



4410 - Trabalho - 39ª Reunião Nacional da ANPED (2019)  
 GT12 - Currículo

O PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO DAS POLÍTICAS CURRICULARES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E O TRABALHO DOCENTE  
 Néri Emilio Soares Júnior - INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS - IFG  
 Agência e/ou Instituição Financiadora: PIQs-IFG

## **O PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO DAS POLÍTICAS CURRICULARES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E O TRABALHO DOCENTE**

### **Resumo**

O trabalho analisa a implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, em uma instituição de educação profissional no Estado de Goiás. Foi realizada um estudo de caso, com realização de análise documental, observação, entrevista semiestruturada e instrução *ad hoc*. Os sujeitos da pesquisa foram gestores e professores. A implantação das diretrizes curriculares vem se desenvolvendo a partir de alteração dos projetos pedagógicos e das matrizes curriculares dos cursos técnicos; realização de um programa de formação continuada de servidores; desenvolvimento de eventos de caráter científico; realização de um trabalho piloto de reformulação curricular e; diálogos entre representantes da gestão e os professores. No entanto, essas ações têm apresentado pouco efeito nas práticas dos professores, que no desenvolvimento do seu trabalho são influenciados por outros fatores como a dimensão pessoal, o caráter socioeconômico do trabalho, a organização do trabalho pedagógico, os estudantes, a experiência profissional e os valores dos professores, entre outros.

**Palavras-chave:** Políticas Curriculares, Educação Profissional, Trabalho Docente.

### **Apresentação**

O Brasil, nas últimas décadas, passa por um profundo processo de reforma na política educacional brasileira, com objetivo de estabelecer novos rumos para educação. Nesse processo, o lugar estratégico do currículo como indutor de mudanças do ensino nos diferentes níveis e modalidades de ensino e da realidade escolar (CANDAU, 2001) e a descontinuidade dos projetos políticos educacionais colocados em prática (SAVIANI, 2008) são duas características que se destacam. A educação profissional é uma modalidade de ensino que tem sofrido os desdobramentos desse momento da política educacional brasileira. Desde os anos de 1990, diferentes projetos pedagógicos estão em disputam pela reforma dessa modalidade de ensino.

Com a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei n.9394/96, a educação profissional foi concebida com a possibilidade de integração com as diferentes formas da educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia e com a possibilidade da integração entre a educação profissional e a educação geral. É, pois, uma perspectiva que procura superar a conhecida dualidade da formação para o trabalho *versus* a formação para vida, que é uma importante marca da educação brasileira.

No ano seguinte, foi aprovado o Decreto n. 2.208 de 1997, que estabeleceu, entre outras medidas, a separação entre a educação profissional técnica do ensino médio e o currículo por competências, contrariando, dessa forma, a proposta da integração do ensino profissional com o ensino médio, indicada na LDBEN. Em 1999, foram definidas as Diretrizes Curriculares Nacionais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (DCNEP) (Parecer CNE/CEB nº 16/99 e Resolução CNE/CEB nº 4/99) com a concepção de educação profissional alinhada ao Decreto n. 2.208/97.

Com o Governo Lula da Silva, no ano de 2004, foi aprovado o Decreto n. 5.154/04, que teve como pano de fundo a discussão sobre a educação politécnica e, conseqüentemente, o objetivo de superar a dualidade entre a formação geral e a formação técnica. Assim, no referido decreto, foram instituídas a possibilidade de integração entre a educação profissional técnica de nível médio com o ensino médio, a organização dos cursos por áreas profissionais e a articulação da educação, trabalho, ciência e tecnologia. Em 2012, durante o governo Dilma Rousseff, foram aprovadas as novas DCNEP (Parecer CNE/CEB n. 11/2012 e Resolução CNE/CEB n. 06/2012) em que procurou-se estabelecer articulações com o Decreto n. 5.154/04.

Observa-se então que, no âmbito da educação profissional, existe um intenso movimento de alterações das políticas da educação profissional para o nível médio, principalmente quando ocorrem mudanças de projetos de governo. Convém observar que, no ano de 2016, iniciou-se outro capítulo das mudanças das políticas da Educação Profissional. Com o impeachment e, conseqüentemente, a destituição do Governo Dilma Rousseff, o Governo Michel Temer apresentou o indicativo de mais mudanças no ensino médio, que parece ter relações com a educação profissional. O projeto que está consubstanciado na Lei n. 13.415 de 16 de fevereiro de 2017 (BRASIL, 2017), estabelece, entre outras medidas, a formação técnica e profissional como uma das áreas que compõe o currículo do ensino médio, que passa a ser composto pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ou seja, apresenta profundas mudanças nessas modalidades de ensino. Sendo assim, parece que, no campo das políticas educacionais brasileira, não está sendo considerado o tempo para que as diferentes reformas sejam assimiladas pelos professores nas escolas.

A descontinuidade das políticas curriculares da educação profissional, em que transições e rupturas são postas diferentes projetos para esta modalidade de ensino, pode interferir na prática pedagógica dos professores, pois este movimento pode provocar insegurança no trabalho docente, contribuindo para que o proposto, no âmbito das políticas curriculares, não se efetive na prática (SILVA; MARQUES, 2007). Também se pode inferir que, pela velocidade que as mudanças estão sendo realizadas, não há tempo para assimilação das políticas por parte dos professores.

Diante do quadro apresentado, torna-se importante analisar como as instituições de educação profissional estão colocando em curso as políticas curriculares para educação profissional técnico de nível médio. Dessa forma, o objetivo da pesquisa foi analisar o processo de implantação das DCNEP em uma escola de formação profissional. Os objetivos

específicos foram: a) examinar a proposta curricular para os cursos de educação profissional de nível médio contida nas DCNEP e nos projetos pedagógicos da Instituição Formadora, para analisar o processo de recontextualização dessas diretrizes curriculares; b) investigar como foi encaminhado a reformulação curricular na Instituição Formadora nos diferentes níveis de decisão curricular e o seu impacto na organização e desenvolvimento do trabalho docente no contexto geral da escola e no contexto da aula; c) analisar como os professores trabalham ao colocar o currículo em ação, procurando identificar os fatores que influenciam nesse trabalho e d) investigar como gestores e professores avaliam o processo de reformulação curricular.

A pesquisa foi desenvolvida a partir das categorias educação profissional, políticas curriculares e trabalho docente. O delineamento da investigação foi realizado a partir da noção de desenvolvimento curricular de Gimeno Sacristán (2000, 2013a, b). O autor propõe uma concepção processual de currículo, uma perspectiva que procura articular o projeto curricular expresso desde as políticas públicas, até o contexto da prática pedagógica dos professores, sendo que o currículo se materializa em diferentes níveis. Nesse processo, os professores são os principais agentes do currículo recontextualizando as propostas curriculares que chegam em suas mãos (BERNSTEIN, 1996).

O primeiro nível do desenvolvimento curricular é o currículo prescrito ou oficial, que estabelece um projeto de educação advindo das políticas públicas. Por vezes o currículo oficial passa a ser interpretado e é consubstanciado em propostas de conteúdos disciplinares, em formatos de livros e outros materiais pedagógicos que são utilizados pelos professores (GIMENO SACRISTÁN, 2000, 2013a, b), denominado de “currículo apresentado aos professores”.

O currículo prescrito, ao chegar às instituições de ensino, sofre interferência do professor e dos demais sujeitos que o vivenciam. Sob a perspectiva coletiva do professorado, o projeto educacional que chega das orientações curriculares oficiais é interpretado e se elabora o projeto pedagógico institucional.

O próximo nível do desenvolvimento curricular refere-se ao “currículo em ação”, que se configura como a prática realizada pelos professores em situação concreta de seu trabalho (GIMENO SACRISTÁN, 2013a). O resultado do currículo em ação é denominado de “currículo realizado”, que são os efeitos diversos de ordem cognitiva, afetiva, social, moral nos sujeitos que participam do desenvolvimento curricular. Por fim, tem-se o currículo expresso em resultados escolares comprováveis que são refletidos no rendimento escolar, denominado “currículo avaliado”.

Para contribuir na compreensão das relações que ocorrem nas diferentes instâncias ou níveis do currículo, será utilizada a noção de recontextualização, que foi desenvolvida pelo autor inglês Basil Bernstein. Essa noção foi formulada no contexto da teoria do dispositivo pedagógico (MAINARDES; STREMEL, 2010), que, foi elaborada para analisar o processo de transformação de uma disciplina ou um campo do conhecimento para se constituir em conhecimento escolar. A recontextualização constitui-se como uma transferência de textos de um contexto para outro, como, por exemplo, do contexto acadêmico para o contexto de um sistema educacional ligado à esfera federal, estadual ou municipal; do contexto de uma rede de ensino para o de uma escola.

Para realizar a análise do currículo em ação foi tomado como referência o trabalho docente. O objetivo empreendido foi compreender os fatores que influenciam nesse trabalho. A análise do trabalho teve como fundamento teórico o ponto de vista da atividade, a partir das contribuições da ergologia (SCHWARTZ, 1996, 2000, 2002, 2003, 2004, 2006, 2010, 2011; SCHWARTZ; DURRIVE, 2007). De forma sintética, a ergologia propõe uma abordagem pluridisciplinar com o objetivo de “melhor conhecer e, sobretudo, de melhor intervir sobre as situações de trabalhar para transformá-las” (SCHWARTZ, 2007, p.36). O trabalho é considerado como um “lugar” de acontecimentos complexos (SCHWARTZ, 2004) no qual se desenvolve o fazer industrioso humano (SCHWARTZ, 2006).

A partir da abordagem ergológica o sujeito, em sua ação no trabalho, deve cumprir uma série de tarefas estabelecidas por normas que lhe são prescritas. No entanto, o sujeito não se limita em acatar as prescrições, uma vez que ele, de forma constante, as reinventa, renormalizam essas normas. Assim, nesse processo sempre existe a combinação entre normas que são antecedentes, que são mais ou menos visíveis, acumuladas, passíveis de ensino, prescritíveis, codificáveis com as renormalizações, mais ou menos ressingularizantes (SCHWARTZ, 2011, p.39-40).

Um importante aspecto a se considerar é que as normas são sempre inacabadas, visto que o meio sempre é imprevisível, ou infiel: “[...] o meio é sempre mais ou menos infiel, ele jamais se repete exatamente de um dia para outro ou de uma situação para outra” (SCHWARTZ, 2007, p.191). Assim, os trabalhadores desenvolvendo estratégias que são singulares para responder aos desafios apresentado pelo meio.

O presente texto está organizado da seguinte forma: no primeiro momento será apresentado os procedimentos de pesquisa e no segundo momento será apresentado, de forma sintético, o aporte teórico utilizado e por fim os achados da pesquisa.

### **Os procedimentos de pesquisa**

Foi realizada uma pesquisa do tipo estudo de caso em um campus de instituição de educação profissional no estado de Goiás que é parte da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Para resguardar a identidade será utilizado nomes genéricos “Campus Formador” e “Instituição Formadora” para se referir, respectivamente ao campus e a instituição em que foi desenvolvido a pesquisa.

A Instituição Formadora possui uma estrutura *multicampi*, com 13 polos, em 12 cidades no estado. Oferece cursos de formação profissional na educação básica e no ensino superior, além de cursos de extensão e de formação profissional de trabalhadores de curta duração. O Campus Formador está localizado na região metropolitana da cidade de Goiânia. Atualmente, oferta os seguintes cursos técnicos: Automação Industrial, Edificações, Eletrotécnica, Informática para Internet e Segurança para o Trabalho, os cursos de Graduação são: Engenharia Civil e Engenharia Elétrica e o curso de pós-graduação é a Especialização em Ensino de Humanidades.

O trabalho de campo teve início em agosto do ano de 2017 e término em março de 2018. Os procedimentos de levantamento de evidências foram a análise documental, a entrevista semiestruturada, método de instrução ao sócio e a observação. Os interlocutores da pesquisa foram 5 gestores e 7 docentes. Os gestores entrevistados foram o Pró-Reitor de Ensino, a Diretora de Desenvolvimento de Ensino e o Coordenador Geral de Ensino Médio, que fazem parte da equipe da Pró-Reitoria de Ensino (Proen), o Diretor Geral e o Gerente de Ensino do Campus Formador, que fazem parte da equipe gestora do Campus Formador. Os docentes participantes foram 2 professores da área profissional (Informática e Edificações) e os demais da área de formação geral (Educação Física, Química, Biologia, Matemática e Sociologia). Os documentos analisados foram referentes aos diferentes níveis de desenvolvimento curricular e referentes ao trabalho prescrito, a saber: as atuais DCNEP e demais documentos oriundos das políticas curriculares, o Projeto de Desenvolvimento Institucional (PDI), os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) técnicos, os planos de curso de professores e documentos referentes ao regulamento das atividades docentes da Instituição Formadora.

Foi realizada a entrevista semiestruturada com os gestores e os professores procurando identificar como esses sujeitos avaliam e se relacionam com o processo de reformulação curricular; e para levantar evidências sobre o trabalho docente.

O método de instrução ao sócia foi realizado com dois professores com grupos composto por três docentes da Instituição Formadora. O processo aconteceu em três momentos: a) no primeiro, os sujeitos participantes foram confrontados pela mediação da atividade regulada ao sócia, b) no segundo momento, houve a transcrição feita pelos participantes e, c) no terceiro momento, foi realizado o comentário escrito sobre a forma e o conteúdo da transcrição. O objetivo foi realizar o confronto em dois tempos: no primeiro, do sujeito consigo mesmo pela mediação da atividade da regra do sócia e, no segundo, a partir de materializações desse intercâmbio pela mediação de uma atividade escrita. A duração do procedimento foi de aproximadamente 40 minutos em cada intervenção e foi realizado em uma sala restrita. Ele permitiu avançar as situações reais do trabalho e identificar as formas singulares com que os professores trabalham.

As observações foram feitas de forma aberta e sistemática (GUÉRIN, et. al., 2001), sendo que, nas primeiras visitas, foram realizadas observações abertas da escola, principalmente da disposição e organização do espaço físico, os meios de trabalho dos professores nos diferentes espaços da escola durante intervalos das aulas interagindo com colegas, técnicos administrativos e estudantes. O objetivo dessas observações foi de levantar evidências que contribuíssem para a análise de situações relacionadas ao funcionamento geral da escola. As observações sistemáticas foram realizadas no trabalho docente em atividades de planejamento coletivo e, no ensino, no contexto da aula de dois professores, um que ministra disciplinas relacionada com a área profissional (Informática) e outra professora que ministra disciplina de formação geral (Biologia).

A análise das evidências foi feita a partir de dois momentos: a) organização dos dados, com transcrição e categorização das diferentes fontes de evidência e b) confronto das diferentes fontes de evidência com a literatura.

### **As políticas curriculares de educação profissional**

Sobre as políticas curriculares da Educação Profissional Técnica de Nível Médio foram analisadas as DCNEP (Parecer CNE/CEB n. 11/2012 e Resolução CNE/CEB n. 06/2012) e que são as referências para as instituições na elaboração dos seus currículos.

De um modo geral, as políticas curriculares as DCNEP se constituem como documentos que apresentam uma proposta de formação humana e profissional considerada “dual”. Isso porque, o seu projeto apresenta elementos que possibilitam pensar projetos de formação de trabalhadores em duas perspectivas distintas: o primeiro projeto, que se aproxima de uma concepção ampliada de formação humana, possibilitando pensar na superação da dualidade histórica existente entre a formação técnica e a formação geral do trabalhador e o segundo projeto, que se aproxima de projeto de formação unilateral do homem e é voltado para os interesses capitalistas.

Sobre a primeira perspectiva de formação, as DCNEP apresentam as seguintes proposições: a) a articulação entre educação profissional e a formação geral, estabelecida por meio da oferta de cursos integrados de educação profissional e o ensino médio e a integração entre saberes específicos para a produção do conhecimento e a intervenção social, sendo a pesquisa considerada princípio pedagógico; b) o currículo considerado como resultado de um processo de seleção e produção de saberes que acontece de forma consensual, uma concepção que apresenta influência das teorias críticas do currículo; c) organização curricular proposta em eixos tecnológicos, que deve considerar: a matriz tecnológica, com métodos, técnicas e outros elementos das tecnologias relativas aos cursos; d) núcleo politécnico comum, que está relacionado aos fundamentos científicos, sociais, organizacionais, econômicos, políticos, culturais, ambientais, estéticos e éticos que alicerçam as tecnologias; e) conhecimentos e habilidades nas áreas de linguagem e códigos, ciências humanas, matemática e ciências da natureza, vinculados à educação básica, considerados essenciais para formação e desenvolvimento profissional do cidadão; f) trabalho como princípio educativo, e g) atualização permanente dos cursos e currículos. Outrossim, essa perspectiva de formação apresenta princípios como da interdisciplinaridade, da contextualização e da integração entre teorias e práticas no processo de ensino-aprendizagem (BRASIL, 2012a, b).

Sobre a segunda perspectiva de formação, tem-se a indicação de conceitos e concepções que é contraditória em relação à concepção ampliada de formação, tais como: a) a justificativa das diretrizes voltada para formação centrada, exclusivamente em aspectos econômicos e para atender alterações legais; b) a possibilidade de estabelecer cursos que não sejam integrados, ou seja, oferta dos cursos de educação profissional de nível médio de forma articulada concomitante e subsequente; c) a indicação da integração entre educação geral e educação profissional que pode propiciar a justaposição de disciplinas; d) o empreendedorismo como indicação de parte do currículo dos cursos de educação profissional (BRASIL, 2012a, b).

É importante sublinhar que as contradições apresentadas se referem à concepção de educação profissional, o que pode reforçar a dualidade histórica existente nesta modalidade de ensino no Brasil.

### **A recontextualização das políticas curriculares nos projetos pedagógicos**

No processo de recontextualização no âmbito da Instituição Formadora, contexto secundário (BERSTEIN, 1996), existe uma disposição em reproduzir as políticas públicas voltadas para educação profissional. Sendo assim, o PDI indica que a Instituição Formadora deve balizar suas ações a partir de três perspectivas: a) ruptura com a dicotomia teoria e prática, b) flexibilidade curricular e mobilidade e c) articulação entre ensino, pesquisa e extensão, o que apresenta aproximações com a proposta das DCNEP. Sobre a educação profissional técnica de nível médio, o PDI apresenta reprodução, na íntegra, dos princípios norteadores estabelecidos na Resolução n. 06/12, o que indica a intenção de reproduzi-los na proposição de seus cursos.

No tocante ao currículo prescrito no âmbito do Campus Formador, os PPCs dos cursos apresentam os fundamentos filosóficos da prática educativa emancipatória e transformadora e a concepção de ser humano amplo compreendido como ser histórico social que age sobre a natureza para satisfazer suas necessidades. Entretanto, os objetivos geral e específicos de curso tomam outra direção, focalizando somente o caráter técnico da formação.

Os cursos técnicos integrados estão organizados em regime anual, com a matriz curricular elaborada por disciplinas e os cursos subsequentes são ofertados em regime semestral, com a matriz curricular organizada por disciplinas, em regime modular. Sobre à organização curricular, foi identificada a manutenção das disciplinas indicadas pela Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM) localizadas no núcleo comum, com uma disposição de reproduzir uma hierarquia tradicional dos componentes curriculares, o que se afasta de uma perspectiva de formação humana ampliada. Os conhecimentos de formação geral e de formação técnica permanecem separados pelos componentes curriculares de Núcleo Comum e os componentes curriculares do Núcleo Profissionalizante. No entanto, existem espaços considerados de integração de conhecimentos de formação geral e técnica, em ofertas de componente curriculares que fazem parte do chamado Núcleo Diversificado.

### **O processo de implantação das políticas curriculares**

Sobre o processo de implantação das DCNEP na Instituição Formadora, observou-se que a gestão em nível da Instituição Formadora, representada pela Proen e a gestão em nível do Campus Formador, estão desenvolvendo ações específicas, a saber.

A Proen tem realizado alteração dos PPCs e das matrizes curriculares dos cursos técnicos, ações de formação continuada destinada aos docentes e técnicos administrativos; realização de trabalho piloto de reformulação curricular e diálogos entre representantes da Proen e os *campi*.

No contexto do Campus Formador, as ações relacionadas à implantação das DCNEP estão sendo a elaboração dos PPCs em acordo com essas diretrizes curriculares; e reuniões pedagógicas que acontecem no início de cada semestre (planejamento pedagógico) e no decorrer do ano letivo. Nessas reuniões, são realizadas atividades como diálogos entre os docentes, no formato de palestras e/ou debates sobre os temas que as atuais DCNEP apresentam. As ações realizadas pela Instituição Formadora e pelo Campus Formador para implementar as atuais políticas curricular constituem-se como momentos de formação continuada que apresentam formatos diferentes.

A avaliação dos gestores sobre o processo de implantação das novas DCNEP foi positiva, considerando que o trabalho realizado pela gestão tem sido a contento. Sobre o impacto que as políticas curriculares apresentaram na organização do trabalho docente, gestores aprearam posições distintas. O Diretor do Campus Formador compreendeu que a chegada das atuais DCNEP não representou um impacto na organização do trabalho docente, pois a grande alteração curricular já havia sido indicada no decreto o Decreto n. 5.154/04, que era a possibilidade da integração do ensino médio com o ensino profissional, que já havia colocado em andamento, na instituição. Já o pró-reitor de ensino considerou que as DCNEP apresentaram caminhos para operacionalizar a integração curricular, o que possibilitou a resolução de problemas anteriores relacionados às questões operacionais.

Sobre a participação dos docentes os gestores avaliaram de forma positiva, mas foi ressaltado um movimento de resistência de alguns professores resistências em aceitar mudanças, tais como às alterações (diminuição) de carga horária, a implantação da carga horária a distância e em desenvolver trabalho de integração com professores de outras disciplinas. Já para os professores as ações realizadas pela instituição para discutir mudanças nas diretrizes da educação profissional, não têm sido suficientes para que pudessem compreender os conteúdos dessas mudanças.

### **O trabalho prescrito**

Os professores que atuam no Campus Formador ao desenvolver o seu trabalho encontram um quadro normativo que contribuem para formar os aspectos prescritivos do trabalho, ou seja, o trabalho prescrito. O trabalho prescrito é formado, pelos menos, por três elementos: a) pelas condições determinadas de trabalho, b) pelos resultados antecipados e, c) pelos objetivos encaminhados aos trabalhadores, que indica o que deve ser realizado pelo trabalhador, ou seja, a tarefa a ser realizada (GUERIN, et. al. 2001).

No Campus Formador, aspectos como a identidade institucional e a estrutura administrativa da Instituição Formadora, a gestão escolar, a estrutura física, os materiais pedagógicos, o calendário acadêmico, entre outros aspectos, se constituem como elementos do trabalho prescrito e contribuem para conformar um quadro em que os professores desenvolvem sua atividade de trabalho.

Sobre o fato de ser docente na Instituição Formadora, os professores entrevistados realizaram uma avaliação bastante positiva, evocando, em muitos momentos, a “sensação” de realização em estar trabalhando nesta instituição. Um professor, quando questionado sobre a avaliação que realizava sobre sua profissão, respondeu: “Positivo, muito positivo. Na minha carreira profissional eu me sinto realizado” (PROFESSOR DE SOCIOLOGIA). O aspecto ressaltado é uma evidência interessante, haja vista que ressaltam a positividade do trabalho na Instituição Formadora.

Por fim, cabe considerar que legislações, no âmbito das políticas públicas, também apresentam elementos do trabalho prescrito aos professores. Um bom exemplo é a LDBEN, que, em seu artigo n.13, indica a incumbência dos professores em seu trabalho:

- I. participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II. elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- III. zelar pela aprendizagem dos alunos;
- IV. estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
- V. ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
- VI. colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade. (BRASIL, 1996).

É importante observar que a legislação estabelece aos professores ações que devem desempenhar no contexto de seu trabalho, o que contribui para estabelecer a tarefa a ser realizada pelos docentes.

### **Os fatores que influenciam o trabalho docente**

De acordo com a investigação realizada, foi possível identificar diferentes aspectos que atravessam e, dessa forma, influenciam o trabalho docente dos professores participantes da pesquisa do Campus Formador, tais como: o encontro de histórias, a dimensão pessoal e o caráter socioeconômico do trabalho, a organização do trabalho pedagógico, os estudantes, o campo disciplinar e a área de atuação, a experiência profissional, as políticas educacionais e curriculares e os valores dos professores.

A Instituição Formadora como outras instituições sociais, possui sua história, o seu significado social, assim como o professor carrega consigo sua história de vida, suas experiências profissionais e pessoais e que atravessam a atividade de trabalho. No depoimento, a professora de matemática, ao expor sobre o seu trabalho abordou essas questões.

Eu sou de uma cidadezinha bem pequena (...). Então, toda a minha vida escolar foi em escolas públicas e eu venho de uma escola onde eu tive um professor de matemática praticamente todo ensino fundamental e médio. E esse professor de matemática não tinha formação de matemática. Então, eu sei muito bem qual é o impacto, veja bem, não estou falando mal do meu professor, eu estou falando que ele não era formado na área, ele não tinha esse conhecimento matemático necessário, totalmente, para dar aula para todo o ensino fundamental e ensino médio (...). Perceba, a gente que se forma em uma universidade pública tem a formação preocupada com a parte prática, onde nós fazemos a diferença é em uma instituição pública. Porque é lá que você vai ter os alunos que não têm, financeiramente, condições de estar em uma escola particular, então, é lá que você faz a diferença enquanto professor; porque você dá possibilidade para os alunos terem um professor que tem domínio de conteúdo, que sabe o que ele está falando. (PROFESSORA DE MATEMÁTICA).

Pode-se perceber que, na entrevista, o reconhecimento do que a escola pública significa socialmente e a própria história de vida da professora, a impulsiona a querer realizar um trabalho com o ensino de matemática, no mínimo diferente do que ela vivenciou em sua formação na educação básica.

Relacionados com a história do professor enquanto protagonista da atividade de trabalho, estão sua dimensão pessoal e o caráter socioeconômico do trabalho. A dimensão pessoal refere-se às estratégias pessoais usadas pelos trabalhadores no

seu labor. Fatores como idade, gênero, história e experiência de vida pessoal e profissional, entre outros, fazem parte dessa dimensão (GUÉRIN, et. al. 2001). Sendo assim, trabalhar é deixar sua marca e realizar investimento pessoal. Desse modo, o professor simplesmente não apenas trabalha, ele engaja e investe a si mesmo (GUÉRIN, et. al. 2001, TARDIF; LESSARD, 2005). Por exemplo, foi identificado que a professora de Biologia se relacionava de forma bastante afetiva e carinhosa com os estudantes, essa era uma característica específica desta professora. No entanto, essa característica parece ter sido ampliada com a chegada da maternidade da professora. Segundo ela, a forma de lidar com os estudantes ficou mais amorosa, mais humana. Observa-se aqui como uma relação afetiva em meio familiar (relação mãe-filho) parece potencializar a relação afetiva entre professor e estudante.

Além do aspecto pessoal, o aspecto econômico é uma importante dimensão do trabalho. Segundo Guérin et. al. (2001), o trabalho sofre influência da organização social e econômica no qual está inserido, que é resultado da inserção em uma organização social e econômica de produção. Sendo assim, a instituição escolar não fica alheia a esse processo. A organização do trabalho, relações hierárquicas, o estatuto, o salário e a divisão das aulas em tempo são aspectos que sofrem influência deste caráter

Outro aspecto que influencia no desenvolvimento do trabalho se refere à organização do trabalho pedagógico. A escola é uma instituição cuja organização e características organizacionais e sociais influenciam na própria organização e desenvolvimento do trabalho dos professores no contexto da aula (TARDIF; LESSARD, 2005; GIMENO SACRISTÁN, 2000). Nesse sentido, foi possível perceber a influência dessa organização de diferentes formas, como exemplo citam-se a organização do ano letivo (por trimestre); a estrutura física da escola; a gestão e a organização do trabalho pedagógico; bem como outros aspectos.

Um dos principais elementos que foram apresentados nas entrevistas sobre a influenciaram o trabalho docente dos interlocutores foram os estudantes. Um dos aspectos enfatizados pelos interlocutores foi que os conteúdos que são ensinados precisam ser ajustados aos estudantes. Também foi informado que os docentes procuram selecionar conteúdos que estejam mais contextualizados com a vida dos estudantes, objetivando potencializar o aprendizado.

A influência do campo disciplinar outro aspecto que as evidências da pesquisa revelaram essa influência em seu trabalho, principalmente quando se referem aos professores que ministram componentes curriculares relacionados à formação técnica e à formação geral. Foi identificado que os professores que ministram as disciplinas de conteúdo técnico possuem o mundo do trabalho como um importante valor no processo de ensino-aprendizagem. Já os professores das disciplinas do núcleo comum lançam o olhar mais para o cotidiano da vida dos estudantes e, em alguns casos, para as políticas de avaliação (ENEM), isso devido à influência dos estudantes.

Outro aspecto que influencia no trabalho docente evidenciado na investigação foi a experiência profissional. A experiência profissional constitui o que se pode denominar de saberes em patrimônio, ou seja, aqueles infiltrados nas situações laborais, que são dotados de historicidade (SCHWARTZ, 2003, 2010). Esses saberes são erigidos por meio da atividade de trabalho. Na experiência de trabalho de integração de conhecimentos desenvolvido pelo professor da área de Edificações, foi informado que vem desenvolvendo essa ação a partir da experiência profissional ou seja a apropriação de saberes no trabalho docente. Então, a partir dessa apropriação desses saberes do patrimônio que foram erigidos no contexto da experiência profissional, o professor desenvolveu essa ação.

Na presente pesquisa, também foi identificado valores dos interlocutores que estão em jogo no desenvolvimento do trabalho. Esses valores são: a valorização do trabalho pedagógico em conjunto entre os professores e estudantes; a participação e a compreensão dos estudantes em relação ao conteúdo que estava sendo ensinado; contextualização dos conteúdos, procurando aproximar da realidade dos estudantes; valorização da área de atuação profissional; a boa relação com os estudantes, observada na utilização de uma linguagem que aproxima deles e com uma relação pautada no respeito e permeada com afeto e descontração; a atenção, a participação e a compreensão dos estudantes durante o processo de ensino, que foram expressos na preocupação com o ambiente de aprendizado e as perguntas encaminhadas para eles permanecerem atentos à aula. Os professores articulam esses valores relacionados com os estudantes, com a área disciplinar, com as técnicas de ensino.

Ainda foi identificado que os professores desconhecem as diretrizes das atuais políticas curriculares da educação profissional técnica de nível médio. Assim, essas diretrizes curriculares influenciam de forma mais efetiva a prática dos professores por meio da OTP geral da escola e do currículo prescrito dos cursos técnico integrados, relacionados aos aspectos operacionais do currículo.

### Considerações finais

A partir das análises, foi possível identificar que o processo de implantação das DCNEP no Campus Formador vem sendo realizado a partir de ações propostas pela equipe gestora da reitoria e do Campus Formador, o que demonstra preocupação com o processo de implantação dessas diretrizes. Entretanto, as ações propostas têm apresentado pouco efeito e no trabalho dos professores entrevistados do Campus Formador sobre as orientações das DCNEP. Por fim, recomenda-se que outros estudos sejam realizados sobre a relação entre a implantação de políticas curriculares e o trabalho docente.

### Referências

BERNSTEIN, B. **A estruturação do discurso pedagógico**: classe, código e controle: Petrópolis: Vozes, 1996.

BRASIL. CNE. CEB. **Parecer n.11**, de 09 de maio de 2012. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília, 2012a. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=10804-pceb011-12-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10804-pceb011-12-pdf&Itemid=30192). Acesso em 07 jul. 2016.

BRASIL. CNE. CEB. **Resolução n. 04**. Institui as Diretrizes curriculares nacionais para educação profissional de nível técnico. Brasília, 08 de dezembro de 1999. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&id=12992](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12992). Acesso em 07 jul. 2016.

BRASIL. CNE. CEB. **Resolução n°06**. Define as Diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional técnica de nível médio. Brasília, 20 de setembro de 2012b. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&id=12992](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12992). Acesso em 07 jul. 2016.

BRASIL. **Lei n. 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em 07 jul. 2016.

BRASIL. **Lei n.13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm). Acesso em 22/02/2017.

CANDAU, V. M. Reformas educacionais hoje na América Latina. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (Org.). **Currículo**: políticas e práticas. 4. ed. Campinas: Papirus, 2001.

GIMENO SACRÍSTAN, J. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

\_\_\_\_\_. O que significa o currículo? In: GIMENO SACRISTAN, J. (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013a.

\_\_\_\_\_. O currículo em ação: os resultados como legitimação do currículo. In: GIMENO SACRISTAN, J. (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013b.

GUÉRIN, F. Et. al. **Compreender o trabalho para transformá-lo**: a prática da ergonomia. São Paulo: Edgard Blücher: Fundação Vanzolini, 2001.

MAINARDES, J.; STREMEI, S. A teoria de Basil Bernstein e algumas de suas contribuições para as pesquisas sobre políticas educacionais e curriculares. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v.11, n.22, 2010.

PACHECO, E.; PEREIRA, L. A. C.; DOMINGO SOBRINHO, M. D. Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: limites e possibilidades. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 16, n. 30, p. 71-88, jan./jun. 2010.

PEREIRA, L. A. C. A **Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**. (s/d). Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/artigos\\_caldas.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/artigos_caldas.pdf). Acesso em 08 jul. 2015.

SAVIANI, D. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, n.4, p.7-16, 2008.

SCHWARTZ, Y. Trabalho e valor. **Tempo Social**: Revista de Sociologia da USP, São Paulo, 8(2): 147-158, outubro de 1996.

\_\_\_\_\_. A comunidade científica ampliada e o regime de produção de saberes. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, n. 7, jul-dez - 2000.

\_\_\_\_\_. A abordagem do trabalho reconfigura nossa relação com os saberes acadêmicos: as antecipações do trabalho. In: SOUZA-E-SILVA, M. C. P.; FAÍTA, D. (Orgs.) **Linguagem e trabalho**: construção de objetos de análises no Brasil e na França. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. Trabalho e saber. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v.12, n.1, jan-jun. 2003.

\_\_\_\_\_. Circulações, dramáticas, eficácias da atividade industriosa. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, 2004.

\_\_\_\_\_. Entrevista: Yves Schwartz. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 4 n. 2, p. 457-466, 2006.

\_\_\_\_\_. Reflexão em trono de um exemplo de trabalho operário. In: SCHWARTZ, Y.; DURRIVE, L. **Trabalho e ergologia**: conversas sobre a atividade humana. Niterói: Editora da Universidade Federal Fluminense, 2007.

\_\_\_\_\_. A experiência é formadora? **Educação & Realidade**, Porto Alegre, 35(1), 2010.

\_\_\_\_\_. Conceituando o trabalho, o visível e o invisível. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v.9, supl.1, 2011.

\_\_\_\_\_.;DURRIVE, L. Trabalho e ergologia. In: **Trabalho e ergologia**: conversas sobre a atividade humana. Niterói: Editora da Universidade Federal Fluminense, 2007.

SILVA, M. L.; MARQUES, W. As políticas da educação profissional e tecnológica no Brasil: rediscutindo a institucionalidade do ensino técnico. **Ensino em Re-vista**, Uberlândia, 14(1), 2007.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissional de interações humanas. Petrópolis: RJ: Vozes, 2005.