própria formação, seu processo de autoformação e de recomposição dos saberes, inicialmente adquiridos em confronto com sua prática exercida. Essa competência de refletir-se sobre suas ações apresenta-se como uma evolução do desenvolvimento pessoal e profissional dos professores e das instituições de ensino (PINTO; LIMA, 2020). Este eixo também está correlacionado ao pilar da UNESCO, “aprender a fazer”, pois caracteriza-se pelos propósitos do professor de como ensinar e repensar esta ação.

A atuação do professor reflexivo baseia-se na ação de facilitar o processo de aprendizagem, sendo orientador de seus alunos nas tomadas de decisões em situações de incertezas, por meio das aplicações dinâmicas do conhecimento, bem como promove a integração entre a prática e a teoria, sendo um profissional de incessáveis questionamentos sobre suas ações profissionais, sobre seu processo de formação e ensinamentos (TERRIBILI FILHO; QUAGLIO, 2008).

Os dados obtidos mostram que a grande maioria dos professores possuem a prática de um professor reflexivo, o qual reflete sobre suas práticas educacionais, suas ações e atitudes, enquanto profissional da educação. Este dado é confirmado pela tabela 3, a qual mostra que as respostas “frequentemente” ou “sempre”, foram as mais assinaladas para todas as questões referente a essa temática.

Tabela 3 – Respostas das questões segundo o eixo: Professor Reflexivo

Nº	PERGUNTA	Frequência absoluta / Porcentagem (%)				
		NUNCA	RARA-MENTE	ÀS VEZES	FREQUENTEMENTE	SEMPRE
P6	Reflico regularmente sobre a eficácia da minha atividade docente.	0/0	1/1,6	4/6,5	23/37,1	34/54,8
P8	Estou atento a/às dificuldades e preocupações dos meus estudantes.	0/0	1/1,6	8/12,9	27/43,5	26/41,9
P12	Avalio se sou eficaz no ensino da(s) minha(s) disciplina(s).	0/0	2/3,2	7/11,3	23/37,1	30/48,4
P25	Sinto que as minhas aulas são produtivas para os estudantes.	0/0	2/3,2	7/11,3	35/56,5	18/29
P40	Sinto-me capaz de encontrar soluções para os problemas e	0/0	0/0	9/14,5	31/50	22/35,5

conteúdos difíceis da(s) minha(s)
disciplina(s).

Fonte: Próprio autor

De acordo com Alarcão (1996), o papel dos professores é fundamental, pois é por intermédio dele que há a interação do conhecimento e o aluno, a interação da pessoa professor e pessoa do aluno, além da interação da instituição e sociedade em geral. Desta forma, o professor desempenha um papel ativo na educação. Porém, o professor reflexivo não se limita apenas à ação docente, implica no saber ser professor, de quem é, as razões pela qual exercem a profissão e da conscientização do lugar que ocupam.

Em conformidade com o mesmo autor, ser professor reflexivo tem a função de colocar o aluno como objeto de sua reflexão, pois é a partir do aprendizado do aluno que o professor analisa suas práticas educacionais. Portanto, o foco do professor é o aluno, auxiliando no desenvolvimento de sua capacidade de pensar, na construção de seu saber e na capacidade de aprender; sendo assim, o aluno reflete as ações do professor. Os processos de formação despertam no sujeito o progresso pessoal, de questionamento do saber e da experiência numa atitude de compreensão de si mesmo e da realidade que o envolve.

Assim, é importante que os professores estejam preocupados com a aprendizagem de seus alunos, adotando como prática o questionamento sobre os procedimentos didático-pedagógicos para melhor compreensão dos alunos e a possibilidade de mudanças metodológicas para a melhoria do rendimento escolar deles. O professor precisa autoanalisar-se para refletir criticamente acerca de sua prática pedagógica (CARREIRO, 2020).

Segundo Voltz et al., (2019), o modelo de professor crítico, reflexivo e incentivador da aprendizagem possibilita uma aprendizagem que se desenvolve além das salas de aula, possibilitando que os estudantes estejam motivados a estudar, pensar e problematizar a realidade. A ação de refletir, contribui para o enfrentamento dos desafios escolares e para a reflexão do professor sobre suas ações, na busca de novidades para as tecnologias e a integrá-las nas aulas de forma inovadora.

6.2.3 Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação

Segundo Jesus, Oliveira e Pedrosa (2019), a oferta da inclusão escolar não está direcionada apenas para alunos que apresentam necessidades especiais, mas a todos, independentemente da situação apresentada. Cabe a escola direcionar, educar e reeducar os indivíduos, levando em consideração que esta é a proposição principal da educação inclusiva.

O processo de inclusão oferece, aos portadores de necessidades especiais e/ou necessidades educacionais, oportunidades e condições dignas para a prática da cidadania. À vista disso, pode-se perceber o crescimento da temática inclusão e diversidade, surgindo assim, uma nova escola, mais aberta, diversa e integral (CARDOSO; GONÇALVES; MELO, 2019). A renovação e significação do processo de ensino e aprendizagem propicia aos estudantes a capacidade de protagonizar sua própria história e tomar suas decisões. Dessa forma, a utilização de uma nova visão educacional pelos professores, é capaz de promover a aprendizagem levando em consideração as diferenças individuais nesse processo (FOFANO et al. 2019).

A atuação do professor é importantíssima quanto ao processo de inclusão e respeito à diversidade. É este profissional que media o conhecimento e as informações para o aluno, de maneira a fomentar a formação integral, ou seja, o professor é o sujeito mediador o qual estimula seus alunos a construir seus conceitos, atitudes e valores, permitindo-lhes a realização na área profissional e pessoal (JESUS; OLIVEIRA; PEDROSA, 2019).

O pilar para a educação, o qual faz referência a este eixo, é o “aprender a conhecer e aprender a viver junto”. Por meio da comunicação e do conhecimento do outro e de outras culturas, para Delors et al. (1996), é possível combater os conflitos gerados entre povos. Este pilar também propicia o conhecimento da diversidade que existe na sociedade, e assim, no âmbito educacional. A tabela 4 abaixo, apresenta os dados coletados pela pesquisa.

Tabela 4 –Respostas das questões segundo o eixo: Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação

Nº	PERGUNTA	Frequência absoluta / Porcentagem (%)				
		NUNCA	RARA-MENTE	ÀS VEZES	FREQUENTEMENTE	SEMPRE
15	Na minha docência, respeito as perspectivas dos estudantes num clima de aceitação das diferenças.	0/0	0/0	4/6,5	26/41,9	32/51,6
18	Promovo o respeito pelas diferenças individuais entre os alunos.	0/0	0/0	2/3,2	21/33,9	39/62,9
33	Adapto a minha programação das aulas em função das necessidades dos estudantes.	0/0	3/4,8	16/25,8	28/45,2	15/24,2
41	Sou capaz de lidar com a crescente diversidade de estudantes em sala de aula.	0/0	4/6,5	13/21	20/32,3	25/40,3
43	Desenvolvo materiais diferenciados para o aprendizado dos alunos com necessidades especiais.	2/3,2	5/8,1	12/19,4	25/40,3	18/29

Fonte: Próprio autor

Observa-se que 51,6% dos docentes pesquisados sempre favorecem um clima de aceitação das diferenças (P15), e 62,9% sempre promovem o respeito pelas diferenças individuais dos alunos (P18). Segundo Soares *et al.* (2019), a heterogeneidade, no contexto escolar, fornece a troca recíproca de culturas e de aprendizagens. É por meio da escola que todos possuem acesso ao saber, reconhecendo que o indivíduo é múltiplo, e ao mesmo tempo singular, sendo que cada um deles tem suas limitações, habilidades e valores diferentes.

Em contrapartida, observa-se que apenas 40,3% responderam que sempre são capazes de lidar com a crescente diversidade dos estudantes em sala de aula (P41), sendo que para esta questão, 32,3% assinalaram o item “frequentemente” e 21% o item “às vezes”. Desta forma, constata-se que nem todos os docentes que sempre desenvolvem o respeito e entendem a diversidade dos estudantes, sabem lidar sempre com ela. De acordo com a pesquisa de Soares *et al.* (2019), os principais desafios do professor quanto sua atuação à diversidade dos alunos é a preparação dos profissionais de educação para receber os alunos que possuem alguma necessidade especial e/ou educacional; a disponibilização, pela escola, de materiais pedagógicos para adequar a metodologia para esses alunos; maior flexibilidade e diversificação da oferta educativa; oportunidade de currículo amplo e flexível; e avaliação diferenciada.

Quanto as perguntas referentes à adaptação da programação das aulas (P33) e desenvolvimento de materiais diferenciados (P43), o item “sempre” foi assinalado, respectivamente, por apenas 24,2% e 29% dos professores. Para a questão de número 33, de acordo com os dados da tabela 4, houve a marcação de 45,2% para o item “frequentemente” e 25,8% para o item “às vezes”, enquanto para a questão de número 43, foram marcados 40,3% para o item “frequentemente” e 19,4% para o item “às vezes”. É notório que a maioria dos docentes desenvolvem esta competência frequentemente, porém há de se destacar uma porcentagem alta para o item às vezes, considerando que essas práticas são de extrema importância para o aprendizado desses alunos.

O desenvolvimento de novos métodos de ensinamentos e/ou adaptações são eficazes para a intervenção de alunos com necessidades especiais e/ou educacionais. Estas mudanças resultam em uma prática educacional capaz de adaptar-se, acolher e cultivar as diferenças como ferramentas para promover a multiplicidade cultural, social e educacional, além de fornecer o respeito aos direitos humanos, o qual defende também o direito à educação (SOARES et al. 2019).

De acordo com Jesus, Oliveira e Pedrosa (2019), nesse contexto o professor é o profissional da diferença, em outras palavras, tem o professor, no processo de educação inclusiva, um dos papéis mais importantes da área educacional. Todavia, cabe a ele compreender a inclusão e a diversidade dos indivíduos e aderir às práticas inclusivas.

6.2.4 Interdisciplinaridade (trabalho em equipe)

A interdisciplinaridade e o trabalho em equipe remetem aos pilares para a educação “aprender a viver junto, aprender a conhecer e aprender a fazer”. Esses possibilitam, respectivamente, o envolvimento de vários docentes em projetos e trabalhos, proporciona a comunicação dos professores e alunos em várias áreas do conhecimento, e favorece a adaptação do ensino para o trabalho.

É evidente que o ensino médio integrado ao técnico compreende a indissociabilidade entre a educação profissional e a educação básica. O ensino das técnicas e das ciências fundamentado nessa oferta, não ocorre separadamente. Nesse pressuposto, tem-se a integração de conhecimentos gerais e específicos, construídos mediante a articulação entre trabalho, ciência e cultura (SANT’ANA; SILVA; LEMOS, 2018).

De acordo com os mesmos autores, é essencial a integração de conhecimentos no currículo da educação profissional, apresentando a prática docente de forma a privilegiar os aspectos interdisciplinares e transdisciplinares. Dessa forma, é instituído um currículo que seja integrado, possuindo relação entre as diferentes disciplinas, diversas formas de produção, assimilação e aquisição dos conhecimentos.

Segundo a CAPES (2017), a interdisciplinaridade apresenta-se como sendo as trocas teóricas e metodológicas, geração de novos conceitos e metodologias e graus crescentes de intersubjetividade. Esta instituição também relata que a interdisciplinaridade é a convergência de duas ou mais áreas do conhecimento, as quais transfiram métodos de uma área para outra, gerando novos conhecimentos.

A interdisciplinaridade na formação profissional requer competências relativas às formas de intervenção solicitadas e às condições que concorrerem ao seu melhor exercício. Neste caso, o desenvolvimento das competências necessárias requer a conjugação de diferentes saberes disciplinares sejam de ordem prática e/ou didática. Entenda-se por saberes disciplinares: saberes da experiência, saberes técnicos e saberes teóricos interagindo dinamicamente sem nenhuma linearidade ou hierarquização que subjugue os profissionais participantes (FAZENDA, 2015, p.13-14).

No que tange à discussão sobre a interdisciplinaridade de conteúdos escolares, os dados coletados nesta pesquisa indicam que 37,1% assinalaram o item “sempre” e 51,6% o item “frequentemente”, ficando evidente que a maioria dos participantes realizam a integração entre os diferentes conteúdos abordados e/ou com outras disciplinas. O item “nunca” não foi marcado, restando 9,7% para a marcação do item “às vezes” e 1,6%, ou seja, 1 pessoa para o item “raramente”. Apesar de os professores realizarem pontes entre os diferentes conteúdos e/ou disciplinas, nesta pesquisa ficou evidente que eles não propõem trabalhos e/ou pesquisas que envolvam outros professores, o que pode ser confirmado pelos dados da tabela abaixo, a qual mostra que apenas 6,5% dos professores, sempre sugerem esta ação e 21% frequentemente a realizam. A maioria assinalou o item “às vezes”, restando 22,6% das respostas para o item “raramente” e 6,5% para “nunca”. A tabela 5 demonstra os dados deste eixo.

Tabela 5 –Respostas das questões segundo o eixo: Interdisciplinaridade (trabalho em equipe).

Nº	PERGUNTA	Frequência absoluta / Porcentagem (%)				
		NUNCA	RARA- MENTE	ÀS VEZES	FREQUEN- TEMENTE	SEMPRE
P3	Estabeleço pontes entre os diferentes conteúdos que leciono e/ou entre estes e os de outras disciplinas.	0/0	1/1,6	6/9,7	32/51,6	23/37,1
P44	Proponho trabalhos e/ou pesquisas que envolvam outros professores.	4/6,5	14/22,6	27/43,5	13/21	4/6,5

Fonte: Próprio autor

De acordo com Sant’ana, Silva e Lemos (2018), é importante que os professores entendam que a interdisciplinaridade pode promover a interação dos conhecimentos, possibilitando o entendimento e compreensão dos conceitos, e apresentando como produto a formação integrada. Assim sendo, conhecimentos gerais e específicos se separam apenas em suas características metodológicas e históricas, visto que se tornam singulares entre a formação geral e técnica.

Desta maneira, faz-se necessário o trabalho interdisciplinar entre os educadores, uma vez que essa proposta pode complementar a integração oferecida no ensino médio integrado ao técnico, possibilitando ao estudante mais assimilação entre os conteúdos e maior compreensão da matéria lecionada. A interdisciplinaridade pode acontecer de várias maneiras, como por exemplo, através de projetos, aulas e trabalhos que envolvam vários professores e suas respectivas disciplinas, a fim de integrá-las. Sendo assim, a comunicação entre os docentes é fundamental para este propósito.

6.2.5 Envolver os alunos em suas aprendizagens

Diante das constantes modificações e atualizações educacionais, o ofício do professor não é apenas transmitir informações, mas também escutar os alunos. É importante que o professor conceda aos alunos, a atenção e o diálogo, para que esses aprendam a se expressar, expressar opiniões e solucionar problemas. Nessa perspectiva o professor não é o único detentor do conhecimento e do poder (TEIXEIRA E CASTILLO, 2018). Deste modo, a interação professor-aluno auxilia no processo de ação e raciocínio pedagógico, e assim sendo, faz parte processo de ensino-aprendizado (CHRISTAN, 2019).

Neste eixo são abordadas competências docentes que auxiliam na participação dos alunos em suas aprendizagens. Os pilares da UNESCO para a educação, “aprender a ser e aprender a conhecer” corroboram com este eixo, pois baseiam-se, respectivamente, no desenvolvimento crítico e autônomo do aluno e na habilidade de análise das informações pelo aluno. Na tabela 6 abaixo, pode-se analisar as respostas atribuídas pelos professores a cada indagação.

Tabela 6 – Respostas das questões segundo o eixo: Envolver os alunos em suas aprendizagens

Nº	PERGUNTA	Frequência absoluta / Porcentagem (%)				
		NUNCA	RARA-MENTE	ÀS VEZES	FREQUENTEMENTE	SEMPRE
P2	Desenvolvo atividades que estimulam o pensamento crítico dos estudantes.	0/0	2/3,2	7/11,3	33/53,2	20/32,3
P4	Promovo atividades que incentivam a cooperação entre os estudantes.	0/0	2/3,2	10/16,1	35/56,5	15/24,2
P11	Procuro envolver os estudantes na resolução dos problemas que surgem na turma.	1/1,6	2/3,2	12/19,4	33/53,2	14/22,6
P21	Faço com que os estudantes participem na tomada de decisões (formas de avaliações e tipologia de trabalhos a realizar, por exemplo).	1/1,6	5/8,1	17/27,4	21/33,9	18/29
P26	Dialogo com os meus estudantes de modo a melhor os conhecer e favorecer a sua aprendizagem.	0/0	2/3,2	11/17,7	22/35,5	27/43,5
P28	Procuro demonstrar a relevância da(s) minha(s) disciplina(s) para a formação pessoal e profissional dos estudantes.	0/0	0/0	2/3,2	19/30,6	41/66,1
P39	Promovo a coesão do grupo-turma para favorecer a aprendizagem dos estudantes.	0/0	2/3,2	13/21	29/46,8	18/29

Fonte: Próprio autor

Pode-se analisar, de acordo com os dados contidos na tabela 6, que as perguntas de número 26 e 28 receberam o maior número de afirmações para o item “sempre”. À vista disso, compreende-se que a maioria dos professores dialogam com os estudantes a fim de obter sucesso no aprendizado dos mesmos, e demonstram a relevância de suas disciplinas para a eficácia da formação integral do aluno. Pode-se observar também, que para estas questões não houve indicação para o item “nunca”.

Assim sendo, uma aprendizagem significativa e eficaz está associada cada vez mais à maneira de ensinar do que ao próprio conteúdo a ser ensinado. O professor deve

atrair e motivar seus alunos por meio do próprio prazer demonstrado ao ensinar, dispondo de elementos afetivos para que os alunos aprendam a conviver e resolver as situações rotineiras, sabendo tirar delas conhecimentos significativos por toda a vida (NUNES; MORAES, 2018).

Para as demais questões, sendo elas de números 2, 4, 11, 21 e 39, a maioria das respostas foram assinaladas com o item “frequentemente”, o que caracteriza, de certa maneira, que os professores pesquisados também estão executando essas competências. Portanto, frequentemente, os docentes estão desenvolvendo atividades que estimulem o pensamento crítico dos estudantes, promovendo atividades que incentivam a cooperação entre os estudantes, envolvendo os estudantes na resolução dos problemas que surgem na turma, promovendo a participação dos estudantes na tomada de decisões e proporcionando a coesão da turma para favorecer a aprendizagem dos estudantes.

Para Carreiro (2020), a formação do aluno deve apropriar-se da realidade de uma forma particular, além de superar às modificações dos fatores que afetam sua aprendizagem. Teixeira e Castillo (2018) relatam que o professor deve negociar com os alunos as regras que subsidiarão o trabalho em sala de aula, já que a prática da cooperação é um elemento essencial para o desenvolvimento integral do indivíduo.

O desenvolvimento do pensamento crítico é citado pela LDB (1996) na seção IV, como finalidade do ensino médio, no artigo 35º e inciso III, o qual descreve: “III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”. Desta maneira é essencial que o professor estimule e promova o pensamento crítico do aluno. Para Silva e Abud (2019), o desenvolvimento da capacidade crítica é um item essencial, tendo a capacidade de consolidar o aluno como cidadão crítico, em outras palavras, o cidadão que é ciente de seus direitos e deveres, apto a interferir de forma ética e responsável no meio em que vive. A junção dos conhecimentos adquiridos por intermédio das inúmeras disciplinas, de forma integrada e significativa, aliada a estratégias adequadas que agucem a capacidade crítica, resulta no desenvolvimento do pensamento crítico do aluno.

Cada aluno possui sua história de vida, suas habilidades e seus saberes. Desta maneira o professor deve ter a capacidade, em sala de aula, de promover a comunicação e o aprendizado para essas diferentes personalidades ao mesmo tempo. Esta competência exige que o professor utilize diferentes técnicas de aprendizado, diferentes formas de dialogar, além de estimular e motivar a participação do aluno em seu aprendizado.

6.2.6 Participar na administração escolar

A gestão escolar democrática participativa é considerada, segundo Alves e Zamboni (2020), como o método pelo qual todas as partes que compõem o processo educativo participam das decisões que determinam o sentido e as metas que se deve aplicar à educação. A gestão democrática-participativa enaltece a cooperação da comunidade escolar no processo de decisões, proporciona à docência o trabalho interativo, favorece a construção coletiva dos objetivos, por meio da colaboração, do diálogo e do consenso (LIBÂNEO, 2001).

É primordial que as propostas de trabalho desenvolvidas pelo coletivo escolar tenham como objetivo a colaboração do desenvolvimento de novas metodologias de trabalho, as quais possam resultar no sucesso de ensino-aprendizagem, bem como mantenham a união dos componentes da escola. Em virtude disso, Pinto e Lima (2020) destacam a importância do envolvimento do professor nos processos da gestão democrática como forma determinante na transformação do cotidiano escolar, da mesma maneira que busca o efetivo sucesso do estudante.

A participação do professor nas decisões acerca da escola em que leciona, está incumbida nos pilares: “Aprender a fazer”, sendo referência para o trabalho em conjunto; “aprender a viver juntos”, o qual descreve um trabalho em conjunto de conhecimentos e opiniões diferentes. O trabalho em equipe reforça a intensidade do trabalho, quando este é realizado em conjunto.

Considerando as premissas discutidas nesta seção, na tabela 7 abaixo constam os dados compilados das respostas dos professores quanto a este eixo.

Tabela 7 – Respostas das questões segundo o eixo: Participar na administração escolar

Nº	PERGUNTA	Frequência absoluta / Porcentagem (%)				
		NUNCA	RARA-MENTE	ÀS VEZES	FREQUENTEMENTE	SEMPRE
P47	Participo das decisões administrativas do instituto que trabalho.	5/8,1	6/9,7	10/16,1	21/33,9	20/32,3

Fonte: Próprio autor

A partir dos dados analisados, pode-se constatar que a maioria dos professores participam das decisões administrativas do Instituto em que trabalham, seja de forma

contínua (32,3%) ou frequentemente (33,9%). Apenas 8,1% dos participantes desta pesquisa nunca participam dessas decisões escolares, sendo que 9,7% afirmam que raramente atuam nesta ação escolar, e 16,1% às vezes cooperam nesta atividade.

A participação escolar é um recurso para atingir os objetivos escolares, os quais tem por finalidade o sucesso dos processos de ensino-aprendizagem. Essa participação, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, remete também à promoção da excelência da educação profissional e tecnológica, e tem como objetivo a formação de cidadãos críticos, criativos, competentes e humanistas (IFSULDEMINAS, 2020).

O Instituto Federal, como um de seus princípios, proporciona uma gestão democrática participativa, com o envolvimento de pais, professores, servidores e alunos nas decisões escolares. Para a participação dos professores, durante o ano é divulgado no site institucional, vários editais para que os professores e demais servidores se inscrevam, a fim de fazerem parte de colegiados, comissões, núcleo de pesquisa ou inovação, entre outras representações. Com relação à pequena porcentagem que assinalou o item “nunca” ou “raramente”, pode-se entender que não participam destas ações por não se interessarem por esta competência e, dentre outras possibilidades, por estarem envolvidos em outras atividades escolares.

6.2.7 Envolvimento dos familiares do aluno

O aluno não ingressa na escola sem um passado, como uma página em branco, mas sim, carrega consigo experiências difundidas por sua família. Portanto, a relação família e escola consiste em uma forma positiva de construir laços que possuem a capacidade de aprimorar e executar um propósito mais eficaz e satisfatório. Apesar das escolas e as famílias dos alunos serem entidades diferentes e que possuem objetivos distintos, compartilham a importante responsabilidade de preparar os adolescentes para a inclusão na sociedade, de maneira crítica, participativa e produtiva. O importante é que essas duas entidades sigam os mesmos princípios para atingirem o objetivo em comum, o sucesso e o desempenho dos estudantes (OLIVEIRA; MARINHO-ARAÚJO, 2010; MIRAND, 2019; SANTOS; COUTINHO, 2020).

Segundo Santos e Coutinho (2020), o professor deve trilhar seu caminho ao lado do aluno, auxiliando-o no desenvolvimento crítico, transmitindo conhecimentos e proporcionando uma boa interação. O bom professor exerce esses compromissos com o envolvimento e colaboração da família, de modo a criar laços de uma boa convivência,

gerando expectativas de superação para obstáculos que venham acontecer. À vista disso, Miranda (2019) relata que a integração de família e escola no contexto escolar é de extrema relevância para os processos educativos.

Estes conceitos referem-se à necessidade de uma nova escola para o século XXI, a qual busca atender de forma melhor e eficaz seus alunos. Assim, o pilar “aprender a conhecer” fundamenta-se na capacidade profissional do professor em se comunicar com a família do aluno, mantendo uma relação harmoniosa e de estabilidade, para juntos buscarem a melhor formação do estudante.

Ao analisar as respostas relacionadas à pergunta de número 42 “Tento manter uma aproximação com os familiares dos meus alunos”, do eixo Envolvimento dos familiares dos alunos, observou-se que a maioria dos professores participantes da pesquisa, não empenham-se em manter regularmente, uma relação com a família dos seus alunos, visto que o item “às vezes” correspondeu a 35,5%, e o item “Raramente” a 33,9% das respostas. Deste modo, ainda que o professor considere importante a participação da família na educação, não promove esse encontro e diálogo. A tabela 8, demonstra os dados relatados.

Tabela 8 – Respostas da questão segundo o eixo: Envolvimento dos familiares do aluno

Nº	PERGUNTA	Frequência absoluta / Porcentagem (%)				
		NUNCA	RARA- MENTE	ÀS VEZES	FREQUEN- TEMENTE	SEMPRE
P42	Tento manter uma aproximação com os familiares dos meus alunos.	6/9,7	21/33,9	22/35,5	8/12,9	5/8

Fonte: Próprio autor

Nesse contexto, uma das razões para os resultados obtidos, pode estar relacionada ao pouco tempo de interação entre os familiares e professores ofertados pela escola, já que a maioria dos encontros propostos são realizados bimestralmente e possuem a finalidade de informar aos familiares as notas dos alunos, com enfoque nas notas baixas, e relatar os problemas que a escola enfrenta com eles. Pode-se considerar também, as possibilidades de que os professores não estão abertos a receberem críticas; acreditam que sua atribuição nada tem relacionado à família; acham essa relação importante, mas acreditam que essa relação deve partir da escola; não possuem tempo para realizar essa

função, já que além de ministrarem aulas durante a semana, possuem outras atribuições que requerem bastante tempo.

[...] De modo geral, o que os estudos explicitam é uma posição defensiva e territorial na fala da escola, que fragmenta e isola este espaço, privando-o das férteis contribuições que resultam de uma articulação menos verticalizada com a família e a comunidade. As tensões se encontram em um embate de expectativas e posturas discrepantes que ingressam o diálogo, gerando decepções e desconfiança de ambos os lados [...] (GLIDDEN, 2018, p. 169).

Uma outra possibilidade para subsidiar os resultados, configura-se na etapa do ensino básico discutido nesta pesquisa, sendo a relação professor-família mais perceptível nos anos iniciais e menos presentes nos anos finais, já que no ensino médio os alunos já possuem considerável autonomia em relação à sua família. Assim, os professores podem entender que o próprio aluno pode responder por suas atitudes no âmbito escolar.

A tradição de levar e buscar os filhos na escola deixava as mães mais presentes neste contexto. Esse fator pode ser um facilitador da comunicação de professores primários com os pais. [...] Pais, alunos e profissionais da equipe escolar envolvem-se de maneiras distintas dependendo do ano escolar e dos níveis de autonomia dos filhos, estabelecendo dinâmicas específicas de envolvimento (GLIDDEN, 2018, p. 167).

De acordo com Santos e Coutinho (2020), é essencial o investimento no diálogo entre familiares dos alunos e profissionais da educação. A família possui um papel importantíssimo na vida do aluno, apoiando-o em todos os momentos das etapas escolares, desde a educação infantil até a adolescência, fase esta que necessita de total envolvimento família-escola, pois caracteriza-se como o início do projeto de vida do aluno.

“A relação Família-Escola ainda demonstra certa fragilidade metodológica, remetendo, muitas vezes, a conclusões genéricas, que não aprofundam ou avançam com relação ao desenvolvimento da criança. Essa fragilidade parece estar relacionada ao momento de dificuldades e constatações da necessidade de propostas de intervenção para otimização desta parceria. Entretanto, ainda não se percebem avanços com relação a proposições práticas que tenham por objetivo trabalhar em prol de uma parceria efetiva entre escola e famílias” (SANTOS; COUTINHO, 2020, p. 42489).

A interação família e professor, auxilia este no entendimento e conhecimento da trajetória de vida do aluno. Em sala de aula encontram-se alunos com histórias de vidas

diferentes, relacionadas à estrutura familiar, caráter socioeconômico, e outros problemas já detectados pelos profissionais da educação de escolas que o aluno estudou e comportamentos identificados pela família. Tais informações ajudam o professor na compreensão do comportamento do aluno, bem como na possibilidade de assisti-lo em determinados momentos no âmbito escolar.

Para o aluno que cursa o ensino médio integrado ao técnico, é indispensável a participação da família, pois considera-se que sua formação se caracteriza como formação humana integral, a qual fundamenta-se no trabalho e na pesquisa como preceitos educativos interligado ao currículo integrado (MORAIS; HENRIQUE, 2017).

6.2.8 Utilização de novas tecnologias

A utilização de novas tecnologias como alternativa de ensino, pode facilitar o entendimento de alguns alunos quanto ao conteúdo ministrado. Esta ação é um dos mecanismos alternativos do professor, de combater a diversidade de aprendizados, existente em uma sala de aula. De acordo com os pilares para a educação, “aprender a viver junto e aprender a fazer”, a utilização de novas tecnologias estão relacionadas ao conhecimento do outro, bem como o modo de ensinar que professor adota.

Considerando a pesquisa de Góis et al. (2018), é primordial que os professores possuam os saberes sobre as tecnologias digitais da informação e da comunicação (TDIC), a fim de utilizá-los em suas práticas pedagógicas. Neste eixo, os participantes da pesquisa foram questionados quanto à utilização e o conhecimento de novas tecnologias aplicadas no ensino médio integrado ao ensino técnico. A tabela 9, especifica os dados coletados sobre novas tecnologias.

Tabela 9 –Respostas das questões segundo o eixo: Utilização de novas tecnologias

Nº	PERGUNTA	Frequência absoluta / Porcentagem (%)				
		NUNCA	RARA- MENTE	ÀS VEZES	FREQUEN- TEMENTE	SEMPRE
P16	Utilizo as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) na aula quando são um recurso facilitador do processo de ensino-aprendizagem.	2/3,2	3/4,8	9/14,5	19/30,6	29/46,8
P17	Tenho o conhecimento de diferentes recursos e fontes de informação sobre as matérias que leciono.	0/0	1/1,6	9/14,5	30/48,4	22/35,5

Fonte: Próprio autor

De acordo com os dados especificados na tabela acima, 46,8% afirmam que sempre fazem o uso de novas tecnologias como facilitadoras do processo de ensino-aprendizagem, e 30,6% afirmam que o uso dessas novas tecnologias é frequente. Contudo, 2 (3,2%) professores relataram que nunca fazem uso dessa ferramenta, e 3 (4,8%) que raramente o fazem.

Ainda com relação a este eixo, 35,5% afirmam que sempre dispõem do conhecimento sobre diferentes recursos e fontes de informações com relação à matéria lecionada, e 48,4% afirmam que frequentemente possuem esse conhecimento. Não houveram respostas para o item “nunca”, sendo que 1(1,6%) assinalou o item “raramente” e 9 (14,5%) o item “às vezes”.

Estes dados mostram que grande parte dos professores respondentes do questionário desta pesquisa, fazem uso das novas tecnologias em suas aulas e possuem o conhecimento sobre os diferentes recursos e fontes de informação para serem aplicados durante as aulas. As respostas dos dois questionamentos aqui especificados possuem evidente conexão, pois a maioria das respostas estão entre os itens “sempre” e “frequentemente”, ou seja, se os professores dispõem do conhecimento sobre novas tecnologias para utilização no âmbito educacional, logo as utilizam em suas aulas. Para Ortunes e Souza (2018), não é suficiente que os professores sejam competentes apenas em seu conteúdo de ensino, mas que devem aprimorar-se em novas formas de comunicação e tecnologia, de forma que amparem os processos de abordagem de seus conteúdos.

As aulas expositivas, quando conciliadas à outras maneiras de ensinar o conteúdo ministrado pelo professor, auxiliam os alunos em suas aprendizagens, despertando o interesse, o prazer e entusiasmo deles. De acordo com a abordagem de Santos, Alves e Porto (2018), o uso das novas tecnologias diversifica as estratégias de ensino, deste modo, tornando indispensável sua utilização pelos professores. Ainda destaca que a tecnologia não se resume à sua simples utilização, devendo ser empregada como um suporte mediador entre o aluno e o mundo, com a função de contribuir para que o aluno se apodere do saber e construa seu conhecimento.

6.2.9 Relação professor – aluno (caráter ético da profissão)

De acordo com as concepções de Ramalho, Rocha e Lopes (2020), é na educação que se deve encontrar a existência de uma relação construtiva, pedagógica e didaticamente estruturada entre o professor e os alunos, no qual o primeiro possui grande efeito e influência na vida do segundo. A relação professor-aluno necessita de interações construtivas e fundamentadas em relações humanas afetivas.

O professor deve ter a consciência de que também é formador de indivíduos éticos, culturais e críticos, pretendendo assim, o desenvolvimento pleno e integral dos alunos. Os alunos conseguem distinguir quais são os professores dedicados, atenciosos, preconceituosos, antipáticos, pacientes, amigos, ou seja, reconhecem aqueles professores que respeitam e compreendem seus alunos (CARREIRO, 2020). É nesta perspectiva que este eixo está condicionado ao pilar da educação proposto pela UNESCO, “aprender a viver junto”.

Para Nunes e Moraes (2018), as responsabilidades, o compromisso, o senso crítico e a autoconsciência estão constantemente vinculadas à profissão docente. Este ofício requer, antes de tudo, vocação e prazer por ensinar, apresentando como característica a extensão de seus princípios e valores éticos. Em acordo, Vasconcelos et al. (2005) afirmam que as relações afetivas entre os alunos e seus colegas, bem como entre os alunos e os professores, são de grande importância na educação, pois a afetividade estabelece o patamar de todas as relações da pessoa diante da vida. Desta maneira, deve-se ter a atenção diante da educação afetiva, a qual caminha paralelamente com a educação intelectual, visto que as dificuldades afetivas afetam as adaptações sociais e escolares, assim como ocasionam perturbações no comportamento do aluno. As respostas sobre os questionamentos referentes à essa temática estão descritas na tabela 10, a seguir:

Tabela 10 – Respostas das questões segundo o eixo: Relação professor – aluno (caráter ético da profissão).

Nº	PERGUNTA	Frequência absoluta / Porcentagem (%)				
		NUNCA	RARA-MENTE	ÀS VEZES	FREQUENTEMENTE	SEMPRE
P5	Sou capaz de comunicar de forma a que os estudantes entendam o meu compromisso com as suas aprendizagens.	0/0	0/0	8/12,9	30/48,4	24/38,7

P10	Conseguo lidar com os problemas e situações imprevistas que ocorrem nas minhas aulas.	0/0	2/3,2	9/14,5	34/54,8	17/27,4
P13	Sou flexível nas datas de entrega de trabalhos quando as circunstâncias o recomendam.	0/0	2/3,2	7/11,3	22/35,5	31/50
P22	Controlo as minhas emoções para não afetar negativamente a aprendizagem dos estudantes.	2/3,2	0/0	9/14,5	26/41,9	25/40,3
P29	Procuo conhecer os interesses dos meus estudantes.	0/0	1/1,6	8/12,9	31/50	22/35,5
P34	Consensualizo com os estudantes normas de conduta e de participação na aula.	0/0	5/8,1	8/12,9	23/37,1	26/41,9
P36	Conheço as minhas turmas e sou capaz de prever situações problemáticas.	1/1,6	2/3,2	19/30,6	30/48,4	10/16,1
P37	Sou sensível aos problemas dos estudantes (acadêmicos, vida pessoal, familiar, laboral...).	1/1,6	2/3,2	13/21	27/43,5	19/30,6
P38	Procuo que as minhas turmas assumam as suas responsabilidades e conheçam os seus direitos.	0/0	0/0	10/16,1	26/41,9	26/41,9
P45	Tento desenvolver a empatia entre os alunos.	0/0	2/3,2	5/8,1	32/51,6	23/37,1

Fonte: Próprio autor

Pode-se constatar, na tabela 10, que a maioria dos pesquisados assinalaram as opções de respostas “frequentemente” ou “sempre” com relação ao eixo: relação professor – aluno. A maior parte dos professores dialogam com seus alunos sobre suas responsabilidades e direitos, e são capazes de comunicar de forma que os estudantes o entendam. Para essas questões não houve nenhuma marcação para as respostas “nunca” ou “raramente”; logo, todos os entrevistados pelo ao menos às vezes, praticam estas ações. Segundo Teixeira e Castillo (2018), regulamentada pela perspectiva freiriana, as práticas pedagógicas necessitam promover o diálogo e favorecer o respeito à liberdade, a autonomia e a dignidade dos alunos.

A pergunta de número 13 foi a que recebeu o maior percentual de respostas para o item “sempre”; sendo assim, 50% dos docentes são flexíveis nas datas de entregas de atividades pelos alunos, quando as circunstâncias requerem. Ser flexível nas datas de atividades não quer dizer que o professor é bonzinho, mas sim que o professor é compreensível diante das circunstâncias que levam à modificação das datas, a fim de possibilitar que as situações ocorram sem desencadear grandes conflitos.

A respeito da pergunta de número 22, “Controlo as minhas emoções para não afetar negativamente a aprendizagem dos estudantes”, constatou-se que, apesar da maioria controlar suas emoções sempre ou frequentemente, 2 docentes assinalaram a resposta “nunca”. Desta forma, é importante ressaltar o cuidado que o professor deve ter com relação às suas emoções, para que haja uma relação de cordialidade entre professor e aluno, e que a falta de controle não afete o ensino e aprendizagem do aluno. Assim, o professor necessita entender seu papel de educador, precisa conhecer o que suas atitudes significam para o aluno e como isso pode afetá-lo positivamente ou negativamente. Em consentimento com Vasconcelos et al. (2005), o professor deve favorecer uma relação baseada no respeito mútuo, possibilitando um ambiente escolar propício para uma aprendizagem significativa.

Com relação as perguntas de número 10, 29, 34 e 45, as quais estão relacionadas, respectivamente, aos problemas e situações imprevistas, interesses dos estudantes, normas de conduta e participação na aula e empatia entre os alunos, não foram apresentadas respostas para o item “nunca”. Apesar de em algumas perguntas terem sido afirmadas que se concretizam raramente (no máximo 5 docentes), a maioria realiza estas ações frequentemente ou sempre. Esses resultados estão de acordo com a postura do professor a partir de um pensamento em educação centrada no aluno.

A relação professor e aluno passa a valorizar a escuta, o diálogo e não a imposição. O diálogo promove adaptações e ajustes necessários ao trabalho em sala de aula, o que ocasiona um ambiente mais produtivo e motivador para o professor e para o aluno, que consegue atuar mais efetivamente junto ao aluno. Tal relação desperta e estimula o sujeito, se tornando indispensável para a prática docente diferenciada e humanizada (SANTOS, 2018).

Para a mesma autora, o desfecho de desafios em sala de aula e a busca por explicações e possíveis soluções de conflitos levaram à educação centrada no aluno, como forma de pensar na educação voltada para a aluno, seu caráter humano e em constante processo de evolução. O aluno é considerado em sua singularidade e constituição psíquica, emocional, física e sensorial. Estas medidas são caminhos para um desempenho prático e efetivo.

Para findar este eixo, observou-se, pelos dados obtidos, que para as perguntas 36 e 37, as quais são, respectivamente, “Conheço as minhas turmas e sou capaz de prever situações problemáticas” e “Sou sensível aos problemas dos estudantes (acadêmicos, vida pessoal, familiar, laboral...)”, houve a marcação de 1 professor, para a resposta “nunca”

e 2 para a resposta “raramente”, nas duas questões apresentadas. Contudo, igualmente às outras perguntas deste eixo, a maioria assinalou as respostas “frequentemente” ou “sempre”.

É durante o período escolar que os adolescentes buscam por algumas de suas necessidades afetivas. Assim sendo, é importante que a relação professor-aluno seja levada em consideração quanto aos aspectos cognitivos e quanto aos aspectos afetivos desta relação (VASCONCELOS *et al.* 2005). A observação e a reflexão são elementos primordiais, já que possibilitam a conexão consciente e efetiva do professor com outros saberes. É por meio da reflexão do professor sobre sua atividade e atuação, que esse pode identificar as dificuldades e resolução de soluções (SANTOS, 2018).

6.2.10 Formação continuada

Segundo Lopes (2019), inúmeras transformações constantemente ocorrem na comunidade escolar. As instituições escolares enfrentam muitos contratempos que comprometem o seu trabalho diante das exigências que surgem com o passar dos anos. Deste modo, os profissionais da educação necessitam de uma formação cada vez mais abrangente e complementar, a fim de buscar a promoção do desenvolvimento das capacidades dos sujeitos.

De acordo com a Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015 (BRASIL,2015) que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, consta em seu capítulo VI e artigo 16º que:

A formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente.

Deste modo, por meio deste eixo, pretendeu-se analisar a participação dos professores em cursos de formação e atualização, a segurança em responder questões que possam surgir, bem como o sentimento de estar preparado para lecionar suas aulas. Na tabela 11, pode-se observar o quantitativo de respondentes para cada item do questionário referente a formação continuada.

Tabela 11– Respostas das questões segundo o eixo: Formação continuada

Nº	PERGUNTA	Frequência absoluta / Porcentagem (%)				
		NUNCA	RARA-MENTE	ÀS VEZES	FREQUENTEMENTE	SEMPRE
P1	Participo em cursos de formação e atualização científica relevantes para a minha área de docência.	3/4,8	6/9,7	20/32,3	22/35,5	11/17,7
P14	Tenho segurança para responder às questões que possam surgir sobre os conteúdos que leciono.	0/0	0/0	2/3,2	22/35,5	38/61,3
P24	Sinto-me preparado/a cientificamente para lecionar as disciplinas que ministro.	0/0	0/0	6/9,7	20/32,3	36/58,1

Fonte: Próprio autor

Em relação à participação dos professores em cursos de formação e atualização científica, apenas 17,7% sempre estão participando e 35,5% frequentemente o fazem. Em contrapartida, 9,7% assinalaram o item “raramente” e 4,8% que nunca participam destes cursos. Os professores que responderam essa pesquisa, possuem segurança em responder questões sobre o conteúdo lecionado. Tal afirmação pode ser confirmada pelos dados coletados, os quais indicaram que 35,5% possuem essa segurança com frequência e 61,3% assinalaram o item “sempre”, para esta questão. Não houve respostas para os itens “nunca” e “raramente”. Por fim, da mesma forma que os professores se sentem seguros em responder questões sobre o conteúdo que lecionam, eles também se sentem preparados cientificamente para lecionar as disciplinas ministradas, sendo que, para este quesito, 58,1% assinalaram o item “sempre” e 32,3% o item “frequentemente”. Os itens “nunca” e “raramente” não foram assinalados.

É muito importante que os professores deem ênfase à sua formação continuada. É por meio dela que se tornam capazes de possibilitar o desenvolvimento de novas competências e habilidades que estão relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem, como a obtenção de novos conhecimentos, desenvolvimento da criatividade, atitudes de cooperação e capacidade para resolver problemas que surjam no contexto escolar (LOPES, 2019). À vista disso, a formação continuada é uma condição significativa para a conquista de uma educação de qualidade, permitindo professores atualizados às tecnologias de informação e comunicação, às pesquisas, às informações e às metodologias de ensino-aprendizagem.

Para os professores do ensino médio integrado ao técnico, a formação continuada é imprescindível para a democratização, a fim de que ela se concretize com qualidade

social e produção de conhecimentos, apresentando como objetivo a formação do aluno que atenda efetivamente aos fundamentos desta modalidade de ensino. Desta maneira, este tipo de ensino exige constantes mudanças e inovações, haja visto, a formação humana e ao mundo do trabalho. Essas necessidades requerem do professor, além de seu conhecimento sobre a disciplina lecionada, conhecimentos de diferentes áreas como a tecnologia, além de possuir a compreensão de novas metodologias e os instrumentos de avaliação (SILVA; SANTOS, 2020).

Professores mais atualizados com relação ao conteúdo ministrado, possuem mais chances de se sentirem seguros durante as aulas ministradas. Nesta pesquisa observa-se o contraste nas respostas deste eixo, pois apenas 17,7% sempre participam de cursos para atualização profissional; em contrapartida 61,3% consideram-se seguros em responder perguntas sobre o conteúdo lecionado, e 51,8% se sentem preparados para lecionar a disciplina ministrada. Uma das possibilidades para contextualizar essa discussão, é a falta de interesse do professor em atualizar seus conhecimentos para o desenvolvimento de novas aulas, assim ele ministra as mesmas aulas a cada ano que se inicia, mantendo o domínio, mas não a atualização.

Diante desses dados, a atualização de conteúdo é indispensável para o ensino de qualidade, visto que a cada tempo que se passa, surgem novas informações e novas metodologias. Dessa forma a atualização se faz necessária porque, com novas informações, pode-se associar aos conteúdos novos aprendizados. Segundo Carrero (2020), a formação continuada estimula os professores com relação à sua atuação docente, possibilitando uma prática pedagógica que associe os conteúdos disciplinares à realidade do aluno.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com as mudanças que a educação vem sofrendo ao longo dos anos, o ofício do professor ganha um novo papel, resultando não apenas em um transmissor de conteúdo, mas sim, em um mediador e facilitador de conhecimentos de forma integral. De acordo com esta consideração, neste estudo foram analisadas as competências utilizadas pelos docentes, visto que, no cenário dessas transformações, as práticas da atuação docente devem ser revistas e aprimoradas.

Ao contextualizar as competências docentes seguindo os princípios de Perrenoud (2014) e Delors et al. (1996), percebe-se que o exercício da docência ganha um novo significado, ainda mais quando se trata do EMI. É mediante o conhecimento dessas competências, que se torna possível ao professor perceber a importância de se estabelecer relações entre alunos e professores, bem como entre professores e familiares dos alunos, de estabelecer estratégias diferenciadas de ensino, de analisar as progressões dos alunos quanto às suas aprendizagens, de utilizar dispositivos diferenciados para obter resultados de uma classe que possui alunos com aprendizagens diversificadas, da utilização de novas tecnologias de informação e comunicação, da participação coletiva na tomada de decisões da escola e da formação continuada como forma de atualização de conteúdos e metodologias das disciplinas lecionadas.

Contribuindo com estas competências docentes, fica evidente a importância do conhecimento, por parte dos professores, sobre os quatro pilares para a educação propostos no relatório “Um tesouro a Descobrir”, fruto de uma comissão proposta pela UNESCO, presidida por Jacques Delors. As quatro aprendizagens ou pilares, a saber: Aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver junto e aprender a ser, orientam o professor para a educação ao longo da vida, auxiliando as aprendizagens dos alunos quanto aos conhecimentos, suas ações, decisões, pensamentos críticos e coletivos, sobre a atuação no trabalho, suas escolhas, na solução de problemas, no enfrentamento à violência, em sua autonomia, desta maneira proporcionando uma formação ao longo da vida do educando.

Nessa perspectiva, desenvolveu-se esta pesquisa em uma Instituição Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, que possui a modalidade de ensino médio integrado ao técnico, possuindo como amostra 62 docentes que atuam nesta modalidade de ensino. Questionou-se a frequência de 47 competências, descritas no QPCD, considerando suas

atuações enquanto docentes, e quanto às competências relacionadas à prática educativa dos docentes no âmbito escolar no EMI.

Assim, o objetivo principal deste trabalho foi analisar as competências mais utilizadas pelos professores que atuam no ensino médio integrado, de 3 *campi* de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. O ensino médio integrado ao técnico possibilita ao aluno uma formação integral, que segundo Silva (2020), proporciona a obtenção dos conhecimentos escolares de forma significativa e contextualizada, mantendo relação com a vida profissional, social e cultural do aluno.

Desta maneira, segundo Mesquita (2018), o desempenho do professor do EMI ganha um papel significativo, considerando a sua atuação quanto à diversidade na busca da seleção de conteúdos e estratégias que possam integrar os objetivos do ensino médio junto ao ensino técnico. Além disso, a relação com os jovens não é uma tarefa fácil. É neste momento que eles estão desenvolvendo seu pensamento crítico, tomando decisões e fazendo escolhas. Portanto, algumas ações do professor podem interferir de maneira boa ou ruim neste desenvolvimento do aluno.

Alguns resultados interessantes foram a evidência que no ensino médio os professores não buscam uma relação mais próxima com os familiares dos alunos; há pouca interação entre docentes de diferentes disciplinas, para desenvolverem projeto e/ou trabalhos em comum; e que poucos participantes desta pesquisa raramente ou nunca participam de cursos de capacitação. Vale ressaltar, que por meio dos referenciais teóricos utilizados neste trabalho, o envolvimento da família tende a colaborar para a formação integral do aluno; que o trabalho coletivo, em equipe, ajudam na formação do aluno, bem como proporcionam a eles a relação de diferentes conteúdos; e por fim, que o processo de formação continuada é de extrema importância para a profissão do professor, já que as informações, num mundo globalizado e tomado por novas tecnologias, são rapidamente modificadas ou atualizadas, sendo o professor o mediador desses dados.

Em contrapartida, fica visível uma boa atuação dos docentes quanto às competências que referem-se a manter uma boa relação com o aluno, utilizar novas tecnologias no ensino, envolver os alunos em suas aprendizagens, organizar e utilizar estratégias de aprendizagem diferenciadas, repensar sobre sua atuação docente, respeitar as diferenças quanto aos estudantes em sala de aula, correlacionar suas disciplinas com outras para que o aluno as assimile melhor, e participar da tomada de decisões da escola em que trabalha. Tais dados mostram que os professores das competências analisadas,

colocam em prática a maioria delas. No entanto, vale ressaltar que essas competências não são fixas, e podem surgir outras com o passar dos tempos.

Atualmente, a questão da pandemia ocasionada pelo COVID-19, pode ter interferido nas respostas apresentadas pelos participantes, principalmente na questão referente ao uso de novas tecnologias nas aulas, visto que os professores estão adotando-as em suas aulas remotas. Apesar do questionário ter sido enviado de forma eletrônica e direcionado aos e-mails institucionais dos docentes, não foi solicitado o e-mail ou qualquer outro dado no momento de responder o questionário que pudesse identificar o respondente.

Após todas essas reflexões, é considerável a necessidade da reflexão dos professores quanto à sua relação com a família do aluno, o desenvolvimento de projetos e trabalhos que sejam interdisciplinares e seu envolvimento quanto à atualização dos conhecimentos. Dessa forma, uma pesquisa mais ampla, abordando estas competências, deve ser realizada para se investigar as causas, as possibilidades e as dificuldades de pouca ação à respeito delas.

Espera-se que os resultados desta pesquisa conduzam a uma melhor compreensão do novo ofício do professor, assim como a prática de suas competências. Que os dados obtidos neste trabalho possam contribuir com os profissionais da educação que atuam no EMI, e em outras modalidades de ensino, além de servirem para o aperfeiçoamento de suas práticas no contexto escolar.

8. REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. Ser professor reflexivo. In: ALARCÃO, I. **Formação reflexiva de professores: Estratégias de Supervisão**. Porto: Porto Editora, 1996. p. 171-189. Disponível em: http://sipeadturmad5.pbworks.com/w/file/fetch/117124026/Ser_professor_reflexivo_Isabel_Alarcao.pdf. Acesso em: 15 out. 2020.
- ALTET, Marguerite. As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In: PAQUAY, Léopold et al. **Formando Professores Profissionais: Quais Estratégias? Quais Competências?** 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 23-36.
- ALVAREZ, Karine Rodrigues; BARROSO, Héliida Cristine Santos Mendes; COELHO, Maria das Graças da Silva Costa; OLIVEIRA, Ramony Maria da Silva Reis; SANTOS, Lucilene Machado dos. O “Bom Professor” da Educação Profissional e Tecnológica e sua prática: um estudo no ifnmg campus montes claros, brasil. **Research, Society And Development**, [S.L.], v. 9, n. 7, p. 1-22, 17 maio 2020. Research, Society and Development. <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v9i7.4153>. Disponível em: <https://www.rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/4153/3518>. Acesso em: 30 out. 2020.
- ALVES, Liliane Luz; ZAMBONI, Jucelaine. IMPORTÂNCIA DA PARTICIPAÇÃO POPULAR NA GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA. In: SILVEIRA, Éderson Luís; SANTANA, Wilder Kleber Fernandes de. **EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS: reflexões entre desconfianças, a utilidade do inútil e a potência dos saberes**. São Carlos - Sp: Pedro & João Editores, 2020. p. 1-550. Disponível em: <https://pedroejoaoeditores.com/2020/08/14/educacao-e-ciencias-humanas-reflexoes-entre-desconfiancas-a-utilidade-do-inutil-e-a-potencia-dos-saberes-vol-1/>. Acesso em: 13 set. 2020.
- BAGIO, V. A.; CASTANHO, M. E. DE L. E M.; PEREIRA, A. L. Ser bom professor: quem, quando, como e para quem. **Acta Scientiarum. Human and Social Sciences**, v. 41, n. 2, e46570, 2019, p. 01-11. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciHumanSocSci/article/view/46570/751375148444>. Acesso em: 24 jun. 2020.
- BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2016. Tradução: Luiz Antero Reto e Augusto Pinheiro.
- BÉLAIR, Louise. A formação para a complexidade do ofício de professor. In: PAQUAY, Léopold et al. **Formando Professores Profissionais: Quais Estratégias? Quais Competências?** 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 55-65.
- BRASIL. DECRETO Nº 7.566, DE 23 DE SETEMBRO DE 1909. Cria nas capitais dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. 26 set. 1909. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 10 out. 2020.

BRASIL. LEI Nº 5.692, DE 11 DE AGOSTO DE 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da União - Seção 1 – 11 ago. 1971, p. 6592. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 12 jan. 2020.

BRASIL. LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 DEZ. 1996. p. 27833. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/norma/551270>. Acesso em: 16 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 04/99. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 05 out. 1999. p. 21. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/resol0499.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento à Sociedade**. Brasília: MEC; SEMTEC, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/not251d.pdf>. Acesso em: 10 out. 2020.

BRASIL. LEI Nº 11.741, DE 16 DE JULHO DE 2008. Altera dispositivos da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Diário Oficial da União - Seção 1 - 17/7/2008, Página 5 (Publicação Original). Brasília. DF, 17 jul. 2008 Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2008/lei-11741-16-julho-2008-578206-norma-pl.html>. Acesso em: 08 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. RESOLUÇÃO Nº 2, DE 1º DE JULHO DE 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília. DF, 25 jun. 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/revalidacao-de-diplomas/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/21028-resolucoes-do-conselho-pleno-2015>. Acesso em: 10 set. 2020.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 fev. 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 10 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. RESOLUÇÃO Nº 3, DE 21 DE NOVEMBRO DE

2018.

Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 03 nov. 2018a. p. 21. Disponível em: http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/51281622. Acesso em: 07 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Série documental relatos de pesquisa: perfil do professor da educação básica**. 41 ed. Brasília-DF: Inep/MEC, 2018b. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/486324/Perfil+do+Professor+da+Educa%C3%A7%C3%A3o+B%C3%A1sica/6b636752-855f-4402-b7d7-b9a43ccffd3e?version=1.13>. Acesso em: 10 maio 2020.

BORGES, F. A. F. B. Educação do indivíduo para o século XXI: o relatório Delors como representação da perspectiva da UNESCO. **Revista LABOR**, v. 16, n. 1, p. 12–30, 2016. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/labor/article/view/6504>. Acesso em: 13 fev. 2020.

CARDOSO, Maria Ângela de Moraes; GONÇALVES, Ailton de Souza; MELO, Christiane Renata Caldeira de. DIVERSIDADE E INCLUSÃO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR. **Humanidades & Tecnologia (Finom)**, S.L., v. 15, n. 13, p. 87-98, jan./dez. 2019. ISSN 1809-1628 E-ISSN 2675-5416. Disponível em: http://revistas.icesp.br/index.php/FINOM_Humanidade_Tecnologia/article/view/560. Acesso em: 02 nov. 2020.

CARREIRO, Felix Barbosa et al. O professor reflexivo: caminhos para a melhoria contínua do aprendizado escolar. In: **Avaliação: Processos e Políticas – Volume 01**. Campina Grande: Realize Editora, 2020. p. 2752-2766. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/65514>. Acesso em: 31 ago. 2019

CAPES, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, Diretoria de Avaliação, **Relatório de Avaliação INTERDISCIPLINAR: Avaliação Quadrienal 2017**. Disponível em: <http://www1.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacao/relatorios-finais-quadrienal-2017/20122017-INTERDISCIPLINAR-quadrienal.pdf> . Acesso 05 out. 2020.

CIAVATTA, M. O ensino integrado, a politêmica e a educação omnilateral. Por que lutamos? **Trabalho & Educação**, v. 23, n. 1, p. 187–205, 2014. Disponível em: http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/Ciavatta_ensino_integrado_politecnica_educacao_omnilateral.pdf. Acesso em: 12 jan. 2020.

CHRISTAN, Patrícia. A INTERAÇÃO PROFESSOR-ALUNOS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM. In: 14º ENPEG, 06., 2019, Campinas. **ANAIS Encontro Nacional de Prática de Ensino em Geografia**. Campinas: Unicamp, 2019. p. 154-163. Disponível em: <https://ocs.ige.unicamp.br/ojs/anais14enpeg/article/view/2874>. Acesso em: 30 out. 2020.

COSTA, Ana Maria Raiol da. integração do ensino médio e técnico: percepções de alunos do IFPA (Campus – Castanhal/PA). IN: reunião nacional da ANPED, 36., 2013,

Goiânia. **ANPED**, 2013. Disponível em:

<http://www.anped.org.br/biblioteca/item/integracao-do-ensino-medio-e-tecnico-percepcoes-de-alunos-do-ifpa-campus-castanhalpa>. Acesso em: 10 maio 2020.

COSTA, Jamila; MARQUES, Welisson; MARTINS, Adriano Eurípedes Medeiros. Planejamento educacional. **Revista Educação em Questão**, [S.L.], v. 58, n. 56, p. 1-4, 25 ago. 2020. Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN.

<http://dx.doi.org/10.21680/1981-1802.2020v58n56id20365>. Disponível em: <file:///C:/Users/barba/Downloads/20365-Texto%20do%20artigo-71995-2-10-20200825.pdf>. Acesso em: 18 out. 2020.

COSTA, Maria Adélia; COUTINHO, Eduardo Henrique Lacerda. Educação Profissional e a Reforma do Ensino Médio: lei nº 13.415/2017. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 4, p. 1633-1652, 6 ago. 2018. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623676506>. Disponível em:

https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2175-62362018005002103&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 10 out. 2020.

CREWELL, John W. **PROJETO DE PESQUISA**. Métodos Qualitativo, Quantitativo e Misto, Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 0-250.

CRUZ, José Ewerton Feitosa. PRÁTICAS DOCENTES E NOVAS TECNOLOGIAS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO INOVADORA. **Brazilian Journal Of Education, Technology And Society (Brajets)**, [S.L.], v. 11, n. 4, p. 645-659, 29 dez. 2018. <Http://dx.doi.org/10.14571/brajets.v11.n4>. Disponível em: <https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2018/article/view/494>. Acesso em: 18 set. 2020.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática** (Magistério: Formação e trabalho pedagógico). São Paulo: Papirus, 1996. Edição do Kindle.

DARROZ, Luiz Marcelo; TRAVISAN, Thais Lorençato; ROSA, Cleci Teresinha Werner da. Estratégias de aprendizagem: caminhos para o sucesso escolar. **Amazônia: Revista de Educação em Ciências e Matemáticas**, S.L., v. 14, n. 29, p. 93-109, jan./jun. 2018. ISSN-e 2317-5125, ISSN 1980-5128. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7008696>. Acesso em: 02 nov. 2020.

DA SILVA, Ivanete Pedrosa; PICCOLI, Ivonete Ramalho; TEIXEIRA, Liamara Da Silva. GESTÃO DEMOCRÁTICA NO AMBIENTE ESCOLAR. **RACE-Revista da Administração**, v. 5, p. 335-343, 2019. Disponível em: <https://revistas.cesmac.edu.br/index.php/administracao/article/view/1143>. Acesso em: 23 mai. 2020.

DELORS, J. et al. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Séc. XXI. 1996. Disponível em https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_. Acesso em: 10 jun. 2020.

DELORS, J. et al. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Séc. XXI. 2010. Disponível em http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf. Acesso em: 10 jun. 2020.

FARIAS, Luciano Santos de. Albert Bandura e o ensino de ciências na educação de jovens e adultos. **Scientia Naturalis**, [s.l.], v. 1. n. 5, p. 184-193. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/SciNat/article/view/3017>. Acesso em: 16 fev. 2020

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. Interdisciplinaridade: Didática e Prática de Ensino. **Interdisciplinaridade**, S.L., v. 6, n., p. 9-17, jun. 2015. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/interdisciplinaridade/issue/view/1367>. Acesso em: 11 ago. 2020.

FEIJÓ, Amanda Monteiro et al. O USO DAS ESCALAS LIKERT NAS PESQUISAS DE CONTABILIDADE. *Revista Gestão Organizacional*, Chapecó, v. 13, n. 1, p. 27-41, 30 mar. 2020. *Revista Gestao Organizacional*. <http://dx.doi.org/10.22277/rgo.v13i1>. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Ernesto_Vicente/publication/340459953_THE_USE_OF_LIKERT_SCALES_IN_ACCOUNTING_RESEARCH/links/5e8b248b4585150839c45654/THE-USE-OF-LIKERT-SCALES-IN-ACCOUNTING-RESEARCH.pdf. Acesso em: 20 set. 2020.

FOFANO, Clodoaldo Sanches *et al.* A atuação do professor como forma de desenvolvimento integral do estudante do século XXI. In: XXIII congresso nacional de linguística e filologia em homenagem a Ingedore Grünfeld Villaça Koch e aos 25 anos de existência do círculo. 2019, Rio de Janeiro. **Cadernos do CNLF, vol. XXIII, nº 03 ANAIS do XXIII CNLF, textos completos, tomo i**. Rio de Janeiro: Cadernos do CNLF, 2019. p. 12-26. Disponível em: http://www.filologia.org.br/xxiii_cnlf/cnlf/tomo01/Cad_CNLF_XXIII_Textos_completos.pdf. Acesso em: 18 out. 2020.

FORMOSINHO, João; MACHADO, Joaquim; OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. Formação, desempenho e avaliação de professores. ISBN: 9789728980894, Mangualde: Edições Pedagogo, 2010.

GAMELEIRA, Emmanuel Felipe de Andrade; MOURA, Dante Henrique. Ensino médio integrado: notas críticas sobre os rumos da travessia (2007-2016). **EducaçãoEmAnálise**, Londrina, v. 3, n. 1, p. 7-26, jan./jun. 2018. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/educanalise/article/view/33480>. Acesso em: 09 out. 2020.

GLIDDEN, Rosina Forteski. COMUNICAÇÃO FAMÍLIA E ESCOLA: tensões e desafios. **Revista da Faculdade de Educação**, [S.L.], v. 29, n. 1, p. 159-174, 2018. Universidade do Estado do Mato Grosso - UNEMAT. <http://dx.doi.org/10.30681/21787476.2018.29.159174>. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/333255206_COMUNICACAO_FAMILIA_E_ESCOLA_TENSOES_E_DESAFIOS. Acesso em: 5 set. 2020.

GÓIS, Rizzardo Roderico Pessoa Queiroz de Rodrigues et al. A importância da utilização de tecnologias de informação para estimular a cidadania na educação básica. In: congresso internacional de educação e tecnologia, 2018, s.l. **Docência e mediação pedagógica**. CIET:ENPED, 2018. p. 1-8. Disponível em:

<https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2018/article/view/494>. Acesso em: 25 set. 2020.

GOMES, Maria de Fátima Feitosa Amorim; GOMES, Quitéria Meire Mendonça Ataíde. Perfil dos docentes da educação profissional técnica do programa de educação de jovens e adultos do instituto federal de alagoas. **Caminhando com o PROEJA - Reflexões, desafios e atitudes**, [s.l.], v. 1, n. 1, p. 93-102. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ifal.edu.br/Proeja/article/view/113>. Acesso em: 08 jun. 2020.

GOMES, Márlcio Kleber Venâncio; CARVALHO, Olgamir Francisco de. A polissemia da noção da competência: um olhar sobre os currículos dos cursos técnicos do IFTO - campus Palmas. **CONEDU – VI Congresso Nacional de Educação**. 2019.

GOMIDE, Angela Galizzi Vieira. Políticas da UNESCO para formação de professores no Brasil: uma leitura da desqualificação da educação brasileira. **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional**, Paraná, v. 5, n. 11, p. 107-126, 13 dez. 2010. Disponível em: <https://seer.utp.br/index.php/a/article/view/1834/1568>. Acesso em: 06 dez. 2019.

GOMIDE, Angela Galizzi Vieira; MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck. Políticas para formação de professores no Brasil: um estudo dos documentos da UNESCO (1945-1990). In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 35., 2012, Porto de Galinhas (PE). Anais, Porto de Galinhas (PE), UFPE, 2012, p. 1-16. Disponível em: <http://www.anped.org.br/biblioteca/item/politicas-para-formacao-de-professores-no-brasil-um-estudo-dos-documentos-da-unesco>. Acesso em: 23 fev. 2020.

HEEREN, Marcelo Velloso; SILVA, Marta Leandro da. N. 10 - O PRINCÍPIO DE AUTONOMIA DOS INSTITUTOS FEDERAIS E SUA POLÍTICA EDUCACIONAL EM OPOSIÇÃO À REFORMA DO ENSINO MÉDIO. **Jornal de Políticas Educacionais**, [S.L.], v. 13, p. 1-19, 26 mar. 2019. Universidade Federal do Paraná. <http://dx.doi.org/10.5380/jpe.v13i0.61995>. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/61995#:~:text=Os%20Institutos%20federais%20possuem%20uma,qual%20a%20institui%C3%A7%C3%A3o%20foi%20criada..> Acesso em: 10 out. 2020

HERRERA, Niélcia de; URBANETZ, Sandra Terezinha. O trabalho e a formação docente em um curso técnico integrado pertencente à rede pública estadual do paraná. **Revista brasileira da educação profissional e tecnológica**, v. 1, s/ n, p, 1-11. 2020. DOI: 10.15628/rbept.2020.8571

IFSULDEMINAS. **O Instituto**. Disponível em: <https://portal.ifsuldeminas.edu.br/index.php/o-instituto>. Acesso em: 05 nov. 2020.

JESUS, Maria José Gomes de; OLIVEIRA, Karina França de; PEDROSA, Reginaldo. EDUCAÇÃO INCLUSIVA: O PAPEL DO PROFESSOR E A INTERVENÇÃO DO PSICOLOGO NESTE CONTEXTO. **Revista Cefop/fapaz de Educação, Cultura, Ciência e Tecnologia**, Natal, v. 6, n. 1, p. 10-21, jan./jun. 2019. ISSN 2317-8841. Disponível em: <du.br/wp-content/uploads/2020/09/REVISTA-CEFOP-FAPAZ-2019.1.pdf#page=10>. Acesso em: 20 out. 2020.

LEAL, Teresa Cristina dos Santos; OLIVEIRA, Alaercio Aparecido de. Utilização de plataformas interativas e novas tecnologias no ensino de física das radiações para cursos da área de saúde. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, v. 41, n. 4, e20180354. 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1806-9126-RBEF-2018-0354>. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1806-11172019000400501&script=sci_arttext&tlng=pt Acesso em: 20 jun. 2020.

LIBÂNEO, José Carlos. O sistema de organização e gestão da escola In: LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e Gestão da Escola - teoria e prática*. 4ª ed. Goiânia: Alternativa, 2001. Disponível em : <http://www.faal.com.br/arquivos/complm/Semana2Texto4.pdf>. Acesso em 05 out.2020.

LIMA, Ana Paula Marinho de; SOUZA, Francisca Leidiana de; SOUZA, Francisco das Chagas Silva. EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO NA FORMA CONCOMITANTE: análise da produção do conhecimento. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v. 27, n. 2, p. 27-61, 14 dez. 2018. Portal de Periódicos UFPB. <http://dx.doi.org/10.22478/ufpb.2359-7003.2018v27n2.42023>. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/42023>. Acesso em: 10 out. 2020.

LOPES, Marcelo Wilton Vieira. Formação continuada e saberes para a docência no ensino médio integrado. *Research, Society And Development*, [S.L.], v. 8, n. 11, p. 1-22, 24 ago. 2019. N-e 2525-3409. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/335393672_Formacao_continuada_e_saberes_para_a_docencia_no_ensino_medio_integrado. Acesso em: 18 set. 2020.

LOPES, Karoline Duarte; SILVA, Cirlande Cabral da. Diferentes estratégias didáticas no ensino de ciências. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 10, p. 1-13, 24 dez. 2019. Departamento de Educação UFV. <http://dx.doi.org/10.22294/eduper/ppge/ufv.v10i0.7101>. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/7101/5600>. Acesso em: 01 nov. 2020.

LUCIAN, Rafael; DORNELAS, Jairo Simião. Mensuração de Atitude: proposição de um protocolo de elaboração de escalas. **Revista de Administração Contemporânea**, Rio de Janeiro v. 19, n. 2, p. 157-177, ago. 2015. FAP UNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/1982-7849rac20151559>. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rac/v19nspe2/1982-7849-rac-19-spe2-0157.pdf>. Acesso em: 20 set. 2020.

MACEDO, Jussara Marques de. A UNESCO E AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO PARA O TRABALHO DOCENTE: Aproximações entre 1966 e 1996. **Movimento: Revista de educação**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 2, p. 01-21. 2015. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32546/18681>. Acesso em: 20 nov. 2019.

MACEDO, Lino. Situação-Problema: Forma e Recurso de Avaliação, Desenvolvimento de Competências e Aprendizagem Escolar. In: PERRENOUD, Philippe; THURLER, Monica Gather. **AS COMPETÊNCIAS PARA ENSINAR NO SÉCULO XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 1-176. Tradução: Cláudia Schilling e Fátima Murad.

MARIANI, Fábio. Aprendizagens da docência na formação inicial: os sentidos sobre o ser professor a partir da ideia do bom professor. In: MONTEIRO, Filomena Maria de Arruda; FONTOURA, Helena Amaral da. **PESQUISA, FORMAÇÃO E DOCÊNCIA: processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional docente em diálogo**. Cuiabá: Sustentável, 2017. p. 183-198.

MARTÍNEZ-IZAGUIRRE, Miryam; EULATE, Concepción Yániz Álvarez de; VILLARDÓN-GALLEGO, Lourdes. Competencias profesionales del profesorado de educación obligatoria. **Revista Iberoamericana de Educación**. [s.l.], v. 74, p. 171-192, abril. 2017. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/319560166>. Acesso em: 15 jun. 2020.

MELLO, R. C.; MOLL, J. M. A política de ensino médio integrado como garantia do direito à educação da juventude. **Revista Pedagógica**, v. 21, p. 266, 2019. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/5108>. Acesso em: 14 mar. 2020.

MESQUITA, Silvana Soares de Araujo. Referenciais do “bom professor” de ensino médio: exercício de articulação teórica. **Cadernos de Pesquisa**, [s.l.], v. 48, n. 168, p. 506-531, jun. 2018. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/198053144820>. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742018000200506&script=sci_abstract&tlng=fr. Acesso em: 15 dez. 2019.

MIRANDA, Luanna Garcia de. A importância da família no contexto escolar. **Revista Cefop/fapaz de Educação, Cultura, Ciência e Tecnologia**, Natal, v. 6, n. 1, p. 151-162, jan./jun. 2019. ISSN 2317-8841. Disponível em: <du.br/wp-content/uploads/2020/09/REVISTA-CEFOP-FAPAZ-2019.1.pdf#page=10>. Acesso em: 20 out. 2020.

MONTEIRO, Filomena Maria de Arruda. De ensinantes a aprendizes: investigação narrativa nos anos iniciais In: MONTEIRO, Filomena Maria de Arruda; FONTOURA, Helena Amaral da. **PESQUISA, FORMAÇÃO E DOCÊNCIA: processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional docente em diálogo**. Cuiabá: Sustentável, 2017. p. 15-34.

MORAIS, João Kaio Cavalcante de; HENRIQUE, Ana Lúcia Sarmiento. ENSINO MÉDIO INTEGRADO: FUNDAMENTOS E IN - TENCIONALIDADE FORMATIVA. In: ARAËJO, Adilson Cesar; SILVA, Cláudio Nei Nascimento da. **Ensino Médio Integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios**. Brasília: Editora Ifb, 2017. p. 1-577. Disponível em: http://proen.ifmt.edu.br/media/filer_public/dc/30/dc307630-cba5-4357-901d-063ca67dace3/ensino-medio-integrado-no-brasil-fundamentos-praticas-e-desafios.pdf. Acesso em: 05 out. 2020.

NUNES, Ariane Fernanda; MORAES, João Carlos Pereira de. A RELAÇÃO PROFESSOR- ALUNO: A IMPORTÂNCIA DA AFETIVIDADE NO CONTEXTO EDUCATIVO NA VISÃO DOCENTE. **Pensa Acadêmico**, Manhuaçu, v. 16, n. 2, p. 298-309, jun./dez. 2018. DOI: <https://doi.org/10.21576/rpa.2018v16i2.521>. Disponível

em:

<http://www.pensaracademico.unifacig.edu.br/index.php/pensaracademico/article/view/521>. Acesso em: 27 out. 2020.

OLIVA, Ángel De-juanas; POZO, Rosa Martín del; BALLESTEROS, Mairena González. Competencias docentes para desarrollar la competencia científica en educación primaria. Bordón. **Revista de Pedagogía**, Bordón, v. 68, n. 2, p. 103, 21 mar. 2016. Sociedad Espanola de Pedagogía. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.13042/bordon.2016.68207>. Acesso em: 20 abr. 2020.

OLIVEIRA, Cynthia Bisinoto Evangelista de; MARINHO-ARAÚJO, Claisy Maria. A relação família-escola: intersecções e desafios. **Estudos de Psicologia (Campinas)**, Campinas, v. 27, n. 1, p. 99-108, mar. 2010. Fap UNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0103-166x2010000100012>. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-166X2010000100012&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 20 out. 2020.

OLIVEIRA, Sonia Maria Soares de; OLIVEIRA; Antonio Ivanilo Bezerra de; SABERES, Fátima Maria Leitão Araújo. Formação, profissionalização ou “notório saber”: o que é preciso para ser professor? **Revista Expressão Católica**, [s.l.], v. 6, n. 1, p. 78–84, jan./jun. 2017. Disponível em: <http://publicacoesacademicas.unicatolicaquixada.edu.br/index.php/rec/article/view/2158/pdf>. Acesso em: 23 abr. 2020.

ORTUNES, L.; SOUSA, F. A. DE. Abordagem de ensino e as novas tecnologias de informação: uma aproximação da realidade do aluno. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 18, n. 205, p. 62-75, 20 jun. 2018. Disponível em: <http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/40227>. Acesso em 03 set. 2020.

PACHECO, Bruna Erica Lemes Diniz; DAROS, Armando. Concepção de Educação sob a Perspectiva da Unesco com Enfoque no Documento “Educação, um Tesouro a Descobrir”. **Peiade**, -, v. 19, n. 10, p. 68-75, 2016. Disponível em: <https://pleiade.uniamerica.br/index.php/pleiade/article/view/326>. Acesso em: 03 dez. 2019.

PACHECO, Eliezer. Os Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica. Brasília: MEC/SETEC, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/osinstfedera.pdf> . Acesso em: 13 fev. 2020.

PERRENOUD, Philippe. **Pedagogia Diferenciada** – Das intenções à ação. Tradução: Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2010.

PERRENOUD, Philippe. **10 novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2014. Tradução: Patrícia Chittoni Ramos. Edição do Kindle.

PERRENOUD, P.; PAQUAY, L.; ALTET, M.; CHARLIER, E. Formando professores profissionais: três conjuntos de questões. In: PAQUAY, Léopold et al. **Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?** Tradução: Fátima Murad e Eunice Gruman. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 11-22.

PESSOA, Patricia dos Santos; MACEDO, Elida Pereira. Prática docente e Políticas Educacionais no Ensino Superior e os quatro pilares da Educação. **Rev. Educ.**, Brasília, v. 41, n. 157, p. 108-119, out./dez. 2018.

PINTO, Jailson Mauricio; LIMA, Douglas Vicente do Carmo. Gestão democrática no contexto escolar. **Civicae**, [S.L.], v. 2, n. 1, p. 33-44, 26 ago. 2020. Companhia Brasileira de Produção Científica. <http://dx.doi.org/10.6008/cbpc2674-6646.2020.001.0004>. Disponível em: <http://www.cognitionis.inf.br/index.php/civicae/article/view/CBPC2674-6646.2020.001.0004>. Acesso em: 08 set. 2020.

PONTES, Edel Alexandre Silva. O professor ensina e o aluno aprende: questões teóricas no processo de ensino e aprendizagem de matemática. **RACE – Revista de administração**. v. 4, p. 111-124, 2019. Disponível em: <https://revistas.cesmac.edu.br/index.php/administracao/article/view/1044/806>. Acesso em: 17 mai. 2020.

RAMALHO, Henrique; ROCHA, João; LOPES, Alexandra. Interações aluno-professor: percepções sobre o feedback pedagógico. **Psicologia em Pesquisa**, Juiz de Fora, v. 14, n. 1, p. 76-95, jan./abr. 2020. DOI: 10.34019/1982-1247.2020.v14.29010. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/psicologiaempesquisa/article/view/29010>. Acesso em: 30 out. 2020.

RAMOS, Carlos Vinicius; MOREIRA, Jani Alves da Silva. Diretrizes políticas para o perfil de professores no contexto da reforma do estado: uma análise das recomendações da UNESCO. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 15, n. 1, p.56-67 jan./mar 2018. DOI: 10.5747/ch.2018.v15.n1.h350

RAMOS, M. N. Ensino Médio Integrado: lutas históricas e resistências em tempos de regressão. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, v. 1, n. 1, p. 27-49, 2017.

RIBEIRO, Sílvia Regina Bella et al. Relação professor-aluno: desafios e aprendizagens. **Revista Científica do Centro Universitário de Araras**, Araras, v. 19, n. 2, p. 159-170, jun. 2019. Associação Educacional de Araras. <http://dx.doi.org/10.18762/1982-4920.20190022>. Disponível em: http://revistaunar.com.br/cientifica/documentos/vol19_n2_2019/11_RELACAO_PROFESSOR_ALUNO.pdf. Acesso em: 04 jun. 2020.

SANT'ANA, Wallace Pereira; SILVA, Hugo Barros da; LEMOS, Glen César. Ensino médio integrado à educação profissional: algumas concepções. **Tecnia: REVISTA DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO IFG, S.L.**, v. 3, n. 1, p. 66-87, jun. 2018. ISSN 2526-2130. Disponível em: <http://revistas.ifg.edu.br/tecnica/article/view/124>. Acesso em: 27 set. 2020.

SANTOS, Fábio Maurício Fonseca; ALVES, André Luiz; PORTO, Cristiane de Magalhães. EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS: potencialidades e implicações contemporâneas na aprendizagem. **Revista Científica da Fasete, S.L.**, v. 17, n. 1, p. 44-61, set. 2018. Disponível em: <https://www.unirios.edu.br/revistarios/internas/conteudo/resumo.php?id=325>. Acesso em: 10 out. 2020.

SANTOS, Natali Allas dos. desafios da relação professor-aluno: contribuições da educação centrada no aluno, educação do sensível e prática reflexiva. **Jornada Brasileira de Educação e Linguagem/encontro dos Mestrados Profissionais em Educação e Letras/Jornada de Educação de Mato Grosso do Sul**, Mato Grosso do Sul, v. 1, n. 1, p. 1-13, jun. 2018. ISBN: 978-85-99540-88-6. Disponível em: <https://anaisonline.uems.br/index.php/jornadaeducacao/article/view/4907>. Acesso em: 30 out. 2020.

SANTOS, Natali Allas dos. O trabalho do arte-educador com contribuições da teoria psicanalítica: um olhar para a subjetividade. **Revista Funec Científica - Multidisciplinar - ISSN 2318-5287**, [s.l.], v. 8, n. 10, p. 1-15, 17 abr. 2019. Fundação Municipal de Educação e Cultura de Santa Fe do Sul. <http://dx.doi.org/10.24980/rfcm.v8i10.3405>. Disponível em: <https://seer.unifunec.edu.br/index.php/rfc/article/view/3405/3015>. Acesso em: 10 jun. 2020.

SANTOS, Sandra Joedna Vieira dos; COUTINHO, Diógenes Jose Gusmão. A contribuição da família no contexto escolar. **Brazilian Journal Of Development**, Curitiba, v. 6, n. 7, p. 42478-42498, 2020. Brazilian Journal of Development. <http://dx.doi.org/10.34117/bjdv6n7-022>. Disponível em: <https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/12508>. Acesso em: 20 out. 2020.

SCHROEDER, Nilva. **O ENSINO MÉDIO INTEGRADO NO CONTEXTO DA ATUAL LDB**. 2018. IFB. Disponível em: http://portal1.iff.edu.br/nossos-campi/campos-centro/diretoria-de-educacao-basica-e-profissional/arquivos-da-diretoria-de-ensino-basico-e-profissional/iff-semin251cirio-integrado-abril-2018_nilva.pdf. Acesso em: 28 out. 2020.

SILVA, Cláudia Maria Bezerra da. ENSINO MÉDIO INTEGRADO: escola unitária como horizonte?. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S.L.], v. 2, n. 19, p. 1-15, 12 jun. 2020. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). <http://dx.doi.org/10.15628/rbept.2020.9729>. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/9729>. Acesso em: 15 out. 2020.

SILVA, Claudia Maria Bezerra da; SANTOS, Edlamar Oliveira dos. FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: concepções e importância. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S.L.], v. 1, n. 18, p. 1-15, 6 jan. 2020. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). <http://dx.doi.org/10.15628/rbept.2020.9281>. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/9281>. Acesso em: 12 set. 2020.

SILVA, D. da, SIMON, F. O. (2005). Abordagem quantitativa de análise de dados de pesquisa: construção e validação de escala de atitude. **Cadernos CERU**, 16, 11-27. Disponível em <https://www.revistas.usp.br/ceru/article/view/75338>. Acesso em 02 out.2020.

SILVA, Elisabeth Ramos da; ABUD, Maria José Milharezi. AS INTERDEPENDÊNCIAS ENTRE O DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO CRÍTICO E OS CONHECIMENTOS CULTURAIS E CIENTÍFICOS ADQUIRIDOS NA ESCOLA. **Caminhos em Linguística Aplicada**, Taubaté, v. 20, n. 1, p. 1-18, jan. 2019. ISSN 2176-8625. Disponível em: <http://periodicos.unitau.br/ojs/index.php/caminhoslinguistica/article/view/2681/1864>. Acesso em: 01 nov. 2020.

SILVA, Lenildes Ribeiro. UNESCO: os quatro pilares da educação pós-moderna. **Revista Inter Ação**, [s.l.], v. 33, n. 2, p. 359-378, 19 dez. 2008. Universidade Federal de Goiás. <http://dx.doi.org/10.5216/ia.v33i2.5272>.

SILVÉRIO, Aderlan. Dez novas competências para ensinar. **Revista Histedbr On-line**, [s.l.], v. 15, n. 63, p. 382, 3 out. 2015. Universidade Estadual de Campinas. <http://dx.doi.org/10.20396/rho.v15i63.8641192>. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8641192>. Acesso em: 06 maio 2020.

SOARES, Francisco Igo Leite *et al.* A inclusão em uma escola pública no interior da Amazônia: desafios e perspectivas. **Web -Revista Sociodialeto**, Lalimu, v. 10, n. 28, p. 146-159, jul. 2019. Disponível em: <http://sociodialeto.com.br/index.php/sociodialeto/article/view/215/187>. Acesso em: 01 nov. 2020.

SOUSA, A. R. M. de; SILVA, M. V. L.; CASTILLO, L. A. C. A liderança como ferramenta para um professor de qualidade. **Revista Científica Educandi & Civitas**, [s.l.], v. 1, n. 2, p. 1-19, abr. 2019. Disponível em: <http://fabric.edu.br/revistacientifica/wp-content/uploads/2019/05/document.pdf>. Acesso em: 09 maio 2020.

SOUSA, Joilson Silva de. História da educação profissional, o ensino médio e sua conjuntura política. **Research, Society And Development**, [S.L.], v. 8, n. 8, p. 1-11, 2 jun. 2019. Research, Society and Development. <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v8i8.1207>. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/333584856_Historia_da_educacao_profissional_o_ensino_medio_e_sua_conjuntura_politica. Acesso em: 27 out. 2020.

SOUZA, Anastácia Feitosa de; SOUSA, Mainara Alves de; MARQUES, Janote Pires. Interação entre professor e família: a influência na aprendizagem dos alunos do 2º ano do ensino fundamental em escola pública. **Revista Educação & Ensino**, Fortaleza, v. 4, n. 1, p. 62-79 jan/jun 2020.

SOUZA, Andressa Dumont Franco de; ANDRADE, Lizbeth Oliveira de. Espaço escolar: o professor frente a situação de violência. **Revista científica eletrônica de pedagogia da FAEF – ISSN: 1678-300X**. [s.l.], Ano XIX, n. 32. Jan. 2019. Disponível em: http://faef.revista.inf.br/imagens_arquivos/arquivos_destaque/qt5xnq8IR7wPrp6_2019-3-7-8-35-4.pdf Acesso em: 22 jun. 2020.

SOUZA, Denise Santos; SILVA, Cristine Santos de Souza da. relevância da observação na formação inicial docente com vistas no desenvolvimento da prática reflexiva.

Revista Insignare Scientia – ISSN: 2595-4520. [s.l.], v. 3, n. 1. jan./abr. 2020.

Disponível em: <https://periodicos.uffs.edu.br/index.php/RIS/article/view/11250/7391>

Acesso em: 20 jun. 2020.

SOUZA, Fabiana Veríssimo da Costa; CARON, Déborah; SOUZA, Cristiane Rodrigues Mendonça de. ENSINAR É UMA ARTE. **Cadernos da Fucamp**, S.L., v. 15, n. 22, p.

91-99, jan. 2016. ISSN 1678-1244. Disponível em:

<http://www.fucamp.edu.br/editora/index.php/cadernos/article/view/619>. Acesso em: 18

out. 2020.

SOUZA, Kellcia Rezende; KERBAUY, Maria Teresa Miceli. Abordagem quanti-qualitativa: superação da dicotomia quantitativa-qualitativa na pesquisa em educação. **Educação e Filosofia**, Uberlandia, v. 31, n. 61, p. 21-44, jan./abr. 2017.

Disponível em:

<http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/29099/21313>. Acesso

em: 15 set. 2020.

TARDIF, Maurice; MOSCOSO, Javier Nunez. La noción de “profesional reflexivo” en educación: actualidad, usos y límites. **Cadernos de Pesquisa**, [S.L.], v. 48, n. 168, p.

388-411, jun. 2018. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/198053145271>.

Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742018000200388&script=sci_arttext&tlng=pt)

[15742018000200388&script=sci_arttext&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742018000200388&script=sci_arttext&tlng=pt). Acesso em: 10 out. 2020.

TAVARES, Edson Leandro Hunoff; CORSETTI, Berenice. Uma análise das concepções teóricas sobre qualidade da educação na América Latina a partir de

publicações da UNESCO (1966-2008). **Holos**, [s.l.], v. 1, p. 1-18, 3 dez. 2019. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN).

<http://dx.doi.org/10.15628/holos.2019.4332>. Disponível em:

<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/4332>. Acesso em: 20 abr.

2020.

TEIXEIRA¹, Simone Maria; CASTILLO, Renê Armando Flores. A Ação Dialógica na relação professor-aluno, em na sala de aula, nos anos iniciais do Ensino Fundamental: um estudo de caso. **Revista Científica de Iniciación A La Invertagación**, S.L., v. 3, n.

2, p. 1-22, jul. 2018. Disponível em:

<http://revistacientifica.uaa.edu.py/index.php/rcuaa/article/view/498/360>. Acesso em: 30

out. 2020.

TERRIBILI FILHO, Armando; QUAGLIO, Paschoal. Professor reflexivo: mais que um simples modismo: uma possibilidade real. **revista da faculdade de educação**, s.l., v. 9,

n. 7, p. 55-71, jan./jun. 2008. Disponível em: [https://docplayer.com.br/2744028-](https://docplayer.com.br/2744028-Professor-reflexivo-mais-que-um-simples-modismo-uma-possibilidade-real.html)

[Professor-reflexivo-mais-que-um-simples-modismo-uma-possibilidade-real.html](https://docplayer.com.br/2744028-Professor-reflexivo-mais-que-um-simples-modismo-uma-possibilidade-real.html).

Acesso em: 27 set. 2020.

UNESCO. **A UNESCO no mundo e no Brasil**. Disponível em:

<https://nacoesunidas.org/agencia/unesco/>. Acesso em: 08 ago. 2019.

UNESCO. **Patrono**: Jacques Delors. 2016. Disponível em: <https://eurocid.mne.gov.pt/patrono-jacques-delors>. Acesso em: 21 maio 2020.

VALENTE, Beatriz Simões; RODRIGUES, Carla Gonçalves; VIEIRA; Virgínia Tavares. O «bom professor» na percepção de discentes do Programa de Pós-Graduação em Zootecnia da Faculdade de Agronomia Eliseu Maciel da Universidade Federal de Pelotas. **Ciencia, Docencia y Tecnología**, v. 27, n. 52, p. 441-458, mai. 2016.

VASCONCELOS, Alexandra Alves de *et al.* A PRESENÇA DO DIÁLOGO NA RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO. In: V COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, 5., 2005, Recife. **Colóquio**. Recife: 09, 2005. p. 1-12. Disponível em: <http://docplayer.com.br/39567404-A-presenca-do-dialogo-na-relacao-professor-aluno.html>. Acesso em: 28 out. 2020.

VITO, R. V.; MELO, J. J. P. Cartas à Lucílio e o Relatório Delors para a UNESCO: uma abordagem sobre os princípios educativos através da educação comparada. **EDUCERE - Revista da Educação**, Umuarama, v. 19, n. 2, p. 393-416, jul./dez. 2019. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14547610017>. Acesso em: 13 dez. 2019.

VOLTZ, Carlos Eduardo Poerschke et al. O PAPEL DO PROFESSOR REFLEXIVO NO ENSINO HÍBRIDO. **Redin - Revista Educacional Interdisciplinar**, S.L., v. 8, n. 1, p. 1-10, jul. 2019. ISSN: 2594-4576. Disponível em: <https://seer.faccat.br/index.php/redin/article/view/1423/0>. Acesso em: 30 out. 2020.

ANEXO 1

FACULDADE DE CIÊNCIAS
MÉDICAS DR. JOSÉ ANTÔNIO
GARCIA COUTINHO - FACIMPA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: COMPETÊNCIAS DOCENTES: PERCEPÇÕES DE ALUNOS E PROFESSORES

Pesquisador: BARBARA MARIANNE MADURO

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 20269519.9.1001.5102

Instituição Proponente: FUNDAÇÃO DE ENSINO SUPERIOR DO VALE DO SAPUCAI

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.673.991

Apresentação do Projeto:

Segundo a UNESCO o professor é o protagonista e essencial na educação, trabalhando com valores, atitudes e competências em detrimento dos fundamentos teóricos e práticos do campo educativo. No sul de Minas Gerais encontra-se inúmeras Instituições que disponibilizam o ensino técnico integrado. O Objetivo deste trabalho é analisar as competências docentes que os professores consideram relevantes, bem como analisar a importância dessas competências pela visão dos alunos. A metodologia adotada neste estudo será o questionário composto por 43 itens do tipo Likert com cinco pontos, aplicado para aproximadamente 400 alunos e 100 professores. Espera-se com este estudo que as competências mais atendidas pelos docentes também sejam para os alunos, e que a partir dos resultados dos questionários permitam analisar as correlações entre as respostas dos professores e professores/alunos.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário: O presente estudo tem por objetivo investigar as competências docentes pela visão dos alunos e professores de uma Instituição de ensino médio integrado e examinar possíveis relações entre os escores dos instrumentos de medida.

Objetivo Secundário: Avaliar a autorregulação e a autoeficácia segundo a Teoria Social Cognitiva dos docentes por meio do questionário aplicado; Analisar as competências mais importantes elencadas pelos docentes e alunos e compará-las com os quatro

Endereço: Avenida Prefeito Tuany Toledo, 470

Bairro: Campus Fátima I

CEP: 37.554-210

UF: MG

Município: POUSO ALEGRE

Telefone: (35)3449-9232

E-mail: pesquisa@univas.edu.br

FACULDADE DE CIÊNCIAS
MÉDICAS DR. JOSÉ ANTÔNIO
GARCIA COUTINHO - FACIMPA



Continuação do Parecer: 3.673.991

pilares para a educação da UNESCO; Verificar se existem diferenças entre as competências mais importantes para os alunos com as mais elencadas pelos docentes.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Segundo a autora

Riscos: Potenciais alterações físicas, psicológicas e sociais a que o participante está exposto ao participar da pesquisa, como cansaço, aborrecimento ou mal estar ao responder o questionário.

Benefícios: Não há benefícios para os participante.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Nada a declarar.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos de apresentação obrigatória estão presentes.

Recomendações:

Nenhuma.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Projeto aprovado

Considerações Finais a critério do CEP:

Os autores deverão apresentar ao CEP um relatório parcial e um final da pesquisa de acordo com o cronograma apresentado no projeto.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1423610.pdf	29/08/2019 12:14:44		Aceito
Folha de Rosto	folhaderostounivas.pdf	29/08/2019 12:13:20	BARBARA MARIANNE MADURO	Aceito
Outros	questionarios.docx	28/08/2019 20:02:51	BARBARA MARIANNE MADURO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_barbaraNeide28agosto.docx	28/08/2019 20:02:18	BARBARA MARIANNE MADURO	Aceito
Declaração de	termoconcordanciainstitucional.jpg	28/08/2019	BARBARA	Aceito

Endereço: Avenida Prefeito Tuany Toledo, 470

Bairro: Campus Fátima I

CEP: 37.554-210

UF: MG

Município: POUSO ALEGRE

Telefone: (35)3449-9232

E-mail: pesquisa@univas.edu.br

FACULDADE DE CIÊNCIAS
MÉDICAS DR. JOSÉ ANTÔNIO
GARCIA COUTINHO - FACIMPA



Continuação do Parecer: 3.673.991

Instituição e Infraestrutura	termoconcordanciainstitucional.jpg	19:59:05	MARIANNE MADURO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termos.docx	28/08/2019 19:57:50	BARBARA MARIANNE MADURO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

POUSO ALEGRE, 31 de Outubro de 2019

Assinado por:
Ronaldo Júlio Baganha
(Coordenador(a))

Endereço: Avenida Prefeito Tuany Toledo, 470

Bairro: Campus Fátima I

CEP: 37.554-210

UF: MG

Município: POUSO ALEGRE

Telefone: (35)3449-9232

E-mail: pesquisa@univas.edu.br

ANEXO 2

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu Bárbara Marianne Maduro, mestranda em educação, e minha orientadora, Prof. Dra. Neide de Brito Cunha, estamos realizando uma pesquisa científica, intitulada "COMPETÊNCIAS DOCENTES: PERCEPÇÕES DE ALUNOS E PROFESSORES". Gostaria de sua participação nesta pesquisa. O objetivo é verificar se há relação entre as percepções de competência docente por parte de professores e alunos do ensino médio integrado. Trata-se de uma pesquisa de campo em que serão aplicados dois questionários, um para o professor e um para o aluno, a fim de obter informações relevantes, pois é imprescindível compreender se existe relação entre as percepções de docentes e alunos do ensino médio integrado.

Embora aceite sua participação neste projeto, estará garantido que poderá desistir, sem qualquer prejuízo ou penalização, a qualquer momento, bastando para isto informar sua decisão. Foi esclarecido ainda que, por ser uma participação voluntária e sem interesse financeiro, não terá direito a nenhuma remuneração.

Assim, declara que foi esclarecido de que, participando desta pesquisa, você está participando de um estudo de cunho acadêmico-científico. Para tanto, solicitamos que colabore com esta pesquisa.

Os riscos de sua participação poderão ser provenientes do desconforto em responder ao questionário. Participando da pesquisa você colabora com as pesquisas na área da educação.

As informações obtidas serão mantidas em sigilo. Você não será identificado(a) pelo nome e de nenhuma outra forma.

Numa posterior publicação dos resultados desta pesquisa, a identidade da instituição e dos alunos participantes será mantida no mais rigoroso sigilo, omitindo-se todas as informações que permitam identificá-los. Os dados serão guardados por cinco anos em banco de dados pelos pesquisadores responsáveis, localizado no Centro de Estudos e Pesquisas em Educação da UNIVÁS, na unidade Campus Fátima, da Universidade do Vale do Sapucaí, após os quais serão eliminados.

Este documento foi revisado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade do Vale do Sapucaí situado na UNIDADE FÁTIMA, Av. Prof. Tuany Toledo, 470, Pouso Alegre/MG, o qual poderá ser contatado pelo telefone (35) 3449-9271 ou pelo e-mail: pesquisa@univas.edu.br. Os procedimentos previstos obedecem aos Critérios de Ética na Pesquisa com Seres Humanos, conforme Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde. Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas pela pesquisadora Bárbara Marianne Maduro por meio do telefone: (35) 99889-6777 ou e-mail: barbara.maduro@ifsuldeminas.edu.br.

Após declarar seu consentimento, você terá acesso ao instrumento de pesquisa.

Agradecemos a sua colaboração.

Consentimento Livre e Esclarecido


Tendo em vista os itens apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em permitir em participar desta pesquisa:

Assinatura do Responsável


Pesquisadora: Bárbara Marianne Maduro

CPF: 089291986-86

PROPEs em Educação / UNIVÁS



Orientadora responsável: Dra. Neide de Brito Cunha

PROPEs em Educação / UNIVÁS