



EUGÊNIA DE SOUSA

**EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: TESSITURAS DA FORMAÇÃO
E DA EXPERIÊNCIA DOCENTE**

**LAVRAS – MG
2018**

EUGÊNIA DE SOUSA

**EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: TESSITURAS DA FORMAÇÃO E DA EXPERIÊNCIA
DOCENTE**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Profissional, área de concentração em Formação de Professores, para obtenção do título de Mestra.

Orientador
Dr. Carlos Betlinski

**LAVRAS – MG
2018**

**Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de Geração de Ficha
Catalográfica da Biblioteca Universitária da UFLA, com dados
informados pelo(a) próprio(a) autor(a).**

Sousa, Eugênia de.

Educação profissional: tessituras da formação e da experiência
docente / Eugênia de Sousa. - 2018.

154 p.

Orientador(a): Carlos Betlinski.

.
Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de
Lavras, 2018.

Bibliografia.

1. Estética. 2. Educação. 3. Docência. I. Betlinski, Carlos. . II.
Título.

EUGÊNIA DE SOUSA

**EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: TESSITURAS DA FORMAÇÃO E DA EXPERIÊNCIA
DOCENTE**

**PROFESSIONAL EDUCATION: PATHWAYS OF TEACHER'S TRAINING AND
PRACTICES**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Profissional, área de concentração em Formação de Professores, para obtenção do título de Mestra.

APROVADA em 13 de setembro de 2018.

Prof. Dr. Carlos Betlinski	UFLA
Prof. Dr. Vanderlei Barbosa	UFLA
Profa. Dra. Ana Lúcia Menezes de Andrade	UFMG

Dr. Carlos Betlinski
Orientador

**LAVRAS – MG
2018**

À minha família pela dedicação, companheirismo e amor incondicional.

Dedico.

AGRADECIMENTOS

À Universidade Federal de Lavras (UFLA) e ao Departamento de Educação (DED), por tornarem possível a realização deste Mestrado. Aos professores e às professoras, que contribuíram para que eu pudesse crescer um pouco mais enquanto profissional e ser humano.

Ao orientador, Professor Dr. Carlos Betlinski, pelas orientações e credibilidade. Sua sensibilidade fez-me compreender que tratar de estética vai muito além do simples cuidado com a aparência humana, fez-me enxergar, por um olhar crítico, que a educação é capaz, sim, de formar e transformar pessoas em prol de uma emancipação social.

Aos componentes da banca avaliadora, Professor Dr. Vanderlei Barbosa e Professora Dra. Ana Lúcia Menezes de Andrade, por aceitarem o convite e colaborarem de maneira significativa para a consolidação deste estudo.

Aos/às colegas de Mestrado, que me possibilitaram grandes partilhas não só de experiências acadêmicas, mas de intervalos gratificantes, saboreando um delicioso café regado a boas risadas. Em especial, ao companheiro “Maurício” pelas contribuições filosóficas e a minha amiga “Janúzia”, que não foi apenas uma colega de mestrado, tornou-se uma grande companheira de caminhada e levarei esta amizade pelo resto de meus dias.

Ao Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Minas Gerais, aos servidores, servidoras e estudantes do *Campus*, pela abertura e apoio em todos os momentos da investigação, por acreditarem que este tempo de ausência será superado pela profissional mais capacitada em que me tornarei mediante esta formação.

Aos professores e professoras dessa instituição, minha imensa gratidão e carinho, por aceitarem este desafio, pois sem o apoio de vocês não seria possível um aprofundamento teórico-prático pela e para a educação; as entrevistas foram surpreendentes e de uma sutileza estética indescritível.

À minha família, meu esposo e meus filhos, por compreenderem os momentos estressantes, momentos de cansaço e por terem a certeza de que tudo passaria... Ensinar-me que paciência não é apenas um simples adjetivo, é prática e eles a tiveram comigo e fizeram tudo por mim o tempo todo.

Por fim, a Deus, digno de toda honra e glória, que está e esteve comigo o tempo todo, tornando a caminhada mais leve, mesmo quando os ombros já não suportavam mais. Quando as sinapses neuronais não eram suficientemente competentes, o espírito se mantinha alinhado com o Altíssimo, fazendo tudo valer a pena.

À educação, tendo em vista a expressividade estética das obras artísticas, o que importa é aquilo que ela revela (educare), ou seja, “a autorreflexão crítica”

Adorno

RESUMO

A educação profissional no Brasil, ao longo de algumas décadas, no âmbito das políticas públicas tem sido implantada e implementada com ênfase na formação do trabalhador para o mercado e o mundo do trabalho. Portanto, a formação docente para a educação profissional, denota uma reflexão e autorreflexão crítica, mediante as características impostas pelo sistema educacional vigente. Este trabalho é resultado de uma investigação que teve como objetivo primário analisar a formação docente, na perspectiva da estética, numa instituição de educação profissional em busca de resposta para o problema em questão: Como valores estéticos podem contribuir para a formação e as práticas pedagógicas dos docentes que atuam numa instituição de educação profissional em Minas Gerais? Para que esta análise fosse concluída com êxito foram estabelecidos como objetivos secundários: identificar os aspectos constituintes da formação docente, a partir de sua trajetória acadêmica e de suas práticas; sistematizar alguns fundamentos estéticos, correlacionados à formação docente a partir da Teoria Crítica da Sociedade; propor um plano de ação, sob a perspectiva da estética, que possa contribuir com a formação cultural docente. O aporte teórico foi fundamentado por meio da Teoria Crítica da Sociedade dadas as contribuições dos pensadores Frankfurtianos: Theodor W. Adorno, Max Horkheimer, Walter Benjamin, Herbert Marcuse e autores contemporâneos: Bruno Pucci, Jeanne Marie Gabnebin, Marcos Nobre, Olgária Matos, Susan Buck-Morss. Este estudo traz reflexões sobre alguns conceitos elaborados pela Teoria Crítica da sociedade como: semiformação, formação cultural, razão instrumental, valores estéticos que possibilitam um (re) pensar sobre a formação docente na perspectiva da estética. A abordagem investigativa delineou-se pela pesquisa qualitativa, um estudo de caso, amparada pela Técnica de Análise de Conteúdo e utilizou-se de instrumentos, como obras literárias, entrevistas e documentos institucionais. A contribuição maior deste estudo é a oferta de uma formação continuada aos professores que atuam nas instituições de educação profissional (ensino de nível técnico e superior), a partir de um novo olhar sobre a docência, com foco na formação cultural norteada pelo uso do cinema. Durante os desdobramentos da investigação, foi imprescindível o “escutar, perceber, sentir,” ações que confirmaram a necessidade de compreender as lacunas entre o ser e o fazer docente rumo ao combate à reificação de uma formação profissional que precisa dar conta do homem omnilateral que também depende de um sistema capitalista para sobreviver. Foram encontros regados de formalidades no que diz respeito aos registros, mas houve uma interação efetiva e gratificante entre a pesquisadora e o objeto da pesquisa, no desvendar da formação desse (dessa) professor (a), do seu caminhar, entrelaçado pela formação cultural enquanto se constitui profissional da área da educação e mediador da formação de tantos outros profissionais.

Palavras-chave: Docência. Formação cultural. Semiformação. Estética.

ABSTRACT

The professional education in Brazil, over a few decades, in the scope of public policies has been implanted and implemented with emphasis on the worker training for the market and the world of work. Therefore, teacher training for professional education, denotes reflection and critical self-reflection, through the characteristics imposed by the current educational system. This work is the result of an investigation that had the primary objective to analyze teacher training from the aesthetics perspective in a professional education institution looking for an answer to the problem in question: How can aesthetic values contribute to the training and pedagogical practices of teachers working in a professional education institution in *Minas Gerais*? For this analysis to be completed successfully, secondary objectives were established: to identify the constituent teacher training aspects, based on their academic trajectory and their practices; to systematize some aesthetic foundations, correlated to the teacher training from the Critical Theory of Society; to propose an action plan, from the aesthetics perspective, that can contribute to the cultural teacher training. The theoretical contribution was based on the Critical Theory of Society given the contributions by Frankfurtians thinkers: Theodor W. Adorno, Max Horkheimer, Walter Benjamin, Herbert Marcuse and contemporary authors: Bruno Pucci, Jeanne Marie Gabnebin, Marcos Nobre, Olgária Matos, Susan Buck-Morss. In this study reflects on some concepts elaborated by the Critical Theory of Society as: semiformation, cultural formation, instrumental reason, aesthetic values that make it possible to (re) think about teacher training in the aesthetics perspective. The investigative approach was delineated by the qualitative research, a case study, supported by the Content Analysis Technique and it was used from instruments such as literary works, interviews and institutional documents. The major contribution of this study is the provision of continuing education to teachers working in professional educational institutions (technical and higher level education), from a new perspective on teaching, focusing on cultural formation guided by the use of movie theater. During the investigation, it was essential to "listen, perceive, feel," actions that confirmed the need to understand the gaps between being and doing of the teacher in order to combat the reification of a professional formation that needs to support the omnilateral man who it also depends on a capitalist system to survive. There were formal meetings regarding the registers, but there was an effective and rewarding interaction between the researcher and the object of the research, in the unveiling the formation of the teacher (he/she), walk, intertwined by cultural formation while if it constitutes professional of the education area and mediator of the formation of so many other professionals.

Keywords: Teaching. Cultural formation. Semiformation. Aesthetics.

.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 3.1 -	Desenvolvimento de uma análise pela Técnica de Análise de Conteúdo em Laurence Bardin.....	46
Figura 3.2 -	Filtro de coleta dos dados.....	60
Figura 4.1 -	Saberes compósitos da docência (TARDIF, 2014).	117
Gráfico 4.1 -	Quantitativo de matrículas e respostas voluntárias do Pré-conselho.....	98
Gráfico 4.2 -	Percentual de estudantes (nível técnico e superior) que apresentaram dificuldades, em relação aos estudos, no período letivo 2015/1.	99
Gráfico 4.3 -	Percentual de estudantes (nível técnico e superior) que apresentaram dificuldades, em relação aos estudos, no período letivo 2016/2.	100
Gráfico 4.4 -	Percentual de estudantes de superior que apresentaram dificuldades, em relação aos estudos, no período letivo 2017/2.....	100
Gráfico 4.5 -	Tipos de dificuldades apresentadas durante o semestre letivo de 2015/1.....	102
Gráfico 4.6 -	Tipos de dificuldades apresentadas durante o semestre letivo de 2016/2.....	102
Gráfico 4.7 -	Tipos de dificuldades apresentadas durante o semestre letivo de 2017/2.....	103
Gráfico 4.8 -	Tipos de metodologias utilizadas pelos professores que mais ajudaram na aprendizagem dos conteúdos durante o semestre letivo de 2015/1.	105
Gráfico 4.9 -	Tipos de metodologias utilizadas pelos professores que mais ajudaram na aprendizagem dos conteúdos durante o semestre letivo de 2016/2.	105
Gráfico 4.10 -	Tipos de metodologias utilizadas pelos professores que mais ajudaram na aprendizagem dos conteúdos durante o semestre letivo 2017/2.....	106
Gráfico 4.11 -	Planejamento das aulas e uso de recursos didáticos diversificados utilizados pelos professores e avaliados pelos estudantes durante o semestre letivo de 2015/1.....	109
Gráfico 4.12 -	Planejamento das aulas e uso de recursos didáticos diversificados utilizados pelos professores e avaliados pelos estudantes durante o semestre letivo 2016/2.	109
Gráfico 4.13 -	Planejamento das aulas e uso de recursos didáticos diversificados utilizados pelos professores e avaliados pelos estudantes durante o semestre letivo 2017/2.	110
Gráfico 4.14 -	Ações que os professores podem adotar para ajudar no bom rendimento/desempenho escolar dos estudantes durante o semestre letivo 2015/1.	112
Gráfico 4.15 -	Ações que os professores podem adotar para ajudar no bom rendimento/desempenho escolar dos estudantes durante o semestre letivo 2016/2.	112
Gráfico 4.16 -	Ações que os professores podem adotar para ajudar no bom rendimento/desempenho escolar dos estudantes durante o semestre letivo 2017/2.	113
Quadro 3.1 -	<i>Corpus</i> de análise que constitui a pesquisa.	47
Quadro 3.2 -	Validação da entrevista.	55
Quadro 3.3 -	Início do diálogo com entrevistados.	55
Quadro 3.4 -	Relatos de experiências.	56
Quadro 3.5 -	Utilização de recursos artísticos e práticas docente.....	56
Quadro 3.6 -	Formação continuada.	57
Quadro 3.7 -	Valores estéticos presentes nas práticas docentes.	57
Quadro 4.1 -	Descrição da formação docente segundo a CBO.	75

LISTA DE TABELAS

Tabela 3.1 - Currículo Lattes.....	61
Tabela 3.2 - Entrevista Semiestruturada.	64
Tabela 3.3 - Pré-Conselho.....	68

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	19
2.1	Políticas públicas para a educação profissional: Contexto histórico	19
2.1.1	Educação Profissional na perspectiva dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.....	25
2.2	Teoria Crítica e estética: fundamentos e concepções	29
2.3	Formação cultural docente na perspectiva da estética.....	36
3	A REALIDADE DA FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE NUMA INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM MINAS GERAIS	43
3.1	Metodologia	43
3.1.1	Coleta dos dados.....	48
3.1.2	Tratamento e análise dos dados	58
4	INTERPRETAÇÃO E DISCUSSÃO.....	70
4.1	Estética e formação docente na educação profissional.....	70
5	PLANO DE AÇÃO – PROPOSTA DE UMA FORMAÇÃO CONTINUADA ..	126
5.1	O cinema como mediador da formação cultural	126
5.2	Proposta de plano de ação.....	129
5.2.1	Cinema e Educação: uma reflexão sobre o cotidiano escolar	129
5.3	Cronograma.....	136
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	137
	REFERÊNCIAS	144
	APÊNDICES.....	148
	ANEXOS.....	149

1 INTRODUÇÃO

A educação profissional no Brasil tem sido construída, ao longo de algumas décadas, no âmbito das políticas públicas, com ênfase para a formação do trabalhador. Norteada por diretrizes, resoluções, decretos e outros documentos formais com o intuito de garantir a implantação e implementação das propostas que assegurem um ensino de qualidade e que favoreçam a inserção do trabalhador no mundo do trabalho.¹

Tais políticas se voltam para a formação do trabalhador, sem considerar, de fato, os responsáveis que fazem, verdadeiramente, esta formação acontecer... O corpo docente!

A formação docente, para a educação profissional, denota uma reflexão e autorreflexão crítica, mediante as características impostas pelo sistema educacional vigente. O comprometimento deve ser de todos os envolvidos, mas as condições devem ser oferecidas pelo Estado, favorecendo o exercício do magistério com qualidade e competência.

Os cursos ofertados pelas instituições de educação profissional, pelas suas peculiaridades, precisam de profissionais em áreas específicas, que, também, devem contemplar, em sua formação, seja essa inicial ou continuada, conteúdos voltados para a formação docente e que possam oportunizar uma abordagem de aspectos vinculados a valores estéticos, os quais, por sua vez, contribuirão para a oferta de um ensino que evidencie um currículo não meramente formal, instrumental, com fins pragmáticos.

É possível estabelecer uma relação entre os conteúdos necessários para a formação de um bom profissional, permeados por uma percepção do todo, do sensível, do desejo, que afirme uma consciência crítica no combate a uma oferta de uma educação mercantilista, exploratória e dominadora, portanto a estética pode ser um recurso para a emancipação do indivíduo. De acordo com Betlinski (2013 p. 301):

[...] Compreende-se que uma racionalidade estética deverá ser colocada como centralidade dos projetos educativos e das experiências curriculares. Entende-se que os processos educativos ocorridos nas escolas precisam ser orientados pelos princípios da criatividade do desejo, princípios que coerentes com o espírito dionisíaco permitiriam uma nova perspectiva para o currículo escolar, um currículo aberto em permanente construção realizado por educandos e educadores.

¹ A preparação para o trabalho não é preparação para o emprego, mas a formação omnilateral (em todos os aspectos) para compreensão do mundo do trabalho e inserção crítica e atuante na sociedade, inclusive, nas atividades produtivas, em um mundo em rápida transformação científica e tecnológica Pacheco (2012, p. 10).

As técnicas didático-pedagógicas, por vezes utilizadas no ambiente escolar, de maneira mecanicista, podem levar ao reducionismo e sobrepor a criatividade do aprender a aprender, contribuindo para um desapontamento, numa relação de mão dupla, entre docente e discente, interferindo sobremaneira no desempenho de ambos.

A temática formação docente na educação profissional, relacionada com a perspectiva da estética, torna-se relevante ao contribuir com uma investigação voltada para a constituição do professor na educação profissional.

A formação docente, para educação profissional, em grande parte, é oriunda de cursos de bacharelados, sem vínculos com a formação para docência, isto é salientado por Adorno (2000, p. 176, grifo nosso), quando ele afirma que **a autoridade técnica trata-se de uma pessoa que entenda mais de um assunto do que outro**; por se tratar de uma instituição de ensino de educação profissional, a formação dos professores, em sua maioria, é voltada para a área específica dos cursos por ela ofertados, portanto sem formação para a docência e/ou estética.²

Acredita-se que a formação na perspectiva da estética permitirá atender a necessidade de uma formação que promova a emancipação deste profissional, rompendo com a autoridade de um sistema de ensino que atue apenas para produção de bens de consumo e, conseqüentemente, forma profissionais para tal demanda.

Os estudos realizados, para a consolidação desta pesquisa, foram fundamentados pela Teoria Crítica da Sociedade³, por suas possíveis contribuições no que tange pensar os problemas educacionais e a formação cultural.

Neste contexto, fazem-se necessárias reflexões de algumas legislações, obras clássicas e contemporâneas, como: Teoria Tradicional e Teoria Crítica, Teoria da Semicultura, Educação e Emancipação, A Escola de Frankfurt: luzes e sombras do iluminismo, Teoria Crítica, estética e educação, Saberes Docentes e formação profissional, Eros e Civilização e outras obras que possibilitaram a apreensão de alguns conceitos utilizados por esses intelectuais, como: semiformação, estética, formação cultural, emancipação, saberes, valores estéticos e demais concepções que acorram para a compreensão da formação docente na perspectiva da estética.

² A palavra “estética” vem do grego *aísthesis*, que significa sensação, sentimento (BANDEIRA; ZANOLLA. 2016, p. 208).

³ A Teoria Crítica da Sociedade foi marcada pela ascensão do nazismo, a segunda guerra mundial, o stalinismo. Essa Teoria tal como concebida pela Escola de Frankfurt retrata o desencantamento desses pensadores pelo mundo. Toda Teoria Crítica se contrapõe à filosofia e à ciência que sacrificam o individual à “totalidade de um sistema mistificado.” (MATOS, 2008)

O intuito do estudo foi elucidar a realidade da institucionalização da educação profissional ofertada pela instituição pesquisada, mediante análise do que foi estabelecido do ponto de vista da legalidade e compreender se os professores que atuam nessa possuem uma formação docente que atenda aos aspectos legais que amparam a educação profissional.

A robustez da investigação decorreu da análise da formação e das práticas dos docentes *in loco* e do contexto histórico da institucionalização da educação profissional, numa abordagem qualitativa, por intermédio de pesquisa bibliográfica, entrevista e análise documental, tendo como estratégia o estudo de caso, em busca de resposta para o problema em questão: Como valores⁴ estéticos podem contribuir para a formação e as práticas pedagógicas dos docentes que atuam numa instituição de Educação Profissional em Minas Gerais?

As inquietações sobre o problema surgiram pela procura constante de estudantes dos cursos de nível técnico e superior, no setor pedagógico da instituição, em alguns momentos de forma verbal e, em outros, com registros descritivos, indagando sobre as práticas didático-pedagógicas e dificuldades de aprendizagem, relacionadas à forma de trabalho, em sala de aula ou fora dela, surgindo, então, outros questionamentos, após as manifestações dos estudantes.

As dificuldades ora apresentadas estariam vinculadas com a formação profissional dos docentes que atuam nessa instituição? O uso excessivo de tecnologias, em sala de aula, impediria abordagens diferenciadas na ministração dos conteúdos? As técnicas e recursos utilizados pelos professores poderiam dificultar uma reflexão crítica e emancipatória de suas práticas? A oferta de uma formação voltada para a estética poderia colaborar com o desempenho destes profissionais? Diante do problema e indagações apresentadas, justificou-se o estudo nesta instituição de educação profissional.

A investigação teve como objetivo principal analisar a formação docente sob a perspectiva da estética e, como objetivos secundários, identificar os aspectos constituintes da

⁴ A noção filosófica de valor está relacionada por um lado àquilo que é bom, útil, positivo; e, por outro lado, à de prescrição, ou seja, à de algo que deve ser realizado.

Do ponto de vista ético, os valores são os fundamentos da moral, das normas e regras que prescrevem a conduta correta. No entanto a própria definição desses valores varia em diferentes doutrinas filosóficas. Para algumas concepções, é um valor tudo aquilo que traz a felicidade ao homem. Mas trata-se igualmente de uma noção difícil de se caracterizar e sujeita a divergências quanto à sua definição. Alguns filósofos consideram também que os valores se caracterizam por relação aos fins que se pretendem obter, a partir dos quais algo se define como bom ou mau. Outros defendem a ideia de que algo é um valor em si mesmo. Discute-se assim se os valores podem ser definidos intrínseca ou extrinsecamente. Há ainda várias outras questões envolvidas na discussão filosófica sobre os valores, p. ex., se os valores são relativos ou absolutos, se são inerentes à natureza humana ou se são adquiridos etc. (JAPIASSÚ; MARCONDES, 2006, p. 187).

formação docente, numa instituição de educação profissional, a partir de sua trajetória acadêmica e de suas práticas; sistematizar alguns fundamentos estéticos correlacionados à formação docente, a partir da Teoria crítica da sociedade; propor um plano de ação⁵ sob a perspectiva da estética que possa contribuir com a formação cultural docente.

Ao estabelecer o problema, os objetivos geral e específicos, surgiram possíveis hipóteses: práticas docentes ausentes de aspectos estéticos pelo emprego de recursos e metodologias tecnicistas que impedem uma relação estética em suas atividades; docentes com formação técnica distanciada da estética, corroborando para uma formação que atenda ao sistema capitalista. Segundo o conceito de Gil (2000), hipótese é a tentativa de oferecer uma solução possível mediante uma proposição, ou seja, uma expressão verbal suscetível de ser declarada verdadeira ou falsa. Portanto, pode haver a confirmação dessas hipóteses ou não, por se tratarem de conjecturas.

Constata-se que as imposições mercadológicas, os sistemas de ensino opressores, as implicações legais, quanto à implantação e implementação de cursos profissionalizantes, interferem na execução das ações desses profissionais. Betlinski (2013, p. 311, grifo nosso) afirma que:

Quando se trata de pensar as práticas educacionais, corre-se o risco de negar essa vontade de poder em nome de um currículo idealizado ou previamente planejado e imposto a toda uma instituição escolar. **Do mesmo modo são costumeiras as prescrições e o adestramento do como ser professor, do como atuar no trabalho educacional.** Normas, leis, materiais e conteúdos prontos e previamente selecionados para que sejam seguidos. Dessa forma, **nega-se a capacidade de pensamento, a capacidade criadora, contraria-se o poder artístico e o devir trágico que poderia estimular a capacidade da autoafirmação e capacidade de superação de si mesmo**, o processo de singularização não se constitui de forma autônoma e livre, mas se dá na forma de rebanho.

Pensar os valores estéticos como possibilidade de colaboração para a formação docente e suas práticas é permitir uma reflexão sobre a afirmação de Betlinski quanto ao adestramento docente, à superação do ser profissional na e para a educação. É sair da condição de rebanho para uma autonomia das sensações, dos desejos intrínsecos inerentes à atuação docente permeada pelo uso de diferentes recursos da arte (pintura, escultura, poesia, música, dança, cinema...) ampliando a pluralidade dos sentidos.

⁵ O plano de ação para formação cultural do docente dessa instituição utilizará o cinema e suas linguagens, como expressão e manifestação da arte. Será ofertado oficinas de filmes, que possam trazer reflexões sobre o cotidiano desse profissional da educação e enquanto cidadão (ã) que contribui para a transformação social.

A composição dos caminhos para essas reflexões suscitaram a concretização deste trabalho que consiste na introdução e no desenvolvimento concatenado em três capítulos:

No primeiro capítulo – fundamentação teórica, faz-se uma apresentação das Políticas públicas para a educação profissional, remete-se ao contexto histórico da educação profissional, contextualiza o início da educação formal no Brasil às políticas públicas, legislações que nortearam e norteiam a proposta de educação profissional, para quem era e é direcionada, com qual objetivo, até a constituição dos Institutos Federais, seus objetivos, características e finalidades. Na sequência direciona-se para um diálogo sobre a Teoria Crítica e estética: fundamentos e concepções, em que há explanação sobre alguns conceitos - Teoria Tradicional e Teoria Crítica, Estética, razão instrumental, semiformação, formação cultural e outros - a origem dessas teorias e seus precursores.

Corroborar-se que as teorias não vieram para solucionar problemas sociais e, sim, compreender, transformar a realidade vivenciada e, acima de tudo, não permitir que a barbárie⁶ se repita por aqueles em que o desejo pelo poder, o excesso de razão instrumental,⁷ posicione-se sobre a razão crítica⁸ e impeça a prática da empatia, do ser sensível, ético. A ausência da alteridade na atuação docente, restringe a autonomia, a formação cultural, a construção de conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos.

Finaliza-se esse capítulo, ao discorrer sobre a formação cultural docente na perspectiva da estética, as suas contribuições para um olhar crítico das práticas pedagógicas permeada pela fruição artística/estética.

No segundo capítulo - A realidade da formação e prática docente numa instituição de educação profissional em Minas Gerais, apresenta-se o desenho de uma pesquisa qualitativa, um estudo de caso, expõe o tratamento metodológico dos dados coletados e sua análise.

Essas ações foram possíveis pela Técnica de Análise de Conteúdo em Laurence Bardin e outros autores que seguem a mesma linha de pensamento dessa autora. Esclarece-se as

⁶ Adorno (2000), em seu ensaio Educação após Auschwitz, destaca a preocupação sobre a barbárie ocorrida nos campos de concentração na Polônia, durante a Segunda Guerra Mundial e teme que isto se repita pela pouca consciência sobre a monstruosidade ocorrida e que não calou fundo nas pessoas, a falta de visibilidade dessa tragédia impõe uma pressão social, portanto a barbárie está no próprio princípio civilizatório.

⁷ Razão Instrumental - visa estabelecer os meios para se alcançar um fim determinado. O desenvolvimento técnico e a ciência voltada para a aplicação técnica, que resultam dessa razão instrumental, acarretam a perda da autonomia do próprio bem, submetido igualmente às regras de dominação técnica do mundo natural (JAPIASSÚ, 2001, p. 89).

⁸ A razão crítica se manifesta enquanto denúncia do sistema que vai se estabelecendo, com chances reduzidíssimas de esboçar uma reação de rearticulação da práxis transformadora (PUCCI, 2003).

etapas dessa técnica desde a preparação para a coleta dos dados, as características do objeto de pesquisa, categorizações e todos os procedimentos que requerem uma análise de conteúdo.

No terceiro capítulo realiza-se a interpretação e discussão dos resultados obtidos os quais foram os condutores das observações, ponderações, inferências que encerram esta investigação mediante a triangulação desses resultados e a construção de uma interlocução entre autores que discutem sobre as tessituras da formação e da experiência docente, na e para a educação profissional na perspectiva da Teoria Crítica da Sociedade e a estética.

O estudo deu-se por encerrado com as considerações finais e a apresentação da proposição do plano de ação enquanto formação continuada.

Neste trabalho, não houve pretensão de propor soluções, mas fazer uma reflexão crítica sobre a formação docente dos profissionais que atuam nesta instituição de educação profissional e sugerir um plano de ação que tenha, em seu cerne, a formação cultural mediada pelo cinema despertando professores e professoras para os valores estéticos presentes na arte. Neste caso, específico, por meio de filmes que possam atender as demandas apresentadas por esse grupo. A realização das oficinas fílmicas proporcionarão o desvendar das películas e seus valores ideológicos implícitos e explícitos que interferem na formação de uma consciência crítica e emancipada, segundo Loreiro (2010):

Tornar-se consciente implica em reconhecer os valores ideológicos que permeiam a cultura, bem como, os mecanismos e ferramentas por meio dos quais os elementos da cultura são manipulados de modo a atender objetivos particulares. Neste sentido, na atualidade é inegável a influência que a mídia exerce sobre os seres humanos. São comuns as afirmações de que a mídia é a principal forma de socialização entre os seres humanos devido à facilidade de acesso a informação que as novas tecnologias da informação proporcionam a sociedade em geral. Diante do exposto, entende-se que as pessoas têm sido influenciadas pela quantidade e pela qualidade de cinema e televisão a que assistem mais que pelos textos escritos.

Além da oferta de oficinas de mostra de filmes serão realizados estudos de textos relacionados à mostra para a promoção de debates que contribuam com a formação continuada dos docentes, com ênfase na educação profissional e com possibilidades para outras temáticas. A leitura das obras audiovisuais conduzirão a apropriação de conceitos e fundamentos do cinema que facilitarão o exercício da crítica cinematográfica e o estabelecer das relações da formação e das práticas desses professores no contexto educacional.

A proposta torna-se um desafio tendo como escopo uma instituição de educação profissional onde a atuação docente é voltada para ações mais pragmáticas devido ao perfil dos cursos ofertados. Uma formação continuada na perspectiva da estética promoverá

encontros e desencontros, encantamentos e desencantamentos. A Teoria Crítica da Sociedade permite, contribui, corrobora para que esses estranhamentos aconteçam e avancem para um redimensionamento de uma formação e de suas práticas.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Políticas públicas para a educação profissional: Contexto histórico

O capítulo inicial deste trabalho expõe o contexto histórico da Educação Profissional no Brasil. Faz uma busca da constituição desta modalidade de ensino desde o período colonial, século XVI, até consolidação dos Institutos Federais, no início do século XXI. Refere-se aos aspectos legais de implantação e implementação deste ensino.

A educação formal no Brasil teve seu início, no período de colonização do país, influenciada pelos missionários jesuítas (sec. XVI), que ensinavam preceitos religiosos, alfabetizavam os índios e, ainda, ofertavam educação aos colonizadores para a qualificação do trabalho (PACHECO, 2012).

Em 1827, precisamente em 15 de outubro, foi aprovada a Lei do Ensino das Primeiras Letras⁹, pelo, então, Imperador D. Pedro I, determinando a criação das escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império, garantindo o ensino básico com ressalvas para o sexo feminino, para economia doméstica, em detrimento de alguns conteúdos das áreas das ciências exatas.

As primeiras escolas de “Aprendizes Artífices”¹⁰ são efetivadas pelo Decreto 7.566 de 23 de setembro de 1909 pelo Presidente do Brasil Nilo Peçanha. É preciso acentuar que o objetivo maior desse decreto era oferecer formação para os jovens filhos da classe proletária – chamados de “desfavorecidos de fortuna”, com um ensino voltado para a formação técnica e intelectual, para fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, pois eram consideradas pessoas muito vulneráveis aos vícios e crimes pela ociosidade ignorante, o que seria uma forma de melhorar as condições de sobrevivência.

Tudo que era produzido nas oficinas, no final de cada ano letivo, era vendido para manutenção dos cursos e premiações aos estudantes. Poder-se-ia escolher apenas um ofício dentre vários, e a oferta seria de acordo com a necessidade do Estado e, consultadas, quando possível, as indústrias locais.

⁹ BRASIL. Câmara dos Deputados. **Lei das Primeiras Letras de 15 de outubro de 1827**. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html>. Acesso em: 10 jan. 2018.

¹⁰ BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **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. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2018.

No período compreendido entre 1930 e 1945, a economia do Brasil altera seu rumo definitivamente: de agroexportação para a industrialização dando início ao capitalismo industrial e suas interferências na educação. Neste momento, as escolas de “Aprendizes de Artífices” transformam-se em “Liceus Profissionais” destinados ao ensino profissional de todos os ramos e graus.

A Constituição brasileira de 1937¹¹, no seu artigo 129, trata do ensino técnico, profissional e industrial como:

O ensino pré-vocacional e profissional destinado às classes menos favorecidas é, em matéria de educação, o primeiro dever do Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais. É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera de sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo poder público (BRASIL, 1937).

Posteriormente, com a Reforma Capanema¹² – 1942 – a criação de algumas leis remodelou o ensino profissional em todo país; passou a ser considerado de nível médio, com exame de admissão, para ingressar nas escolas industriais, dividido em dois ciclos: básico e o técnico com duração de três anos com estágio supervisionado na indústria.

As escolas de “Aprendizes e Artífices” passam por outra mudança com a intervenção do Decreto 4.127 de 1942, o qual estabelece as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial. Traz uma nova constituição de escolas, “escolas industriais, técnicas, artesanais e de aprendizagem” de nível secundário, organizadas em dois ciclos: clássico (uma formação mais intelectual, domínio maior em filosofia) e científico (marcado por estudos com ênfase nas ciências), denota uma preocupação com a formação cultural e recreativa enquanto trabalhos complementares “criando, na vida delas, com um regime de autonomia, as condições favoráveis à formação do espírito econômico, dos bons **sentimentos de camaradagem e sociabilidade, do gênio desportivo, do gosto artístico e**

¹¹BRASIL. Constituição (1937). **Constituição [da] República dos Estados Unidos do Brasil.**, Brasília, DF, 1937. Seção 1, p. 22359. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1930-1939/constituicao-35093-10-novembro-1937-532849-publicacao-original-15246-pl.html>> Acesso em: 12 jan. 2018.

¹²BRASIL. **Lei Orgânica do Ensino Secundário.** Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacao-original-1-pe.html>>. Acesso em: 12 jan. 2018.

literário. Merecerão especial atenção as instituições que tenham por objetivo despertar entre as escolares o **interesse pelos problemas nacionais** (ARTIGO 46) (BRASIL, 1942, Grifo nosso).”

Além da formação profissional, ministrava-se curso de didática para o ensino industrial; após a conclusão do ensino secundário, o estudante poderia ingressar no ensino superior, em qualquer curso, desde que tivesse concluído um dos ciclos e mediante exame de licença e que fosse em área correlata à formação no ensino secundário. Havia ressalvas para o ensino feminino que deveria acontecer em salas separadas e com acréscimo de conteúdos voltados para a economia doméstica e sobre o posicionamento da mulher enquanto senhora do lar.

Neste decreto, o artigo 42, § 2º das lições e exercícios chamou a atenção – “Os alunos deverão ser conduzidos não apenas à aquisição de conhecimentos, mas à **madureza de espírito pela formação do hábito e da capacidade de pensar.**” Subentende-se que havia uma preocupação com uma formação reflexiva (BRASIL, 1942, Grifo nosso)

Com o avanço da indústria automobilística no governo de Juscelino Kubistchek (1956-1961)¹³, houve um investimento (pela primeira vez no país) de cerca de 3,4% (do total de investimentos previstos) na educação, mas claro, para que atendesse a demanda da industrialização. Essa necessidade mercadológica capitalista levou a transformar as escolas “Industriais e Técnicas em autarquias e passaram a se chamar “Escolas Técnicas Federais” – ETF’s, ganham autonomia didática e de gestão dando mais ênfase, ainda, à formação do técnico para atender ao ritmo desenfreado do capitalismo industrial.

A obrigatoriedade do ensino técnico-profissional, bem como todo o currículo do segundo grau, veio com a Lei de Diretrizes de bases para a Educação – LDB¹⁴ – conhecida como 5.692/71 para oferecer educação profissional em caráter de urgência pela demanda no país, levando a um aumento significativo de vagas e cursos técnicos nas ETF’s (BRASIL, 1971).

Em 1978, pela Lei 6.545¹⁵, as ETF’s dos estados de Minas Gerais e do Paraná sofrem mais uma alteração e, novamente outra nomenclatura, “Centros Federais de Educação

¹³BRASIL. Ministério da Educação. **Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**. 2008c. p. 4. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2018.

¹⁴ Idem.

¹⁵ Idem.

Tecnológica – CEFET's com a incumbência de formar engenheiros de operação e tecnólogos, ofertar cursos técnicos, formação continuada, graduação, pós-graduação, inclusive, licenciaturas, mas todos os cursos em prol de uma formação que atendesse as questões mercadológicas.

A mudança citada anteriormente atinge também outras escolas agrotécnicas no país, mas isto ocorre apenas em 1994 pela Lei 8.948,¹⁶ decreto que instituiria o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, incorporando essas escolas aos CEFET's – Centros Federais de Educação Tecnológica. Nesta lei, estabelece-se que cada escola fosse considerada, em suas peculiaridades, desde aspectos de infraestrutura, administrativos, recursos humanos (cargos e funções) até didático-pedagógicos.

Um novo (re) arranjo da educação profissional, recursos financeiros que eram providos pela União, a partir deste momento, poderiam ter a colaboração de outras instituições públicas e privadas, por meio de serviços prestados em parcerias contratuais. Confirma-se aqui, novamente, uma formação para o trabalho e não para o mundo do trabalho (BRASIL, 1978).

Em 1996, sancionada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, inicia-se uma nova conjuntura na educação profissional com um capítulo que a retrata de maneira separada da educação básica.

Nos artigos 36, 37 e 39 dessa lei, deixa-se implícita a relevância da oferta da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, da Educação de Jovens e Adultos e da Educação Profissional e Tecnológica, descrevendo a necessidade do reconhecimento de conhecimentos adquiridos na informalidade, suas peculiaridades enquanto sujeito aprendiz, condição de vida, tudo isto visando ao preparo para o trabalho, ciência e tecnologia, organizado por eixos tecnológicos que possam atender também ao mercado de trabalho (BRASIL, 1996).

O Decreto 2.208¹⁷ de 1997 vem para regulamentar o § 2º do artigo 36 e os artigos 39 a 42 da Lei nº 9.394/96, mas mostra um desmembrar do ensino profissional com a educação básica apontada pelo artigo 5º e o parágrafo único:

A educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este.

¹⁶ Idem.

¹⁷ BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto 2.208/97**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1997/decreto-2208-17-abril-1997-445067-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 12 jan. 2018.

Parágrafo único. As disciplinas de caráter profissionalizante, cursadas na parte diversificada do ensino médio, até o limite de 25% do total da carga horária mínima deste nível de ensino, poderão ser aproveitadas no currículo de habilitação profissional, que eventualmente venha a ser cursada, independente de exames específicos (BRASIL, 1996).

Esse decreto permitia ao estudante fazer o ensino médio concomitante com um curso técnico ou subsequente (após a conclusão do ensino), por disciplinas ou modular, ambas as formas geravam matrículas distintas, ou seja, uma dualidade entre a formação geral e profissional.

Essa duplicidade inserida pelo Decreto 2.208/97 provocou várias discussões, em âmbito nacional no ano de 2003, havendo participação dos setores educacionais em prol da educação profissional; esse decreto fora revogado e retomam-se, então, os questionamentos de uma educação politécnica¹⁸ (BRASIL, 1997).

Seria inviável a implantação dessa proposta educacional pelas características da sociedade brasileira, das desigualdades sociais, que denota a necessidade de muitos jovens, antes mesmo dos dezoito anos, precisarem trabalhar para complementar a renda familiar.

Os artigos que tratam da educação profissional na LDB 9.394/96 (o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41) passam a ser regulamentados pelo Decreto 5.154¹⁹ de 23 de julho de 2004, que mantém os cursos na modalidade concomitante e subsequente com a oferta da integralidade da educação básica, contemplando o aprofundamento dos conhecimentos científicos e os objetivos da formação profissional. Nota-se uma redação muito semelhante com o Decreto 2.208/97, apenas com algumas ressalvas, mudanças de nomenclaturas, a essência continuou a mesma. No artigo 2º, dentre as premissas, afirma-se no inciso III - **a centralidade do trabalho como princípio educativo**; isto leva a uma questionamento: Como formar um sujeito emancipado tendo como princípio educativo o trabalho? Voltamos ao velho ciclo vicioso de atendimento mercadológico? Esse Decreto 5.154/04, também, sofreu outras alterações pelo Decreto 8.268²⁰ de 18 de junho de 2014, mas nada que mostre uma evolução na construção desta proposta educacional, as raízes permaneceram (BRASIL, 2004, 2014).

¹⁸ Educação politécnica, compreendendo-a como uma educação unitária e universal destinada à superação da dualidade entre cultura geral e cultura técnica e orientada para “o domínio dos conhecimentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno” Saviane (2003, apud PACHECO, 2012, p. 140).

¹⁹BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto 5.154 de 2004**. Regulamente os artigos 36 e 39 a 41 da LDB 9394/96. <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2004/decreto-5154-23-julho-2004-533121-norma-actualizada-pe.pdf> Acesso em: 14 jan. 2018.

²⁰BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto 8.268 de 2014**. Altera o Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2014/decreto-8268-18-junho-2014-778943-publicacaooriginal-144429-pe.html>>. Acesso em: 14 jan. 2018.

Em 2008, houve uma alteração dos dispositivos da Lei nº 9.394/96 e ela passou por um redimensionamento, uma institucionalização e integração das ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica pela promulgação da lei 11.741²¹ de 16 de julho de 2008. Essa lei determina que os cursos sejam organizados por eixos tecnológicos, um agrupamento de cursos voltados para a formação tecnológica: técnicos, formação inicial e continuada, graduação e pós-graduação, segundo suas características e finalidades e com diferentes percursos (BRASIL, 2008a). Considera-se, também, a formação por experiências adquiridas fora do contexto escolar, da educação formal, para aproveitamento e prosseguimento dos estudos.

O diferencial desta lei 11,741/08 é a oferta do ensino médio, também, de forma integrada; o estudante cursa o ensino médio e o ensino técnico ao mesmo tempo, mas com uma única matrícula, seja na mesma instituição educacional de origem ou em instituições distintas. Já não aparece a premissa do trabalho como princípio educativo e, sim, uma oferta de uma educação para a formação profissional que atenda as diversas modalidades primando pelas **dimensões do trabalho**, ciência e tecnologia (Grifo nosso).

Quanto às políticas públicas voltadas especificamente para os jovens e adultos, essas consolidaram-se pela Lei de Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos homologada pela Resolução nº 1 de julho de 2000 e, em 2006, pelo Decreto 5.840²², instituiu-se o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, como forma de atender aqueles que pelo infortúnio dos caminhos percorridos não puderam dar continuidade aos estudos, no tempo/idade regular, deixando clara a intenção dessa lei.

Ainda nessa lei é esclarecido sobre a oferta de exame supletivo e como esse se regulamentava, detalhe, era permitido à instituição de ensino, adequar conteúdos, formas de avaliação e tempo de conclusão para o ensino fundamental e médio. Por ter que adequar o ensino ao referido público, estudantes fora da faixa etária do ensino regular, é evidente no documento, a formação docente adequada.

²¹ BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto 11.741 de 17 de julho de 2008**. Redimensiona a Lei 9394/96. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2008/lei-11741-16-julho-2008-578206publicacaooriginal-101089-pl.html>> Acesso em: 15 jan. 2018.

²² BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto 5.840 de 13 de julho de 2006**. Institui no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. 2006. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2006/decreto-5840-13-julho-2006-544587-publicacaooriginal-56059-pe.html>>. Acesso em: 13 jan. 2018.

O profissional para atuar na EJA – Educação de Jovens e Adultos, além da formação acadêmica, teria o apoio para compreender e investigar os problemas típicos desta modalidade e desenvolver outras técnicas e métodos que atendessem a esse perfil desse aprendiz (BRASIL, 2006). Posteriormente, com o advento dos institutos federais esse público (jovens e adultos) foram contemplados também, na respectiva legislação dessas instituições.

Subentende-se uma possibilidade de diminuir, rapidamente, os números estatísticos de analfabetos no país. Percebe-se um risco de um ensino aligeirado e restrito em sua construção curricular e, possivelmente, um comprometimento com a qualidade da oferta desta modalidade de ensino.

O contexto histórico apresentado remete, nas entrelinhas, a algumas concepções de educação popular, educação de jovens e adultos, educação profissional e seus paradigmas. Segundo Gadotti (2012 p. 30):

Educação popular, como concepção geral da educação, via de regra, se opõe à educação de adultos impulsionada pela educação estatal e tem ocupado os espaços que a educação de adultos oficial não levou muito a sério. Um dos princípios originários da educação popular tem sido a criação de uma nova epistemologia baseada no profundo respeito pelo senso comum que trazem os setores populares em sua prática cotidiana, problematizando esse senso comum, tratando de descobrir a teoria presente na prática popular, teoria ainda não conhecida pelo povo, problematizando-a incorporando-lhe um raciocínio mais rigoroso, científico e unitário.

O contexto histórico da educação profissional no Brasil traz marcas profundas em sua constituição para além das questões legais. Gadotti (2012) assinala uma proposta de educação popular que traz conhecimentos teóricos próprios e que fora abandonado em detrimento de uma educação estatal. No seu âmago há traços culturais de uma colonização com interesses muito mais mercantilistas do que propriamente a preocupação em dotar um povo de conhecimento, cultura e emancipação.

2.1.1 Educação Profissional na perspectiva dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia

A criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia oficializou-se pela Lei 11.892²³ de 29

²³ BRASIL. Câmara dos Deputados. **Lei 11.892 de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2008/lei-11892-29-dezembro-2008-585085-norma-pl.html>>. Acesso em: 15 jan. 2018.

de dezembro de 2008. Essa lei possibilitou dar sequência às alterações referentes aos artigos 36, 39 a 41 da educação profissional, estabelecidas na Lei 11.741/08 (BRASIL, 2008b).

A composição da Rede Federal se deu pelos CEFET's de Minas Gerais e Rio de Janeiro, Universidade Federal Tecnológica do Paraná - UFTPR, Escolas Técnicas vinculadas às universidades federais, Colégio D. Pedro II do Rio de Janeiro e pela inserção de novos Institutos Federais – IF's, com natureza jurídica autárquica, autonomia financeira, didático-pedagógica e disciplinar, com liberdade para criar e extinguir cursos (BRASIL, 2008b).

As características e finalidades dos institutos são destacadas na Seção II no Artigo 6º da Lei 11. 892/08:

- I - ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional;
- II - desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais;
- III - promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão;
- IV - orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal;
- V - constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, estimulando o desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação empírica;**
- VI - qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino;**
- VII - desenvolver programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica;
- VIII - realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico;**
- IX - promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais, notadamente as voltadas à preservação do meio ambiente (BRASIL, 2008b, Grifo nosso).

Na Seção III no artigo 7º os objetivos são evidenciados:

- 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;

II - ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, objetivando a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, em todos os níveis de escolaridade, nas áreas da educação profissional e tecnológica;

III - realizar pesquisas aplicadas, estimulando o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, estendendo seus benefícios à comunidade;

IV - desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, e com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos;

V - estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional; e

VI - ministrar em nível de educação superior:

a) cursos superiores de tecnologia visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia;

b) cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional;

c) cursos de bacharelado e engenharia, visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia e áreas do conhecimento;

d) cursos de pós-graduação lato sensu de aperfeiçoamento e especialização, visando à formação de especialistas nas diferentes áreas do conhecimento; e

e) cursos de pós-graduação stricto sensu de mestrado e doutorado, que contribuam para promover o estabelecimento de bases sólidas em educação, ciência e tecnologia, com vistas no processo de geração e inovação tecnológica (BRASIL, 2008b).

As perspectivas da formação profissional nos institutos federais diante das características, finalidades e objetivos, apresentados nas seções II e III da respectiva legislação, evidenciam uma mudança substancial, ao longo da implantação e implementação das políticas públicas educacionais para o trabalhador.

É perceptível que alguns incisos continuam a atender a demanda capitalista e uma certa imposição da condição da formação para a produção industrial, com o acréscimo da ‘tecnologia’ como meio de promover o conhecimento científico, mas traz uma preocupação com a oferta. Segundo os arranjos produtivos locais, podem-se criar e extinguir cursos, mas dentro de sua atuação territorial e isto, denota estudos desenvolvidos pelos e para os campi sobre a necessidade que aquela localidade demanda.

Uma instituição que mostra-se aberta para um ensino verticalizado como oportunidade de formação profissional desde o ensino médio integrado até pós-graduações, mas explicita que esse tipo de oferta otimizará investimentos, recursos de infraestrutura e recursos humanos. Denota uma preocupação com o enxugar da máquina pública, o querer fazer mais com menos, uma tendência com sinais de razão instrumental, importa-se com os meios e não os fins.

É justo afirmar que há uma inquietude com a formação do homem omnilateral destacada no Documento Base de Implantação da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio (BRASIL, 2007, p. 40):

Formação omnilateral como integração de todas as dimensões da vida no processo educativo - trabalho, ciência e cultura. O trabalho compreendido como realização humana inerente ao ser (sentido ontológico) e como prática econômica (sentido histórico associado ao modo de produção); a ciência compreendida como os conhecimentos produzidos pela humanidade que possibilita o contraditório avanço das forças produtivas; e a cultura que corresponde aos valores éticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade.

Em relação à essa integração de todas as dimensões da vida, no processo formativo, Marx (2011, p. 43), em sua coletânea de “Textos sobre educação e ensino”, assegura que:

Se as circunstâncias em que este indivíduo evoluiu só lhe permitem um desenvolvimento unilateral, de uma qualidade em detrimento de outras, se estas circunstâncias apenas lhe fornecem os elementos materiais e o tempo propício ao desenvolvimento desta única qualidade, este indivíduo só conseguirá alcançar um desenvolvimento unilateral e mutilado. E não há práticas morais que possam mudar este estado de coisas.

A Rede Federal de Ensino, assim é chamado o coletivo dos institutos federais, está presente na educação brasileira, há mais de 100 (cem) anos, com outras nomenclaturas, outros formatos, perfis diferenciados - de público e de ofertas de cursos, destaca-se na história da educação deste país e, apesar dos tropeços históricos, é uma rede sólida. Está em todo território nacional, de Norte a Sul, Leste a Oeste.

Até então, conhecida ao longo da história como uma rede que ofertava cursos para os menos favorecidos, em todos os sentidos: financeiros, de formação educacional, de falta de oportunidades e tantos outros indicativos que descreviam a rede, hoje, continua a prestar seus serviços educacionais, com responsabilidade social e, ainda, fazendo pesquisas, produzindo tecnologias e formação docente. Atualmente, são 38 (trinta e oito) institutos federais, em todos os estados brasileiros e 644 (seiscentos e quarenta e quatro) campi, houve um crescimento vertiginoso com a expansão da rede, de 2003 a 2016, sendo o ápice, de 2010 a 2016²⁴.

São perceptíveis e contraditórias algumas questões legais, o promover uma educação profissional que consiga associar formação e mundo do trabalho, vinculados às propostas

²⁴ Dados Disponíveis em: <<http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>>. Acesso em: 31 jan. 2018.

mercadológicas sem ferir alguns aspectos fundamentais para formação de um sujeito emancipado, o que deveria ser óbvio, num Estado democrático de direito.

Ao observar a realidade dessa rede federal de educação profissional, podem estabelecer-se relações com a Teoria Crítica da Sociedade e a estética, na perspectiva de uma formação cultural para a docência, para que Auschwitz não se repita, não necessariamente num contexto literal da barbárie, mas nos empecilhos burocráticos que insistem na permanência das desigualdades sociais.

2.2 Teoria Crítica e estética: fundamentos e concepções

Os estudos sobre a Teoria Crítica surgiu nos anos 20 (vinte) e foram intensificados pelos pensadores: Theodor Adorno, Herbert Marcuse, Walter Benjamin e Jürgen Habermas, juntamente com Max Horkheimer, todos participantes do Instituto de Pesquisa Social (fundado em 1923) da Escola de Frankfurt, na Alemanha, local onde iniciaram as investigações sobre o funcionamento da sociedade. Buscavam compreender os grandes acontecimentos do século XX, como as guerras, os governos autoritários, a barbárie, a cultura, o proletariado e suas relações com o trabalho e outros aspectos sociais e culturais (MATOS, 2008).

Esses intelectuais explanavam suas insatisfações com o modo de organização social capitalista, eram considerados neomarxistas, algumas ideias não convergiam com Marx, principalmente, na tomada do poder pelo proletariado e a sua ascensão mediante uma revolução. Tais teóricos também foram norteados em suas discussões e produções pelos pensadores: Immanuel Kant, Hegel, Weber, Nietzsche, Freud e outros.

Discorrendo sobre a temática das ideias neomarxistas Nobre pontua que:

É característica fundamental da Teoria Crítica (tanto em sentido amplo como em sentido restrito) ser permanentemente renovada e exercitada, não podendo ser fixada em um conjunto de teses imutáveis. O que significa dizer, igualmente, que tomar a obra de Marx como referência primeira da investigação não significa tomá-la como uma doutrina acabada, mas como um conjunto de problemas e de perguntas que cabe atualizar a cada vez, segundo cada constelação histórica específica [...] (NOBRE, 2011, p. 23).

A compreensão do termo Teoria Crítica e suas origens se faz necessária para embrear-se à concepção e aos fundamentos estéticos na Teoria Crítica da Sociedade. Tal termo surgiu em Max Horkheimer, quando ainda exilado nos Estados Unidos, em 1937, escreveu um

ensaio intitulado “Teoria Tradicional e Teoria Crítica” no qual define primeiramente o que é teoria “Teoria é um saber acumulado de tal forma que permita ser este utilizado na caracterização dos fatos tão minuciosamente quanto possível.” E corrobora sua citação:

A teoria em sentido tradicional, cartesiano, como a que se encontra em vigor em todas as ciências especializadas, organiza a experiência à base da formulação de questões que surgem em conexão com a reprodução da vida dentro da sociedade atual. Os sistemas das disciplinas contém os conhecimentos de tal forma que, sob circunstâncias dadas, são aplicáveis ao maior número possível de ocasiões. A gênese social dos problemas, as situações reais nas quais a ciência é empregada e os fins perseguidos em sua aplicação, são por ela mesma consideradas exteriores. – A Teoria Crítica da Sociedade, ao contrário, tem como objeto os homens como produtores de todas as suas formas históricas de vida. As situações efetivas, nas quais a ciência se baseia, não são para ela uma coisa dada, cujo único problema estaria na mera constatação e previsão segundo as leis da probabilidade. O que é dado não depende apenas da natureza, mas também do poder do homem sobre ele. Os objetos e a espécie de percepção, a formulação de questões e o sentido da resposta dão provas da atividade humana e do grau de seu poder (HORKHEIMER, 1980, p.163).

Horkheimer (1980) trata dos aspectos positivistas da teoria, em relação à produção científica, cuja essência se destaca pelo manejo da natureza física, mas também dos mecanismos econômicos e sociais. No sentido tradicional, a teoria lida com proposições condicionais, ou seja, ao lidar com determinadas possibilidades, buscam-se, também, ocorrências, resultados, incorrendo na abstração da sociedade.

Esse mesmo autor (por ter recebido influências marxista) entende que o modo capitalista e seu modo de produção funcionam mal e não vê sentido na separação, na autonomia, na independência da ciência. Ainda ressalta: **“Os homens não são apenas um resultado da história em sua indumentária, mas também como veem e ouvem é inseparável do processo de vida social tal como este se desenvolveu através de séculos”** (grifo nosso) (HORKHEIMER, 1980, p. 133).

Horkheimer acredita que a não separação do homem e ciência contrapõe a relação cartesiana em fazer ciência, é preciso considerar as relações estabelecidas e o poder que o ser humano exerce em suas investigações, em que é objeto e produtor da realidade em seu contexto histórico.

A partir de 1941, com a escrita da obra “Dialética do Esclarecimento” de Adorno e Horkheimer, há uma alteração na nomenclatura, de Teoria Crítica para Teoria Crítica da Sociedade”, dá-se um destaque para as ciências sociais como forma de compreender a realidade, não sugere nenhuma solução para os problemas abordados por esses estudiosos,

mas havia um preocupação com a subjetividade, a emancipação²⁵ e autonomia do indivíduo, um ser que ocupa um espaço social e diante de tanta barbárie vivenciada, ainda se mostrava insensível.

“O Instituto de Pesquisa Social, formado por esses pensadores, começou a dirigir a maior parte de sua atenção no esforço de compreender o desaparecimento das forças críticas, negativas, na sociedade capitalista mais avançada” (PUCCI, 2003, p. 16). Os estudos destes teóricos eram focados na compreensão do estado totalitário, da razão instrumental, da barbárie, da arte, questionavam o domínio da indústria cultural,²⁶ da massificação da cultura e da arte levando o indivíduo à alienação²⁷, “Adorno, vê na alienação a volatilização da culpa”, a banalização do mal” (MATOS, 2008).

Para Matos (2008), esses filósofos eram opositores deste controle racional, do domínio da ciência sobre os aspectos humanos e sociais, nesta contraposição, buscavam um reorganizar a sociedade pela Teoria Crítica da Sociedade. O que interessou aos frankfurtianos foi a noção de indivíduo.

Esse posicionamento destaca a singularidade, princípios, valores e rebate a realidade social vigente, em que tudo e todos tornam-se objetos e ou abjetos, como se vinculados a uma moeda circulante e que, se assim não o for, não existem enquanto sujeitos constituintes de uma sociedade, obscurecem a consciência do próprio valor do ser. Mascaram um pseudoprogresso, anulam o sujeito de si mesmo, rechaça a autonomia para aderir ao que Herbert Marcuse (1982, p. 31-32) define como “falsa consciência.”

Os meios de transporte e comunicação em massa, as mercadorias, casa, alimento, roupa, a produção irresistível da indústria de diversão e informação, trazem consigo atitudes e hábitos prescritos, certas reações intelectuais e emocionais, que prendem os consumidores aos produtos. Os produtos doutrina, manipulam, promovem uma falsa consciência. Estando tais produtos à disposição de maior número de indivíduos e classes sociais, a doutrinação deixa de ser publicidade para tornar-se um estilo de vida.

O consumir, o ter sobrepondo ao ser, uma disputa capitalista desvia o olhar do sujeito para a própria vida e o seu entorno, causando uma relação coisificada, como se, de maneira sutil, o ser humano tornasse a própria mercadoria, constituindo-se numa peça essencial para a

²⁵ Emancipação significa o mesmo que conscientização, racionalidade (ADORNO, 2003, p. 143).

²⁶ "Indústria Cultural" é a cultura totalmente convertida em mercadoria, no plano da totalização da estrutura da mercadoria na formação social, inclusive, no plano das próprias necessidades sensíveis a que correspondem os valores de uso dos bens na sociedade de consumo (ADORNO, 2003, p. 24).

²⁷ Segundo Marx, o fenômeno da alienação ou da “falsa consciência” ocorre, porque “a ideologia dominante é sempre a da classe dominante”. A ideologia obscurece a compreensão das condições reais da existência social, a consciência da exploração e da dominação (MATOS, 2008).

manipulação da consciência coletiva e individual, disfarçada de ideologias, afastando o homem de suas condições reais. Essas ideologias favorecem a exploração e dominação, a inversão entre o produtor e seu produto. “E isto reside no fetichismo das mercadorias, no feitiço, no caráter mágico que assumem quando se omitem a história social da produção dos objetos” (MATOS, 2008). Cria-se um distanciamento entre o sujeito e o imprescindível esclarecimento.

Diante desta realidade, “o esclarecimento – *Aufklärung* – Clareamento, Clarificação, Iluminação – remete a um mundo inteiramente “iluminado”, isto é, visível. Nada deve permanecer velado ou coberto. O Conhecimento da natureza se emancipa do mito, e o conhecimento da sociedade deve, também, fundar-se na razão.

A razão esclarecida é uma razão emancipada”. Matos (2008, p. 33), ao trazer este conceito de esclarecimento, posiciona-se de forma convergente a Adorno e Horkheimer (1985, p. 5). “No sentido mais amplo do progresso do pensamento, o esclarecimento tem perseguido sempre o objetivo de livrar os homens do medo e de investi-los na posição de senhores [...] Sua meta era dissolver os mitos e substituir a imaginação pelo saber”.

Para esses teóricos, o verdadeiro esclarecimento deveria ser para a libertação desta condição social dominante, o que, até então, não ocorrera. Em relação a isso, Nobre assegura que:

[...] Horkheimer e Adorno empreenderam, na Dialética do Esclarecimento, uma investigação sobre a razão humana de amplo espectro. Seu objetivo foi o de buscar compreender por que a racionalidade das relações sociais humanas, ao invés de levar a instauração de uma sociedade de mulheres e homens livres e iguais, acabou por produzir um sistema social que bloqueou estruturalmente qualquer possibilidade emancipatória e transformou os indivíduos em engrenagens de um mecanismo que não compreendem e não dominam e ao qual se submetem e se adaptam, impotentes (NOBRE, 2011, p. 51).

Pucci (2001, p. 20) abarca a posição de Nobre e acrescenta que “O esclarecimento não é resultado mecânico de uma revolução, mas um processo vagoroso. **A mudança no modo de pensar é lenta e dolorosa. É um processo histórico e pessoal** (Grifo nosso).”

O fator tempo e os sintomas que o pensar instaura no sujeito tornam-se assintomáticos diante da resistência que a Teoria Crítica produz como antídoto no combate à dominação, ao poder, à massificação, impostos por uma sociedade administrada que tenta obstruir a formação de uma consciência autônoma respaldada pela racionalidade. Cabe ainda mencionar que:

A Teoria Crítica para Adorno e os demais frankfurtianos era um sinal de resistência. Resistência aos irracionalismos da barbárie fascista, do autoritarismo estalinista, da semicultura capitalista. Resistência individual e coletiva, resistência através da Razão, da cultura, da educação/formação, da arte (PUCCI, 2003).

A resistência, oriunda do pensamento crítico, aprofunda a discussão sobre o bloqueio de possibilidade emancipatória que impede a instauração de uma sociedade de homens e mulheres livres.

O aprofundar das discussões, o pensamento crítico torna-se substancial na compreensão dos conceitos e fundamentos da estética, da formação cultural como instrumentos que viabilizem o esclarecimento e emancipação do ser humano. Para início das reflexões, pode-se fazer referência ao posicionamento de Bandeira e Zanolla (2016, p. 208) que consideram:

A palavra “estética” vem do grego *aísthesis*, que significa sensação, sentimento (...) a estética analisa o complexo das sensações e dos sentimentos, investiga sua integração nas atividades físicas e mentais do homem, debruçando-se sobre as produções (artísticas ou não) da sensibilidade, com o fim de determinar suas relações com o conhecimento, a razão e ética. A questão básica proposta pelo termo gira em torno do problema do gosto: nossos juízos de valor e preferências quanto às coisas sensíveis são meramente subjetivos e arbitrários? As regras de gosto seriam meras convenções, normas impostas pela autoridade de grupos ou indivíduos? Ou haveria no gosto um elemento racional ou uma capacidade autônoma de perceber e julgar?

A posição de Buck-Morss (1996 p. 13) coaduna com Bandeira e Zanolla, do ponto de vista do sentido etimológico da palavra estética, sendo *Aistitikos* uma palavra grega antiga que significa aquilo que é “perceptivo através do tato” (perceptive by feeling). *Aistisis* é a experiência sensorial da percepção.

Essa autora aponta, ainda, para a estética enquanto caminho do conhecimento materializado pelo corpo, pelos sentidos, antes de se revelar enquanto obra de arte, “O campo original da estética não é a arte mas a realidade – a natureza corpórea, material. Como escreve Terry Eagleton, “a estética nasceu como um discurso do corpo.” É uma forma de cognição, alcançada via gosto, audição, visão, olfato – todo o aparato sensorial do corpo.

Em consonância com essa postura, Betlinski (2016, p. 121) considera que:

A estética pode ser compreendida como a primeira forma de conhecimento do mundo. Nossas percepções sensíveis captam a realidade que nos cerca, desperta emoções e sentimentos no sujeito da percepção e também pode nos

levar a outras formas de produção de conhecimentos configurados como científicos, filosóficos e artísticos.

Ao posicionar na direção dos autores citados anteriormente, denota-se relevante às considerações deles sobre as sensações, emoções e percepções que estão vinculadas à estética, visto que, na primeira, são postos questionamentos sobre o gostar, as escolhas estarem vinculadas ao sujeito em suas expressões intrínsecas, também por imposições e influências externas; o segundo posicionamento mostra uma análise da estética enquanto manifestação de expressão corporal e o terceiro aponta para uma estética como produtora de conhecimentos.

Os posicionamentos de Bandeira e Zanolla, Buck-Morss e Betlinski possibilitam traçar uma triangulação com a sensibilidade, conhecimento e emancipação, ou seja, a libertação do sujeito precisa estar enleada à capacidade que esse tem de utilizar suas percepções de mundo (material e abstrato).

Este sujeito precisa engendrar, gerir, usufruir, absorver os conhecimentos produzidos por ele e por outrem de maneira consciente, com discernimento para não se tornar escravo da ignorância que o impede de se emancipar em todas as instâncias de sua vida, do trabalho, do lazer, da vida pessoal, da formação acadêmica e outras, condicionando-o à alienação, chamada pelos pensadores frankfurtianos de ausência de uma consciência revolucionária pela imposição do sistema capitalista burguês.

A falta de esperança de Adorno, na transformação da sociedade, levou-o a acreditar que a estética mediada pela arte seria uma maneira de emancipação do indivíduo e libertação de toda forma de opressão. “A grandeza da obra de arte reside em seu poder de permitir que sejam desveladas as coisas que a ideologia oculta” (PUCCI, 2003).

Ampliando essa discussão sobre o autogoverno que favorece a emancipação e que pode ser mediada pela estética entrelaçada à Teoria Crítica da Sociedade, Pucci (2003, p. 30) defende que essa Teoria permite ao indivíduo uma reflexão ampla, a partir do entendimento de que:

Cada coisa, para ser o que é, deve vir a ser o que não é. Essa ânsia de buscar à verdade além dos fatos, de denunciar os totalitarismos, estejam onde eles estiverem, de clarificar as trevas da ignorância, da barbárie, do fetiche, da manipulação ideológica, de questionar tudo aquilo que ofusca o poder da consciência, o espaço da liberdade, a afirmação da individualidade e da autonomia do homem, faz parte do coração e do cérebro da Teoria Crítica. E a razão para preservar sua promessa de criar uma sociedade emancipada e mais justa, ela teria que demonstrar seus poderes de crítica e negatividade.

O clarificar as trevas da ignorância citado por Pucci (2003) remete à necessidade de se constituírem enquanto sujeitos críticos do processo histórico em construção, o que não é tão simples do ponto de vista da prática. Pode-se fazer uma analogia sobre o que define um ser crítico em Walter Benjamin (1980 apud GAGNEBIN, 1980), quando esse autor descreve um crítico literário nato:

O crítico deve ser primeiro, um comentador, tal o monge medieval, que se aferra ao que ele não compreende no texto, aos elementos carregados de uma historicidade que reduz a nada toda pretensão de compreensão imediata. É preciso um estranhamento para reconhecer o que há de verdadeiro[...] portanto, um olhar atento e interpretativo do que está por trás dos discursos impostos pela sociedade.

Esse olhar atento, interpretativo, afirmado por Benjamin sobre uma realidade social, é instigante ao considerar as sensações, as expressões advindas das manifestações estéticas. Por detrás de um crítico em potencial, há um olhar externo, físico, e um olhar interno, que traduz uma linguagem corporal, suas percepções, gostos, sentimentos. Demonstra sua leitura de mundo, algumas vezes, imediatistas, outras, nem tanto. Características imanentes ao ser humano abastecidas de relações e comportamentos estéticos.

Isto torna-se singular e marca o lugar que cada um ocupa na sociedade, uma subjetividade abastecida de autonomia na construção da universalidade. Essa autonomia tem uma relação intrínseca com a estética, por estar vinculada às sensações, ao prazer, aos sentidos que, por conseguinte, podem ter na arte um instrumento de concretude dessas abstrações, de valores estéticos, como criatividade, dissonância, emoção, sensibilidade que são manifestos nos comportamentos individuais e coletivos.

Adorno, em sua obra “Teoria Estética”, retrata a arte como um comportamento e critica essa sociedade fragmentada, sem sintonia entre a subjetividade e o universal e que provoca a castração da liberdade. E, sem liberdade, não há autonomia, sem autonomia não há emancipação:

Se a arte é em si e no mais íntimo de si mesma um comportamento, então não deve isolar-se da expressão e esta não existe sem sujeito. [...] Ainda que um dia se modificasse a estrutura atomista da sociedade, a arte não teria de sacrificar a sua ideia social, como é em geral possível sacrificar um particular ao universal social: enquanto o particular e o universal divergirem, não há liberdade (ADORNO, 2004, p. 56).

A questão é aprofundada por Marcuse, quando vê na arte uma possibilidade revolucionária, um transformar da razão pela liberdade que ela proporciona em que não

cabem atitudes coercitivas, pois o artista é a manifestação viva da expressão artística, “a arte possui um tónus revolucionário especial: não pode mudar a sociedade, mas é capaz de transformar a consciência daqueles que modificam o mundo. Isso porque indica um “princípio de realidade” incompatível com a coerção política e psíquica” (MARCUSE apud MATOS, 2008, p. 110).

Esse mesmo autor apresenta um argumento mais abrangente, “renunciar à forma estética é abdicar de sua responsabilidade. A abdicação que priva a arte da mesma forma pela qual ela pode criar esta outra realidade no interior da realidade estabelecida: o universo da esperança” (MARCUSE apud MATOS, 2008, p. 113).

A estética é a esperança de (re) criar uma nova realidade escancarada pela sociedade administrada e reconhecida também por Marcuse como sociedade unidimensional²⁸, que tem como característica a dominação das instâncias privada e pública, que remete também à educação.

Esses pensadores frankfurtianos sinalizam a necessidade de (re) pensar a educação, o despertar para a formação em que “o sentido presente da educação estaria na crítica e na resistência às formas pelas quais a racionalidade social é instrumentalizada com o objetivo de manutenção de uma determinada estrutura de dominação” (MAAR, 1994, p. 79).

2.3 Formação cultural docente na perspectiva da estética

A estética, na perspectiva da Teoria Crítica da Sociedade, traz suas contribuições, no que tange à formação cultural, neste caso específico, à formação docente numa instituição de educação profissional em Minas Gerais.

As condições sociais, impostas pelo modelo econômico capitalista, cujas exigências cada vez mais se voltam para atender as necessidades mercadológicas, permitem a inserção de profissionais em instituições educacionais sem uma formação que dê conta das situações específicas do magistério, principalmente, em cursos técnicos e superiores voltados para a inovação e desenvolvimento tecnológico.

Acredita-se na possibilidade de repensar a formação docente na perspectiva de uma formação cultural que provoque uma reflexão, sob um olhar crítico, em suas práticas e que

²⁸ Nessa sociedade, o aparato produtivo tende a tornar-se totalitário no quanto determina não apenas as oscilações, habilidades e atitudes socialmente necessárias, mas também as necessidades e aspirações individuais. Oblitera, assim, a oposição entre existência privada e pública, entre necessidades individuais e sociais. A tecnologia serve para instituir formas novas, mais eficazes e mais agradáveis de controle social e coesão social.

contribua de maneira significativa com o crescimento pessoal e profissional do docente e com formação e conclusão exitosa do discente. Essa formação atenderá ao previsto na legislação sobre uma formação técnica mesclada pela cultura destacada na Lei 11.892/2008 – Seção II - das características e finalidades dos institutos federais - artigo 6º inciso IV:

Orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento dos institutos federais potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal (BRASIL, 2008b, grifo nosso).

Em face do exposto, consideram-se como características básicas dessa formação cultural o conceito destacado por Maar (1994, p. 66):

A referência aqui é o conceito de formação cultural (“*Bildung*”) desenvolvido no idealismo objetivo como trajeto de estranhamento e reapropriação entre o espírito e o mundo como seu objeto, pelo qual se articula a formação do “sujeito” com a formação do “mundo objetivo”. Por esta “formação” o ser humano em sua particularidade se realiza como “espírito do mundo”, isto é, adquire a “universalidade” enquanto agente “cultural”; por outra via, o geral adquire concretude, torna-se efetivamente real, deixando de ser postulação abstrata, mero ideal, “neutralizando-se.

Há também um conceito do ponto de vista filosófico, para essa formação cultural, que faz jus à proposta deste estudo, que mostra a relação da concretude profissional, da formação acadêmica, suas práticas e os entrelaçamentos do devir humano social e político. Que, ainda, de acordo com o deprender de Maar (1994, p. 66):

Em termos filosóficos, pode-se afirmar que mediante este conceito “dinâmico” de essência do “homem” se articulariam mundo sensível e mundo intelectual, realidade e conceito. Sem apagarem suas diferenças porém, porque a “verdade” não seria apenas “formada”, mas “em formação”, o resultado e seu vir-a-ser, o saber como trajeto (formação como verbo e substantivo).

A formação cultural (“*Bildung*”) permeia a formalidade acadêmica, avança noutros aspectos formativos, caso não tenha sido atendido pelos caminhos formativos escolhidos e percorridos pelos profissionais participantes da pesquisa, desperta o desejo de experienciar outras maneiras de compreender e fazer suas práticas no magistério.

A formação cultural é um instrumento de combate à semiformação, “na sociedade capitalista da industrialização avançada, esta educação crítica se encontraria travada,

desenvolvendo-se só o lado da adaptação e não o lado da resistência e da contradição. É o fenômeno que Adorno denomina de semiformação (*Halbbildung*)” (MAAR, 1994, p. 66).

A semiformação gera crise na cultura que se efetiva pela falta de articulação entre o particular e o universal ao atender aos interesses de uma minoria de forma unilateral, impõe usos e costumes da burguesia e atende a economia, o consumo, instala-se a semicultura.

Marcuse (apud MAAR, 1994 p. 67) denomina por cultura afirmativa a condição em que alguns poucos podem ter acesso à cultura por sua condição social, privilégios, dois mundos distintos e de valores diferentes, para quem pensa e quem produz, pois o que poderia ser para todos com o esforço intrínseco de cada um não passa de um contraditório, não consegue transformar de fato a realidade do indivíduo:

Por cultura afirmativa compreenda-se aquela da época burguesa que no curso de seu próprio desenvolvimento levou a separar o mundo intelectual anímico como um mundo distinto, mais elevado do que a civilização. Seu traço característico consiste na afirmação de um mundo universalmente obrigatório, incondicionalmente aceito, eternamente melhor e mais valioso, essencialmente distinto do mundo efetivo da luta cotidiana pela existência, mas que qualquer indivíduo pode realizar para si “a partir do interior”, sem transformar o mundo dos fatos. [...] Edifica-se na cultura um mundo de aparente unidade e aparente liberdade em que as relações antagônicas da existência são enquadradas e pacificadas. A cultura reafirma e oculta as novas condições sociais.

A formação cultural docente na perspectiva da estética potencializa a experiência crítica no combate à semiformação. O avanço da industrialização, da tecnologia adestrou o sujeito, manipulou, uniformizou o pensar numa condição imperceptível que distanciou as pessoas de aspectos estéticos fundamentais para sua formação. “Adorno na Dialética Negativa escreve que essa racionalidade científica, que se faz passar pela única forma veraz de racionalidade, recalca aspectos importantes da razão: a sensualidade, a sensibilidade, a sensação” (MATOS, 2008, p. 62).

Contra essa uniformização, esse domínio do capitalismo, a escravidão do consumismo, os Frankfurtianos também acreditam no potencial da arte, da estética como um instrumento de libertação do sujeito das amarras deste materialismo desenfreado que passa por cima de conceitos fundamentais de respeito, subjetividade, autonomia, alteridade. Eles propõem:

A gratuidade de fruição estética e da arte. Na dimensão estética delineiam-se as potencialidades liberadoras da imaginação produtora e criadora, os poderes de Eros contra a civilização repressiva, porque a arte transcende as determinações espaço-temporais, vence a morte. A arte é testemunha de um outro princípio de realidade que não o da submissão à produtividade; ao desempenho no mundo competitivo do trabalho e da renúncia ao prazer.

Trata-se de um princípio que reconcilia o homem com a natureza exterior, interior e com a história. Para os Frankfurtianos Horkheimer, Adorno, Marcuse e Benjamin, **a arte é o antídoto contra a barbárie** (MATOS, 2008, p. 71) (Grifo nosso).

Esses pensadores evidenciam a necessidade de dar vazão ao pensamento de maneira crítica, criativa, uma expansão do próprio ser e de sua materialidade. Acreditavam que a cultura possibilitaria esse ensejo, estabeleceria uma descentralização da racionalidade. Consideravam a cultura, em sua essência, um direito e, ao garantir esse direito, o acesso aos bens culturais permitiria a emancipação consciente do indivíduo.

Um despertar dos grilhões da massificação social oriunda da indústria cultural que andava na contramão da verdadeira cultura. Esse discernimento é possível, quando esse profissional faz uso de sua razão emancipatória. Para Kant (1783, ROUANET, 2013) esse esclarecimento;

Não exige todavia nada mais do que a *liberdade*; e mesmo a mais inofensiva das liberdades, fazer *uso público* de sua razão em todos os domínios, enquanto uso público deve ser livre e enquanto *uso privado* da razão deve ser limitado, sem tornar um entrave para o progresso do esclarecimento. Mas entendo por uso público de nossa razão o que fazemos enquanto sábios para o conjunto *público que lê*. Denomino de uso privado aquele que se é autorizado a fazer de sua razão em um certo posto civil ou em uma função da qual somos encarregados.

O uso da razão abordado por Kant traz reflexões que se relacionam com a formação cultural dos docentes desta instituição e que podem comprometer a formação desses profissionais, ao analisar o cargo e função que eles ocupam no momento, ser docente numa instituição pública de educação profissional federal.

O contexto histórico abordado anteriormente mostra a implantação e implementação das políticas públicas para oferta de cursos que atenda ao perfil da instituição. Isto, remete alguns questionamentos: O docente desta instituição não estará limitado, em sua razão pública, por ser sujeito de uma sistema de ensino previamente estabelecido por seus dogmas, determinações, legislações, formação profissional (inicial e continuada) que o restringe o uso da razão pública em detrimento da razão privada?

A formação na perspectiva da estética contribuirá para uma formação reflexiva que leve professores e professoras, dessa instituição de educação profissional, a não se limitarem no uso de sua razão pública, enquanto servidores públicos, pelo uso da arte e da sua aplicabilidade no ambiente educacional, profissionais formadores não só de opiniões, mas de

futuros profissionais que se tornarão multiplicadores de tal formação enquanto atuantes do meio social ao partilharem seus serviços como um bem social.

As funções existentes no meio educacional podem limitar o docente diante das restrições legais e de regimentos internos estabelecidos, podem tolher seu potencial criativo, a dissonância subjetiva, seus posicionamentos crítico-reflexivos, mas não poderão fragilizar o seu pensar, mesmo que aos olhos de alguns possa parecer contraditório, “a dissonância, sinal de todo modernismo, admite, mesmo nos seus, equivalentes ópticos, a atração do sensível, ao mesmo tempo que o transfigura no seu contrário, a dor: fenômeno estético original da ambivalência” (ADORNO, 2004, p. 26).

Para o profissional sábio, o conhecimento não tem fronteiras, não tem amarras e, sim, se consolida pela materialização da liberdade adquirida pela sua maioria²⁹. Um amadurecimento político ao prestar um serviço público com responsabilidade e digno de qualquer de cidadão.

Tal maturidade requer desprendimento de ideologias, de formalidades sistêmicas, não acontece num simples estalar de dedos, pode levar tempo, é uma responsabilidade de cunho subjetiva, governamental e social, necessária, no enfrentamento à coisificação, à reificação, subprodutos da razão instrumental a serviço da produção material, da exploração do trabalhador e de seu trabalho.

A arte enquanto instrumento de uma formação cultural “se desliga do mundo administrado e delimita seu território específico fora do controle racional, preservando aquilo que lhe é próprio. Escorrega sutilmente dos confins da coisificação, da utilidade” (PUCCI, 2003, p. 26).

A formação cultural na perspectiva da estética permite ao docente esse desligar do mundo administrado pela sublimação, o desaparecer deste profissional dentro de suas ações, em que ele e sua prática tornam-se únicos e inteiros. A fragmentação entre a formação acadêmica específica e sua atuação profissional destaca-se e alicerça-se pelo sua autonomia no estado-em-devir. É possível fazer uma analogia em Adorno (2004, p. 29), quando esse autor cita como deveria ser a relação do consumidor com a arte:

O consumidor pode à vontade projetar as suas emoções, os seus resquícios miméticos, no que lhe é apresentado. Até a fase da administração total, o sujeito que contemplava, ouvia ou lia uma obra, devia esquecer-se de si,

²⁹ A maioria é capacidade de se servir de seu entendimento sem a direção de outrem, o entendimento dirigido pela razão. A razão... tem por único objeto o entendimento e sua aplicação funcional (ADORNO; HORKHEIMER, 1985).

tornar-se indiferente, desaparecer nela. A identificação que ele realizava era, segundo o ideal, não a de tornar a obra semelhante a si mesmo, mas, antes a de se assemelhar à obra.

A fruição artística/estética, na formação docente na perspectiva da estética, necessita experiênciação, mergulho, introjeção de conhecimentos, práticas, valores que exteriorizem suas provações, erros, acertos e riscos; “na experimentação, importa tanto ter em conta o momento de estranheza ao eu como dominá-lo subjetivamente: só enquanto dominado dá testemunho do libertado” (ADORNO, 2004, p. 52).

Bondiá (2002, p. 6) abarca o pensamento de Adorno e adiciona outras características à “experiência:”

A experiência é em primeiro lugar um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova. O radical é *periri*, que se encontra também em *periculum*, perigo. A raiz indoeuropeia é *per* com a qual se relaciona antes de tudo a ideia de travessia e, secundariamente, a ideia de prova. Em grego há numerosos derivados dessa raiz que marcam a travessia, o percorrido, a passagem: *peirô*, atravessar; *pera*, mais além; *peraô*, passar através, *perainô*, ir até o fim; *peras*, limite. Em nossas línguas há uma bela palavra que tem esse *per* grego de travessia: a palavra *peiratês*, pirata. O sujeito da experiência tem algo desse ser fascinante que se expõe cruzando um espaço indeterminado e perigoso, pondo-se ele à prova e buscando nele sua oportunidade, sua ocasião. A palavra experiência tem o *ex* de exterior, de estrangeiro,³ de exílio, de estranho⁴ e também o *ex* de existência. [...]Em alemão, experiência é *Erfahrung*, que contém o *fahren* de viajar. E do antigo altoalemão *fara* também deriva *Gefahr*, perigo e *gefährden*, pôr em perigo. Tanto nas línguas germânicas como nas latinas a palavra experiência contém inseparavelmente a dimensão de travessia e perigo.

O ir até o fim, no exaustivo limite que a atuação docente exige, conduz para uma travessia laboriosa, fatigante e árdua, mas como Adorno (2004, p. 54) afirma, é preciso resistência, assim como na arte, “os momentos mais tenebrosos da arte devem preparar algo como o prazer, reduz-se a que a arte e uma consciência reta dela só podem encontrar a sua felicidade na capacidade de resistência. Esta felicidade irradia na aparição sensível”.

A travessia do docente, enquanto profissional da educação, é de fato, resistência, quando esse reconhece que a “**educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma autorreflexão crítica** (ADORNO, 2003) (Grifo nosso).”

Esta autorreflexão deve ter como premissa conhecer a realidade em que se está inserido, neste caso, compreender as políticas públicas voltadas para educação profissional, a instituição educacional de atuação, buscar conhecimentos não apenas da área de formação, mas permitir travessias mais amplas, vivenciar outras experiências para que a escola possa

cumprir seu papel de espaço formador e transformador, pois **‘o homem é o único ser que necessita de uma instituição específica, de uma antecâmara – a escola – que prepare para entrar no exercício cotidiano da maturidade entre seus pares.’** (OLIVEIRA, 1995, p.123) (grifo nosso).

Após o encerramento deste lastro teórico, do perpassar pelo contexto histórico, pela compreensão de algumas políticas públicas voltadas para a educação profissional e posteriormente, pelas discussões e análises sobre a formação docente mediada pela Teoria Crítica da Sociedade e a estética; esta realidade, da formação e prática docente numa instituição de educação profissional de Minas Gerais, será tratada no próximo capítulo.

3 A REALIDADE DA FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE NUMA INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM MINAS GERAIS

Este capítulo apresenta a metodologia, coleta, tratamento e análise dos dados, segundo um desenho de pesquisa qualitativa, um estudo de caso e a técnica de análise dos dados está amparada em Bardin (2011), na análise de conteúdo. As entrevistas realizadas, as análises documentais procuram demonstrar a realidade da constituição dos docentes desta instituição de ensino, o caminhar acadêmico desses profissionais, sua formação inicial e continuada, suas práticas em sala de aula e as relações que esses profissionais estabelecem com a formação cultural na perspectiva da estética.

3.1 Metodologia

O rigor metodológico possibilitou a coleta, o tratamento e a análise dos dados de maneira assertiva, os instrumentos utilizados pautam pela lisura dos procedimentos pela busca de respostas aos questionamentos, à compreensão do entorno do objeto de estudo: a formação docente na educação profissional. Para tanto, ações exaustivas, explorações dos materiais objetivos e subjetivos, o tratamento dos dados, os resultados elencados mostram o alcance dos estudos ao responder aos objetivos da investigação de maneira satisfatória.

Sérgio Luna (2010 apud XIMENES, 2015, p. 31) enfatiza que a determinação e a escolha da metodologia se dão pela natureza do problema a ser pesquisado, diante deste esclarecimento, a abordagem da investigação dar-se-á pela pesquisa qualitativa, teórico-empírica delineada por estudo de caso.

Por se tratar de uma pesquisa qualitativa, não há que se desconsiderar os aspectos quantitativos presentes neste estudo, desde a coleta dos dados, a tabulação e sua análise, pois são necessários para as discussões posteriores dos resultados obtidos; o que é fato são os aspectos abordados mediante os recortes dos dados coletados sob o olhar qualitativo. Para elucidar o exposto, faz-se referência ao posicionamento de Minayo (2017, p. 2):

Pesquisas qualitativas e quantitativas se complementam [...] Qualidade e quantidade se sintetizam no objeto. A pesquisa qualitativa, utilizando-se da linguagem de Kant “Busca a intensidade do fenômeno”, ou seja, trabalha muito menos preocupada com os aspectos que se repetem e muito mais atenta com sua dimensão sociocultural que se expressa por meios de crenças, valores, opiniões, representações, formas de relação, simbologias, usos, costumes, comportamentos e práticas.

Ampliando a discussão e o valor da análise de conteúdo enquanto uma técnica que pode perpassar por dados qualitativos e quantitativos, Bauer e Gaskell (2003, p. 190), em conformidade com o entendimento de Minayo, defende que:

A análise de conteúdo é apenas um método de análise de texto desenvolvido dentro das ciências sociais empíricas [...] Deste modo, a análise de texto faz uma ponte entre um formalismo estatístico e a análise qualitativa dos materiais. No divisor quantidade/qualidade das ciências sociais, a Análise de conteúdo é uma técnica híbrida que pode mediar esta improdutiva discussão sobre virtudes e métodos.

Para a explicitação do problema: Como valores estéticos podem contribuir para a formação e práticas pedagógicas dos docentes numa instituição de Educação Profissional em Minas Gerais? realizou-se a investigação numa instituição educacional, responsável pela oferta de cursos profissionalizantes nos níveis de ensino superior e técnico atendendo ao perfil abordado pela pesquisa.

Segundo Antônio Gil (2002), ao “tratar-se de pesquisa acadêmica torna-se imprescindível a busca de procedimentos tradicionais e sistemáticos através de métodos e caminhos técnicos dentre aos chamados procedimentos científicos.”

A base epistemológica funda-se na ciência, pautada em dados levantados com rigor e parâmetros que oferecem segurança e legitimidade às informações descobertas. Em sintonia com essa linha de pensamento, Gilson Volpato (2013, p. 267) afirma que “na análise e interpretação de resultados há duas questões importantes. Uma considera o quanto confiamos nos dados obtidos. A outra é sobre a interpretação que fazemos dos dados confiáveis”.

Por se tratar de uma pesquisa qualitativa em educação, a análise de dados será direcionada pela técnica de análise de conteúdo. Laurence Bardin (2009) esclarece o conceito desta técnica: “A análise de conteúdo, enquanto método, torna-se um **conjunto de técnicas de análise das comunicações** que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (Grifo nosso).

Considerando este princípio, foi realizada uma triangulação dos dados coletados e dos resultados obtidos mediante os documentos que constituíram o *corpus* de análise da investigação: currículo lattes, entrevistas e questionários eletrônicos (pré-conselho).

Todas essas ações visam atender aos objetivos geral e específicos desta pesquisa, relacionando os resultados com o referencial teórico em busca de uma conclusão que responda sobre a formação docente na educação profissional na perspectiva da estética.

Conforme Bardin (2011, p. 121), “a análise de conteúdo trata os dados extraídos das comunicações”. A partir deste tratamento, dá-se o significado devido, para além das meras palavras, para o que está por trás delas.

O tratamento desses dados é mediado por uma técnica objetiva e sistematizada, busca-se a compreensão da pesquisa realizada e, posteriormente, fazem-se as inferências cabíveis, construídas pela observação do contexto histórico e social em que estão inseridos os sujeitos da pesquisa.

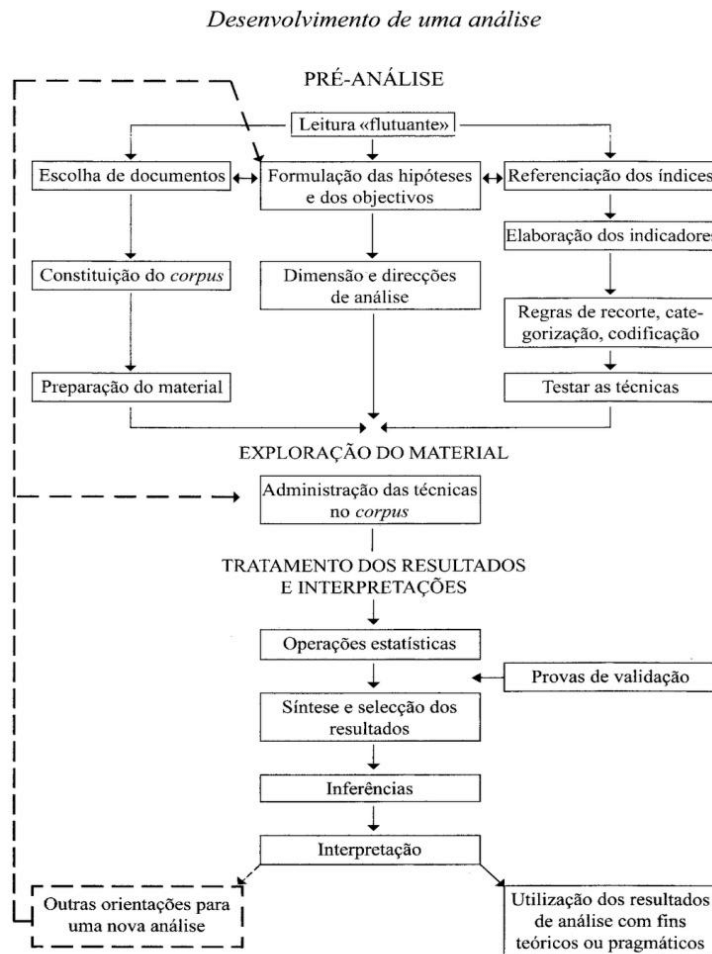
Mediante uma base sólida de pressupostos teóricos, evita-se possíveis desvios do pesquisador quanto aos aspectos e convicções próprias, mas que não seja demasiadamente rígido, resultando em afastar a criatividade, a intuição, chegando à perda de valores intrínsecos da interpretação e de natureza ímpar para a conclusão deste estudo.

Ainda, segundo Bardin (2011), a análise de conteúdo possui três fases fundamentais:

1. **A pré-análise** - configura-se como o início das ideias, recorrendo ou não a recursos tecnológicos, destacada por três missões: a escolha dos documentos para análise, formulação das hipóteses e objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final; podem acontecer, não necessariamente, na ordem citada. É nesta fase que se realiza a chamada “**leitura flutuante**”. Bardin, explicita “**deixar-se invadir por impressões e orientações**” (Grifo nosso).
2. **A exploração do material** - após a análise do material, independente da escolha, se procedimentos manuais ou com auxílio de recursos tecnológicos, é a fase da aplicação das decisões tomadas, é o momento da codificação, decomposição, ou enumeração dos dados. **Esta fase é longa e fastidiosa** (Grifo nosso).
3. **O tratamento dos resultados:** a inferência e a interpretação – Os resultados em bruto estado são tratados de maneira a serem significativos (“**falantes**”) **Grifo da autora. Quanto aos** dados regados a estatísticas e testes de validação são empregados para propor inferências, fazer interpretações, com a devida atenção aos objetivos da pesquisa.

Para ilustrar e aproximar os leitores sobre os caminhos desenvolvidos antes, durante e depois da pesquisa, utilizou-se da figura elaborada por Bardin (2011, p. 128) que demonstra as etapas necessárias, para concretude do estudo proposto, para não haver o distanciamento nem do objeto e nem dos objetivos da investigação.

Figura 3.1 – Desenvolvimento de uma análise pela Técnica de Análise de Conteúdo em Laurence Bardin.



128

Fonte: Bardin (2011).

A técnica de análise de conteúdo permite utilizar-se de recursos manuais ou tecnológicos, para abstrair a essência dos dados coletados, quantitativos ou qualitativos, verbais, não verbais, visuais, audíveis que favoreçam a interpretação, nas entrelinhas, das mensagens oriundas das leituras flutuantes até os resultados falantes.

O *corpus* é o conjunto dos documentos considerado para ser submetido aos procedimentos analíticos (BARDIN, 2011, p. 122). Constitui-se a reunião das transcrições das respostas dissertativas das entrevistas e dos dados extraídos dos currículos lattes dos docentes e das respostas dos estudantes aos pré-conselhos que avaliam as práticas dos docentes em sala de aula. Caracteriza-se em três momentos distintos de coleta, tratamento e análise dos dados para, posteriormente, realizar a triangulação dos resultados.

A criação das variáveis de inferência foi proporcionada pela compreensão de que a inferência (identificadas como variáveis: A, B, C) situa-se entre a exploração do material/tratamento dos dados e a análise/interpretação dos dados, um momento intermediário no trabalho do investigador.

Quadro 3.1 – *Corpus de análise que constitui a pesquisa.*

Variáveis de inferência	Material analisado	Descrição/hipóteses/ Interpretações.
A - Trajetória Acadêmica	Currículo Lattes	Docentes com formação técnica, distanciados da estética, corroborando para uma formação coisificada e alienada.
B - Formação Cultural	Entrevista semiestruturada	
C - Prática docente	Pré-conselho	Práticas docentes exauridas de sentidos pelo emprego de recursos e metodologias esvaziadas de preocupações estéticas (que impede uma relação estética em suas atividades).

Fonte: A autora (2018).

Após a leitura flutuante, momento importante da técnica de análise de conteúdo, que permite uma busca por alguns sinais, percepções, nem que seja de maneira sutil sobre o que virá mais adiante, vincula-se o perpassar pelo arcabouço documental, pela regra da exaustividade, **o não deixar nada para trás** (documentos/materiais) (**grifo nosso**), que possam contribuir com a investigação; passou-se pela regra da homogeneidade, todos os documentos correspondem ao que será analisado e à regra da pertinência por serem adequados para responderem aos objetivos da análise. Posteriormente, caminhou-se para a codificação, decodificação e enumeração para proceder aos recortes dos textos em unidades de registro e de contexto.

Bardin (2011, p. 134) assevera que, “de fato, o critério de recorte na análise de conteúdo³⁰” é sempre de ordem semântica, ainda que, por vezes, exista uma correspondência com unidades formais (exemplos: palavra e palavra-tema; frase e unidade significante).

³⁰ Em análise de conteúdo, isto é, das significações e não na análise de expressão, ou seja, dos pectos formais das significações (BARDIN, 2011, p. 134).

Após essa etapa, traçou-se o tratamento, a análise e a interpretação dos dados destacados pela codificação, que é o momento dos recortes, enumerações, agregações, classificações, transformando esses materiais em unidades menores, trazendo possibilidades de criação dos índices.

As categorizações constituíram-se no próximo passo, reagruparam-se elementos, as unidades de registro por analogias sob um título que correspondesse a uma temática. O agrupamento depende do que esses elementos tenham em comum para se transformar em instrumento para a análise. Vale advertir que os métodos;

Não são substitutos de uma boa teoria e de um problema de pesquisa sólido. A teoria e o problema - que carregam em si os preconceitos do pesquisador - serão responsáveis pela seleção e categorização dos materiais de texto, tanto implícita, como explicitamente. Ser explícito é uma virtude metódica (BAUER; GARSKELL, 2003, p. 195).

Esse formato de análise dará confiabilidade à pesquisa desde a elaboração dos recursos que possibilitarão o levantamento dos dados até a interpretação e finalização dos procedimentos para publicação dos resultados.

3.1.1 Coleta dos dados

Por se tratar de uma instituição de educação pública federal, algumas ações antecederam à coleta dos dados para que fosse possível a autorização da pesquisa e outros procedimentos inerentes ao desenvolvimento do estudo. Foi encaminhada, em forma de ofício, à Direção Geral e Direção de Ensino, a solicitação de autorização para o desenvolvimento das ações na instituição. Posteriormente à autorização, também foi realizada uma reunião com os docentes, para a apresentação do projeto e dar-lhes esclarecimentos a respeito da trajetória da investigação.

Após confirmação e aceite ao convite para participação e apoio às atividades, foi recolhida a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE dos docentes participantes, na intenção de garantir a manutenção do seu sigilo e da sua privacidade durante todas as fases.

Caso, algum dos estudantes tenha se identificado, no formulário eletrônico, foi preservada sua identidade. Corroborou-se que nenhum dos procedimentos foram realizados antes do parecer do comitê de ética da Universidade Federal de Lavras – UFLA/Plataforma Brasil (ANEXO A).

Seguindo as fases fundamentais de Bardin (2011) na pré-análise, os materiais utilizados para a coleta de dados foram selecionados *a priori*, fase essa permeada pelo levantamento dos objetivos e hipóteses da pesquisa. Foram utilizados os instrumentos: currículo lattes, formulários eletrônicos e entrevista semiestruturada. A realização dos procedimentos, para a coleta de dados, foi estruturada de maneira que atendesse aos objetivos da investigação.

Para atender ao primeiro objetivo específico da investigação - identificar os aspectos estéticos constituintes da formação docente (na educação profissional), a partir de sua trajetória acadêmica e de suas práticas, foi utilizado o currículo lattes e realizado um levantamento sobre a formação acadêmica (inicial e continuada), bem como de cursos relacionados à área da docência.

Verificou-se também, se essa formação abordava aspectos estéticos, fato que viabilizou a identificação dos aspectos constituintes da formação docente, na educação profissional, respeitando a legislação vigente que trata da carga horária mínima que efetive uma formação inicial e continuada determinada pela Resolução nº 2 de 1^o julho de 2015, em vigor até o momento deste estudo.

A coleta deste documento – currículo lattes³¹ – deu-se mediante solicitação de autorização aos docentes, de maneira formal, para acesso à plataforma Lattes³² pelo endereço eletrônico: <<http://lattes.cnpq.br/>>, para identificar a sua formação, a partir de sua trajetória acadêmica, em busca de traçar o perfil do docente que atua numa instituição de educação profissional (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - CNE, 2018).

A escolha deste documento deveu-se à credibilidade que apresenta, pois é um instrumento que circula no meio acadêmico e profissional, contém dados de suma importância nesta investigação, como: identificação, formação acadêmica, titulação, formação complementar, área de atuação profissional e outros tópicos que não serão abordados na análise por não ser de natureza deste estudo. Detalhe, esses dados foram inseridos na plataforma pelo autor do documento, o docente pesquisado, acredita-se que todos os dados sejam fidedignos e estejam em conformidade com o perfil disponibilizado pelo site.

³¹ O Currículo Lattes se tornou um padrão nacional, no registro da vida pregressa e atual dos estudantes e pesquisadores do país e é hoje adotado pela maioria das instituições de fomento, universidades e institutos de pesquisa. Por sua riqueza de informações e sua crescente confiabilidade e abrangência, tornou-se elemento indispensável e compulsório à análise de mérito e competência dos pleitos de financiamentos na área de ciência e tecnologia.

³² A Plataforma Lattes representa a experiência do CNPq, na integração de bases de dados de Currículos, de Grupos de pesquisa e de Instituições em um único Sistema de Informações.

Até o momento de solicitação à participação na pesquisa, havia, na instituição, 16 (dezesesseis) docentes em efetivo exercício de sua função, dentre os quais 14 (quatorze) participaram do estudo de maneira voluntária, com idade entre 25 e 55 anos, identificados quanto ao sexo, em sua maioria, 10 (dez) do sexo masculino e 4 (quatro) do sexo feminino.

Os formulários eletrônicos – conhecidos como pré-conselhos – atendendo, ainda, ao primeiro objetivo da pesquisa, foram utilizados para verificar as práticas didático-pedagógicas dos docentes e como essas práticas são percebidas pelos estudantes dos cursos de nível técnico e superior, se os dados coletados são condizentes com a formação e atuação na carreira de magistério para a educação profissional.

Quanto ao acesso aos formulários eletrônicos, foi autorizado pela Direção Geral e de Ensino, juntamente com as Coordenações dos Cursos de nível técnico e superior que disponibilizaram todo o material via on-line. Este documento tem características peculiares e, em média, 66 (sessenta e seis) perguntas, com dois eixos norteadores: as especificidades das disciplinas ministradas e o campo de avaliação geral que verifica as práticas didático-pedagógicas dos docentes e a atuação do discente enquanto partícipe do processo de construção do aprendizado, descrito e coletado por período letivo semestral.

A instituição tem por hábito encaminhar este questionário a todos os estudantes, via e-mail, ao final de cada semestre letivo, constituído de perguntas objetivas e subjetivas no qual abordam-se questões relacionadas ao seu aprendizado e desempenho como: dificuldades relacionadas à compreensão do conteúdo, metodologias, recursos didáticos, linguagem, nível de avaliações, planejamento de aulas, apoio pedagógico, pontualidade e compromisso do professor, dentre outros. São disponibilizadas respostas de múltipla escolha e, abaixo de algumas questões, o estudante poderá deixar seu comentário e identificação, caso deseje fazê-lo.

Realizou-se um recorte das respostas dos estudantes relacionadas às perguntas que tratam das práticas dos docentes nesta instituição, no exercício de sua função, enquanto atuantes do magistério.

No item “Avaliação Geral”, do formulário eletrônico (ANEXO A), há um total de 11 (onze) perguntas; foi utilizada uma amostragem dessas questões e avaliadas 5 (cinco) perguntas desse total (que trata do interesse da investigação) com suas respectivas opções de múltipla escolha, especificamente, as questões de números 1, 2, 4, 6, 10 que tratam das dificuldades que o estudante apresenta, durante os estudos e as práticas dos docentes, em sala de aula, ou seja uma amostragem do questionário.

Questões do Pré-conselho analisadas: (ANEXO A)

- 1 - Você encontrou dificuldades para estudar durante este bimestre?
- 2- Se encontrou dificuldades, quais foram?
- 4- Quais metodologias utilizadas pelos professores mais ajudaram na aprendizagem dos conteúdos?
- 6- Quanto ao planejamento das aulas e ao uso de recursos didáticos diversificados pelos professores, você considera que a maior parte deles (atende ou não atende as necessidades dos estudantes).
- 10- Indique ações que os professores podem adotar para ajudar no bom rendimento/desempenho escolar dos estudantes.

A intenção deste procedimento é ler nas entrelinhas a percepção dos estudantes quanto às práticas docentes voltadas para a estética. Bardin (2011) alerta que “a amostragem diz-se rigorosa se a amostra for uma parte representativa do universo inicial. Neste caso, os resultados obtidos para a amostra serão generalizados ao todo”.

A maneira como foi determinada a amostragem atende ao alerta de Bardin, confirmando que os questionários respondidos, durante os períodos letivos em que foram aplicados, serão analisados, o que não representa a totalidade dos estudantes matriculados, mas não foi desprezado nenhum documento recolhido.

O critério da homogeneidade está presente, trata-se, neste caso, de dados de estudantes. O recorte das questões para análise também é pertinente, sabendo que o que será interpretado são questões específicas, voltadas para a prática docente, o que remete à intenção da pesquisa.

Os estudantes (idade entre 18 e 45 anos) que responderam ao documento estão regularmente matriculados nos cursos de nível Técnico e superior. As turmas que forneceram os dados para análise são oriundas dos períodos letivo de 2015/1, 2016/2 e 2017/2.

Durante esses três períodos letivos, foi encaminhado um total 424 (quatrocentos e vinte e quatro) formulários para um total de 200 (duzentos) formulários respondidos. Essa diferença apresentada entre os formulários encaminhados e o retorno de respostas refere-se ao critério de aplicação adotado pela instituição, o estudante tem a liberdade de responder ou não ao questionário, sem caráter de obrigatoriedade.

Para atender ao segundo objetivo específico - Sistematizar alguns fundamentos estéticos correlacionados à formação docente a partir da Teoria crítica da sociedade, foi

realizada entrevista semiestruturada (APÊNDICE A) que, de acordo com as suas características, poderia conter questões abertas e fechadas, combinadas entre si, dando mais liberdade ao entrevistado em suas manifestações, permitindo ouvir, observar, perceber, sentir as vivências, as relações com os valores estéticos presentes ou não na atuação deste corpo docente.

A construção das perguntas, dos passos de como seria aplicada a entrevista, do percurso desta atividade, buscou-se um amparo metodológico, em João da Silva Amado (2013), em conformidade com o entendimento desse autor, na entrevista semiestruturada ou semidiretiva, “As questões derivam de um plano prévio, um guião onde se define e registra, numa ordem lógica para o entrevistador, o essencial do que se pretende obter, embora, na interação se venha a dar uma grande liberdade de resposta ao entrevistado.”

Os atores/atoras deste processo é constituído pelo corpo docente da instituição pesquisada, atuantes nos cursos profissionalizantes de nível técnico e superior, totalizam 16 docentes e foram coletadas 14 entrevistas. O perfil dos entrevistados atende ao posicionamento destacado por Amado (2013, p. 214):

Deve tratar-se de pessoas que pela sua experiência de vida quotidiana, pelas suas responsabilidades, estatuto, etc., estejam envolvidas ou em contato muito próximo com o problema que se quer estudar. Se consistir num grupo de pessoas, convém que elas tenham algo em comum, mas também algumas experiências próprias e diferenciadas (níveis de ensino, localizações, etc.).

As entrevistas foram realizadas, no mês de dezembro de 2017, no Setor Pedagógico, local de trabalho da pesquisadora, com a disponibilização dos recursos necessários pela instituição (um computador, cadeiras, mesa e outros) de acesso fácil e restrito aos participantes, durante uma semana (entre os dias 18 e 22), com atendimento médio de três a quatro docentes por dia, identificados, individualmente, por um código, com atendimento intercalado entre os períodos: matutino, vespertino e noturno, exatamente para atender as necessidades de cada docente e não interferir em sua rotina de trabalho.

Assevera-se que cada entrevista foi confirmada com antecedência pelo entrevistado para evitar transtornos para ambas as partes. Foi utilizado um editor de texto, para transcrições e registros das entrevistas e cada docente foi identificado por um código com enumeração alfanumérica de P001 a P014.

O tempo gasto para o início e término das entrevistas variou entre 45 (quarenta e cinco) minutos a 1h50min (uma hora e cinquenta minutos), com meia hora de intervalo entre os entrevistados. A abordagem teve um caráter de proximidade quanto ao deixar o

entrevistado à vontade e não com uma apreensão de que estaria participando de apenas mais uma pesquisa e que, por isso, tivesse que pensar em cada resposta para se resguardar de qualquer situação constrangedora, uma estratégia que facilitou a exposição das ideias.

Com a responsabilidade de não estar somente coletando dados, mas de estar participando de um diálogo e que afinal constituiria num *corpus* textual, para análise, recorreu-se aos argumentos de Bauer e Gaskell (2003, p. 69):

A fim de analisar um *corpus* de textos extraídos das entrevistas e ir além da seleção superficial de um número de citações ilustrativas, é essencial quase que viver e sonhar as entrevistas - ser capaz de lembrar cada ambiente entrevistado, e os temas-chave de cada entrevista. Há uma perda de informação no relatório escrito, e o entrevistador deve ser capaz de trazer a memória o tom emocional do entrevistado e lembrar para que eles fizeram uma pergunta específica. Falas ou comentários que numa primeira escuta pareciam sem sentido podem, repentinamente, entrar em cena a medida que as contribuições de diferentes entrevistados são comparadas e contrastadas.

A sensação de ouvi-los, muitas vezes, trazia impressões de desabafos, proporcionando uma coleta de dados enriquecedora. O despojamento da maioria, em se posicionar diante de um diálogo estabelecido por um roteiro previamente elaborado, descaracterizado de um engessamento de interrogatório mas, sim, um partilhar de conceitos, curiosidades, reflexões que ora ia adiante, ora retomava a pergunta anterior, construiu um basilar de dados singulares.

“Não podemos esquecer que as memórias são simultaneamente seletivas (o entrevistado apenas conta o que quer) e afetivas” (AMADO, 2013, p. 177). Por se tratar de uma entrevista, independente do formato ou estilo que o pesquisador defina, para coleta dos dados, essas memórias, esse contar apenas o que quer, traz muito mais do que se imagina, do que se espera. Bauer e Gaskell (2003, p. 189) são consensuais ao descrever sobre os sentimentos, posicionamentos, expressões resultantes desta coleta de dados:

A entrevista, estruturada ou não, é um método conveniente e estabelecido de pesquisa social. [...] os textos, do mesmo modo que as falas, referem-se aos pensamentos, sentimentos, memórias, planos e discussões das pessoas, e algumas vezes nos dizem mais do que seus autores imaginam.

Esta fase da investigação totalizou 30 (trinta) páginas para tratamento dos dados, em média, 2,5 (duas vírgula cinco) páginas digitadas por entrevistado. A transcrição acontecia à medida que eram respondidas as questões, em tempo real.

Ao término da entrevista, a entrevistadora fazia a leitura de todas as respostas, para confirmar com o entrevistado a autorização para publicação dos dados e como forma de fazer

os ajustes nas falas, caso fosse o desejo do entrevistado, como excluir alguma palavra ou acréscimo de algum elemento para garantir a fidelidade e fidedignidade ao discurso e um desfecho satisfatório.

Na preocupação com uma preparação prévia, com a responsabilidade de uma investigação que atingisse os objetivos, optou-se pela construção de um guião. Amado (2013, p. 214) assegura que:

A entrevista deve ser estruturada em termos de blocos temáticos e de objetivos, constituindo esse instrumento o que passamos a designar por guião de entrevista. Este guião resulta de uma preparação profunda para a entrevista, além de ser um instrumento que, na hora da realização da entrevista ajuda a gerir questões e relações.

O guião da entrevista semiestruturada foi dividido em 6 (seis) blocos para orientar e estabelecer uma sequência das ações deste instrumento de coleta de dados e manter o foco nos objetivos da investigação.

O bloco 1 refere-se à validação da entrevista, à abordagem inicial, ao quebra-gelo para os próximos passos. No bloco 2 traçam-se as características dos participantes para efeitos estatísticos, de confirmação do público pesquisado.

O bloco 3 dá início às perguntas norteadoras das entrevistas (APÊNDICE A). Os blocos 4, 5 e 6 dão sequência às indagações, diálogos sobre a formação dos profissionais que atuam nesta instituição de ensino de educação profissional com temáticas que discorrem sobre sua constituição enquanto docente, suas práticas e as experiências estéticas vivenciadas no exercício do magistério.

Quadro 3.2 – Validação da entrevista.

Bloco 1		
Validação da entrevista		
Objetivo do bloco	Questões orientadoras	Perguntas de recurso e aferição
Explicar sobre a entrevista. Preparar o ambiente para receber os entrevistados (as) (foi-lhes oferecido água, café, petiscos). Estabelecer uma relação afável e dar tranquilidade aos envolvidos.	Agradecimento aos participantes, destaque sobre a importância do estudo e sua participação na construção de uma proposta de formação docente desta instituição, esclarecimento sobre os objetivos da pesquisa (geral e específicos), os procedimentos e orientações sobre confidencialidade dos dados.	Neste início da entrevista não há esse tipo de ação.

Fonte: Adaptado de Amado (2013, p. 216).

Quadro 3.3 – Início do diálogo com entrevistados.

Bloco 2		
Início do diálogo com entrevistado(a), dados subjetivos.		
Objetivo do bloco	Questões orientadoras	Perguntas de recurso e aferição
Caracterizar o sujeito participante.	Abordagem de dados subjetivos, sobre como gostariam de ser identificados quanto ao sexo, idade e formação. Uma aproximação para estabelecer o diálogo.	Sexo/gênero -como você deseja ser identificado(a)? Qual sua idade? Qual é a sua formação acadêmica inicial?

Fonte: Adaptado de Amado (2013, p. 216).

Quadro 3.4 – Relatos de experiências.

Bloco 3		
Relatos de experiências de uma formação cultural.		
Objetivo do bloco	Questões orientadoras	Perguntas de recurso e aferição
Identificar experiências de uma formação cultural na formação inicial ou complementar do docente.	Início das perguntas da entrevista focada no estudo proposto. O compartilhar das experiências do docente dentro de um universo de formação cultural.	Em sua formação inicial, você teve alguma experiência ou percebeu preocupações da instituição de ensino com a formação cultural dos estudantes? Que experiências artísticas você realiza como complementar à sua formação?

Fonte: Adaptado de Amado (2013, p. 216).

Quadro 3.5 – Utilização de recursos artísticos e práticas docente.

Bloco 4		
Utilização de recursos artísticos nas práticas docente e a relação com os conteúdos disciplinares.		
Objetivo do bloco	Questões orientadoras	Perguntas de recurso e aferição
Descrever os recursos artísticos, os tipos. Entender a relação de o porquê e como se faz uso desses recursos em suas práticas. Repensar as práticas na docência a partir de recursos vinculados à arte.	Conduzir as questões da entrevista de maneira que o docente sintá-se à vontade para expressar o uso ou não desses recursos de maneira que possa esclarecer as razões dessas práticas. Como você faz uso desses recursos? Isto pode colaborar em suas práticas e intervenções durante às aulas?	3- Você utiliza de recursos como: música, artes plásticas (fotografia, pintura, escultura...) dança, teatro, literatura, cinema e outros para fazer a mediação do aprendizado? 3.a - Se a resposta anterior for sim, de quais dessas manifestações de arte você faz uso? Por quê? 3.b - Como você relaciona os conteúdos disciplinares com os recursos artísticos? 3.c - Se a resposta da 3 for não, há possibilidade de repensar suas práticas didáticas inserindo recursos da estética? De que maneira?

Fonte: Adaptado de Amado (2013, p. 216).

Quadro 3.6 – Formação continuada.

Bloco 5 Formação continuada vinculada a recursos estéticos e as contribuições dessa formação.		
Objetivo do bloco	Questões orientadoras	Perguntas de recurso e aferição
Confirmar ou não a participação numa formação continuada voltada para a formação cultural. Mencionar as contribuições desta formação cultural nas atividades ligadas à docência.	Esclarecer a possibilidade desta formação ser mediada por oficinas de cinema ofertadas na instituição. Informar de maneira sucinta como será realizada essa formação.	4- Você participaria de uma formação continuada mediada por recursos vinculados ao campo das artes por meio de uma formação cultural? 5- Se a resposta anterior for sim, esta formação cultural poderá contribuir em suas práticas enquanto professor(a)? 5.a - De que maneira?

Fonte: Adaptado de Amado (2013, p. 216).

Quadro 3.7 – Valores estéticos presentes nas práticas docentes.

Bloco 6 A busca pelos valores estéticos presentes nas práticas pedagógicas.		
Objetivo do bloco	Questões orientadoras	Perguntas de recurso e aferição
Extrair as percepções e relações dos valores estéticos no cotidiano deste profissional do magistério, numa instituição de educação profissional. Explorar as emoções nas falas, memórias e sensações durante a exposição do entrevistado (a).	Encerramento da entrevista, buscar a sensibilização do docente quanto aos valores estéticos presentes nas ações do magistério.	6- Fale um pouco de suas percepções/relações dos valores estéticos (sensibilidade, criatividade, emoções, dissonância...) vinculadas às suas práticas de ensino.

Fonte: Adaptado de Amado (2013, p. 216).

Após a aplicação das entrevistas, tendo como instrumento norteador o guião, o material foi reunido e compilado de maneira que favorecesse a organização das categorias e subcategorias. Todas as entrevistas, a princípio, tiveram um único corpo documental, sendo os entrevistados identificados por códigos e seguindo-se as demais ações:

- O isolamento de cada entrevista para leitura flutuante.
- A realização dos recortes por resposta coletada correspondente à pergunta formulada para atender a etapa de extrair as unidades de contexto e identificar os indicadores.
- A extração das unidades de registro para análise e interpretação posterior.

Todos os procedimentos de coleta de dados foram traçados, para dar uma sequência lógica ao trabalho e uma orientação logística que favorecesse a realização das atividades, mantendo o foco da investigação dentro da técnica de análise de conteúdo para uma análise e interpretação exitosa.

3.1.2 Tratamento e análise dos dados

O tratamento e a análise dos instrumentos diversos que constituíram os caminhos desta investigação procuram justificar e responder ao problema da pesquisa: Como valores estéticos podem contribuir para a formação e práticas pedagógicas dos docentes que atuam numa instituição de Educação Profissional em Minas Gerais? Portanto, a utilização do currículo lattes tem como função identificar a formação do docente, o pré-conselho, suas práticas e as entrevistas, levantar dados que possam confirmar a presença de valores estéticos no cotidiano desses profissionais.

Partindo da análise flutuante deste acervo para uma exploração do material, adentrou-se a lapidação desses materiais. Consequentemente passou-se pelo inventário e sistematização dos documentos, pela classificação, construção das categorias e subcategorias.

Respeitou-se uma lógica de execução das atividades; primeiro, por espécie de documento para uma compreensão macro dos dados, presentes em cada tipo de arquivo, depois, de forma mais específica que corresponde ao tratamento dos resultados e interpretação, incluindo os momentos de inserção dos dados estatísticos, síntese, inferências e interpretação, traçando um linha de trabalho que terminasse na triangulação dos resultados obtidos mediante uma análise que permitisse um diálogo com a fundamentação teórica.

A categorização é o “fatiar textual”, recortes dos textos em unidades menores para ir de encontro aos seus significados, atribuídos de códigos, neste caso, uma análise temática. Ampliando a discussão, Amado (2013, p. 317) ilustra que:

No recorte do tema cabem, geralmente, várias proposições de natureza desigual – principais, umas, e secundárias, outras, sendo estas últimas especificações daquelas. Teremos assim, em torno do mesmo tema, referências a práticas, atitudes e valores, comportamentos, perspectivas, fatores ou causas, consequências, etc.

A análise temática foi escolhida para finalizar o processo de interpretação dos dados por ter uma característica que atende aos instrumentos escolhidos para investigação, as interdependências do objeto e dos objetivos do estudo e que têm imbricados os temas de

interesse da análise. O currículo lattes contém dados do perfil docente - responde ao tema: formação profissional, o Pré-conselho, com questões que atendem as práticas docentes e a entrevista sob a perspectiva da formação cultural do docente.

A validação dos procedimentos, da análise por categorias temáticas ocorre pela triangulação das teorias que fundamentam a investigação, seja do ponto de vista metodológico ou das discussões e conclusões dos resultados obtidos. Amado (2013, p. 337) mostra a seriedade desta validade: “É importante que a análise seja válida, isto é, fiel aos conteúdos à serem analisados; aponta-se, pois, para a necessidade de se ficar com a certeza (e de a demonstrar) de que as categorias elaboradas pelo analista traduzem o verdadeiro sentido dos dados e, portanto, não são ambíguas.” Bauer e Gaskell (2003, p. 208) apresentam um posicionamento semelhante no que se refere à validade “A validade tradicionalmente se refere a até que grau o resultado representa corretamente o texto, ou seu contexto.”

A análise dos dados deu-se pela categorização, uma estratégia presente na Análise de Conteúdo, que organiza, classifica, (re) agrupa os dados brutos em dados fatiados para que aconteça o encontro das semelhanças e/ou diferenças daquilo que se busca revelar, afirmar ou refutar.

Para melhor visibilidade e transparência, as categorias foram criadas e enumeradas por área temática e de acordo com o instrumento de coleta de dados: Currículo Lattes – CL1 e CL2, Entrevista – CE1 a CE4, Pré-Conselho – apenas uma categoria - CPC1 e acrescentadas das subcategorias.

Bardin (2011, p. 147) assegura que “As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão das características comuns destes elementos.

Amado (2013, p. 304) apresenta argumentos da mesma natureza:

Podemos, pois, dizer que o aspecto mais importante da análise de conteúdo é o facto de ela permitir, além de uma rigorosa e objetiva representação dos conteúdos ou elementos das mensagens (discurso, entrevista, texto, artigo, etc.) através da sua codificação e classificação por categorias e subcategorias, o avanço (fecundo, sistemático, verificável e até certo ponto replicável) no sentido da captação do seu sentido pleno (à custa de inferências interpretativas derivadas ou inspiradas nos quadros de referência teóricos do investigador), por zonas menos evidentes constituídas pelo referido “contexto” ou “condições” de produção.

Para atender a proposta de triangulação dos dados foi estabelecido um olhar diferenciado para os instrumentos de coleta dos dados (currículo lattes, entrevista e pré-

conselho) com a responsabilidade apontada por Amado (2013) sobre o rigor da codificação, classificação e interpretação desses dados na intenção de filtrar a essência desses instrumentos representados na figura 3.2.

Figura 3.2 - Filtro de coleta dos dados.



Fonte: A autora (2018).

As tabelas foram ordenadas, segundo o filtro de coleta de dados e conforme o instrumento de coleta:

Tabela 3.1 - Apresenta os dados coletados pelo currículo lattes.

Tabela 3.2 - Apresenta os dados coletados pela entrevista realizada com os docentes.

Tabela 3.3 - Apresenta os dados coletados pelo Pré-conselho - avaliação das práticas docentes pelos estudantes.

O corpo da tabela é estabelecido pela identificação do instrumento de coleta, tema norteador, objetivo proposto para análise deste instrumento e os itens que contribuem para a análise e interpretação dos dados coletados: categorias, subcategorias, indicadores, unidade de registro e indicador de frequência.

Tabela 3.1 - Currículo Lattes.

Instrumento de coleta: Currículo lattes

Tema: Presença de aspectos estéticos na formação docente.

Objetivo: Identificar os aspectos estéticos constituintes da formação docente (na educação profissional) a partir de sua trajetória acadêmica e de suas práticas.

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidade de registro	Indicador de Frequência	
CL1 - Formação Acadêmica	Formação Inicial	Bacharelado	Engenharia Civil	6	
			Química Industrial	1	
			Tecnologia em Informática	1	
			Ciências Sociais	1	
			Estudos Literários	1	
			Matemática	3	
		Licenciatura	Língua Portuguesa	1	
			Física	1	
			Química	1	
			Mestrado	Estatística e Experimentação Agropecuária	1
				Estatística Aplicada e Biometria	1
				Ciências	1
				Engenharia Civil	4

Tabela 3.1 - Currículo Lattes. (Continua)

			* Saneamento, Meio Ambiente e Recursos Hídricos	1
			Agroquímica	1
			Construção Civil	1
			Sociologia	1
			Letras: estudos da linguagem	1
			Economia doméstica	1
			Matemática	1
		Doutorado	Química	1
			Letras	1
			* Engenharia Civil	1
		Áreas do conhecimento	Matemática	3
			Informática	5
			Inglês	4
			Engenharia Civil	2
			Química	1
			Gestão Pública	1
			Segurança do Trabalho	1
	Cursos de capacitação - aperfeiçoamento - Resolução 02 01/07/15 (Artigos 16 e 17)			

Tabela 3.1 - Currículo Lattes. (Conclusão)

			Gestão de pessoas	1
			Língua Portuguesa	1
			Ciências Sociais	1
			Metodologia Científica	1
			Formação em docência do Ens. Superior	1
			Elaboração de Projetos	1
			Direitos Humanos	1
			Mediações de Conflitos	1
			Astrofísica	1
CL2 –Experiência no magistério	Tempo de atuação	Confirmação da atuação docente em sala de aula (em anos)	1 a 5	7
			6 a 10	3
			11 a 15	2
			16 a 20	1
			21 a 25	1

Fonte: A autora (2018).

*(em andamento e por isso, não contabilizado)

Tabela 3.2 - Entrevista Semiestruturada.

Instrumento de coleta: Entrevista Semiestruturada

Tema: A contribuição de uma formação cultural da formação acadêmica às práticas docente.

Objetivo: Sistematizar alguns fundamentos estéticos correlacionados à formação docente a partir da Teoria crítica da sociedade.

Categories	Subcategorias	Indicadores	Unidade de registro	Indicador de Frequência
CE1 - Relatos de experiências de uma formação cultural.	Formação cultural na formação inicial ou complementar do docente.	Preocupação das instituições de ensino com a formação cultural do estudante.	P006 - Sim. O tempo todo[...]	8
			P010 - Não houve	2
			P007 - Na instituição tinha bastante oportunidade para essa formação, mas no curso não havia incentivo [...] talvez, não fosse tão importante para o desenvolvimento do profissional da engenharia civil.	4
		Experiências complementares à formação inicial.	P001 - Fiz aula de dança de salão, cinema, teatro, museus, sempre em minhas viagens faço esses tipos de atividades.	
			Cinema	7
			Documentários	6
			Viagens	4
			Teatro	3
			Museus	3
			Artes plásticas	3
Música	2			
Leituras (literatura/poesia)	2			
Dança	2			
Fotografia	1			
Aula de canto	1			
CE2 - Utilização de recursos artísticos nas práticas docentes e a relação com os	Utilização e relação dos recursos artísticos na mediação do aprendizado.	Fazem uso ou não dos recursos artísticos em suas práticas.	P006 - Sim.	8
			P003 - Sim. Pouco, mas uso.	4

Tabela 3.2 - Entrevista Semiestruturada. (Continua)

conteúdos disciplinares.		Tipos de recursos artísticos utilizados nas práticas docentes.	P009 Atualmente nenhum.	2
			Cinema/filmes	8
			Documentários	6
			Vídeos	1
			Seriados	1
			Fotografias/imagens digitais	10
			Música	4
			Artes plásticas (pintura, escultura)	3
			Viagens	2
			Literatura	2
Teatro	1			
Visita a museus	1			
		Relação dos recursos artísticos e aplicabilidade em sala de aula.	P001 - Elaboração de itens, como motivacional para despertar o desejo para o aprendizado [...].	3
			P005 - para quebrar o gelo, melhorar a inter-relação entre estudante e professor e instigar a curiosidade para novas ideias.	3
			P006 - Estimular a análise crítica, reconhecimento da diversidade cultural, despertar para a prática da alteridade e estimular as interações culturais entre eles.	2
			P007 – relação teoria/prática.	7
			P013 - A relação é estabelecida por parte do tema, preciso contextualizar o universo em que estão inseridos, neste caso, a área de infraestrutura.	1
E3 -Contribuições de uma formação	Formação continuada mediada por uma	Confirmação ou não da participação na	Sim	13

Tabela 3.2 - Entrevista Semiestruturada. (Continua)

continuada vinculada a recursos estéticos.	formação cultural.	formação continuada.	Não	1
		As contribuições desta formação com as práticas docentes.	P001 - Construção de novos conhecimentos.	2
			P002 - Melhorar e aumentar a criatividade na condução das aulas.	2
			P002 - Proporcionar um conhecimento para além da formação acadêmica do docente.	1
			P003 - Replicação de novos conhecimentos.	1
			P004 - Reflexão das práticas.	1
			P008 - Oportunidade de aprender novas estratégias de ensino e aprendizagem.	8
			P005 - Tornar menos massante a prática docente.	1
			P006 - Socialização, interação e melhoria da comunicação.	5
			P007 – Atrair a atenção dos estudantes.	1
P008 - Melhoria da qualidade de ensino.	1			
CE4 - Valores estéticos presentes nas práticas docentes.	Percepções e relações dos valores estéticos (sensibilidade, criatividade, emoções, dissonância e outros) no cotidiano deste profissional do magistério.	Reações (físicas e psíquicas) presente nas falas, memórias e sensações.	P002 - A minha formação é muito exata, mas sou uma educadora, humana, diante disso, acredito não ser possível trabalhar o conteúdo das disciplinas somente como ditam as regras, nesta hora, são colocadas em prática as dinâmicas de percepção que envolvem cores, sons, toques de forma respeitosa e com discernimento [...] Já trabalhava nesta direção e, no entanto não conhecia este termo “estética”	10

Tabela 3.2 - Entrevista Semiestruturada. (Conclusão)

			<p>(sensibilidade).</p> <p>P008 - Os valores estéticos estão presentes em minhas práticas de ensino, por ex. quando solicito aos estudantes para apresentarem um trabalho em grupo, neste momento, percebo as relações com a emoção, a criatividade, a sensibilidade desde a construção proposta até a apresentação.</p> <p>P009 - Acredito que os valores estéticos (sensibilidade, criatividade, emoções, dissonância e outros) fazem diferença no processo de aprendizagem, mas temos que ter cuidado, por exemplo, no caso da dissonância, ao tom de voz que utilizamos em sala de aula, até pode se tornar um ruído indesejável, que incomoda e dificulta o aprendizado.</p> <p>P014 - Olha, não só dos valores estéticos positivos quanto negativos, percebo e identifico criatividade, comprometimento, empolgação, esforço, dúvidas, cansaço, às vezes, até falta de emoção[...] percebo falta de motivação do estudante. Eu tenho uma sensibilidade grande em relação aos estudantes em suas dificuldades de aprendizado e outras que possam surgir durante o percurso, procuro não demonstrar as decepções em sala de aula.</p>	<p>11</p> <p>2</p> <p>7</p>
--	--	--	---	-----------------------------

Fonte: A autora (2018).

Tabela 3.3 - Pré-Conselho.

Instrumento de coleta: Pré-Conselho**Tema: A avaliação das práticas docentes pelo olhar discente.**

Objetivo: Identificar os aspectos estéticos constituintes da formação docente (na educação profissional) a partir de sua trajetória acadêmica e de suas práticas.

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidade de registro	Indicador de Frequência (%)
CPC1 - Percepções dos discentes sobre o processo de ensino-aprendizagem.	Avaliação das dificuldades dos discentes com os estudos.	Dificuldades para estudar.	2015/1 Nível Técnico	70,2
			Nível Superior	87,5
			2016/2 Nível Técnico	90,9
			Nível Superior	75,8
			2017/2 Nível Superior	91,1
			2015/1 Nível Técnico	30,8
		* ³³ Tipos de dificuldades com o aprendizado (Metodologias de ensino utilizadas pelos docentes).	Nível Superior	60,4
			2016/2 Nível Técnico	37,5
			Nível Superior	68,0
			2017/2 Nível Superior	58,8

³³ O sinal de asterisco (*), nesta categoria CPC1(Pré-Conselho), significa que há outros índices que serão apresentados, durante a interpretação e discussão dos dados, mediante a inserção de gráficos. Pela extensão desses itens, optou-se por destacar aquele que teve um maior número de indicação pelos estudantes nesta categoria, mas os demais serão analisados dada a relevância para a pesquisa e por conter representações que compreendem aspectos estéticos da prática docente.

Tabela 3.3 - Pré-Conselho. (Conclusão)

Avaliação dos discentes quanto às práticas docentes.	*Metodologias que ajudaram no aprendizado (exercício de fixação).	2015/1			
		Nível Técnico		62,4	
		Nível Superior		85,7	
		2016/2			
		Nível Técnico		64,8	
		Nível Superior		87,9	
	Planejamento e utilização de recursos didáticos pelos docentes.	2017/2			
		Nível Superior		87,3	
		2015/1		Parcial-Total -NA* ³⁴	
		Nível Técnico		49,0	51,0 0
		Nível Superior		57,1	41,1 7,9
		2016/2		Parcial-Total -NA*	
Nível Técnico		35,0	65,0 0		
Nível Superior		51,5	39,4 0		
2017/2					
Nível Superior		67,9	25,0 7,1		
Ações docentes para melhoria do desempenho e rendimento discente.	Tipos de ações (Organização de visitas técnicas, mudanças nas metodologias de ensino utilizadas).	2015/1		Visitas - Met.	
		Nível Técnico		67,5	21,0
		Nível Superior		53,6	30,4
		2016/2			
		Nível Técnico		67,5	68,0
		Nível Superior		85,0	67,7
2017/2					
Nível Superior		83,6	69,1		

Fonte: A autora (2018).

³⁴ NA – Significado da sigla – Não atende ao item analisado pelo estudante.

4 INTERPRETAÇÃO E DISCUSSÃO

A interpretação e discussão dos dados coletados foi possível, após os recortes verticais, realizados em cada documento, do qual partiu-se do todo para as partes, configurando um processo de dedução, sem perder de vista as características e essência de cada registro e a confirmação ou não das hipóteses levantadas durante a pesquisa.

4.1 Estética e formação docente na educação profissional

O recortes textuais é precípua das interpretações, para num processo seguinte, das comparações horizontais “através de um novo agrupamento das unidades, agora separadas, se descortinarem outros sentidos não visíveis até o momento” (AMADO, 2013, p. 319).

Bardin (2011, p. 15) complementa “Enquanto esforço de interpretação, a análise de conteúdo absolve e cauciona o investigador por esta atração pelo escondido, o latente, o não aparente, o potencial de inédito (não dito), retido por qualquer mensagem. Tarefa paciente de “desocultação” [...].

O fechamento das ações básicas que antecedem a interpretação confere credibilidade às etapas que permeiam a análise temática. Bardin (2011, p. 135) apresenta pensamentos análogos a Amado, quanto à análise temática, o interpretar por agrupamento de unidades:

Fazer uma análise temática consiste em descobrir os “núcleos de sentido” que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição, podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido. O tema, enquanto unidade de registro, corresponde a uma regra de recorte (do sentido e não da forma) que não é fornecida, visto que o recorte depende do nível de análise e não de manifestações formais reguladas.

E, enquanto regra de recorte de sentido e não da forma, para além dos dados quantitativos que determinam uma representatividade, isto compete ao analista, com a sutileza, perspicácia das inferências, dar sentido às frequências categóricas. Pensamento compartilhado de Amado (2013, p. 304) junto dos autores citados anteriormente: “Mas, sem a inferência a investigação ficaria a meio caminho já que registrar a quantidade de informações e fazer, em torno delas, os mais variados tipos de cálculos, não é fazer, ainda, um trabalho interpretativo e, muito menos, no quadro das metodologias qualitativas.”

Na análise e interpretação dos dados, destaca-se a triangulação proposta dentro da metodologia utilizada. Há uma intrínseca relação entre temas, categorias e indicadores de

frequência coletados, a partir de fontes diferentes, para dar estabilidade ao analista durante esses procedimentos, em que o olhar para os dados parte da materialidade do conteúdo extraído dos instrumentos de coleta na busca por compreender o pensamento do sujeito da pesquisa expresso nas falas, nas frequências, nas impressões, nas evidências de forma transparente que leve à confirmação, divergências ou complementaridade das proposições.

Seguindo nesta linha de pensamento e que traduz o *corpus* de análise (Quadro 3.1), a interpretação iniciou-se pela variável de inferência (A) “Trajetória Acadêmica” e tem por instrumento de coleta de dados o “Currículo Lattes” e enquanto objetivo - Identificar os aspectos estéticos constituintes da formação docente (na educação profissional) a partir de sua trajetória acadêmica e de suas práticas. Nesse documento, será interpretada a constituição do profissional do magistério que atua numa instituição de educação profissional de Minas Gerais. Qual o perfil deste/desta profissional? Quais características o/a define enquanto profissional da educação?

O corpo docente desta instituição possui atualmente 16 (dezesesseis) docentes, sendo que 14 (quatorze) docentes participam deste estudo. As formações desses profissionais são oriundas de universidades públicas e privadas, 11(onze) tiveram a formação inicial em universidade pública federal, os outros 3(três) em universidades privadas. Todos são pós-graduados, 10 (dez) mestres, 2 (dois) doutores, 1 (um) mestrado em andamento e 1 (um) doutorado em andamento. Das pós-graduações, 13 são de origem pública e uma em instituição privada. Há 5 (cinco) professores com formação para atuação no magistério (licenciatura) e 9 (nove) professores bacharéis (cursos não voltados para a atuação no magistério).

Por ser uma instituição que oferta cursos profissionalizantes na área de infraestrutura, conforme o sítio eletrônico oficial da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)³⁵, fundação do Ministério da Educação (MEC), responsável pela expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado), em todos os estados da Federação e também pela formação de professores da educação básica (formação inicial e continuada).

A Capes disponibiliza uma tabela que determina os níveis de conhecimento, classificados em grandes áreas, áreas e subáreas. De acordo com essa tabela, a composição dos docentes, em sua maioria, é voltada para duas grandes áreas – Área de Engenharia (cód.30000009) 43% (quarenta e três) por cento e Área de Ciências Exatas e da Terra (cód. 10000003) 43% (quarenta e três) por cento e, precisamente, 86% (oitenta e seis) por cento dos

³⁵ Disponível em: <<http://www.capes.gov.br>>. Acesso em:27 maio 2018.

docentes estão inseridos nessas duas grandes áreas, restando 7% por cento para grande área Ciências Humanas (cód. 70000000) e 7% por cento para grande área de Linguística, Letras e Artes (cód. 80000002). As pós-graduações (mestrados e doutorados) elencadas na Tabela 3.1 também seguem o mesmo padrão da área de conhecimento.

A interpretação dada para os cursos de capacitação e aperfeiçoamento foi amparada pela Resolução nº 2, de 1º de julho de 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 (CNE, 2015). Corroborar-se que este estudo, na análise e interpretação do documento “currículo lattes”, busca identificar os aspectos estéticos constituintes da formação docente (na educação profissional) a partir de sua trajetória acadêmica e de suas práticas.

Essa resolução (02/15), no capítulo IV da formação inicial do magistério da educação básica em nível superior, artigo 9º, dispõe que, para atuar no magistério, é preciso ter uma formação inicial que compreenda “I - cursos de graduação de licenciatura; II - cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados; III - cursos de segunda licenciatura”.

O destaque do artigo 9º contribui para a compreensão da constituição desses docentes, pois a instituição pesquisada oferece cursos que são denominados por ensino verticalizado, formação desde a educação básica (ensino médio profissionalizante nas modalidades: integrado, subsequente e concomitante) até pós-graduação, afirmado pela lei 11.892/08, enquanto finalidade e característica no artigo 6º, inciso III - promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão.

O docente tem que atuar em todas as instâncias dos cursos ofertados pela instituição, ao mesmo tempo em que atende a um público considerado adulto (técnico, graduação e pós-graduação), também, estará lidando com jovens/adolescentes (ensino médio integrado), fazendo jus quanto à necessidade de uma formação que atenda ao artigo 9º da resolução 2/2015.

No capítulo VI, artigos 16 e 17 da mesma resolução, dispõe-se sobre a formação continuada, também objeto de análise presente no currículo lattes, no que concerne à formação docente, conceitua e informa sobre a oferta de tal formação:

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 (Art. 16) (CNE, 2015, p.13).

A formação continuada, na forma do artigo 16, deve se dar pela oferta de atividades formativas e cursos de atualização, extensão, aperfeiçoamento, especialização, mestrado e doutorado que agreguem novos saberes e práticas, articulados às políticas e gestão da educação, à área de atuação do profissional e às instituições de educação básica, em suas diferentes etapas e modalidades da educação (Art. 17) (CNE, 2015, p. 14).

Essa mesma resolução considera como cursos de atualização atividades formativas diversas, voltadas para a melhoria das práticas docentes com carga horária de, no mínimo, 20 (vinte) e máximo 80 (oitenta) horas, curso de aperfeiçoamento com carga horária mínima de 180 (cento e oitenta) horas. Especialização, mestrado e doutorado que sejam respeitadas as normas e resoluções do CNE e da Capes.

Ao trazer a análise e interpretação para a luz desta legislação, na ênfase dada pelo artigo 16 da Res. 2/2015, sobre um formação continuada que atenda ao repensar dos processos pedagógicos, saberes e valores e **como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente (grifo nosso)**, os cursos apresentados pelo currículo lattes dos docentes não atendem a essa demanda legislativa.

É notória a formação dos docentes desta instituição, a bagagem acadêmica, as instituições de ensino de formação inicial e continuada, em sua maioria, de renome em âmbito nacional, mas também, em sua maioria, não apresentam a formação para docência e, também, não há a presença de formação que aborde aspectos estéticos, voltados para a formação cultural.

A lei 11.892 de 29 de dezembro de 2008, lei de criação dos Institutos Federais, em seu artigo 2^o, afirma que essas instituições são responsáveis pela oferta 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 **(Grifo nosso)** (BRASIL, 2008b).

A oferta de uma educação superior, básica, profissional e pluricurricular requer, sim, uma formação que atenda as peculiaridades dos cursos profissionalizantes ofertados, necessita de profissionais vinculados à área de formação, neste caso, área de infraestrutura e, ainda, demais áreas de formação geral, pois a proposta dos Institutos Federais aborda uma formação profissionalizante de maneira interligada, cujas ações possam ser mediadas por boas práticas

pedagógicas e que conhecimentos específicos dialoguem com conhecimentos propedêuticos mediados por práticas pedagógicas que promovam, pelo menos do ponto de vista da legalidade, uma formação profissional que atenda ao mundo do trabalho, um egresso para além de uma formação técnica, mas que possa compreender a realidade à sua volta.

Para complementar a interpretação dos aspectos formativos desses profissionais, foi observado também o que reza a Classificação Brasileira de Ocupações – CBO³⁶, considerada uma ferramenta fundamental para as estatísticas de emprego-desemprego, para o estudo das taxas de natalidade e mortalidade das ocupações, **para o planejamento das reconversões e requalificações ocupacionais, na elaboração de currículos, no planejamento da educação profissional**, no rastreamento de vagas, dos serviços de intermediação de mão de obra (Grifo nosso).

A CBO não tem poder para regulamentar profissões e, sim, de identificar e reconhecer ofícios. Para localização dessas profissões, há uma classificação por famílias, grupos e subgrupos enumerados numa escala ascendente. As revisões das classificações são realizadas anualmente, por um comitê composto por diversos profissionais que representam essas profissões na sociedade brasileira, acompanhadas pelo Ministério do Trabalho e Emprego - MTE.

Por se tratar de uma instituição de educação profissional, é preciso confirmar como a CBO reconhece a profissão de professor, como são descritas as atividades. Neste estudo, foram extraídos da CBO apenas as classificações que são condizentes com o perfil dos docentes da instituição, o que se configurou num quadro demonstrativo da realidade desses profissionais.

³⁶ A Classificação Brasileira de Ocupações (CBO) é um documento que retrata a realidade das profissões do mercado de trabalho brasileiro. Foi instituída com base legal na Portaria nº 397, de 09.10.2002. Disponível em: < <http://www.mtecbo.gov.br/cbsite/pages/legislacao.jsf>>. Acesso em: 04 jun. 2018.

Quadro 4.1 - Descrição da formação docente segundo a CBO. (Continua)

Código³⁷	Descrição da formação	Descrição sumária das atividades
2343	Professores de arquitetura e urbanismo, engenharia, geofísica e geologia do ensino superior.	Desenvolvem no ensino superior atividades didáticas, de pesquisa e de extensão nas áreas de conhecimento da engenharia, arquitetura e urbanismo, geofísica e geologia e em áreas afins, podendo exercer atividades administrativas institucionais.
2341	Professores de matemática, estatística e informática do ensino superior.	Lecionam matemática, estatística e computação, realizam pesquisas, produzem trabalhos acadêmicos em sua área de competência; orientam alunos, planejam e implementam cursos e disciplinas, avaliam desempenho do aluno, de programas e instituições. Coordenam atividades acadêmicas e científicas. Podem prestar assessoria nas áreas técnica e científica e colaborar em atividades institucionais.
2342	Professores de ciências físicas, químicas e afins do ensino superior.	Exercem atividades didáticas, preparam material didático, formam profissionais e coordenam cursos de física, de química e de astronomia de graduação e/ou pós-graduação. Desenvolvem e realizam atividades de pesquisa e extensão. Atualizam seus conhecimentos, atuam em políticas públicas e participam do processo de avaliação institucional. Atuam na administração de instituições de ensino superior, definem infraestrutura pertinente e estruturam processos seletivos.
2347	Professores de ciências humanas do ensino superior.	Preparam e ministram aula nas áreas de ciências humanas no ensino superior e orientam trabalhos acadêmicos; elaboram planos de ensino; supervisionam estágio; avaliam processos de ensino-aprendizagem; participam de processos de seleção e avaliação. Prestam assessoria técnico-científica; exercem atividades acadêmico-administrativas e constroem projetos político-pedagógicos. Podem desenvolver atividades de pesquisa e extensão.

³⁷ Todos os códigos, denominações das ocupações e descrição sumária do cargo foram extraídos do sítio eletrônico do Ministério do Trabalho e Emprego – MTE. Disponível em: <<http://www.mtebo.gov.br/cbsite/pages/pesquisas/BuscaPorTitulo.jsf>>. Acesso em: 04 jun. 2018. Conforme a necessidade do estudo.

Quadro 4.1 - Descrição da formação docente segundo a CBO. (Conclusão)

2346	Professores nas áreas de língua e literatura do ensino superior.	Ministram aulas, cursos e seminários e realizam pesquisas, nas áreas de linguística e literatura; orientam alunos; realizam atividades pedagógico-administrativas, de avaliação e de qualificação profissional; organizam a produção do conhecimento na área; divulgam conhecimentos científicos; prestam assessoria e consultoria.
2331	Professores do ensino profissional.	Ensinam a jovens e adultos conhecimentos teóricos e práticos de uma área profissional; planejam o trabalho docente; avaliam a aprendizagem e o ensino; realizam pesquisas das mudanças no seu campo de ensino para transformar esse conhecimento em aulas e situações laboratoriais. Desenvolvem recursos didáticos, produzem registros escritos e gráficos; trabalham com higiene e segurança e promovem educação ambiental. Podem realizar trabalhos técnicos e de assessoria. No exercício das atividades mobilizam um conjunto de capacidades comunicativas.

Fonte: A autora (2018).

A Classificação Brasileira de Ocupações – CBO, na descrição sumária das atividades inerentes ao cargo da docência, independente da área em que se atue, desde disciplinas específicas até um olhar generalizado para o professor do ensino profissional, muda-se apenas a maneira de se expressar, mas há uma ênfase notória nas relações verbais: desenvolver atividades e recursos didáticos, Lecionar, orientar alunos, planejar, implementar cursos e disciplinas, avaliar desempenho do aluno, de programas e instituições, ministrar aulas, cursos e seminários, ensinar a jovens e adultos conhecimentos teóricos e práticos de uma área profissional; planejar o trabalho docente; avaliar a aprendizagem e o ensino; realizar pesquisas dentre outros.

Essas descrições vêm de encontro com a Resolução N^o 2/2015 no artigo 3^o, § 4^o - que descreve sobre as características do professor:

Os profissionais do magistério da educação básica compreendem aqueles que exercem atividades de docência e demais atividades pedagógicas, incluindo a gestão educacional dos sistemas de ensino e das unidades escolares de educação básica, nas diversas etapas e modalidades de educação (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, educação de jovens e

adultos, educação especial, educação profissional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e educação a distância), e possuem a formação mínima exigida pela legislação federal das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (CNE, 2015, p. 8).

Nesta investigação, confirmou-se a necessidade da oferta de cursos de formação continuada para atender as determinações legais e como uma oportunidade de valorizar o profissional do magistério, o respeito à construção de uma carreira sedimentada.

Afirmação essa, descrita pelo artigo 3^o, § 5^o, inciso X – desta mesma resolução, “a compreensão da formação continuada como componente essencial da profissionalização inspirado nos diferentes saberes e na experiência docente, integrando-a ao cotidiano da instituição educativa, bem como ao projeto pedagógico da instituição de educação básica”.

A experiência docente, remetida pelo artigo 3^o citado anteriormente, foi item de estudo, dentro do currículo lattes, por acreditar que o profissional do magistério é construído mediante a formação acadêmica, suas práticas e vivências.

Na percepção de que as práticas estão relacionadas com a atuação em sala de aula ou com as atividades do magistério e as vivências vinculadas ao contexto histórico deste professor, vida pessoal, familiar, escolar, social, todas as instâncias da vida contribuem para a constituição de um sujeito que interage com o ser profissional, tornando-se único. Isto traz amadurecimento profissional quando entrelaçado pelo fator tempo. Maurice Tardif (2014, p. 107-108) assevera:

A dimensão temporal do trabalho, isto é, a experiência da prática da profissão numa carreira, é crucial na aquisição do sentimento de competência e implantação das rotinas de trabalho, noutras palavras, na estruturação da prática. Ainda hoje, a maioria dos professores dizem que aprendem a trabalhar trabalhando. É apenas a cabo de um certo tempo – tempo de vida profissional, tempo de carreira – que o *eu pessoal* vai se transformando pouco a pouco, em contato com o universo do trabalho, e se torna o *Eu Profissional* (Grifo do autor).

Para identificar as experiências enquanto práticas, atuação em sala de aula e outras atividades do magistério, confirmou-se o tempo cronológico (anos de exercício), enquanto professores nesta instituição e ao longo de sua atuação nesta carreira. De imediato, percebeu-se ser um público jovem na profissão.

Do total de docentes participantes da pesquisa (14), 50% (cinquenta por cento) têm apenas de 1 (um) a 5 (cinco) anos de atuação no magistério; 21,4% (vinte e um vírgula quatro por cento) têm de 6 (seis) a 10 (dez) anos; precisamente, 71,4% (setenta e um vírgula quatro

por cento) dos docentes têm no máximo 10 (dez) anos de experiência; os demais, 28,6% (vinte e oito vírgula seis por cento), entre 11 (onze) 25 (vinte cinco) anos de experiência escolar.

Ao pensar no momento de transição entre a trajetória acadêmica, o início de carreira no magistério e a estabilidade profissional, neste estudo de caso, compreende-se que está no trilhar deste caminho, nos seus primórdios, para a grande maioria do corpo docente rumo à estabilidade, caracterizada por Tardif (2014, p. 84-85) em duas fases:

1-Fase de exploração - (de um a três anos), o professor escolhe provisoriamente sua profissão, inicia-se por tentativas e erros, sente necessidade de ser aceito pelo círculo profissional (alunos, colegas, diretores de escolas, pais de alunos, experimenta diferentes papéis. Pode ser fácil ou difícil, entusiasmadora ou decepcionante, e é condicionada pelas limitações da instituição.

2-A fase de estabilização e de consolidação – (de três a sete anos), em que professor investe a longo prazo na sua profissão e os outros membros da instituição reconhecem as suas capacidades. Há uma confiança maior entre docente e outros agentes e um domínio de diversos aspectos do trabalho, principalmente os pedagógicos, manifesta um equilíbrio profissional e, segundo Wheer (1992), um interesse maior pelos problemas de aprendizagem dos alunos, ou seja, o professor está menos centrado em si mesmo e na matéria e mais nos alunos.

Diante dos argumentos de Tardif (2014), esta instituição apresenta profissionais que estão na consolidação do processo de estabilidade, pois estão a encerrar o rito de passagem de ambas as fases descritas, e há docentes que, ainda, percorrem os caminhos das pedras, ou não... Esse autor afirma que essa travessia pode ser fácil ou difícil, temerosa ou prazerosa.

Precisa-se apenas fazer uma consideração, essas fases foram elaboradas, a partir de “diferentes momentos e etapas de um itinerário de pesquisa e de uma reflexão que o autor vem percorrendo por longos anos a respeito dos saberes que alicerçam o trabalho e a formação dos professores (para o magistério) das escolas primárias e secundárias, no Canadá” (TARDIF, 2014, p. 10).

Isto sinaliza que este processo pode ter uma flexibilidade na questão temporal para a instituição pesquisada, por ter 64% (sessenta e quatro por cento) de seu corpo docente com formação inicial em bacharelado e não licenciatura, essa última voltada para a atuação no magistério, que oportuniza as práticas em salas de aula (estágios obrigatórios), disciplinas específicas com conteúdos didático-pedagógicos, sendo um fator determinante e que contribui para atuação docente.

A interpretação da segunda variável de inferência (B) – de acordo com o *corpus* de análise da pesquisa (Quadro 4.1) - Formação Cultural, foi possível pelo instrumento de coleta de dados - entrevista semiestruturada, que tem por objetivo específico - Sistematizar alguns fundamentos estéticos correlacionados à formação docente a partir da Teoria crítica da sociedade.

O desenvolvimento da entrevista foi permeado por blocos, sendo os blocos um e dois referentes à abertura, os dados relacionados a eles podem ser comprovados dentro da análise e interpretação do currículo lattes (evitando uma recorrência desnecessária), as análises e interpretações deram-se a partir do bloco três até ao bloco seis. A intenção desses diálogos é identificar e compreender a formação cultural desse docente, suas experiências pessoais e profissionais, desde sua formação acadêmica inicial, posteriormente continuada e complementar.

Para absorver ao máximo às informações, deu-se importância ao “escutar, perceber, sentir,” no desejo de um encontro regado de formalidades apenas para a pesquisadora no que diz respeito aos registros, mas numa efetiva e gratificante interação entre entrevistado e entrevistadora, no desvendar da formação desse professor, do seu caminhar, entrelaçado pela formação cultural enquanto se constitui profissional da área da educação e que contribui com a formação de tantos outros profissionais.

As sensações, emoções, fazem parte, principalmente, da interpretação deste instrumento de coleta de dados. Aqui... Exatamente, aqui... O subjetivo se mistura com o coletivo, o pragmático com o improvisado, o real com o hipotético... Esse emaranhado de falas, gestos, pausas permitiu desvendar o que a formação cultural representa para esses profissionais.

No tocante à questão, Gaskell (2003, p. 65) afirma que “a entrevista tem como objetivo “uma compreensão detalhada das crenças, atitudes, valores e motivações, em relação aos comportamentos das pessoas em contextos sociais específicos. A compreensão dos mundos da vida dos entrevistados e de grupos sociais especificados é a condição *sine qua non* da entrevista qualitativa”.

Bardin (2011, p. 47-48) apresenta argumentos da mesma natureza:

A leitura efetuada pelo analista, do conteúdo das comunicações, não é, ou não é unicamente, uma leitura "à letra", mas antes o realçar de um sentido que figura em segundo plano. Não se trata de atravessar significantes, para atingir significados, à semelhança da decifração normal, mas atingir através de significantes, ou de significados (manipulados), outros "significados" de natureza psicológica, sociológica, política, histórica etc.

Por este trajeto, em conformidade com Bardin e Gaskell, a interpretação foi trabalhada, esmiuçada, com atenção e cuidado à essência das falas, às coocorrências e recorrências, presença e frequência temática, ponto crucial para filtrar as unidades de contexto e unidades de registros e quantificar os indicadores de frequência.

Em razão do volume de dados coletados, tornou-se inviável inserir todas as falas dos docentes; a inserção deu-se na forma de recortes para que se explicitasse a presença ou ausência da temática abordada, em cada bloco, confirmada pelos indicadores de frequência. A credibilidade dada pelos procedimentos utilizados na técnica “Análise de Conteúdo” é defendida por Bauer (2003, p. 191):

A validade da AC deve ser julgada não contra uma "leitura verdadeira" do texto, mas em termos de sua fundamentação nos materiais pesquisados e sua congruência com a teoria do pesquisador e a luz de seu objetivo de pesquisa. Um *corpus* de texto oferece diferentes leituras, dependendo dos vieses que ele contém.

Com a responsabilidade destacada por Bauer, da congruência teórica e as diferentes leituras e seus vieses, iniciou-se a interpretação da entrevista semiestruturada pelo bloco três - Relatos de experiências de uma formação cultural e que tem por objetivo identificar experiências de uma formação cultural na formação inicial ou complementar do docente, norteado pelas perguntas de recurso e aferição:

Em sua formação inicial você teve alguma experiência ou percebeu preocupações da instituição de ensino com a formação cultural dos estudantes? Que experiências artísticas você realiza como complementar à sua formação?

Os resultados obtidos pelas perguntas de recurso e aferição deste bloco (3), quanto às experiências de uma formação cultural na formação inicial e complementar, destacados na categoria CE1 – Quadro 3.5, levou a um resultado que confirma uma preocupação das instituições com a formação cultural em 57% (cinquenta e sete por cento) dos entrevistados, 28,5 (vinte e oito virgula cinco por cento) a instituição de ensino ofertava uma formação cultural, mas não para os cursos específicos dos docentes e, sim, de forma generalizada.

Essa oferta generalizada significava que todos os estudantes poderiam participar de projetos de extensão universitária, eventos, cursos e outras atividades de livre escolha, caberia ao estudante participar ou não da atividade, caso desejasse ou sentisse necessidade enquanto formação cultural ou apenas para entretenimento e/ou convivência com outras áreas e demais estudantes, e os demais 14,5% (quatorze virgula cinco por cento) dos docentes não tiveram uma formação inicial que oportunizasse uma formação cultural.

Nas experiências artísticas como uma opção de formação complementar, é perceptível a presença de uma relação com a arte, alguns mais, alguns menos, outros nenhuma experiência atualmente. O percentual de quem utiliza de recursos artísticos para sua formação é de 57% (cinquenta e sete por cento), os docentes que se incluem no grupo que utiliza pouco desses recursos é de 29% (vinte e nove por cento) e 14% (quatorze por cento) não utilizam de nenhum recurso artístico para sua formação complementar.

Das opções mais utilizadas para a formação, destaca-se o cinema em relação às demais, 50% (cinquenta por cento), seguida dos documentários – 43% (quarenta e três por cento) e, por último – viagens, com 29% (vinte e nove por cento), as outras opções de atividades não tiveram tamanha notoriedade, ficando, em média, 20% (vinte por cento) para teatro, museus, artes plásticas, música, leituras (literatura/poesia), dança, fotografia, aula de canto. O percentual aqui apresentado traz um quantitativo para além de 100 (cem por cento), ao considerar que os professores poderiam optar por mais de uma atividade cultural para sua formação complementar.

A somatória dos resultados entre os docentes que utilizam pouco dos recursos artísticos e aqueles que não utilizam, desponta um número muito próximo de quem faz uso desses recursos, 43% (quarenta e três por cento). Isto é um fator que chama a atenção, se for analisado pelo aspecto da formação profissionalizante ofertada pela instituição, cursos na área de infraestrutura, em que o domínio da área de conhecimento (segundo CNPq) é voltada para Ciências Exatas e da Terra.

A formação inicial desses docentes, conforme números apresentados anteriormente, são desprovidos, uma boa parte, da formação cultural ou apenas é ofertada pela instituição de maneira generalizada, o que pode ser observado pelas falas de alguns docentes quanto à oferta desta formação cultural:

Sim. O todo tempo, na própria estrutura do curso de Ciências Sociais, na vivência universitária, na minha história de vida (P006).

Sim. Por incentivo do curso não, mas via na universidade um incentivo muito grande a participar de teatro, música, natação, dança, pelo Diretório Central dos Estudantes e também pela DAC - Divisão de Assuntos Culturais que promovia aulas de violão, de canto, tinha o coral da universidade com inscrições abertas para a comunidade interna, as apresentações eram abertas para toda a comunidade interna e externa. Fiz aulas de violão e danças de salão na universidade - Também tinha SUEC- Salão Universitário de Expressão e Criatividade, a DAC organizava este salão onde eram apresentados trabalhos de artes como: fotografia, pintura, instalações (cria-se um espaço para criar um objeto de arte para exposições), eu também

particpei da SUEC com exposição de meus trabalhos (pinturas alternativas) (P009).

Sim. Não digo que seja uma preocupação, mas a instituição oferecia e permitia que o estudante participasse de formações culturais: debates, palestras, danças, esportes, visitas a museus, visitas técnicas (P014).

Em momento nenhum. Geralmente os cursos de tecnologia são condensados, pois tem uma carga horária muito densa, pois tem que caber dentro de uma proposta de curso, tornando-se extremamente frio e calculista (P002).

Não houve. Venho de uma família muito humilde, nunca tive em minha infância um direcionamento para a formação cultural, o meu pai dizia que deveríamos ter uma profissão, mas minha mãe insistiu para estudarmos. Quando entrei na UF (3ª turma) curso noturno, tive ótimos professores, mas não tive esse orientação de formação geral. Tivemos um professor (6º período), que propôs vermos a matemática de uma maneira diferente de visitar museus, isto assustou muito a sala de aula, Tinha NIEPEM - Núcleo de Pesquisa em Educação Matemática, era um laboratório que tinha livros, muito material didático para auxiliar os professores em sala de aula, um espaço disponibilizado para a comunidade interna e externa, isto era um projeto extensão, mas eram poucos alunos que atuavam no projeto, portanto não havia oportunidade para todos(P010).

Alguns relatos sobre as experiências artísticas realizadas pelos docentes como forma de complementar a formação denotam uma variedade bem singular, em suas falas, subentende-se um prazer ao retratar as atividades como se essas remetesse à identidade deste professor, uma identificação que até então não era reconhecida como uma atividade de formação cultural e que enquanto se expressavam verbalmente se misturavam com as descrições e escolhas dessas atividades:

A dança, ela me dá essa malemolência dentro da sala de aula, ela ajuda a driblar as situações em sala de aula sempre um sorriso no rosto propiciando um ambiente pacífico e produtivo. Tenho um acompanhamento com fonoaudiólogo que cuida de minha voz, essa minha ferramenta em sala de aula, há um tempo atrás fiz inclusiva aula de canto. Complemento com as informações via internet e não só dá área na qual atuo, mas outras que se fizerem necessárias para enriquecimento do trabalho com os discentes (P002).

Nessa área de formação, acabamos adquirindo um senso crítico para análise arquitetônica por onde passamos, no dia a dia. Desejo fazer visitas a cidades históricas para chamar a atenção a detalhes da arquitetura local com o que era realizado e que fazemos hoje, fazendo um comparativo dentro de um contexto histórico. Assisto documentários da área, pois hoje o acesso a esses é bem facilitado pelas mídias (P003).

Gosto de assistir documentários, não tenho muitas oportunidades, mas gostaria de participar de mostras de arte sobre a vida e trabalho de cientistas. Tenho interesse por filmes na área (P004).

Na parte artística não precisamente, mas lido com experiências artísticas voltadas para a funcionalidade da área de infraestrutura (por. ex. com um olhar de arquitetura, se a luz está correta, o espaço está bem distribuído para o que vai ser realizado, som, acústica, climatização), mas não deixo de apreciar as obras em si, há uma relação com o olhar de ser um profissional da área de engenharia civil. Talvez, pode ser o desejo de trazer este contexto para as disciplinas as quais leciono (P007).

Visito museus, todos os tipos: arte sacra, contemporânea, continuo gostando de pinturas, faço pinturas em gesso, filmes, gosto muito de documentários e também de visitar cidades históricas para perceber e estabelecer relações da arquitetura com a matemática. Por ex. viajei para Joinville - SC e visitei uma cidade histórica e em vários lugares, como museu marítimo notei que os azulejos eram diferentes e que tinham muitas formas geométricas (P009).

Sim. Assisto filmes e seriados relacionados ou não com a minha área, viagens e visitas museus, shows de rock, sempre que tenho oportunidade vou ao teatro e exposição de obras de arte. Gosto muito de assistir palestras, independente da temática (P011).

Não. Assisto a filmes, mas não voltados para aspectos culturais. E assisto muito pouco, quase não tenho tempo, pois faço pós-graduação, sou docente nesta instituição e ainda tenho família (P012).

O que sobrou disso, foi um gosto por MPB, ouço todos os dias, principalmente Caetano Veloso, leio todos os dias, dada a distância geográfica de Piumhi vejo menos cinema e teatro do que gostaria. Durante uma década tive mais acesso do que atualmente (P013).

Entre as afirmações feitas pelos entrevistados da preocupação das instituições com a formação cultural ou não, e se essa, está presente nas academias, aparece nos dados coletados, um pouco mais nos cursos voltados para áreas de Ciências Humanas e com uma certa distância ou de maneira mais tímida, nas áreas de Ciências Exatas e da Terra. Se há uma formação complementar voltada para a cultura com maior ou menor intensidade, o que torna sutil nesta interpretação, é não desviar o olhar e o compromisso com a formação cultural deste profissional, seja qual for a sua formação inicial.

É preciso compreender a dimensão da construção de conhecimentos que permita não apenas uma formação profissional, mas oportunize a interação e vivência com outras formas de conhecimento, inclusive artísticos, principalmente, em se tratando de um profissional do magistério, que representa, literalmente o intelectual de um grupo social (professores), que lida com a arte de pensar, precisa, necessita experienciar momentos culturais que possam ser compartilhados posteriormente na atuação docente. Nesta perspectiva, Antônio Gramsci (1982, p. 7-8), atesta que:

Não existe atividade humana da qual se possa excluir toda intervenção intelectual, não se pode separar o *homo faber*, do *homo sapiens*. Em suma, todo homem, fora de sua profissão, desenvolve uma atividade intelectual qualquer, é um “filósofo,” um artista, um homem de gosto, participa de uma concepção de mundo, possui uma linha consciente de conduta moral, contribui assim para manter ou para modificar uma concepção do mundo, isto é, para promover novas maneiras de pensar.

Se o homem intelectual, destacado por Gramsci, é constituído pela não separação do fazer e do ser e, sim, da junção de ambos, o bloco 4 (quatro) traz uma discussão sobre o uso da formação cultural que este sujeito já tenha adquirido em sua formação inicial ou complementar para seu contexto profissional, a utilização de recursos da arte (música, dança, fotografia, escultura, pintura, cinema...) nas práticas docentes e a relação com os conteúdos disciplinares.

São objetivos do bloco: descrever os recursos artísticos, os tipos; entender a relação de o porquê e como se faz uso desses recursos em suas práticas, repensar as práticas na docência a partir de recursos vinculados à arte. E tem as seguintes perguntas de recurso e aferição:

3 - Você utiliza de recursos como música, artes plásticas (fotografia, pintura, escultura...) dança, teatro, literatura, cinema e outros para fazer a mediação do aprendizado?

3.a - Se a resposta anterior for sim, de quais dessas manifestações de arte você faz uso? Por quê?

3.b - Como você relaciona os conteúdos disciplinares com os recursos artísticos?

3.c - Se a resposta da 3 for não, há possibilidade de repensar suas práticas didáticas inserindo recursos da estética? De que maneira?

Este bloco (4) está inserido na categoria CE2 – Quadro 3.5. Os resultados obtidos pelas perguntas de recurso e aferição trouxeram ponderações significativas do ponto de vista da relação: formação cultural e as práticas didático-pedagógicas.

Os docentes que utilizam de recursos da arte (música, artes plásticas, fotografia, pintura, escultura, cinema), como um instrumento de mediação do aprendizado, resultaram em 57% (cinquenta e sete por cento) dos entrevistados, 29% (vinte e nove por cento) usam pouco e 14% (quatorze por cento) não utilizam de nenhum recurso vinculado à arte como um instrumento de trabalho. Os relatos confirmam os números citados:

Muito pouco, quase nada. Com essa mudança de carga horária para mais, provavelmente há possibilidade de utilizar de outros recursos. Faço uso de simuladores que tem uma características lúdica para trazer o conhecimento num olhar prático (P004).

Sim. Documentários, utilização de recursos audiovisuais (ex. construiu um layout utilizando fotomontagem remetendo ao Netflix para esboçar os conceitos introdutórios do curso e despertar a curiosidade para os próximos contextos (P005).

Sim. Cinema, teatro, música, museus, viagens, literatura, artes plásticas. A minha vivência cultural é matéria prima para minhas disciplinas (P006). Atualmente nenhum (P009).

Olha, o que eu mais utilizo documentos técnicos, artigos, dissertações, livros, imagens/fotografias, dentro de todas essas perguntas que você fez, em nenhum momento fui bombardeado por uma formação cultural, por ex. na engenharia civil não tinha especificamente situações para isto, mas tínhamos a liberdade de envolver com isto (P014).

Os recursos artísticos, utilizados pelos docentes em suas práticas e com a finalidade de mediar o aprendizado, dentre os mais citados nos relatos, mostram os recursos audiovisuais como os mais utilizados. Eles aparecem em várias formas e descrições: cinema, filmes, documentários, vídeos, seriados, mas o que é claro é a preferência por recursos audiovisuais, uma confirmação em 100% (cem por cento) dos docentes.

Os recursos fotográficos e imagens digitais aparecem com 71% (setenta e um por cento), música – 28,5 (vinte e oito virgula cinco por cento) e, por fim, as artes plásticas com 21% (vinte e um por cento), os demais recursos – poesia, literatura, teatro, museus, viagens – 14% (quatorze por cento). Este item também extrapola a margem quantitativa de 100% (cem por cento) por oportunizar ao docente fazer mais de uma escolha de recursos vinculados à arte.

Em alguns recursos como teatro, visita a museus, viagens, é justificável o baixo número de indicações, a cidade é interiorana, não há este tipo de espaço que ofereça essas atividades (teatro/ museu). E as viagens, é percebido por todos e todas que a educação, neste momento, está sofrendo sérios cortes orçamentários, o que inviabiliza qualquer tipo de viagem que possa ser oferecida aos estudantes ou até mesmo para o docente como forma de incentivo à capacitação e formação cultural.

O porquê de utilizarem esses recursos da arte e a sua relação com a aplicabilidade em sala de aula traz conotações emocionais, culturais, lúdicas, de socialização, autorreflexão, mas os sentidos denotativos dominam o uso dos recursos apontados pela maioria – 50% (cinquenta por cento) como uma oportunidade de estabelecer relação entre teoria e prática, 21% (vinte e um por cento) compreendem essa relação como uma maneira de despertar o desejo para o aprendizado, como uma estratégia motivacional, também 21% (vinte e um por cento) usam como quebra gelo, para melhorar a inter-relação, instigar a curiosidade, 14% (quatorze por

cento) percebem que os recursos voltados para a arte podem estimular a análise crítica, o reconhecimento da diversidade e 7% (sete por cento) relacionam esses recursos como contextualização temática.

O uso da arte enquanto formação cultural, ainda, é um fator menor para os docentes desta instituição. A condição pragmática, o cumprimento de ementas, programas, currículo, a formação profissional do egresso em si é o que direcionam o uso ou não dos recursos artísticos na ministração das disciplinas:

Uso geralmente para exemplificar os problemas e soluções da engenharia (P008).

É difícil responder essa pergunta. Eu misturo, eu utilizo duas coisas: uma é vivência teórica e a outra é prática, tento associar o que é importante para curso, para concurso público na teoria, e como atuei em iniciativas privadas voltadas para engenharia civil, foi sócio proprietário de empresa voltada para engenharia civil, já tinha lecionado em outras universidades, lá eu via o que os estudantes tinham mais dificuldades em sala de aula, o que eles precisariam entender em relação a teoria e o que realmente aplicariam no mercado de trabalho (P014).

A associação/relação é mostrar ao estudante o objeto em si que ele está lidando, aí entra a parte teórica/prática, como por exemplo porque uma ponte para em pé, também como situações que lidamos que não são visíveis (grandezas), por ex. utilizo de uma esponja para que eles possam entender os esforços aplicados na construção civil, questão de deformações e outras situações da engenharia (P007).

O não aqui retrata ações vinculadas ao curso de graduação. Acho que sim, mas tudo está ligado a questão da ementa. Não desfazendo do curso técnico, mas temos um compromisso com a ementa a ser cumprida, na graduação o que vejo é uma cobrança maior e que as vezes nos impede de querer criar atividades diferenciadas, inclusive voltadas para a estética, por insegurança de não conseguir cumprir o proposto, como se tivéssemos perdendo tempo. As avaliações também são dificultadores para propormos outras atividades que não as exigidas nas ementas (P010).

Fotografia voltada para a construção civil, documentários para mostrar sobre os processos de produção de algum material (aço, cimento...) para demonstrar comportamentos estruturais, erros em projetos. Literatura técnica. O documentário é ... Para descrever o que você está falando é mais difícil, com imagens/vídeos fica mais claro o processo. A fotografia utilizada para demonstrar processos construtivos que não é possível representar de maneira literal em sala de aula. A literatura técnica é bem diversificada para aprofundamento no conteúdo estudado (P012).

Por trabalhar com área da informática, utilizo cinema e do documentário por considerá-los ferramentas importantes para discussões e tomada de decisões, consigo colocar os estudantes para pensar em determinada temática. Como por ex: pedofilia, fraudes eletrônicas, racismo via internet entre outros. Exatamente para despertar as sensações, “digo sempre que sinto a

necessidade de colocar a mão, o físico, o palpável, se trabalharmos sem os objetos percebo uma frieza na construção da ideia (P002).

Uso porque em primeiro lugar faz parte dos conteúdos com os quais eu trabalho e porque a partir disso eu consigo interagir melhor com meu alunos e com o universo cultural deles. Eles falam do que gostam e “eu digo também o que gosto e vamos ampliando essa interação.” Estimulando a análise crítica deste repertório pelos estudantes, o reconhecimento da diversidade cultural despertando para a prática da alteridade e estimulando as interações culturais entre eles. Tudo isso faz parte do conteúdo das minhas disciplinas, seja discutindo sociologia, cultura ética e política (P006).

Nalgumas circunstâncias acredito que a descrição verbal não seja suficiente para trazer ao aluno, algumas coisas que ele nunca tenha visto, através desses recursos posso detalhar ao mesmo para que esse possa fazer uma associação mais próxima do que seja a realidade (P007).

Cinema e seriados. Porque chama a atenção dos alunos, porque foge do tradicional em sala de aula e os leva a ter um pensamento mais crítico com o que está à sua volta. No caso do seriado *The Breaking Bad* vários conteúdos puderam ser abordados como por ex. tipos de compostos químicos e suas reações, formação de cristais e outros e há um debate posteriormente com os estudantes sobre as cenas onde temos muitas informações sobre a química e os estudantes acham muito interessante (P011).

Do cinema, quando consigo encaixar o conteúdo de formação dos estudantes, da música, porque dentro da disciplina de Línguas e Comunicação ofertada para o técnico em edificações, ainda há um tópico previsto em ementa de ensino de Cultura e Língua Inglesa. Já utilizei documentários como parte das atrações de atividades extra curriculares/ eventos. Porque a disciplina de Língua Portuguesa ela é muito teórica, justamente por isto, os estudantes tem uma certa resistência, então tento atacar essa resistência oferecendo ferramentas didáticas diferentes (P013).

Os relatos dos docentes confirmam experiências estéticas focadas num contexto acadêmico, com a intenção de atender uma formação específica, busca estabelecer relações com os conteúdos propostos. É inerente a intencionalidade, mas, quando remetem ao ementário, traz uma preocupação com o tempo, com o que Adorno chama de imediatidade; pode-se correr o risco de esvaziar essa experiência, distanciar-se do belo por não permitir a alternância da espontaneidade que conduzirá a uma reflexão consciente:

A pura imediatidade não é suficiente para a experiência estética. Além da espontaneidade, necessita também da intencionalidade, da concentração da consciência; não se pode eliminar a contradição. Se se avançar logicamente, toda a beleza se abre à análise, que, por seu turno, a remete para a espontaneidade e seria vã se o momento do espontâneo lhe não fosse inerente. Perante o belo, a reflexão analítica reconstitui o *Temps Durée* através da sua antítese (ADORNO, 2004, p. 41).

Em conformidade com o entendimento de Adorno, Pucci (2003, p. 48) atesta que a “autorreflexão crítica para os frankfurtianos torna-se educativa em dois sentidos: no esclarecimento dos mecanismos de alienação e de manipulação ideológica presentes no sistema e na revelação de verdades não intencionais que poderiam conter “imagens fugidias” de uma sociedade diferente.”.

Há presente, também, noutros relatos, desejos de uma experiência estética, uma formação cultural que consiga relacionar a importância do outro, do singular, sentimentos de alteridade que favoreçam o pensar: “A experiência da arte enquanto experiência da sua verdade ou inverdade é mais do que uma vivência subjectiva: é a irrupção da objectividade na consciência subjectiva” (ADORNNO, 2004, p. 135).

Uma linha tênue perpassa a alteridade e a arte e faz com ambas possam se coligar, “o mundo da arte é o de um princípio de realidade diferente, o da alteridade; e é por sua alteridade que a arte preenche uma função cognitiva: comunica verdades que não são comunicáveis em nenhuma outra linguagem, ela contradiz. [...] A arte está voltada para a emancipação da sensibilidade, da imaginação e da razão em todas as áreas de subjetividade e objetividade” (MARCUSE apud MATOS, 2008, p. 110).

Ao procurar compreender a presença da experiência estética nas práticas desses profissionais do magistério, ao identificar que essas experiências têm uma intencionalidade, uma objetividade, não diretamente para uma formação cultural, o intento de uma formação cultural vinculada aos recursos estéticos e com a convicção de colaborar com a melhoria das práticas docentes foi abordada no bloco 5 (cinco) que tem por objetivos – Confirmar ou não a participação numa formação continuada voltada para a formação cultural; mencionar as contribuições desta formação cultural nas atividades ligadas à docência. E apresenta as perguntas de recurso e aferição:

4- Você participaria de uma formação continuada mediada por recursos vinculados ao campo das artes por meio de uma formação cultural?

5- Se a resposta anterior for sim, esta formação cultural poderá contribuir em suas práticas enquanto professor(a)? 5.a - De que maneira?

Este bloco (5) está inserido na categoria CE3 – Quadro 3.5. Os resultados obtidos pelas perguntas de recurso e aferição confirmaram a disponibilidade de participação numa formação desta natureza, uma formação continuada, mediada pela arte cinematográfica por 93% (noventa e três por cento) dos docentes participantes da pesquisa e apenas 7% (sete por cento) não estariam dispostos a participar e foi justificado de imediato a não disponibilidade; trata-se de um afastamento para término de capacitação, caso contrário, também participaria.

Ao se disponibilizarem para uma formação continuada, solicitou-se ao docente que pudesse esclarecer como essa formação poderia contribuir com suas práticas. Neste item, percebeu-se o quanto o docente desta instituição se preocupa com sua atuação, demonstra um desejo em melhorar os aspectos didático-pedagógicos, afirma a fragilidade da constituição docente dos profissionais que não têm, em sua formação inicial e/ou continuada, nenhum vínculo com a área do magistério.

Os dados afirmam também, para além da margem de 100% (cem por cento), devido às várias conotações apresentadas pelos docentes, que 57% (cinquenta e sete por cento) dos docentes acreditam que esta formação oportunizará um aprendizado de novas estratégias de ensino e aprendizagem, 35% (trinta e cinco por cento) afirmaram também a necessidade de melhoria na comunicação, na socialização e interação entre seus pares e estudantes, 14% (quatorze por cento) acreditam que haverá a construção de novos conhecimentos, melhorará e aumentará a criatividade na condução das aulas.

E, por fim, 7% (sete por cento) afirmam que essa formação continuada favorecerá um acréscimo de conhecimento para além da formação acadêmica, a replicação de novos conhecimentos tornará a prática menos massante, possibilitará maior atração da atenção dos estudantes, melhorará a qualidade de ensino e proporcionará uma reflexão das práticas:

Talvez, sendo filmes voltados para a educação, que pode ser óbvio, mas, pra nós ainda não tenha sido abordado. Pode ser uma novidade por ex. novos mecanismos, processos didáticos para utilizarmos em sala de aula e passarmos para os estudantes (P003).

Depende do filme, por ex. filme abordando algumas técnicas/ações docentes, ajudará a melhorar as próprias ações em sala de aula, as experiências em sala, até porque nossa formação não é voltada para a área acadêmica/docência. Ou outras abordagens que contribuam para nossa formação docente (P012).

Pode me levar a refletir as minhas práticas e oportunizar novas estratégias de ensino e aprendizagem (P004).

Penso que uma oficina que envolva aspectos culturais contribui de todas formas porque tem o aspecto da socialização, interação com outro, aproxima as pessoas, quebra o gelo, o medo de errar, melhoria a comunicação (P009).

Se eu não encontrar a resistência dos meus colegas da engenharia, que hoje eu encontro, com relação ao núcleo propedêutico já estará de bom tamanho. Há uma resistência por parte deles e isto influencia diretamente a postura dos discentes, esses, estão por causa da engenharia. Se quisessem ser sociólogos, letras, estariam em outro lugar, o que na realidade não está difícil porque temos opções de ensino superior a distância. Se eu chegar em sala de aula e não ouvir porque estou estudando essa disciplina, já está de bom tamanho (P013).

É observável nos relatos que há uma preocupação, principalmente, por parte dos docentes que não têm uma formação voltada para o magistério ou que na formação continuada não tiveram a oportunidade de perpassarem, em seus currículos, uma abordagem para a docência de utilizarem dos recursos dessas oficinas como um momento para capacitação de suas práticas em sala de aula.

Desponta o fator tempo nesses diálogos, são docentes, em sua maioria, jovens e que estão em início de carreira no magistério, a recente experiência traz o peso da formação específica e junto às dificuldades inerentes a execução da função docente.

É quase que um grito de socorro para as questões pedagógicas, mas partindo da necessidade de uma formação cultural que possa preceder às formalidades técnicas que estão presentes no fazer docente. É primordial despertar o ser docente, os sentidos, aguçar percepções antes das formalidades metodológicas, técnicas.

O excesso de atividades que são exigidas nas instituições educacionais, o tempo escasso para uma formação continuada adequada, a falta de investimentos por órgãos governamentais leva a uma desordem, a uma inversão de prioridades, ao desgaste de uma vida encharcada de tecnologias, ao cansaço pelo excesso de trabalho, todos esses fatores podem tornar o sujeito apático, insensível, gerar uma crise que poderia ser chamada de crise dos sentidos:

Nesta situação de “crise na percepção”, já não se trata de educar o ouvido rude para ouvir música, mas de lhe restituir a audição. Já não se trata de treinar os olhos para ver a beleza, mas de restaurar a “perceptibilidade”. O Aparato técnico da câmera, incapaz de “devolver o nosso olhar”, apreende a indiferença dos olhos que confrontam a máquina – olhos que perderam a capacidade de olhar”. É claro que os olhos ainda veem. Bombardeados com impressões fragmentárias, veem demasiado – e nada registram (BENJAMIN, 1987, p. 147-148 apud BUCK-MORSS, 1996, p. 24).

Com o resgate dos sentidos, caminha-se pelos relatos que se destacam pela reflexão de suas práticas, apresentado em percentuais tímidos e que carecem de uma discussão, ao voltar o olhar para a interação, melhoria da comunicação, o medo de errar, o reconhecimento dos pares, o fortalecimento de identidades.

Há que se cuidar das relações estabelecidas, seja qual for a instância em que aconteça, a experiência é construída no âmbito subjetivo e coletivo. A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece (BONDÍÁ, 2002, p. 25).

Enquanto se pensar numa educação apenas para atender aos currículos, a formação profissional, provoca-se um distanciamento da reflexão crítica e emancipatória, não apenas das práticas inerentes ao cargo/função, mas do apreender que as experiências podem proporcionar. As experiências podem não estar somente vinculadas ao fator tempo (cronologia) e, sim, ao quanto elas podem ser significativas enquanto oportunidade de troca, vivência, crescimento profissional.

O errar não pode tornar-se um condicionante para o medo, mas uma permissão para o acerto, para o aprendizado. O medo traz consequências que podem interferir nas ações deste docente, muito bem apontado por Horkheimer e Adorno, “o impulso para a dominação nasce do medo da perda do próprio Eu, medo que se revela em toda situação de ameaça do sujeito em face do desconhecido” (MATOS, 2008, p. 45).

O medo pode estar relacionado à ideia de uma educação para a severidade, o que é um lapso. Adorno (128-129) aprofunda o tratamento da questão:

Quem é severo consigo mesmo adquire o direito de ser severo também com os outros, vingando-se da dor cujas manifestações precisou ocultar e reprimir. Tanto é necessário tornar consciente esse mecanismo quanto se impõe a promoção de uma educação que não premia a dor e a capacidade de suportá-la, como a acontecia antigamente. Dito de outro modo: a educação precisa levar a sério o que já de há muito tempo é de conhecimento da filosofia: que o medo não deve ser reprimido. Quando o medo não é reprimido, quando nos permitimos ter realmente tanto medo quanto esta realidade exige, então justamente por essa via desaparecerá provavelmente grande parte dos efeitos deletérios do medo inconsciente e reprimido.

Ao confirmar a necessidade de uma formação cultural na perspectiva da estética e o que essa formação poderia contribuir com os docentes da instituição em estudo, também buscou-se compreender as percepções e as relações desses profissionais com os valores estéticos (sensibilidade, criatividade, emoções, dissonância...) em seu cotidiano.

Estas questões foram direcionadas pelo Bloco 6 (seis) - A busca pelos valores estéticos presente nas práticas pedagógicas, que tem por objetivo - extrair as percepções e relações dos valores estéticos no cotidiano deste profissional do magistério, numa instituição de educação profissional. E apresenta a pergunta de recurso e aferição:

6- Fale um pouco de suas percepções/relações dos valores estéticos (sensibilidade, criatividade, emoções, dissonância...) vinculados às suas práticas de ensino.

O bloco (6) está inserido na categoria CE4 – Quadro 3.5. Os resultados obtidos pela pergunta de recurso e aferição confirmaram a presença dos valores estéticos nas ações dos

docentes e que, em alguns momentos, em determinados relatos, nem se davam conta de que já vivenciavam tais valores e desconheciam a nomenclatura e os conceitos.

Surpreenderam-se por já inserirem esses valores estéticos em suas práticas, outros também referiam-se à importância desses valores, os reflexos, os resultados positivos ou negativos pela presença ou ausência desses, quais as contribuições podem trazer nas relações entre docente e discente.

Dentre os valores percebidos nas práticas dos docentes, a criatividade aparece em 78% (setenta e oito por cento) dos registros, 71% (setenta e um por cento) afirmam a sensibilidade, 50% (cinquenta por cento) a emoção e 14% (quatorze por cento) citam a dissonância.

Uma observação há que ser feita, em relação aos percentuais apresentados, a criatividade aparece com uma representatividade maior, mostra uma aproximação com a sensibilidade, o que permite afirmar que, mesmo sendo uma instituição de educação profissional, que oferece cursos voltados para a infraestrutura, que requer, sim, muita criatividade, o uso da imaginação, da perspicácia; o ser sensível está presente, mas detalhe, não com uma emoção à mesma altura (no sentido quantitativo).

Seria uma nova maneira de perceber o outro, mas de uma forma mais comedida? Estaria isto implícito pela estreita relação com as duas grandes áreas de formação dos docentes – Área de Engenharia e Área Exatas e Ciências da Terra? A dissonância³⁸ veio de maneira sutil, o que não combina em nada com seu significado, seria porque o perfil dos profissionais, voltados para os números, em sua maioria, traz no âmago, a precisão? O controle? A exatidão? Ruídos, sons desarmônicos, discrepantes e por que não dizer, desagradáveis, também constroem momentos característicos da arte como nas vivências escolares que contribuem com o processo de formação docente e discente.

A dissonância, na estética, particularmente em Adorno (2004, p. 60-63), é classificada dentro da categoria do feio, que esse nada mais é que a negação do belo e esclarece o porquê – “Dissonância é o termo técnico para a recepção através da arte daquilo que tanto a estética como a ingenuidade chamam feio. Seja como for, o feio deve constituir ou poder constituir um momento da arte[...]. Poderosos valores estéticos são libertos pelo socialmente feio [...]”.

Ao explorar as emoções, memórias e sensações, durante a exposição do entrevistado (a) sobre as percepções e relações com os valores estéticos, em suas práticas na docência,

³⁸ 1. Conjunto de sons cuja combinação é desagradável ao ouvido. 2. Falta de harmonia (de cores, de formas, de opiniões) (HOUAISS, 2015, p. 344).

neste bloco (6), em específico, ficaram nítidas as ponderações, os desabaços, manifestações de alegria, decepções, reservas... Suspiros!! Falas emocionadas e emocionantes!!!

A alteridade, a imaginação, a criatividade estavam presentes em busca das palavras certas, de exemplos que expressassem esses valores. “É, pois, a grandeza da experiência estética e da arte que ambas vivem do confronto com este estrangeiro/familiar que nos constitui e nos assusta. [...] É a mudança de lugar (es) habitual (is), o deslocamento que marca a experiência estética (GABNEBIN, 2001, p. 69).”

Os deslocamentos marcados pela experiência estética e o confronto dessa com arte retratada por Gagnebin permitiram sentir, nos relatos dos docentes, que a subjetividade incorporou a identidade, vestiu-se do eu e despiu seus significantes e significados pela tangente ou de maneira visceral. A experiência estética proporciona o estranhamento ou a aproximação com a realidade e faz aflorar os valores estéticos de maneira latente ou implícita:

A matemática e a arte estão sempre correlacionadas, os grandes pintores na antiguidade utilizavam de proporções matemáticas na elaboração e construção de suas artes, acredito que o próprio Deus também era amigo da matemática. Por ex. a reprodução de coelhos segue uma proporção lógica, o formato das colmeias são hexágonos regulares, caracóis e rosas foram criados em formato de espirais e outros. Quando você percebe a importância desta ciência você se torna mais propício na busca pelo conhecimento e não vulnerável, pois percebe a importância e aplicabilidade da mesma. Há muitas literaturas sobre a arte e matemática. Se soubermos trabalhar com isto, podemos melhorar o ensino e aprendizagem, mas de uma maneira coesa, acredito que há uma relação efetiva da estética com a matemática. Quando trabalhamos com novas perspectivas só temos a ganhar. Pois, desta maneira podemos criar novos cenários, visando a fuga do método tradicional; Estou num curso de Engenharia Civil, como posso colaborar com esses estudantes? como poderemos aplicar esses conhecimentos? (P001)

A minha formação é muito exata, mas sou uma educadora, humana, diante disso acredito não ser possível, trabalhar o conteúdo das disciplinas somente como ditam as regras, nesta hora são colocadas em práticas as dinâmicas de percepção que envolvem cores, sons, toques de forma respeitosa e com discernimento para conduzir as situações que poderão advir de uma atividade planejada e que não necessariamente alcance uma unanimidade pela turma. Isto me motiva a repensar a ação na próxima vez que for aplicá-la. Já trabalhava nesta direção e no entanto não conhecia este termo “estética”. “É trabalhoso, mas o fruto vem.” Às vezes, bagunça todo o esquema rotineiro, tradicional, mas no final vale cada segundo dedicado àquela atividade. Estamos trabalhando um projeto extensão para ser executado em 2018 chamado “Ciência em foco” justamente para trabalhar as temáticas de cada disciplina voltada para arte cinematográfica de modo geral (P002).

Modéstia parte, consigo fazer essas relações com certa facilidade, principalmente em se tratando da área de formação porém, ainda tenho

dificuldades de utilizar mais, maiores/e ou diferentes conteúdos por uma resistência dos estudantes (P003).

Eu gosto de ser bem visto pelos alunos, mas não me importo se eles não gostarem de mim. Procuo ter uma relação amistosa, mas que isto não tem que influenciar na sala de aula como privilégios. E na medida do possível, procuro ajudar os alunos, preocupo-me se eles estão caminhando bem, tenho horários de atendimentos meramente formal, mas estou sempre à disposição para ajudarem seja no que for. Quando tenho que ajudar ajudo e quando tenho que intervir, faço dentro ou fora da escola, sinto-me responsável por eles, sinto que tenho que cuidar deles (P004).

Criatividade relacionada em minhas práticas como uma forma de colaborar com o processo ensino-aprendizagem, tornando-se como método/recurso para a exposição do conteúdo. Busco por meio dela um feedback para saber se o que estou passando está sendo bem absorvido ou se preciso mudar o método ou estratégias didáticas. Procuo ouvir os estudantes para sempre melhorar minha atuação enquanto docente. Procuo utilizar também recursos visuais na lousa para chamar a atenção dos conceitos mais importantes/difíceis (P005).

Na minha área tem um conceito que eu considero fundamental que é o conceito de alteridade, que é enxergar o outro como outro, respeitar o seu direito de ser diferente e conviver respeitosamente com as diferenças. Então todos esses elementos sensíveis nesta prática eles são a operacionalização desse conceito. Ou seja, eu elaboro minhas atividades sempre tendo em perspectiva o respeito por aqueles que serão objetos da minha prática, considerando suas ideias, seus valores, seu universo cultural e como que eu posso interagir com tudo isto nos limites da minha ação enquanto docente. Essas questões sensíveis que a estética me coloca faz com que eu veja o outro em suas peculiaridades, reconhecendo o outro enquanto outro. Portanto, os valores estéticos são uma ferramenta a mais para meu trabalho. Eles despontam em minhas ações. Portanto, olhar o contexto em que produzido, da apropriação que é feita do artístico cultural pelos estudantes. É preciso entender o contexto onde isto surge, ter um olhar crítico onde isto é produzido (P006).

Para essas disciplinas atuais (cálculos), que demandam muita concentração, provavelmente não consigo estimular tanto os estudantes com relação a criatividade, emoções, mas para as disciplinas como por ex. um projeto, onde ele tenha que criar algo, aí sim, vejo a possibilidade de relacionar os valores estéticos em minhas práticas (P007).

Os valores estéticos estão presente em minhas práticas de ensino, por ex. quando solicito aos estudantes para apresentarem um trabalho em grupo, neste momento percebo as relações com emoção, a criatividade, a sensibilidade desde a construção proposta até a apresentação. A heterogeneidade (nível de conhecimento de um estudante do quarto período fazendo a disciplina do sétimo período e o perfil dos estudantes (ex. pode ser mais extrovertido ou introvertido dentre outras características) que formam as turmas faz com que o docente tenha que dosar nas cobranças e provocações de valores estéticos (P008).

O que eu percebo é que o fato de você tratar o estudante com respeito, com educação não quer dizer que você está dando uma liberdade que você não

permitiu, mas isto não me impede de trocar minhas experiências com meus estudantes, que o fato de ser sensível, perceber as emoções, de ser atenciosa, as dificuldades, as necessidades, sejam com estudantes que estejam perto ou longe, não quer dizer que eu esteja facilitando a vida do estudante. O que vi e vive em minhas experiências enquanto docente é que tem acontecido são exageros e extremos no lidar com os estudantes, pois temos experiência de termos professores extremamente rudes, ou muito maleáveis, esse último quando demais acaba causando conflitos na cabeça do estudante. Acredito que os valores estéticos (sensibilidade, criatividade, emoções, dissonância e outros) fazem diferença no processo de aprendizagem, mas temos que ter cuidado por exemplo no caso da dissonância, ao tom de voz que utilizamos em sala de aula, até pode se tornar um ruído indesejável, que incomoda e dificulta o aprendizado (P009).

Eu não tinha cultura nenhuma, fui influenciado por culturas de outros e também influencio outros. Eu digo, nas exatas temos que ter cuidado com a formalização dos dados, mas há muitas maneiras para solucionar o problema, podem usar da criatividade para resolver os problemas desde que esteja dentro da formalização. Pauto pelo diálogo e respeito e acredito que isto nos torna sensíveis às causas vivenciadas em sala de aula ou fora dela (P010).

Eu percebo e relaciono os valores estéticos quando estabeleço relações do cotidiano com os conteúdos, neste momento, vejo a criatividade por ex. quando partilho com meus estudantes sobre o funcionamento da panela de pressão para compreenderem as o significado de pressão de vapor. Tenho muita sensibilidade com processo de ensino-aprendizagem quando percebo que o estudante não está atingindo o meu objetivo diante do conteúdo, mas mesmo com o pouco tempo em sala de aula, faço retomadas do conteúdo e dou atendimento em formato de tutoria para contribuir com esse processo de compreensão e assimilação desses estudos. Solicito materiais alternativos para produzir moléculas em suas geometrias corretas para melhor visualização dessas em 3 D (P011).

Percebo e me relaciono com os valores estéticos da seguinte maneira: Por ex. quando são especificados limites/critérios para desenvolvimento de projetos, após as orientações, os estudantes precisam de muita criatividade para executar/criar o projeto, também no caso de demonstração de comportamento estrutural são utilizados utensílios simples tais como: caixa de fósforo, fita adesiva no qual é possível simular o comportamento de um pilar, utilizo a espuma para demonstração de esforços de compressão e tração, percebo que eles gostam desta maneira que utilizo em minhas aulas e sinto que há uma melhor compreensão do conteúdo(P012).

Percebo e relaciono o valores estéticos como: Quando eles fazem uma redação pra mim, ela é baseada numa situação problema, eles têm que usar da criatividade para propor uma solução para aquele problema. A intenção é provocar a criatividade, a capacidade de lidar com situações inesperadas, o improvisado é presente a todo momento num tipo de atividade desta natureza, utilizamos um argumento patético - páthos, que significa no grego - paixão. Uma das vias é a emoção ao utilizarem dos argumentos, a outra via é do éthos - do grego - ética (tradução não literal), é o estudante que chamará uma autoridade para falar por ele (mediante estudos) para seus argumentos. Neste tipo de atividade há uma relação com a sensibilidade, as emoções e a criatividade. Outras situações que eu percebo na Língua Portuguesa é o

descrédito com o conhecimento prévio. Há uma situação que eu percebi em todas turmas que atuei. A minha tarefa no primeiro momento é mostrar que ninguém ali é uma tábula rasa, que todo mundo entra em sala com um conhecimento prévio e ele pode até não dar valor, mas ele detém e deve-se conscientizar disso. Ele não pode sentir vergonha quando for dito pra ele que o dialeto dele é caipira. Eu sinto que preciso entrar na sala, incomodar e causar um estranhamento diante do que eles traz consigo e o que irá vivenciar durante este período estudando a Língua Portuguesa. Não sei se consigo todas as vezes, mas em minhas aulas eu pretendo que ele saia estranho consigo mesmo, questionando a posição dele na sociedade e questionando a própria (P013).

Olha, não só dos valores estéticos positivos quanto negativo, percebo e identifico criatividade, comprometimento, empolgação, esforço, dúvidas, cansaço, às vezes até falta de emoção, o que acontece, chego na sala de aula e tem aluno que está ali, nem ele sabe o que ele está fazendo. Não só eu como outros professores, perguntam: Qual a motivação para ele estar fazendo o curso? E ouvimos por ex. estou fazendo porque meu pai quer. A questão de aluno dividir a sala de aula com várias atividades externas priorizando-as em detrimento do ensino. Por ex. elaborei uma apostila de 96 páginas postado no portal da instituição, o qual todos os estudantes tem acesso e teve estudante que se quer faz o download do material. Se esse não tivesse recursos próprios poderia usar o laboratório para fazê-lo, percebo falta de motivação do estudante. Eu tenho uma sensibilidade grande em relação aos estudantes em suas dificuldades de aprendizado e outras que possam surgir durante o percurso, procuro não demonstrar as decepções em sala de aula, embora me chame a atenção dos alunos com relação a isso. Percebo desenvolvimento, avanços e também regressos no processo de aprendizagem e procuro combatê-las (P014).

A criatividade, quando citada nos relatos, enquanto valor estético, subentende-se que, além de representar uma oportunidade de fazer uso de práticas inovadoras, também, demonstra o desejo de sair do tradicional, dito repetidas vezes por alguns docentes. Adorno compara essa recusa do tradicional com a arquitetura, necessidade de restaurar a fantasia, pretensamente livre e expressiva:

Hoje o funcionalismo, cujo protótipo reside na arquitetura, deveria levar tão longe a construção que ela adquira valor expressivo através da recusa das formas tradicionais e semitradicionais. A grande arquitetura recebe a sua linguagem super funcional onde, livre dos seus fins, os testifica por assim dizer mimeticamente como seu conteúdo (ADORNO, 2004, p. 58).

O valor expressivo adquirido pela arquitetura, citado por Adorno (2004), pela recusa das formas tradicionais e semitradicionais, pode ser comparado também aos relatos e escolhas feitas pelos estudantes, durante o preenchimento dos formulários eletrônicos, sobre as práticas pedagógicas dos docentes.

Alguns discentes solicitam uma educação tradicionalista e concordam com ela, outros solicitam mudanças nas práticas, uso de novas tecnologias e recursos didáticos que favoreçam

o aprendizado. Essa confirmação foi possível pelos dados coletados por meio dos formulários eletrônicos (Pré-conselho), referente aos períodos letivos que constituíram o material de análise: 2015/1, 2016/2 e 2017/2 e consolida a última etapa de interpretação e discussão dos instrumentos utilizados neste estudo.

Representado no *corpus* de análise (Quadro 3.1) pela variável de inferência (C) - “Prática docente” e atendendo ao primeiro objetivo específico - Identificar os aspectos estéticos constituintes da formação docente (na educação profissional), a partir de sua trajetória acadêmica e de suas práticas, tem por intuito confirmar as percepções dos estudantes quanto à atuação do corpo docente nesta instituição.

Para clarificação dos dados coletados e analisados, foram gerados gráficos que trazem, em percentuais, os resultados de questionamentos que abordam desde dificuldades individuais e coletivas até as práticas didático-pedagógicas.

Complementando os gráficos, foram inseridos alguns relatos dos discentes que se dispuseram, de maneira voluntária, no espaço destinado para este fim, fazer seus apontamentos. Demonstrem indignação, insatisfações, frustrações, gratidão, reconhecimento, apresentação de sugestões e outros aspectos em torno da temática desta variável (C). Para preservar a identidade dos estudantes, nenhum nome, que porventura tenha sido explícito no texto de origem, foi incorporado neste estudo.

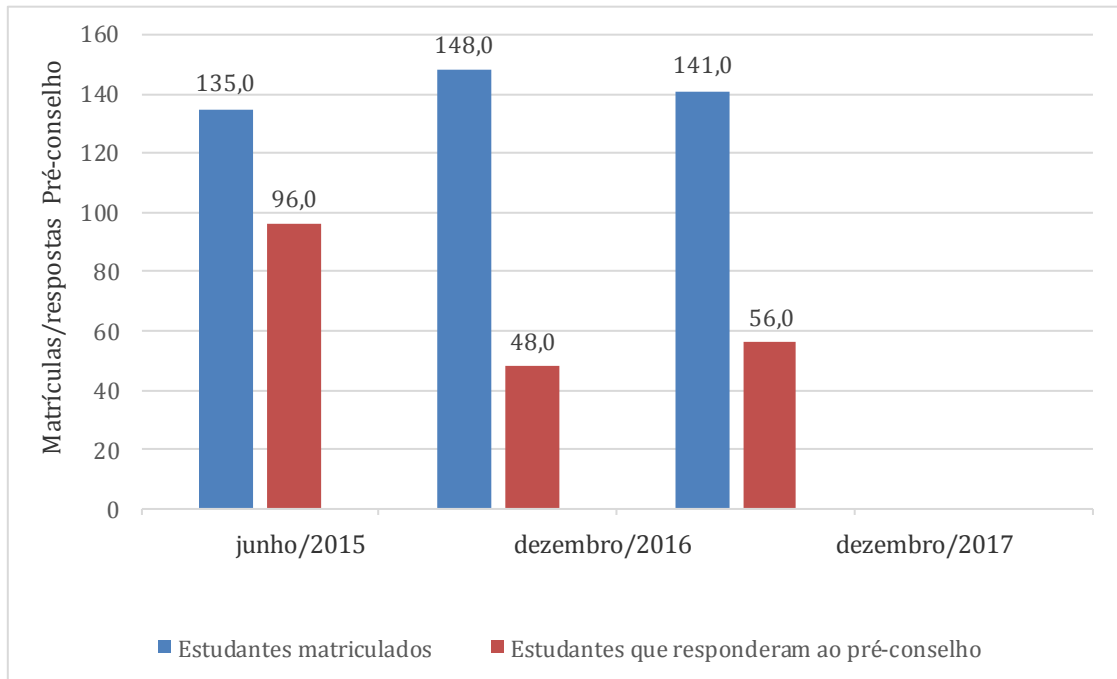
Os estudantes que responderam aos formulários são oriundos dos cursos de nível técnico e superior, a utilização dos relatos dos estudantes traz informações que comparam ou afirmam os dados obtidos pelos gráficos e estabelece um diálogo possível entre dados quantitativos e qualitativos.

Os gráficos apresentados seguem a sequência lógica das questões abordadas pelo Pré-conselho e foram interpretados por comparação entre os cursos (nível técnico e nível superior) de acordo com cada período. Nas turmas de nível técnico, foi necessário realizar média aritmética simples, pois os formulários foram aplicados por turma, enquanto no nível superior os estudantes são matriculados por disciplina o que não interferiu na análise dos dados.

Nos períodos 2015/1 e 2016/2, houve a participação de ambos os níveis de ensino (técnico e superior) e, no período de 2017/2, os resultados referem-se apenas ao nível de ensino superior. Não houve aplicação dos questionários, para os estudantes do curso técnico, neste período, a justificativa dada pela coordenação do curso foi o excesso de demanda de trabalho e que seria aplicado, posteriormente, mas, infelizmente, não foi possível tê-los para esta pesquisa em tempo hábil.

O primeiro gráfico 4.1 - faz a abertura da interpretação dos dados coletados por este instrumento de investigação, representa o número de matrículas efetivas e o número de respostas coletadas (e não em percentuais) para corresponder aos dados fornecidos pelo setor de Registro e Controle Acadêmico – RCA.

Gráfico 4.1 - Quantitativo de matrículas e respostas voluntárias do Pré-conselho.



Fonte: A autora (2018).

A participação e contribuição dos estudantes com o instrumento avaliativo – Pré-conselho mostrou-se bem expressivas no primeiro período de avaliação – 2015/1 – com a corroboração de 71% (setenta e um por cento) de retornos dos questionários ao banco de dados. Nos períodos: 2016/2 – houve um retorno de 32% (trinta e dois por cento) e 2017/1 – 40% (quarenta por cento), uma queda em torno de 50% (cinquenta por cento) em relação ao período de 2015/1.

Pode ter ocorrido, diante dos relatos dos estudantes, uma desmotivação pela ausência de uma devolutiva por parte dos responsáveis que demonstrasse uma preocupação com os dados coletados e que poderiam ter sido aproveitados para alguma intervenção ou posicionamento por parte daqueles que estão lidando diretamente com esse sistema de avaliação ou que fossem replicados a setores que possam contribuir com as solicitações, sugestões ou elogios dos acadêmicos.

Há uma insatisfação com o fechamento deste trabalho, mas reconhecem ser um bom instrumento avaliativo e que pode ser usado para melhoria em vários aspectos da instituição desde infraestrutura até a atuação dos discentes e docentes:

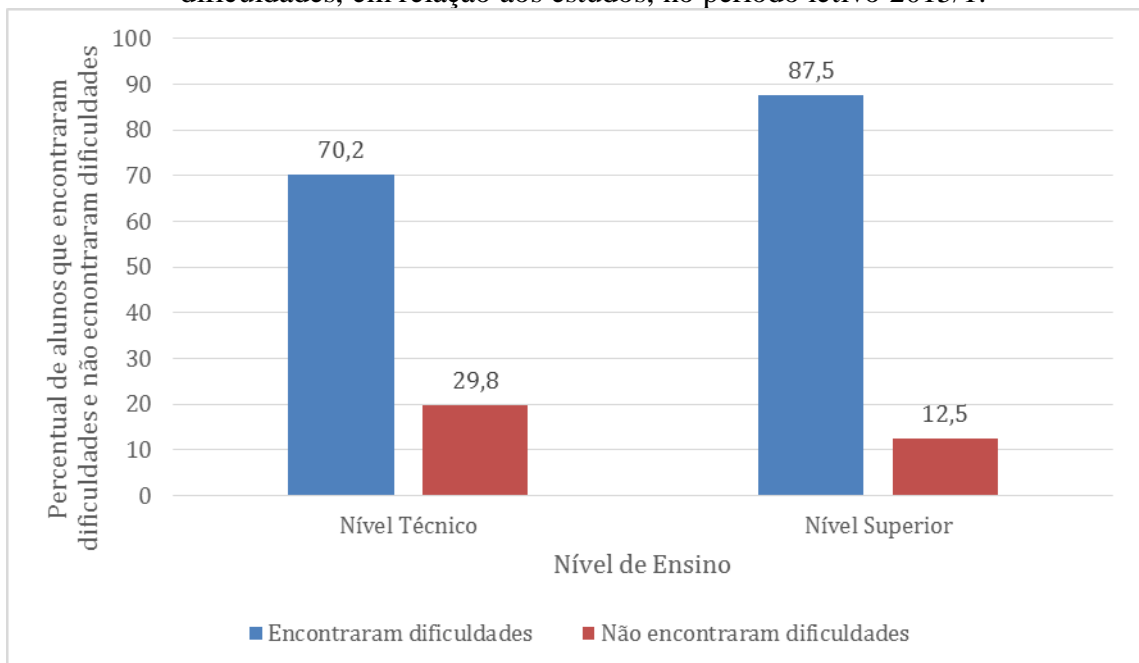
Sempre que preencho esse relatório faço as críticas e sugestões 2 vezes ou mais, dessa vez, após fazer diversas considerações sobre o curso e perder tudo... desisto.

Creio que as informações coletadas através do pré-conselho deveriam ser filtradas e àquelas que se mostrarem mais repetitivas serem passadas através de um feedback aos professores, para que haja uma melhoria. Não faz nenhum sentido utilizarmos essa ferramenta, se ela não se mostrar eficaz.

A coordenação e a direção deveriam dar mais atenção às queixas dos alunos em relação aos professores. Quase nunca é tomada alguma providência, mesmo quando a reclamação é coletiva.

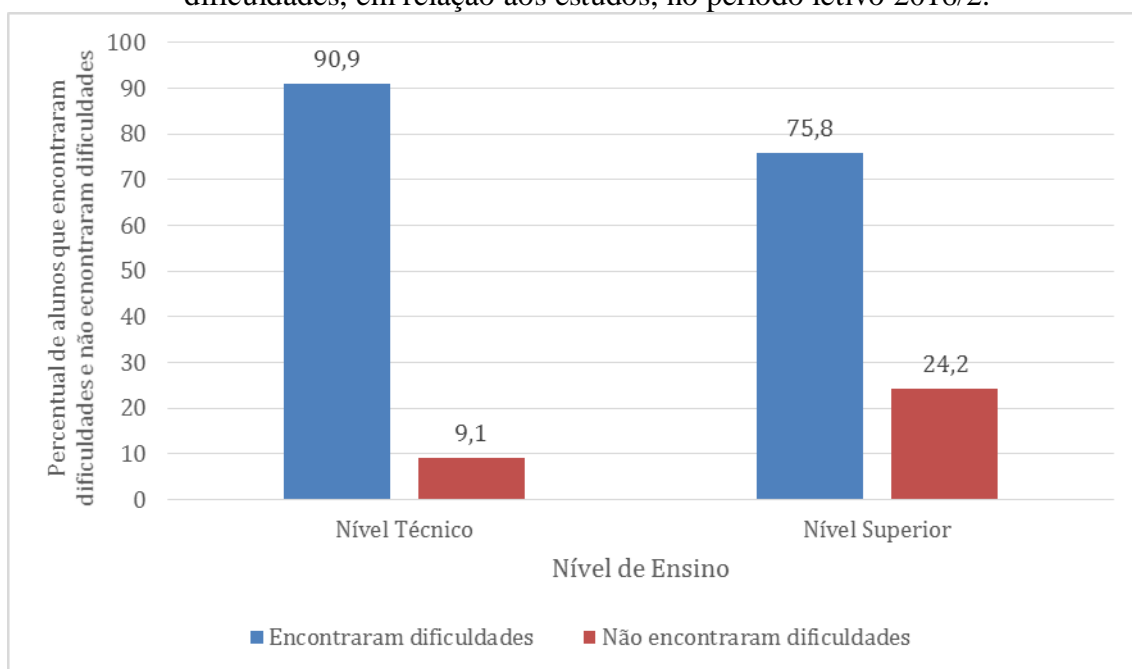
Os gráficos 4.2, 4.3 e 4.4 trazem a confirmação das dificuldades com os estudos apresentadas pelos estudantes durante o período da avaliação (2015/2, 2016/1 e 2017/2). Em todos os períodos, essas dificuldades estão presentes e com um índice que requer uma preocupação, um olhar de cuidado.

Gráfico 4.2 – Percentual de estudantes (nível técnico e superior) que apresentaram dificuldades, em relação aos estudos, no período letivo 2015/1.



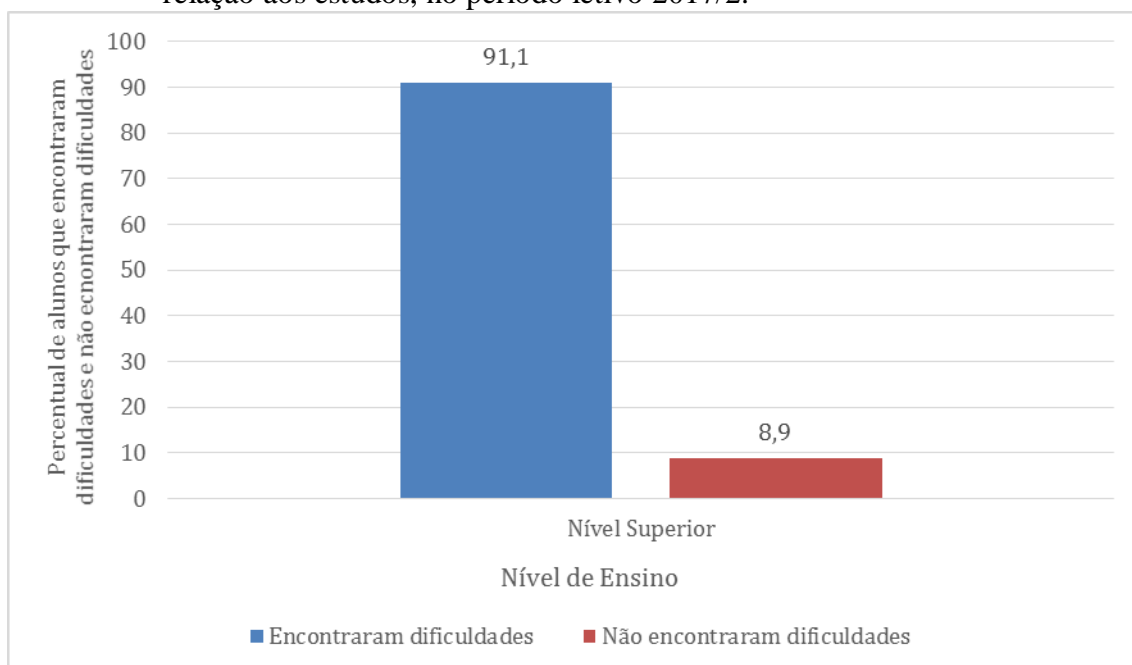
Fonte: A autora (2018).

Gráfico 4.3 – Percentual de estudantes (nível técnico e superior) que apresentaram dificuldades, em relação aos estudos, no período letivo 2016/2.



Fonte: A autora (2018).

Gráfico 4.4 – Percentual de estudantes de superior que apresentaram dificuldades, em relação aos estudos, no período letivo 2017/2.



Fonte: A autora (2018).

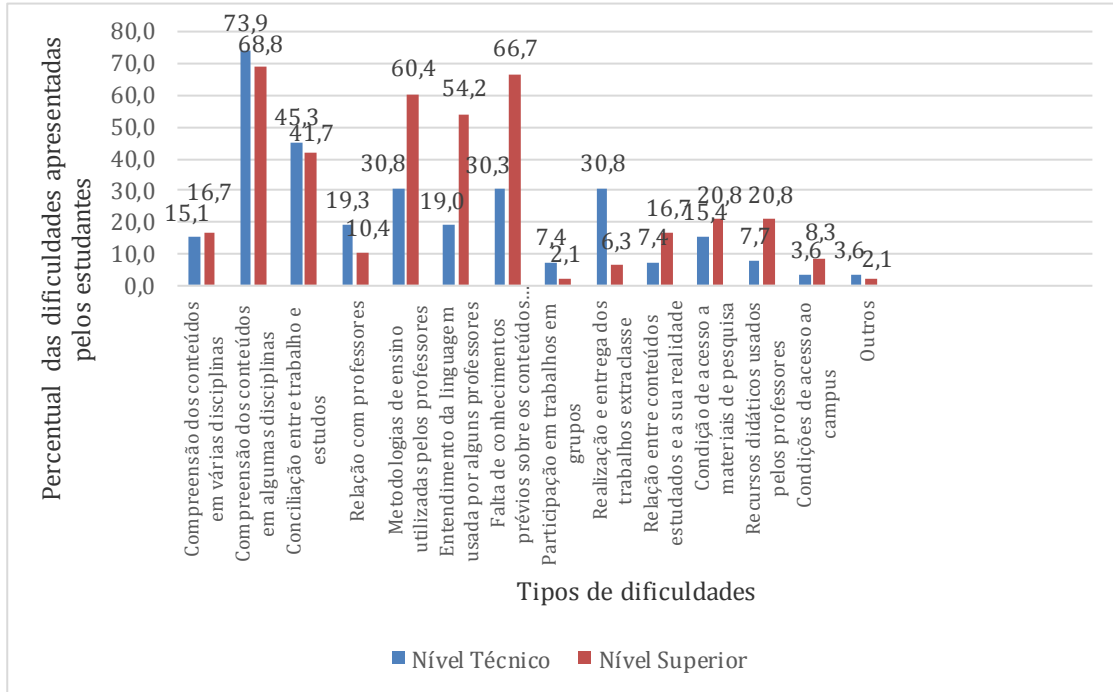
A média de dificuldades com os estudos apresentada pelos estudantes, nos cursos de nível técnico e superior, nos três períodos avaliados, predomina em 83,1% (oitenta e três virgula um por cento) para 16,9% (dezesesseis virgula nove por cento) que afirmaram não terem dificuldades.

Essas dificuldades apresentaram uma ascendência para o curso técnico entre 2015/1 e 2016/2, enquanto o curso superior teve uma queda nas dificuldades no período de 2016/2 com relação a 2015/1, para posteriormente atingir seu maior percentual em 2017/1- 91,1 (noventa e um vírgula um por cento), quase que tipificando uma unanimidade de estudantes com dificuldades em seus estudos. Os detalhes, os tipos de dificuldades foram verificados e confirmados pelos Gráficos: 4.5, 4.6 e 4.7.

Os tipos de dificuldades apresentadas quanto aos estudos, durante os três períodos letivos em estudo (2015/2, 2016/1 e 2017/1), são registradas nos formulários, no item de número 3 (ANEXO A), composto pelas seguintes opções de múltipla escolha: compreensão dos conteúdos em várias disciplinas, compreensão dos conteúdos em algumas disciplinas, conciliação entre trabalho e estudos, relação com professores, metodologias de ensino utilizadas pelos professores, entendimento da linguagem usada por alguns professores, falta de conhecimentos prévios sobre os conteúdos trabalhados, participação em trabalhos em grupos, realização e entrega dos trabalhos extraclasse, relação entre conteúdos estudados e a sua realidade, condição de acesso a materiais de pesquisa, recursos didáticos usados pelos professores, condições de acesso ao campus e outros.

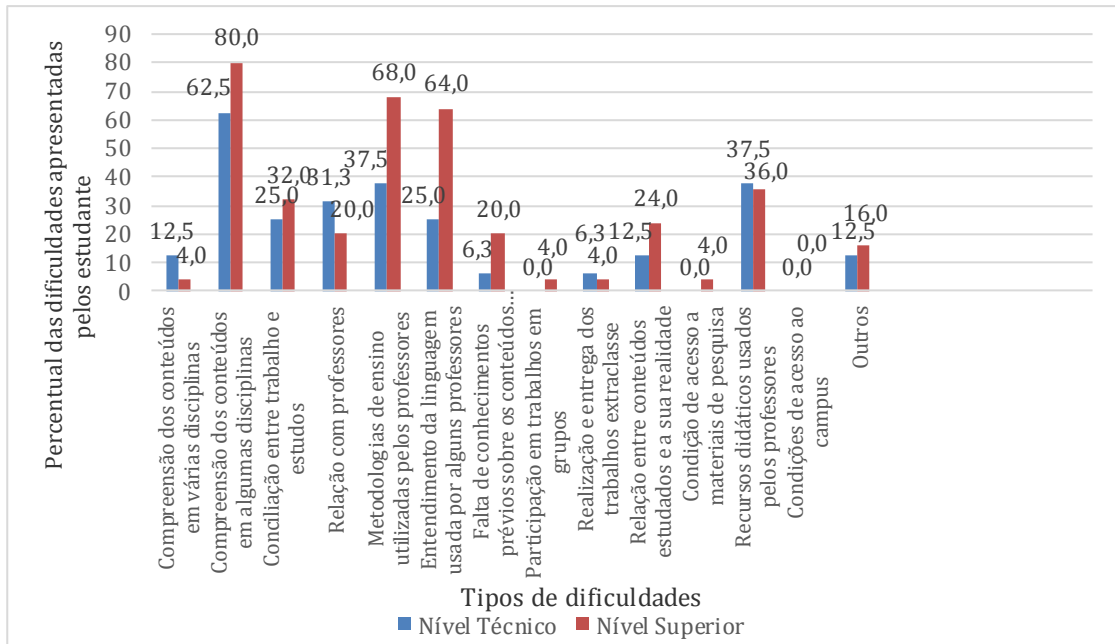
Esse outros, significa que o estudante poderia inserir outras sugestões, caso percebesse ou sentisse necessidade de destacar algo mais. São 14 (quatorze) opções de dificuldades em que o estudante poderia marcar quantas opções considerasse como um fator que tenha se tornado um contratempo em seus estudos.

Gráfico 4.5 – Tipos de dificuldades apresentadas durante o semestre letivo de 2015/1.



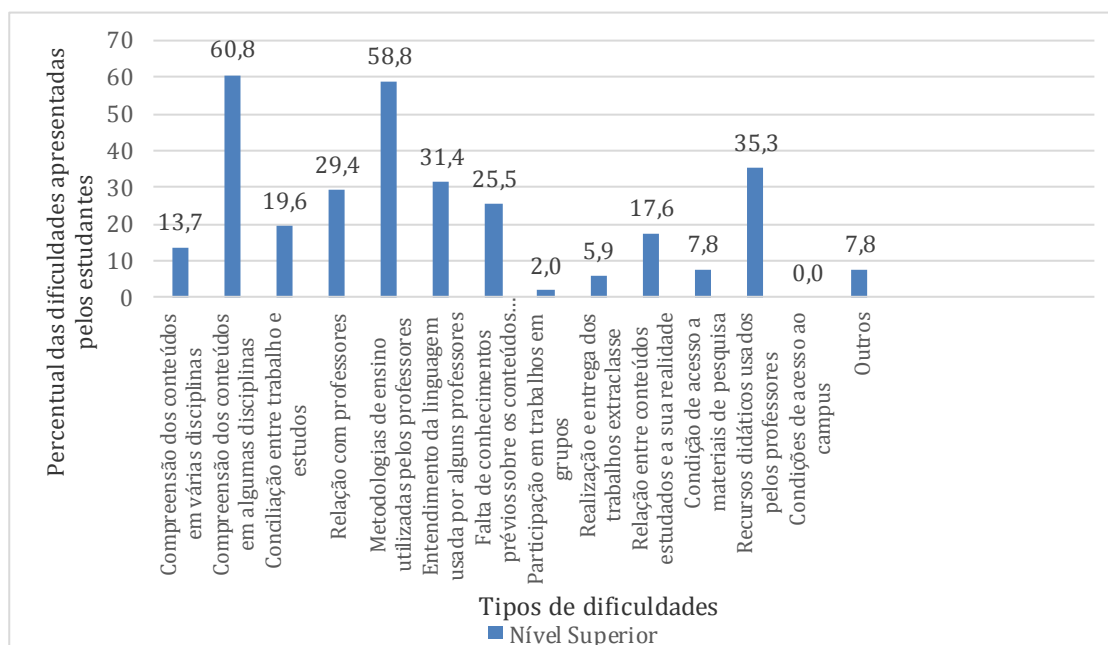
Fonte: A autora (2018).

Gráfico 4.6 – Tipos de dificuldades apresentadas durante o semestre letivo de 2016/2.



Fonte: A autora (2018).

Gráfico 4.7 – Tipos de dificuldades apresentadas durante o semestre letivo de 2017/2.



Fonte: A autora (2018).

Dentre as 14 (quatorze) opções de escolhas do estudante que destacam suas dificuldades com os estudos, nos três períodos avaliados, o item que apresenta o maior comprometimento com o seu desempenho está na compreensão dos conteúdos, em algumas disciplinas – 67,8% (sessenta e sete vírgula oito por cento), seguido de 55,1% (cinquenta e cinco vírgula um por cento) com dificuldades de compreensão em várias disciplinas.

As metodologias de ensino utilizadas pelos professores se posicionam em terceiro lugar com um índice de 49,9% (quarenta e nove vírgula nove por cento), 40% (quarenta por cento) reconhecem a necessidade de um conhecimento prévio e que isto prejudicou e dificultou o aprendizado.

O público-alvo desta instituição caracteriza-se por pessoas que trabalham e esta afirmação se encontra em destaque com 35,5% (trinta e cinco vírgula cinco por cento) que se dizem prejudicados por ter que conciliar trabalho e estudos e, por fim, 34,8% afirmam terem dificuldades quanto à compreensão da linguagem utilizada pelos docentes.

As demais opções também tiveram um percentual representado, conforme os gráficos, mas não com tamanha representatividade quanto as que foram citadas:

Professores deveriam ter a função de nos orientar e nos avaliar, principalmente porque as pessoas que trabalham e têm o tempo apertado para estudar, devem saber no que focar em seus estudos.

Eu concordo plenamente com os ensinados dados, mas deveria ser feito um nivelamento com toda a turma, para que os alunos que tem dificuldade chegar o nível dos demais e no final não ter tantas desistências...

Nesse semestre faltaram métodos de ensino mais diversificados.

Houve excesso de linguagem técnica, em casos onde era dispensável tal ação.

Forma de avaliação falha [...] As avaliações devem abranger os conteúdos indicado e trabalhado nas aulas e não exigir o conteúdo nunca mencionado, pois sendo assim, a intenção dos professores parecer ser de reprovar os alunos e não de verificar a aprendizagem.

O curso e a faculdade são ótimos, porém deveriam estar mais atentos às reclamações dos alunos quanto aos métodos dos professores, tanto de ensino, quanto de aplicações de avaliações.

As metodologias utilizadas pelos docentes, nos gráficos anteriores, indicaram um percentual de 49,9% (quarenta e nove vírgula nove por cento) como um fator que interferiu no processo ensino e aprendizado dos discentes, não colaborando com o avanço do estudante, durante o período letivo, em que esse se encontrava.

Diante desta afirmação, estabelece-se um contraditório no questionamento seguinte:

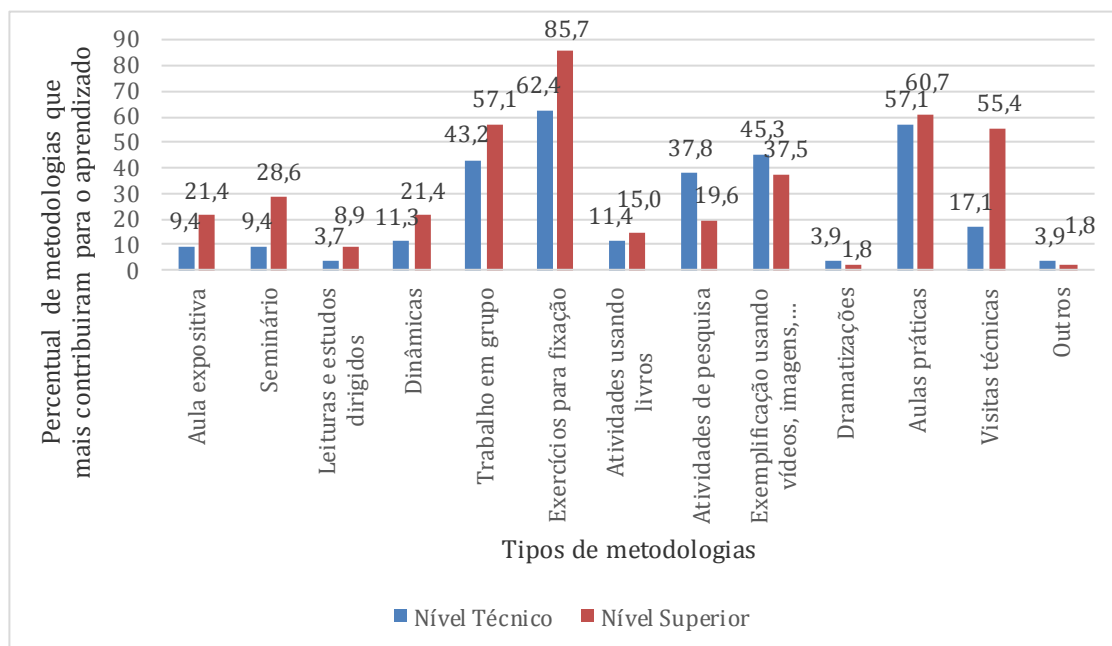
Quais metodologias utilizadas pelos professores se tornaram um instrumento positivo durante a exposição dos conteúdos?

Quais metodologias contribuíram de fato para o crescimento desses estudantes?

As opções deste questionamento eram aula expositiva, seminário, leituras e estudos dirigidos, dinâmicas, trabalho em grupo, exercícios para fixação, atividades usando livros, atividades de pesquisa, exemplificação usando vídeos, imagens, documentários, etc., dramatizações, aulas práticas visitas técnicas, outros.

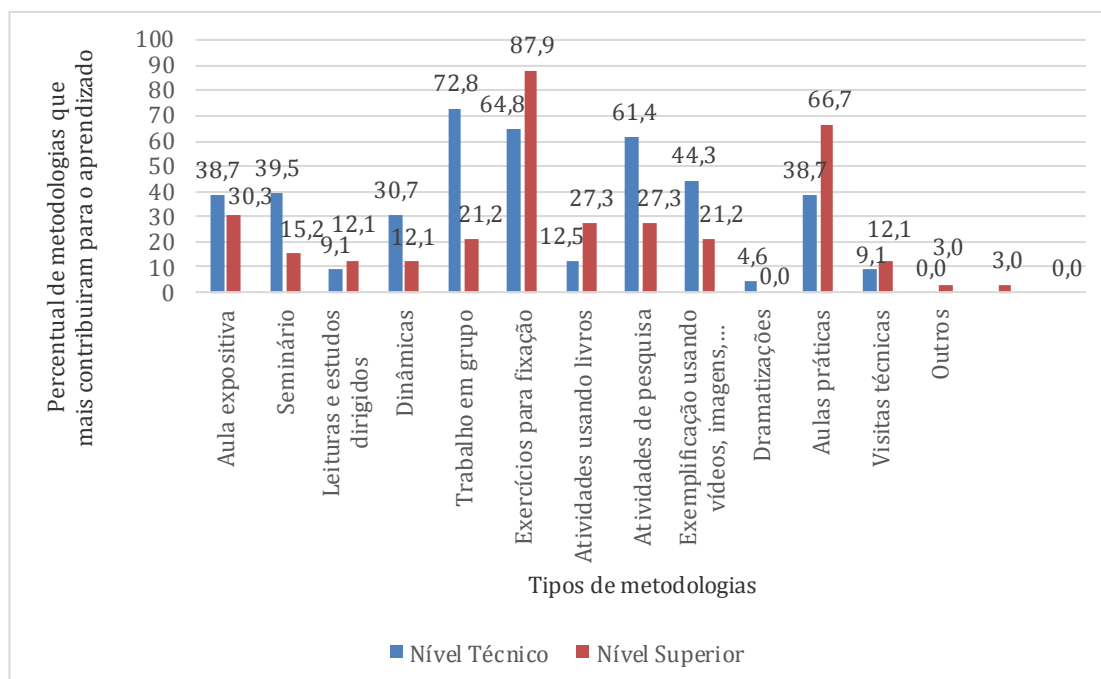
Os Gráficos 4.8, 4.9 e 4.10 fazem o demonstrativo desses dados.

Gráfico 4.8 – Tipos de metodologias utilizadas pelos professores que mais ajudaram na aprendizagem dos conteúdos durante o semestre letivo de 2015/1.



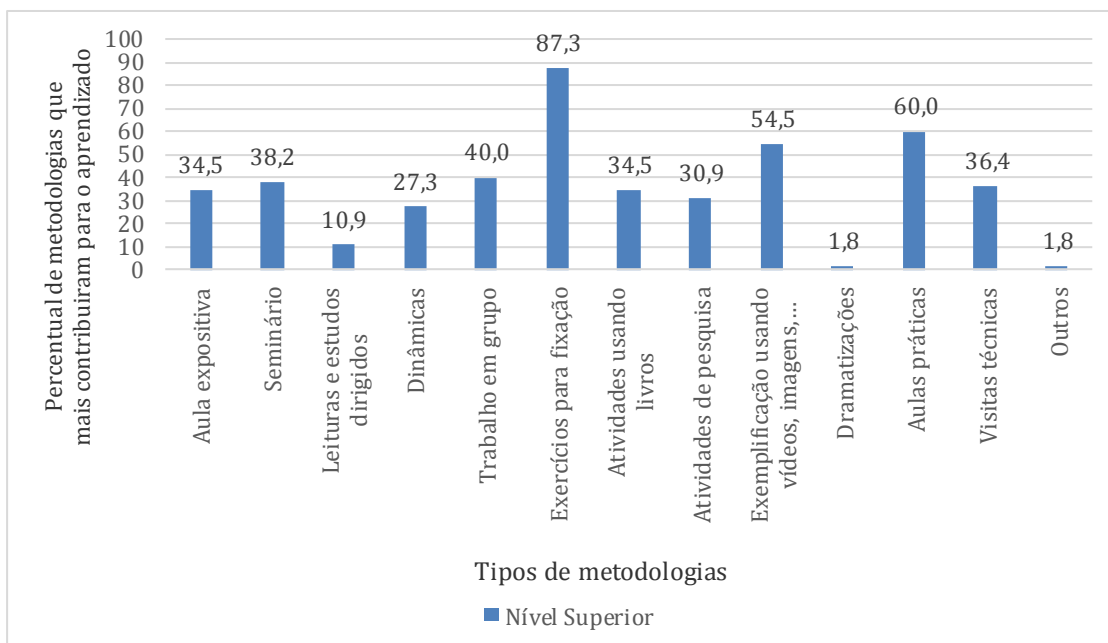
Fonte: A autora (2018).

Gráfico 4.9 – Tipos de metodologias utilizadas pelos professores que mais ajudaram na aprendizagem dos conteúdos durante o semestre letivo de 2016/2.



Fonte: A autora (2018).

Gráfico 4.10 – Tipos de metodologias utilizadas pelos professores que mais ajudaram na aprendizagem dos conteúdos durante o semestre letivo 2017/2.



Fonte: A autora (2018).

Dentre as metodologias que mais contribuíram com o aprendizado do estudante, os exercícios de fixação apresentam um percentual de 79,2% (setenta e nove vírgula dois por cento), o que possibilita também um outro questionamento:

Esses mesmos estudantes afirmam o desejo por metodologias inovadoras, práticas diversificadas, mas citam que os exercícios de fixação colaboraram com o processo de aprendizagem e houve uma manifestação, em sua maioria favorável a esta prática, há, sim, uma situação paradoxal.

Mas, ao analisar o perfil dos estudantes, em sua maior parte trabalhadores e muitos estavam distantes por algum tempo de instituições escolares, pode ser que esse tipo de metodologia os atenda para uma melhor compreensão, fixação, como diz o próprio nome destacado pelo questionário.

Outras metodologias afirmadas complementam os exercícios de fixação: 57,2% (cinquenta e sete vírgula dois por cento) acreditam que aulas práticas é uma metodologia importante nesses cursos, o que faz todo sentido, pelo fato de serem cursos voltados para a área de infraestrutura.

Nos relatos, aparecem frases como “colocar a mão na massa”, neste caso, podemos interpretar, inclusive, de forma literal. Trabalhos em grupo aparecem com 45,7 (quarenta e

cinco vírgula sete por cento), o que também torna explícita a heterogeneidade da formação das turmas que favorece o uso deste recurso enquanto metodologia.

Há jovens que trazem uma bagagem acadêmica mais recente e estudantes mais experientes, inclusive, que já atuam na área de infraestrutura. Isto favorece o compartilhar de experiências de maneira positiva, podem-se estabelecer ações produtivas tanto do ponto de vista curricular quanto da socialização.

São surpreendentes os dados relacionados ao uso de metodologias que colaboram com o avanço dos discentes. Destaca-se um número significativo no uso de exemplificação, usando vídeos, imagens, documentários, etc., 42,8 (quarenta e dois vírgula oito por cento).

Um recurso que demonstra a necessidade do uso do sentido da visão, o ver, relaciona-se ao perceber, notar, identificar detalhes. Por este recurso percebe-se que o estudante aproxima-se da realidade que as abstrações do curso podem trazer-lhe dentro de um currículo.

Este item (exemplificações usando vídeos, imagens...) superou inclusive, o item visitas técnicas que aparece com percentual de 27,7 (vinte e sete vírgula sete por cento), sendo um curso profissionalizante, são de fundamental importância, pois estão vinculadas a ações, vivências, situações palpáveis.

Os itens destacados anteriormente deixaram para trás: seminário – 28,2 (vinte e oito vírgula dois por cento), dinâmicas – 21,6 (vinte e um vírgula seis por cento), dramatizações – 2,3 (dois vírgula três por cento). Nesses três últimos, fica nítida a precisão da área dominante dos cursos avaliados, tais atividades requerem exposição, uso da fala, gestos, expressões corporais das mais diversas, neste caso, mente e corpo precisam conversar, o que pode tornar-se uma limitação para esses estudantes.

A aula expositiva apresentou um índice de 28,1% (vinte e oito vírgula um por cento) enquanto metodologia que colaborou com o desenvolvimento dos discentes, demonstrando que independente da faixa etária, é preciso ter um zelo com este tipo de metodologia para não afastar o estudante desta prática tão comum em nossas instituições, tornando-se um instrumento rotineiro e enfadonho.

O uso da pesquisa teve apenas 34,6 (trinta e quatro vírgula seis por cento) de adesão enquanto instrumento metodológico, o que é questionável, quando confirmado pela Lei 11982/02, em seu artigo 6^o, inciso VIII – enquanto característica e finalidade desta instituição educacional o realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico.

O baixo índice do uso da pesquisa estabelece uma relação com outros dois índices: atividades com livros – 22,5 (vinte e dois vírgula cinco por cento) percebem o uso dos livros

como uma metodologia que favoreceu a formação deste discente e atividades de leitura – 9,2 (nove vírgula dois por cento), o índice mais baixo de todas as opções, os resultados sobre o item pesquisa remete para uma discussão além dos números apresentados.

Não se faz pesquisa sem leituras, sem livros, o que intriga é tentar compreender se é um público que lê pouco pela especificidade do curso, mesmo que sejam leituras técnicas, próprias dos conteúdos, ou se as indicações não estariam adequadas ao público-alvo, se esses discentes não têm hábitos de leitura, se a falta de tempo conduz a priorizar o que deva ser lido (já foi dito que há muitos trabalhadores enquanto estudantes). Ou seria uma questão peculiar dos participantes deste estudo? Esse resultado aproxima-se do relato de um docente que traz a percepção de um valor estético tão necessário no meio educacional:

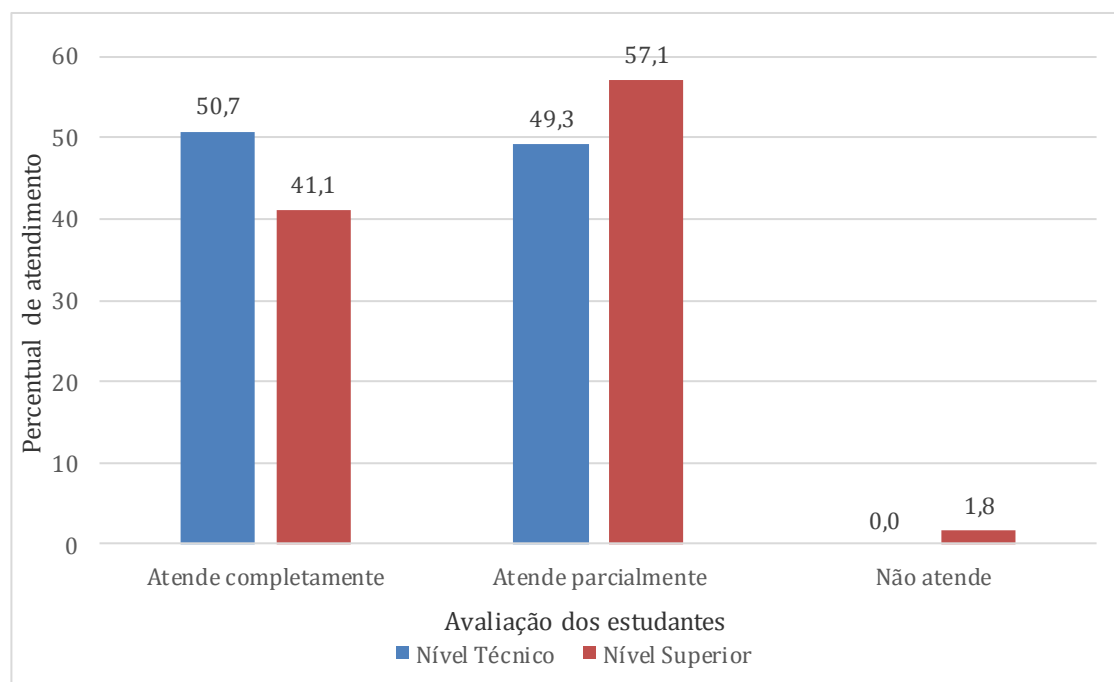
A questão de aluno dividir a sala de aula com várias atividades externas priorizando-as em detrimento do ensino. Por ex. elaborei uma apostila de 96 páginas postado no portal da instituição, o qual todos os estudantes tem acesso e teve estudante que se quer faz o download do material. Se esse não tivesse recursos próprios poderia usar o laboratório para fazê-lo, percebo falta de **motivação** do estudante (**Grifo nosso**).

Ao se discutir os resultados sobre as metodologias que mais ajudaram o estudante em seu avanço acadêmico em que algumas dessas destacaram-se mais do que outras, torna-se imprescindível absorver o entendimento do estudante sobre o planejamento docente e essa ação está entrelaçada com o sucesso ou não do uso dessas metodologias.

Por mais que se use recursos tecnológicos diversos, instrumentos inovadores, práticas específicas, se não há uma planejamento adequado, os objetivos propostos para essas atividades não serão atingidos de maneira satisfatória. Recursos tecnológicos jamais substituirão as inferências exitosas de um docente comprometido com o compartilhar saberes.

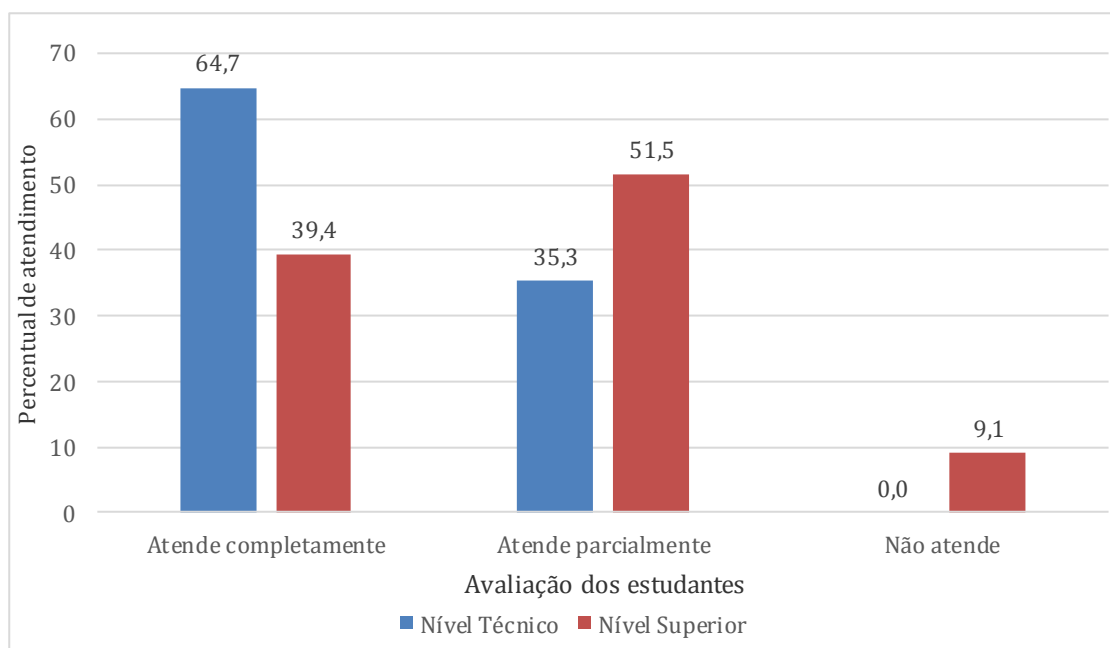
Os Gráficos 4.11, 4.12 e 4.13 mostram essa percepção dos estudantes.

Gráfico 4.11 - Planejamento das aulas e uso de recursos didáticos diversificados utilizados pelos professores e avaliados pelos estudantes durante o semestre letivo de 2015/1.



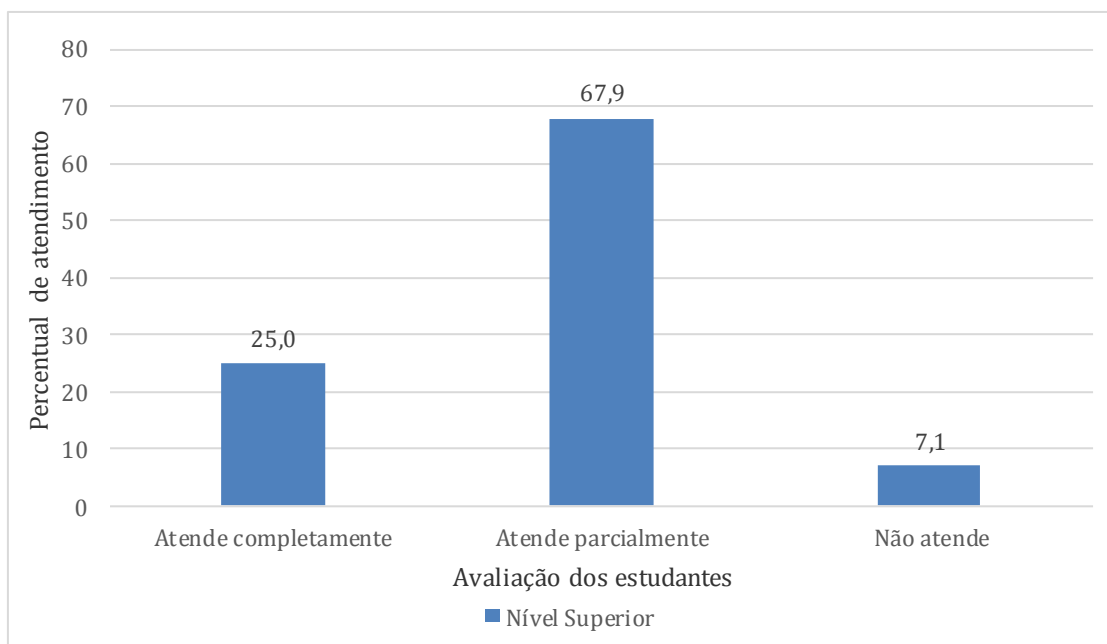
Fonte: A autora (2018).

Gráfico 4.12 - Planejamento das aulas e uso de recursos didáticos diversificados utilizados pelos professores e avaliados pelos estudantes durante o semestre letivo 2016/2.



Fonte: A autora (2018).

Gráfico 4.13 - Planejamento das aulas e uso de recursos didáticos diversificados utilizados pelos professores e avaliados pelos estudantes durante o semestre letivo 2017/2.



Fonte: A autora (2018).

O êxito ou a ausência de recursos diversificados nas metodologias utilizadas pelos docentes da instituição pesquisada podem estar relacionados com o planejamento. Segundo a percepção dos estudantes, o planejamento das aulas requer um olhar mais atento por parte desses profissionais.

Ao serem indagados se o planejamento das aulas e uso de recursos didáticos diversificados utilizados pelos professores atendem ou não a ministração dos conteúdos, as necessidades das disciplinas, foi afirmado por 57,5% (cinquenta e sete vírgula cinco por cento) que atendem parcialmente, 36,7% (trinta e seis vírgula sete por cento) afirmaram atender às necessidades e 5,7% (cinco vírgula sete por cento) afirmaram que não atendem.

O que foi apresentado no início das discussões dos resultados dos dados coletados e analisados mostra que a formação desses profissionais está em duas grandes áreas – Área de Engenharia e Área de Ciências Exatas e da Terra, precisamente, 86% (oitenta e seis por cento) e demais áreas 14% (quatorze por cento), desse total de docentes são exatos 35% (trinta e cinco por cento) com formação para o magistério (licenciaturas).

Esta formação inicial, voltada para a prática profissional docente, seria elementar para a melhoria do planejamento das aulas e o uso de recursos diversificados?

Se esta formação contribui para uma prática docente, é de bom grado afirmar que essa condição acadêmica abre caminhos para uma profissão que requer domínios teóricos específicos e que pode tornar a caminhada mais leve.

Só que isto, não pode ser a essência dessa prática, por acreditar que essa formação pode e deve acontecer de forma continuada, que a experiência possibilita a constituição da identidade docente, que outros fatores, durante a trajetória deste profissional, podem torná-lo um profissional melhor, que Tardif (2014, p. 107) defende:

Sua trajetória social e profissional ocasiona-lhes custos existenciais (formação profissional, inserção na profissão, choque com a realidade, aprendizagem na prática, descoberta de seus limites, negociação com os outros, etc.) e é graças aos seus recursos pessoais que podem encarar esses custos e assumi-los. Ora, é claro que esse processo modela a identidade pessoal e profissional deles, e é vivendo-o por dentro, por assim dizer, que podem tornar-se professores e considera-se como tais aos seus próprios olhos.

Essa trajetória na docência leva o profissional da educação a vivenciar, experienciar situações que confluem em ações colaborativas para o bom desempenho de seus estudantes. Mas, é preciso cuidado quanto a utilização de novas metodologias, do uso de uma linguagem adequada, organização de projetos, planejamentos coerentes.

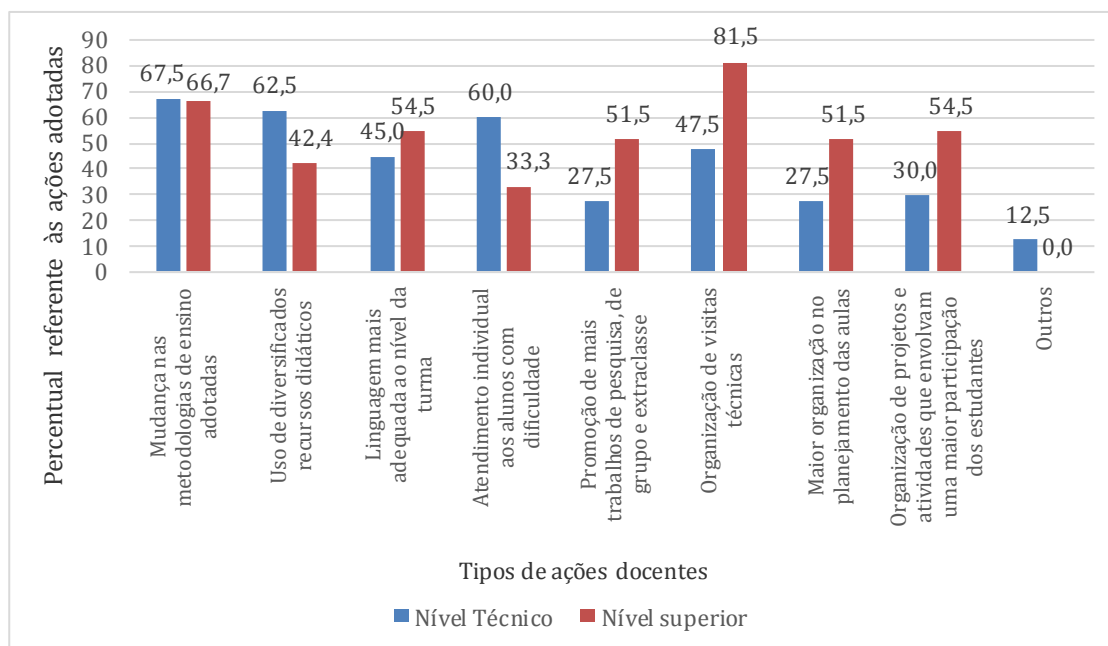
São ações que demandam uma reflexão por parte da docência de não caírem na armadilha de uma educação alienante, recursos/ações didático-pedagógicos que podem desviar a proposta de uma educação abastecida de sentidos, permeada pelas trocas durante o processo ensino-aprendizagem.

Essa educação é entendida por Paulo Freire (1987, p.66) de forma dialógica, construída por seus pares e não em forma de depósitos, chamada por ele de educação bancária:

Desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante. Em lugar de comunicar-se, o educador faz comunicados e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a “concepção bancária de educação”, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem depósitos, guarda-los e arquivá-los.

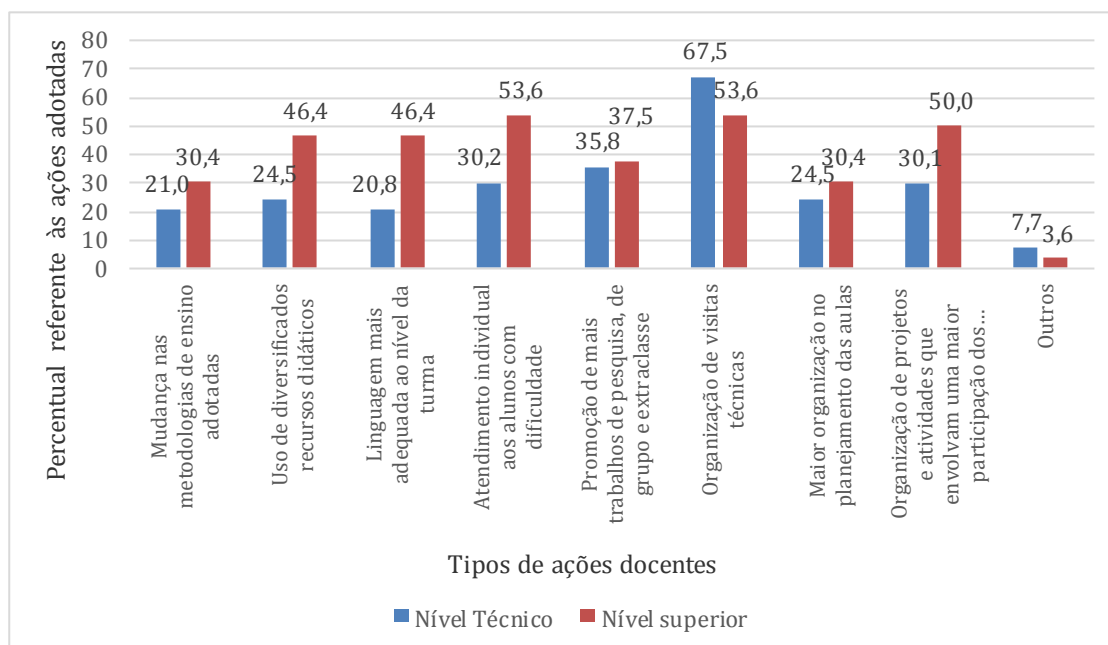
Os Gráficos 4.14, 4.15, 4.16 mostram as melhores ações do ponto de vista dos estudantes.

Gráfico 4.14 - Ações que os professores podem adotar para ajudar no bom rendimento/desempenho escolar dos estudantes durante o semestre letivo 2015/1.



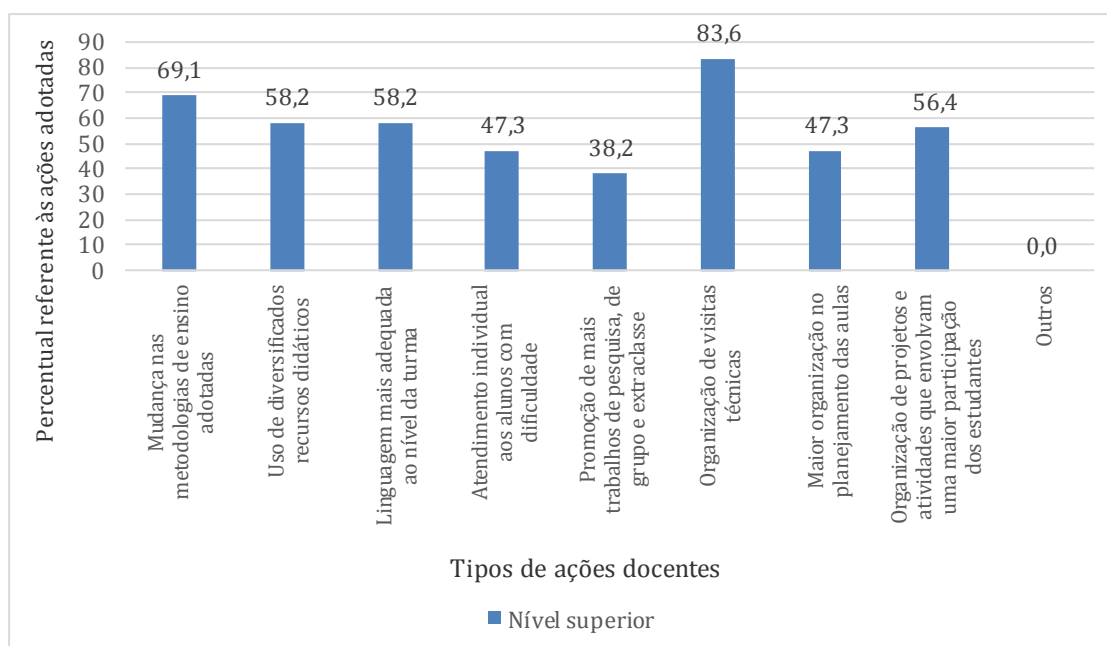
Fonte: A autora (2018).

Gráfico 4.15 - Ações que os professores podem adotar para ajudar no bom rendimento/desempenho escolar dos estudantes durante o semestre letivo 2016/2.



Fonte: A autora (2018).

Gráfico 4.16 - Ações que os professores podem adotar para ajudar no bom rendimento/desempenho escolar dos estudantes durante o semestre letivo 2017/2.



Fonte: A autora (2018).

Dentre os itens destacados pelos estudantes sobre as ações que podem ser adotadas pelos professores e que colaboram para o seu bom desempenho, o maior índice apresentado refere-se à organização de visitas técnicas - 69,5% (sessenta e nove vírgula cinco por cento), 54,0% (cinquenta e quatro por cento) afirmam a necessidade de mudança nas metodologias de ensino adotadas, 48,6% (quarenta e oito vírgula seis por cento) reivindicam o uso de diversificados recursos didáticos, 47,1% (quarenta e sete vírgula um por cento) apontam a necessidade de uma linguagem mais adequada ao nível da turma, 45,2% (quarenta e cinco vírgula dois por cento) confirmam a necessidade de um atendimento individual aos alunos com dificuldade, 38,1% (trinta e oito vírgula um por cento) solicitam a promoção de mais trabalhos de pesquisa, de grupo e extraclasse, 46,3% (quarenta e seis vírgula três por cento) afirmam que a organização de projetos e atividades que envolvam uma maior participação dos estudantes podem contribuir com a melhoria do seu desempenho, 38% (trinta e oito por cento) percebem a necessidade de uma maior organização no planejamento das aulas.

Algumas ações apontadas pelos discentes foram descritas em alguns relatos sobre questões práticas como as visitas técnicas que não foram realizadas até o momento “Um bom curso, bons professores, porém sinto falta de visitas técnicas e outras ações que nos aproximam da vida profissional, mesmo que, para isso, seja dada a opção de, nós, alunos

arcarmos com as despesas, dependendo do valor,” o que pode ter contribuído para um índice maior neste quesito.

Dados que foram questionados pelos estudantes, em outros momentos, aparecem de maneira moderada como maior organização no planejamento e permanece a reivindicação de mudanças metodológicas, uso de recursos didáticos diversificados, mas não fazem uma relação dessas atividades com o planejar na docência, como se essas solicitações estivessem desvinculadas de ações prévias.

Manteve-se uma média próxima tanto de um apontamento enquanto dificuldade com o aprendizado e a necessidade de uma melhoria neste recurso quanto à confirmação da utilização de uma linguagem mais adequada à turma, uma ênfase numa comunicação mais assertiva. Seria a presença de uma dissonância nos diálogos estabelecidos?

O item pesquisa ainda aparece tímido dentre os números apresentados, os estudantes buscam por mais projetos, não estariam esses enleados à pesquisa?

Um outro número que chamou a atenção enquanto ação e que também já havia se destacado, em outros momentos do Pré-conselho, foi o atendimento individual, afirmando o perfil de um público-alvo heterogêneo que traz consigo as lacunas de uma educação básica fragilizada, destacada nos relatos de alguns que solicitam uma intervenção como se fosse um clamor diante do caos estabelecido:

Alguns professores deveriam dar mais atenção individual ao aluno.

Eu concordo plenamente com os ensinamentos dados, mas deveria ser feito um nivelamento com toda a turma, para que os alunos que tem dificuldade chegar o nível dos demais e no final não ter tantas desistências...

Ao caminhar para a finalização da interpretação e discussão dos dados, tornam-se pertinentes alguns apontamentos, os resultados apresentados estabelecem algumas relações, segundo a proposta da investigação. O tempo todo (coleta, análise e interpretação) buscou-se atender a triangulação dos dados, há alguns destaques que corroboram os dados quantitativos e qualitativos desta investigação, os números e os relatos falam por si só.

A realidade da instituição quanto à formação docente revelam que em sua maioria, não atende a legislação na perspectiva de formação para o magistério. A formação inicial dá-se em cursos de bacharelados, a formação continuada também tem o mesmo direcionamento, segue a área de formação do docente.

Durante os cursos de formação inicial, com raras exceções, tiveram pouca ou nenhuma oportunidade de acesso e estímulo a outros espaços formativos, especialmente, àqueles

vinculados ao mundo da estética e, mais especificamente, ao campo das artes que pudessem contribuir para a formação cultural.

Os estudantes solicitam mudanças nas práticas didático-pedagógicas (metodologias, recursos didáticos, linguagem...) e sinalizam a necessidade de uma formação que atenda a realidade dos desafios inerentes ao magistério e eles veem com bons olhos que isto contribuiria para um melhor aprendizado.

Os docentes confirmam o desejo de uma formação não apenas cultural, mas de cunho pedagógico, que possa contribuir com sua atuação em sala de aula. Alguns professores afirmam que não tiveram, em sua trajetória acadêmica, disciplinas que abordassem temáticas para a docência, outros se dizem inexperientes, estão em início de carreira, há quem tenha percorrido um longo caminho, tanto em relação à formação acadêmica quanto à atuação no magistério, o que pode gerar boas trocas de experiências e colaboração mútua.

Essa instituição tem uma peculiaridade, em seu corpo estudantil, ter em sua composição discentes trabalhadores, a legislação de criação dessas instituições de ensino (11892/08) assegura isto, em seu artigo 7º, item II – “ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, objetivando a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, em todos os níveis de escolaridade, nas áreas da educação profissional e tecnológica.”

Esse objetivo, destacado pelo artigo 7º, visa oportunizar uma formação profissional e cultural àqueles que não puderam frequentar escolas em tempo hábil na intenção de dar uma formação para o mundo do trabalho. Portanto a formação do corpo docente requer alguns cuidados, Machado (2008, p. 21) enfatiza que o pensar a composição dos conteúdos, para a efetivação desta formação, é fundamental, que conste nessa formação pedagógica dos docentes da educação profissional conteúdos sobre:

A educação brasileira, a história da educação profissional, as relações da educação profissional, as relações da educação profissional com o contexto econômico-social, os fundamentos da relação entre trabalho e educação, a discussão sobre produção de saberes no e sobre o trabalho, os espaços de articulação entre escola e trabalho, a influência das redes de pertencimento como legitimação e valorização dos sujeitos e seus saberes, mudanças no mundo do trabalho e suas implicações para a educação, políticas e legislação da educação profissional, objetivos e especificidades da educação profissional, conceitos e paradigmas sobre currículo na educação profissional, relações entre currículo, educação, cultura, tecnologia e sociedade; dualidade na organização curricular e currículo integrado; a construção curricular na educação profissional, didática e educação profissional, organização e planejamento da prática pedagógica na educação

profissional, avaliação de ensino-aprendizagem na educação profissional, docência na educação profissional etc.

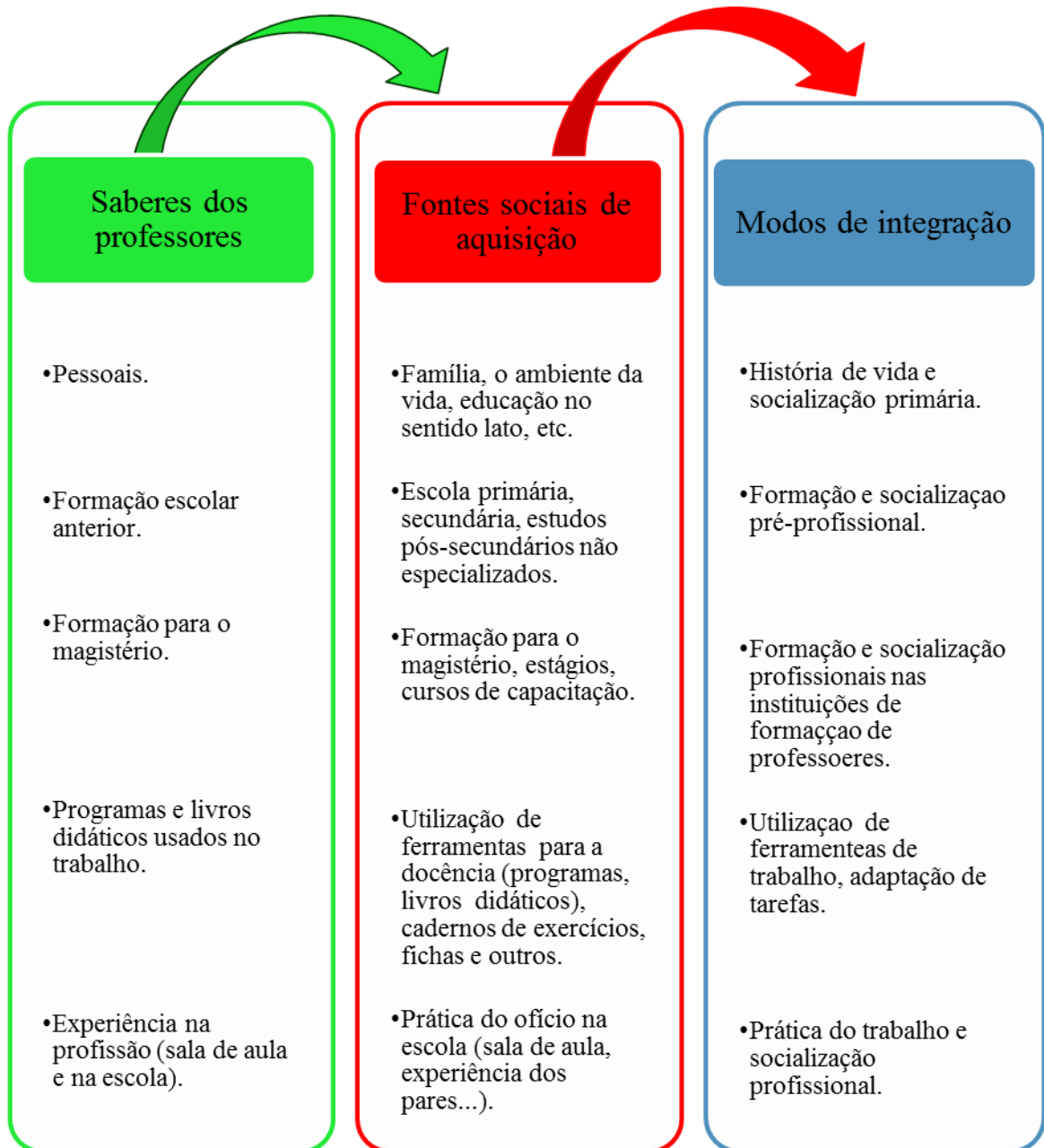
A Formação acadêmica (inicial ou continuada), a formação cultural, experiências profissionais e pessoais, dentro ou fora do exercício da profissão, traçam o que Tardif (2014) interpola numa posição mais completa sobre a classificação dos saberes docentes enquanto saberes compósitos. Como acontece a aquisição e a possibilidade de integração desses saberes na construção desse sujeito que atua na formação de outros sujeitos e na transformação social?

Enquanto intelectual e profissional da educação, estabelecem-se relações entre esses saberes e suas práticas as quais não podem ser pensadas, segundo um “modelo aplicacionista da racionalidade técnica” (TARDIF, 2014, p. 65), é preciso reconhecer que há um movimento entre saber e prática, um ir e vir que consolide as tessituras do ser docente.

Esse movimento pode ser visualizado pela Figura 4.1 - Saberes compósitos da docência (TARDIF, 2014), que demonstra esse movimento; as origens desses saberes, que perpassam por diversas fontes sociais para a aquisição e que há diferentes modos de integração desses saberes.

Todo esse entrelaçamento de saberes vão moldando esse profissional. Esse autor compara os saberes da docência com o artesão e sua caixa de ferramentas, pois lida com uma realidade diversificada, possui várias concepções em suas práticas, segundo suas necessidades, recursos e limitações, “assim como as diferentes ferramentas de um artesão, eles fazem parte da mesma caixa de ferramentas, pois o artesão que os adotou ou adaptou pode precisar deles em seu trabalho” (TARDIF, 2014, p. 65).

Figura 4.1 - Saberes compósitos da docência (TARDIF, 2014).



Fonte: A autora (2018).

O entrelaçamento de saberes favorece ao docente (re) descobrir-se, enxergar que tudo está dentro de si, reconhecer que há uma construção de saberes, ao longo de sua caminhada, desde a mais tenra idade até a formação e prática profissional.

Os saberes são mediadores entre o ser e o fazer docente, conhecimentos e valores são inculcados no docente e fundamentam suas práticas na condução de seu trabalho.

Esse (re) descobrir pode ser comparado ao que Adorno (2004, p. 20) cita, em relação ao novo e à arte: “a relação ao novo tem o seu modelo na criança que busca no piano um acorde jamais ouvido, ainda virgem. Mas, o acorde existia já desde sempre, as possibilidades de combinação são limitadas; na verdade, tudo já se encontra no teclado.”

O discorrer dessas reflexões, proporcionadas por esta investigação, permite responder aos questionamentos apresentados no início deste estudo.

As dificuldades ora apresentadas estariam vinculadas com a formação profissional dos docentes que atuam nesta instituição?

O professor, no exercício de sua profissão, necessita de uma formação que atenda a realidade do magistério, isto pode se tornar um dificultador em suas práticas. A oferta de uma capacitação que atenda às necessidades da docência e uma formação cultural contribuirá para uma atuação mais assertiva do docente que já tem um conhecimento constituído pelo caminho percorrido.

Outro elemento que interfere na atuação do professor trata-se da bagagem que os estudantes trazem, também adquirida por um longo caminho. Eles carregam em suas entranhas a ineficiência de uma educação básica que não os prepara para dar sequência aos seus estudos.

Essa formação continuada, explicitada na Resolução 02/2015 (Art. 16 p. 13), dispõe sobre o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente (CNE, 2015). Paulo Freire, em sua carta aos professores, confirma a necessidade de formação do ensinante explicitada pela resolução de 2015:

O fato, porém, de que ensinar ensina o ensinante a ensinar um certo conteúdo não deve significar, de modo algum, que o ensinante se aventure a ensinar sem competência para fazê-lo. Não autoriza a ensinar o que não sabe. A responsabilidade ética, política e profissional do ensinante lhe coloca o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente. Esta atividade exige que sua preparação, sua capacitação, sua formação se tornem processos permanentes. Sua experiência docente, se bem percebida e bem vivida, vai deixando claro que ela requer formação permanente do ensinante. Formação que se funda na análise de sua prática (FREIRE, 2001, p. 259-260).

É imprescindível dar continuidade à formação, fazer retomadas para vencer os desafios que envolvem a profissão de ser professor. Mas, é preciso que o Estado também cumpra o que é de sua competência e responsabilidade; regulamentações, legislações são necessárias, trata-se de uma instituição pública, portanto que se implante e implemente o que é determinado por lei.

O docente precisa ser respeitado, valorizado e incentivado de todas as formas possíveis para que possa se capacitar, pois também sofre com as pressões sociais inerentes ao sistema vigente.

Hoje sinto muita falta do tempo que eu tinha antes, quando estudava procurava pesquisar, usava a internet, acompanhava os avanços tecnológicos, ou seja, procurava sempre estar atualizado. Uma coisa que me trava muito é o compromisso de cumprir a ementa, o campus aqui as vezes, oferece oportunidade de atividades culturais, nós servidores por preocupação em cumprir tal ementa nos engessa, nos trava e impede de vivenciar outras situações de formação cultural (P010).

Gramsci (1982 p. 132), ao apontar a necessidade de uma mudança na educação italiana, em sua época, não se distancia da realidade atual, já havia uma luta contra essa velha escola que persiste neste tempo:

A luta contra a velha escola era justa, mas a reforma não era uma coisa tão simples como parecia, não se tratava de esquemas programáticos, mas de homens, e não imediatamente dos homens que são professores, mas de todo o complexo social do qual os homens são expressão.

Oportunizar um tempo, para a liberdade do pensamento, para outros estudos, favorece uma formação crítico-reflexiva, que poderá amenizar o que há de comum entre docentes e discentes, as dificuldades com leituras desvinculadas da formação profissional.

Há uma tendência para leituras mais técnicas em relação à área de formação do docente e do discente em formação, a qual pode ser um fator em potencial para o não envolver com outros gêneros literários. Porém o encharcar de atividades e cobranças, por esse complexo social citado por Gramsci, os distanciam das leituras que possam promover uma consciência crítica em razão do tempo escasso.

A não identificação, gosto, até um desencantamento por outros portadores textuais ou outros fatores impedem ou interferem na formação cultural, torna-se primordial, o despertar para esse tipo de atividade. A todo momento se aprende e se ensina ambos (docente e

discente) partilham saberes. Freire (2001, p. 260-261) em consonância com esse pensar afirma:

Assim, em nível de uma posição crítica, a que não dicotomiza o saber do senso comum do outro saber, mais sistemático, de maior exatidão, mas busca uma síntese dos contrários, o ato de estudar implica sempre o de ler, mesmo que neste não se esgote. De ler o mundo, de ler a palavra e assim ler a leitura do mundo anteriormente feita. Mas ler não é puro entretenimento nem tampouco um exercício de memorização mecânica de certos trechos do texto. Ler é uma operação inteligente, difícil, exigente, mas gratificante.

Ao pensar na magnitude de uma leitura de mundo, uma posição crítica, torna-se basilar conhecer a Resolução 056 de 01 dezembro de 2017 desta instituição, que dispõe sobre a normatização da atividade acadêmica dos docentes da carreira do magistério do Ensino Básico Técnico e Tecnológico, que vem corroborar a questão temporal (a falta desse tempo), levantada pelo docente, durante as entrevistas, que interferem na formação pedagógica e cultural deste profissional (CONSELHO SUPERIOR DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MINAS GERAIS, 2017).

Em todo o corpo deste documento, são descritos desde os objetivos, regime de trabalho, plano individual de trabalho (relação de atividades a serem executadas pelo docente conforme carga horária de trabalho por período letivo), relatório de atividades (esse deverá ser entregue como comprobatório da execução do plano de trabalho durante o período vigente), define o que são atividades de ensino (preparação e ministração de aulas em diversos níveis e modalidades de ensino, presencial e a distância, no âmbito da educação básica, profissional e tecnológica, elaboração de material didático, manutenção e apoio ao ensino, zelar pela aprendizagem, atendimento e acompanhamento ao aluno, estabelecer estratégias de recuperação do seu rendimento, avaliação – preparação e correção, participação em: reuniões pedagógicas, programas e projetos de ensino, orientações aos estudantes em projetos e estágios, participar da elaboração de propostas pedagógicas, manter atualizado o lançamento de atividades, notas e frequência no sistema acadêmico).

Essa resolução (056/17) descreve os trâmites utilizados para confirmação de uma pontuação que o docente acumula enquanto exerce a docência e que deverá estar em consonância com sua carga horária de trabalho. O plano deverá explicitar atividades de ensino, pesquisa, extensão, gestão e representação institucional, (todas essas consideradas como atividades da docência), quando for o caso, estabelecido o período de duração de cada função.

Caso o docente não atinja a pontuação que comprove o cumprimento do mínimo de carga horária estabelecida e que deva se cumprir na instituição, ele deverá assumir, no semestre, aulas afins ao seu percurso de formação ou atuação, buscando novamente atender a legislação. Não havendo, ainda, a possibilidade do cumprimento desse mínimo de carga horária, deverá ofertar cursos de curta duração, disciplinas eletivas, seminários, cursos de formação inicial e continuada

Nos objetivos desta resolução, é explícita que **essa regulamentação visa estimular e valorizar a produção acadêmica, as atividades de ensino, pesquisa e extensão, que os referenciais estabelecidos fornecem subsídios para alocação de docente, avaliação de estágio probatório, promoção funcional, progressão, participação em eventos e para efetivar o perfil institucional previsto pela Lei 11. 892/2008 (BRASIL, 2008b) (grifo nosso).**

As atividades de ensino, citadas anteriormente, por si só, segundo essa normatização, toma um grande tempo do docente, é dada uma ênfase no sentido de produção. Não estariam favorecendo uma semicultura no sentido de atender ao mercado acadêmico? Publicações? Criações de produtos? Busca pela estabilidade na carreira?

A presente resolução determina as ações como se todos os docentes, que atuam nessa instituição, tivessem toda uma formação condizente para o exercício da docência, usa-se de terminologias, conceitos que são comuns para quem tem formação na área do magistério.

Em nenhum momento, há indícios de que esse docente, caso não esteja preparado para atender as orientações dessa regulamentação, possa ser preparado, acolhido e ter o suporte para exercer seu cargo com competência e dignidade em sua subjetividade.

A pesquisa comprova que muitos são oriundos de cursos sem vínculos para o magistério, portanto precisam deste apoio, uma articulação que preencha as lacunas da formação (inicial e continuada) e faça a integração entre conhecimentos específicos e pedagógicos. Dentro deste universo em que está inserido o professor, em que momento este profissional da educação poderia ter acesso a uma formação cultural?

A velocidade imposta, para que as ações ocorram nas instituições educacionais, o acúmulo de afazeres podem contribuir para a semiformação deste docente e, em alguns momentos, pode se tornar imperceptível para ele, envolto pelos processos institucionais.

Adorno (1996, p.406), em seu texto Teoria da Semicultura, esboça sobre a relação do tempo e o semiculto, “não é por acaso que o semiculto faz alarde de sua má memória, orgulhoso de suas múltiplas ocupações e da conseqüente sobrecarga. Talvez todo esse barulho

que a ideologia filosófica atual faz em torno do tempo resulte desse ter se extraviado para os homens e, por isso, deva ser conjurado.”

O uso excessivo de tecnologias, em sala de aula, impediria abordagens diferenciadas na ministração dos conteúdos?

O uso excessivo de tecnologias pode, sim, impedir outras abordagens na ministração dos conteúdos, os estudantes confirmam esses dados. As tecnologias estão inseridas no meio acadêmico, porém deve haver um planejamento adequado para que possam ser efetivas diante dos objetivos que se propõem ao ministrar um conteúdo.

O docente poderá fazer uma avaliação dos recursos que estão sendo utilizados para confirmar se estão atingido os resultados esperados quanto ao processo ensino-aprendizagem e, posteriormente, fazer os ajustes metodológicos e de recursos didáticos adequados para a turma e curso em andamento, públicos diferentes requerem práticas específicas.

Pucci (2001, p. 14) reconhece que **o fenômeno tecnológico** deu origem a espantosas invenções, gerou possibilidades infindas ao gênero humano, em particular à educação, mas **“não conseguiu desvencilhar da intencionalidade primeira embutida em seus produtos e em seu processo criativo: estar a serviço do capital e da exclusão de indivíduos e povos (grifo nosso)”**. Esse mesmo autor argumenta sobre o risco da reificação das pessoas diante da funcionalidade tecnológica:

A lei da pura funcionalidade apaga a história constituinte de cada objeto, coisifica as pessoas, transforma-as em máquinas, em que a precisão, o tempo veloz, a utilidade imediata, são os elementos que contam e têm valor nas relações sociais. E o processo educacional, amparado pelas mais modernas invenções que invadem a escola e as salas de aulas, é direcionado na formação dessas novas virtudes, funcionais e utilitárias, que a implantação das novas tecnologias educacionais impõe aos docentes e discentes. A experiência formativa, resultante de um tempo de maturação, sem pressa, que exige recolhimento, silêncio, afinidade eletiva com os objetivos, empobrece-se paulatinamente pelo seu anacronismo, por não produzir coisas úteis para a formação e para o mercado (PUCCI, 2001, p. 15).

As técnicas e recursos utilizados pelos professores poderiam dificultar uma reflexão crítica e emancipatória de suas práticas?

As técnicas e recursos utilizados pelos professores podem dificultar a reflexão crítica e emancipatória de suas práticas desde que eles compreendam que o ser e o fazer na docência sejam apenas formar trabalhadores para atender as perspectivas do sistema capitalista, sem levar em conta os valores estéticos que podem trazer ao universo escolar a sensibilidade

necessária que permita a esse profissional ofertar uma formação para o mundo do trabalho mediante uma educação libertadora.

O sistema fabril, danificando cada um dos sentidos humanos, paralisa a imaginação do trabalhador. O seu trabalho é “isolado da experiência”; a memória é substituída pela resposta condicionada, pelo aprendizado por treinamento mecânico, pela destreza repetitiva: “a prática de nada vale” (BENJAMIN apud BUCK-MORSS, 1996, p. 23).

O danificar os sentidos pode levar a uma prática docente para a instrução e não para a formação do sujeito, no sentido meramente tecnicista. Gramsci (1982, p. 132) segue nesta linha de pensamento e afirma:

Na realidade um professor medíocre pode conseguir que seus alunos se tornem mais instruídos, mas não conseguirá que sejam mais cultos; ele desenvolverá – com escrúpulo e com consciência burocrática – a parte mecânica da escola, e o aluno, se for um cérebro ativo, organizará por sua conta e com a ajuda do seu ambiente social a “bagagem” acumulada.

Uma conclusão semelhante quanto à mediocridade do sistema e das políticas educacionais é reforçada por Pucci (2001, p. 7):

A escola particularmente, se faz um campo fecundo do desenvolvimento semiformal. A política educacional vigente, as propostas curriculares, os conteúdos disciplinares, as metodologias e técnicas de ensino tendem, funcionalmente, a favorecer um ensino medíocre, superficial, acrítico, empobrecido de experiências formativas.

A oferta de uma formação voltada para a estética colaborará com o desempenho destes profissionais?

A formação docente voltada para a estética favorecerá uma educação para os sentidos, o despertar da sensibilidade, não numa condição ingênua, mas crítica, contraditória à imposição de um sistema dominante que não deseja a emancipação deste profissional, mas sua autoconservação perante uma cultura alienante.

Marcuse (2009, p. 156) coaduna com o pensamento Kantiano e revela perspectivas semelhantes quanto ao termo *estético* e sua relação com o sentido, “esse visa a uma esfera que preserva a verdade dos sentidos e reconcilia, na realidade, a liberdade, as faculdades “inferiores” e “superiores” do homem, sensualidade e intelecto, prazer e razão”.

O reconciliar dos sentidos com a realidade, numa dimensão estética, poderá levar o docente a extinguir a dormência provocada pelo fetichismo da educação, em que há a deformação da formação, pois essa é transformada em um bem de consumo. Relações de

trocas são efetivas, numa intenção de industrializar a educação e o retorno, necessariamente, tem que ser um bom emprego, um bom salário, uma ascensão social, um tendencioso jogo de servidão.

O estudante de instituições que ofertam educação profissional traz consigo essa visão, de uma formação mercadológica, distanciando o real sentido da formação. Portanto é relevante promover formação neste viés. Betlinski (2015, p. 150) salienta que:

No solo sagrado do mercado a educação escolar, o conhecimento que percorre a esfera institucional, especialmente, no ensino superior desvincula-se do conjunto de necessidades da pessoa, deixa de ser tratada como **construção estética de si, de desenvolvimento da genialidade, perverte-se sua concepção de formação cultural, de paideia e de *Bildung*** como fora pensada por algumas escolas filosóficas e torna-se apenas racionalidade instrumental, instrução, habilidades e competências que irão tornar o sujeito apenas um suporte para servir o sistema produtivo capitalista ou para prestar serviço ao Estado (**Grifo nosso**).

Nos relatos dos docentes, dentre vários apontamentos, há uma ênfase em utilizar desta formação voltada para a estética, no caso, as oficinas de mostra de filmes, como uma oportunidade de interagir com seus pares, quebrar os muros das especialidades que distanciam colegas de trabalho. O enxergar o outro com suas diferenças e potencialidades como uma forma de extirpar o que oprime, reprime, instrumentaliza. Oliveira (2003, p. 136) afirma essa fragmentação no ambiente escolar:

Esquartejada, a realidade se impõe como um quadriculado em que cada um se aprisiona no domínio estreito de uma especialidade e entregue aos demais as competências dos demais compartimentos. A história aparece, portanto, como um imenso painel incompreensível, os pares como seres reduplicados, o próprio ser como indefeso e objeto de forças irracionais.

A fragmentação das relações desses profissionais, pelas especificidades da formação docente e o desejo de uma reciprocidade, de uma aproximação pela formação na perspectiva da estética, amplia a discussão. Betlinski (2015, p. 126) defende que “são as relações intersubjetivas mediadas pela arte, porque arte é codificação, é língua e informação para provocar o novo, para produzir novas formas de experiências e de conhecimento da realidade que os valores estéticos e toda a linguagem estética materializa.”

Uma formação na dimensão estética externalizará os valores estéticos, trará à tona a emoção, a criatividade, a dissonância, sensibilidade, reconhecidas nas práticas dos docentes desta instituição, confirmado pelos estudantes em alguns relatos, a percepção do docente

diante das limitações do discente e a disponibilidade para colaborar, fazer diferente, uma outra ótica sobre o estudante que está à sua frente:

Críticas no momento nenhuma!! Elogio principalmente ao Professor (xx) que está me incentivando e me fazendo acreditar em mim a cada dia que passa, não deixando eu desistir por conta das dificuldades! E ao Professor (xx) me ajudando a qualquer horário do dia sempre se mostrando disposto para esclarecer minhas dificuldades!

A experiência de uma formação, na perspectiva da estética, remete à liberdade de proporcionar reflexões e autorreflexões sobre uma realidade educacional tratada pelas películas fílmicas em que esse docente possa se identificar ou não com o que está sendo retratado fazendo uso da dimensão estética que lhe é própria.

Essa dimensão, segundo Marcuse (2009, p. 161) e, ainda, na direção do pensamento Kantiano, “quando a função estética se converte no tema central da filosofia da cultura, é usada para demonstrar os princípios de uma civilização não repressiva, em que a razão é sensual e a sensualidade racional”.

5 PLANO DE AÇÃO – PROPOSTA DE UMA FORMAÇÃO CONTINUADA

5.1 O cinema como mediador da formação cultural

A arte por si só, em todas as suas formas, é capaz de provocar os mais diversos sentimentos no indivíduo, ao apreciar uma pintura, uma música, uma peça teatral... Portanto, é possível propor uma formação continuada para professores e professoras, que atuam em instituições de educação profissional (nível de ensino médio e/ou superior).

As análises e interpretações dos dados foram os condutores da construção de um plano de ação que permitirá a intervenção neste contexto com uma oficina de formação cultural para os docentes tendo o cinema como mediador desta formação. Duarte e Alegria (2008 p. 61) afirmam a contribuição do cinema, inclusive, numa perspectiva pedagógica:

Tudo indica que o reconhecimento de que o cinema tem uma vocação intrinsecamente pedagógica, no que diz respeito à difusão cultural e à formação do espectador, teve origem no próprio meio cinematográfico, que, desde muito cedo, se acreditava capaz de interferir, de algum modo, na educação das massas, fora dos bancos escolares.

Esses mesmos autores apresentam um argumento mais abrangente sobre o uso do cinema enquanto recurso para formação, ao afirmarem os primeiros momentos de uso desta arte, em sala de aula, no Brasil:

No Brasil, as primeiras menções ao uso sistemático do cinematógrafo em sala de aula estão no livro didático Epítome de História Universal, para o ensino de História, publicado por Jonathas Serrano, também no ano de 1912 (Serrano, 1912). Posteriormente, numa outra publicação de Serrano (1917) – Metodologia da História –, o uso educativo do filme voltou a ser abordado. Outro precursor do uso sistemático do filme em sala de aula foi o professor Venerando da Graça, que realizou uma série de experiências com este intuito, entre 1916 e 1918 (ALMEIDA, 1931, p. 185; DUARTE; ALEGRIA, 2008, p. 63).

Em 1966, no ensaio *Transparencies on Films* sobre o Novo Cinema Alemão, Adorno reconsiderou sua opinião de que o filme outra coisa não era senão produto da indústria cultural. Martin Jay (apud PUCCI, 2003) comenta:

Adorno reconheceu pela primeira vez a existência de um potencial crítico no âmbito da tendência dominante da indústria cultural.” Em suas tentativas de manipular as massas”, ele admitiu, “a própria ideologia da indústria cultural passa a ser internamente antagonica na mesma medida da própria sociedade

que ela visa controlar. A ideologia da indústria cultural contém o antídoto para seu próprio veneno”. Logo, a possibilidade de uma crítica imanente, fundamentada na existência de uma ideologia, volta a ser possível. A tecnologia não substitui inteiramente a ideologia, podendo ser vista como uma nova forma de ideologia. A geleira, afinal de contas, se movimentava (1988:115).

O cinema reconhecido como um potencial crítico por Adorno é considerado também por Andrade (2005) que afirma:

Cinema é uma arte, não só entretenimento, uma das funções é entreter também, mas existem níveis de leitura ao assistir um filme às de maneira técnica ou ingênua. O espectador crítico lê nas entrelinhas, o espectador ingênuo faz sua leitura preocupado com a estória. O cinema colabora para expurgarmos o que há de sentimentos ruins em nós ou nos tornaríamos verdadeiros psicopatas.

Durante as entrevistas com os professores, foi solicitada a exibição de filmes, tendo como temática principal abordagens que retratem a realidade de instituições educacionais, diante dessa solicitação e da proposição da oficina, pretende-se provocar nos docentes as mais diversas emoções, sensações, sentimentos ainda não experimentados em suas práticas na docência.

Esse provocar emoções permitirá uma (auto) reflexão sobre situações vivenciadas para uma melhor compreensão da realidade, do universo intrínseco ao magistério. Essa maneira de experienciar o cinema, estabelecendo vínculos e produzindo reflexões sobre uma determinada realidade, é afirmada por Andrade (2005, p. 22), “quando se assiste a um filme, o espectador imagina; faz associações diversas na mente, correlaciona os planos entre si, assim como informações de seu próprio inventário imagético e afetivo com o que se passa na tela, tenta antecipar o que está sendo narrado.”

A partir desse entendimento, reafirma-se que a “formação estética através do cinema é uma espécie de jogo intersubjetivo entre esse tipo de arte e o receptor que se esforça para decodificar as cenas e os movimentos das imagens como forma de ampliar a capacidade de ler a realidade na qual está inserido” (BETLINSKI, 2015, p. 121).

Acredita-se no despertar de valores estéticos pelos enigmas que as películas poderão trazer em seu contexto. Adorno (2004, p. 69) exemplifica essa condição enigmática com a arte, que também pode ser relacionada com cinema, “a compreensão no sentido mais elevado, a resolução do carácter enigmático que, ao mesmo tempo que o mantém, está ligada à espiritualização da arte e da experiência estética, cujo *médium* primordial é a imaginação”.

Que os professores e professoras possam estabelecer relações com os filmes e suas práticas na docência, permitam-se encontros estéticos que promovam o olhar sobre si e sobre o outro que também é um pouco de si.

O partilhar dessa experiência desinteressada e com um olhar de estranhamento “a experiência estética estabelece primeiro uma distância entre o espectador e o objeto. É o que se quer dizer quando se pensa na contemplação desinteressada” (ADORNO, 2004, p. 71).

O distanciar, o estranhamento citado por Adorno vem confirmar o posicionamento de Benjamin (1987, p. 189-190) que declara ser o cinema uma manifestação da arte produzida para atender as “massas” como uma oportunidade da sociedade, movida pela indústria cultural, utilizar deste instrumento como forma de se politizar, emancipar diante de um cinema em que num momento histórico fora usado para retratar intenções fascistas, esse mesmo cinema pode ser usado como para causar “choques” de realidade ao expectador, pois a imagem projetada não pode ser olhada como um quadro, não se fixa, há um movimento seguido de mudanças de imagens e que precisa de máxima atenção pelas interrupções:

O cinema é a forma de arte correspondente aos perigos existenciais mais intensos com os quais se confronta o homem contemporâneo. Ele corresponde a metamorfoses profundas do aparelho perceptivo, com as que experimenta o passante, numa escala individual, quando enfrenta o tráfico, e como experimenta, numa escala histórica, todo aquele que combate a ordem social vigente.

Betlinski (2015, p. 121) tem um posicionamento semelhante sobre indústria cultural quanto ao seu uso enquanto instrumento para uma formação crítica:

Se por um lado a indústria cultural através de seu sistema de produção e distribuição de filmes é capaz de produzir ideologicamente os esquemas de pensamento, programar aquilo que o espectador irá sentir, sensações e sentimentos que pretende provocar, tornando a pessoa apenas suporte e consumidor dos “bens culturais” disponibilizados, por outro lado, uma educação crítica e emancipatória mediada pela estética cinematográfica alternativa contribuirá para a construção de uma dialética com a cultura e com a possibilidade de imaginar outros modo de experiência de vida.

O experienciar outros modos de vida, o romper com culturas (pré) estabelecidas e transpor o olhar para novas possibilidades: culturais, imagéticas, sonoras, linguagens... Sensações!! Um olhar que permita uma reflexão sobre o ser docente que tem suas percepções de mundo e que também vivencia outras percepções no exercício de sua função. Questões curriculares, disciplinares, didático-pedagógicas, num misto de aproximações pessoais e

profissionais, num constante exercício de ultrapassar as barreiras da formação e das experiências.

É preciso sair da situação de conforto para (re) significar as práticas, permitir-se buscar um estado de espírito para a dissonância, a criatividade, a emoção e outras percepções. Para isto, a intrepidez tem que se fazer presente, requer sensibilidade, ser livre para compreender as necessidades inerentes ao magistério e às nuances da atuação profissional para além do que é metódico, preciso, mensurável.

5.2 Proposta de plano de ação

5.2.1 Cinema e Educação: uma reflexão sobre o cotidiano escolar

Identificação: Instituição de Educação Profissional de Minas Gerais

Público-alvo: docentes que atuam nesta instituição nos cursos de nível técnico e superior.

Duração: 8 (oito) semanas

Carga horária semanal: 3h00 (em média)

Carga horária total: 24h (em média)

Período para realização: Primeiro semestre de 2019

Ação

Formação cultural docente mediada pela arte cinematográfica.

Objetivo geral

Promover a formação cultural docente na perspectiva da estética.

Objetivos específicos

- Compreender alguns conceitos que marcam a Indústria Cultural como mero entretenimento e promoção da semicultura.
- Participar de oficinas de mostra de filmes com temáticas voltadas para a educação.
- Promover a reflexão crítica, mediada por debates, sobre os aspectos temáticos abordados na mostra de filmes.
- Contextualizar as discussões e confirmar os limites e possibilidades do uso do cinema como intervenção nas práticas docente.
- Fazer os registros das oficinas (fotos, filmagens, escritas...).
- Organizar e realizar a culminância do plano (discutir com os participantes com será feito o encerramento).
- Certificar os docentes pela participação na oficina “mostra de filmes.”

Estratégias

Atividades que antecedem as oficinas de mostra de filmes:

- Organização e realização de reunião para apresentação do plano de ação à equipe diretiva (Direção Geral e Direção de Ensino) e docentes, coleta de sugestões para melhoria e execução do plano.
- Constituição de uma comissão para organização das oficinas de mostra de filmes.
- Ajustes no plano de ação com a comissão organizadora após publicação de portaria.
- Definir cronograma de atividades da mostra fílmica e encaminhar para os participantes.

Início das oficinas de mostra de filmes:

- Organizar e realizar palestra sobre o contexto histórico do cinema e a linguagem cinematográfica.
- Encaminhar possíveis leituras de textos básicos e orientações para estudos que incorporem conceitos sobre Indústria cultural, formação cultural, semiformação e cinema tratados por pensadores da Teoria Crítica da Sociedade e, artigos ou outros portadores textuais que retratem sobre os filmes que serão exibidos, segundo a necessidade do plano, como um caminho introdutório a partir da literatura disponibilizada.
- Direcionamento das atividades pela comissão, mas que haja a participação de todos os docentes. Como, por exemplo, que os textos distribuídos com os professores possam ser apresentados, compartilhados/socializados com os demais envolvidos tendo um ou mais docentes responsáveis por essa ação (uma atividade em grupo) para interação dos participantes.
- Avaliação do plano de ação pelos organizadores e participantes.

As escolhas dos filmes, para a apresentação prévia do plano de ação, enquanto sugestões, foram norteadas por uma pesquisa em 5 (cinco) sítios eletrônicos³⁹ que tratam da

³⁹Disponível em:

<<http://porvir.org/6-filmes-historias-de-professores-inspiradores-para-ver-netflix/>>;

<<http://www.revistaeducacao.com.br/10-filmes-para-repensar-a-educacao/>>;

<<http://portal.aprendiz.uol.com.br/arquivo/2013/01/02/conheca-10-filmes-inspiradores-sobre-educacao/>>;

<<http://lounge.obviousmag.org/bibliotela/2016/10/7-filmes-que-retratam-a-importancia-dos-professores.html>>;

<<https://canaldoensino.com.br/blog/15-filmes-sobre-professores-que-voce-deveria-assistir>>. Acesso em: 27 jul. 2018.

temática da utilização de filmes como um possível recurso de formação cultural. Nesses sítios, são apresentados, em média, de 10 (dez) a 15 (quinze) filmes e documentários considerados significativos para a formação docente. Foram selecionados 9 (nove) dos mais citados, de acordo o número de recomendações dos sites, considerando acima de 2 (duas) indicações ou mais. Essas sugestões têm o intuito de atender aos relatos apresentados pelos participantes durante as entrevistas deste estudo.

Pretendem-se realizar (5) cinco mostras fílmicas ou segundo acordado com os participantes.

Seguindo uma ordem ascendente de número de indicações, estes serão os filmes sugeridos:

- Sociedade dos poetas mortos (4).
- Entre os muros da escola (4).
- Mentres perigosas (3).
- Escritores da liberdade (3).
- A onda (2).
- Ser e ter (2).
- Preciosa – Uma história de esperança (2).
- A Educação proibida (2).
- Ao mestre com carinho (2).

As sinopses serão apresentadas, durante a reunião com a equipe diretiva, para confirmar o levantamento realizado sobre os filmes, de acordo com as solicitações dos docentes e, se desejarem, poderão inserir ou desconsiderar alguma sugestão.

Sinopses⁴⁰ dos filmes sugeridos:

Sociedade dos poetas mortos

Data de lançamento 28 de fevereiro de 1990 (2h 08min)

Direção: Peter Weir

Elenco: Robin Williams, Ethan Hawke, Robert Sean Leonard Gênero Comédia dramática

Nacionalidade EUA

⁴⁰ Disponível em: <<http://www.adorocinema.com/filmes/bilheterias/>>; <<http://cirandafilmes.com.br/br/filme/29-A-Educacao-Proibida>>. Acesso em: 31 jul. 2018.

Em 1959, na Welton Academy, uma tradicional escola preparatória, um ex-aluno (Robin Williams) se torna o novo professor de literatura, mas logo seus métodos de incentivar os alunos a pensarem por si mesmos cria um choque com a ortodoxa direção do colégio, principalmente, quando ele fala aos seus alunos sobre a "Sociedade dos Poetas Mortos".

Entre os muros da escola

Data de lançamento 13 de março de 2009 (2h08min)

Direção: Laurent Cantet

Elenco: François Bégaudeau, Louise Grinberg, Rabah Naït Oufella

Gênero Drama

Nacionalidade França

François Marin (François Bégaudeau) trabalha como professor de língua francesa, em uma escola de ensino médio, localizada na periferia de Paris. Ele e seus colegas de ensino buscam apoio mútuo na difícil tarefa de fazer com que os alunos aprendam algo ao longo do ano letivo. François busca estimular seus alunos, mas o descaso e a falta de educação são grandes complicadores.

Mentes perigosas

Data de lançamento para filmes on-line (1h 39min)

Direção: John N. Smith

Elenco: Michelle Pfeiffer, George Dzundza, Courtney B. Vance Gêneros Suspense, Drama, Policial, Biografia.

Nacionalidade EUA

Uma ex-oficial da marinha abandona a vida militar para ser professora de inglês. Só que logo na primeira escola, em que começa a lecionar, ela vai se deparar com diversas barreiras. Sendo um colégio de negros, latinos e, na maioria de pessoas pobres, ela terá que lidar com a rebeldia dos alunos. Como a professora Louanne Johnson não consegue por métodos convencionais a atenção da sua classe, ela parte para outra forma de ensino. Passa a dar aulas com karatê e músicas de Bob Dylan, tentando ajudar a turma por meio de métodos pouco convencionais.

Escritores da liberdade

Data de lançamento 27 de agosto de 2007 (2h 04min)

Direção: Richard LaGravenese

Elenco: Hilary Swank, Patrick Dempsey, Ricardo Molina

Gênero Comédia dramática

Nacionalidade EUA

Uma jovem e idealista professora chega a uma escola de um bairro pobre, que está corrompida pela agressividade e violência. Os alunos se mostram rebeldes e sem vontade de aprender e há entre eles uma constante tensão racial. Assim, para fazer com que os alunos aprendam e também falem mais de suas complicadas vidas, a professora Gruwell (Hilary Swank) lança mão de métodos diferentes de ensino. Aos poucos, os alunos vão retomando a confiança em si mesmos, aceitando mais o conhecimento e reconhecendo valores como a tolerância e o respeito ao próximo.

A onda

Data de lançamento 21 de agosto de 2009 (1h 48min)

Direção: Dennis Gansel

Elenco: Jürgen Vogel, Frederick Lau, Max Riemelt

Gênero Drama

Nacionalidade Alemanha

Em uma escola da Alemanha, alunos têm de escolher entre duas disciplinas eletivas, uma sobre anarquia e a outra sobre autocracia. O professor Rainer Wenger (Jürgen Vogel) é colocado para dar aulas sobre autocracia, mesmo contra sua vontade. Após alguns minutos da primeira aula, ele decide, para exemplificar melhor aos alunos, formar um governo fascista dentro da sala de aula. Eles dão o nome de "A Onda" ao movimento e escolhem um uniforme e até mesmo uma saudação. Só que o professor acaba perdendo o controle da situação, e os alunos começam a propagar "A Onda" pela cidade, tornando o projeto da escola um movimento real. Quando as coisas começam a ficar sérias e fanáticas demais, Wenger tenta acabar com "A Onda", mas aí já é tarde demais.

Ser e ter

Data de lançamento 3 de setembro de 2007 para DVD (1h 44min)

Direção: Nicolas Philibert

Elenco: atores desconhecidos

Gênero Documentário

Nacionalidade França

Com uma paisagem de montanhas e terras agrícolas, o documentário segue um grupo de crianças entre quatro e doze anos que estudam em um pequena escola de vila em Auvergne. Mostrando o dia a dia das crianças, a intenção é mostrar como elas aprender a viver lado a lado e conviver com os outros e seus desejos.

Preciosa – Uma história de esperança

Data de lançamento 12 de fevereiro de 2010 (1h 49min)

Direção: Lee Daniels

Elenco: Gabourey Sidibe, Mo'Nique, Paula Patton

Gênero Drama

Nacionalidade EUA

1987, Nova York, bairro do Harlem. Claireece "Preciosa" Jones (Gabourey Sidibe) é uma adolescente de 16 anos que sofre uma série de privações durante sua juventude. Violentada pelo pai (Rodney Jackson) e abusada pela mãe (Mo'Nique), ela cresce irritada e sem qualquer tipo de amor. O fato de ser pobre e gorda também não a ajuda nem um pouco. Além disto, Preciosa tem um filho apelidado de "Mongó", por ser portador de síndrome de Down, que está sob os cuidados da avó. Quando engravida pela segunda vez, Preciosa é suspensa da escola. A sra. Lichtenstein (Nealla Gordon) consegue para ela uma escola alternativa, que possa ajudá-la a melhor lidar com sua vida. Lá Preciosa encontra um meio de fugir de sua existência traumática, refugiando-se em sua imaginação.

A Educação proibida

Data de lançamento 2012 (115 min)

Direção: Germán Doin

Gênero: Documentário

Nacionalidade: Argentina

A Educação Proibida é um documentário que se propõe a questionar as lógicas da escolarização moderna e a forma de entender a educação, focando em experiências educacionais diferentes, não convencionais, que buscam um novo paradigma educativo. A Educação Proibida é um projeto feito por jovens que, partilhando dessa visão, embarcaram em uma pesquisa em oito países realizando entrevistas com mais de 90 educadores com propostas educativas alternativas. O filme foi financiado coletivamente graças a centenas de coprodutores e tem licença livre que permite e incentiva sua cópiagem e reprodução. O filme se propõe alimentar e iniciar um debate de reflexão social sobre as bases que sustentam a escola, promovendo o desenvolvimento de uma educação integral centrada no amor, no respeito, na liberdade e na aprendizagem.

Ao mestre com carinho

Data de lançamento para filmes online (1h 45min)

Direção: James Clavell

Elenco: Sidney Poitier, Judy Geeson, Christian Roberts

Gênero Drama

Nacionalidade Reino Unido

Mark Thackeray (Sidney Poitier) é engenheiro, mas ficou desempregado e resolveu dar aulas em Londres. Ele começa a ensinar alunos majoritariamente brancos em uma escola no bairro operário de East End. Thackeray se depara então com adolescentes indisciplinados e desordeiros e que estão determinados a destruir suas aulas. Só que o engenheiro, acostumado com hostilidades, não se amedronta e enfrenta o desafio de ensinar uma turma de baderneiros. Ao receber um convite para voltar a atuar como engenheiro, ele tem que decidir se pretende seguir como mestre ou voltar ao antigo cargo.

Recursos necessários

Disponibilização do auditório da instituição com agendamento prévio. O auditório já possui todos os elementos e recursos tecnológicos necessários para a realização das oficinas de mostra de filmes. O espaço é bem distribuído, possui 250 (duzentos e cinquenta) assentos, poltronas confortáveis, há um computador multimídia, caixa de sons laterais, um projetor multimídia, um telão para projeção.

Preparação com antecedência do filme que será utilizado e encaminhamento do texto relacionado quando houver.

Recursos financeiros (diárias) para oferta de uma palestra sobre cinema com profissionais da educação com formação ou relacionados com área da arte, para uma abertura sobre o cinema, verificar a possibilidade de parcerias, considerando as condições orçamentárias disponibilizadas pela administração pública.

5.3 Cronograma

ATIVIDADE	SEMANA	INICIO	TÉRMINO
Reunião para apresentação do plano de ação a equipe diretiva (Direção Geral e Direção de Ensino) e docentes, coleta de sugestões para melhoria e execução do plano.	1ª semana	11/03/2018	11/03/2018
Constituição de uma comissão para organização das oficinas de mostra de cinema.	2ª semana	18/ 03/2018	18/ 03/2018
Ajustes no plano de ação com a comissão organizadora após publicação de portaria.	3ª semana	25/03/2018	25/03/2018
Definir cronograma de atividades da mostra fílmica e encaminhar para os participantes.	4ª semana	01/ 04/2018	01/ 04/2018
Organizar e realizar palestra sobre o contexto histórico do cinema e a linguagem cinematográfica.	5ª semana	08/04/2018	08/04/2018
Encaminhar possíveis leituras de textos básicos e orientações para estudos que incorporem conceitos sobre Indústria cultural, formação cultural, semiformação, cinema e artigos ou outros portadores textuais que retratem sobre os filmes que serão exibidos, segundo a necessidade do plano, como um caminho introdutório a partir da literatura disponibilizada.	6ª semana	10/04/2018	10/04/2018
Mostra primeiro filme	7ª semana	A definir com equipe diretiva e docentes na reunião de 08/04/2018.	
Mostra segundo filme	8ª semana		
Mostra terceiro filme	9ª semana		
Mostra quarto filme	10ª semana		
Mostra quinto filme	11ª semana		
Culminância da oficina	12ª semana		
Avaliação do plano de ação pelos organizadores e participantes.	13ª semana		

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação teve como proposta de investigação a análise da formação docente sob a perspectiva da estética, numa instituição de educação profissional de Minas Gerais, em busca de resposta para o problema em questão: Como valores estéticos podem contribuir para a formação e as práticas pedagógicas dos docentes que atuam numa instituição de Educação Profissional em Minas Gerais?

Para consolidar esta investigação, foram estabelecidos como objetivos secundários: identificar os aspectos constituintes da formação docente numa instituição de educação profissional a partir de sua trajetória acadêmica e de suas práticas; sistematizar alguns fundamentos estéticos correlacionados à formação docente a partir da Teoria crítica da sociedade; propor um plano de ação sob a perspectiva da estética que possa contribuir com a formação cultural docente.

Os desdobramentos da questão deram abertura para possíveis hipóteses: docentes com formação técnica, distanciados da estética, corroboram para uma formação coisificada e alienada e práticas docentes exauridas de sentidos pelo emprego de recursos e metodologias esvaziadas de preocupações estéticas (que impedem uma relação estética em suas atividades).

Para responder ao problema e corroborar as hipóteses, partiu-se para estudos e revisões bibliográficas que fundamentam as construções teóricas deste estudo que teve como base a Teoria Crítica da Sociedade e caminhos metodológicos foram delineados pela Análise de Conteúdo.

Há constatações significativas obtidas pelos referenciais teóricos e pelos dados recolhidos pelos instrumentos de pesquisa: currículo lattes, pré-conselho (formulário eletrônico) e entrevistas.

Conclui-se este estudo com um parecer favorável e necessário à formação cultural e à formação pedagógica como oportunidades de melhoria dos aspectos formativos e das práticas dos profissionais que atuam nesta instituição de ensino e que permitam-lhes um encurtar distâncias entre o ser e o fazer docente rumo ao combate à reificação de uma formação profissional que precisa dar conta do homem omnilateral que também depende de um sistema capitalista para sobreviver.

É possível problematizar as políticas públicas, as práticas pedagógicas da educação profissional e contribuir para uma compreensão mais ampla e profunda da realidade investigada, ao recuperar o espírito da Teoria Crítica da Sociedade, em seu propósito de combater a barbárie cultivada.

Uma reflexão sobre as propostas das políticas públicas do passado e a relação com as propostas vigentes, sobre o que foi e o que está sendo proposto, para que não se cometam os mesmos equívocos retratados pelo contexto histórico, descrito neste presente estudo, onde é relatada uma educação cercada por uma legislação com intenções políticas que avançaram, ao longo dos mais de 100 (cem) anos de existência, mas que ainda apresenta dificuldades e limitações consideráveis quanto à formação docente, principalmente, na perspectiva da educação estética. Diga-se intenções, porque, ainda, há muito o que se fazer pela educação profissional neste país, para além do que foi e está sendo feito.

Discute-se, implanta-se, mas infelizmente, uma maioria de pareceres, decretos e leis, não são implementados de maneira efetiva. O professor tem uma carreira que exige mais do que lhe é ofertado enquanto profissional da educação, há barreiras orçamentárias, de formação, de acúmulo de atividades (cargo e funções), de valorização profissional que não dialogam com a legalidade.

Na contramão desta realidade, é preciso resgatar a formação cultural. Os professores, intelectuais de formação precisam ir à luta, enquanto pessoas politizadas em seus direitos e deveres políticos e civis, rumo a uma transformação profissional e social consciente.

Os docentes atuantes, numa instituição de Educação Profissional em Minas Gerais, em sua maioria, têm uma formação técnica adequada para atender as especificações das disciplinas técnicas dos cursos de formação profissionalizante, mas diante da proposta da legalidade que instituiu a Educação Profissional no Brasil, que preza por uma formação omnilateral, necessitam de uma formação continuada que supra as deficiências oriundas da formação acadêmica que, até então, não fora voltada para o magistério e, sim, para atender as questões mercadológicas da profissão escolhida por eles e que, atualmente, exercem a função de professores.

As instituições de ensino que deram origem à formação desses professores trazem algumas características que identificam o perfil desses profissionais. Elas apresentam-se em caráter público e privado, algumas conservadoras e outras nem tanto, o que se torna primordial ao discutir a formação cultural. Alguns docentes afirmam que tiveram contato com atividades que abordavam aspectos culturais/estéticos vinculados às suas origens, uma formação subjetiva, antes do coletivo (escolar).

Ainda sobre a formação acadêmica, relatam o contato com a cultura desde o ensino médio até a graduação e pós-graduação, seja pelo curso voltado para áreas de humanas, engenharia ou exatas, de forma direta ao curso ou apenas em eventos promovidos pela universidade. Ao discorrerem sobre uma forte participação em grupos de representatividade

estudantil como forma de inserção nos movimentos culturais, percebe-se uma falta de apoio financeiro, investimentos por parte de órgãos governamentais.

Há uma resistência pelas instituições de ensino, nos cursos de engenharia e exatas, em relação à formação cultural, mas há instituições em que a percepção para a formação cultural é efetiva, mostra uma diversidade de oferta de atividades que promovem tal formação.

A presença de formação cultural na trajetória do docente viabiliza a relação entre discente, docente e conteúdos, as formalidades na ministração das disciplinas são entrelaçadas por posturas sensíveis na condução da construção do conhecimento “A dança, ela me dá essa malemolência dentro da sala de aula, ela me ajuda a driblar as situações em sala de aula sempre com um sorriso no rosto propiciando um ambiente pacífico e produtivo (P002).”

Denota-se uma sensibilidade do docente neste relato, como se o aprender pudesse estar conectado com um ritmo específico a cada proposta curricular ou a cada desafio apresentado. Demonstra o abordar da estética enquanto alteridade, uma expressividade corporal como uma extensão das sensações, emoções de maneira harmônica; um produto do devir, do esclarecimento. Em uma linguagem Adorniana se instalaria na categoria do belo.

Nota-se a presença de senso crítico nesses docentes, ao admitirem as limitações da formação no que diz respeito ao magistério, uma busca por práticas, experiências, orientações que favoreçam a atuação do docente no seu ambiente de trabalho e que contribuam com suas práticas. Ressalta-se o desejo, como porta de entrada para vivências estéticas de um (re) aprender maneiras assertivas de ser, estar e fazer em sala de aula

Ah, o tempo!! Considerado o senhor dos senhores, é apontado por esses profissionais como empecilho para a formação, expressões saudosistas... Olhares distantes, vagos, confirmam a falta desse tempo (tão necessário) pelo acúmulo de atividades na e para a instituição, esse “para” é a corroboração de que 40 (quarenta) horas de dedicação exclusiva *in loco* não são suficientes para dar conta da demanda de trabalho, o acúmulo de funções remete às atividades também extraescolares. O cumprimento de ementas, normas regulamentadoras dos cursos... Como equilibrar isto (pergunta de um docente)? A falta de oportunidades de atividades culturais... Característica marcante de cidade do interior, abre-se uma lacuna para um contato mais efetivo, proximal com as artes.

Quanto às práticas voltadas para a estética, o uso de recursos da arte, imbricados de valores estéticos para mediação do aprendizado, faz-se presente na maioria dos relatos dos (das) entrevistados (as), em alguns momentos de maneira sutil, noutros ávidos, angustiados, decepcionados, mas aparecem de maneira tímida ao citarem os tipos de atividades realizadas.

Com algumas exceções, o uso desses recursos são mais distanciados das práticas docentes, visto que é perceptível a relação entre o não uso com práticas mais tradicionalistas e junto, uma visão mais introspectiva, peculiar da atuação docente voltada para a ministração de conteúdos disciplinares, reforçada pela obrigatoriedade do cumprimento curricular.

A frustração do docente diante da indiferença, da insensibilidade de alguns estudantes, remete novamente à linguagem de Adorno (2004, p. 28). Neste caso, esse pensador classificaria como categoria do feio aquilo que se opõe à consonância imanente, a não reação com o outro. O relato deste professor leva também a um questionamento sobre a função desse discente quanto à sua formação acadêmica, formação cultural, aos aspectos estéticos. Ele precisa ter o esclarecimento, responsabilizar-se pela sua maioria quanto ao papel de aprendiz:

Por onde passei as instituições incentivavam a busca pelo conhecimento, fazendo uma comparação com o que vejo aqui, percebo que querem exercícios prontos, que o docente fique em cima o tempo, como se fosse primário. Aprendíamos que tínhamos que correr atrás, não havia transferência de responsabilidade, o professor não precisava fazer todos os exercícios, o estudante se tornava autodidático. Por ex. se o aluno abrir essas portas para o conhecimento, ele caminha sozinho, é necessário criar uma cultura de assumir as responsabilidades enquanto estudante, tornar-se autodidata, percebo que há várias atividades prioritárias para depois considerar o estudo como necessidades. Apostilas, resolução de exercícios. Sinto falta de hábitos de estudos pelos estudantes, percebo quem estão aqui preocupados em serem aprovados(nota) e não necessariamente com o conhecimento (P014).

O papel de aprendiz retratado pelo docente, a capacidade do discente tornar-se um ser autodidata faz uma retomada ao *Aufklärung* (esclarecimento) em Kant, em seu texto – Resposta à pergunta: O que é o esclarecimento? Um texto de 1783 e tão atual para a contemporaneidade conforme desabafo desse professor.

Os estudantes parecem insistirem em sua minoridade, que para esse autor é “a incapacidade de se servir de seu próprio entendimento sem tutela de um outro.” E Kant (1783, (ROUANET, 2013), de maneira enfática completa seu pensamento:

A preguiça e a covardia são as causas pelas quais uma parte tão grande dos homens libertos há muito pela natureza de toda tutela alheia (*naturaliter majorenes*), comprazem-se em permanecer por toda sua vida menores; e é por isso que é tão difícil a outros instituírem-se seus tutores. É tão incômodo ser menor. Se possuo um livro que possui entendimento por mim, um diretor espiritual que possui consciência em meu lugar, um médico que decida acerca de meu regime, etc.; não preciso eu mesmo esforçar-me. Não sou obrigado a refletir, se é suficiente pagar; outros se encarregarão por mim da aborrecida tarefa. [...] É portanto difícil para todo homem tomado

individualmente livrar-se dessa minoridade que se tornou uma espécie de segunda natureza.

A oferta de cursos profissionalizantes na ânsia de devolver ao mercado de trabalho (não ao mundo do trabalho) um sujeito que possa lidar de maneira eficiente, no sentido literal da produtividade, corre o risco de atrofiar sua eficácia na condução de uma conscientização emancipada, instaurando a frieza, a perda de afabilidade, da libido.

A formação profissional permeada pela formação cultural sensibilizará esse sujeito para além de uma formação mercadológica, mas também para uma compreensão do entorno que ele vivencia em suas relações sociais implícitas no trabalho ou fora dele.

A formação docente, na perspectiva da estética, na educação profissional, possibilitará um olhar crítico sobre as práticas desses profissionais enquanto responsáveis pela formação de outros indivíduos que também estão sendo formados para atender as exigências do sistema capitalista e, portanto requer resistência às ideologias e dogmas inseridos pelo sistema que insiste em escamotear a liberdade do cidadão em favor da produção e do consumo.

A disponibilidade, para participação de uma formação continuada, na perspectiva da estética, mediada pelo cinema, teve o reconhecimento de todos os participantes da pesquisa enquanto proposta de contribuição para a melhoria da formação e de suas práticas.

Os docentes afirmaram o aspecto positivo de estabelecerem vínculos entre pares, a oportunidade de integração por meio da oficina de mostra de filmes que evidenciem valores estéticos e temáticas educacionais, que haja melhoria na comunicação, no uso da linguagem em sala de aula e fora dela, que o respeito seja o complemento de uma consciência emancipada, pois a indiferença que há nos estudantes também é apresentada, enquanto desabafo, por um docente em relação aos seus pares:

Se eu não encontrar a resistência dos meus colegas da engenharia, que hoje eu encontro, com relação ao núcleo propedêutico já estará de bom tamanho. Há uma resistência por parte deles e isto influencia diretamente a postura dos discentes, esses, estão por causa da engenharia. Se quisessem ser sociólogos, letras, estariam em outro lugar, o que na realidade não está difícil porque temos opções de ensino superior a distância. Se eu chegar em sala de aula e não ouvir porque estou estudando essa disciplina, já está de bom tamanho. (P013)

Os valores estéticos podem contribuir na formação e nas práticas docentes quando esse professor, essa professora se permitir um desprendimento, por sua autorreflexão, de uma prática pré-determinada tanto por formação acadêmica, das experiências, da imposição legalista que orienta currículos, que domestica esse profissional e o conduz para uma

formação massificada, coisificada nos ambientes de formação e de atuação profissional para um deprender de percepções, sensações, emoções, criatividade, dissonâncias.

Que os recursos tecnológicos possam ser um meio e não um fim em si mesmo, em que o destaque esteja no conhecimento deste professor, desta professora e não nos recursos utilizados (em específico projetores/slides) tão percebidos pelos estudantes nesta pesquisa, como um dificultador do aprendizado pelo uso em excesso e veem como um potencial, o uso de filmes, documentários, recursos audiovisuais, como instrumentos que colaboram para assimilação do conteúdo, acompanhados de um bom planejamento.

Os discentes afirmam dificuldades com os conteúdos que podem, sim, ser reflexo de uma educação básica fragilizada, ao solicitarem intervenções como nivelamento, mas solicitam mudanças nas metodologias de ensino, recursos didáticos variados, coerência em elaboração de avaliações, aulas práticas, visitas técnicas e na linguagem extremamente técnica para eles, que, de maneira geral, não possuem o conhecimento prévio necessário para um curso profissional voltado para o eixo de infraestrutura.

Um dado que chamou a atenção e requer o pensar de uma formação cultural para os discentes, também, é o baixo índice de adesão à pesquisa e à leitura. É fato, os docentes apresentam em seus relatos a negligência dos estudantes com as atividades extraclasse, principalmente, as que envolvem leituras.

A pesquisa confirma tal afirmação pelos dados coletados, há uma grande resistência por parte dos estudantes com disciplinas teóricas. Não é por que são cursos voltados para engenharia que esses estudantes não tenham que se debruçar em leituras, não apenas de cunho técnico/acadêmico, mas literaturas e outros tipos de portadores textuais que possam contribuir com a sua formação cultural.

Os estudantes reconhecem a qualidade do ensino ofertado pela instituição, acreditam na escola e no corpo docente, confirmam a sensibilidade, a dedicação dos professores quanto às necessidades dos estudantes. Relatam que podem ser melhores com alguns ajustes nas práticas docentes, principalmente, quanto às ações que requerem um conhecimento maior do magistério, o que também é confirmado pela pesquisa. A maioria dos docentes desta instituição não tem formação para a docência.

Achei muito interessante o envolvimento dos professores com os alunos e também os trabalhos propostos por eles, porém, nesta última semana acumulou muitos trabalhos junto da semana de prova. Nesse semestre faltaram métodos de ensino mais diversificados. Houve excesso de linguagem técnica, em casos onde era dispensável tal ação. Faltou paciência em ensinar a matéria, houve aceção e preferência de

alunos em relação ao ensino. Só precisa de alguns ajustes para que a missão do aluno de aprender, seja possível pelo ensino realmente didático. Acho que os professores estão realizando um ótimo trabalho e que todo conteúdo apresentado foi de acordo com o esperado. Parabéns!!

Acredita-se que, por meio de experiências estéticas, como a arte cinematográfica, há possibilidades de identificação de valores estéticos apresentados pelas películas que possam trazer a sensibilidade, a emoção, a dissonância, a criatividade enquanto valores que perpassem a formação cultural dos docentes e que se tornem instrumentos para uma reflexão de suas práticas e enquanto cidadãos, sujeitos que compõem uma sociedade fragmentada pela indústria cultural.

Os professores poderão utilizar-se de um instrumento de cultura de massa, neste caso, o cinema para sua autorreflexão, mediante um olhar crítico, uma percepção direta, cuja tela poderá trazer momentos vividos ou que ainda poderá vir acontecer em sala de aula e no seu cotidiano enquanto profissional da educação, um despertar, uma compreensão maior do seu entorno.

As projeções das obras fílmicas por si só não conduzirão às mudanças ou à absorção de valores estéticos, mas as discussões e outras atividades inseridas na proposta da oficina de formação cultural promoverão oportunidades de utilizarem dos valores estéticos para um crescimento pessoal e profissional a partir dessas vivências.

Essa formação favorecerá um transpor e um preencher de lacunas tanto de formação acadêmica quanto de formação cultural, no intuito de quebrar paradigmas estabelecidos pelos caminhos percorridos por esse profissional.

Que a dialética, preferencialmente, do esclarecimento possa fruir no sentido do reconhecimento do outro e da área em que esse atua, independente do eixo tecnológico determinante para uma oferta de curso profissionalizante.

É preciso disposição, sair da rotina para novas apreensões, novos sentidos, novos hábitos, mas verifica-se que a educação profissional estabelece rotinas e consome o tempo desses docentes com uma carga horária excessiva de trabalho interferindo na oportunidade de um ócio cultural. Para compreensão desse universo da educação profissional, do que determina a legalidade e o que se vive na realidade, é “preciso escovar essa história a contrapelo” Walter Benjamin (1987).

REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.
- ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.
- ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.
- ADORNO, T. W. Teoria da semicultura. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 56, n. 10, p. 388-411, 1996.
- ADORNO, T. W. **Teoria estética**. Madrid: Akal, 2004.
- AMADO, J. **Manual de investigação qualitativa em educação**. Coimbra: Coimbra University, 2013.
- ANDRADE, A. L. M. **Entretenimento inteligente**: o cinema de Billy Wilder. Belo Horizonte: UFMG, 2005. 290 p. (Coleção Midia@rte, v. 1000).
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011. 229 p.
- BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, som e imagem**. Petrópolis: Vozes, 2003.
- BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987. (Obras escolhidas, I).
- BENJAMIN, W.; SCHÖTTKER, D.; BUCK-MORSS, S. **Benjamin e a obra de arte**: técnica, imagem, percepção. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.
- BETLINSKI, C. O devir trágico na educação escolar: Especulações filosóficas aplicadas à educação a partir da concepção de tragédia em Nietzsche. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 11, n. 1, p. 301, abr. 2013.
- BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, 2002. BRASIL. **Centenário da rede federal de educação profissional e tecnológica**. Brasília, 2008c. 8 p.
- BRASIL. Constituição (1937). **Constituição [da] República dos Estados Unidos do Brasil**, Brasília, DF, 1937. Seção 1, p. 22359. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1930-1939/constituicao-35093-10-novembro-1937-532849-publicacao-original-15246-pl.html>> Acesso em: 12 jan. 2018.
- BRASIL. **Decreto-lei nº 4.127, de 25 de fevereiro de 1942**. Estabelece as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4127-25-fevereiro-1942-414123-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 22 jun. 2018.

BRASIL. Decreto-Lei nº 4.244 de 9 de abril de 1942. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, 10 abr. 1942. Seção 1, p. 5798.

BRASIL. Decreto-Lei nº 5.840, de 13 de julho de 2006. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, 14 jul. 2006. Seção 1 – 14, p. 7.

BRASIL. Decreto-Lei nº 2.208, de 17 de abril de 1997. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 abr. 1971. Seção 1, p. 7760.

BRASIL. Decreto-Lei nº 5.154, de 23 de julho de 2004. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 jul. 2004. Seção 1, p. 18.

BRASIL. Decreto-Lei nº 8.268 de 18 de junho de 2014. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, 20 jul. 2014. Seção 1, p. 18.

BRASIL. Decreto-Lei nº 7.566 de 23 de setembro de 1909. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, 26 set. 1909. Seção 1, p. 6975.

BRASIL. **Documento base da educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio**. Brasília: MEC/SETEC, 2007.

BRASIL. **LDB**: Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Coordenação de Edições Técnicas, 2017. 58 p.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, 28 dez. 1961. Seção 1, p. 11509.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, 12 ago. 1971. Seção 1, p. 6377.

BRASIL. Lei nº 6.545, de 30 de junho de 1978. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, 4 jul. 1978. Seção 1, p.10233.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, 20 dez. 1996. Seção 1, p. 27833.

BRASIL. Lei nº 11.741, de 17 julho 2008. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, 17 jul. 2008a. Seção 1, p. 5.

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro 2008. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, 30 dez. 2008b. Seção 1, p. 1.

BRASIL. **Lei orgânica do ensino secundário**. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacao-original-1-pe.html>>. Acesso em: 12 jan. 2018.

BRASIL. Plataforma Lattes. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq. **Busca textual**. Brasília. Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/buscatextual.cnpq/buscatextual/busca.do?metodo=apresentar>>. Acesso em: 14 dez. 2018.

BRASIL. **Portaria nº 397, de 09 de outubro de 2002.** Aprova a Classificação Brasileira de Ocupações - CBO/2002, para uso em todo território nacional e autoriza a sua publicação. Disponível em: <<http://www.mtecbo.gov.br/cbosite/pages/legislacao.jsf>>. Acesso em: 22 jun. 2018.

BRASIL. **Tabelas de áreas do conhecimento.** Disponível em: <[ttp://www.cnpq.br/documents/10157/186158/TabeladeAreasdoConhecimento.pdf](http://www.cnpq.br/documents/10157/186158/TabeladeAreasdoConhecimento.pdf)>. Acesso em: 10 jan. 2018.

BUCK-MORSS, S. Estética e anestética: o "ensaio sobre a obra de arte" de Walter Benjamin reconsiderado. **Travessia**, São Paulo, n. 33, p. 11-41, 1996.

CONSELHO NACIONAL DE 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. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>>. Acesso em: 21 jan. 2018.

CONSELHO SUPERIOR DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MINAS GERAIS. **Resolução 056 de 01 de dezembro de 2017.** Belo Horizonte: MG, 01 dez. 2017. p. 1. Disponível em: <<https://www2.ifmg.edu.br/portal/acesso-a-informacao/conselho-superior/resolucoes/2017/resolucao-056-2017-regulamento-de-normatizacao-da-atividade-academica-dos-docentes-de-magisterio-do-ensino-basico-tecnico-e-tecnologico-do-ifmg>>. Acesso em: 23 jan. 2018.

DUARTE, R.; ALEGRIA, J. Formação estética audiovisual: um outro olhar para o cinema a partir da educação. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 33, n. 1, p. 117-134, 2008.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17ª. Ed. **Rio de Janeiro: Paz e Terra**, v. 3, 1987.

FREIRE, P. Carta de Paulo Freire aos professores. **Estudos avançados**, São Paulo, v. 15, n. 42, p. 259-268, 2001.

GAGNEBIN, J. M. A propósito do conceito de crítica em Walter Benjamin. **Discurso**, São Paulo, n. 13, p. 219-230, 1980.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002. 169 p.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Tradução Carlos Nelson Coutinho. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

HOKHEIMER, M. **Teoria tradicional e teoria crítica**. São Paulo: Abril Cultural, 1980. (Os Pensadores).

HOUAISS, A. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. São Paulo: Moderna, 2015. 1114 p.

KANT, Immanuel. Resposta à pergunta: O que é o Esclarecimento? 5 de dezembro de 1783. Trad.: **Luiz Paulo Rouanet**. Disponível em: http://ensinarfilosofia.com.br/_pdfs/e_livros/47.pdf. [09, 2013].

JAPIASSÚ, H. **Dicionário básico de filosofia**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2001. p. 89.
JAPIASSÚ, H.; MARCONDES, D. **Dicionário básico de filosofia**. 4. ed. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2006.

LOUREIRO, Robson; ZUIN, Antonio Álvaro Soares. **A teoria crítica vai ao cinema**. Vitória, ES: Edufes, 2010.

MACHADO, L. R. S. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Natal, v. 1, n. 1, p. 8-22, 2008.

MAAR, Wolfgang Leo. Educação crítica, formação cultural e emancipação política na Escola de Frankfurt. **Teoria crítica e educação**. Petrópolis: Vozes/São Carlos: EDUFSCAR, 1994.

MARCUSE, H. **A ideologia da sociedade industrial**: o homem unidimensional. Tradução Giasone Rebuá. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

MARCUSE, H. **Eros e civilização**: uma interpretação filosófica do pensamento de Freud. Tradução de Álvaro Cabral. 8. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2009.

MARX, K. E. **Textos sobre educação e ensino**. Campinas: UNICAMP, 2011.

MATOS, O. C. F. **A Escola de Frankfurt**: luzes e sombras do Iluminismo. São Paulo: Moderna, 2008.

MINAYO, M. C. S. Amostragem e saturação em pesquisa qualitativa: consensos e controvérsias. **Revista Pesquisa Qualitativa**, São Paulo, v. 5, n. 7, p. 1-12, 2017.

NOBRE, M. **A Teoria crítica**. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

OLIVEIRA, Newton Ramos de. A escola, esse mundo estranho. **PUCCI, B**, p. 137, 1995.

PACHECO, E. **Perspectivas da educação profissional técnica de nível médio**: proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais. São Paulo: Moderna, 2012. 146 p.

PUCCI, B. **Teoria crítica e educação**: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt. 2ª ed. Vozes; EDUFISCAR, 2003.

PUCCI, B. Teoria crítica e educação: contribuições da teoria crítica para a formação do professor. **Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 8, p. 13-30, 2001.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014. 325 p.

VOLPATO, G. L. **Ciência**: da filosofia à publicação. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2013. 377 p.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Roteiro utilizado na entrevista semiestruturada realizada com os/as docentes da instituição de ensino

ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

PESQUISA

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: A FORMAÇÃO DOCENTE SOB A PERSPECTIVA DA ESTÉTICA

Pesquisadora responsável: Eugênia de Sousa

Orientador: Prof. Dr. Carlos Betlinski

Instituição proponente: Universidade Federal de Lavras – UFLA

Instituição Pesquisada: Uma Instituição de Educação Profissional em Minas Gerais

Participante - Código de identificação: _____

Sexo: () M () F () outro _____ (caso deseje ser identificado(a) de outra maneira).

Idade: _____

Formação Inicial:

1- Em sua formação inicial você teve alguma experiência ou percebeu preocupações da instituição de ensino com a formação cultural dos estudantes?

2- Que experiências artísticas você realiza como complementar à sua formação?

3- Você utiliza de recursos como: música, artes plásticas (fotografia, pintura, escultura...) dança, teatro, literatura, cinema e outros para fazer a mediação do aprendizado?

3.a - Se a resposta anterior for sim. Quais dessas manifestações de arte você faz uso? Por quê?

3.b - Como você relaciona os conteúdos disciplinares com os recursos artísticos?

3.c - Se a resposta da 3 for não. Há possibilidade de repensar suas práticas didáticas inserindo recursos da estética? De que maneira?

4- Você participaria de uma formação continuada mediada por recursos vinculados ao campo das artes por meio de uma formação cultural?

5- Se a resposta anterior for sim. Esta formação cultural poderá contribuir em suas práticas enquanto professor(a)?

5.a - De que maneira?

6- Fale um pouco de suas percepções/relações dos valores estéticos (sensibilidade, criatividade, emoções, dissonância...) vinculados às suas práticas de ensino.

ANEXOS

ANEXO A - Modelo Pré-conselho (questionário eletrônico) – Questões utilizadas na pesquisa.

18/09/2017

Pré-conselho 2016/2 - Engenharia Civil

Pré-conselho 2016/2 - Engenharia Civil

Formulário pré-conselho para avaliação d

FMG pelo corpo docente.

*Obrigatório

1. Marcar apenas uma oval.

 Opção 1

2. Você encontrou dificuldades para estudar durante este semestre? *

Marcar apenas uma oval.

 Sim

 Não

3. Se você encontrou dificuldades, quais foram:

Marque todas que se aplicam.

- Compreensão dos conteúdos em várias disciplinas
- Compreensão dos conteúdos em algumas disciplinas
- Conciliação entre trabalho e estudos
- Relação com professores
- Metodologias de Ensino usadas pelos professores
- Entendimento da linguagem usada por alguns professores
- Falta de conhecimento prévio sobre os conteúdos trabalhados
- Participação em trabalhos em grupo
- Realização e entrega dos trabalhos extra-classe
- Relação entre os conteúdos estudados e a sua realidade
- Condições de acesso a materiais de pesquisa
- Recursos didáticos usados pelos professores
- Condições de acesso ao Campus
- Outros

Disciplinas do 1º Período

4. (MAT011) Geometria Analítica e Álgebra Linear - Professor: Vinicius - Classifique a disciplina de acordo com o grau de dificuldade *

Marcar apenas uma oval.

- Não estou cursando
- Muito fácil
- Fácil
- De acordo com o esperado
- Difícil
- Muito difícil

18/09/2017

Pré-conselho 2016/2 - Engenharia Civil

53. Comentários sobre a disciplina/professor

54. (ENG054) Fenômenos de Transportes - Professor: Felipe Laffiti - Classifique a disciplina de acordo com o grau de dificuldade **Marcar apenas uma oval.*

- Não estou cursando
- Muito fácil
- Fácil
- De acordo com o esperado
- Difícil
- Muito difícil

55. Comentários sobre a disciplina/professor

Avaliação Geral**56. Quais os pontos positivos mais relevantes durante este semestre?***Marque todas que se aplicam.*

- Compreensão dos Conteúdos em várias disciplinas
- Compreensão dos Conteúdos em algumas disciplinas
- Conciliação entre trabalho e estudos
- Relação com professores
- Entendimento da linguagem usada pela maioria dos professores
- Ajuda dos conhecimentos prévios sobre os conteúdos trabalhados
- Participação em trabalhos em grupo
- Realização e entrega dos trabalhos extra-classe
- Condição de acesso a materiais de pesquisa
- Metodologias de ensino usadas pelos professores
- Infraestrutura do Campus
- Relação entre os conteúdos estudados e a sua realidade
- Recursos didáticos usados pelos professores
- Outro: _____

18/09/2017

Pré-conselho 2016/2 -

11

57. Quanto a pontualidade e compromisso dos professores com as aulas você considera que a maior parte deles: *

Marcar apenas uma oval.

- Atende completamente
- Atende parcialmente
- Não atende

58. Observações sobre a questão acima

59. Quanto ao planejamento das aulas e o uso de recursos didáticos diversificados pelos professores, você considera que a maior parte deles: *

Marcar apenas uma oval.

- Atende completamente
- Atende parcialmente
- Não atende

60. Observações sobre a questão acima

61. Quanto ao nível das avaliações aplicadas pela maioria dos professores, você as considera: *

Marcar apenas uma oval.

- Muito difícil
- Difícil
- De acordo com o esperado
- Fácil

62. Observações sobre a questão acima

ht

ANEXO B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
LAVRAS

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: A FORMAÇÃO DOCENTE SOB A PERSPECTIVA DA ESTÉTICA.

Pesquisador: Eugênia de Sousa

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 78065817.3.0000.5148

Instituição Proponente: Universidade Federal de Lavras

Patrocinador Principal: Universidade Federal de Lavras

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.398.188

Apresentação do Projeto:

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: A FORMAÇÃO DOCENTE SOB A PERSPECTIVA DA ESTÉTICA

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar a formação docente, sob a perspectiva da estética, em uma instituição de Educação Profissional em Minas Gerais.

Objetivo Secundário:

- Identificar os aspectos constituintes da formação docente na educação profissional a partir de sua trajetória acadêmica;
- Sistematizar alguns fundamentos estéticos correlacionados à formação docente a partir da Teoria crítica da sociedade;
- Propor um plano de ação sob a perspectiva da estética que possa contribuir com a formação cultural docente.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Os riscos são mínimos considerando que o instrumento para coleta e análise de dados que terá a participação direta dos professores desta

Endereço: Campus Universitário Cx Postal 3037

Bairro: PRP/COEP

CEP: 37.200-000

UF: MG

Município: LAVRAS

Telefone: (35)3829-5182

E-mail: coep@nintec.ufla.br

Continuação do Parecer: 2.398.188

instituição será uma entrevista semiestruturada. As perguntas terão como foco o levantamento sobre a formação inicial e continuada do participante, sobre o uso ou não recursos culturais em suas práticas aplicada aos professores que atuam nos cursos de nível técnico e superior. Poderá ocorrer desistência por parte de algum docente, quanto à participação na entrevista semiestruturada ou responderem apenas parte das perguntas solicitadas, podendo gerar constrangimentos por ambas as partes (pesquisadora e entrevistados), consequentemente não atingindo o número de entrevistas propostas ou não atender algum dos objetivos específicos explicitado. Os instrumentos que serão utilizados para obtenção de outros dados serão análise documental.

Benefícios:

Contribuir com a formação continuada dos professores desta instituição no aspecto cultural e na melhoria de suas práticas enquanto sujeitos atuantes no magistério e também com a melhoria da formação acadêmica e profissional da pesquisadora.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O objetivo desta pesquisa é de suma importância, quando consideramos que as artes passaram a ser consideradas disciplinas facultativas, segundo a Reforma do Novo Ensino Médio, esta pesquisa vem ser proposta em momento muito oportuno, deve ser desenvolvida.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos obrigatório foram apresentados de acordo com as exigências deste Comitê.

Recomendações:

Não há recomendações a serem feitas.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há pendência ética.

Considerações Finais a critério do CEP:

Ao Final do experimento o pesquisador deverá enviar relatório final, indicando ocorrências e efeitos adversos quando houver.

Endereço: Campus Universitário Cx Postal 3037

Bairro: PRP/COEP

CEP: 37.200-000

UF: MG

Município: LAVRAS

Telefone: (35)3829-5182

E-mail: coep@nintec.ufla.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
LAVRAS



Continuação do Parecer: 2.398.188

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_990765.pdf	09/11/2017 01:04:15		Aceito
Outros	comentarios_eticos_versao2.pdf	09/11/2017 00:57:29	Eugênia de Sousa	Aceito
Outros	carta_resposta.pdf	09/11/2017 00:41:10	Eugênia de Sousa	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_pesquisa_plataforma_brasil_versao2.pdf	09/11/2017 00:39:18	Eugênia de Sousa	Aceito
Cronograma	Cronograma_versao2.pdf	09/11/2017 00:38:36	Eugênia de Sousa	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_consentimento_livre_e_esclarecido_ufla_versao2.pdf	09/11/2017 00:38:16	Eugênia de Sousa	Aceito
Outros	preconselho3.pdf	25/09/2017 01:29:25	Eugênia de Sousa	Aceito
Outros	entrevista.pdf	25/09/2017 01:26:35	Eugênia de Sousa	Aceito
Outros	preconselho2.pdf	24/09/2017 20:56:41	Eugênia de Sousa	Aceito
Outros	preconselho1.pdf	24/09/2017 20:56:10	Eugênia de Sousa	Aceito
Outros	autorizacaopesquisa.pdf	24/09/2017 20:49:46	Eugênia de Sousa	Aceito
Folha de Rosto	Folhaderostopesquisa.pdf	24/09/2017 18:46:10	Eugênia de Sousa	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

LAVRAS, 24 de Novembro de 2017

Assinado por:
Michel Cardoso De Angelis Pereira
(Coordenador)

Endereço: Campus Universitário Cx Postal 3037	CEP: 37.200-000
Bairro: PRP/COEP	
UF: MG Município: LAVRAS	
Telefone: (35)3829-5182	E-mail: coep@nintec.ufla.br