

CENTRO UNIVERSITÁRIO DE ARARAQUARA

**Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e
Inovação.**

Ariela Fernanda Polido

**A metodologia de projetos na educação profissional: organização do
trabalho do professor e aprendizagem dos alunos na percepção de alunos e
professores**

**ARARAQUARA - SP
2016**

Ariela Fernanda Polido

A metodologia de projetos na educação profissional: organização do trabalho do professor e aprendizagem dos alunos na percepção de alunos e professores

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação do Centro Universitário de Araraquara – UNIARA – como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Processos de Ensino, Gestão e Inovação.

Linha de pesquisa: Processos de Ensino.

Orientadora: Prof^a Dra. Luciana Maria Giovanni

FICHA CATALOGRÁFICA

P823m Polido, Ariela Fernanda

A metodologia de projetos na educação profissional: organização do trabalho do professor e aprendizagem dos alunos e professores/Ariela Fernanda Polido. – Araraquara: Centro Universitário de Araraquara, 2016.

94f.

Dissertação (Mestrado)- Mestrado Profissional em Processo de Ensino, Gestão e Inovação- Centro Universitário de Araraquara UNIARA

Orientador: Profa. Dra. Luciana Maria Giovanni

1. Metodologia de projetos. 2. Educação profissional. 3. Processo de ensino-aprendizagem. I. Título.

CDU 370

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

POLIDO, A.F. **A metodologia de projetos na educação profissional: organização do trabalho do professor e aprendizagem dos alunos na percepção de alunos e professores.** 2016. 94f. Dissertação do Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação do Centro Universitário de Araraquara – UNIARA, Araraquara-SP.

ATESTADO DE AUTORIA E CESSÃO DE DIREITOS

NOME DA AUTORA: Ariela Fernanda Polido

TÍTULO DO TRABALHO: A metodologia de projetos na educação profissional: organização do trabalho do professor e aprendizagem dos alunos na percepção de alunos e professores.

TIPO DO TRABALHO/ANO: Dissertação / ano 2016

Conforme LEI Nº 9.610, DE 19 DE FEVEREIRO DE 1998, a autora declara ser integralmente responsável pelo conteúdo desta dissertação e concede ao Centro Universitário de Araraquara permissão para reproduzi-la, bem como emprestá-la ou ainda vender cópias somente para propósitos acadêmicos e científicos. A autora reserva outros direitos de publicação e nenhuma parte desta dissertação pode ser reproduzida sem a sua autorização.

Ariela Fernanda Polido

Nome da Autora: Ariela Fernanda Polido

Endereço completo: Rua Rita Ferrari Bertolete, nº 44 – Jardim Paineiras

CEP:15900-000 – Taquaritinga – SP.

E-mail: ariela.fpolido@sp.senac.br



**CENTRO UNIVERSITÁRIO DE ARARAQUARA - UNIARA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PROCESSOS DE ENSINO,
GESTÃO E INOVAÇÃO, ÁREA DE EDUCAÇÃO, CURSO DE
MESTRADO PROFISSIONAL.**

FOLHA DE APROVAÇÃO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação, Área de Educação, Curso de Mestrado Profissional, do Centro Universitário de Araraquara – UNIARA – para obtenção do título de **Mestra em Processos de Ensino, Gestão e Inovação.**

Área de Concentração: Educação e Ciências Sociais.

NOME DA AUTORA: **ARIELA FERNANDA POLIDO**

TÍTULO DO TRABALHO: **"A METODOLOGIA DE PROJETOS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DO PROFESSOR E APRENDIZAGEM DOS ALUNOS NA PERCEPÇÃO DE ALUNOS E PROFESSORES"**

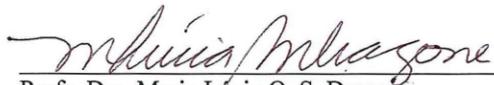
Assinatura do(a) Examinador(a)

Conceito



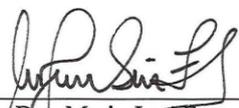
Prof. Dra. Luciana Maria Giovanni (orientadora)
Centro Universitário de Araraquara - UNIARA

Aprovado () Reprovado



Prof. Dra. Maria Lúcia O. S. Dragone
Centro Universitário de Araraquara - UNIARA

Aprovado () Reprovado



Prof. Dra. Maria José Fernandes
UNESP

Aprovado () Reprovado

Versão definitiva revisada pelo(a) orientador(a) em: 19/04/16



Prof. Dra. Luciana Maria Giovanni (orientadora)

AGRADECIMENTOS

A Deus, pois sem ele não teria forças para essa longa jornada, o qual me deu coragem para questionar realidades e propor sempre um mundo novo de possibilidades.

À Prof^a Dr.^a Luciana Maria Giovanni pela orientação deste trabalho, por ter conduzido com muita maestria, competência e dedicação. Eu posso dizer que a minha formação, inclusive pessoal não teria sido a mesma sem a sua pessoa. Nossas conversas durante e para além do desenvolvimento desta pesquisa foram fundamentais.

À Prof^a Dr.^a Maria Lúcia Oliveira Dragone e a Prof^a Dr.^a Maria José da Silva Fernandes por aceitarem meu convite para fazer parte da Banca Examinadora, com suas preciosas contribuições para meus estudos.

Aos Professores do Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação do Centro Universitário de Araraquara – UNIARA, que proporcionaram o conhecimento não apenas racional, mas a manifestação do caráter e afetividade da educação no processo de formação profissional. A todos meus sinceros agradecimentos.

Aos amigos do Mestrado, pela convivência e respeito, e em especial a Fabiana, Letícia e Élvio, pelo companheirismo e amizade.

À Alexya, Secretária Acadêmica, por sua prontidão, gentileza e disponibilidade para ajudar em todos os momentos necessários.

À Darlan Oliveira Rocha, Gerente do Senac de Jaboticabal e Leandro Nassif D'Arco, Gerente do Senac de Franca, pela oportunidade e apoio para a realização deste sonho.

À equipe do Senac Jaboticabal, pela amizade, incentivo e compreensão.

Aos Professores e Alunos do Curso Técnico em Logística do Senac Jaboticabal, por suas contribuições relevantes para a realização desta pesquisa.

Aos meus pais, Pedro e Júlia, pelo incentivo nas horas difíceis de desânimo e cansaço, que nos momentos de minha ausência sempre fizeram entender que o futuro é feito a partir da constante dedicação no presente.

À Flávio Luís Consolo, pessoa com quem amo partilhar a vida. Obrigada pelo amor, carinho e respeito e por sua capacidade de me trazer paz na correria de cada semestre.

POLIDO, Ariela Fernanda. *A metodologia de projetos na educação profissional: organização do trabalho do professor e aprendizagem dos alunos na percepção de alunos e professores*. Dissertação (Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação). Araraquara-SP: Centro Universitário de Araraquara – UNIARA, 2015 (Orientadora: Professora Dra. Luciana Maria Giovanni).

RESUMO

A Dissertação aqui apresentada tem por objetivo analisar a aplicação da metodologia de projetos como prática de ensino-aprendizagem na educação profissional e o desenvolvimento das práticas dos professores em sala de aula, abordando aspectos relacionados com a organização do trabalho do professor e a aprendizagem significativa dos alunos. Busca-se evidenciar as mudanças que acontecem na formação dos alunos e na atuação docente na educação profissional e se estas mudanças contribuem para o desenvolvimento das práticas pedagógicas dos professores em sala de aula, destacando a ação do professor e do aluno na mobilização do conhecimento. A pesquisa adotou como referencial teórico os estudos de: B. Charlot, C. Marcelo, M. Tardif e C. Lessard para conceitualizar formação do professor e trabalho docente; os estudos de M.C. Roldão para entender as diversas estratégias didáticas de ensino-aprendizagem, bem como F. Hernández e M. Ventura no que tange aos fundamentos da proposta de Trabalho por Projetos; além de N. R. Nogueira que aborda os aspectos práticos condizentes com a implementação da pedagogia de projetos nas aulas e às percepções do professor e aluno na construção dos saberes. Com base em pesquisa empírica, de natureza qualitativa, a coleta de dados foi realizada considerando as impressões expressas por 18 alunos e 06 professores do curso Técnico em Logística, coletadas por meio da aplicação de questionários e entrevistas. Foram analisados também documentos específicos institucionais, tais como: Proposta Pedagógica, Plano de Curso, Plano de Orientação para a Oferta de Curso Técnico de Nível Médio e Plano de Aula dos Professores – que expressam a estrutura, conteúdos e dinâmicas do curso Técnico em Logística. Os dados coletados foram organizados em quadros-síntese e tabelas de informações, analisados à luz do referencial teórico norteador da pesquisa. Os resultados segundo a perspectiva desse grupo pesquisado permitiram compreender que a utilização da metodologia de projetos possibilita a interação entre professores e alunos, promovendo a aprendizagem significativa por meio da relação do aluno com o conhecimento e dos professores com os saberes que ensinam, reforçando a necessidade do professor atuar como mediador do processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Metodologia de Projetos; Educação Profissional; Processo de ensino-aprendizagem.

POLIDO, Ariela Fernanda. *The Project methodology in education: teacher's work organization and student learning in the perception of students and teachers. Dissertation (Graduate Program in Processes, Management and Innovation). Araraquara-SP: University Center of Araraquara - UNIARA (Adviser: Professor Luciana Maria Giovanni, PhD).*

ABSTRACT

The Dissertation presented here aims to analyze the implementation of the project methodology as a teaching and learning practice in vocational education and development of teachers' practices in the classroom, addressing issues related to teachers' work organization and the significant learning students. The aim is to highlight the changes that take place in the training of students and teaching practice in vocational education and if these changes contribute to the development of pedagogical practices of teachers in the classroom, emphasizing the action of the teacher and the student mobilization of knowledge. The research adopted as theoretical studies of B. Charlot, C. Marcelo, M. Tardif and C. Lessard to conceptualize teacher education and teaching; studies of M. C. Roldão to understand the different teaching strategies of teaching and learning, as well as F. Hernandez and M. Ventura with respect to the fundamentals of work by Project proposal; plus N. R. Nogueira that addresses the practical aspects consistent with the implementation of pedagogy projects in class and the teacher's perceptions and student in the construction of knowledge. Based on empirical research, qualitative, data collection was carried out considering the views expressed by 18 students and 06 teachers of the course Technical Logistics, collected through questionnaires and interviews. We also examined institutional specific documents, such as: Pedagogical, Course Plan, Guidance for Course Offer Mid-Level Technical and Teacher Lesson Plan - that express the structure, content and dynamics of the course Technical Logistics. The collected data were organized into summary tables and tables of information, analyzed in the light of the guiding theoretical research framework. The results from the perspective of this research group allowed understand that the use of design methodology enables the interaction between teachers and students, promoting meaningful learning through student relationship with knowledge and teachers with the knowledge they teach, reinforcing the need teacher act as mediator of the teaching-learning process.

Keywords: Project Methodology; Professional Education; Teaching-learning process.

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE 1 – ROTEIRO PARA ANÁLISE DOS DOCUMENTOS SELECIONADOS ...	88
APÊNDICE 2 – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COM PROFESSORES	89
APÊNDICE 3 – QUESTIONÁRIO A SER RESPONDIDO PELOS ALUNOS	91

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Teses e Dissertações selecionadas do Banco de Teses e Dissertações da CAPES (2004-2012) a partir do descritor metodologia de projetos.....	15
QUADRO 2 - Teses e Dissertações selecionadas do Banco de Teses e Dissertações da CAPES (2004-2012) a partir do descritor <i>formação de professores na educação profissional</i>.	18
QUADRO 3 - Anais das Reuniões Científicas Nacionais da ANPED – Associação Nacional de Pesquisa e Pós Graduação em Educação (2000 - 2009) a partir do descritor metodologia de projetos.	22
QUADRO 4 - Anais das Reuniões Científicas Nacionais da ANPED – Associação Nacional de Pesquisa e Pós Graduação em Educação (2000-2009) a partir do descritor <i>formação de professores na educação profissional</i>.	23
QUADRO 5 – Eixos norteadores para análise dos dados.....	33
QUADRO 6 - Um pouco da história de vida e formação de cada aluno.....	72

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - Pesquisas encontradas e selecionadas – Banco de Dissertações da CAPES (2004-2012)	14
TABELA 2 – Aspectos/Questões/Objetivos evidenciados pelas pesquisas	20
TABELA 3 - O que dizem os documentos analisados	54
TABELA 4 – Perfil dos Professores	62
TABELA 5 – Os professores em sala de aula	64
TABELA 6 – As possibilidades da Metodologia de projetos na visão dos Professores	67

TABELA 7 – Contribuições dos professores sobre o perfil, a inserção no mercado de trabalho, e a carreira dos profissionais técnicos em formação	70
TABELA 8 – Perfil dos Alunos	71
TABELA 9 – As aulas na visão dos alunos.....	76
TABELA 10 - A metodologia de projetos na visão dos alunos.....	78

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1. Trajetória profissional da pesquisadora e interesse pelo tema.....	11
2. Levantamento da produção de Teses e Dissertações sobre metodologia de projetos e formação de professores na educação profissional.....	13
2.1 Outras fontes consultadas	21
3. A busca de apoios teóricos para a pesquisa	24
4. A pesquisa realizada.....	26
4.1. Delimitação do tema/problema.....	26
4.2 Questões norteadoras da pesquisa	27
4.3 Objetivos: Geral e Específicos	28
4.4 Hipóteses	28
4.5 Tipo de pesquisa realizada.....	29
4.6 Procedimentos metodológicos e etapas da pesquisa.....	29
CAPÍTULO 1 DESENVOLVIMENTO, IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE, ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DO PROFESSOR E.....	35
1.1 Desenvolvimento, formação e exercício profissional docente	36
1.2 Compreendendo a formação e a relação com o saber no trabalho dos professores.....	37
1.3 A natureza do trabalho do professor e o contexto de sua atuação	40
1.4 Os conceitos de ensino e de estratégias de ensino: reflexão sobre a prática docente.....	42
CAPÍTULO 2 A PROPOSTA DE TRABALHO POR PROJETO DO SENAC: O CONTEXTO DA PESQUISA.....	46
2.1 Metodologia de Projetos.....	47
2.2 Uma reflexão sobre a aprendizagem a partir da metodologia de projetos.....	52
2.3 O que dizem os documentos do Senac São Paulo sobre a Metodologia de Projetos	54
2.4 A proposta de trabalho por projeto do Senac São Paulo.....	55
CAPÍTULO 3 O QUE DIZEM PROFESSORES E ALUNOS SOBRE A METODOLOGIA DE PROJETOS	62
3.1 Quem são e o que dizem os professores	62
3.2 Quem são e o que dizem os alunos que responderam ao questionário.....	71
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	80
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	84

APÊNDICES	88
------------------------	-----------

As coisas acontecem porque alguém procura a razão, o motivo, simplesmente acontecem e se aprende delas.

(Fernando Hernández, Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho, 1998, p.112)

INTRODUÇÃO

1. Trajetória profissional da pesquisadora e interesse pelo tema

A temática central desta pesquisa destaca o desenvolvimento das práticas pedagógicas dos professores em sala de aula e a aplicabilidade da metodologia de projetos na educação profissional como estratégia de ensino-aprendizagem.

No decorrer do processo de formação pelo qual passei na graduação, nas especializações e na formação pedagógica, bem como na atuação como professora, confrontei-me com questionamentos referentes à metodologia de projetos em relação à organização do trabalho do professor e à aprendizagem significativa¹ dos alunos no processo de mobilização para o conhecimento.

Esta proposta de pesquisa nasceu com base em minha experiência como professora da Educação Profissional no Senac – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – Unidade de Jaboticabal.

Ao longo dessa minha experiência tenho percebido a necessidade de se repensar a prática pedagógica dos professores atuantes no espaço escolar do ensino profissional acerca dos procedimentos e atitudes para promover a aprendizagem dos alunos. É necessário desenvolver uma concepção sócioconstrutivista de conhecimento que abarca a interação efetiva entre aluno-professor e aluno-aluno, por meio da qual o professor possa realizar a mediação entre aluno e conhecimento e facilitar o processo de aprendizagem, criando ambientes e situações para que o aluno aprenda, lançando mão de conhecimentos prévios e permitindo-lhes, ao mesmo tempo, desenvolver a percepção, ter iniciativa na resolução de problemas, tomar decisões e ser criativo.

Neste sentido e embasada pelas práticas educacionais e teorias adquiridas durante meu percurso profissional e acadêmico, bem como fundamentada no conceito e desenvolvimento da metodologia de projetos como prática de ensino-aprendizagem, é que se desenvolveu a investigação aqui relatada. Nas percepções expressas por alunos e professores da educação profissional, sobre como são desenvolvidas, em sala de aula, práticas pedagógicas nas quais o aluno é estimulado a participar do desenvolvimento de projetos, ofereceram elementos para a

¹ Aprendizagem significativa é aquela em que o aluno consegue estabelecer vínculos entre seus conhecimentos prévios com o novo a ser aprendido. (COLL, 1998, p.27).

compreensão dos fatores que contribuem para um processo ativo² de ensino-aprendizagem. Essa opção pela metodologia de projetos advém do pressuposto de que essa metodologia tem sido apresentada como uma estratégia de ensino que possibilita o *aprender a aprender*, criando situações para que os alunos possam reconhecer suas próprias capacidades, as características dos outros e os desafios e tendências da realidade.

Diante deste cenário, a metodologia de projetos parece trazer uma nova perspectiva para entendermos o processo de ensino-aprendizagem. Aprender deixa de ser um simples ato de memorização e ensinar não significa mais apenas repassar conteúdos prontos. Deste modo, o conhecimento é construído em estreita relação com os contextos em que são utilizados, sendo, por isso mesmo, impossível separar os aspectos cognitivos, emocionais e sociais presentes nesse processo – o que favorece o aperfeiçoamento de estratégias de reflexão, interpretação, atitude investigativa e busca de soluções criativas ao estudar um tema ou resolver um problema.

Portanto, propor o desenvolvimento de projetos na educação profissional implica estimular mudanças significativas na organização curricular que pressupõe uma perspectiva interdisciplinar, orientada para o desenvolvimento de conhecimentos, saberes, competências³, valores e práticas, que provêm das relações entre professores e alunos e da própria relação do aluno com o saber e o aprender.

Ao longo de anos de atuação como professora, a observação do cotidiano da escola gerou inquietações na pesquisadora e suscitou algumas **perguntas iniciais**:

- Quais mudanças aconteceram na formação e na atuação da prática pedagógica do professor na educação profissional diante da utilização dessa metodologia?
- Estas mudanças conduzem a práticas pedagógicas que contribuem para mobilização do conhecimento e desenvolvimento de aprendizagens significativas dos alunos em sala de aula?
- Como professores e alunos entendem a metodologia de projetos e seus efeitos?
- Essa metodologia aplicada à educação profissional tem levado a práticas pedagógicas que estimulem o aluno a construir o conhecimento e a desenvolver competências?

Com essas perguntas em mente defini meu foco de estudo na pesquisa a ser desenvolvida

² RANGEL, M. (2007, p.23) destaca alguns dos princípios referentes ao conceito de processo ativo e autônomo de ensino e aprendizagem: aprender a agir; exercitar formas de agir; optar por tipos de atividades e possibilidades de ação; fortalecer a disposição de agir; desenvolver possibilidades de elaboração e estruturação do conhecimento, com pouca interferência do professor; desenvolver confiança em sua capacidade de aprendizagem; exercitar a predisposição ao trabalho de estudar/aprender.

³ A definição legal é a explicitada no Parecer CNE/CEB Nº 16/99: “(...) Competência profissional é a capacidade de articular e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho”.

no Mestrado – práticas pedagógicas dos professores da educação profissional e metodologia de projetos como estratégia de ensino-aprendizagem.

Finalmente, em meados de 2014, com o ingresso no Mestrado Profissional em Educação: Processos de ensino, Gestão e Inovação, do Centro Universitário de Araraquara – UNIARA, essa intenção de pesquisa se manteve: investigar como professores e alunos entendem a metodologia de projetos e seus efeitos na educação profissional e se o trabalho com projetos também favorece a existência de novas relações do aluno com a escola e com o saber e o aprender.

A partir daí definiram-se, com base nos resultados de levantamento bibliográfico e da busca do referencial teórico: o tipo de pesquisa realizada, delimitação do tema/problema, questões norteadoras, os objetivos e hipóteses da pesquisa, bem como a definição do caminho metodológico a ser percorrido – apresentados a seguir.

2. Levantamento da produção de Teses e Dissertações sobre metodologia de projetos e formação de professores na educação profissional

O levantamento dos trabalhos científicos centrou-se na verificação dos trabalhos produzidos no período de 2004 a 2012, disponíveis no Banco de Teses e Dissertações disponível no Portal da CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (<http://bancodeteses.capes.gov.br/>). Para seleção dos trabalhos utilizou-se a estratégia de *busca avançada*, envolvendo os seguintes descritores e palavras-chave, utilizados como *expressão exata* para todos os campos: *metodologia de projetos e formação de professores na educação profissional*. Os trabalhos selecionados restringiram-se à área de conhecimento: *educação*. Vale lembrar aqui que algumas pesquisas identificadas apareceram com outros descritores como: *trabalho com projetos, metodologia de ensino por projetos, aprendizagem através de projetos, aprendizagem por projetos*, que foram considerados devido às diversas denominações que a metodologia de projetos recebe nos diferentes trabalhos encontrados durante o levantamento.

A Tabela 1, a seguir, reúne os resultados desse levantamento no Banco de Teses e Dissertações da CAPES.

TABELA 1 - Pesquisas encontradas e selecionadas – Banco de Dissertações da CAPES (2004-2012)

Descritores	DISSERTAÇÕES		TESES	
	Encontradas	Selecionadas	Encontradas	Selecionadas
Metodologia de Projetos	10	09	02	02
Formação de professores na educação profissional	299	03	103	03
TOTAL	309	12	105	05

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados obtidos no Banco de Teses e Dissertações da CAPES. Disponível em: www.capes.gov.br. Acesso em 19 de outubro de 2015.

O exame da Tabela 1 permite constatar que das 309 Dissertações identificadas foram selecionadas apenas 12, dentre estas 09 se relacionavam especificamente com o descritor *metodologia de projetos* por abordarem a prática de trabalhos com projetos e aprendizagem através de projetos; as outras 03 dissertações que compõem o grupo foram selecionadas por se relacionarem especificamente com o descritor formação de professores na educação profissional e/ou por abordarem a formação continuada de professores na educação profissional ou ainda formação de professores do ensino técnico. Da mesma forma, observa-se que, das 105 Teses identificadas com os descritores foram selecionadas apenas 05 pelas mesmas razões. Vale ressaltar que, em relação aos resumos com o descritor *formação de professores* na educação profissional a busca inicial realizada no site da CAPES retornou com 1138 registros encontrados, no entanto, ao realizar a busca avançada refinando o resultado por área de conhecimento, tendo como referência a área de Educação, encontramos o total de 402 registros, dos quais 299 correspondem a Dissertações e 103 correspondem a Teses.

Os trabalhos não selecionados foram descartados devido às temáticas dos resumos estarem relacionadas a outras questões, como por exemplo: com a formação inicial do professor na educação infantil, formação continuada de professores para o PROEJA, formação de professores de educação física, formação continuada de professores universitários, educação continuada do professor de matemática, formação de professores da educação básica, formação e desenvolvimento profissional docente do curso de pedagogia, formação do professor do curso de odontologia, formação do professor de língua inglesa, formação continuada do professor de ciências, formação do professor na educação inclusiva, formação do professor de artes, formação de professores alfabetizadores, a tecnologia de informação e comunicação na formação do professor, a formação de professores nos Institutos Federais, formação de professores em música, formação de professores de libras, formação de professores na modalidade a distância, formação de professores da educação rural e formação continuada de professores no ensino médio. Ou seja, os trabalhos não

selecionados não enfocavam diretamente a formação de professores na educação profissional/formação de professores de ensino técnico.

A partir da leitura dos resumos dos trabalhos selecionados, os dados coletados foram organizados em quadros-sínteses, com base nos seguintes critérios: autor, ano, nível, título da pesquisa, instituição e área, o que estudam, tipo de pesquisa, método, referências e resultados apontados.

O Quadro 1, apresentado a seguir, relaciona as informações referentes aos estudos selecionados com base no descritor *metodologia de projetos*.

QUADRO 1 - Teses e Dissertações selecionadas do Banco de Teses e Dissertações da CAPES (2004-2012) a partir do descritor *metodologia de projetos*.

Autor / Ano / Nível / Título / Instituição e Área	O que estudam / tipo de pesquisa / método / referência	Resultados apontados
<p>FELTRIN, Arlete da Silva, 2004, Mestrado, - <i>“Informação como conhecimento: a prática de trabalhos com projetos.”</i> – Universidade do Estado de Santa Catarina – SC. Educação.</p>	<p>A pesquisa busca identificar caminhos para a utilização de uma prática metodológica que assegure ao professor e o aluno, liberdade de ação, que favoreça a utilização da informação para a construção do conhecimento. Pesquisa qualitativa-descritiva, seguida de relato de uma prática através de trabalhos com projetos no Colégio Sagrada Família – Blumenau – SC. Referenciais: Hernández e Ventura; Perrenoud; Demo e Martins.</p>	<p>Os resultados indicam que o trabalho com projetos estimulou a pesquisa, a leitura e, principalmente, o envolvimento de todos: direção, professores, alunos e comunidade. Através dos depoimentos dos alunos e professores, do Colégio Sagrada Família – Blumenau – SC, evidenciou que a proposta pedagógica da instituição fomenta a utilização de uma prática metodológica que contribui para o desenvolvimento de um processo educacional relacionado à prática de trabalhos com projetos que evidenciou o papel do educador enquanto orientador da aprendizagem e que proporcionou aos educando o envolvimento na construção do saber.</p>
<p>SANTOS, Gisele do Rocio Cordeiro Mugnol dos Santos, 2004, Mestrado – <i>“A metodologia da aprendizagem por projetos e a prática pedagógica no ensino superior”</i>. Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PR. Educação.</p>	<p>Analisar a conexão entre a metodologia de aprendizagem por projetos e a produção de conhecimento no ensino superior. Pesquisa bibliográfica e entrevista com oito professores, sendo quatro da Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUCPR e quatro da Faculdade Internacional de Curitiba - FACINTER, que utilizaram como prática pedagógica a metodologia de aprendizagem por projetos e pesquisa de campo através de questionários com 40 alunos das duas instituições que tiveram aula com esse procedimento metodológico. Referenciais: Hernández e Behrens.</p>	<p>O estudo proporcionou um conhecimento amplo em relação à metodologia pesquisada e a necessidade do professor rever a sua prática pedagógica contribuindo para o aperfeiçoamento do ensino nos cursos de graduação.</p>
<p>CERQUEIRA, Aline Kátia de Mendonça, 2006, Mestrado, <i>“Uma proposta de integração entre ambientes de aprendizagem através de projetos.”</i> – Universidade Federal do Rio Grande do Sul – RS. Educação.</p>	<p>Aborda a integração dos ambientes tecnológicos com a implantação da metodologia de projetos em uma escola pública municipal de ensino fundamental de Macapá, a partir da visão de um grupo de professores e coordenadores de ambientes. Pesquisa-ação e pesquisa qualitativa. Referenciais: Fagundes, Hernández, Nogueira e Piaget.</p>	<p>As análises nos apontaram que foi possível a inserção das tecnologias de informação e comunicação através da implantação da metodologia de projetos potencializando as atividades pedagógicas como um novo elemento integrador dentro da escola. Também permitiu aos professores reconstruir uma nova prática pedagógica, através de reflexões individuais e coletivas que possibilitaram uma releitura sobre sua própria ação.</p>

<p>CAROLINO, Jussara de Abreu, 2007, Doutorado, <i>“Contribuições da pedagogia de projetos e do uso das tecnologias de informação e comunicação (TICs) para o ensino de geografia – um estudo de caso.”</i> – Universidade de São Paulo – SP. Educação</p>	<p>Pesquisa que visa demonstrar as contribuições da pedagogia de projetos associada ao uso das tecnologias de comunicação e informação no ensino de geografia, no sentido de criar novos ambientes de trabalho e estimular o aluno, com base nos princípios da autonomia e da colaboração, a buscar aprendizagem contextualizada e com significado. Pesquisa empírica e estudo de caso realizado na Escola Odete Maria de Freitas, Embu – SP. Referenciais: Perrenoud, Hernández e Ventura, Nogueira.</p>	<p>Os resultados mostram que é possível proporcionar ensino pautado na criação/apropriação de novos ambientes de trabalho, possibilitando ao aluno aprendizagem contextualizada e com significado. O trabalho permitiu a criação de conexões com o cotidiano e a participação do educando, de forma dinâmica e interativa. Foram construídos conceitos não só pertinentes à Geografia, mas com a perspectiva de integração dos saberes, de aprender a conhecer, a fazer, a encontrar significado na própria atuação.</p>
<p>BENTO, Estevão de Jesus, 2011, Mestrado, - <i>“Aprendizagem por projeto para o desenvolvimento de competências: uma proposta para a educação profissional.”</i> - Pontifícia Universidade Católica de Campinas – SP. Educação.</p>	<p>O objetivo da pesquisa é compreender o processo de construção de uma proposta pedagógica que trabalha com a pedagogia de projetos e sua relação com o desenvolvimento de competências na Educação Profissional. Pesquisa qualitativa, na forma de estudo de caso. Referenciais: Dewey, Hernández e Ventura, Perrenoud, Anastasiou e Alves.</p>	<p>A pesquisa contribuiu para o debate, a crítica e a reflexão sobre a pedagogia de projetos e sua relação com o desenvolvimento de competências, apontando políticas e práticas pedagógicas que visa, ao mesmo tempo atendimento às necessidades do mercado de trabalho e às necessidades do ser humano, no que tange a uma formação voltada ao trabalho-educação-sociedade.</p>
<p>ALENCAR, Marise Nancy de, 2011, Mestrado, <i>“Origem da metodologia de projetos, seu significado, trajetória e contribuições nos processos educativos.”</i> – Centro Federal de Educação Tecnológico de Minas Gerais – MG. Educação.</p>	<p>A pesquisa busca analisar a origem, trajetória, fundamentos e contribuição da metodologia de projetos, procurando identificar concepções filosóficas que a sustentam, tendo em vista esclarecer críticas que lhes são apontadas, visando a favorecer sua prática nos processos educativos. Pesquisa qualitativa e pesquisa de campo foram realizadas com dois grupos de professores que declararam aplicar a metodologia de projetos, sendo um grupo composto de mestres e doutores e outro formado por professores graduados. Referenciais: Dewey, Hernández e Ventura, Nogueira, Guimarães e Barbosa.</p>	<p>Os resultados demonstram que há uma grande relação entre a metodologia de projetos e as três concepções filosóficas pesquisadas e que os professores possuem muitas dúvidas sobre a origem da metodologia de projetos havendo um grande desconhecimento sobre a sua trajetória histórica. Os resultados mostram ainda que os professores, tanto do primeiro quanto do segundo grupo, possuem um bom entendimento sobre a metodologia de projetos, porém restrito à atualidade, identificando-se uma necessidade de capacitação do professor para compreender as bases que sustentam a metodologia de projetos, de forma a favorecer sua aplicação no contexto escolar.</p>
<p>RODRIGUES, Maria Helena Quaiati, 2011, Mestrado, - <i>“A metodologia de projetos enquanto possibilitadora de práticas de educação ambiental: um estudo de caso Araraquara – SP”</i>. - Centro Universitário de Araraquara – SP. Meio Ambiente e Agrário.</p>	<p>Analisar a eficácia da Metodologia de Projetos como prática pedagógica, promovendo atividades educativas, que possam auxiliar na formação do sujeito cidadão bem como na sua conscientização sobre práticas socioambientais no contexto da Educação Básica direcionada à Educação Ambiental e à Educação Ambiental Transformadora. Pesquisa qualitativa, seguida de um estudo de caso realizado com alunos da 8ª série do Ensino Fundamental, numa escola pública do interior do Estado de São Paulo, Brasil, que desenvolvia a metodologia de projetos. Referenciais: Dewey, Hernández e Ventura.</p>	<p>Os resultados desta pesquisa mostraram que a aplicação da metodologia de projetos favorece o exercício da interdisciplinaridade e transversalidade, propiciando práticas pedagógicas que atendem aos objetivos propostos no desenvolvimento dos projetos programados para cada disciplina. Esta pesquisa mostrou que a referida escola atingiu os objetivos do projeto proposto para trabalhar a temática “Água”, pois os resultados demonstraram que houve conscientização e aprendizado dos alunos que participaram da entrevista.</p>
<p>LIMA, Ananias de Oliveira, 2010, Mestrado, - <i>“Uso da metodologia de projetos visando uma aprendizagem significativa de física: estudo contextualizado das propriedades do solo.”</i> – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – RJ. Ensino Profissionalizante/ Educação.</p>	<p>Avaliar a eficácia da metodologia de projetos na contextualização dos conceitos de Física no ensino da Ciência do Solo, despertando o interesse pela pesquisa científica ao trabalhar em equipe, contribuindo na formação integral do aluno e promovendo uma aprendizagem significativa. Pesquisa qualitativa realizada no Instituto Federal do Espírito Santo (IFES) Campus Santa Teresa com alunos do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio.</p>	<p>Com os resultado foi possível perceber que a metodologia utilizada possibilitou maior interesse dos alunos, demonstrado pelo entusiasmo pelas atividades desenvolvidas. Também promoveu um melhor entendimento do conceito de solo e uma visão contextualizada do comportamento da água no solo em face das características da textura e de suas correlações com as grandezas físicas como massa, densidade, velocidade e umidade estudadas no Ensino Médio. As atividades do projeto ainda possibilitaram aos alunos a vivência do trabalho em equipe,</p>

	Referenciais: Hernández e Ventura, Dewey, Nogueira e Barbosa.	permitindo que eles interagissem com equipamentos e materiais, adquirindo habilidades e competências. Mostrou-se a importância da interdisciplinaridade na metodologia de projetos no processo de ensino e aprendizagem utilizada neste trabalho.
SCHONS, Elisangela Fouchy , 2012, Mestrado, - <i>“Explorando conceitos geométricos por meio da metodologia de projetos numa turma de PROEJA.”</i> – Centro Universitário Franciscano - Santa Maria – RS. Ensino de Ciências e Matemática.	Investigar como a metodologia de projetos pode contribuir na abordagem de conceitos geométricos, a partir da confecção de embalagens, com alunos de 2º Ano do Curso Técnico em Comércio de uma turma de PROEJA de uma instituição federal de ensino do município de Júlio de Castilho, interior de Rio Grande do Sul. Pesquisa qualitativa com instrumento de coleta de dados. Referenciais: Petitto, Worm, Bello e Bassoi, e Hernández.	A investigação evidenciou que a utilização da metodologia de projetos, em sala de aula, tendo como tema a confecção de embalagens, foi eficaz e oportunizou desenvolver atividades que possibilitaram aos alunos utilizarem os conhecimentos adquiridos durante os encontros para confeccionarem embalagens com menor custo e melhor aproveitamento do material. Os resultados obtidos com essa pesquisa indicam que a metodologia de projetos mostra-se uma metodologia eficiente para o ensino de matemática e contribui para a educação de jovens e adultos.
LIMA, Irismar Pereira , 2012, Mestrado, - <i>“Metodologia de projetos na educação ambiental: uma abordagem para a aprendizagem no ensino agrícola.”</i> – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – RJ. Ensino Profissionalizante/ Educação.	Como ponto de partida a pesquisa busca investigar a aprendizagem através do conhecimento teórico prático prévio dos alunos, por meio de atividades preparatórias e dos projetos de trabalho desenvolvidos na disciplina de Educação Ambiental, especialmente com relação aos aspectos ambientais que corrobora com o estudo dos conteúdos dos resíduos sólidos. Pesquisa qualitativa e estudo de caso, por se tratar de um grupo específico composto por alunos e professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE - Campus Iguatu. Referenciais: Hernández, Dewey, Nogueira e Freire.	Os resultados da pesquisa mostraram que os projetos de trabalho são alternativas metodológicas, viáveis e capazes de tornar o processo educacional dinâmico e de promover o diálogo entre disciplinas, além, é claro de levar o aluno a dar significados ao que se ensina e se aprende. Os alunos se mostraram bastantes receptivos a aplicação da metodologia de ensino, principalmente, pela oportunidade de romper com a rotina de sala de aula. Constatou-se que é benéfico para o aluno, no que tange à participação, à elaboração e reelaboração de conceitos. Concluiu-se também que apesar do potencial transformador do ambiente de aprendizagem, a utilização da metodologia de projetos é conflitante com a estrutura curricular fragmentada em disciplinas, o que impede sua plena utilização.
COSTA, Gislaíne Donizeti Fagnani da , 2012, Doutorado, <i>“A metodologia de projetos como uma alternativa para ensinar estatística no ensino superior.”</i> – Universidade Estadual de Campinas – SP. Educação.	Investigar a metodologia de projetos como uma alternativa para ensinar estatística no ensino superior focando aspectos afetivos presentes na relação professor-aluno. Pesquisa qualitativa realizada no curso de Nutrição, através do projeto interdisciplinar com depoimento dos alunos no caderno de campo e observação diária da pesquisadora, que envolveu as disciplinas de Saúde Pública, Avaliação Nutricional e Bioestatística. Referenciais: Hernández e Nogueira.	Os resultados apresentados nesse estudo, assinalam que o contexto educacional exerce um papel fundamental no desenvolvimento de crenças compatíveis ou não com a motivação para a aprendizagem e com o bom desempenho acadêmico, destacando a relevância de instigar os alunos do ensino superior a distinguirem as diferentes emoções e sentimentos que experimentam ao longo da escolaridade; o que implica em também instigá-los a identificar e reconhecer esses sentimentos em si mesmos e nos outros, buscando resolver conflitos interpessoais. Ressalta, ainda, a necessidade de que os professores atentem-se para a importância das variáveis sociais e afetivas no contexto sala de aula também no ensino superior e se prepararem para lidar com essas dimensões em si mesmos e em seus futuros colegas profissionais, bem como as dificuldades e imprevistos associados à experiência única em mediar as atividades relacionadas ao projeto e que contribuíram para ressignificar crenças, saberes profissionais e acadêmicos.

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados obtidos no Banco de Teses e Dissertações da CAPES. Disponível em: www.capes.gov.br. Acesso em 19 de outubro de 2015.

O Quadro 2, apresentado a seguir, relaciona as informações referentes aos estudos selecionados com base no descritor *formação de professores na educação profissional*.

QUADRO 2 - Teses e Dissertações selecionadas do Banco de Teses e Dissertações da CAPES (2004-2012) a partir do descritor *formação de professores na educação profissional*.

Autor / Ano / Nível / Título / Instituição e Área	Objetivo / tipo de pesquisa / método / referência	Resultados apontados
<p>BONFIM, Cristiane Jorge de Lima, 2011, Mestrado, “<i>Os desafios da formação continuada de docentes para a atuação na educação profissional articulada à educação de jovens e adultos.</i>” – Universidade de Brasília - Educação</p>	<p>Identificar e analisar os desafios da formação continuada de docentes em nível de especialização para a atuação na educação profissional articulada à educação de jovens e adultos para a integração dessas duas modalidades de educação básica de nível médio. Pesquisa qualitativa, seguido de estudo de caso, viabilizado pelo uso dos instrumentos de levantamento de dados: entrevista semi-estruturada, questionários preenchidos em formulário virtual e análise documental. Referenciais para a formação inicial e continuada de professores: Imbernón, Moura, Borges, Moreira, Gatti, Tanuri, Tardif e Veiga.</p>	<p>Os resultados da pesquisa apontaram para a necessidade de se fazer ajustes curriculares com inserção de conteúdos e práticas pedagógicas para a Educação de Jovens e Adultos, e formas de concretização do currículo integrado em salas de aula do programa e ainda, a aproximação dos professores formadores aos contextos do PROEJA, a fim de possibilitar a integração entre teoria e prática nos cursos da Educação Profissional integrada à Educação de Jovens e Adultos no contexto da Educação Básica de Nível Médio.</p>
<p>OLIVEIRA, Nelda Plentz de, 2011, Mestrado, “<i>Formação continuada de professores e o desenvolvimento de currículos integrados na educação profissional e tecnológica.</i>” – Universidade Estadual de Campinas - Educação</p>	<p>A pesquisa situa-se no campo do ensino e das práticas culturais, investigando a prática de docentes dentro do Instituto Federal de Santa Catarina (IF-SC). Considerando a trajetória de formação inicial desses docentes, o <i>campus</i> Florianópolis-Continente propôs, a partir de 2007, uma formação continuada estruturada de tal forma que procurasse refletir a e na prática dos docentes do <i>campus</i> na Educação Profissional. Pesquisa qualitativa, entrevistas semi-estruturas com grupo de professores. Referenciais: Charlot, Freire, Hernández e Pimenta.</p>	<p>Como resultado a pesquisa revelou dados relevantes à Instituição, no que tange a formação continuada de professores na prática pedagógica no cotidiano da Educação Profissional e evidenciou a necessidade de integrar teoria e prática, da mesma maneira a construção das formações de professores que carecem trabalhar com a indissociabilidade da teoria e da prática. Buscaram-se subsídios para a elaboração de programas de formação continuada que atendam às questões levantadas pelos docentes no cotidiano escolar consolidada na forma de política institucional.</p>
<p>CARPIM, Lucymara, 2011, Mestrado, “<i>Formação pedagógica dos professores do ensino técnico: caminhos históricos para um paradigma da complexidade.</i>” – Pontifícia Universidade Católica do Paraná - Educação</p>	<p>A pesquisa discorre sobre o histórico da educação profissional, o processo de formação de professores dos cursos técnicos de nível médio e investiga como os professores que atuam na formação profissional podem mudar sua ação docente abordando os aspectos das práticas pedagógicas: tradicional e inovadora. Pesquisa qualitativa, tipo estudo de caso com 33 docentes dos cursos técnicos de nível médio do Senac do Paraná. Referenciais: histórico da educação profissional: Fonseca, Nascimento e Peterossi; formação inicial e continuada dos professores dos cursos técnicos de nível médio: Alarcão, Schön, Imbernón, Behrens, Garcia, Formosinho; Práticas Pedagógicas: Capra, Behrens, Moraes, Nóvoa, Freire, Demo, Hernández e Ferguson.</p>	<p>Os resultados da pesquisa contribuem para o Senac do Paraná atuar na promoção e desenvolvimento contínuo dos seus professores para que a formação dos discentes atenda à dinâmica da sociedade globalizada, por meio de uma prática pedagógica que possibilite a interação e o diálogo com os sujeitos envolvidos na ação educacional.</p>
<p>BARBACOV, Lecir Jacinto, 2011, Doutorado, - “<i>O professor de educação profissional e a conectividade orgânica entre formação e prática docente.</i>”. Universidade</p>	<p>A pesquisa busca compreender como se dá o processo de formação de professores, a prática docente desse professor, o perfil profissional na educação profissional no Brasil, tendo como foco os docentes que atuam no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – IFET – Sudeste de Minas Gerais. Pesquisa qualitativa e pesquisa de campo</p>	<p>Os resultados da pesquisa permitiram identificar o perfil acadêmico e profissional dos professores que atuam na educação profissional, e por sua vez, esses revelaram que o processo de constituição de sua formação docente é marcado predominantemente pela prática profissional que desenvolvem e reconhecem pequena importância da formação</p>

Federal de Minas Gerais – Educação.	realizada nos Campi Barbacena, Juiz de Fora e Rio Pomba, por meio de análise documental, questionário aplicado a 128 professores e entrevistas de aprofundamento realizado com 9 docentes. Referenciais: Giroux, Tardif, Nóvoa e Perrenoud.	inicial ou continuada nessa constituição. A prática docente está associada à postura profissional ante os saberes docentes, que por sua vez não se constrói especificamente através dos cursos de formação inicial e continuada, mas junto a eles.
SIMIONATO, Margareth Fadanelli , 2011, Doutorado, - “ <i>A formação do professor do ensino técnico e a cultura docente.</i> ” – Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Educação	O objetivo do presente estudo foi analisar a cultura e o desenvolvimento profissional docente como caminho de modificação e melhoria das práticas docentes, na promoção de mudanças no Ensino Técnico no cotidiano das Escolas. Pesquisa qualitativa, a partir de análise documental, questionários e grupos focais, realizados com 60 sujeitos divididos entre 16 professores em exercícios, em escolas privadas, e 44 candidatas a um Programa Especial de Formação Pedagógica. Referenciais: Hargreaves e Pérez Gómez sobre socialização, cultura, das “culturas”, docente. Marcelo e Imbernón referente ao desenvolvimento profissional docente.	O estudo revela a preponderância do isolamento docente e da balcanização, favorecida pela organização física e curricular das escolas. Os dados revelam, ainda o desenvolvimento da colegialidade artificial, havendo poucos indícios que incentivem o desenvolvimento de uma cultura de colaboração entre os docentes. O domínio da técnica e a experiência laboral sobrepoem-se aos conhecimentos pedagógicos como condição suficiente para o exercício da docência, pautados na racionalidade técnica, reforçando determinados “modelos” de professor, aprovados pela cultura docente analisada.
URBANETZ, Sandra Terezinha , 2011, Doutorado, - “ <i>A constituição do docente para a educação profissional.</i> ” – Universidade Federal do Paraná – Educação.	A pesquisa trata da discussão sobre a formação de professores para a educação profissional a partir da discussão teórica do materialismo histórico em paralelo ao estudo de caso de duas instituições, uma Universidade Corporativa e uma Universidade Tecnológica. A questão a ser respondida diz respeito a como formar professores para a educação profissional considerando as características dessa modalidade de ensino e o compromisso com a classe trabalhadora? Para tanto, foi necessário pesquisar como tem se desenvolvido o movimento de formação dos professores para o ensino profissional, observando a sua atuação em diferentes espaços. Pesquisa qualitativa e entrevistas semi-estruturadas com grupo de professores delimitando o campo de investigação, em razão da amplitude de possibilidades, levou à escolha da engenharia como formação inicial devido sua relevância na constituição do capitalismo industrial, o qual deu origem às iniciativas públicas e privadas de educação profissional. Referenciais: Tardif, Schön e Perrenoud.	O resultado dessa pesquisa evidenciou que ao buscar compreender como o profissional da área da engenharia elétrica, dada sua trajetória de escolaridade e trabalho, constitui-se como docente da educação profissional, mostrou que, em síntese, esses professores têm se formado no cotidiano da sala de aula, com poucos espaços de formação pedagógica. Assim sendo a perspectiva de formação de professores para a educação profissional aponta para a necessidade de vinculação da ação docente ao mundo do trabalho e não somente ao mundo do emprego tal qual se encontra na atualidade.

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados obtidos no Banco de Teses e Dissertações da CAPES. Disponível em: www.capes.gov.br. Acesso em 19 de outubro de 2015.

A leitura dos resumos das 05 Teses (das quais 02 para o descritor *metodologia de projetos* e 03 referentes ao descritor *formação de professores na educação profissional*) e das 12 Dissertações (sendo 09 para o descritor *metodologia de projetos* e 03 referentes ao descritor *formação de professores na educação profissional*) permitiu revelar tendências referentes a indagações e objetivos focalizadas pelas pesquisas, como mostra a Tabela 2.

A Tabela 2, a seguir apresentada, sintetiza o conjunto de informações sobre as pesquisas selecionadas e descritas nos Quadros 1 e 2.

TABELA 2 – Aspectos/Questões/Objetivos evidenciados pelas pesquisas

ASPECTOS/QUESTÕES/OBJETIVOS EVIDENCIADOS	TESES	DISSERTAÇÕES	TOTAL
Descritor: Metodologia de Projetos (1*)			
Prática pedagógica diferenciada	0	1	1
Metodologia eficaz	0	2	1
Contribuições processos educativos	0	3	3
Atuação do professor	0	1	1
Facilita mediação do conhecimento	0	4	5
Integração entre diversas áreas do conhecimento/ambientes aprendizagem	2	4	6
Formação integral/sujeito cidadão	0	2	2
Estimula aprendizagem/envolvimento do aluno/autonomia/trabalho em equipe	1	3	3
Relação professor-aluno	1	0	1
Desenvolvimento de competências	0	1	1
TOTAL (1*)	4	21	24
Descritor: Formação de professores na educação profissional (2*)			
Desafios da formação continuada	3	2	5
Prática docente	3	2	5
Processo de formação	3	1	4
TOTAL (2*)	9	5	14

Observação: Os valores da somatória do **TOTAL (1*)** e **TOTAL (2*)**, não se referem ao número de resumos analisados (05 Teses e 12 Dissertações), mas ao número de vezes que os aspectos/questões/objetivos evidenciados foram mencionados nos resumos.

Os resumos dos trabalhos selecionados apresentaram a metodologia de projetos em diferentes níveis de ensino na área de educação, abordando sua conceituação e origem. Já em relação a formação de professores na educação profissional os trabalhos incluem, especificamente, estudos que trazem: reflexão sobre a prática docente, desafios da formação continuada do professor, processo de formação e relação do professor com os saberes que ensinam.

A leitura dos dados dos Quadros 1 e 2 e da Tabela 2 permite identificar a preocupação central dos trabalhos produzidos no período apontado (2004-2012) e concentrados na área de Educação. Vejamos.

Os trabalhos com o descritor “*metodologia de projetos*”, apresentam reflexões sobre o modelo tradicional de educação, mencionando os educadores do movimento da Escola Nova, relacionando-os com a proposta da metodologia de projetos e evidenciando as contribuições que essa metodologia traz para o processo educativo na construção do conhecimento e desenvolvimento dos saberes. Destacam também a eficácia desta metodologia na formação integral do aluno, na formulação e resolução de problemas que incentivam a construção do saber e facilitam tanto a integração e vivência dos alunos ao trabalhar em grupos, quanto a atuação do professor, suas habilidades e competências. Os trabalhos mencionam também o

estímulo ao exercício da reflexão crítica sobre conhecimentos, modos de conhecimento, racionalidades e linguagens utilizadas nas práticas pedagógicas, investigando se a atitude reflexiva do professor pode colaborar na construção da autoria e da autonomia dos alunos ao trabalharem com projetos. Também propõem a criação de grupos de estudos para discutir as práticas pedagógicas dos professores, para facilitar a implantação da metodologia de projetos como estratégia de aprendizagem no ambiente escolar e a mediação do conhecimento.

Os teóricos que subsidiaram os estudos sobre metodologias de projetos são Fernando Hernández, Montserrat Ventura, Philippe Perrenoud, Marilda Aparecida Behrens, Nilbo Ribeiro Nogueira, John Dewey, Léa das Graças Camargos Anastasiou e Leonir Pessate Alves, Dácio Guimarães Moura e Eduardo Fernandes Barbosa.

Em relação ao descritor “*formação de professores na educação profissional*” os resumos analisados consideram a necessidade de investimento nas pesquisas sobre essa temática, buscando compreender o processo de formação de professores. Destacam a importância da relação do professor com os saberes que ensinam, a contribuição dos projetos para melhorar o desempenho das escolas e dos professores, bem como para a criação de novos ambientes de trabalho que estimulem a aprendizagem dos alunos com base nos princípios da autonomia e da colaboração, valorizando a mediação e a prática reflexiva no contexto social e educativo. Esses estudos abordam ainda as práticas que envolvem o cotidiano de alunos e professores em sala de aula, bem como as interações vivenciadas e a qualidade da mediação do professor neste processo.

A respeito do descritor supracitado os principais autores mencionados nos resumos das teses e dissertações são: Francisco Imbernón, Bernard Charlot, Paulo Freire, Maurice Tardif e Claude Lessard, Pérez Gomes, Fernando Hernández, Selma Garrido Pimenta, Carlos Marcelo e António Sampaio da Nóvoa.

Finalmente, os resumos apontam a debilidade de produção de conhecimento sobre a formação de professores na educação profissional, em especial pela relevância da educação profissional hoje, no cenário nacional.

2.1 Outras fontes consultadas

Além dessa revisão de estudos no âmbito do Banco de Teses e Dissertações da CAPES, realizamos um outro levantamento bibliográfico, tomando como fontes os Anais das Reuniões Científicas Nacionais da ANPED – Associação Nacional de Pesquisa e Pós Graduação em Educação (<http://www.anped.org.br/>) – nos diferentes Grupos de Trabalhos, em

especial os GTs de Didática; e de Formação de Professores. Esse levantamento resultou na elaboração dos Quadros 3 e 4, apresentados a seguir, que relacionam as informações referentes aos estudos selecionados com base nos mesmos descritores – *metodologia de projetos* e *formação de professores* – e considerando os mesmos aspectos a serem destacados na leitura: quando e onde foram desenvolvidos, autor, ano, título da pesquisa, bem como as temáticas a que se dedicaram.

QUADRO 3 - Anais das Reuniões Científicas Nacionais da ANPED – Associação Nacional de Pesquisa e Pós Graduação em Educação (2000 - 2009) a partir do descritor *metodologia de projetos*.

Autor / Ano / Título	Objetivo / tipo de pesquisa / método / referência	Resultados apontados
<p>AMARAL, Ana Lúcia, 2000, - “<i>Conflito conteúdo/forma em pedagogias inovadoras: a pedagogia de projetos na implantação da Escola Plural.</i>”</p>	<p>Discutir a dificuldade encontrada por professores participantes da implantação de propostas pedagógicas inovadoras no que tange à falsa concepção de dicotomia entre conteúdo e forma, bem como as dificuldades em conciliar metodologias ativas e globalizantes do tipo “pedagogias de projetos” com a aprendizagem formal de conteúdos entendidos como “indispensáveis” à completção de séries ou ciclos. Pesquisa qualitativa com dimensão quantitativa com um enfoque nas informações do banco de dados sobre a rede municipal escolar de Belo Horizonte e estudos de caso comparativos por Regional. Referenciais: Veiga-Neto, Dewey, Hernández e Ventura.</p>	<p>Os resultados do estudo evidenciam a necessidade de ampliar o conhecimento sobre o tema projetos de trabalho para que os professores possam trabalhar os conteúdos escolares utilizando diferentes opções metodológicas à medida que os alunos avançam na trajetória escolar e que contempla o trabalho coletivo e participativo, abrindo espaço para propostas integradoras que promova a associação entre uma aprendizagem ativa e significativa atendendo aos interesses imediatos dos alunos e do coletivo escolar.</p>
<p>LUZ, Everardo de Souza, 2009 - “<i>Ensino profissional integrado: projetos de trabalho sob a ótica da transdisciplinaridade.</i>”</p>	<p>Analisar e avaliar as contribuições do método de projetos de trabalho com estratégia de ensino na organização e a articulação do conhecimento das diversas disciplinas do curso técnico em agropecuária, concomitante com o ensino médio. Pesquisa descritiva qualitativa e quantitativa com aplicação de questionários semi-estruturados e um estudo de caso restringindo sua abrangência a alunos e professores do Colégio Agrícola de Floriano. Referenciais: Hernández e Ventura, Dewey, Kilpatrick e Behrens.</p>	<p>Os resultados demonstraram que o professor, na sua tarefa diária de ensinar, ignora as relações que deva haver entre cursos e disciplinas e trabalha seus conteúdos de forma individual e isolada, sem se dar conta de todas as relações que se pode estabelecer entre o que ele ensina e o contexto em que está inserido. O trabalho com projetos modificou o cotidiano da sala de aula demonstrado pelo interesse e pela motivação que trouxe aos alunos movidos pela curiosidade e o fascínio da pesquisa e da descoberta. Também possibilitou uma abordagem inter e transdisciplinar do ensino fazendo com que professores e alunos adotassem outra postura dando significados ao que se ensina e se aprende.</p>

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados obtidos nos Anais das Reuniões Científicas Nacionais da ANPED – Associação Nacional de Pesquisa e Pós Graduação em Educação. Disponível em: www.anped.org.br Acesso em 19 de outubro de 2015.

O exame do Quadro 3 permite constatar a ausência de trabalhos voltados para a metodologia de projetos e para a formação de professores para o ensino profissional, já que os 02 únicos trabalhos encontrados nos Anais da ANPEd, nos GTs de Didática e Formação de professores, no período apontado (2000-2009), destacam as contribuições da metodologia de

projetos como estratégia de ensino para a organização do conhecimento em sala de aula e integração entre as disciplinas do curso técnico, em concomitância com o ensino médio.

Nos 02 artigos analisados também constata-se a dificuldade dos professores em conciliar as estratégias metodológicas do ensino tradicional com a utilização de uma metodologia ativa através de projetos, que contemple a aprendizagem significativa e promova a autonomia da aprendizagem dos alunos. Os principais autores referenciados nos trabalhos encontrados são: John Dewey, William Heard Kilpatrick, Fernando Hernández e Montserrat Ventura e Marilda Aparecida Behrens.

QUADRO 4 - Anais das Reuniões Científicas Nacionais da ANPED – Associação Nacional de Pesquisa e Pós Graduação em Educação (2000-2009) a partir do descritor *formação de professores na educação profissional*.

Autor / Ano / Título	Objetivo / tipo de pesquisa / método / referência	Resultados apontados
GOMES, Heloísa Maria, 2004, - <i>“Formando professores para a educação profissional.”</i>	A pesquisa tem como objetivo explorar e conhecer o que os professores pensam e sentem sobre as mudanças ocorridas na educação profissional de nível médio e entender como um processo de formação contínuo poderá orientar e impulsionar os processos de mudanças na escola. Pesquisa qualitativa e entrevista semi-estruturada. Referenciais: Imbernón, Nóvoa e Perrenoud.	O estudo evidenciou a necessidade de um processo de formação que propicie apoio e sustentação às iniciativas criativas e inovadoras de mudança na prática docente, apoiada pela valorização profissional da carreira docente para enfrentar as mudanças no mundo atual: conhecimento, tecnologia, trabalho e escola, perfil da formação discente e reformulações legais.
GRIGOLI, Josefa, Aparecida; TEIXEIRA, Leny, Rodrigues, Martins; LIMA, Cláudia, Maria. 2004, - <i>“Prática docente, modelos de ensino e processos de formação: contradições, resistências e rupturas.”</i>	Descrever e analisar as sequências didáticas utilizadas pelo professor, bem como as condições de sua produção são procedimentos essenciais para compreender o seu fazer pedagógico e os modelos de ensino praticados pelos professores, indagando até que ponto esses modelos refletem os processos de formação. Pesquisa qualitativa com aplicação de um questionário aberto, aplicado a 283 professores do Ensino Fundamental das redes Municipal e Estadual de Campo Grande. Referenciais: Nóvoa, Pérez Gómez, Tardif.	As análises do ensino praticado pelos professores remetem para a necessidade de repensar a formação nas suas concepções e nas suas práticas. As práticas de formação necessitam também superar o grande obstáculo representando pela organização curricular operacionalizada em conhecimentos disciplinares estanques e pelo modelo aplicacionista que estabelece uma grade curricular seccionada em disciplinas teóricas, de fundamentos, seguidas de disciplinas práticas ou metodológicas.
GARCIA, Joe, 2005, - <i>“Repensando a formação do professor interdisciplinar.”</i>	Apresenta um estudo sobre a questão da formação para a interdisciplinaridade, considerando o perfil do professor interdisciplinar, repensando a formação e a percepção de professores em processo de formação continuada para exercer práticas interdisciplinares através de seu perfil pessoal-profissional, suas habilidades e competências, bem como suas atitudes diferenciais. Pesquisa análise de referencial teórico. Referenciais: Nóvoa e Freire.	O estudo demonstra que a formação para a interdisciplinaridade deve considerar a perspectiva política relacionada ao processo da educação. O professor, em sua ação social, deve ser agente de transformação, comprometido com o avanço das condições sociais no contexto voltado para práticas integrativas de planejamento e desenvolvimento curricular, quando os professores devem perceber e explorar as relações entre as disciplinas e ultrapassar e reestruturar as fronteiras dos conhecimentos onde habitam e atuam.

<p>BURNIER, Suzana, 2006, - “<i>A docência na educação profissional.</i>”</p>	<p>Analisar as representações acerca do ofício expressas pelos professores da educação profissional e investigar suas histórias de vida, carreira, ingresso, permanência, abandono e os fatores que orientam as práticas desses professores, suas demandas necessidades e potencialidades. Pesquisa qualitativa com depoimento de professores da região Metropolitana da grande Belo Horizonte – MG. Referenciais: Gatti, Kramer, Manfredi, Nóvoa e Peterossi.</p>	<p>Os resultados apontam que o magistério na educação profissional, não aparece como a opção profissional inicial da grande maioria dos docentes que participaram deste trabalho. Também são atraídos pelas relações que estabelecem, com os alunos, a partir do momento em que ingressam na carreira. Os dados obtidos revelam ainda, que o magistério significa para esses sujeitos uma oportunidade de complementação salarial ou uma alternativa profissional. Maiores reflexões devem ser feitas nessa direção, até porque praticamente inexistem estudos nessa área.</p>
--	--	--

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados obtidos nos Anais das Reuniões Científicas Nacionais da ANPED – Associação Nacional de Pesquisa e Pós Graduação em Educação.
Disponível em: www.anped.org.br Acesso em 19 de outubro de 2015.

O exame dos dados do Quadro 4 permite evidenciar que nos 04 estudos selecionados encontra-se o mesmo alerta para a necessidade de investimento na pesquisa sobre *formação inicial e continuada dos professores da educação profissional*, buscando-se conhecer o que os professores pensam e sentem sobre as mudanças ocorridas nas políticas públicas brasileiras de educação profissional. Os estudos apontam também a característica marcante desse professor em articular os conhecimentos teóricos e práticos, promovendo a aproximação dos conteúdos estudados com a realidade que os alunos irão vivenciar na atuação pessoal e profissional. Observa-se a necessidade de repensar a formação do professor do ensino profissional com base em concepções e práticas que assegurem as condições de atuação do professor expressas na organização do tempo da sala de aula, nas rotinas de trabalho e nas atividades pedagógicas.

As referências encontradas nos estudos selecionados são: Francisco Imbernón, Maurice Tardif, Angel Pérez Gomes, António Sampaio da Nóvoa, Bernardete Gatti, Paulo Freire, Philippe Perrenoud, Sônia Souza Kramer, Silvia Maria Manfredi e Helena Gemignani.

3. A busca de apoios teóricos para a pesquisa

No decurso desta Dissertação, para definição dos apoios teóricos procurou-se localizar autores/estudiosos que explicitassem o conceito de formação, identidade e organização do trabalho docente, bem como se considerou a necessidade de acrescentar à busca de apoios teóricos, a leitura de autores que fundamentassem as estratégias de ensino, a especificidade da docência e a relação entre professor, alunos e conhecimento.

Os resultados de tais buscas e leituras realizadas serão apresentados detalhadamente nos Capítulos 1 e 2 desta Dissertação, que apresentam, respectivamente, a leitura dos

seguintes grupos de autores:

- Carlos Marcelo (2009) - para fundamentar os conceitos de desenvolvimento profissional e a identidade profissional docente;
- Maurice Tardif e Claude Lessard (2014) - no que tange à compreensão da natureza do trabalho do professor como uma profissão de interações, considerando os diferentes agentes e suas relações na sala de aula, na organização e nos sistemas de ensino;
- Bernard Charlot (2005) – para elucidar a relação de professores e alunos com o conhecimento e a relação entre a origem social e sucesso ou fracasso escolar do aluno;
- Maria do Céu Roldão (2009) – para compreender os conceitos sobre ensinar e as estratégias de ensino pautadas no saber e o agir do professor no âmbito escolar como um profissional do ensino, que cria, mobiliza, interage e transforma que marca a essência do que é ser professor.

Tal levantamento permitiu fundamentar a pesquisa apresentada nesta Dissertação, evidenciando as mudanças que poderão ocorrer tanto na formação, quanto na atuação do professor em relação às estratégias de ensino-aprendizagem no ambiente escolar.

Além disso, em relação ao desenvolvimento da metodologia de projetos apresentam-se, a seguir, os autores que fundamentam tais discussões nesta Dissertação, e que também serão apresentados detalhadamente nos Capítulos 1 e 2:

- Fernando Hernández e Montserrat Ventura (1998) para entender o desenvolvimento da organização do *currículo por projetos de trabalho* para uma prática pedagógica e visão integradas de ensino, que estimule os alunos a participarem ativamente da construção do conhecimento;
- Fernando Hernández (1998b) para compreender a concepção da educação na qual se situam os *projetos de trabalhos* e sua utilização como forma de interesse, motivação, equilíbrio entre o ensino-aprendizagem e relação educativa baseada na colaboração em sala de aula, na escola e com a comunidade;
- Marilda Aparecida Behrens (2008) no que tange à atuação docente e à prática pedagógica baseada na *metodologia de projetos*, e à necessidades de produzir conhecimento crítico e reflexivo em sala de aula;
- Nilbo Ribeiro Nogueira⁴ (2014) para compreender a implementação da *pedagogia de projetos* como estratégia para o desenvolvimento das habilidades e competências⁵ no decorrer do processo de ensino-aprendizagem e para as interações entre professor e alunos.

Desse conjunto de leituras definiram-se, então, questões, objetivos e hipótese que

⁴ O autor Nilbo Ribeiro Nogueira, é utilizado como referência na abordagem da *Metodologias de Projetos pelo Senac São Paulo*.

⁵ A definição legal é explicitada no Parecer CNE/CEB Nº 16/99: “(...) habilidades e competências referem-se ao *saber fazer* relacionado com a prática do trabalho, transcendendo a mera ação motora”.

norteiam a pesquisa aqui relatada, expressos no item 4, a seguir.

4. A pesquisa realizada

4.1. Delimitação do tema/problema

Meus objetivos enquanto educadora é investigar como ocorre o processo de ensino-aprendizagem do aluno no curso profissional da área de administração e negócios, por meio da *metodologia de projetos*. Ou seja, não basta que o mesmo se encontre frente a conteúdos para aprender, é necessário que ele seja desafiado a atualizar seus esquemas de conhecimento, compará-los com o que é novo, identificar semelhanças e diferenças e análise da sua realidade de forma significativa. Deste modo, o trabalho também está voltado para a atuação do professor e a importância de selecionar procedimentos metodológicas que possibilitem ao aluno o exercício da autonomia, por meio da participação ativa em seu processo de aprendizagem e da busca contínua de conhecimento.

Neste sentido, encontramos em Anastasiou e Alves (2010), a necessidade de compreender a aprendizagem como um processo ativo por parte dos sujeitos e o ensino como uma atividade complexa, composta por duas dimensões “a da intenção e a do resultado”, no que diz respeito às novas formas de aprendizagem dos alunos e à prática educativa do professor. Desta forma a autora, considera que o conceito de “ensinagem”, visa:

(...) uma prática social complexa efetivada entre os sujeitos, professor e aluno, englobando tanto a ação de ensinar quanto a de apreender, em um processo contratual, de parceria deliberada e consciente para o enfrentamento na construção do conhecimento escolar.

A utilização de metodologias ativas exige do docente o planejamento e domínio de técnicas diversificadas, resultando em aulas mais flexíveis, interessantes e motivadoras que auxiliem no desenvolvimento dos alunos (ANASTASIOU E ALVES, 2010, p. 20).

Assim, esta pesquisa busca compreender como o professor desenvolve seu papel de mediador na implementação e no acompanhamento dos projetos como estratégia de ensino e de aprendizagem, e como lida com questões como: promover o pensamento crítico dos alunos; promover a aprendizagem individual e em grupo; promover o funcionamento adequado do grupo; servir como modelo para os estudantes; fomentar a autoavaliação; ter conhecimento dos recursos de aprendizagem dos alunos; aceitar a aprendizagem centrada no aluno. Ou seja, a pesquisa busca, parafraseando Anastasiou e Alves (2010, p.64-65), conhecer, na perspectiva de alunos e professores, uma proposta didática – a *metodologia de projetos* –

que favoreça a

(...) construção de um processo de parceria em sala de aula, deslocando o foco da ação docente e do ensino para a aprendizagem e destinando ao aluno o espaço do *aprendiz*. Menos maturo que o professor, o aluno necessita da condução deste no processo, mas precisa participar dele ativamente; a *aprendizagem é uma ação intencional, direcionada e deliberada por parte do aluno*, exigindo esforços conjuntos com o professor para o domínio do conhecimento. (p.64-65).

4.2 Questões norteadoras da pesquisa

Por meio das leituras dos autores tomados como referência teórica, do levantamento bibliográfico inicial e das reflexões acerca do tema pesquisado, emergiram algumas questões relacionadas à ideia central que norteia a pesquisa aqui relatada: a relação entre a metodologia de projetos e as práticas pedagógicas que estimulem o aluno a construir sua relação com o conhecimento; e entre a organização do trabalho do professor para atuar na educação profissional e o desenvolvimento de metodologias ativas⁶ como estratégias de ensino-aprendizagem. Esta ideia central se desdobra nas seguintes questões:

1. Como professores e alunos do ensino profissional entendem a metodologia de projetos e seus efeitos na aprendizagem?
2. A metodologia de projetos estimula, de fato, segundo os professores e os alunos, a formulação e resolução de problemas, a construção do saber e a integração dos alunos? Qual a contribuição dessa metodologia na formação dos alunos no ensino profissional? Como esse aluno participa do desenvolvimento de projeto a partir das competências ministradas em sala de aula?
3. Como o professor desenvolve seu papel de mediador na implementação e no acompanhamento dos projetos como estratégia de ensino-aprendizagem?
4. Essa metodologia aplicada à educação profissional tem levado a práticas pedagógicas que estimulem o aluno a construir o conhecimento e a desenvolver competências? As estratégias de ensino-aprendizagem, estruturadas na prática, baseadas em situações reais de trabalho, por meio de estudos de caso, pesquisas, solução de problemas, projetos e outras estratégias, contribuem para o desenvolvimento de competências, habilidades,

⁶ Bastos (2006) nos apresenta uma conceituação de Metodologias Ativas como “processos interativos de conhecimento, análise, estudos, pesquisas e decisões individuais ou coletivas, com a finalidade de encontrar soluções para um problema”.

atitudes e valores nos alunos, para responder aos desafios diários da vida pessoal, social e profissional?

5. Quais mudanças acontecem na formação dos alunos e na atuação docente na educação profissional com o uso da metodologia de projetos? Estas mudanças conduzem a práticas docentes que contribuem para mobilização do conhecimento e desenvolvimento de aprendizagens significativas dos alunos em sala de aula?

4.3 Objetivos: Geral e Específicos

Geral:

Investigar, segundo percepções expressas por alunos e professores da educação profissional, como são desenvolvidas, em salas de aula, as práticas pedagógicas na metodologia de projetos.

Específicos:

1. Compreender a inserção da metodologia de projetos na educação profissional atual;
2. Investigar como professores e alunos do ensino profissional entendem a metodologia de projetos e seus efeitos na educação profissional;
3. Compreender a contribuição da metodologia de projetos na formação dos alunos no ensino profissional.

4.4 Hipóteses

Trata-se, portanto, de buscar elementos para perceber como a metodologia de projetos se insere na educação profissional e se transforma em práticas pedagógicas que contribuem para o desenvolvimento do aluno e para a organização do trabalho do professor. A esse respeito, as hipóteses a serem investigadas são:

- A proposta da metodologia de projetos tem levado os professores a diversificarem suas práticas pedagógicas apoiados em estratégias de ensino-aprendizagem que estimulam a aprendizagem dos alunos com base nos princípios da autonomia e da colaboração;
- A relação dos professores e alunos com os saberes que ensinam/aprendem contribuem para a melhoria continuada nas práticas de ambos em sala de aula, beneficiam a carreira, socialização e identidade profissional dos professores e promovem a inserção social dos

alunos na Educação Profissional.

4.5 Tipo de pesquisa realizada

Trata-se de pesquisa qualitativa, do tipo analítico-descritiva, realizada com o objetivo de compreender como professores e alunos entendem a metodologia por projetos para a mobilização do conhecimento e para o desenvolvimento de aprendizagens significativas na educação profissional.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa é composta basicamente por cinco características que envolvem a análise e contextualização do objeto em estudo numa realidade dinâmica e de muitas interações. São elas:

- a) A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento;
- b) Os dados coletados de natureza preeminente descritiva;
- c) Há uma preocupação maior com o processo do que evidentemente pelos resultados ou produtos obtidos;
- d) O “significado” que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador;
- e) A análise dos dados acontece de maneira indutiva e a aceção é de importância imprescindível.

Para Triviños (1987), numa pesquisa de natureza qualitativa, as descrições dos fenômenos estão impregnadas do significado que o ambiente lhes imprime, são produtos de uma visão subjetiva. Desta forma, a interpretação dos resultados tem como base a percepção dos sujeitos sobre um dado fenômeno em um dado contexto.

A pesquisa do **tipo descritivo-analítica** é definida por Selltiz (1965), como sendo um tipo de investigação na qual “... a exatidão da descrição é que merece maior atenção” (p.61).

Especificamente em relação à pesquisa do tipo analítico-descritiva cabe ressaltar que, para esses autores, esse tipo de pesquisa permite explorar o tema em estudo, tanto na bibliografia, quanto a partir de dados empíricos, descrevendo, formulando ou discernindo idéias e aspectos mais pregnantes desse tema.

4.6 Procedimentos metodológicos e etapas da pesquisa

Autores como Bodgan e Biklen (1994), Giovanni (1998 e 1999), Triviños (1987), Zago (2003) e Selltiz (1965), bem como os autores cujos conceitos forneceram os apoios

teóricos para o estudo – constituíram o referencial norteador para a construção e definição dos procedimentos metodológicos e etapas da pesquisa, descritos a seguir.

➤ **Definição do universo e sujeitos da pesquisa**

O *lócus* desta pesquisa foi o Senac São Paulo – Unidade de Jaboticabal – uma instituição privada de ensino técnico profissionalizante, situada na cidade de Jaboticabal-SP, que faz parte de uma organização localizada no Estado de São Paulo, composta por 56 Unidades Escolares de Ensino Médio Profissionalizante e 03 Campi dedicados ao Ensino Superior presencial e a distância.

A escolha dessa instituição de ensino deve-se, de um lado, à relação de proximidade da pesquisadora (é professora da área de Administração e Negócios há mais de sete anos, nesta unidade onde são ofertados os cursos técnicos de nível médio profissionalizante) e, de outro lado, deve-se à manifestação de interesse e autorização expressa pela coordenação e direção da instituição, em relação à realização da pesquisa.

Os sujeitos da pesquisa são: 18 alunos, de ambos os sexos e 06 de seus professores do curso Técnico em Logística da referida Unidade de ensino, que aceitaram participar da pesquisa. A escolha desta turma do Curso Técnico em Logística deu-se devido ao fato do curso ter iniciado em agosto de 2014 e estes alunos serem concluintes em novembro de 2015. Já os 06 professores foram escolhidos para participarem das entrevistas, gravadas em áudio, por estarem em sala de aula no decorrer do curso e possuírem maior carga horária com a turma.

Vale ressaltar que a pesquisadora também é professora da turma do Curso Técnico em Logística no qual estudavam.

Os cursos técnicos da área de Administração e Negócios nessa instituição contaram, segundo registros da unidade, no 1º Semestre/2015, com 07 turmas no total, destacando-se, em cada turma, uma média de 30 alunos, o que resultou num universo aproximado de 210 alunos e um total de 16 professores.

A seleção dos professores e alunos sujeitos da pesquisa obedeceu as seguintes etapas:

- Autorização da instituição;
- Anuência dos agentes (professores e alunos) em participar da pesquisa;
- Acesso à documentação específica da instituição e das competências do curso Técnico em Logística.

Os critérios para seleção dos sujeitos foram, especificamente, a concordância em participar da pesquisa e a autorização para utilização dos dados (com garantia de anonimato e acesso aos resultados).

Salienta-se que se procurou selecionar até 30 alunos de uma só turma (nenhuma turma tem mais que 30 alunos). Assim, participaram da pesquisa, os alunos do curso Técnico em Logística, por ser a turma que revelou maior incidência de concordância e aceitação em participar da pesquisa para a aplicação dos questionários. Neste caso, contou-se com a participação de 18 alunos.

➤ **Localização e leitura dos documentos analisados**

Os documentos tomados para análise nesta pesquisa foram:

- Proposta Pedagógica da Instituição;
- Regimento das Unidades Escolares do Senac São Paulo;
- Plano de Curso do Técnico em Logística;
- Plano de Orientação para a Oferta do Curso Técnico em Logística;
- Plano de Aula dos Professores do Curso Técnico em Logística;
- Legislação atual norteadora da organização e funcionamento dos cursos de educação profissional no país;
- Outros materiais localizados.

➤ **Construção e testes de instrumentos para coleta dos dados**

A coleta de dados foi realizada por meio de:

- Roteiro para análise dos documentos selecionados (ver Apêndice 1);
- Roteiro de entrevista semi-estruturada com os professores (ver Apêndice 2);
- Questionário a ser respondido pelos alunos (ver Apêndice 3).

A construção dos instrumentos para coleta de dados foi realizada com base nas questões, objetivos e hipóteses e nos principais conceitos norteadores da pesquisa.

Os testes desses instrumentos incluíram:

- a) exame e avaliação dos instrumentos por 02 pesquisadores experientes na área;
- b) entrevistas-testes com 02 professores e alunos não constantes da amostra (para verificação da adequação e compreensão das perguntas, bem como para treinamento da própria pesquisadora em situação de entrevista);

c) análise-teste de um documento similar aos utilizados na pesquisa.

➤ **Coleta dos dados**

Os dados foram coletados da seguinte forma:

- Localização, leitura e registro das informações dos documentos no próprio Roteiro para análise dos documentos selecionados (Ver Apêndice 1).
- Organização dos mesmos em quadro-sínteses;
- Aplicação dos questionários aos alunos, coletivamente, em sala de aula, durante o horário regular de um dia de aula, com o consentimento do professor e do diretor, prevendo-se um tempo de 40 a 60 minutos, no máximo, para as respostas;
- Entrevista com os professores, individualmente, na própria escola (antes e/ou após as aulas, ou nos intervalos ou “janelas” entre as aulas), cuja duração foi de aproximadamente 60 minutos, no máximo, com gravação em áudio previamente autorizada pelos entrevistados;
- O diretor responsável pela escola recebeu, previamente, cópia do projeto e previsão desses procedimentos para autorização da pesquisa na escola.

➤ **Procedimentos para organização, análise e apresentação dos dados**

Nesta etapa da pesquisa foram realizados os seguintes procedimentos:

- Mapeamento dos dados coletados com as pesquisas bibliográficas, as entrevistas dos professores, a aplicação do questionário respondido aos alunos e as leituras dos documentos;
- Definição de eixos de análise – ver Quadro 5, apresentado a seguir;
- Organização dos dados em quadros-sínteses e tabelas, de acordo com os eixos de análise;
- Análise dos resultados;
- Redação do Relatório de Qualificação e da Dissertação.

A grade norteadora da organização, leitura e análise dos dados incluiu, então, elementos relativos à pesquisa realizada (questões, objetivos, hipóteses) e aos conceitos adotados e às categorias a partir das quais o material empírico foi tratado. Tais eixos podem ser melhor visualizados no QUADRO 5 a seguir:

QUADRO 5 – Eixos norteadores para análise dos dados.

Conceitos	Questões	Objetivos	Hipóteses
Formação, desenvolvimento e identidade profissional dos professores. Marcelo (2009). Tardif e Lessard (2014).	- Quais mudanças acontecem na formação dos alunos e na atuação docente na educação profissional com o uso da metodologia de projetos? Estas mudanças conduzem a práticas docentes que contribuem para a mobilização do conhecimento e desenvolvimento de aprendizagens significativas dos alunos em sala de aula?	- Investigar, segundo percepções expressas por alunos e professores da educação profissional, como são desenvolvidas, em sala de aula, as práticas pedagógicas na metodologia de projetos.	- A relação dos professores e alunos com os saberes que ensinam/aprendem contribuem para a melhoria continuada nas práticas de ambos em sala de aula, beneficiam a carreira, socialização e identidade profissional dos professores e promovem a inserção social dos alunos da Educação Profissional.
Relação com o conhecimento. Charlot (2005).	- Quais mudanças acontecem na formação dos alunos e na atuação docente na educação profissional com o uso da metodologia de projetos? Estas mudanças conduzem a práticas docentes que contribuem para a mobilização do conhecimento e desenvolvimento de aprendizagens significativas dos alunos em sala de aula?	- Investigar, segundo percepções expressas por alunos e professores da educação profissional, como são desenvolvidas, em sala de aula, as práticas pedagógicas na metodologia de projetos.	- A relação dos professores e alunos com os saberes que ensinam/aprendem contribuem para a melhoria continuada nas práticas de ambos em sala de aula, beneficiam a carreira, socialização e identidade profissional dos professores e promovem a inserção social dos alunos da Educação Profissional.
Condições e organização do trabalho do professor. Tardif e Lessard (2014).	- Quais mudanças acontecem na formação dos alunos e na atuação docente na educação profissional com o uso da metodologia de projetos? Estas mudanças conduzem a práticas docentes que contribuem para a mobilização do conhecimento e desenvolvimento de aprendizagens significativas dos alunos em sala de aula?	- Investigar, segundo percepções expressas por alunos e professores da educação profissional, como são desenvolvidas, em sala de aula, as práticas pedagógicas na metodologia de projetos.	- A relação dos professores e alunos com os saberes que ensinam/aprendem contribuem para a melhoria continuada nas práticas de ambos em sala de aula, beneficiam a carreira, socialização e identidade profissional dos professores e promovem a inserção social dos alunos da Educação Profissional.
Ensinar: estratégias de ensino; Prática docente. Roldão (2009).	- Quais mudanças acontecem na formação dos alunos e na atuação docente na educação profissional com o uso da metodologia de projetos? Estas mudanças conduzem a práticas docentes que contribuem para a mobilização do conhecimento e desenvolvimento de aprendizagens significativas dos alunos em sala de aula?	- Investigar, segundo percepções expressas por alunos e professores da educação profissional, como são desenvolvidas, em sala de aula, as práticas pedagógicas na metodologia de projetos.	- A proposta da metodologia de projetos tem levado os professores a diversificarem suas práticas pedagógicas apoiadas em estratégias de ensino-aprendizagem que estimulam a aprendizagem dos alunos com base nos princípios da autonomia e da colaboração.
Metodologia de Projetos. Hernández e Ventura (1998); Hernández (1998b) e Behrens (2008).	- Como professores e alunos do ensino profissional entendem a metodologia de projetos e seus efeitos? - A metodologia de projetos estimula, de fato, segundo os professores e os alunos, a formulação e resolução de problemas, a construção do saber e a integração dos alunos? Qual a contribuição dessa metodologia na formação dos alunos no ensino profissional? Como esse aluno participa do desenvolvimento de projeto a partir das competências ministradas em sala de aula? - Quais mudanças acontecem na formação dos alunos e na atuação docente na educação profissional com o uso da metodologia de projetos? Estas mudanças conduzem a práticas docentes que	- Investigar, segundo percepções expressas por alunos e professores da educação profissional, como são desenvolvidas, em sala de aula, as práticas pedagógicas na metodologia de projetos. - Compreender a inserção da metodologia de projetos na educação profissional atual. - Investigar como professores e alunos do ensino profissional entendem a metodologia de projetos e seus efeitos na educação profissional. - Compreender a contribuição da metodologia de projetos na formação dos alunos	A proposta da metodologia de projetos tem levado os professores a diversificarem suas práticas pedagógicas apoiadas em estratégias de ensino-aprendizagem que estimulam a aprendizagem dos alunos com base nos princípios da autonomia e da colaboração.

	contribuem para a mobilização do conhecimento e desenvolvimento de aprendizagens significativas dos alunos em sala de aula?	no ensino profissional.	
--	---	-------------------------	--

Fonte: Elaborado pela autora.

Finalmente, cabe salientar que esta pesquisa obedeceu às disposições da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), tendo sido devidamente aprovada com o número 39021914.0.0000.5383.

Resta acrescentar ainda a esta Introdução, que a redação da Dissertação está organizada em três Capítulos. O primeiro capítulo destina-se à apresentação do referencial teórico orientador da pesquisa. O segundo sintetiza as leituras sobre a definição de metodologia de projetos e apresenta as informações sobre a proposta de trabalho por projetos do Senac, descrevendo o contexto da pesquisa. No terceiro capítulo são descritos e analisados os dados obtidos por meio das entrevistas com os professores, dos questionários respondidos pelos alunos e da leitura dos documentos da instituição de ensino foco da pesquisa. Nas Considerações Finais são retomados os principais achados da pesquisa, tomando como elementos de compreensão os objetivos, as questões centrais e as contribuições desta pesquisa para a Instituição seus Professores e Alunos. Por fim, encerram esta Dissertação: as Considerações Finais, as Referências Bibliográficas, bem como os Anexos e os Apêndices.

CAPÍTULO 1

DESENVOLVIMENTO, IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE, ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DO PROFESSOR E REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA

Neste Capítulo, o objetivo está centrado nas ideias e conceitos acerca do desenvolvimento e identidade profissional, organização do trabalho do professor, reflexão sobre a prática docente, com base nos apoios teóricos identificados para este trabalho.

Sobretudo busca-se ampliar a compreensão a respeito do desenvolvimento e identidade profissional e da organização do trabalho do professor na educação profissional.

Para definição dos apoios teóricos para a pesquisa procurou-se, inicialmente, rever os textos de autores utilizados especialmente nas disciplinas: “O ensino na Educação Básica”, “Instituições Educativas em suas múltiplas dimensões” e “Interações comunicativas na escola”. Havia necessidade de localizar autores que explicitassem o conceito de desenvolvimento e identidade profissional do professor, sua relevância e contribuições para a ação da prática docente no ambiente escolar, já que um dos objetivos do estudo incluía a intenção de verificar, na produção acadêmica, o que as pesquisas compreendem como formação de professores na educação profissional.

Atualmente muito se discute sobre a formação de professores, mas no caso desta pesquisa trata-se de analisar especificamente a formação, o desenvolvimento e a identidade profissional do professor no ensino profissional – e, para elaborar essa definição recorri aos seguintes autores:

- Marcelo (2009) – que destaca o desenvolvimento profissional e a identidade profissional docente como elementos que são construídos no decorrer do percurso de formação e exercício profissional, relacionando o processo de formação inicial e o aperfeiçoamento da ação docente em exercício, para assegurar a qualidade da aprendizagem dos alunos;
- Charlot (2005) – que discute tais problemáticas, no que tange à relação de professores e alunos com o conhecimento, com a escola e a vida em sociedade;
- Tardif e Lessard (2014) – que abordam o trabalho do professor, analisando a organização do trabalho escolar, a especialização do trabalho docente dentro dos sistemas de ensino, as condições de trabalho dos professores e sua relação com os sujeitos do ambiente escolar (em especial os alunos), bem como as expectativas dos professores e as

dimensões que constituem sua ação docente;

- Roldão (2009) – que define ensino como a especificidade do trabalho do professor, relacionado, diretamente, à prática cotidiana do professor, à responsabilidade em relação à construção do conhecimento e à promoção ativa da aprendizagem do outro. Diante disso, se situam as estratégias de ensino, pautadas no saber e no agir do professor.

1.1 Desenvolvimento, formação e exercício profissional docente

Marcelo (2009) em seu artigo intitulado “*Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro*”, considera o desenvolvimento profissional dos professores como:

(...) um processo individual e colectivo que se deve concretizar no local de trabalho do docente: a escola; e que contribui para o desenvolvimento das suas competências profissionais, através de experiências de índole diferente, tanto formais como informais. O conceito de desenvolvimento profissional tem vindo a modificar-se durante a última década, sendo essa mudança motivada pela evolução da compreensão de como se produzem os processos de aprender e ensinar. Nos últimos tempos, tem-se vindo a considerar o desenvolvimento profissional como um processo a longo prazo, no qual se integram diferentes tipos de oportunidades e experiências, planificadas sistematicamente para promover o crescimento e desenvolvimento do docente (MARCELO, 2009, p.7).

A ideia do autor, no que tange à compreensão do desenvolvimento profissional dos professores, frente à educação na atualidade, evidencia a necessidade de refletir sobre o contexto atual das mudanças ocorridas na escola e sobre o processo de formação docente para o desempenho de novas atividades nesse contexto escolar, em uma perspectiva individual e coletiva do exercício da profissão.

Assim, o desenvolvimento profissional de professores para Marcelo (2009) é compreendido como “(...) evolução e continuidade que, supera a tradicional justaposição entre formação inicial e formação contínua dos professores” (p.09). À luz deste entendimento, o autor contextualiza o desenvolvimento profissional de professores, enfatizando os seguintes aspectos deste conceito: mudança nas atividades de ensino-aprendizagem que contribuem para o desenvolvimento do aluno e do professor; melhorias na atuação do professor, nas práticas em sala de aula e nas condições de trabalho para favorecer e estimular o crescimento profissional por meio de experiências, saberes e consciência profissional.

Nessa perspectiva, considera que as competências profissionais desenvolvidas pelos professores permitem, no âmbito escolar, compreender as mudanças educacionais postas em relação à apropriação do conhecimento por professores e alunos, ultrapassando a mera

“apropriação de conteúdos” e relacionando o processo de formação inicial e o aperfeiçoamento da ação docente, para assegurar a qualidade da aprendizagem dos alunos.

De acordo com Marcelo (2009) a identidade profissional caracteriza-se “(...) como sendo, no processo evolutivo, um processo de interpretação de si mesmo enquanto indivíduo e como profissional, em um contexto social, político e educacional”. (p.12).

O autor salienta ainda que, a identidade profissional está intimamente relacionada com as características e os princípios que constituem cada indivíduo na sua concepção e formação, e com forma como se definem a si e aos outros.

É importante compreender que a identidade profissional é fator relevante na interpretação e reinterpretação de experiências formativas vivenciadas pelos professores, sob a perspectiva do seu desenvolvimento profissional, constituindo-se na construção do seu “*eu profissional*”, através de uma aprendizagem contínua ao longo da vida e de sua carreira profissional.

Ao pensarmos na formação do professor e no seu processo de desenvolvimento profissional é preciso, segundo o autor, ressaltar os valores éticos intrínsecos da profissão docente, bem como às crenças e convicções que trazem para a profissão:

Na formação de professores tem-se dado uma especial atenção à análise das crenças que os professores em formação trazem quando iniciam o seu percurso profissional. Entende-se crenças como as proposições, premissas que as pessoas têm sobre aquilo que consideram verdadeiro (MARCELO, 2009, p. 15).

Para Marcelo (2009, p.15) o ponto de partida para pensar na formação de professores está na organização e progressão de como os professores aprendem, e como compreendem os processos de mudança em suas crenças e convicções, em face dos conceitos científicos, próprios da profissão, que passam a se constituir em novos nortes para seus pensamentos, decisões e ações.

Diante dessas afirmações pode-se concluir que o desenvolvimento profissional dos professores é um processo contínuo, caracterizado por concepções sobre o aprender e o ensinar como processos, ao mesmo tempo, individual e coletivo, essenciais para a construção da sua identidade profissional específica, do “ser” e do “fazer” do professor.

1.2 Compreendendo a formação e a relação com o saber no trabalho dos professores

Bernard Charlot (2005) contextualiza a formação do professor frente à mobilização dos saberes que ensinam e no que tange à relação da escola e seus agentes com o saber:

Não há saber (ou aprender) senão na relação com o saber (com o aprender). Toda relação com o saber (com o aprender) é também relação com o mundo, com os outros e consigo. Não existe saber (ou aprender) se não está em jogo a relação com o mundo, com os outros e consigo (CHARLOT, 2005, p.58).

Para o autor, o saber é uma maneira de representação de uma ação que, por sua vez, possibilita as relações dos sujeitos com o mundo. Já o aprender relaciona-se com a obtenção de um saber e com o cumprimento de ações determinadas pela escola. Desta forma a educação escolar contextualizada no ambiente escolar deveria promover condições para que o sujeito pudesse fazer relações entre sua experiência social e o saber e não enfatizar somente o acúmulo de conteúdos.

Relacionando a condição humana e social do indivíduo com a educação, Charlot (2005) afirma que o ser humano constrói suas relações sociais através da vida real, constituindo-se a educação como um processo interno individual, que se inicia através do encontro com o mundo real existente e com a nova percepção que se forma através do mundo que o educa e a relação com o outro.

O autor enfatiza que a aprendizagem só é concebível pelo desejo de aprender e pelo envolvimento daquele que aprende. Em suas palavras: “(...) só se pode ensinar a alguém que aceita aprender, ou seja, que aceita investir-se intelectualmente” (CHARLOT, 2005, p. 76).

Refletindo sobre o processo de mobilização do aluno para aprender, o autor assinala que o professor se sente vítima da situação de “contra-dependência do mestre em relação ao aluno”, no que tange à necessidade absoluta do esforço intelectual do aluno para aprender, visto que essa ação não depende do professor, mas sim da vontade e mobilização do próprio aluno. E acrescenta:

Assim, o docente é, ao mesmo tempo, um sujeito (com suas características pessoais), um representante da instituição escolar (com direitos e deveres) e um adulto encarregado de transmitir o patrimônio humano às jovens gerações (o que é uma função antropológica) (CHARLOT, 2005, p.77).

As relações com o saber, segundo Charlot (2005), expressam o sentido que os alunos atribuem aos estudos e à escola, e a forma como relacionam o conhecimento adquirido com sua vida, dentro e fora da instituição escolar. Sendo assim, os alunos transferem esse comportamento para a escola e, com isso, os professores precisam reinventar sua atuação no contexto escolar frente às novas situações de ensino, para dar prioridade à rápida assimilação de informações que caracteriza o mundo de hoje.

Diante disso, a construção social está intimamente relacionada com a condição humana dotada de esforço intelectual e individual para aprender, o que supõe a relação com o

outro. A atividade intelectual, do sentido e do prazer são, segundo o autor, questões-chaves do ensino. Daí a importância da mobilização simultânea de diferentes disciplinas para dar conta do caráter social e singular desses fenômenos escolares.

Outro aspecto relevante nas pesquisas realizadas por Bernard Charlot está relacionado com as relações entre origem social e o sucesso e ou fracasso escolar dos alunos, e com o fato de que não se pode interpretar a desigualdade social frente ao saber e frente à escola, atribuindo simplesmente, a causa do fracasso escolar, ao contexto social e familiar dos alunos.

Ainda de acordo com o autor, o fracasso escolar é construído no dia-a-dia da sala de aula – a resposta a essa questão, segundo suas próprias palavras: “(...) é pedagógica, é profissional e também política” (CHARLOT, 2005, p.76).

Em relação ao professor, cabe a ele a tarefa, dada a posição que ocupa nas relações sociais da escola e na sociedade, exercer sua função *como profissional*. Nesse sentido, o autor reforça a necessidade de transformar as práticas pedagógicas, propondo uma formação de professores que valorize a ação docente, com foco em sua trajetória de aprendizagem e na relação com o saber, considerando nesse processo, os saberes vindos da experiência, do enfrentamento de situações em seu cotidiano em sala de aula, de sua experiência de vida como ser humano que se desenvolve e aprende constantemente, mas, sobretudo, de seus conhecimentos teóricos e profissionais.

Charlot (2005) destaca que essa concepção de ensino, de formação e de professor, é entendida da seguinte maneira: o ensino envolve *um saber a conduzir*; a ideia de formação indica *dotar o indivíduo de competências específicas*, já o formador ou professor é o *sujeito capaz de mobilizar as competências e os conhecimentos para atingir um fim determinado, em uma dada situação*. Trata-se, segundo o autor, de:

Formar é preparar para o exercício de práticas direcionadas e contextualizadas, nas quais o saber só adquire sentido com referência ao objetivo perseguido. Mas formar também é transmitir saberes que, se são transmitidos como simples instrumentos de uma prática, correm o risco não somente de se descaracterizarem, mas também de dificultarem a adaptação da prática ao contexto, e, se eles são transmitidos no seu estatuto de saberes constituídos apenas em discurso, correm o risco de “deslizar” sobre as práticas e de não ter nenhum valor instrumental (CHARLOT, 2005, p.93).

Para a construção da especificidade de *ser professor*, no que tange a sua formação, Charlot (2005) distingue 04 níveis de análise para o processo de reflexão sobre a formação dos professores: a) o saber como discurso constituído em sua coerência interna; b) a prática como atividade direcionada e contextualizada; c) a prática do saber; e d) o saber da prática.

Portanto, para formar professores é essencialmente necessário trabalhar os saberes e as práticas. Ao discursar sobre formação, o autor enfatiza a importância de considerar a individualidade de cada um no seu processo de formação, entendendo que a formação também constitui a *cultura profissional*, relacionando os saberes, as práticas e os contextos vivenciados no decorrer da formação, do exercício da profissão e sua forma de ver o mundo e estabelecer relações.

É sobre esse aspecto específico que incidem também as reflexões de Tardif e Lessard (2014), apresentadas a seguir.

1.3 A natureza do trabalho do professor e o contexto de sua atuação

Compreender a natureza do trabalho do professor relaciona-se com compreender o contexto de sua atuação, por meio de uma análise da organização do trabalho no âmbito da instituição escolar e das interações humanas entre os atores escolares – e seus reflexos no desenvolvimento do professor e do aluno em sala de aula.

Segundo Tardif e Lessard (2014), cinco espécies de motivos, situados em diferentes níveis de análise, fundamentam a abordagem da docência como um *trabalho interativo*:

(...) a) status crescente que os ofícios e as profissões humanas interativas vêm adquirindo na organização socioeconômica do trabalho, b) a docência nessa organização, c) modelos de trabalho docente impostos pela organização industrial, d) necessidade de vincular a questão da profissionalização do ensino com a da análise do trabalho docente e e) postulados que justificam a abordagem e a importância da interação humana na análise da docência (p.15).

Nesse contexto os autores destacam que o trabalho docente consiste em manter a *ordem na classe* com o objetivo de *ensinar aos alunos*, mas a manutenção da ordem é, ela própria, uma *tarefa de aprendizagem e de socialização*, enquanto a *aprendizagem dos conhecimentos escolares* também é, ao mesmo tempo, *aprendizagem de uma certa ordem cognitiva*.

Além disso, Tardif e Lessard (2014) afirmam que a escola está historicamente ligada ao progresso da sociedade industrial e dos Estados modernos – o que evidencia o ensino como uma ocupação secundária ou periférica em relação ao trabalho material e produtivo valorizado pela sociedade. Na lógica capitalista e empresarial da sociedade atual, a docência, na organização atual do trabalho, não pertence à categoria de “trabalhos produtivos”.

Mas, neste cenário, segundo os autores,

(...) trabalhar não é exclusivamente transformar um objeto em alguma outra

coisa, em outro objeto, mas é envolver-se ao mesmo tempo numa *práxis* fundamental em que *o trabalhador também é transformado por seu trabalho* (...). (p.28).

Nessa perspectiva, a relação do trabalhador com o seu objeto de trabalho e a própria natureza desse objeto são essenciais para se compreender a atividade em questão – a docência – integrada pelos modelos organizacionais do trabalho produtivo e ao comportamento e atitudes provenientes da regulamentação instrucional para a execução de tarefas impostas pela sociedade industrial e pelo Estado.

Essa influência caracterizada pelos modelos organizacionais do trabalho produtivo também pode ser observada na organização do trabalho escolar, cuja estruturação apresenta traços desse sistema, conforme enfatizam os autores:

(...) a escola moderna reproduz, no plano de sua organização interna, um grande número de características tiradas do mundo usineiro e militar do Estado. Ela trata uma grande massa de indivíduos de acordo com padrões uniformes, por um longo período de tempo, para reproduzir resultados semelhantes. Ela submete esses indivíduos (professores e alunos) a regras impessoais, gerais, abstratas, fixadas por leis e regulamentos. Ela estabelece um sistema de vigilância, de punições e recompensas que não se limita aos “conteúdos da aprendizagem”, mas também a suas formas e modos, atitudes e posturas corporais, modos de se exprimir, de sentar-se, etc. Dentro da escola, o trabalho escolar – ou seja, o conjunto de tarefas cumpridas pelos agentes escolares, inclusive os alunos – é, ele próprio, padronizado, dividido, planejado e controlado. Os professores encontram-se integrados a uma estrutura celular do trabalho sobre a qual se sobrepõe uma burocracia impositiva (TARDIF E LESSARD, 2014, p. 24-25)

Isso significa que, ao refletir sobre a organização do trabalho escolar, há que se reconhecer que a escola e o ensino têm sido marcados, e continuam ainda a sê-lo, por modelos organizacionais de gestão e de realização do trabalho originários, historicamente, do modelo industrial e de outras organizações econômicas e hegemônicas.

Ainda segundo os autores, o que denominamos *condições de trabalho dos professores*, é subentendido por meio das variáveis que caracterizam algumas premissas quantitativas do ensino: a jornada de trabalho, a remuneração dos professores, o número de alunos por sala, os recursos disponíveis, a relação com os pares no ambiente de trabalho e a divisão especializada do trabalho. Assim, o objetivo é compreender como os atores da comunidade escolar participam do processo de transformação, através da ação do professor, na formação profissional e social dos alunos.

Tardif e Lessard (2014) consideram que o trabalho do professor está pautado na

atividade de ensinar e mediar o processo de aprendizagem na escola, atuando em função da aprendizagem e da socialização dos alunos, exercendo influência sobre a capacidade de aprender, educando-os e orientando-os, de acordo com os recursos disponíveis para desenvolver seu trabalho. Os autores destacam, ainda, a necessidade da profissionalização do ensino e da organização do trabalho docente por meio da valorização e competência profissional, fortalecimento do trabalho coletivo, participação efetiva na gestão da educação e diversificação nas tarefas que exercem.

1.4 Os conceitos de ensino e de estratégias de ensino: reflexão sobre a prática docente

Segundo Roldão (2009), a escola, como espaço social, reflete a sociedade em que vivemos, ou melhor, é parte dela e necessita fomentar espaços que permitam a integração, aprendizagem, participação e convívio dos educandos, é ainda um espaço de convívio social e cultural que promove a interação entre os sujeitos e que proporciona o desenvolvimento das aprendizagens através das habilidades, atitudes e valores.

À luz deste entendimento Roldão (2009) compreende o processo de sociabilidade e de ensino na escola e nas suas relações com o contexto no qual se inserem as instituições de ensino, a formação profissional e a prática cotidiana do professor. Em suas palavras:

(...) Ensinar consiste, do ponto de vista em que nos colocamos, em desenvolver uma ação especializada, fundada em conhecimentos próprios, de fazer com que alguém aprenda alguma coisa que se pretende e se considera necessária, isto é de acionar e organizar um conjunto variado de dispositivos que promovem, ativamente, a aprendizagem do outro, embora não possam garantir, em absoluto, já que o sujeito aprendente terá de desenvolver os correspondentes procedimentos de apropriação (ROLDÃO, 2009, p.14-15).

Assim, segundo essa autora, o conceito de ensinar é expresso pelo resultado da ação prática do professor na sua atuação no cotidiano, que nos remete à reflexão sobre a atuação docente, visto que sua função principal é a de ensinar e não de “dar a matéria” ou “cumprir o programa curricular”, mas sim contribuir para o desenvolvimento do aluno, pautado na construção do saber, no estímulo à reflexão, na condução e orientação do processo de aprendizagem, valorizando a ação do sujeito na ação de ensinar.

Nesse contexto, no que se refere às estratégias de ensino associam-se o ato de ensinar com o modo como se ensina, com a forma como tais estratégias viabilizam, induzem e facilitam a aprendizagem do outro.

Segundo Roldão (2009), o processo de ensino-aprendizagem caracteriza-se pela *atividade consciente de professores e alunos* na busca do desenvolvimento de um trabalho intelectual voltado para a descoberta da realidade, tanto no que se refere à apropriação dos conhecimentos acumulados ao longo da vida, quanto no que tange à formação da capacidade de investigação e interpretação, necessária à produção de novos conhecimentos.

A partir deste ponto, Roldão (2009) apresenta as principais concepções evidenciadas pelos professores sobre ensinar, na visão do que se considera como a *essência do ato de ensinar*, isto é, para a autora ensinar é mais do que “dar a matéria”:

(...) é explicar aos alunos conteúdos, fatos, teorias que fazem parte da cultura que deve ser passada à outra geração; ensinar é facilitar o trabalho de aprender que os alunos devem desenvolver autonomamente; ensinar é organizar a apresentação dos conteúdos; ensinar é colocar questões que levem os alunos a *pensar* (ROLDÃO, 2009, p.14).

Para Roldão (2009) o sentido de ensinar apresenta uma dimensão histórica e curricular, essenciais para a compreensão da função de ensinar de maneira abrangente e direta. Ou seja, enquanto no plano histórico, o que se tem é a evolução do conceito de ensinar de “passar conhecimento” (de uma época de escassa propagação do saber e sem objetivos de educação no contexto social) para ensinar com o “propósito de levar alguém a aprender” (considerando o conhecimento que advém de um profissional competente, relacionado a um tempo de escolarização e formação que sustenta a afirmação desse docente como *profissional de ensino*); no plano curricular, a proposta da organização do currículo permanece, ainda, com a visão do ensino como a *passagem do saber*, remetendo-se a muitos como se fossem um só, caracterizando-se pelo *modo expositivo-transmissivo* de ensinar.

A esse respeito acrescenta também a autora:

(...) A representação de ensinar como ação transmissiva de saber foi, até um tempo relativamente recente, aceite como dominante na representação social. São os efeitos da massificação escolar e da diversificação crescente dos públicos que trazem para a agenda educativa o questionamento do próprio conceito de ensinar, bem como o enfoque na reconceptualização do conceito de currículo (ROLDÃO, 2009, p. 20).

Dessa forma, o envolvimento do professor nesse processo de construção do conhecimento no que tange ao ensino e à aprendizagem, favorece a interação entre o professor e o aluno, possibilitando a construção e reconstrução do saber. Portanto, a função docente precisa ser redefinida pela mudança da relação do professor com o currículo e com a realidade escolar e social – o que representa o *eixo central da profissão* e que, necessariamente, forma a

essência e o processo do trabalho do docente. Nesta direção, ensinar remete à ação do professor desenvolvendo o *ato de ensinar*, à forma como professores e a escola concebem o currículo e o organizam.

Isso significa, segundo a autora, que no *processo de ensino-aprendizagem pela atividade consciente de professores e alunos na busca do desenvolvimento do trabalho intelectual pautado para a descoberta da realidade*, destaca-se, especialmente, a necessidade profissionalização do trabalho do professor e de suas condições de trabalho.

Ainda que se voltem, especificamente, para formação de professores de uma forma geral e não abordem especificamente a formação e organização do trabalho do professor na educação profissional, os textos aqui apresentados contribuem com indícios relevantes para análises sobre formação, desenvolvimento e identidade profissional, reflexão e ação da prática docente na educação profissional.

Por exemplo, buscando compreender *desenvolvimento profissional* segundo Marcelo (2009) é possível considerar que, no que diz respeito ao professor da educação profissional, esse processo se caracteriza pelas competências profissionais desenvolvidas ao longo de sua formação, pela experiência vivenciada no decorrer de sua carreira profissional.

Da mesma forma, os estudos de Charlot (2005) sobre a relação de professores e alunos com o conhecimento, com a escola e o saber permitem, por exemplo, perceber a posição que o professor ocupa nas relações sociais da escola, exercendo sua função como profissional.

Com o auxílio dos estudos de Tardif e Lessard (2014), compreendemos mais uma faceta da natureza do trabalho do professor a de ser uma *profissão de interações*, que estabelece as relações na sala de aula, na organização e nos sistemas de ensino – o que permite, por exemplo, perceber a atuação do professor frente aos desafios das condições de trabalho para mediar o processo de aprendizagem e de socialização dos alunos na escola.

Igualmente, com a leitura de Roldão (2009) foi possível a percepção de que o conceito de ensinar é expresso pelo resultado da ação prática do professor na sua atuação cotidiana, o que contribui para evidenciar o papel da reflexão sobre a prática docente.

Além disso, todos esses autores concordam em relação à relevância da formação inicial e continuada para a qualidade da organização do trabalho do professor, para a compreensão da natureza de sua atuação em sala de aula e para seu desenvolvimento

profissional ao longo da carreira do professor, considerando as relações com o contexto escolar, político e social.

A esse respeito, cabe abrir aqui um parêntese encerrando esta apresentação dos apoios teóricos, para mencionar suas relações com a educação profissional, lembrando o que Gomes e Marins (2013), por exemplo, assinalam no livro intitulado “*A ação docente na educação profissional*”. Essas autoras destacam que a evolução da atividade de ensino como profissão é uma preocupação desde o final do século XIX. O aporte teórico da formação docente até então se centrava no domínio do conteúdo a ser ensinado, o que evidentemente evoluiu com a necessidade de ampliar os domínios teórico e prático dos processos de ensino-aprendizagem, para uma formação efetivamente *profissional*.

Ainda de acordo com as autoras, o modelo ideal de formação para um *educador profissional e reflexivo*

(...) deve refletir essa nova concepção, em que o processo dialético entre teoria e prática é substituído por um *ir e vir* entre prática-teoria-prática, sendo o professor capaz de analisar suas práticas, resolver problemas e criar estratégias para uma ação autônoma e responsável. É importante compreendermos que à profissão de professor cabem especificidades e características que lhe propiciem autenticidade e valor profissional. Ser professor é, acima de tudo, ser um profissional no processo de ensino-aprendizagem, que garanta as possibilidades de interação, de relação e de troca e ideias e ideais (GOMES E MARINS, 2013, p. 101).

Para essas autoras o processo de profissionalização docente fundamenta-se num modelo dinâmico, que abarca as quatro dimensões de interação em uma situação de ensino-aprendizagem: *aluno-professor-conhecimento-comunicação*. Nelas, a prática do professor profissional torna-se a questão central e o trabalho interativo passa a ser a especificidade do ato de ensinar, que concebe a gestão da informação, a estruturação do saber pelo professor e sua apropriação pelo aluno, conduzida por meio da ação do professor. Daí emergem as hipóteses norteadoras da pesquisa aqui relatada:

- A proposta da metodologia de projetos tem levado os professores a diversificarem suas práticas pedagógicas apoiados em estratégias de ensino-aprendizagem que estimulam a aprendizagem dos alunos com base nos princípios da autonomia e da colaboração;
- A relação dos professores e alunos com os saberes que ensinam/aprendem contribuem para a melhoria continuada nas práticas de ambos em sala de aula, beneficiam a carreira, socialização e identidade profissional dos professores e promovem a inserção social dos alunos na Educação Profissional.

CAPÍTULO 2

A PROPOSTA DE TRABALHO POR PROJETO DO SENAC: O CONTEXTO DA PESQUISA

Neste capítulo buscou-se investigar a inserção da metodologia de projetos na educação profissional como estratégia de ensino-aprendizagem utilizada pelos professores em sala de aula, bem como analisar as contribuições que esta metodologia pode trazer para a formação e desenvolvimento dos alunos. Assim busca-se compreender a utilização da metodologia de projetos em situações reais de trabalho no processo de ensino-aprendizagem: estudos de caso, pesquisas, solução de problemas, projetos e outras estratégias que auxiliam no desenvolvimento de competências, habilidades, atitudes e valores, para que os alunos possam responder criativamente aos desafios diários da vida pessoal, social e profissional, bem como fazer as adequações para o mundo do trabalho.

Esta pesquisa justifica-se ainda devido ao fato de ser um assunto relativamente novo no contexto educacional e por ter poucos estudos que abordam a temática da metodologia de projetos, mas traz contribuições, mostrando aos profissionais da educação a relevância e a necessidade de diversificarem suas práticas pedagógicas em sala de aula para se trabalhar por projetos na educação profissional.

Para fundamentar o conceito da metodologia de projetos, abordado neste trabalho encontramos nos autores Hernández e Ventura (1998), Hernández (1998), Behrens (2008) e Nogueira (2014), subsídios para contextualizar a metodologia de projeto desde as discussões que influenciaram os idealizadores da Escola Nova, além de concepções recentes dessa metodologia na área de educação. Cabe, também, ressaltar que estes autores foram referenciados através da pesquisa para verificação da produção acadêmica na CAPES no período de 2004-2012 e o período de 2000-2009 Anais da ANPED, já descrita neste trabalho em relação ao descritor: *metodologia de projetos*.

Tal levantamento evidenciou as mudanças que estão ocorrendo, tanto na formação quanto na atuação do professor do ensino profissional, especialmente em relação às estratégias de ensino-aprendizagem utilizadas nos dias atuais.

Entre as principais transformações mencionadas nos estudos encontrados com o levantamento está o deslocamento da ênfase desses estudos do ensino para a *aprendizagem*. A educação passa a ser pensada como um processo em que o aluno está envolvido ativamente e,

no qual, as diferenças devem ser consideradas e respeitadas.

Assim, para o conjunto de estudos encontrados no levantamento realizado, *aprender é desenvolver*, isto é, o desenvolvimento só é concebível como aprendizagem – então, o desenvolvimento humano passa a ser concebido como sinônimo de aprendizagem humana, uma vez que há entre ambos uma identidade intrínseca fundamental.

É importante ressaltar que cada aprendizagem dos alunos necessita de uma organização específica do trabalho docente – ambas explicitadas num Plano de Ensino que descreva a ação docente e a escolha de metodologias adequadas para estimular e fomentar o processo de aprendizagem dos alunos.

Para Anastasiou e Alves (2010), por exemplo, o papel do professor é a *mediação*, por meio da qual, deliberadamente, ele planeja, propõe e coordena estratégias compostas por suas ações e dos alunos, visando à superação de uma visão sincrética inicial, por percepções, visões e ações cada vez mais elaboradas e abrangentes. Assim, as estratégias de ensino-aprendizagem também diferem do modelo tradicional de ensino, no qual o aluno recebe o conhecimento “pronto”. Nesta nova perspectiva, o aluno passa a ser “protagonista na construção do seu conhecimento” e o professor intervém através da mediação e orientação nesse processo de ensino-aprendizagem.

Assim, o *professor mediador* contribui com o desenvolvimento do aluno, na medida em que se posiciona estratégica e intencionalmente entre os seus conhecimentos, experiências e vivências prévias e os patamares mais complexos que estes poderão atingir, numa relação comunicativa e facilitadora das interrelações entre eles.

2.1 Metodologia de Projetos

Entre os diversos tipos de metodologias existentes põe-se em destaque nesta pesquisa, a *metodologia de projetos*, que teve seu início nos Estados Unidos no século XX, com o movimento educacional progressista. A principal referência desse movimento encontra-se no pensamento de *John Dewey* (1859-1952), estudioso norte-americano que concebeu a educação como experiência em que o aluno se torna ator da própria formação, por meio de aprendizagens concretas e significativas.

Segundo Hernández (1998) ao analisarmos essa metodologia historicamente, os projetos aparecem como prática educativa desde que *Kilpatrick*, em 1919, levou à sala de aula algumas das contribuições de Dewey.

Assim, a proposta de se trabalhar com *métodos de projetos* foi criada pelo norte

americano *William Heard Kilpatrick* (1871-1965). A proposta de *Kilpatrick* estava embasada nos estudos da “*escola ativa*” de *John Dewey*, que tinha como característica uma forma de integração curricular e a preocupação com o interesse de acompanhar o desenvolvimento pedagógico, estimulando o aluno a construir o conhecimento.

De acordo com Santomé (1998), as reflexões de *Kilpatrick* compreendem três questões fundamentais para o planejamento dos projetos: (...) 1 – Como se realiza a aprendizagem; 2 – Como a aprendizagem intervém na vida para melhorá-la; 3 – Que tipo de vida é melhor. (KILPATRICK, 1967, *apud* SANTOMÉ, 1998, p.205).

Nesse contexto, os projetos são considerados práticas educativas que tiveram reconhecimento de sua aplicação em diferentes períodos do século XXI.

A metodologia de projetos passa a ser uma estratégia de ensino-aprendizagem com a finalidade de auxiliar o desenvolvimento e autonomia do aluno, frente ao contexto sócio-histórico, incorporando novas práticas educacionais que ressaltam o caráter global e sistêmico da educação.

Esta não é apenas uma proposta de renovação de atividades explorando a criatividade de docentes e alunos, mas reflete uma mudança de postura (Leite, 1996) que exige repensar a prática pedagógica e a valorização da autonomia dos alunos.

Segundo Hernández e Ventura (1998), a perspectiva de globalização que se adota na escola, e que se reflete nos projetos de trabalho, trata de *ensinar o aluno a aprender*, a encontrar o nexo, a estrutura, o problema que vincula a informação ao real e que permite aprender.

Nessa perspectiva, *ensinar o aluno a aprender* corresponde, segundo Giovanni (1994) ao que o próprio John Dewey chama de “*ensinar a pensar*” e se refere ao que esse autor denomina “*pensamento reflexivo*”. Para Giovanni (1994):

A idéia do “pensamento reflexivo” como um fim educacional, do “ensinar a pensar” como parte integrante do processo educativo e de formar professores capazes de refletir de forma crítica e sistemática sobre a própria prática, como um instrumento de desenvolvimento do pensamento e da ação pedagógicos, remonta a DEWEY (1959)⁷, segundo o qual, é a capacidade para “o ato de pensar reflexivo” que “... nos emancipa da ação unicamente impulsiva e rotineira”. REFLEXÃO, segundo DEWEY, não é inerente à ação, ao contrário, consiste num “... esforço consciente e voluntário” da razão humana sobre a ação. Um esforço sobre o qual DEWEY destaca dois aspectos fundamentais: um *estado de dúvida* e um *ato de pesquisa* (p.23).

⁷ Segundo essa mesma autora, o original norte-americano do livro “*How we Think. A restatement of the relation of reflective thinking to de educative process*” foi publicado por Heath, Boston, em 1933, já em 2ª edição (GIOVANNI, 1994, p. 23).

Dessa forma, a aprendizagem dos alunos acontece através da associação dos conteúdos que são ensinados pelos professores, a partir da correlação com o ambiente e o contexto em que estão inseridos.

Assim, a aprendizagem se dá pela ação do sujeito e na sua interação com os outros e pela capacidade que o sujeito possui de construir seu conhecimento numa relação entre sujeito e meio, ou seja, entre o que se conhece e os contextos nos quais o conhecimento é usado, integrando os aspectos cognitivos, emocionais e sociais envolvidos nesse processo.

De acordo com Hernández (1998b) destaca que o objetivo principal da metodologia de projetos é proporcionar o processo de aprendizagem, em especial a presença de trajetos investigativos que conduzam ao *aprender a aprender*, favorecendo o processo de criação de estratégias de aprendizagens e de organização do conhecimento, propiciando a busca do tratamento da informação e a relação entre os diferentes conteúdos, em torno de problemas que facilitem aos alunos a produção do conhecimento e para que se aproximem da realidade cotidiana, com o intuito de que o aluno possa ser preparado para resolver criticamente situações relevantes e significativas que se apresentam diariamente em sua vida.

Fernando Hernández e Montserrat Ventura, através de idéias fundamentadas em *John Dewey*, realizaram nos anos de 1980, um estudo referente à organização do currículo escolar por projetos de trabalho com a atuação concomitante de professores e alunos, em vez da organização tradicional do ensino por disciplinas. O estudo foi realizado na *Escola Pompeu Fabra*, de Barcelona na Espanha e tinha como principal proposta o processo de inovação curricular, ou seja, reorganizar o currículo escolar por projetos. Segundo Hernández e Ventura (1998), o professor deve deixar o papel de “simples transmissor de conteúdos” para se transformar em um *pesquisador* e o aluno, por sua vez, passa a ser o *sujeito* do processo de ensino e aprendizagem “(...) o aluno aprende (melhor) quando torna significativa a informação ou os conhecimentos que se apresentam na sala de aula”. (p.31).

Dessa forma, para Hernández e Ventura (1998) a organização do currículo por projetos de trabalho propõe a busca de respostas adequadas e soluções oportunas, facilitando a tomada de decisões assertivas, que ocorrem no delineamento do processo e implicam em integrar a teoria e a prática, viabilizando a organização dos conhecimentos escolares. Ainda de acordo com esses autores, todo projeto necessita estar relacionado aos objetivos e conteúdos para não perder o sentido do que se quer alcançar.

Assim, estamos construindo a aprendizagem relacionada pelos fatores que evidencia a prática da pesquisa educativa e à necessidade de incorporá-la como atitude profissional que contribui para o desenvolvimento dos alunos e professores acerca da introdução dos projetos

como forma de organização dos conhecimentos na escola. (HERNÁNDEZ E VENTURA, 1998).

Em um projeto de trabalho, os próprios alunos participam do processo de criação, procurando respostas que possibilitam desenvolver o conhecimento a partir de um dado problema. Esse problema dará origem a um processo de investigação individual ou em grupo, com o objetivo de resolver o problema colocado ou, mesmo, uma inquietação do indivíduo. Dessa forma, pode ainda contribuir com uma aprendizagem em que o aluno tem ampla participação, pode agir, refletir, discutir, e, assim tem a oportunidade de construir seu próprio conhecimento. As etapas fundamentais nesse processo são o levantamento de dúvidas e a elucidação dos objetivos da aprendizagem.

(...) Os projetos são, ainda, uma parte importante das atividades da sala de aula, mas ocasionalmente se sente falta de um espaço de reflexão que impeça que se caia na inércia didática e que evite transformar em rotineiro o que, a princípio, se apresentava como um processo criativo e de formação do próprio professor (HERNÁNDEZ E VENTURA, 1998, p. 10).

A partir, desse contexto evidencia-se o sentido da relação entre a teoria e a prática na escola – o que leva a uma forma de organização que possibilita que os projetos se tornem estratégias para a estruturação dos conhecimentos escolares.

No que tange, à *globalização do saber*, Hernández e Ventura (1998) reconhecem que essa é uma questão que vai além da escola. Por isso, há necessidade de estabelecer uma conexão entre teoria e prática na escola, de modo a adequar o trabalho desta à realidade social contemporânea. Ou seja, a globalização dos saberes na escola é vista, por esses autores, como meio de preservar a integração do pensamento proposta pelo desenvolvimento das ciências cognitivas (relativas ao estudo sobre como se dá a aquisição do conhecimento), que trouxeram novas explicações para o ato de conhecer. Nesse sentido, “(...) os Projetos de Trabalho contribuem para uma re-significação dos espaços de aprendizagem de tal forma que eles se voltem para a formação de sujeitos ativos, reflexivos, atuantes e participantes”. (HERNÁNDEZ, 1998b, p.31).

Hernández (1998b) considera que os projetos de trabalho possibilitam uma aprendizagem significativa através da participação ativa dos alunos, vivenciando as situações-problemas, refletindo sobre elas e buscando soluções diante dos fatos. Ao professor cabe resgatar os conhecimentos e as experiências do aluno, auxiliando-os na identificação de problemas, nas reflexões sobre eles e na concretização dessas reflexões em ações.

Para Hernández e Ventura (1998) o método de projetos teria então a finalidade de aproximar a Escola com a vida diária “(...) o desenvolvimento curricular se concebe não linearmente e por disciplinas, mas pelas interações e em espiral”. (p.38).

Nesse sentido, de acordo com Hernández e Ventura (1998), em sua origem, o *currículo em espiral* de Bruner (estudioso norte americano que na década de 1960 revolucionou os estudos sobre a sensação e a percepção humanas como partes de um processo ativo e não apenas receptivo, de um aprendizado é um processo ativo, no qual aprendizes constroem novas idéias, conceitos, hipóteses ou tomam decisões, baseados em suas experiências anteriores e atuais, ou seja, em uma estrutura cognitiva, esquemas, ou modelos mentais que fornecem significado e organização para as experiências e permitem ao indivíduo "ir além da informação dada"), estabeleceu que o ensino deveria centrar-se em facilitar o desenvolvimento de *conceitos-chave*, a partir do contexto e estrutura das disciplinas: “(...) a finalidade dessa organização é permitir a *generalização*, despertar o interesse dos alunos e reduzir a perda de memória” (p.38).

Assim, os autores Hernández e Ventura (1998) reconhecem que há necessidade da escola criar novos contextos de ensino, por meio de estratégias que, partindo dos níveis de desenvolvimento dos alunos, lhes apresentem situações de aprendizagem significativas e funcionais.

Ainda de acordo com esses autores, o professor tem a incumbência de respeitar os diversos níveis de compreensão que os alunos têm da sua realidade, não deve impor a própria compreensão e assim, ignorar a criatividade e responsabilidade dos alunos na construção do conhecimento:

(...) a função do projeto é favorecer a criação de estratégias de organização dos conhecimentos escolares em relação a: 1) o tratamento da informação, e 2) a relação entre os diferentes conteúdos em torno de problemas ou hipóteses que facilitem aos alunos a construção de seus conhecimentos, a transformação da informação procedente dos diferentes saberes disciplinares em conhecimento próprio (HERNÁNDEZ E VENTURA, 1998, p. 61).

Todavia, o caminho do conhecimento implica buscar e aprofundar todas as relações que seja possível estabelecer em torno de um tema, mas também desenvolver a capacidade de proposição de problemas, utilização de fontes de informação e percepção de que, “(...) todo ponto de chegada de determinado estudo é também um ponto de partida para outro”.

2.2 Uma reflexão sobre a aprendizagem a partir da metodologia de projetos

Buscando um melhor entendimento referente à prática pedagógica e à postura do professor na aprendizagem com projetos, Nogueira (2014) destaca que a finalidade dessa metodologia é a de contribuir para que,

(...) Quando os alunos trabalham com projetos, não precisam receber informações totalmente estruturadas, originadas somente do professor, porque nessa sistemática ele não é a única fonte de conhecimento, já que outros instrumentos, recursos e fontes serão acessados. É por este motivo que ele consegue ser o facilitador do processo, ou seja, como ele não é mais o banco de dados, possuidor único das informações, outros “bancos” devem ser acessados, e ser facilitador é exatamente auxiliar seus alunos a acessar essas novas fontes (NOGUEIRA, 2014, p. 181-182).

Nesse sentido o professor passa a fazer parte deste processo colaborativo e, diante da aprendizagem por projetos, torna-se *mediador* com a finalidade de facilitar o desenvolvimento das situações de aprendizagem. No entanto, esse autor ressalta que os alunos também precisam estar abertos para o desenvolvimento de *trabalhos colaborativos*, em equipe e não mais meros trabalho em grupo, pois se trata de uma *reeducação* para que todos os envolvidos na equipe do trabalho possam participar da realização de todo o projeto.

Nogueira (2014) destaca que as conceituações sobre *projeto* e sua dinâmica de implantação e implementação são questões relevantes ao processo de aprendizagem e ao ambiente escolar:

Os projetos, na realidade, são verdadeiras fontes de investigação e criação, que passam sem dúvida por processos de pesquisas, aprofundamento, análise, depuração e criação de hipóteses, colocando em prova a todo momento as diferentes potencialidades dos elementos do grupo, assim como as suas limitações. Tal amplitude nesse processo faz com que os alunos busquem cada vez mais informações, materiais, detalhamentos etc., fontes estas de constantes estímulos no desenrolar do desenvolvimento de suas competências (NOGUEIRA, 2014a, p.80).

Nesse contexto, Nogueira (2014) afirma que a metodologia de projetos baseia-se em uma estratégia para auxiliar na formação do sujeito integral, pois fomenta o desenvolvimento das habilidades e competências e em relação à interdisciplinaridade, que são essenciais para a construção do saber e da autonomia por parte do aluno, através das etapas do projeto vivenciadas e articuladas pela interação professor e aluno no decorrer das aulas considerando as questões dos conteúdos conceitual, procedimental e atitudinais.

Os projetos precisam ter sentido para os alunos, precisam ser construídos de modo

significativo, articulados a um clima que favoreça a aprendizagem e a uma estrutura lógica que facilite ao entendimento do aluno.

À luz deste entendimento Behrens (2008) acredita que o envolvimento do professor e dos alunos numa metodologia de aprendizagem por projetos permite contemplar duas dimensões: a *individual* e a *coletiva*.

(...) Na *dimensão individual*, o aluno passa a educar-se e a cumprir, com responsabilidade, compromissos pessoais firmados com o grupo e com o professor. Num primeiro momento, as atitudes individualistas e conservadoras são pautas de discussões no grupo e merecem ser atendidas e articuladas pelo professor que tem o papel de mediador do novo processo. A *dimensão coletiva* proposta por meio dos procedimentos metodológicos permite que os alunos assumam compromissos com o próprio grupo e passem a produzir para o projeto que estão desenvolvendo em função de sua aprendizagem e não para um trabalho acadêmico pedido pelo professor (BEHRENS, 2008, p.53).

Assim, a proposta de se trabalhar com a metodologia de projetos necessita estudo e planejamento prévios por parte do professor, para dar início ao processo metodológico que contemple a problematização da pesquisa, que norteará o aluno a optar ou eleger possíveis soluções que possam contribuir para responder ao problema que se propôs investigar.

Desta forma, para Nogueira (2014), o processo de implantação de projetos pode acontecer de diferentes maneiras e a principal delas é estabelecer relações e significados para o conhecimento escolar e as práticas pedagógicas do professor, favorecendo o desenvolvimento das competências pelos alunos:

Um projeto tende naturalmente a passar por algumas etapas subsequentes, que podem auxiliar os alunos a se desenvolverem em outras áreas, além da simples aquisição do conteúdo específico tratado no projeto. As etapas serão trabalhadas de forma a sequenciar a linha de raciocínio do indivíduo, já que ele parte de uma hipótese inicial, elenca necessidades, transforma informações coletadas em base de conhecimento, depura o material coletado, estrutura suas descobertas criando outras hipóteses, analisa, apresenta, avalia e recebe críticas (NOGUEIRA, 2014, p.82).

Para Behrens (2008) o sentido e a relevância da metodologia de projetos apresentam-se “(...) quando o docente precisa declarar seu envolvimento e credibilidade na competência e qualidade dos alunos e, especialmente, de que todos os alunos podem e são capazes de realizar as atividades propostas”. (p.53).

Assim, Nogueira (2014) considera fundamental a mediação dos fatores motivacionais intrínsecos e necessários para a aprendizagem, destacando que:

Sabemos que esta não é uma proposta fácil de praticar no início, mas sabemos também que não é impossível começar. A prática, o estudo, a atenção voltada para esse foco e, principalmente, o acreditar formarão o conjunto necessário para o sucesso na práxis e a futura satisfação em notar um aprendiz mais completo em sua formação (NOGUEIRA, 2014, p. 182).

Diante desta percepção é necessário considerar todo o contexto educacional de modo que as ações possam acontecer de forma coletiva e cooperativa articuladas pela interação professor e aluno para que os resultados dos projetos possibilitem a uma amplitude maior no que diz respeito à aprendizagem dos alunos e à mediação do professor.

2.3 O que dizem os documentos do Senac São Paulo sobre a Metodologia de Projetos

Para elucidar a proposta de trabalho por projetos do Senac São Paulo, os seguintes documentos foram analisados: *Proposta Pedagógica da instituição*, *Proposta Técnico Curricular*, *Regimento das Unidades Escolares*, *Plano de Curso Técnico em Logística* e *Plano de Orientação para a Oferta do Curso Técnico em Logística*.

A Tabela 3, apresentada a seguir, descreve as principais características, origens, circulação, autoria, conteúdos e referências à metodologia de projetos, dos documentos analisados.

TABELA 3 - O que dizem os documentos analisados

Origens / Circulação / Autoria	Conteúdos	Referências à Metodologia de projetos
Todos são documentos oficiais e têm origem no Senac	Construção e prática dos projetos	Desenvolvimento de competências do desenvolvimento profissional de alunos e professores
São documentos de circulação ampla: da gerência aos professores e alunos	Regimento das unidades: princípios, objetivos e estruturas de cursos e programas.	Orienta a prática pedagógica
Apenas o Plano de Orientação não se dirige aos alunos	Orientação e proposta para o curso/orientação de oferta/orientação para aulas	Remete às Diretrizes Nacionais Indicações metodológicas e situações de ensino-aprendizagem
TOTAL:	TOTAL:	TOTAL:

* Este total não se refere ao número de documentos (05), mas ao número de vezes que cada aspecto aparece mencionado nos documentos.

A análise dos dados da Tabela 3 permite constatar que todos são documentos oficiais, têm sua origem na própria instituição, tratam da orientação, construção e prática dos projetos pedagógicos das unidades escolares e são documentos de circulação ampla da gerência aos

professores. Apenas o Plano de Orientação para a Oferta dos Cursos Técnicos não se dirige aos alunos, por se tratar de um documento norteador, que apresenta aos Técnicos e Docentes da rede, uma coletânea de experiências e práticas para o desenvolvimento do curso, alinhada com a Proposta Pedagógica da Instituição, Plano de Curso e Regimento das Unidades Educacionais do Senac São Paulo.

No que se refere à metodologia de projetos todos os documentos analisados contemplam sua descrição, porém essa característica fica mais evidente na Proposta Pedagógica, no Plano de Curso, no Plano de Orientação para a Oferta e no Plano de Aula dos Docentes.

2.4 A proposta de trabalho por projeto do Senac São Paulo

Para contextualização e resgate histórico da atuação do Senac São Paulo na área educacional, recorreremos à Proposta Curricular da Instituição que aborda:

No âmbito do Departamento Regional de São Paulo, desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei Federal nº 9394/1996), e mais intensamente após a homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, o Senac São Paulo, sintonizado com os avanços tecnológicos e as transformações do mundo do trabalho, vem direcionando esforços para a criação de propostas curriculares voltadas ao desenvolvimento de competências profissionais (SENAC SÃO PAULO, 2015a, p.2).

Desta forma, a Proposta Curricular Técnico apresenta a regulamentação dos cursos técnicos conforme segue:

A Educação Profissional Técnica de Nível Médio está subordinada a um aparato legal que a define, regulamenta e propõe diretrizes que orientam sua oferta.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei Federal nº 9394/96, insere a Educação Profissional Técnica no nível da Educação Básica de Nível Médio, integrando-a "às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência, à tecnologia, num permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva" (BRASIL, 1996).

A Lei nº 11.741/2008 altera dispositivos da LDB para redimensionar e integrar ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Assim, define:

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

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

I – de formação inicial e continuada ou qualificação profissional;

II – de educação profissional técnica de nível médio;
III – de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação.
(BRASIL, 2008)

As atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, definidas pelo Parecer CNE/CEB nº 11/2012 e pela Resolução CNE/CEB nº 06/2012, que as regulamenta, substituíram aquelas definidas pela Resolução CNE/CEB nº 4/99, com base no Parecer CNE/CEB nº 16/99, colocando a Educação Profissional e Tecnológica como “um direito social inalienável do cidadão, em termos de direito do trabalhador ao conhecimento” (BRASIL, 1999a), no contexto das novas e complexas demandas do mundo do trabalho.

De acordo com o Parecer CNE/CEB nº 11/2012, a Educação Profissional e Tecnológica é considerada um dos direitos fundamentais do cidadão, que tem por objetivo sua formação integral para atuar no contexto atual do mundo do trabalho com conhecimento da tecnologia, da ciência e dos processos necessários em sua produção. (SENAC SÃO PAULO, 2015a, p.15-16).

A instituição passou por uma ampla reestruturação organizacional em 2005, impulsionando a composição de currículos mais alinhados com o modelo de competências, visando à integração entre diversas áreas do conhecimento e à criação de padrões de qualidade para o desenvolvimento e a oferta dos cursos.

O Senac São Paulo implementou a criação dos currículos dos cursos técnicos pautados em avanços significativos em relação ao trabalho por competências, norteado pela sua proposta pedagógica.

Na Proposta Pedagógica do Senac São Paulo (2005), os desenhos curriculares são definidos em Planos de Curso de Educação Profissional e em Projetos Pedagógicos de Cursos, atendendo à legislação, diretrizes e regulamentações específicas para cada caso, sejam as nacionais, instituídas pelo Conselho Nacional de Educação e órgãos do Ministério da Educação, sejam as complementares do Conselho Estadual de Educação, quando se tratar de curso técnico de nível médio.

Neste sentido, de acordo com esses documentos, com fundamento na ciência e na tecnologia, a organização curricular é *meio* para a *promoção do conhecimento*, para a *constituição e do desenvolvimento de competências profissionais* gerais e específicas, bem como para o *estímulo à criatividade*, transformação e *humanização das relações produtivas*.

No que tange às Diretrizes Curriculares Nacionais, referentes à educação profissional técnica de nível médio, destaca-se que elas orientam a construção dos currículos nas instituições educacionais e o fato de que elas evidenciam:

Flexibilidade, interdisciplinaridade e contextualização ligam-se diretamente ao grau de autonomia conquistado pela escola na concepção, elaboração, execução e avaliação do seu projeto pedagógico, fruto e instrumento do

trabalho conjunto dos seus agentes educacionais, de modo especial de seus docentes. Estes princípios refletem-se na construção dos currículos em diferentes perspectivas, o que abre um horizonte de liberdade e, em contrapartida, de maior responsabilidade pela instituição educacional (BRASIL, 2012b).

A educação profissional, segundo esse contexto, deve promover as pessoas, organizações e comunidades, buscando fortalecê-las por meio de um processo que vise à *inserção social* e à *ação participativa*. Deve direcionar e desenvolver as *competências para o trabalho* e para a melhoria da *qualidade de vida*.

Ao definir-se pelos currículos estruturados por competências profissionais o Senac reafirma as intenções explicitadas em sua Proposta Pedagógica. Neste documento a ideia de competência aparece associada à possibilidade de formar o profissional que atenda às exigências atuais do mundo do trabalho (SENAC SÃO PAULO, 2015a, p.25).

(...) este profissional precisa ser:

...proativo, flexível, motivado, criativo, polivalente, autônomo, apto a participar e interagir com seus pares, capaz de enfrentar e solucionar os problemas do cotidiano [...] com visão holística, responsável pelo meio ambiente, capaz de inovar, acompanhar e implementar mudanças, e que esteja permanentemente comprometido com valores e ações relacionados com a qualidade, a capacidade de empreender, a cidadania e a responsabilidade social, aí incluídas a ética, a saúde individual e coletiva, e a preservação ambiental (SENAC SÃO PAULO, 2005, p. 04).

No que tange à elaboração dos planos de curso do Senac São Paulo, o item de organização curricular dos cursos técnicos está pautado de acordo com o Parecer CNE/CEB nº 11/2012 que deve:

[...] explicitar os componentes curriculares de cada etapa, com a indicação da respectiva bibliografia básica e complementar; as indicações e a orientação metodológica; a prática profissional intrínseca ao currículo, desenvolvida nos ambientes de aprendizagem; e o estágio profissional supervisionado, em termos de prática profissional em situação real de trabalho, assumido como ato educativo da instituição educacional, quando previsto (BRASIL, 2012b).

A Proposta Pedagógica do Senac São Paulo, por sua vez, orienta que a organização curricular deve estar fundamentada como segue:

Deve ser construída como um percurso formativo, preferencialmente, modular, integrada em itinerários mais amplos e articulada por projetos, próximos de problemas e de situações reais de vida e trabalho. Deve, ainda, estabelecer interrelações entre as diferentes áreas de conhecimento e atividades profissionais (SENAC SÃO PAULO, 2005, p. 12).

Nesse sentido, de acordo com o Plano de Curso nº 159, referente ao Técnico em Logística, as indicações metodológicas orientam:

Em consonância com a Proposta Pedagógica do Senac São Paulo, pautam-se pelos princípios da aprendizagem com autonomia e do desenvolvimento de competências profissionais, entendidas como a “capacidade de mobilizar, articular e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho”.

As competências profissionais descritas na organização curricular foram definidas com base no perfil profissional de conclusão, considerando processos de trabalho de complexidade crescente relacionados com a logística. Tais competências desenham um caminho metodológico que privilegia a prática pedagógica contextualizada, colocando o aluno frente a situações problemáticas que possibilitem o exercício contínuo da mobilização e a articulação dos saberes necessários para a ação e solução de questões inerentes à natureza do trabalho neste segmento.

A incorporação de tecnologias e práticas pedagógicas inovadoras previstas, como o trabalho por projeto, atende aos processos de produção da área, às constantes transformações que lhe são impostas e às mudanças socioculturais relativas ao mundo do trabalho. Propicia aos alunos a vivência de situações desafiadoras que levam a um maior envolvimento, instigando-os a decidir, opinar, debater e construir com autonomia o seu desenvolvimento profissional. Permite, ainda, a oportunidade de trabalho em equipe, assim como o exercício da ética, da responsabilidade social e da atitude empreendedora.

As situações de aprendizagem previstas para o curso têm como eixo condutor um **Projeto**, que será **construído no decorrer dos módulos**, ou seja, **por etapas**, considerando as especificidades de cada módulo.

O trabalho por projeto favorece o desenvolvimento das competências previstas em cada módulo, na medida em que considera contextos similares àqueles encontrados nas condições reais de trabalho e estimula a participação ativa dos alunos na busca de soluções para os desafios que dele emergem.

Estudo de casos, proposição de problemas, pesquisa em diferentes fontes, contato com empresas e especialistas da área, seminários, visitas técnicas, trabalho de campo e simulações de contextos compõem o repertório do trabalho por projeto, que será especificado no plano dos docentes, a ser elaborado sob a coordenação da Área Técnica da Unidade e registrado em documento próprio.

Cabe ressaltar que, na mediação dessas atividades, o docente deve atuar no sentido de possibilitar a identificação de problemas diversificados e desafiadores, orientando a busca de informações, estimulando o raciocínio lógico e a criatividade e incentivando respostas inovadoras. Deve, também, criar estratégias que propiciem avanços, tendo sempre em vista que a competência é formada pela prática e que esta se dá em situações concretas (SENAC SÃO PAULO, 2011, p. 10-11).

Neste sentido, Behrens (2008) ressalta que a organização dos conhecimentos escolares exige o envolvimento do professor e do aluno em uma interconexão entre a concepção e a execução da ação que ocorrem no delineamento do processo e implicam em integrar a teoria e

a prática.

Assim, no Senac São Paulo, a *metodologia de projetos* é considerada um *método ativo de ensino* que enriquece e estimula a participação efetiva do educando, transformando o aluno em ator da sua própria ação. Nesse contexto, o Plano de Curso norteia o *planejamento das atividades e os conteúdos* são considerados insumos para a *resolução dos desafios* gerados pelo projeto – é este o caminho metodológico do curso.

Conforme descrito no documento (SENAC SÃO PAULO, 2014) o **projeto** é “(...) o fio condutor que integra todas as ações, materializando-se pouco a pouco em cada etapa. É dele que emanam os desafios para os quais os alunos deverão buscar e criar as soluções”. E acrescenta:

Toda a eficácia da proposta depende da apresentação desses desafios desencadeados por uma **atividade exploratória** proposta pelo docente, com o intuito de levantar os conhecimentos e as experiências prévias dos alunos.

Com as **atividades propostas para responder ao desafio**, o aluno vai desenvolvendo sua capacidade para resolver problemas, incorporando novos recursos e refletindo sobre todo o processo, na busca de melhorá-lo a cada nova etapa.

O docente deve propor **estratégias de aprendizagem** levando em conta que a competência é formada pela prática e que esta se dá em situações concretas que contribuam para a construção de soluções pelos alunos para os problemas diversificados e desafiadores desencadeados pelo projeto, orientando a busca de informações, estimulando o raciocínio lógico e a criatividade e incentivando respostas inovadoras.

Deve-se garantir a flexibilidade com o uso do tempo e do espaço educativo. O tempo indicado para cada competência é apenas estimado e não deve “engessar” a proposta e o espaço de aprendizagem não deve se restringir à sala de aula.

Resumindo, para cada competência, observa-se no quadro de **sugestões para o plano coletivo de trabalho docente** o seguinte movimento:

Desafio: O desafio, emanado do projeto, está intimamente ligado à competência em foco e deve despertar a curiosidade dos alunos em saber mais sobre o assunto. É formulado como questão que o aluno toma para si, devendo instigá-lo para as atividades que virão.

Atividade exploratória: É o ponto de partida para o desenvolvimento do projeto.

Nessa etapa, os alunos devem ser estimulados a expressar suas ideias, crenças, experiências e conhecimentos relacionados com a competência em questão, uma vez que a aprendizagem significativa se dá a partir do repertório do aluno, de suas hipóteses explicativas e concepções sobre o mundo que o cerca. Estes conhecimentos prévios servem de referência para as novas experiências, pois permitem aos alunos a construção de significados.

A intervenção pedagógica parte dessas hipóteses iniciais dos alunos, sobre as quais o docente levanta questões, estimulando-os a questionarem também os seus conhecimentos prévios.

Como atividade exploratória o docente pode utilizar um jogo, uma imagem, um vídeo, uma produção realizada anteriormente pelos alunos, entre outras. É importante que ele não forneça explicações sobre o estímulo apresentado,

mas instigue os alunos a explicitarem suas ideias, desafiando-os para a realização do projeto e de suas etapas, para a busca de novas experiências e conhecimentos.

Atividades sugeridas para responder ao desafio: É a etapa de desenvolvimento, quando o docente planeja estratégias de aprendizagem que possibilitam aos alunos construir repertório para responder aos desafios e desenvolver a competência.

As atividades previstas devem favorecer o confronto de pontos de vista, revisão das hipóteses iniciais e formulação de novas questões.

Atividades que exijam a saída do espaço escolar, como participação em eventos, visitas técnicas e trabalho de campo; a organização em pequenos e grandes grupos; o uso de biblioteca; a vinda de pessoas convidadas, entre outras, contribuem para ampliar o olhar do aluno.

Síntese: As novas aprendizagens passam a fazer parte dos esquemas de conhecimento dos alunos e vão servir de conhecimento prévio para outras situações de aprendizagem.

A síntese indica o repertório de produções que subsidiam a elaboração do projeto.

Essas produções, **construídas ao longo do Módulo**, são reunidas no **Portfólio Individual**.

Sistematização dos Módulos: É o momento final do Módulo, quando os alunos sistematizam as produções reunidas no Portfólio do Projeto para apresentação.

Esta apresentação deve ser definida de acordo com a natureza do projeto proposto. Pode ser escrita e/ou oral e/ou demonstrativa, porém não necessita seguir a formalidade dos trabalhos acadêmicos (SENAC SÃO PAULO, 2011, p. 19-20).

Assim, estas indicações atendem aos requisitos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação profissional Técnica de Nível Médio e da Proposta Pedagógica do Senac São Paulo e se pautam em referenciais norteadores relacionados com os pressupostos da aprendizagem significativa, do currículo integrado, do trabalho por competências e do trabalho por projetos.

Neste capítulo foi possível apresentar a concepção da *metodologia de projetos* e sua abordagem no contexto educacional como uma estratégia de ensino-aprendizagem que necessita de um planejamento e organização do trabalho do professor, por meio de um processo metodológico que atenda aos pressupostos da aprendizagem e que estimulem a colaboração e o trabalho em equipe.

A *proposta de trabalho por projetos do Senac São Paulo* contemplada nesta dissertação corresponde aos princípios que regem a legislação do país acerca da Educação Profissional – em especial os cursos Técnicos de Nível Médio – e orienta a organização

curricular dos cursos, propondo a utilização da metodologia de projetos como possibilidade de estratégia de ensino-aprendizagem a ser desenvolvida com o envolvimento dos docentes e alunos, promovendo a articulação das competências contempladas ao longo do curso.

Para Hernández (1998b) destaca que, no projeto, os alunos tomam parte ativamente do processo de produção do conhecimento, que supera inclusive o currículo definido, trazendo propostas apropriadas aos seus interesses e prática.

O Capítulo 3, apresentado a seguir, traz os dados de pesquisa que permitem discutir diferentes aspectos dessa metodologia na educação profissional em geral e em particular, na proposta de *trabalho por projeto* do Senac São Paulo para o Curso Técnico de Nível Médio.

CAPÍTULO 3

O QUE DIZEM PROFESSORES E ALUNOS SOBRE A METODOLOGIA DE PROJETOS

Neste capítulo são apresentados os dados coletados por meio das entrevistas individuais realizadas com 06 professores da área de Administração e Negócios, por meio do questionário respondido pelos 18 alunos do Curso Técnico em Logística e por meio da análise dos documentos da instituição.

Para facilitar a análise, os dados relacionados aos documentos foram organizados em Tabelas e Quadros que elucidam as respostas dos professores e dos alunos referentes às entrevistas e questionário.

3.1 Quem são e o que dizem os professores

A Tabela 4, apresentada a seguir, descreve a síntese dos dados coletados por meio de entrevistas gravadas em áudio, realizada com os 06 professores que aceitaram fazer parte da pesquisa. Com base nos dados obtidos com a transcrição foi possível elaborar esta tabela que retrata o perfil dos professores, no que se refere a sexo e idade, origem, formação e percurso escolar, perspectivas para formação e profissão. (Ver Apêndice 5 – Perfil dos Professores).

TABELA 4 – Perfil dos Professores

Sexo / Idade		Origem	Formação e percurso escolar		Perspectivas para formação e profissão			
Masculino	02	Nasceram na região de Jaboticabal	06	Formação:	Aprendizado constante/atualização	03		
Feminino	04	Famílias de classe média	06	Econ./Ciências Contábeis	Troca de experiências entre pares/ trabalho em equipe	02		
				Enfermagem			01	
– de 30 anos	01	Mães professoras	02	Administração	Docência no ensino superior	01		
31 – 35 anos	02			Matemática			01	
36 – 40 anos	01	Pais profissões diversas:		Ensino Fundamental e Médio em escolas públicas	Cursos Especialização/Pós graduação	02		
41 – 45 anos	02						Caminhoneiro/Motorista	02
							Metalúrgico	01
							Trabalhador rural	01
		Vendedor	01	Experientes na carreira	Experiências em empresas	01		
TOTAL:	06	TOTAL:	19*	TOTAL:	06	TOTAL:	09*	

* Este total não se refere ao número de professores (06), mas ao número de vezes que cada aspecto é mencionado.

O exame dos dados da Tabela 4 permite destacar informações relevantes para compreender quem são os professores entrevistados:

- São professores jovens, mas não iniciantes na carreira (todos têm mais de três anos de docência);
- Nasceram na mesma região em que trabalham;
- São oriundos de famílias de classe média;
- Têm formação universitária;
- Estudaram em escolas públicas no ensino fundamental e médio;
- Expressam expectativas de continuar a estudar.

Em relação às perspectivas que expressam sobre sua formação e carreira é possível dizer que todos têm intenção de continuar estudando, seja em relação a estudos para ministrar as aulas, seja em relação a cursos de especialização e pós-graduação. Os relatos a seguir ilustram isso:

Eu acho que pode melhorar a atuação não só minha como de todos os professores é procurar estar em constante aprendizado. (Prof.1)

É a educação continuada mesmo é a atualização do docente para que ele possa trazer em sala de aula o que ele tá aprendendo no curso ou as experiências que ele vivenciou em empresas. (Prof.2)

Melhorar eu penso ainda em chegar a dar aula em faculdades no que seria o próximo nível, atualmente eu estou no nível técnico e evolui nesse sentido até pela questão da profissão. Talvez chegar numa faculdade como docente mesmo seria bacana. Compartilhar mais e mais experiências com os colegas que já está há mais tempo na área e também não só as experiências boas mais àquelas que deram errado que a gente aprende muito e continuar estudando. Hoje curso a Especialização em Docência para a Educação Profissional, Pós em Logística e graduação em Engenharia da Produção. (Prof.3).

Atualmente na verdade é estudar ainda mais, conhecer ainda mais o outro eu acho que isso ai são coisas essenciais para a gente continuar desenvolvendo e crescendo nessa carreira de docente. (Prof.4).

Realmente uma pós-graduação nessa área de ensino, eu gosto muito da parte de psicopedagogia e a psicopedagogia é uma área onde dá opção dos profissionais da área da saúde fazerem essa pós e por conta da minha vivência de ter dois filhos em idade muito próximos eu me desencorajei no momento, mas não que não seja um sonho ou algo que eu não queira conquistar. No momento eu penso na psicopedagogia, mas de repente pode ser que apareça alguma outra pós na área de ensino que eu venha desenvolver. (Prof.5).

Essa perspectiva de continuar estudando mostra que os professores revelam clareza em relação àquilo que é essencial na profissão docente – a relação com o conhecimento – como assinala Roldão (2009):

(...) o pleno exercício de uma profissão pressupõe a possibilidade, a necessidade e a capacidade de o profissional reflectir sobre a função que desempenha, analisar as suas práticas à luz dos saberes que possui e como fontes de novos saberes, questionar-se a eficácia da acção que desenvolve no sentido de aprofundar os processos e os resultados, os constrangimentos e os pontos fortes, a diversidade e os contextos da acção, reorientando-a, através da tomada fundamentada de decisões (p. 49).

Os professores expressam também preocupação com seu próprio desenvolvimento profissional evidenciando a importância que atribuem à formação do professor e sua contribuição para a aprendizagem dos alunos, como afirma Marcelo (2009):

O desenvolvimento profissional docente é um campo do conhecimento muito amplo e diverso (...) requer uma análise mais pormenorizada dos diferentes processos e conteúdos que levam os docentes a *aprender a ensinar*. E não existe apenas uma resposta a esta questão. Mas, seja qual for a orientação que se adote, é necessário que se compreenda que a profissão docente e o seu desenvolvimento constituem um elemento fundamental e crucial para assegurar a qualidade da aprendizagem dos alunos (p. 19).

A Tabela 5, apresentada a seguir, sintetiza os dados referentes à forma como os professores percebem suas ações em sala de aula, considerando os aspectos relacionados ao planeamento e às estratégias para uma *boa aula* e a como percebem / avaliam a aprendizagem dos alunos.

TABELA 5 – Os professores em sala de aula

Planejamento e estratégias para uma boa aula		Como percebem a aprendizagem dos alunos	
Planejar conforme necessidades dos alunos/competências	05	Devolutivas/feedback	03
Planejar segundo Projeto do curso/roteiros e outros documentos	04	Questionário	01
Planejar junto com os pares	01	Dinâmicas em grupo/diálogos/debates	03
Estratégias citadas:		Avaliação/provas escritas	02
Seminários/Apresentação	02	Apresentação/Seminários	03
Pesquisa	01	Pesquisa/Estudo de caso	02
Exposições práticas/vivências/realidade	04		
Conhecer o aluno	01		
TOTAL:	18*	TOTAL:	14*

* Este total não se refere ao número de professores (06), mas ao número de vezes que cada aspecto aparece mencionado no planeamento e estratégias para uma boa aula e como percebem a aprendizagem dos alunos.

O que se constata na Tabela 5 é que os professores buscam desenvolver o planejamento de suas aulas, apoiados nos documentos norteadores da instituição, tais como Proposta Pedagógica, Plano de Curso e Plano de Orientação para a Oferta do Curso Técnico e através da elaboração do Plano de Aula que engloba as bases tecnológicas, as situações de aprendizagem, as vivências e experiências compartilhadas e inclui os indicadores de desempenho que o docente deve, no decorrer das aulas, observar se os alunos desenvolveram ou não, em relação à competência ministrada em sala de aula, evidenciando sua percepção de como os alunos aprendem nas aulas. São exemplos disso os instrumentos avaliativos:

Através da devolutiva que eles me dão, a partir do momento que eles começam a falar a respeito do assunto sem que precise ficar fazendo perguntas, lembra daquilo ou como foi à aula eles mesmos já falam discorrendo o assunto acho que já é uma devolutiva que eles aprenderam. (Prof. 1)

Normalmente na própria aula promovendo diálogos e debates e estimulando eles a falarem o que eles compreenderam da aula e também quando é necessário apresentações, trabalhos não só de pesquisa que alias as de pesquisa que afinal eu peço para que eles opinem. (Prof. 3).

Seria nas devolutivas ao longo das aulas eu acredito que o aluno participativo você tem a oportunidade de vivenciar um aprendizado muito mais próximo, mas também tem os alunos que são tímidos e isso te impossibilita e aí eu sou a favor de utilizar outras metodologias mesmo que seja uma prova escrita, mesmo que seja na apresentação de um seminário ainda assim não me comprova que esse aluno aprendeu, mas me dá subsídio em poder ver qual a melhor forma de continuar trabalhando com ele. (Prof. 5).

Eu não sou muito aquela docente de utilizar a avaliação escrita, então eu sempre estou fazendo algum tipo de atividade que eu possa identificar se o aluno está consciente daquele conteúdo ou não. As atividades são seminários, estudos de casos, discussões em sala de aula eu acho que a discussão em sala de aula é muito construtiva porque o aluno pode dar a sua opinião e aí isso remete a opinião do colega e de outro colega aonde eles mesmos conseguem chegar a uma conclusão. Entre outras aí que pode deixar esse aluno consciente que absorveu o conteúdo. (Prof. 6)

A esse respeito, vale destacar aqui as contribuições de Tardif e Lessard (2014) em relação ao trabalho do professor no que se refere à aprendizagem dos alunos:

O trabalho do docente consiste, assim, em manter a ordem na classe com o objetivo de ensinar aos alunos; mas a manutenção da ordem é, ela própria, *uma tarefa de aprendizagem* – de socialização – enquanto a aprendizagem dos conhecimentos escolares também é, ao mesmo tempo, aprendizagem de uma certa ordem cognitiva julgada legítima (TARDIF e LESSARD, 2014, p. 71).

Mas, para promover a aprendizagem, o professor necessita conhecer o perfil dos alunos que estão na sua sala de aula, as características da turma e, evidentemente, o conteúdo a ser ministrado. Trata-se, segundo Roldão (2007), de *ensinar como ação estratégica* – o que corresponde, “na singularidade de cada situação de ensinar”, a:

Nessa singularidade de cada situação, o profissional tem de saber mobilizar todo o tipo de saber prévio que possui, transformando-o em fundamento do agir informado, que é o acto de ensinar enquanto construção de um processo de aprendizagem de outros e por outros (...). Dominar esse saber, que integra e mobiliza, operando a convergência que permite ajustá-lo a cada situação, é sim alguma coisa de específico, que se afasta do mero domínio dos conteúdos como da simples acção relacional e interpessoal (Roldão, 2006b). O professor profissional – como o médico ou o engenheiro nos seus campos específicos – é aquele que ensina não apenas porque sabe, mas porque sabe ensinar (p. 101).

Nessa mesma direção, Hernández e Ventura (1998) também permitem refletir acerca do planeamento para a constituição de uma *boa aula*, a partir do *trabalho por projetos*:

Os projetos constituem um “lugar”, entendido em sua dimensão simbólica, que pode permitir: a) aproximar-se da identidade dos alunos e favorecer a construção da subjetividade, longe de um prisma paternalista, gerencial ou psicologista, o que implica considerar que a função da Escola não é apenas ensinar conteúdos, nem vincular a instrução com a aprendizagem; b) revisar a organização do currículo por disciplinas e a maneira de situá-lo no tempo e no espaço escolares; c) proposta de um currículo que não seja uma representação do conhecimento fragmentada, distanciada dos problemas que os alunos vivem e necessitam responder em suas vidas, mas, sim, solução de continuidade; d) levar em conta o que acontece fora da Escola, nas transformações sociais e nos saberes, a enorme produção de informação que caracteriza a sociedade atual, e aprender a dialogar de uma maneira crítica com todos esses fenômenos (p.61).

Assim sendo, encontramos na fala dos respondentes professores, alguns relatos de como é realizado o planeamento e as estratégias de aprendizagem em suas atividades, como podemos observar:

Eu gosto muito de seminário. Apresentação de seminário e quando possível que eles façam um teatro a respeito do assunto que eu estou transmitindo. O seminário geralmente eu peço para eles fazerem uma pesquisa aí em grupos eles vão discutir, fazer uma plenária com todos os grupos e fazer uma apresentação sobre o tema no teatro. Eu já procuro deixar que eles mesmos construam o que eles vão falar a respeito do assunto, eu só do o tema e eles vão elaborar tudo o que eles vão apresentar. (Prof.1).

Trazer realmente o que eu vivenciei com as minhas experiências lá na prática, trazer para que eles coloquem em prática em sala de aula. (Prof.2).

A primeira estratégia a ser pesquisada na verdade é conhecer o aluno e realmente a sua essência e principalmente quando a gente trabalha com a neurolinguística, porque a partir daí seria o ponto inicial para saber quais são as estratégias específicas de cada curso que a gente começa a trabalhar. (Prof.4).

Uma das estratégias que eu acredito que seja muito eficaz principalmente na minha aula é a experiência vivenciada. Realmente quando o aluno ou o próprio docente traz para a realidade aquilo que ele está trabalhando, uma experiência vivida que ele já passou os alunos conseguem visualizar de uma forma muito mais tranquila porque não fica no imaginário. (Prof.5).

Uma atividade que me chama muito atenção é a atividade dos alunos estar explanando, estar se apresentando, estar em plenária realmente porque esse aluno se desenvolve de uma forma, aonde ele chega no curso muda sem perspectiva do que quer sem expectativas e a hora que ele sai ele verifica puxa eu consegui falar em público, eu consegui explicar a minha ideia, eu consegui transformar o que o outro aluno o outro colega pensa a através da minha apresentação então eu acho muito interessante essas apresentações em sala, esses seminários porque eles se desenvolvem de uma forma e não só profissional mas com o pessoal eles ficam mais seguros de si próprio eles sabem que eles conseguem ter o poder de persuasão que até então eles não pensavam.(Prof.6).

A Tabela 6, apresentada a seguir descreve os dados coletados com as entrevistas e retrata os aspectos referentes à metodologia de projetos na visão dos professores, expressando como a vêm e como vêm a participação dos alunos e sua aprendizagem.

TABELA 6 – As possibilidades da Metodologia de projetos na visão dos Professores

Como vêm a Metodologia de projetos		Como vêm a participação dos alunos e sua aprendizagem	
Transformar conteúdo teórico em prático	05	Envolve os alunos/ajuda os desinteressados/ adesão dos alunos	07
Aprendizado da metodologia na Instituição/no planejamento/grupos	03	Valoriza o conhecimento e opiniões do aluno	03
		Promove o trabalho em grupo /discussões/construção de projetos	05
Condição para mudar a educação/trabalho na prática/as pessoas/a comunidade	03	Promove autonomia dos alunos	01
		Dificuldade dos alunos em aliar à teoria e à realidade	02
Envolve os alunos/trabalha diferentes competências	03	Necessidade da equipe docente toda trabalhar	02
TOTAL:	14*	TOTAL:	20*

* Este total não se refere ao número de professores (06), mas ao número de vezes que cada aspecto aparece mencionado na tabela.

Pode-se verificar, pela análise da Tabela 6, que os professores vislumbram “transformar conteúdo teórico em prático” e vêm o envolvimento dos alunos, principalmente daqueles que são considerados “desinteressados em relação aos assuntos abordados em sala de aula”, como principal indicador do sucesso dessa metodologia.

É importante destacar também que ao trabalhar com projetos os professores consideram, em relação a sua própria atuação, que essa metodologia “*promove e estimula os alunos a trabalharem em grupo*” na elaboração, discussão e construção de projetos.

A esse respeito, Hernández e Ventura (1998) ressaltam que os projetos de trabalho contribuem sim para o processo de ensino-aprendizagem, como segue:

1. Um sentido da aprendizagem que quer ser significativo, ou seja, que pretende conectar e partir do que os estudantes já sabem, de seus esquemas de conhecimento precedentes, de suas hipóteses (verdadeiras, falsas ou incompletas) ante a temática que se há de abordar.
2. Assume como princípio básico para sua articulação, a atitude favorável para o conhecimento por parte dos estudantes, sempre e quando o professorado seja capaz, de conectar com seus interesses e de favorecer a aprendizagem.
3. Configura-se a partir da previsão, por parte dos docentes, de uma estrutura lógica e sequencial dos conteúdos, numa ordem que facilite sua compreensão. Mas sempre levando em conta que essa previsão constitui um ponto de partida, não uma finalidade, já que pode ficar modificada na interação da classe.
4. Realiza-se com um evidente sentido de funcionalidade do que se deve aprender. Para isso, torna-se fundamental a relação com os procedimentos, com as diferentes alternativas organizativas aos problemas abordados.
5. Valoriza-se a memorização compreensiva de aspectos da informação, com a perspectiva de que esses aspectos constituem uma base para estabelecer novas aprendizagens e relações.
6. Por último, a avaliação trata, sobretudo, de analisar o processo seguido ao longo de toda a sequência e das interrelações criadas na aprendizagem. Parte de situações nas quais é necessário antecipar decisões, estabelecer relações ou inferir novos problemas (p.62-63).

Neste sentido, os professores relatam o conhecimento que possuem sobre a metodologia de projetos, conforme segue descrito:

É você deixar o aluno elaborar um projeto que englobe tudo que ele aprendeu dentro da sala de aula e que ele possa transmitir não só ali dentro o que ele aprendeu na sala como ele possa transformar isso em um trabalho para a comunidade. Eu acho que ela é muito boa é muito válida porque o aluno vai colocar em prática aquilo que ele aprendeu. Ele não vai segurar o conhecimento só para ele transmitir o que ele aprendeu. (Prof.1).

Metodologias de Projetos no meu entendimento é trabalhar com a construção de algo que inicia de uma forma teórica e depois a gente transforma isso na prática. Eu tenho certeza que essa metodologia é o que há hoje no mercado não só no mercado quando a gente pensa em educação seria o que poderia mudar a educação brasileira. (Prof.4).

Metodologia de Projeto eu estou tendo a oportunidade de ter algumas vivências aqui na própria instituição e também na minha faculdade de engenharia, que eles promovem projetos mais são metodologias diferentes lá

nós já recebemos o tema algumas orientações a serem seguidas já aqui na instituição nós temos uma liberdade maior de como trabalhar isso com os alunos e é um trabalho que está crescendo que a gente está aprendendo também ainda. (Prof. 3).

Na instituição nós estamos no momento muito diferenciado onde estamos tendo a oportunidade de ter reuniões de planejamento para falar sobre a metodologia de projetos tem um grupo já montado na instituição, então isso me dá um conforto melhor de falar porque até então o que eu não sabia eu estou tendo a oportunidade de aprender com esse grupo então é você trazer para uma vivência prática, um conteúdo vivido em sala de aula. O que nós precisamos apenas é melhorar essa metodologia e a forma de cobrar do aluno e colocar isso em prática. Então metodologia de projetos ela vem para acrescentar uma forma de aprendizado, mas nós ainda temos muito que aprender ainda em como colocar isso em prática pra que não fique sem que o aluno entenda o gancho com o conteúdo teórico e simplesmente só com ação de vivência junto a sociedade. (Prof.5).

De acordo com Behrens (2008), a metodologia de projetos demanda por parte do professor, a atuação que favoreça o envolvimento dos alunos de maneira autônoma e criativa, por meio da construção do conhecimento, aliada ao posicionamento crítico, criativo e transformador. A metodologia de projetos implica mudança de ação docente, pois requer uma proposta que tenha como foco a aprendizagem significativa, conectada com os interesses dos alunos e articulada com problemas reais que se apresentam na sociedade.

Acerca desse conhecimento Behrens (2008) destaca as seguintes contribuições da metodologia de projetos:

A proposta de metodologia de projetos enfatiza a necessidade de partir de um processo de aprendizagem que tem sentido para os alunos. A opção pela metodologia de projetos se justifica pela possibilidade de realizar atividades individuais aliadas às coletivas. A escolha da problematização na metodologia de projetos permite conectar a aprendizagem às necessidades que o aluno encontrará na realidade. (BEHRENS, 2008, p. 44).

Pudemos também, constatar que os professores tem uma percepção positiva sobre a aprendizagem dos alunos com essa metodologia e, ainda, que a Metodologia de projetos possibilita aos professores desenvolver um *trabalho interdisciplinar*⁸ pautando-se nos documentos norteadores da Instituição que subsidiam sua atuação em sala de aula e a mediação do processo de ensino-aprendizagem, “*visando o desenvolvimento do aluno no decorrer do curso*”.

A respeito do perfil e a inserção no mercado de trabalho e carreira dos profissionais

⁸ O trabalho interdisciplinar parte de uma liberdade científica, alicerça-se no desejo de inovar, de criar, de ir além e suscita-se na arte de pesquisar, não objetivando apenas a valorização técnico-produtiva ou material, mas sobretudo, possibilitando um acesso humano, no qual desenvolve a capacidade criativa de transformar a concreta realidade mundana e histórica numa aquisição maior de educação em seu sentido de ser no mundo (FAZENDA, 1979, p.10-18 apud BOVO, 2005 p. 02).

técnicos, a Tabela 7, a seguir, descreve os dados coletados com as entrevistas e retrata os aspectos referentes as contribuições dos professores sobre o perfil, a inserção no mercado de trabalho, e a carreira dos alunos – profissionais técnicos em formação.

TABELA 7 – Contribuições dos professores sobre o perfil, a inserção no mercado de trabalho, e a carreira dos profissionais técnicos em formação

Perfil dos profissionais técnicos em formação		Inserção no mercado de trabalho e carreira	
Que se tornem bons profissionais técnicos	02	Mercado exigente e em ascensão/políticas do governo	05
Necessidade de investir também na formação humana e do cidadão	01	Formação teórica e também prática para o mercado/qualificação	03
Dificuldades (em um ano e meio de curso): transformar teoria em demandas do trabalho	03	O curso permite inserção rápida no mercado/diferentes opções	03
Adequação do perfil do aluno ao perfil do curso/questões pessoais, psicológicas e econômicas	01	Carreira que exige adaptação e identificação com o trabalho/risco de dispensa	02
Dificuldades de aprendizagem/lacunas ensino médio	01		
Valores éticos para a profissão	01		
TOTAL:	09*	TOTAL:	13*

* Este total não se refere ao número de professores (06), mas ao número de vezes que cada aspecto aparece mencionado.

O exame dos dados da Tabela 7 permite as seguintes contribuições:

- Dificuldades (em um ano e meio de curso): transformar teoria em demandas do trabalho, esse aspecto aparece três vezes e os professores evidenciaram que o tempo de duração do curso para dar conta de formar o profissional com embasamento teórico e prático, apto para atuar frente às necessidades impostas pelo mundo do trabalho, é um fator relevante a ser considerado e que necessita de um olhar sobre o perfil a ser desenvolvido no curso técnico. Esse aspecto torna-se mais visível, segundo os professores, quando o aluno “*não teve um bom desenvolvimento no ensino médio que antecede o curso técnico*”;
- Destaca-se também a percepção dos professores de que os alunos se tornam *bons profissionais técnicos* se tiverem, de fato, uma relação sólida com a sua formação teórica e prática – o que lhes possibilita uma inserção mais tranqüila no mercado de trabalho;
- No que diz respeito a valores éticos para a profissão, esse aspecto é considerado *fundamental* para o perfil dos profissionais técnicos em formação.

A partir dos aspectos retratados na Tabela 7, vale recorrer ao Plano do Curso Técnico em Logística, como documento de referência norteadora com circulação ampla entre a Gerência, Professores e Alunos para compreender o perfil profissional esperado do aluno

egresso deste curso, expresso pelos professores:

(...) a Instituição considera que o profissional em logística necessita ter uma visão global da logística, ser multifuncional, mostrar pró-atividade, comprometimento, dinamismo, agilidade, flexibilidade, bom senso, raciocínio lógico, capacidade de trabalho em equipe, senso analítico, orientação para resultados, tornando-se necessária a busca de conhecimentos técnicos, além da familiaridade com as ferramentas tecnológicas mais utilizadas do mercado (SENAC SÃO PAULO, 2011, p.3).

Desta forma, os professores esperam contribuir para a formação do aluno, no que tange o desenvolvimento das competências descritas no Plano do Curso e é nessa perspectiva que parecem se basear para descrever o perfil que esperam que os alunos desenvolvam no decorrer do curso.

3.2 Quem são e o que dizem os alunos que responderam ao questionário

Para um melhor entendimento sobre as características e perfil dos alunos que aceitaram fizeram parte desta pesquisa e responderam aos questionários, a Tabela 8, a seguir, sintetiza o conjunto de dados coletados de 18 alunos do Curso Técnico em Logística.

TABELA 8 – Perfil dos Alunos

Aspectos	Frequência			
	Masculino		Feminino	
Sexo	Masculino		Feminino	
		13		5
Idade	19 anos	1	19 anos	0
	20 a 25 anos	4	20 a 25 anos	2
	26 a 30 anos	4	26 a 30 anos	2
	31 a 35 anos	1	31 a 35 anos	0
	36 a 40 anos	2	36 a 40 anos	1
	41 a 43anos	1	41 a 43anos	0
	Total	13	Total	5
	Estado civil	Solteiros	8	Solteiros
Casados		5	Casados	0
Total		13	Total	5
Número de Filhos	Masculino		Feminino	
	00 filhos	7	00 filhos	5
	01 filhos	5		
	02 filhos	1		
	Total	13	Total	5

Fonte: Elaborado pela autora.

A análise da Tabela 8 permite verificar que, dos 18 alunos que responderam aos questionários, 13 são do sexo masculino e 05 são do sexo feminino.

Já em relação aos demais aspectos, destacam-se as seguintes características:

- Apenas um aluno tem menos de 20 anos;
- A maior parte dos alunos concentra-se na faixa etária dos 20 aos 30 anos;
- Apenas 05 alunos são casados e têm filhos (todos do sexo masculino).

O Quadro 6, a seguir, traz um pouco da história de vida e formação de cada um desses 18 alunos entrevistados.

QUADRO 6 - Um pouco da história de vida e formação de cada aluno.

Alunos	Sua história	Formação	Atuação no mercado de trabalho	Escolha do curso e contribuição
Aluno 1	<i>Nasci em Jaboticabal onde moro até hoje. Sempre morei com pai, mãe, irmãs, avós, onde recebi princípios e lições.</i>	<i>Sou Técnico em Informática e cursando Técnico em Logística no Senac.</i>	<i>Não.</i>	<i>O conteúdo pareceu muito bom, podendo mesclar aprendizagem com trabalho e vida pessoal.</i>
Aluno 2	<i>Uma infância comum criado com os avós.</i>	<i>Apenas a Logística que estou cursando.</i>	<i>Na área de logística e administrativo.</i>	<i>Não dava a mínima para o curso até conhecer. Logística está em tudo.</i>
Aluno 3	<i>Nasci em São José dos Campos e vim para Jaboticabal com quatro anos.</i>	<i>Só o terceiro colegial completo e agora o curso de Logística.</i>	<i>Como Auxiliar de trabalho em um Açougue.</i>	<i>Escolhi porque pesquisei e vi que hoje em dia este curso está em alta no mercado de trabalho.</i>
Aluno 4	<i>Nasci na cidade de São Paulo e com quatro anos de idade, meu pai que era Policial foi transferido para Jaboticabal. Aos doze anos comecei a trabalhar em uma imobiliária e corretora de seguros que fiquei por dez anos. Hoje trabalho em uma indústria como Auxiliar Logístico.</i>	<i>Só ensino médio e cursando Técnico em Logística.</i>	<i>Na área Almoxarifado e Recebimento há três anos.</i>	<i>Escolhi o curso Técnico em Logística porque trabalho na área e para abertura de conhecimentos para melhoramento pessoal e extracurricular.</i>
Aluno 5	<i>Cresci num bairro de classe média aqui mesmo em Jaboticabal. Minha mãe era doméstica e meu pai pedreiro e trabalhava na usina com caminhão de cana e como ele tinha dois trabalhos tinha semana que a gente quase não se via.</i>	<i>Só ensino médio e cursando Técnico em Logística.</i>	<i>Trabalho há cinco anos em uma empresa metalúrgica como Almoxarife na área de recebimento e armazenagem e lançamento de notas fiscais.</i>	<i>Quando resolvi fazer um curso pesquisei várias alternativas e quando li sobre este curso percebi que iria me ajudar na área em que atuo, mas o mesmo superou minha expectativa.</i>
Aluno 6	<i>Moro em Jaboticabal com meus pais e meu irmão.</i>	<i>Técnica em Laboratório de Análises Clínicas, Técnica em Dança Contemporânea e Técnica em Administração.</i>	<i>Atendente há seis meses.</i>	<i>Porque gosto de atua na área de armazenagem.</i>
Aluno 7	<i>Nasci em Jaboticabal onde vivo até hoje. Minha mãe mesmo com as dificuldades financeira ela me colou em colégios particulares.</i>	<i>Apenas Cursos Profissionalizantes.</i>	<i>No momento desempregado.</i>	<i>É uma área que expandi vários cargos e assuntos.</i>
Aluno 8	<i>Nasci e cresci em um bairro muito carente, mais foi a</i>	<i>Ensino médio.</i>	<i>Logística e Expedição atuo ha</i>	<i>Escolhi por estar atuando na área. Por</i>

	<i>melhor época de minha vida.</i>		<i>três anos na empresa.</i>	<i>mais conhecimento e acrescentar muito em meu currículo.</i>
Aluno 9	<i>Nasci na cidade de São Bernardo do Campo – SP. Cresci em uma família de ideologia cristão- evangélico. Aos dezesseis anos mudei para Jaboticabal – SP terra natal de minha mãe.</i>	<i>Técnico em Contabilidade, Técnico em Administração e estou cursando Técnico em Logística todos pelo Senac Jaboticabal.</i>	<i>Trabalhei por nove anos consecutivos na área de Logística atuando como Almoxarife, Operador de Empilhadeira e Auxiliar de Compras.</i>	<i>Escolhi este curso, pois é a área onde atuo há nove anos, este curso consolida a minha profissão e a área onde tenho conhecimento.</i>
Aluno 10	<i>Eu nasci e cresci em Ribeirão Preto, casei aos vinte e dois anos, e fiquei casada durante cinco anos. Vim para Jaboticabal com vinte e quatro anos.</i>	<i>Ensino médio e cursando o Técnico em Logística.</i>	<i>Na área de transporte, atuação como Auxiliar de Escritório.</i>	<i>Escolhi este curso porque já trabalho na área e gosto dessa área, então achei que seria bom para o meu crescimento profissional na empresa que trabalho e no mercado de trabalho.</i>
Aluno 11	<i>Nasci em Guariba, família de cinco membros, pais separados. Parei dois cursos prestes a me formar Administração e RH, cursando logística onde a metodologia da unidade é diferente e faz com que surja interesse em acabar o curso.</i>	<i>Ensino médio completo, curso Técnico em Logística em andamento.</i>	<i>Na área financeira, com Atendimento de Caixa durante 05 anos.</i>	<i>Na realidade escolhi o curso por impulso não tinha nenhum conhecimento sobre a área e tenho gostado do que me foi apresentado talvez não contribua para minha área atual mas me tem feito abrir interesse em atuar futuramente.</i>
Aluno 12	<i>Sou natural do estado do Paraná, eu e minha família migramos para o estado de São Paulo mais precisamente na cidade de Jaboticabal no ano de 1983. Trabalhamos na roça em diversas culturas passando pelo corte de cana. Hoje eu e meus irmãos trabalhamos nas diferentes empresas da nossa cidade.</i>	<i>Apenas o ensino médio.</i>	<i>Sou operador de caldeira há cinco anos.</i>	<i>Escolhi este curso por dar muita visão profissional no dia a dia de uma empresa.</i>
Aluno 13	<i>Eu nasci na cidade de Jaboticabal e cresci entre os bairros de Santa Tereza e Aparecida, desde pequeno sempre fui muito quieto e nunca tive muitos amigos. Minha mãe é formada em Pedagogia ela sempre tentou e tenta até hoje me dar o máximo de atenção e ajuda possível.</i>	<i>Ensino médio, Técnico em Informática pela Etec e Técnico em Logística pelo Senac.</i>	<i>Faz seis anos que trabalho na mesma empresa e nesse tempo fui: menor aprendiz (almoxarifado), vendedor, assistente de compras e por fim líder de almoxarifado no segmento de peças para caminhões.</i>	<i>Eu escolhi esse curso por ele dar um leque de opções nas áreas que eu quero atuar, almoxarifado, compras e comércio exterior.</i>
Aluno 14	<i>Nasci na cidade de Monte Alto. Nossa família sempre trabalhou no ramo do comércio com vendas de produtos e prestação de serviços.</i>	<i>Designer gráfico.</i>	<i>Desde aos treze anos iniciei como Ajudante de Serviços, há 14 anos venho trabalhando e ajudando da melhor forma possível para o crescimento da Empresa.</i>	<i>Escolhi por ser um curso com informação vital para uma boa performance no Comércio, formas de transporte, planejamento e etc. Contribuirá no requisito principalmente na performance, organização, visão,</i>

				<i>perceptiva de fluxos de mercadorias para futuros planos de estratégia de vendas.</i>
Aluno 15	<i>Nasci na cidade de Monte Alto, mas vivi uma infância no sítio onde tínhamos uma vida difícil.</i>	<i>Ensino médio.</i>	<i>Almoxarifado, trabalho com armazenagem e expedição há 20 anos.</i>	<i>Porque no começo da minha carreira não discutíamos a palavra Logística, só falávamos em Depósito, com este aprendizado temos uma outra visão, no conceito material certo, na hora certa e no lugar certo, que nada mais é que a satisfação total do cliente.</i>
Aluno 16	<i>Eu nasci em Santa Adélia, morei cinco anos da minha infância em Catanduva depois mudei para Monte Alto onde moro até hoje.</i>	<i>Ensino médio e cursando Técnico em Logística.</i>	<i>Na área de Metalurgia e atuo na fundição.</i>	<i>Escolhi este curso porque é uma área que está crescendo muito no Brasil. E também dentro de uma empresa a logística atua em várias áreas isso é mais oportunidade.</i>
Aluno 17	<i>Tenho 24 anos, moro com a minha mãe. Meu pai faleceu tinha nove anos e com isso veio algumas dificuldades. Porque além de mim tenho mais onze irmãos. Com o falecimento do meu pai tivemos que mudar de cidade, moramos em Cristália – MG e viemos morar em Guariba – SP. Com muita dificuldade e muito esforço a minha mãe conseguiu comprar a casa dela. Hoje só tenho que agradecer pela educação que minha mãe me deu.</i>	<i>Ensino médio, cursando Técnico em Logística.</i>	<i>Doméstica, limpeza há seis anos.</i>	<i>Porque queria mudar de ramo de profissão. Na área que atuo acredito que não me ajudará.</i>
Aluno 18	<i>Minha infância não foi fácil, precisei crescer, ter maturidade antes do tempo, por vários motivos. Mas hoje vejo que isso me ajudou muito amadureci cedo, aprendi ter responsabilidade logo na adolescência.</i>	<i>Graduação em Administração.</i>	<i>Na área administrativa há nove anos.</i>	<i>Pelas pesquisas que fiz, este curso está com escassez no mercado, sendo assim, pretendo atuar na área.</i>

Fonte: Elaborado pela autora.

O exame dos dados do Quadro 6 permite pôr em destaque as seguintes características da história de vida e formação desses alunos:

- Todos cresceram em companhia dos pais e/ou familiares próximos, na mesma região em que agora estudam;
- Em relação à formação destaca-se o fato de que, dos 18 alunos respondentes, 04 alunos do sexo masculino já possuem uma formação de nível Técnico nas áreas de Contabilidade, Informática e Designer Gráfico, sendo que 01 desses alunos possui a formação de Técnico em Contabilidade e Técnico em Administração e apenas 02 alunas do sexo feminino possuem já possuem outra formação técnica (Técnico em Administração e Graduação em Administração), os demais apenas o ensino médio completo;

- 11 alunos já atuam no mercado de trabalho;
- Todos consideraram as características próprias do curso para escolher cursá-lo e revelam conhecer sua contribuição para o exercício da profissão.

Os exemplos de relatos dos alunos em relação ao que é esperado, dada natureza do curso, confirmam essas características:

O conteúdo pareceu muito bom, podendo mesclar aprendizagem com trabalho e vida pessoal. (Aluno 1).

Escolhi porque pesquisei e vi que hoje em dia este curso está em alta no mercado de trabalho. (Aluno 3).

Escolhi o curso Técnico em Logística porque trabalho na área e para abertura de conhecimentos para melhoramento pessoal e extracurricular. (Aluno 4).

Quando resolvi fazer um curso pesquisei várias alternativas e quando li sobre este curso percebi que iria me ajudar na área em que atuo, mas o mesmo superou minha expectativa. (Aluno 5).

Escolhi por estar atuando na área. Por mais conhecimento e acrescentar muito em meu currículo. (aluno 8).

Escolhi este curso, pois é a área onde atuo há nove anos, este curso consolida a minha profissão e a área onde tenho conhecimento. (Aluno 9).

Escolhi este curso porque já trabalho na área e gosto dessa área, então achei que seria bom para o meu crescimento profissional na empresa que trabalho e no mercado de trabalho. (Aluno 10).

Na realidade escolhi o curso por impulso não tinha nenhum conhecimento sobre a área e tenho gostado do que me foi apresentado talvez não contribua para minha área atual, mas me tem feito abrir interesse em atuar futuramente. (Aluno 11).

Escolhi este curso por dar muita visão profissional no dia a dia de uma empresa. (Aluno 12).

Eu escolhi esse curso por ele dar um leque de opções nas áreas que eu quero atuar, almoxarifado, compras e comércio exterior. (Aluno 13).

Escolhi por ser um curso com informação vital para uma boa performance no Comércio, formas de transporte, planejamento e etc. Contribuirá no requisito principalmente na performance, organização, visão, perceptiva de fluxos de mercadorias para futuros planos de estratégia de vendas. (Aluno 14).

Porque no começo da minha carreira não discutíamos a palavra Logística, só falávamos em Depósito, com este aprendizado temos uma outra visão, no conceito material certo, na hora certa e no lugar certo, que nada mais é que a satisfação total do cliente. (Aluno 15).

Pelas pesquisas que fiz, este curso está com escassez no mercado, sendo assim, pretendo atuar na área. (Aluno 18).

Desta forma, observa-se que o Curso Técnico em Logística é um curso que tende a atrair alunos que já atuam no mercado de trabalho ou que querem conhecer essa área de atuação, porque se interessaram pelas possibilidades referentes ao itinerário formativo oferecido pelo curso e que abrange a formação deste profissional.

Os dados da Tabela 9, apresentada a seguir, permitem confirmar esse interesse expresso pelos alunos, descrevendo as percepções expressas pelos alunos acerca das aulas oferecidas pelo Curso.

TABELA 9 – As aulas na visão dos alunos

Aspectos	Frequência	Total
Aprendizagem nas aulas e atuação dos professores	Bom rendimento / clima agradável / segurança e interesse	07
	Aulas dinâmicas: Suscitam discussões / exemplos / perguntas / participação / atenção / curiosidade	26
	Bons professores / aulas bem elaboradas e interessantes / método / recursos áudios visuais / bom humor	32
	Dedicação e seriedade Professor não autoritário Amigo/paciente Explica bem/de fora clara Dá feedback Perguntam sobre as dúvidas e reconhecem as dificuldades Trocamos de experiência relação com a prática/seminários/exercícios/pesquisas/análise de casos	25
	Críticas: Dois professores ruins/trabalhos malfeitos Precisa mais incentivo para leitura Professores repetem temas	04
TOTAL*		94
Formas de participação nas atividades	Discussões	06
	Grupos/trabalhos/projetos/pesquisas e seminários	15
	Respondendo perguntas	02
	Trocando experiência	01
	Fazendo perguntas	03
	Dando opiniões e sugestões	03
	Escritas	01
TOTAL*		31

* Este total não se refere ao número de alunos (18), mas ao número de vezes que cada aspecto foi mencionado.

A leitura dos dados da Tabela 9 permite perceber que, em relação ao aspecto

aprendizagem nas aulas e atuação dos professores, destaca-se o fato de que, das 94 observações feitas, apenas 04 se referem a críticas. Todas as demais observações ressaltam a qualidade da atuação dos professores, cujas aulas são “*bem elaboradas e interessantes*”, propiciando “*bom rendimento e clima de segurança e interesse*”.

Isso se deve ao fato que a maioria dos professores do curso possui experiências profissionais em empresas ou na prestação de serviços, relacionadas à área de formação acadêmica, o que facilita “*a troca de experiências reais e uma conexão atual com a realidade do mundo do trabalho*”.

É possível perceber ainda, que os alunos detectam o que é específico da docência em relação ao comportamento dos professores. A esse respeito vale ressaltar aqui a contribuição de Roldão (2009) em sua análise de estratégias de ensino utilizadas por professores. Para essa autora, os alunos conseguem perceber sua própria aprendizagem, a partir da atuação do professor que, por sua vez, conduz estrategicamente a aula, com a pretensão de promover a aprendizagem do aluno. Em relação a sua ação em sala de aula, o professor precisa ser *ativo e proativo*, isto é, precisa ser capaz de *antecipar, conceber, reorientar* suas ações no sentido de obter a aprendizagem dos alunos, de acordo com o planejamento de sua aula, das expectativas dos alunos, da troca de experiências e das relações com o contexto do aluno e os temas em discussão.

Na Proposta Pedagógica do Senac São Paulo (2005) encontra-se claramente explicitada a intenção da Instituição em relacionar os princípios que orientam a atuação do professor e as estratégias de aprendizagem, conforme segue:

Os Planos de Trabalho Docente, elaborados a partir de Plano de Curso e de Projeto Pedagógico, devem ser flexíveis, práticos e integrados ente si, o que pressupõe construção coletiva do processo ensino-aprendizagem. Devem permitir que as necessidades locais, as experiências particulares, os conhecimentos, os procedimentos e as tecnologias emergentes possam integrar efetivamente o processo de construção do conhecimento (SENAC SÃO PAULO, 2005, p. 26).

Assim, é necessário que o planejamento das práticas dos professores em sala de aula possibilita atender ao objetivo de *desenvolver competências*, e que o professor possa utilizar seus conhecimentos acadêmicos e de sua trajetória profissional para estabelecer relações com o cotidiano da sua área e seu campo de trabalho.

Alguns relatos dos alunos evidenciam essas relações:

Para que uma aula seja boa eu considero importante, os recursos que a entidade tem como sala de aula, computadores, data show e um professor capacitado e com facilidade para abertura de temas e experiências

operacionais para bom desenvolvimento com conteúdo consistente e objetivo. (Aluno 4).

Interação entre alunos e professores para que o assunto tratado seja assimilado por todos e a aprendizagem, com certeza, ficará melhor. (Aluno 5).

Considero importante o professor ter a intenção de fazer os alunos entenderem o material passado e não somente passar conteúdo. Na aula é necessário ter o envolvimento do professor com o aluno. (Aluno 10).

Ter diferentes dinâmicas p/ o aprendizado. Exemplo: Trabalho em grupo, leitura, desenvolver aulas práticas e sobre o nosso trabalho do dia a dia. (Aluno 12).

Na forma de integração da sala em uma metodologia simples, mas eficaz. De alguma forma chamar a atenção dos alunos para maior interesse na matéria, que em minha opinião só aprende quem realmente se interessa. (Aluno 14).

A Tabela 10, apresentada a seguir, descreve as visões expressas pelos alunos respondentes sobre a metodologia de projetos.

TABELA 10 - A metodologia de projetos na visão dos alunos

Aspectos	Frequência	Total
O que conhecem sobre a metodologia de projetos	Inovação	1
	Sem informação	4
	Tema a ser pesquisado e desenvolvido em equipe, na comunidade, na empresa, através de diagnóstico de necessidades, definição de pontos de melhoria/vivência da realidade.	17
TOTAL		22

* Este total não se refere ao número de alunos (18), mas ao número de vezes que cada aspecto foi mencionado.

O exame da Tabela 10 permite constatar que os alunos têm sim, conhecimento sobre a metodologia de projetos e relacionam a metodologia com as estratégias de ensino que são utilizadas em sala de aula pelos professores.

Pode-se observar que a maior parte dos alunos relata que a metodologia proporciona “*definição de pontos de melhoria e vivência da realidade*”, a partir de um tema a ser pesquisado e desenvolvido, em equipe, na comunidade ou na empresa, por meio de “*levantamento e diagnósticos de necessidades*”, por exemplo.

Alguns relatos dos alunos sobre a metodologia de projetos:

Esse método moderno atrai bastante a atenção para aprender de um jeito inovador. Para um melhor ensino. (Aluno 1).

O projeto é um tema dado, e buscamos informações, elaboramos as conclusões e finalizamos com apresentações de conhecimento de todo o conteúdo aprendido. (Aluno 4).

Primeiramente fazemos o diagnóstico sobre o lugar escolhido, apontar as necessidades, traçar maneiras para realizar o projeto, levar para a empresa tudo que foi aprendido no teórico para a prática. (Aluno 10).

Projeto é o método que faz os alunos sair da Teoria e aplicar na prática. (Aluno 12).

Conheci ela através deste curso e entendi que ela proporciona uma vivência real. (Aluno 13).

É um trabalho desenvolvido e discutido na sala aula, e aplicado assim que tivermos todos os parâmetros definidos do Projeto. Após isso nos reunimos em equipe para apresentá-lo. (Aluno 18).

A esse respeito, Hernández e Ventura (1998) reiteram as contribuições da metodologia de projetos no processo de ensino-aprendizagem dos alunos: “(...) o aluno aprende melhor quando torna significativa a informação ou os conhecimentos que se apresentam na sala de aula.” (p.31).

Desta forma, a aprendizagem acontece devido às conexões que o aluno consegue estabelecer no momento em que o professor faz referência a um tema ou conteúdo abordado em sala de aula, suscitando do aluno seu *conhecimento prévio* sobre o que está sendo discutido:

Os projetos assim entendidos apontam outra maneira de representar o conhecimento escolar baseado na aprendizagem da interpretação da realidade, orientada para o estabelecimento de relações entre a vida dos alunos e professores e o conhecimento que as disciplinas (que nem sempre coincidem com o das disciplinas escolares) e outros saberes não disciplinares vão elaborando. Tudo isso para favorecer o desenvolvimento de estratégias de indagação, interpretação e apresentação do processo seguido ao estudar um tema ou um problema, que por sua complexidade, favorece o melhor conhecimento dos alunos e dos docentes de si mesmos e do mundo em que vivem (HERNÁNDEZ, 1998b, p. 90-91).

Para Hernández (1998b) a aprendizagem baseada em projetos implica na articulação do currículo e fomenta a interdisciplinaridade⁹, bem como proporciona ao professor assumir o papel de *mediador* do processo ensino-aprendizagem, propiciando a relação de ambos – aluno e professor – com o conhecimento.

⁹ FAZENDA (2001) destaca que a interdisciplinaridade é compreendida como a nova concepção de divisão do saber, frisando a interdependência, a interação, a comunicação existente entre as disciplinas e buscando a integração do conhecimento num todo harmônico e significativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa foi realizada com o **objetivo geral** de investigar, segundo percepções expressas por alunos e professores da educação profissional, como são desenvolvidas, em salas de aula, as práticas relacionadas à *metodologia de projetos*.

O **problema central** do trabalho consistiu em analisar as relações entre metodologia de projetos e práticas docentes que estimulem o aluno a construir sua relação com o conhecimento e entre a organização do trabalho do professor para atuar na educação profissional e o desenvolvimento de metodologias ativas como estratégias de ensino-aprendizagem.

Dessa ideia central da pesquisa decorreram as **questões de pesquisa e as hipóteses** investigadas, que passam a organizar, neste momento, estas considerações finais:

1. Como professores e alunos do ensino profissional entendem a metodologia de projetos e seus efeitos?

2. A metodologia de projetos estimula, de fato, segundo os professores e os alunos, a formulação e resolução de problemas, a construção do saber e a integração dos alunos? Qual a contribuição dessa metodologia na formação dos alunos no ensino profissional? Como esse aluno participa do desenvolvimento de projeto a partir das competências ministradas em sala de aula?

3. Como o professor desenvolve seu papel de mediador na implementação e no acompanhamento dos projetos como estratégia de ensino-aprendizagem?

4. Essa metodologia aplicada à educação profissional tem levado a práticas pedagógicas que estimulem o aluno a construir o conhecimento e a desenvolver competências? As estratégias de ensino-aprendizagem, estruturadas na prática, baseadas em situações reais de trabalho, por meio de estudos de caso, pesquisas, solução de problemas, projetos e outras estratégias, contribuem para o desenvolvimento de competências, habilidades, atitudes e valores nos alunos, para responder aos desafios diários da vida pessoal, social e profissional?

5. Quais mudanças acontecem na formação dos alunos e na atuação docente na educação profissional com o uso da metodologia de projetos? Estas mudanças conduzem a práticas docentes que contribuem para mobilização do conhecimento e desenvolvimento de aprendizagens significativas dos alunos em sala de aula?

As **hipóteses** investigadas estão ligadas às ideias de que: a) a proposta da metodologia de projetos tem levado os professores a diversificarem suas práticas pedagógicas apoiados em estratégias de ensino-aprendizagem que estimulam a aprendizagem dos alunos com base nos princípios da *autonomia* e da *colaboração*; e b) a relação dos professores e alunos com os saberes que ensinam/aprendem contribuem para a melhoria nas práticas de ambos em sala de aula, beneficiam a carreira, socialização e identidade profissional dos professores e promovem a inserção social dos alunos na Educação Profissional.

Assim vejamos.

Primeiramente cabe ressaltar que ambas as hipóteses foram parcialmente confirmadas. De fato, os resultados apresentados permitem afirmar que a metodologia de projetos possibilita o desenvolvimento e a interação de professores e alunos com o conhecimento, estimulando a aprendizagem dos alunos e contribuindo para que os professores possam diversificar suas práticas em sala de aula. Sobretudo, destaca-se o fato de que, os princípios de *autonomia* e *colaboração*, que caracterizam tal metodologia, estão presentes nas características e benefícios citados por professores e alunos acerca de suas vivências e do clima de trabalho decorrente em sala de aula.

Com base na legislação educacional vigente no país e por meio dos documentos institucionais do Senac São Paulo, assim como por meio dos estudiosos dessa temática foi possível compreender a concepção da *metodologia de projetos* e sua abordagem nesse contexto educacional como uma *estratégia de ensino-aprendizagem* que necessita de planejamento e organização do trabalho do professor, que atendam às necessidades formativas dos alunos e professores, estimulem a aprendizagem, colaboração e autonomia entre os alunos evidenciada através da proposta de trabalho por projetos do Senac São Paulo.

A contribuição dessa metodologia na formação dos alunos e no trabalho dos professores no ensino profissional fica evidente nos depoimentos de ambos. Os dados revelam que o aluno em formação no ensino profissional participa do desenvolvimento de projetos, atribuindo significado às competências desenvolvidas em sala de aula e esperadas na sua atuação no mercado de trabalho. Os professores, por sua vez, se dizem estimulados a aperfeiçoar suas práticas.

As estratégias de ensino-aprendizagem descritas pelos professores, baseadas em situações reais de trabalho – *estudos de caso, pesquisas, solução de problemas, projetos* – são positivamente avaliadas pelos alunos, no sentido de que contribuem para o desenvolvimento de competências, habilidades e atitudes necessárias, não só para responder às situações a serem enfrentadas na vida profissional futura, mas também na vida pessoal e social atual.

No Capítulo I desta Dissertação, o objetivo está centrado nas ideias e conceitos acerca do desenvolvimento e identidade profissional, organização do trabalho do professor, reflexão e ação da prática docente, com base nos apoios teóricos identificados para este trabalho – o que permitiu algumas aproximações.

Buscando compreender desenvolvimento profissional segundo Marcelo (2009) é possível considerar que, no que diz respeito ao professor da educação profissional, esta se caracteriza pelas suas competências profissionais desenvolvidas ao longo de sua formação, pela sua experiência vivenciada profissionalmente e no decorrer de sua carreira profissional.

Da mesma forma, os estudos de Charlot (2005) sobre a relação de professores e alunos com o conhecimento, com a escola e o saber permitem, por exemplo, perceber que o professor através da posição que ocupa nas relações sociais da escola, exerce sua função como profissional e que tem a incumbência de transmitir saberes, instruir, educar e formar.

Com o auxílio dos estudos de Tardif e Lessard (2014), compreendemos que a natureza do trabalho do professor é somente mais uma faceta da profissão docente considerada como a profissão de interações que estabelece as relações na sala de aula, na organização e nos sistemas de ensino e que permitem, por exemplo, perceber a atuação do professor frente aos desafios que versa sobre as condições de trabalho referente à atividade de ensinar e mediar o processo de aprendizagem na escola e de socialização dos alunos, que se insere a formação do professor, como elementos essenciais na sua atuação.

Evidenciamos também em Roldão (2009) a percepção que o conceito de ensinar é expresso pelo resultado da ação prática do professor na sua atuação do cotidiano, o que contribuiu para evidenciar a reflexão e a ação da prática docente.

No Capítulo II, com base na legislação educacional vigente no país e através dos documentos institucionais do Senac São Paulo, foi possível compreender a concepção da metodologia de projetos e sua abordagem no contexto educacional como uma estratégia de ensino-aprendizagem que necessita de um planejamento e organização do trabalho do professor, através de um processo metodológico que atenda aos pressupostos da aprendizagem e que estimulam a colaboração e o trabalho em equipe evidenciada através da proposta de trabalho por projetos do Senac São Paulo.

Finalmente, como resultado central desta pesquisa foi possível identificar pontos em comum e visões compartilhadas pelos diferentes pesquisadores analisados – o que permite compreender que a utilização da metodologia de projetos possibilita a interação entre professores e alunos, promovendo a aprendizagem significativa por meio da relação do aluno com o conhecimento e dos professores com os saberes que ensinam, reforçando a necessidade

do professor atuar como mediador do processo de ensino-aprendizagem.

Cabe destacar também que, nas percepções expressas por alunos e professores acerca da metodologia de projetos, é possível perceber que essa metodologia, por si só, não promove o desenvolvimento de aprendizagens significativas e a construção do conhecimento, mas ela é meio para estimular a prática dos professores em sala de aula, promovendo o trabalho em equipe e estimulando a participação dos alunos nas atividades escolares dentro e fora da sala de aula.

Além disso, os dados revelam também que a metodologia de projetos parece levar os professores a uma constante atualização e mudanças no contexto da Educação Profissional.

Finalmente, cabe acrescentar que se espera que essa pesquisa possa contribuir para ampliar a compreensão sobre a metodologia de projetos como estratégia de ensino-aprendizagem na educação profissional e possa suscitar novas pesquisas sobre o tema.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALENCAR, Marise Nancy de. **Origem da Metodologia de Projetos, seu significado, nos processos educativos.** Dissertação (Mestrado em Educação). Minas Gerais - MG: Centro Federal de Educação Tecnológico de Minas Gerais, 2011.
- AMARAL, Ana Lúcia. **Conflito conteúdo/forma em pedagogias inovadoras: a pedagogia de projetos na implantação da Escola Plural.** Reunião Anual da ANPEd, 23, Caxambu, MG, Anais...Caxambu, MG: ANPEd, 2000.
- ANASTASIOU, Léa das Graças C. e ALVES, Leonir Pessate. **Processos de ensinagem na universidade.** Joinville, SC: Editora Univille, 2010.
- ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima. **A reforma da educação profissional sob a ótica da noção de competências.** Reunião Anual da ANPEd, 25, Caxambu, MG, Anais...Caxambu, MG: ANPEd, 2002.
- BARBACOV, Lecir Jacinto. **O professor de educação e a conectividade orgânica entre formação e a prática docente.** Dissertação (Mestrado em Educação). Minas Gerais - MG: Universidade Federal de Minas Gerais, 2011.
- BASTOS, Celso da Cunha. Metodologias ativas. 2006. Disponível em: <<http://educacaoemedicina.blogspot.com.br/2006/02/metodologias-ativas.html>> Acesso em: 08 jan. 2016 às 17:58.
- BECKER, H.S. 1997. **Métodos de Pesquisa em Ciências Sociais.** São Paulo: Hucitec.
- BEHRENS, Marilda Aparecida. Paradigma da complexidade: metodologia de projetos, contratos didáticos e portfólios. 2ª ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008.
- BENTO, Estevão de Jesus. **Aprendizagem por projeto para o desenvolvimento de competências: uma proposta para a educação profissional.** Dissertação (Mestrado em Educação). Campinas-SP: Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 2011.
- BOGDAN, R e BIKLEN, S. Características da investigação qualitativa. In: BOGDAN, R e BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos.** Porto-Portugal: Porto, 1994, p.292-301.
- BOMFIM, Cristiane Jorge de Lima. **Os desafios da informação continuada de docentes para a atuação na educação profissional articulada à educação de jovens e adultos.** Dissertação (Mestrado em Educação). Brasília - BR: Universidade de Brasília, 2011.
- BOVO, Marcos Clair. **Interdisciplinaridade e transversalidade como dimensões da ação pedagógica.** Urutágua, Maringá, n. 07, ago-nov, 2005.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei Federal nº 9394/96, 1996.**
- _____. _____. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico.** Parecer CNE/CEB nº 16/99. Brasília, 1999a.
- _____. _____. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico.** Parecer CNE/CEB nº 04/99. Brasília, 1999b.
- _____. _____. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais**

para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Parecer CNE/CEB nº 06/2012. Brasília, 2012a.

_____. _____. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.** Parecer CNE/CEB nº 11/2012. Brasília, 2012b.

BURNIER, Suzana. **A docência na educação profissional.** Reunião Anual da ANPEd, 29, Caxambu-MG, Anais...Caxambu, MG: ANPEd, 2006. <<http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT08-1838--Int.pdf>> Acesso em 15/06/2014 às 13:38.

CAROLINO, Jussara de Abreu. **Contribuições da Pedagogia de Projetos e do uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) para o Ensino de Geografia – Um estudo de caso.** Tese (Doutorado em Educação). São Paulo-SP: Universidade de São Paulo, 2007.

CARPIM, Lucymara. **Formação pedagógica de professores do ensino técnico: caminhos históricos para um paradigma da complexidade.** Dissertação (Mestrado em Educação). Paraná - PR: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2011.

CERQUEIRA, Aline Kátia de Mendonça. **Uma proposta de integração entre ambientes de aprendizagem através de projetos.** Dissertação (Mestrado em Educação). Porto Alegre-RS: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2006.

CHARLOT, Bernard. **Formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje.** Porto Alegre – RS: Artmed, 2005.

COLL, César. **O Construtivismo na Sala de Aula.** 4ª Edição – Ática – 1998.

COSTA, Gislaíne Donizeti Fagnani da. **A metodologia de projetos como uma alternativa para ensinar estatística no ensino superior.** Tese (Doutorado em Educação). Campinas-SP: Universidade Estadual de Campinas, 2012.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. (Org.). **Práticas Interdisciplinares na Escola.** 8ª Edição. São Paulo: Cortez, 2001 (1981). 147 p.

FELTRIN, Arlete da Silva. **Informação como conhecimento: a prática de trabalhos com projetos.** Florianópolis: UDESC, 2004. Dissertação (Mestrado em Educação e Cultura). Florianópolis-SC: Universidade do Estado de Santa Catarina, 2004.

<http://www.tede.udesc.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=126> Acesso em 15/06/2014

GARGIA, José. **Repensando a formação do professor interdisciplinar.** Reunião Anual da ANPEd, 25, Caxambu, MG, Anais...Caxambu, MG: ANPEd, 2005.

<<http://25reuniao.anped.org.br/joegarciat08.rtf>> Acesso em 16/06/2014 às 16:10.

GIOVANNI, Luciana Maria. **A didática da pesquisa-ação: análise de uma experiência de parceria entre Universidade e escolas públicas de 1º. E 2º. Graus.** Tese (Doutorado em Educação – Didática). São Paulo-SP: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 1994.

GIOVANNI, Luciana Maria. **Análise documental nas pesquisas em educação.** Araraquara – SP: Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar – FCL/UNESP, 1998.

GIOVANNI, Luciana Maria. 1999. **Roteiro para Análise Documental.** Araraquara: Faculdade de Ciências e Letras/ UNESP.

GOMES, Heloísa Maria. **Formando professores para a educação profissional.** Reunião Anual da ANPEd, 27, Caxambu, MG, Anais...Caxambu, MG: ANPEd, 2004.

GOMES, Heloísa Maria e MARINS, Hiloko Ogihara. **A Ação Docente na educação Profissional**. 2ª ed. São Paulo: Editora Senac, 2013.

GRIGOLI, J.A.; TEIXEIRA, L.R.M.; LIMA, C.M. **Prática docente, modelos de ensino e processos de formação: contradições, resistências e rupturas**. In: Reunião Anual da ANPEd, 27, Caxambu, MG, Anais...Caxambu, MG: ANPEd, 2004.

<<http://27reuniao.anped.org.br/gt08/t0810.pdf>> Acesso em 17/06/2014 às 19:38.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Repensar a função da escola a partir dos projetos de trabalho**. In: Revista Pátio. Ano 2, n.6, p.27-31, ago/out. 1998a.

_____.HERNÁNDEZ, Fernando. **A Transgressão e Mudança na educação - os projetos de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 1998b.

HERNÁNDEZ, Fernando e VENTURA, Montserrat. **A Organização do Currículo por Projetos de Trabalho**. 5ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

LEITE, Lúcia Helena Álvarez. Pedagogia de projetos: intervenção no presente. **Revista Presença Pedagógica**. Belo Horizonte-MG: Presença, n.8, 1996, p.24-33.

LIMA, Ananias de Oliveira. **Uso da metodologia de projetos visando uma aprendizagem significativa de física: um estudo contextualizado das propriedades do solo**.

Dissertação (Mestrado em Ciências). Rio de Janeiro-RJ: Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2011.

LIMA, Irismar Pereira. **Metodologia de Projetos na educação ambiental: uma abordagem para o aprendizado no ensino agrícola**. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Rio de Janeiro - RJ: Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2012.

LOBO, Stella Maris Alvares. 2005. **Programa de Informação Profissional: uma atividade de Orientação profissional na escola. Análise de um guia curricular**. Dissertação (Mestrado). São Paulo:PUC-SP/ Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política e Sociedade.

LUZ, Everardo de Souza. **Ensino profissional integrado: projetos de trabalho sob a ótica da transdisciplinaridade**. Reunião Anual da ANPEd, 32, Caxambu, MG, Anais...Caxambu, MG: ANPEd, 2009.

MARCELO, Carlos. 2009. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sísifo. Revista de Ciências da Educação**. Lisboa-Portugal: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, n.8, jan-abr/2009, p.07-22.

MARIN, Alda. s/data. **Técnicas do Trabalho de investigação em educação: em destaque o roteiro para análise documental**. São Paulo: EHPS/PUCSP.

NOGUEIRA, Nilbo Ribeiro. **Pedagogia dos Projetos: uma jornada interdisciplinar rumo ao desenvolvimento das múltiplas inteligências**. 7ª ed. São Paulo: Érica, 2014.

OLIVEIRA, Nelda Plentz de. **Formação continuada de professores e o desenvolvimento de currículos integrados na educação profissional e tecnológica**. Dissertação (Mestrado em Educação). São Paulo - SP: Universidade Estadual de Campinas, 2011.

RANGEL, Mary. **Métodos de ensino para a aprendizagem e a dinamização das aulas**. 3ª Edição – Papirus Editora – 2007.

RODRIGUES, Maria Helena Quaiati. **A Metodologia de Projetos enquanto possibilitadora de**

práticas de educação ambiental: um estudo de caso Araraquara-SP. Dissertação (Mestrado em Meio Ambiente). São Paulo - SP: Centro Universitário de Araraquara - SP, 2011.

ROLDÃO, M. do C. 2007. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro: UFRJ/ANPEd, v. 12, n. 34, p. 94-103, jan./abr. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a08v1234.pdf>

ROLDÃO, Maria do Céu. **Estratégias de ensino: o saber e o agir do professor.** 2ª ed. Portugal: Fundação Manoel Leão, 2009.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SANTOS, Gisele do R.C.M. dos. **A metodologia de aprendizagem por projetos e a prática pedagógica no ensino superior.** Dissertação (Mestrado em Educação). Curitiba-Pr: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2004.

SCHONS, Elisangela Fouchy. **Explorando conceitos geométricos por meio da metodologia de projetos numa turma da PROEJA.** Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática). Santa Maria - RS: Centro Universitário Franciscano, 2012.

SELLTIZ, C.; TAHODA, M.; DEUTSCH, M. e COOK, S. M. **Métodos de Pesquisa nas relações sociais.** São Paulo: Herder/EDUSP, 1965.

SENAC SÃO PAULO. **Plano de Curso nº 159 - Técnico em Logística.** São Paulo: Senac-São Paulo, 2011.

_____. **Plano de Orientação para a Oferta do Curso Técnico em Logística.** São Paulo: Senac-São Paulo, 2014.

_____. **Proposta Curricular Técnico.** São Paulo: Senac-São Paulo, 2015a.

_____. **Proposta Pedagógica.** São Paulo: Senac-São Paulo, 2005.

_____. **Regimento das Unidades Escolares do Senac São Paulo.** São Paulo: Senac-São Paulo, 2015b.

SIMIONATO, Margareth Fadanelli. **A formação do professor do ensino técnico e a cultura docente.** Tese (Doutorado em Educação). Rio Grande do Sul - RS: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2011.

TARDIF, Maurice e LESSARD, Claude. **O trabalho docente: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.** Petrópolis - RJ: Vozes, 2014.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais. A pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

URBANETZ, Sandra Terezinha. **A constituição do docente para a educação profissional.** Tese (Doutorado em Educação). Paraná - PR: Universidade Federal do Paraná, 2011.

ZAGO, N. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P. e VILELA, R. A. T. (Orgs.) **Itinerários de Pesquisa: Perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação.** Rio de Janeiro: D. P. & A., 2003, p. 287-309.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – ROTEIRO PARA ANÁLISE DOS DOCUMENTOS SELECIONADOS (adaptado a partir de modelos obtidos em MARIN, s/ data, GIOVANNI, 1999 e LOBO, 2005)

1 – Identificação do Documento:

a) Título do

Documento: _____

b) Data: _____

c)

2 - Localização do Documento:

a) Tipo de Documento: () Oficial () Pessoal

b) Forma de Apresentação:

3 – Assunto:

a) Síntese dos assuntos tratados:

4 - Circulação: () Restrita () Ampla

5- Origem do Documento.

6 - Autoria do Documento.

7 – Referenciais.

8 – Abordagem do conceito de Metodologia de Projetos:

9 – Finalidade do Documento.

10 - Anotações sobre opiniões e pontos de vista presentes no documento.

APÊNDICE 2 – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COM PROFESSORES

I. APRESENTAÇÃO

Neste trabalho, estou conversando com professores e alunos sobre a aplicação da metodologia de projetos na Educação Profissional, as práticas dos professores em sala de aula e a aprendizagem significativa dos alunos.

Gostaria, primeiramente, de **re-afirmar** a você o **compromisso de total sigilo** em relação a nomes de professores, alunos ou da escola na redação da pesquisa.

Para facilitar o nosso trabalho e também por segurança, para ser mais fiel à nossa conversa e não mudar nada do que falarmos, eu gostaria de poder **usar o gravador**.

Tudo bem para você?

Quer me fazer alguma pergunta inicial?

Podemos começar?

Data:

Horário de início e término: _____.

II. DADOS REFERENTE AO PROFESSOR (A)

Primeiro nome (ou apelido):

Idade:

Sexo:

Estado civil:

Número de filhos:

III. QUESTÕES

(a serem inseridas, oportunamente, ao longo do depoimento dos professores na entrevista).

a) HISTÓRIA DE VIDA

1. Conte-me um pouco da sua história: onde e como você cresceu e como era sua vida e a vida de sua família.

b) FORMAÇÃO ACADÊMICA

1. Qual sua formação e em que ano se formou?

2. Conte-me um pouco sobre sua trajetória escolar até os dias de hoje.

c) VIDA PROFISSIONAL

1. Atua no mercado de trabalho em que área, qual sua atuação e há quanto tempo atua?
2. Conte-me um pouco sobre sua trajetória profissional e em que momento decidiu iniciar a carreira de professor (a)?
3. Como vê sua carreira de professor (a) na educação profissional? Quais são suas expectativas e perspectivas em relação a sua carreira?
4. O que você acredita ser necessário, hoje, para melhorar sua atuação como professor (a)?
5. Como você elabora o seu planejamento e o desenvolvimento do seu plano de aula?
6. Quais estratégias você utiliza em sala de aula que você percebe que são boas para as aprendizagens dos alunos? Como elas funcionam na aula?
7. Como você consegue perceber que os alunos aprenderam?
8. O que você sabe sobre metodologia de projetos? Como você avalia essa metodologia?
9. Com quais as competências você consegue trabalhar em sala de aula?
10. Como os alunos participam das aulas e dos projetos?
11. O que você procura fazer para promover a aprendizagem na metodologia de projetos?
12. Como você vê a inserção e a carreira dos profissionais técnicos no mercado de trabalho?
13. E quanto ao perfil profissional dos técnicos como valia isso?

Finalização da entrevista

1. Tem algo que não perguntei, mas que você considera importante falar/comentar?

_____, de _____ de 2015.

Mais uma vez: obrigada por sua participação nesta pesquisa!

APÊNDICE 3 – QUESTIONÁRIO A SER RESPONDIDO PELOS ALUNOS

I. APRESENTAÇÃO

O objetivo deste questionário é coletar informações sobre a aplicação da metodologia de projetos na Educação Profissional, as práticas dos professores e as aprendizagens dos alunos. Gostaria, primeiramente, de contar com a sua colaboração no preenchimento do questionário e **re-afirmar o compromisso de total sigilo** em relação a nomes de alunos ou da escola na redação da pesquisa.

Ressalto que a sua participação é de suma importância para o objetivo deste estudo, pelo que expresso meus agradecimentos.

Data: _____.

II. DADOS REFERENTE AO ALUNO (A)

Primeiro nome (ou apelido): _____

Idade: _____ Sexo: () Masculino () Feminino

Estado civil: _____ Número de filhos: _____

III. QUESTÕES

1. Conte-me um pouco da sua história: onde e como você cresceu e como era sua vida e a vida de sua família. (Use o verso da folha se for necessário).

2. Você possui alguma outra formação, além do ensino médio? Se sim, qual?

3. Já atua no mercado de trabalho? Se sim, em que área? Qual sua atuação? E há quanto tempo atua?

4. Por que escolheu este curso? E de que forma entende que ele contribuirá para a sua atuação profissional?

5. Você acha que aprende bem nas aulas? Sim ou não? E por quê?

6. Como você percebe que aprendeu bem um assunto? Explique isso.

7. Como os professores desenvolvem suas aulas? Descreva uma aula que você gosta. Como são as atividades? Como elas acontecem? (Use o verso da folha se precisar).

8. Você participa das atividades propostas em sala de aula? Se sim – de que forma? Se não – por quê?

9. Em sala de aula como os professores podem ajudar os alunos a aprender? O que eles têm que fazer?

10. O que você considera importante para que as aulas sejam boas? O que você acha que uma aula precisa ter para você aprender?

11. Você sabia que esta escola usa a metodologia de projetos no curso profissional? Sim ou Não?

12. Você conhece a *metodologia de projetos*? Se sim – o que sabe sobre ela?

13. Como é para você participar do desenvolvimento de projetos no decorrer dos módulos? Você gosta? Acha bom? Acha que melhora sua aprendizagem? Sim ou Não? E por quê?

Finalizando: gostaria de acrescentar algum comentário sobre esse assunto?

Obrigada por sua contribuição para esta pesquisa!

_____, de _____ de 2015.