

# PERCURSOS INVESTIGATIVOS ACERCA DA APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO

INVESTIGATIVE PATHWAYS LEARNING ABOUT TEACHING IN INTEGRATED SECONDARY EDUCATION

PERCURSOS INVESTIGATIVOS ACERCA DEL APRENDIZAJE DE LA DOCENCIA EN LA ENSEÑANZA MEDIA INTEGRADA

Leila Adriana Baptaglin

(Doutoranda em Educação. Universidade Federal da Santa Maria (UFSM)  
leila.baptaglin@ufrs.br

Doris Pires Vargas Bolzan

Doutora em Educação. Universidade Federal da Santa Maria (UFSM)  
dbolzan19@gmail.com

**RESUMO:** Este estudo objetiva aprofundar a discussão da cultura escolar como uma dimensão da aprendizagem da docência dos professores que trabalham nos cursos de Ensino Médio Integrado. A metodologia utilizada é de natureza qualitativa, com abordagem narrativa sociocultural. Tomamos por base, para a discussão da narrativa sociocultural os estudos de Vygotski (1995, 2003, 2007). Para a discussão da aprendizagem da docência nos cursos técnicos de Ensino Médio integrado utilizamos os estudos de Forquin (1993) e Julia (2001). Nesta perspectiva, a partir da análise das narrativas docentes evidenciamos as dimensões da cultura escolar e da cultura docente como constituintes da Aprendizagem da docência. Neste ensaio procuramos aprofundar as discussões relativas à cultura escolar destacando seus eixos articuladores e elementos categoriais. Assim, é possível constatar, com base nas narrativas, a existência de um habitus docente na cultura do professor que está constantemente problematizando e reorganizando a cultura escolar, consolidando a aprendizagem da docência.

**PALAVRAS-CHAVE:** Aprendizagem da Docência. Educação Profissional. Cursos Técnicos. Narrativa Sociocultural.

**ABSTRACT:** This issue aims to deepen the discussion of school culture as a dimension of teachers' learning that work in integrated high school courses. The methodology is qualitative in nature with sociocultural narrative approach. We take a basis for discussion about sociocultural narrative, based on Vygotsky's studies (1995, 2003, 2007). For a discussion of learning in teaching technical courses in high school we used integrated studies Forquin (1993) and Julia (2001). In this perspective, from the narratives teachers evidenced dimensions of school culture and teaching culture as a constituent of Learning of teaching. In this essay we seek to deepen discussions on school culture emphasizing their axes articulators and categorical elements. Thus, it can be understood through the study of the narratives the existence of a teacher habitus in the culture of the teacher who is constantly questioning and rearranging the school culture, consolidating the **learning of teaching**.

**KEYWORDS:** Learning of teaching. Vocational Education. Technical courses. Sociocultural narrative.

**RESUMEN:** Este estudio objetiva profundizar la discusión de la cultura escolar como una dimensión del aprendizaje de la docencia de los profesores que trabajan en los cursos de enseñanza media integrada. La metodología utilizada es de naturaleza cualitativa con abordaje narrativa sociocultural. Tomamos por base, para la discusión de la narrativa sociocultural los estudios de Vygotski (1995, 2003, 2007). Para la discusión del aprendizaje de la docencia en los cursos técnicos de enseñanza media integrada utilizamos los estudios de Forquin (1993) y Julia (2001). En esta perspectiva, a partir del análisis de las narrativas docentes evidenciamos las dimensiones de la cultura escolar y de la cultura docente como constituyentes del Aprendizaje de la Docencia. En este ensayo procuramos profundizar las discusiones relativas a la cultura escolar destacando sus ejes articuladores y elementos categoriales. Así, es posible constatar, con base en las narrativas, la existencia de un habitus docente en la cultura del profesor que está constantemente problematizando y reorganizando la cultura escolar, consolidando el aprendizaje de la docencia.

**PALABRAS CLAVE:** Aprendizaje de la Docencia. Educación Profesional. Cursos Técnicos. Narrativa Sociocultural.

## 1 | INTRODUÇÃO

O trabalho que ora apresentamos é um recorte da investigação de doutoramento, o qual objetivou compreender o processo de aprendizagem da docência dos professores que trabalham nos cursos técnicos de Ensino Médio Integrado. Este ensaio busca aprofundarmos a dimensão da cultura escolar presentes nesta investigação. O foco na cultura escolar emerge pela necessidade da compreensão do espaço de atuação docente na escola técnica de Ensino Médio investigada.

Para iniciarmos a discussão da aprendizagem da docência, destacamos o objetivo central deste estudo que foi compreender como ocorre a aprendizagem da docência nos cursos técnicos de Ensino Médio Integrado, buscando trazer a metodologia realizada no estudo. Adotamos uma metodologia de natureza qualitativa, a qual se desenvolveu a partir da abordagem narrativa sociocultural. Tomamos por base, para a discussão dessa abordagem os estudos de Vygotski (1995, 2003, 2007), Bakhtin (1986), Connelly e Clandinin (1995), Freitas (1994, 1996, 1998) e Bolzan (2002, 2006, 2008, 2009, 2013). Estes autores enfatizam a necessidade de conhecer o contexto sociocultural ao que o sujeito pertence.

A proposição de que os sujeitos não são neutros, reforça a utilização das narrativas socioculturais como processo de construção dos dados da pesquisa considerando que estas se caracterizam por “explicitar as relações entre a atividade humana e as situações institucionais, históricas e culturas nas quais se dá esta atividade” (BOLZAN, 2002, p. 72). A escolha dessa abordagem na investigação justifica-se pela possibilidade de verificar quais os processos formativos são/foram vivenciados pelos docentes.

Sendo assim, adotamos como contexto investigativo uma das vinte e cinco (25) Instituições Técnicas vinculadas a Universidades Federais do Brasil. A escola técnica na qual desenvolvemos a pesquisa, teve sua criação, na década de 60 do século XX e, até os dias atuais, sofreu algumas readequações no currículo de seus cursos, bem como ampliou a expansão da oferta de modalidades e níveis (Ensino Médio, Graduação, Pós-Graduação) diferentes.

Relativo aos cursos técnicos de Ensino Médio Integrado destacamos que os cursos de Mecânica e Eletrotécnica foram os primeiros a serem implementados e, no ano de 1998, pela primeira vez houve a oferta dos mesmos desvinculados do ensino técnico. No entanto, em 2007, com a aprovação da Resolução nº 1, de 3 de fevereiro de 2005, retoma-se a modalidade de Ensino Médio integrado à educação profissional para os primeiros cursos criados no colégio.

No ano de 2012, houve uma reestruturação curricular destes cursos, os quais passam a ser organizados por áreas de conhecimento (Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias), mas ministrados em forma de disciplinas (disciplinas de formação geral/propedêuticas e disciplinas de formação técnico profissional/técnicas). Nesta reorganização, os referidos cursos, passaram de 5.200 horas para 3.600 horas. Esta modificação na carga horária objetiva “atualização dos cursos do Ensino Médio Integrado com os demais cursos do Colégio Técnico” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, 2012, p. 9) além de uma efetiva integração entre as disciplinas objetivando, a formação integral, humana e técnica dos egressos de ambos os cursos.

Assim, buscamos entrevistar os professores efetivos dos primeiros anos do Ensino Médio Integrado na direção de compreender seu processo de aprendizagem docente. Este recorte, dos

---

<sup>1</sup> Intitulada “A aprendizagem da docência nos cursos técnicos de ensino médio integrado”. Esta investigação faz parte dos estudos do Grupo de Pesquisa de Formação de Professores e Práticas Educativas: educação básica e superior (GPFOPE).

professores efetivos e dos primeiros anos dos cursos técnicos de Ensino Médio Integrado, ocorreu com base na reformulação curricular acontecida no ano de 2012, iniciando uma nova estrutura de ensino para os cursos técnicos de Ensino Médio Integrado. Tendo em vista estes critérios, tivemos treze (13) docentes que fizeram parte da investigação. Destes treze (13) professores, dois (2) são bacharéis, três (3) apresentam formação para a docência ou especialização na área da educação e bacharelado e, oito (8) são licenciados.

Ao trabalharmos com profissionais licenciados e bacharéis buscamos, a partir de seus processos formativos, compreender como ocorre a aprendizagem da docência em cursos técnicos de Ensino Médio Integrado. Além das entrevistas com os sujeitos foram feitas análises documentais na instituição abarcando documentos como: o Projeto Político Pedagógico (PPP) do colégio; a matriz curricular dos cursos de Ensino Médio Integrado em Eletrotécnica e Mecânica e o histórico das alterações curriculares. Este processo de análise foi realizado a partir de um roteiro de análise do PPP e de um revisitar histórico das alterações curriculares dos cursos pesquisados.

## **2 | PERCURSO INVESTIGATIVO DA ABORDAGEM NARRATIVA SOCIOCULTURAL**

Ao iniciarmos a pesquisa, buscamos delinear caminhos capazes de nos guiar em direção aos objetivos do estudo. Para isso, o primeiro passo foi à realização da análise documental, o qual foi fundamental para tomarmos conhecimento dos cursos técnicos de Ensino Médio Integrado. Essa etapa se constituiu na análise do PPP do colégio e a matriz curricular dos cursos técnicos em Mecânica e Eletrotécnica integrados ao Ensino Médio, a partir dos quais, foi possível conhecer os objetivos da instituição com a implementação destes cursos e como ela vem se mobilizando para atender às necessidades sociais e formativas dos docentes que atuam nesta etapa/modalidade.

A partir da análise documental e da compreensão das formas como estão estruturados os cursos técnicos em Mecânica e Eletrotécnica integrados ao Ensino Médio, contatamos os docentes dos respectivos cursos.

Tendo previamente estabelecidos os sujeitos da investigação realizamos entrevistas com os professores, de acordo com suas disponibilidades. As entrevistas efetivadas foram elaboradas a partir da construção de tópicos guias, os quais foram divididos em quatro blocos: Formação profissional, Entrada na docência nos cursos técnicos de Ensino Médio Integrado, Atividade docente de estudo e Contextos da docência. Após a realização das entrevistas organizadas por tópicos guias e gravadas em áudio, as mesmas foram transcritas e, posteriormente, devolvidas para cada um dos docentes para que pudessem ler e realizar alterações e/ou complementações, caso houvesse necessidade.

Como procedimento de análise, buscamos as recorrências presentes nas narrativas. Estas recorrências configuram-se nas ideias centrais presentes nos excertos narrativos de cada sujeito. Com base nestas ideias organizamos quadros de sistematização dos elementos categoriais. Este é o primeiro agrupamento realizado a partir das recorrências o qual será novamente reagrupado e dará origem ao que compreendemos por eixos de análise/desdobramentos das dimensões.

Os eixos de análise/ desdobramentos das dimensões são os elementos que após nova sistematização dos excertos darão origem as dimensões categorias, as quais se configuram no que podemos chamar de estruturas macro representativas dos agrupamentos que foram sendo realizados a partir dos excertos narrativos. Apresentam-se como estruturas que abarcam o conteúdo central dos excertos articulado ao referencial teórico e ao objetivo da pesquisa. Consequentemente, delineadas as dimensões categoriais, se tem com maior clareza a categoria de análise do estudo. A categoria de análise é o elemento que representa de forma sintética o

que se pode perceber das narrativas dos docentes tendo em vista o referencial teórico e o objetivo do estudo.

Consideramos assim, que a categoria aprendizagem da docência, trabalhada nesta investigação apresenta-se transversalizada pelo *habitus* docente que é mobilizador da reorganização da cultura escolar a partir do momento em que há uma autoregulação pelos estímulos auxiliares. Esta mobilização poderia ser realizada a partir da atividade docente de estudo (tarefa educativa, ação e operação e, autorregulação) contudo, com base nas narrativas docentes, observamos que esta se encontra ainda bastante incipiente e o que transversaliza este processo é o *habitus* docente dos sujeitos que pertencem a este contexto investigativo.

As tramas tecidas para a categorização das narrativas foram bastante instigantes e desafiadoras devido ao número de sujeitos (13 docentes) e, as peculiaridades existentes nos excertos narrativos de cada um, pois a formação, a atuação e a compreensão da cultura escolar do Colégio técnico são apropriadas diferentemente a partir dos processos formativos vivenciados pelos docentes.

Destacamos que, nas idas e vindas do percurso da análise e da estruturação da categoria da ***aprendizagem da docência***, foi possível a identificação de duas dimensões que, com base nos objetivos e no referencial teórico, delinearam os caminhos desta pesquisa, são elas: cultura docente e cultura escolar.

Estas dimensões estão estreitamente ligadas à abordagem sociocultural, pois permeiam a constituição da aprendizagem docente a partir da cultura que a envolve. Os estudos de Vygotski (1997) destacam que o desenvolvimento comportamental dos seres humanos não é fundamentalmente governado pelas leis da evolução biológica, senão pelas leis do desenvolvimento histórico da sociedade. Ou seja, a compreensão do histórico e principalmente do cultural social no intuito da apreensão de como o sujeito se organiza perante a sociedade.

A cultura docente constituiu-se como dimensão que nos permite compreender os processos formativos delineados pelos docentes até o ingresso na docência nos cursos técnicos de Ensino Médio Integrado e, as influências das trajetórias pessoais e profissionais no direcionamento da docência para este local específico de formação docente. Ela vincula-se as “raízes e trajetórias de vida do docente, mas também se modifica no cotejamento com as mudanças sociais e culturais de seu tempo” (CUNHA, 2006, p. 364). Esta dimensão aborda a mobilização ou não do docente para a realização de sua atividade docente de estudo proporcionando um repensar a cultura docente no lugar formativo, ou seja, repensar a própria cultura escolar.

Na dimensão da cultura escolar buscamos trazer o pressuposto da relação do ser humano com o social e a realidade externa. Esta relação sendo mediatizada pelo processo de transformação, no qual o sujeito reorganiza o contexto cultural a partir da reflexão crítica, da sua *autoregulação*. Esta transformação só ocorre a partir da dialética, da unidade dos contrários (DAVÍDOV, [200-], p. 13). Desta forma, a cultura escolar apresenta estes constantes contrários (idas e vindas) que estimulam/mobilizam a autoregulação do sujeito definindo e articulando novas reorganizações em seu espaço de formação e atuação.

---

2Habitус docente é “um conjunto de disposições interiorizadas pelo professor que permitem apreender suas manifestações por intermédio dos atos e das formas de inserção no mundo da docência.” (BOLZAN, 2006, p. 362.).

### 3 | CULTURA ESCOLAR E A APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA: A CULTURA INSTITUÍDA E A CULTURA PROJETADA

A cultura escolar apresenta dois desdobramentos, são eles: cultura instituída e, cultura projetada. Estes eixos perfazem os diálogos existentes no local de formação e atuação docente, contudo, temos inicialmente de entender, que a cultura escolar constitui-se por normas e construções intersubjetivas (valores, crenças, regras) que são consolidadas a partir dos integrantes de determinada instituição educativa. Conforme Julia (2001), o espaço escolar, os níveis de escolarização docente e o corpo profissional específico constituem as bases da instituição escolar. Esses são elementos interligados que constituem um campo específico que representa um contexto constituído por sujeitos e dos recursos disponíveis àquela instituição.

Na cultura instituída, temos os seguintes elementos categoriais: inserção dos professores nos cursos de Graduação, Pós-Graduação e EAD; vinculação ao contexto universitário da Universidade; pseudodepartamentalização; lugar de excelência, status docente e discente. Na cultura projetada, temos os elementos: ampliação do envolvimento com lugares formativos da universidade; maior articulação entre disciplinas propedêuticas e técnicas; [re]significação do espaço formativo em que atua.

Na cultura instituída, temos a cultura escolar dos cursos técnicos de Ensino Médio Integrado na forma como ela é vista socialmente, a partir da sua construção histórica e cultural. Esta construção se mantém ou se reorganiza a cada geração e, a cada “renovação”, à medida que novos sujeitos ingressam na instituição escolar e assim, a partir de seu habitus docente, reorganizam a cultura escolar (FORQUIN, 1993).

Os cursos técnicos de Ensino Médio Integrado do Colégio Técnico investigado apresentaram uma configuração de preparação para o mercado de trabalho no período de sua implementação. Isso pode ser evidenciado na justificativa de sua criação, pois o mesmo localiza-se na região central do Rio Grande do Sul-RS e esta, se encontrava em franca expansão do município. Vale lembrar, que o ano de 1966 foi marcado por discussões políticas e empresariais referentes à implantação do Distrito Industrial. Necessitava-se assim, de mão de obra qualificada (POMMER; LIMA, 2010).

O objetivo do Colégio Técnico era a preparação profissional embora uma parte significativa dos acadêmicos do colégio tenha alcançado o Ensino Superior. Contudo, embora em diferentes momentos tenham sido priorizados o ensino profissional ou não, a distância entre as áreas propedêuticas e técnicas que alicerçavam os princípios dos cursos técnicos, não deixou de existir. Segundo Pommer e Lima (2010, p. 16), “isso decorre do fato de a escola não ser uma categoria neutra inserida em um corpo social [...] reflete as diferenças de concepções culturais, políticas e econômicas do corpo ao qual corresponde”, ou seja, a vinculação dos cursos técnicos com o Ensino Médio já preestabelecia um egresso diferenciado dos egressos de outras instituições de Ensino Médio Regular, um egresso com melhores condições de acesso ao conhecimento e oportunidade de emprego.

Assim, estes ideais de preparação para o mercado de trabalho e preparação para o Ensino Superior influenciaram a cultura escolar do Colégio Técnico em diferentes momentos, entretanto, as principais mudanças começam a ser alicerçadas com a LDB nº 9394/96, a qual se desdobrou em legislações que trataram dos cursos técnicos de ensino médio integrado. Dentre elas, houve o Decreto nº 2.208/1997, que instituiu a separação entre a Educação Profissional Técnica e o Ensino Médio e, posteriormente, o Decreto nº 5.154/2004, que ofertava a possibilidade das instituições apresentarem-se pelas formas integradas, concomitante ou subsequente (REGATIERE; CASTRO, 2009, p. 25).

Neste sentido, não podemos negar que apesar das mudanças de enfoque educacional, há uma grande pressão para que a educação escolar continue sendo pensada a partir da produção. Por sua vez, estas demandas passam a requerer do professor novas funções e estratégias que atendam tanto a formação humana quanto a preparação para o mercado de trabalho.

No Colégio Técnico, com a retomada dos cursos técnicos de Ensino Médio Integrado veio também a ampliação de recursos materiais e humanos dando abertura para outras modalidades (PROEJA e EAD) e níveis de ensino (Educação Superior/Graduação) situação esta, que veio a repercutir na reorganização da cultura escolar dos cursos técnicos de Ensino Médio Integrado. Assim, no elemento inserção dos professores nos cursos de Graduação, Pós-Graduação e EAD, evidenciamos um diálogo feito entre as diferentes modalidades de ensino, tendo em vista a amplitude de espaços formativos e a localização do Colégio Técnico.

O professor I coloca que:

Na noite tu trabalhas com o PROEJA e de manhã tu estas dando aula para o integrado ou outra turma. Então, às vezes é a mesma disciplina, mas são públicos completamente diferentes. Então o professor tem que saber a maneira como vai abordar. E isso ai não é uma coisa que não se ganha de um dia para outro né, é com o tempo que tu vai conhecendo isso. (Prof. I).

O colégio está explodindo nestes últimos anos, já está sendo criada uma pós-graduação aqui no colégio técnico, mas por enquanto os professores trabalham nos programas de pós-graduação da universidade como um todo. (Prof. XIII).

Conforme sinalizado pelos professores I e XIII, embora o foco deste estudo seja os cursos técnicos de Ensino Médio Integrado, temos que ter claro que os professores que trabalham nesta modalidade de ensino trabalham com outras modalidades instituídas na cultura escolar deste Colégio Técnico. O trabalho na Graduação, na Pós-Graduação e/ou na EAD também faz parte da realidade dos docentes atuantes nos cursos técnicos de Ensino Médio Integrado. Desta forma, podemos evidenciar que os docentes do Colégio Técnico atuam em diferentes níveis e é a partir disso que passam a articular suas experiências e seus conhecimentos instigando a reflexões e a modificações. Sendo assim, a abertura a novos horizontes educacionais provoca a amplitude de interlocuções estabelecida entre os níveis e modalidades de ensino e entre os próprios docentes ao pensarem suas atividades didático-pedagógicas.

Esta interlocução de níveis e modalidades de ensino que ocorre dentro da cultura escolar do Colégio técnico é possibilitada na vinculação ao contexto universitário da Universidade na qual se encontra. Esta acessibilidade a outros espaços e a outros lugares de construção de conhecimento amplia e aprofunda os campos de diálogo, discussão e reflexão que poderiam ficar apenas no Colégio técnico.

Os professores XIII e V destacam estes aspectos colocando que:

Temos toda a infraestrutura da universidade que envolve o benefício socioeconômico, a utilização do RU, da casa do estudante, da biblioteca central e a todas as bibliotecas da universidade, o aluno do Colégio técnico, perante matrícula, ele é um aluno da universidade e, o aluno obviamente está fazendo um curso técnico integrado, mas está dentro da universidade isso dá um peso bastante forte e, muito de nossos professores estão fazendo ou fizeram mestrado, doutorado. E hoje nós temos diversos alunos nossos que estão trabalhando com pesquisa. (Prof. XIII).

E quando ele (aluno) entra num curso superior aqui ele só mudou de sala de aula, ele já conhece aqui, ele já é daqui, ele conhece o RU, ele conhece todos os trâmites, para ele é lucro. (Prof. V).

A partir desta estrutura, há uma gama de oportunidades que consubstanciam e alargam a abertura de caminhos antes não vislumbrados por estes docentes e acadêmicos. Esta aproximação, contudo, dá margem a distintas organizações que sofrem influências e são estruturadas a partir dos diferentes olhares dos docentes. Isso pode ser observado no elemento categorial pseudodepartamentalização. A pseudodepartamentalização é contrária à integração proposta pelo PPP dos cursos técnicos de Ensino Médio Integrado, visto que advém de uma cultura organizacional própria do Ensino Superior, nas Universidades, que se alastrou à cultura organizacional do Colégio Técnico e, deparou-se com os pressupostos alicerçados no seu PPP.

Os professores VI e VIII destacam alguns pontos que dificultam a interação:  
Então eu acho que a questão é a mobilização para se reunir. Claro que fica mais difícil quando as salas são separadas. Só que tem que partir dos departamentos, das direções, em propor momentos em que a gente se reúna. (Prof. VI).  
Eu acho que dificulta bastante, claro que eu entendo as limitações físicas, [...] mas o interessante seria que não se fizesse esta divisão por curso, por área. Até conversando em outros momentos, a gente pensou que as 6, 7 salas de aula do corredor ali deveriam ser salas de professores já que a escola está crescendo, mudar as salas de aula e fazer um corredor só de professores. Então se tu precisa falar com alguém tá todo mundo ali. Mas a gente sabe que não dá pra acontecer por conta de espaço. (Prof. VIII).

Além da pseudodepartamentalização, temos vários elementos do Ensino Superior que caracterizam a cultura escolar deste Colégio Técnico, como a presença de docentes da Graduação, Pós-Graduação e EAD, a disponibilidade de locais de formação vinculados à Universidade, os quais tornam o Colégio Técnico um lugar de excelência e status docente e discente, ou seja, um lugar que tem significado a partir dos seus ocupantes. Os professores X e VI explicitam bem esta relação dizendo:

Antes eram escolas técnicas e escolas agrícolas e ai surgiram os CEFETS e depois os IFETs e ai houve uma grande votação para ver se a escola deveria ir para um Instituto ou permanecer na universidade. E ai, novamente, o pessoal por status que foi um dos argumentos usados na época, eu me lembro perfeitamente, decidi manter vinculado à Universidade. E eu me lembro exatamente que a palavra que mais me marcou foi a palavra status. Só que é assim, é um status para o professor na hora de ele abrir uma conta, de ele comprar um carro. Eu sou professor da Universidade, não deixa de ser, se o colégio pertence a ela né. (Prof. X).

Bom, eu fiquei assim, pra mim foi uma realização ter entrado em uma escola em âmbito federal, por toda a minha história e também porque eu acho que tu tens que ter qualidade de vida e de trabalho, no teu trabalho. Então foi uma conquista. (Prof. VI).

A vinculação com a Universidade em termos de localização e apropriação de recursos materiais e humanos torna o Colégio Técnico um local de excelência, onde os docentes e discentes apresentam-se como pertencentes a uma Universidade Federal alargando seu status perante a sociedade.

Estas narrativas nos ajudam a compreender a forma de organização do Colégio Técnico e, especificamente, dos cursos técnicos de Ensino Médio Integrado deixando explícito alguns elementos desta cultura escolar e os habitus docentes que vigoram neste local. Desta forma, podemos reforçar a ideia de que os cursos técnicos de Ensino Médio apresentam uma cultura escolar específica, que é organizada a partir do seu contexto situacional, dos processos formativos dos docentes e sujeitos que nela se encontram.

Nóvoa (2005) reforça esta consideração ao colocar que as organizações escolares, mesmo que estejam integradas num contexto cultural mais amplo, como no caso aqui da Universidade, produzem uma cultura interna que lhes é própria e que exprime os valores e as crenças que os membros da organização partilham. Assim, os cursos técnicos de Ensino Médio Integrado do Colégio Técnico, apesar de estarem integrados em um contexto cultural mais amplo, relacionado com a cultura Nacional/Federal, produzem uma cultura interna que os diferencia dos outros pelas suas especificidades, produzindo um campo formativo que expressa a cultura docente ali existente.

E a construção destas especificidades é feita em um constante diálogo dos sujeitos pertencentes a este local e com os sujeitos pertencentes aos locais que o circunda, qual seja, a Universidade. É nesta dialética, de compreensão de opostos que poderá ocorrer a reflexão do sujeito sobre sua prática e sobre a cultura escolar a qual pertence, estruturando um olhar crítico sobre a instituição escola e sobre sua atividade didático-pedagógica. Verificamos, porém, que estas práticas apresentam-se ainda em âmbito individual, subjetivo.

Na cultura projetada, evidenciamos as desacomodações desencadeadas no sujeito pela cultura instituída a partir do momento que reflete acerca da cultura escolar que está inserido. Esta reflexão proporciona um olhar para as reorganizações necessárias a este campo, no intuito da efetivação de mudanças que se direcionem à incorporação de elementos nesta cultura escolar. Modificar as formas de pensamento que constituem esta cultura é importante, porém arriscado, pois necessita transformar o *habitus* docente o que requer rever o trabalho pedagógico e o trabalho da equipe escolar, evitando tomar uma posição tendenciosa sobre uma suposta forma de adequação cultural.

E, neste cenário, o docente traz consigo uma tridimensionalidade do tempo estabelecendo uma relação entre presente, passado e futuro. E, é na referência da realidade atual, no contexto social, econômico e cultural que nos encontramos, que França e França (2013, p. 20), enfatizam que a organização dos espaços educacionais, as

[...] decisões científicas e pedagógicas, devem implicar não apenas o entendimento geral dos efeitos da planetarização do capitalismo, manifestados no aumento dramático, imoral, da miséria da classe trabalhadora, como também, principalmente, dos seus efeitos concretos nas exigências que estão sendo impostas aos sistemas Educacional, Científico e Tecnológico.

Este pensar no passado, presente e futuro é que faz com que os docentes comecem a perceber e a repensar as potencialidades de sua prática pedagógica, bem como, a cultura escolar. E, é neste contexto, que os docentes dos cursos técnicos de Ensino Médio Integrado são instigados a refletir sobre a ampliação do envolvimento com lugares formativos da Universidade. Isso fica evidente ao perceber que, como colocado pelos professores,

Os alunos adoraram, então eles não tem noção, eles estão aqui dentro e não tem acesso, por falta de quem, acho que nossa, nossa porque a gente tem que buscar. Então existe uma mágoa, eu trabalhei 20 anos no Estado e, [...] a universidade não dá bola ela não tem cuidado com a educação básica. Mas, é oferecido muitas oportunidades e às vezes a pessoa nem fica sabendo ou olha e não se interessa e também não vai atrás. (Prof. XII). Eu acho que há um desperdício. Eu acho que a gente tem um universo, por isso que se chama universidade, e está subaproveitado. (Prof. V).

Tanto docentes quando discentes deparam-se com burocracias e/ou não apresentam conhecimento sobre as possibilidades de acesso e acabam não aproveitando o amplo espaço de recur-

mentos materiais, laboratoriais e humanos que a Universidade tem a oferecer.

Outro ponto, já demarcado, é a maior articulação entre disciplinas propedêuticas e técnicas. Embora haja uma mobilização para a consolidação desta integração, o que se evidencia ainda é um processo de departamentalização e uma articulação informal/“de corredores”. Situação esta que inviabiliza o adequado trabalho integrado proposto pelo PPP dos cursos técnicos de Ensino Médio Integrado (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, 2012).

As narrativas que seguem, expressão estes fatores:

É como eu havia lhe falado, tem que conhecer a disciplina do colega, da técnica e da propedêutica, mas deve haver esta contrapartida da mesma forma. É a partir do momento em que os dois professores sentassem e conversassem sobre a forma como eles poderiam abordar seus conteúdos, seria interessante a forma que pode ocorrer. (Prof. II).

Mas por minha conta. Eu sinto falta da gente conviver mais. Então, tudo falta de convivência. Às vezes eu posso estar falando com o meu aluno de uma coisa que eu sei que existe, mas não sei que tem aqui no colégio e ele usa diariamente. (Prof. V).

Esta discussão da articulação disciplina recai em vários outros que são decorrentes da cultura organizacional deste Colégio Técnico, um campo constituído por múltiplos habitus docentes advindos das experiências dos professores em diferentes modalidades, em múltiplos contexto e currículos que passam a reorganizar a dinâmica pedagógica e organizacional desta cultura escolar.

Isso desencadeia no elemento categorial [re]significação do espaço formativo em que atua. Esta [re]significação busca a clareza do espaço de formação e atuação, pois esta questão ainda é ponto nebuloso tanto para docentes, como para discentes e familiares.

Assim, o que eu vejo o perfil, a cultura ainda está muito ligado ao passado do Colégio técnico, muitos alunos vem pra cá, fazem a seleção porque tem o Colégio técnico como uma referência de ensino médio. O perfil da escola está mudando ele está cada vez mais se enraizando na área técnica é uma escola e ensino médio técnico, pós-médio e tecnólogo. Mas o público que ainda entra no integrado quer o ensino médio. Então é mais um dilema que a gente vivem em sala de aula. (Prof. VIII).

Mas as pessoas que vem fazer o curso aqui já vem com a perspectiva de fazer uma graduação, de não trabalhar com o curso técnico e eu acho produtivo isso, pois é uma experiência, um conhecimento, uma vida diferente do que ele leva em estar fazendo só o ensino médio. Eu acho positivo embora haja um custo do governo e os que vão para o mercado de trabalho também vão fazer sua graduação e a gente orienta. [...] a gente vê que eles vem aqui mais para a graduação, para o vestibular e não para ser um técnico. (Prof. IX).

Destacamos que a proposta de reestruturação curricular ocorrida, neste Colégio técnico em 2011, buscou demarcar este espaço de formação dos cursos técnicos De Ensino Médio Integrado, deixando claro o foco na formação técnica sem desmerecer a formação acadêmica para o ingresso no Ensino Superior. O que se percebe é que esta reestruturação curricular ainda é bastante discutida e há diferentes posições entre os docentes (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, 2011).

Compreendemos, contudo, na dimensão da cultura escolar, que há um amplo espaço de “opostos”. Opostos que se encontram em um constante reorganizar pedagógico a partir dos habitus docentes que integram esta cultura escolar. Evidenciamos que neste espaço de reorganização da cultura escolar e da cultura docente, a atividade docente de estudo ainda não ocorre de forma significativa. O que aparece é o habitus docente que propõe, tímida e individualmente, reorganizações frente à cultura docente e à cultura escolar, mas que se apresenta como um ponto convergente para o desenvolvimento da atividade docente de estudo.

Verificamos que a aprendizagem da docência é permeada pelo habitus docente que é construído pelo professor e que insere, na cultura escolar, formas de reorganização desta. Esta reorganização da cultura escolar é realizada também pelos estímulos auxiliares os quais são desenvolvidos/trabalhados conforme o habitus docente de cada professor; são eles: conversa como colegas; recursos materiais e humanos disponíveis; dinâmica institucional (PPP); localização junto à Universidade.

Estes estímulos auxiliares, segundo Bolzan (2002, p. 14) são: “formas de influir sobre o ser humano, estimulando suas condutas, provocando novas ações e respostas durante o processo de reflexão docente, fator preponderante na mediatização da atividade.” Estes estímulos indicam zonas de conforto e de atrito, pois é na conversa com os colegas que emerge a necessidade de mudança e, é na apropriação dos recursos materiais e humanos disponíveis na instituição que os docentes começam a repensar as formas de reorganizar a dinâmica de suas práticas pedagógicas. Esta reorganização advém também da dinâmica institucional apresentada no PPP dos cursos técnicos de Ensino Médio Integrado, uma dinâmica voltada para a interdisciplinaridade, situação esta que é alavancada pela existência de diferentes níveis e modalidades neste Colégio Técnico, bem como, de sua localização junto à Universidade. Todos estes elementos são estímulos auxiliares para a mobilização da aprendizagem da docência dos professores que trabalham nesta unidade de ensino.

Nesta configuração da investigação, ressaltamos que há um enlace entre a cultura docente e a cultura escolar. Mas a cultura escolar carrega uma forte especificidade de articulação com o contexto que a circunda, sendo permeada por elementos como:

- a) in experiência em relação ao uso dos materiais/laboratórios/equipamentos disponibilizados;
- b) a existência de poucos espaços de compartilhamento de saberes de modo que o trabalho empírico desenvolvido pelos docentes, a partir das experiências anteriores, seja utilizado no coletivo docente;
- c) a falta de clareza da necessidade de planejamentos distintos para o trabalho com diferentes modalidades de ensino, embora haja a compreensão de que o aprendizado ocorre de forma diferente,
- d) a produção de estratégias utilizadas pelos docentes ainda não conseguem alcançar as especificidades dos cursos técnicos de ensino médio integrado;
- e) o desconhecimento e falta de informações relativas à amplitude de espaços físicos e recursos humanos disponibilizados pela universidade;
- f) a departamentalização das áreas de conhecimento ampliando a especialização da formação e da atuação docente.

Estes elementos pertencentes ao contexto investigado estão permeados pelos habitus docentes e, se estes forem levados em consideração, passam a reorganizar e a serem reorganizados pela cultura docente e pela cultura escolar. Contudo, esta reorganização ainda é restrita e, o que se propõe, é muito mais um processo individualizado do que o compartilhamento de saberes, o estabelecimento de uma cultura docente colaborativa (BOLZAN, 2002).

A partir destas considerações, podemos inferir que a aprendizagem da docência neste contexto é transversalizada pelos habitus docentes. E, é a partir deste, que ocorrem as reorganizações do contexto escolar, servindo como os primeiros movimentos para o desencadear de uma atividade docente de estudo que possibilite a afirmação de uma cultura projetada e da aprendizagem da docência.

Diante dos elementos da cultura escolar e da cultura docente deste Colégio Técnico observamos os desafios à aprendizagem da docência. Estes desafios se configuram na necessidade de

aprofundar:

- a) a tomada de consciência do docente acerca das atividades a serem realizadas;
- b) a clareza frente às especificidades do local de formação e atuação;
- c) o investimento na docência, a fim de ampliar estratégias que lhes possibilitem repensar suas ações e operações diante da elaboração das atividades a serem realizadas com os discentes;
- d) a conscientização da incompletude e a aceitação da necessidade de uma cultura colaborativa que potencialize os saberes singulares de cada professor;
- e) a abertura para a constante [re]significação de pressupostos construídos ao longo da formação inicial e dos diferentes locais de atuação;
- f) a mobilização para a concretização e de lugares capazes de proporcionar o usufruto dos espaços físicos e formativos de maneira consonante com as necessidades dos cursos técnicos;
- g) a consolidação de uma cultura reflexiva acerca da prática docente e da organização didático-pedagógica e curricular apresentada no/nos cursos em que atua.

Estes desafios, embora se configurem em processos que demandem do trabalho do docente individual, repercutem e necessitam dos fatores articulados ao lugar, ao contexto sociocultural em que este se encontra. Desta forma, quando apresentamos a necessidade do docente aprofundar seu processo de tomada de consciência acerca das atividades a serem realizadas, isso requer a clareza acerca da identidade e do contexto em que estão trabalhando, ou seja, da identidade dos cursos técnicos de Ensino Médio Integrado. Este desafio recai não somente ao docente, mas a todos os sujeitos envolvidos nesta modalidade de ensino, posto que, a clareza dos objetivos e da identidade dos cursos técnicos de Ensino Médio Integrado requer que a gestão, os docentes, os discentes e de toda a comunidade escolar tenha consciência do que se pretende e da forma como estes objetivos serão concretizados.

Adjacente a este desafio, o investimento na docência surge como uma possibilidade de repensar as ações e operações desenvolvidas, mas requer do professor a busca por formação continuada, situação que demanda da instituição políticas de formação docente que deem sustentação e legalidade para tal.

Este processo envolve um trabalho coletivo que mobiliza alterações e sustentações no âmbito da cultura escolar. O trabalho coletivo é instigado a partir do momento em que há a conscientização da incompletude e a aceitação da cultura escolar, da necessidade de aprofundar e valorizar o trabalho de cada um dos professores presentes neste lugar de formação e atuação. Este desafio adentra a necessidade de uma constante [re]significação dos habitus docentes construídos em outros espaços de formação e atuação. É neste momento que o habitus docente apresenta-se como um elemento de contribuição para a construção de uma cultura docente coesa que valorize as experiências e formações de um coletivo que se propõe, na articulação de seus saberes, mobilizar alternativas que viabilizem um trabalho que atenda as demandas da modalidade de ensino que atuam.

E, é a partir do momento em que isso acontece, que a cultura docente se fortalece e passa a mobilizar a concretização de espaços/estruturas formativos que deem subsídio para as necessidades dos cursos técnicos de Ensino Médio Integrado. É em meio a este compartilhamento de saberes que há o fortalecimento da cultura docente e a possibilidade sustentada de solicitar e reivindicar espaços formativos na cultura escolar, potencializando e dando vazão para a realização da atividade docente de estudo.

As considerações de Frigotto (2005) ao trazer três desafios para a concretização das mudanças nos cursos técnicos de Ensino Médio Integrado vão ao encontro dos desafios aqui elenca-

dos. Segundo o autor, a mudança do imaginário social acerca do que sejam os cursos técnicos de Ensino Médio Integrado; a mudança na organização do trabalho docente neste lugar, bem como a mobilização para a realização de um trabalho que adentre a sociedade civil (comunidade) e política (legislações) são fundamentais para que uma cultura projetada seja concretizada.

Diante dos desafios da aprendizagem da docência é que surge a possibilidade da consolidação de uma cultura docente reflexiva que, a partir da atividade docente de estudo, possibilite a mobilização para mudanças em uma cultura escolar instituída.

Acreditamos então, que estes desafios não são de fácil e imediata resolução. Sabemos da sua complexidade e as implicações que estes requerem para a cultura docente e para a cultura escolar, principalmente, quando constatamos a existência de *habitus* docentes e que estes transversalizam o lugar formativo.

O que podemos salientar são as potencialidades de mudança presentes nesta cultura escolar, o qual apresenta estímulos auxiliares para que a atividade docente de estudo dos profissionais que ali atuam esteja plenamente consonante com as especificidades dos cursos técnicos de Ensino Médio Integrado, carentes de uma articulação coletiva que explicita estas potencialidades para o campo formativo como um todo.

#### **4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A busca por uma identidade deste Colégio Técnico desencadeia a percepção das especificidades culturais dos cursos técnicos de Ensino Médio Integrado. Especificidades estas que não podem deixar de observar os *habitus* docentes os quais vem projetando nesta cultura escolar, mobilizados pelos estímulos auxiliares, uma reorganização da dinâmica pedagógica.

Verificamos então, que a atividade docente de estudo é um processo embrionário, muito embora, proporcione o pensar nas zonas de desconforto, nos opostos que compõe a coletividade desta cultura escolar. O que fica claro nas narrativas docentes é a existência de um *habitus* docente que está constantemente problematizando a organização da dinâmica da cultura escolar. A aprendizagem da docência apresenta-se então, como um constantemente processo em reorganização marcado pelo *habitus* docente que é caracterizado pelas experiências de atuação e pelas vivências do docente no espaço cultural no qual atua.

Este *habitus* docente transversaliza a categoria, as dimensões, os eixos de análise e elementos categoriais deste estudo, ampliando o olhar para as tramas que são tecidas na construção da aprendizagem da docência.

Assim, é a partir do momento em que há um trabalho colaborativo (BOLZAN, 2002), que vislumbramos a possibilidade de uma reorganização da cultura escolar instigando, ainda através do *habitus* docente, a possibilidade de novas estruturas e do início da atividade docente de estudo.

Desta forma, embora no espaço investigado, ainda não se percebe uma cultura escolar consolidada em ideias coletivas, é no *habitus* dos docentes, que verificamos as possibilidades de reorganização da cultura escolar instituída e, do início do desenvolvimento da atividade docente

---

<sup>3</sup> Para Bosso (1998, p. 4) "O trabalho docente concebido como uma unidade é considerado em sua totalidade que não se reduz à soma das partes, mas sim em suas relações essenciais, em seus elementos articulados, responsáveis pela sua natureza, sua produção e seu desenvolvimento. A análise do trabalho docente, assim compreendido, pressupõe o exame das relações entre as condições subjetivas - formação do professor - e as condições objetivas, entendidas como as condições efetivas de trabalho, englobando desde a organização da prática - participação no planejamento escolar, preparação de aula etc."

de estudo, o qual potencializará a aprendizagem da docência possibilitando modificações em direção à cultura projetada.

Logo, é possível constatar e confirmar, com base nas narrativas, a existência de um habitus docente na cultura do professor que está constantemente problematizando e reorganizando esta cultura escolar, consolidando a aprendizagem da docência.

Estas considerações acerca deste contexto formativo permitem-nos pensar na aprendizagem da docência em outros contextos formativos da Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Este estudo, embora tenha focado nas especificidades dos cursos técnicos de Ensino Médio Integrado de um Colégio Técnico, pode dar subsídios para a compreensão de outras culturas escolares. Instiga assim, a continuidade das investigações acerca da aprendizagem da docência na EPT e, principalmente, nos cursos técnicos de Ensino Médio Integrado.

## Referências

- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 3 ed. Editora Hucitec: São Paulo, 1986.
- BOLZAN, D. P. V. *Aprendizagem da docência: processos formativos de estudantes formadores da educação superior*. Santa Maria: CNPq/PPGE/CE/UFSM, 2013. Relatório parcial do projeto de pesquisa Interinstitucional e integrado.
- \_\_\_\_\_. *Formação de professores: compartilhando e reconstruindo conhecimentos*. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.
- \_\_\_\_\_. Habitus docente. In: MOROSINI, Marília Costa (Org.). *Enciclopédia de pedagogia universitária*. Brasília, DF: INEP, 2006. p. 362. v. 2.
- \_\_\_\_\_. Pedagogia universitária e processos formativos: a construção do conhecimento pedagógico compartilhado. In: *ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14.*, 2008, Porto Alegre. Anais... Porto Alegre: PUC, 2008a. Disponível em: <<http://w3.ufsm.br/gtforma/estagio1/6bd-9982dc814272dbbedbdac75bd96ed.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2014.
- \_\_\_\_\_. Pedagogia universitária e processos formativos: a construção do conhecimento pedagógico compartilhado. In: EGGERT, Edla et al. (Org.). *Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008b. p. 102-120. v. 1.
- \_\_\_\_\_. *Formação de professores: compartilhando e reconstruindo conhecimentos*. Porto Alegre: Mediação, 2002.
- CONNELY, F. M.; CLANDININ, D. J. Relatos de experiências e investigação narrativa. In: LARROSSA, J. et al. *Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativas y educación*. Barcelona: S. A. de Ediciones, 1995.
- CUNHA, M. I. Cultura escolar. In: MOROSINI, M. C. (Org.). *Enciclopédia de pedagogia universitária*. Brasília, DF: INEP, 2006. v. 2.
- DAVÍDOV, V. *Problemas do ensino desenvolvimental: a experiência da pesquisa teórica e experimental na psicologia*. Tradução José Carlos Libâneo e Raquel A. M. da Madeira Freitas. Revista Soviet Education, v. 30, n. 8, Aug. [200-].
- FORQUIN, J. C. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Tradução de Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- \_\_\_\_\_. (Org.). *Narrativas de professores: pesquisando leitura e escrita numa perspectiva sócio-histórica*. Rio de Janeiro: Ravil, 1998.
- \_\_\_\_\_. *Vygotski e Bakhtin*. São Paulo: Ática, 1996.
- FRIGOTTO, G. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. *Ensino médio integrado: concepções e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005.
- JULIA, D. *A cultura escolar como objeto histórico*. Tradução de Gizele de Souza. Revista Brasileira de História da Educação, n.1, p. 9-43, jan./jun. 2001.
- NÓVOA, A. *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Dom Quixote, 2005.
- POMMER, R. M. G. e LIMA, B. O processo histórico de instalação do Colégio Técnico Industrial de Santa Maria- CTISM/UFSM. In: *CONGRESSO ESTADUAL DE HISTÓRIA, 10.*, Santa Maria 2010. Anais... Santa Maria 2010. Disponível em: <[http://www.eeh2010.anpuh-rs.org.br/resources/anais/9/1279375749\\_ARQUIVO\\_OProcessoHistoricodeInstalacaodoCTISM.pdf](http://www.eeh2010.anpuh-rs.org.br/resources/anais/9/1279375749_ARQUIVO_OProcessoHistoricodeInstalacaodoCTISM.pdf)>. Acesso em: 29 de setembro de 2013.
- REGATTIERI, M.; CASTRO, M. (Orgs.). *Ensino médio e Educação profissional: desafios da integração*. Brasília: UNESCO, 2009.
- \_\_\_\_\_. *Obras Escogidas III: incluye problemas del desarrollo de la psique*. Madri-Espana. Visor, 1995.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. *Colégio Técnico Industrial. Projeto político pedagógico*. Santa Maria, 2011.
- \_\_\_\_\_. *Projeto político pedagógico dos cursos técnicos em eletrotécnica e mecânica integrados ao Ensino Médio*. Santa Maria, 2012.
- VYGOTSKI, L. S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- \_\_\_\_\_. *Obras Escogidas I: incluye el significado histórico de la crisis de la psicología*. Madri-Espana. Visor, 1997.
- \_\_\_\_\_. *Obras Escogidas III: incluye problemas del desarrollo de la psique*. Madri-Espana. Visor, 1995.
- \_\_\_\_\_. *La imaginación y el arte em la infância*. Madri-Espana. Ediciones Akal, S.A, 2003.
- \_\_\_\_\_. *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

## Referências

\_\_\_\_\_. *Pensamiento y Lenguaje*. Madrid-España. Paidós Ibérica, 2010.

WELLER, Wivian. *Aportes hermenêuticos no desenvolvimento de metodologias qualitativas*. Linhas Críticas, Brasília, DF, v. 16, p. 287-304, jul./dez, 2010.

\_\_\_\_\_. *Aportes hermenêuticos no desenvolvimento de metodologias qualitativas*. Linhas Críticas, Brasília, DF, v. 16, p. 287-304, jul./dez. 2010.