



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Campus de Marília



CULTURA
ACADÊMICA
Editora

Saberes Pedagógicos de Docentes Não-Licenciados que atuam no Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Campus Castanhal no Instituto Federal Do Pará

Jane Daniele Sedrim Nunes
Raquel Lazzari Leite Barbosa

Como citar: NUNES, Jane Daniele Sedrim; BARBOSA, Raquel Lazzari Leite. Saberes Pedagógicos De Docentes Não-Licenciados que atuam no Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Campus Castanhal no Instituto Federal Do Pará. *In:* MANZINI, Eduardo José (org.). Educação, ensino e inclusão em diferentes contextos. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2025. p. 231-254. DOI: <https://doi.org/10.36311/2024.978-65-5954-565-0.p231-254>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Sin derivados 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

SABERES PEDAGÓGICOS DE DOCENTES NÃO-LICENCIADOS QUE ATUAM NO ENSINO BÁSICO, TÉCNICO E TECNOLÓGICO DO CAMPUS CASTANHAL NO INSTITUTO FEDERAL DO PARÁ

Jane Daniele Sedrim NUNES¹
Raquel Lazzari Leite BARBOSA²

Introdução

Este capítulo é fruto da dissertação de mestrado defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências-FFC, da Universidade Estadual Paulista- UNESP, em março de 2024, sob a orientação da Prof. Dra. Raquel Lazzari Leite Barbosa. Trata-se de uma investigação realizada no Curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio, do Campus Castanhil no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará - IFPA, o qual foi implantado no ano de 2005, com o Decreto nº 5.154/2004, e visa qualificar o homem do campo de vários municípios do estado do Pará, bem como os jovens destas famílias a fim de utilizarem corretamente procedimentos que direcionem a

¹ Mestra em Educação pela Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Campus de Marília, São Paulo, Brasil. E-mail: jsedrim@gmail.com.

² Professora e orientadora no Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP, Marília, São Paulo, Brasil. E-mail: raquel.leite@unesp.br.

um crescimento sustentável e rentável na área de abrangência do Campus. Dada a importância desse curso, portanto, faz-se relevante investigar os processos, práticas e experiências de docentes não-licenciados relacionados ao ensino e aprendizagem, no que diz respeito tanto às potencialidades como às limitações encontradas nesse processo.

A problematização, que originou esta pesquisa, é fruto da minha própria formação enquanto bacharel em Ciências Contábeis pela Universidade Federal do Pará - UFPA e pesquisas realizadas na temática de docência de bacharéis no âmbito da especialização em Docência do Ensino Superior; bem como das observações e diálogos informais com colegas docentes não-licenciados, enquanto servidora do IFPA, sobre o processo de ensino e aprendizagem encontrado em sala de aula.

Além da atuação como servidora em uma instituição de ensino, e os questionamentos surgidos no decorrer de minha carreira sobre as práticas pedagógicas de bacharéis em sala de aula, o fato de ser filhas de educadores também ampliou as justificativas para essa pesquisa. Em 2017, iniciei no IFPA como técnica em educação, com o cargo de contadora e, concomitantemente ao serviço público, atuei como docente de nível superior em uma instituição privada, sendo professora no curso da graduação de Ciências Contábeis, o que aumentou ainda mais as minhas inquietações acerca dos conhecimentos sobre os saberes pedagógicos de professores que não são licenciados, os bacharéis, assim como eu.

Os saberes pedagógicos são traduzidos como aqueles necessários para a atuação do professor em sala de aula, tanto presentes em suas formações acadêmicas, a partir de conteúdos teóricos, como adquiridos por meio de experiências docentes das mais diversas. As licenciaturas no país, são os cursos voltados à formação do professor para atuar no ensino básico, contudo, a legislação nacional não restringe que apenas profissionais licenciados atuem em sala de aula.

Docentes das áreas técnicas de ensino do IFPA, como os das engenharias, informática, ciências contábeis, administração, entre tantas outras, em geral, são profissionais com formação de bacharéis ou tecnólogos. Muitas vezes, esses docentes vêm da indústria ou outras empresas de iniciativa pública ou privada, sem qualquer experiência ou intimidade com a sala de aula. Essa realidade pode trazer alguns ruídos no processo de ensino e aprendizagem

que podem revelar fragilidades que carecem de uma análise rigorosa, a fim de fortalecer os processos educativos.

De acordo com Ribas (2012), a demanda de informações exige do educador uma reavaliação sobre as práticas pedagógicas em uso, necessitando do professor estratégias de ensino eficazes, as quais possam capacitar os seus alunos. O profissional que media o conhecimento técnico, muitas vezes, não possui este conhecimento pedagógico para interceder de forma que atraia o educando e o faça até se interessar pela docência superior.

Para La Torre e Barrios (2002), mediante as demandas socioculturais atuais se faz necessária a busca dos educadores pela *Formação, Inovação e Investigação*. Essa busca é conceituada como estratégias alternativas na docência que se baseiam em criatividade, qualidade, competência e colaboração. Ou seja, a formação de inovações de práticas docentes torna-se, desta forma, uma melhoria no processo de aprendizagem, pois é compartilhada entre aluno-professor e entre os próprios docentes, superando as antigas resistências e formando novas atitudes, hábitos e conceitos.

Alarcão (1996) compreende que a distinção entre o docente experiente e aquele que está atuando há pouco tempo não é, necessariamente, a quantidade de saber, mas a qualidade da experiência no sentido da dinamicidade, capacidade de previsão, e flexibilidade cognitiva para uma atuação eficaz e rápida em sala de aula. Nesse sentido, os docentes licenciados têm a possibilidade de adquirir parte dessa experiência, durante o próprio curso, no estágio supervisionado – ao contrário dos bacharéis e tecnólogos que, muitas vezes, ingressam no Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, sem passar pela experiência da sala de aula.

Os profissionais não-licenciados, que não têm a sua formação voltada para a área de ensino, enfrentam, assim, desafios para assumir uma sala de aula no âmbito do IFPA, uma vez que a rotina docente envolve diversas habilidades e conhecimentos para detectar as deficiências acadêmicas dos alunos, planejar planos de aulas, lidar com questões sociopolíticas como gênero, classe social, etnia, deficiências físicas ou mentais, o que pode interferir no aprendizado dos discentes. Os professores, mesmo dotados de grande boa vontade, nem sempre conseguem superar tais limitações, o que pode acabar desmotivando os alunos ao estudo e à pesquisa.

A Lei nº 11.892/08, que instituiu o Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT), trouxe consigo, muitas discussões sobre a formação docente de professores dos quadros federais. Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN 9.394/96, por sua vez, a Educação Profissional se integra à Ciência e Tecnologia e as instituições de ensino podem atuar para a capacitação e formação dos docentes das áreas técnicas.

A questão de não estar inserido no desenho curricular dos cursos de bacharelado e tecnologia, disciplinas voltadas às práticas pedagógicas, pode interferir na formação dos docentes. Se o docente não tem nenhum contato ou experiência com as teorias e práticas pedagógicas na graduação, pode haver dificuldades relacionadas à adaptação e à formação desses profissionais em sala de aula.

É de grande valia conhecer o que fundamenta um profissional de uma área técnica a ensinar, o qual não possui em sua graduação disciplinas pedagógicas em sua estrutura curricular. Dentro deste contexto, estudar sobre a formação do educador não-licenciado, conhecer melhor sua identidade e subjetividade, retrata a realidade da formação e constituição do ensino técnico e tecnológico no país. Desta forma, questiona-se: quais os saberes pedagógicos do professor bacharel atuante do Curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio no ensino básico, técnico e tecnológico (EBTT) do Campus Castanhal-IFPA?

O objetivo geral da pesquisa foi identificar e analisar como se compõem os saberes pedagógicos do docente não-licenciado que atua do Curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio no ensino básico, técnico e tecnológico (EBTT) do Campus Castanhal-IFPA. Fundamentados em uma perspectiva qualitativa, em que se pode compreender fatos sociais a partir dos sujeitos investigados, tendo o pesquisador um papel fundamental na coleta de dados (Ludke; André, 2004), e com a intenção de adentrar nesse território de uma forma rigorosa em busca de informações que ancorem nossas análises, entrevistamos cinco professores da área técnica do curso em questão e dez alunos, sendo dois de cada docente.

Metodologia

Esta pesquisa foi produzida a partir das relações entre as percepções dos professores e de seus alunos e, concepções sobre *representação social e práticas sociais* de Roger Chartier foram essenciais para a reflexão sobre as ações e posicionamentos dos sujeitos estudados a partir das interrelações na sociedade. Utilizou-se entrevistas semiestruturadas com cinco professores da área técnica do curso de Agropecuária integrado ao Ensino Médio do Campus Castanhal-IFPA, e dois alunos de cada docente pesquisado, o que proporcionou uma aproximação com a *representação* de docentes e discentes do curso técnico integrado ao ensino médio acerca da temática dos saberes pedagógicos; além da análise documental do Projeto Político-Pedagógico do curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio no ensino básico, técnico e tecnológico (EBTT) do Campus Castanhal-IFPA.

O trajeto do processo para chegarmos aos entrevistados iniciou com o envio de uma solicitação de autorização, via e-mail, para o Diretor Geral do Campus Castanhal- IFPA. Nesse documento, foi apresentado o objetivo da pesquisa, bem como a identificação da pesquisadora e de sua orientadora e o programa de Pós-Graduação que participa. Também foi encaminhada uma carta de anuência para que o gestor a assinasse, demonstrando a permissão do início à pesquisa. Após a sua aprovação e uma breve análise de currículos cadastrados na Plataforma Lattes pela pesquisadora, a fim de selecionar aqueles que apresentassem formação acadêmica apenas em bacharelado, por intermédio do coordenador do Curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio no ensino básico, técnico e tecnológico (EBTT) do Campus Castanhal-IFPA, foram marcados os encontros com os professores e alunos.

Dos cinco professores entrevistados, quatro foram em salas administrativas, como sala de reunião, da coordenação e na sala do núcleo de contabilidade; apesar do agendamento na sala de reunião, um docente achou mais cômodo que a entrevista ocorresse em sala de aula, no bloco de ensino, pois ele, o professor, já se encontrava nesse ambiente. Quanto aos alunos, todos os encontros se deram nos intervalos das aulas, no período da manhã, no pátio escolar, onde é comum que eles interajam com os demais alunos, professores e servidores. Todas as entrevistas ocorreram no mês de abril de 2023.

O coordenador antecipou aos entrevistados os objetivos da investigação, entretanto foi nos encontros que realmente ficou claro para os professores e alunos sobre o que se tratava a pesquisa. De acordo com Bourdieu (2007), esse é o momento para esclarecer alguns pontos da investigação ao pesquisado, como os fins da pesquisa que ele está inserido, a fim de motivá-lo à aceitação da troca de informações, ou seja, da interação social. Também foi nesse momento que os entrevistados receberam termos de consentimento, preencheram um formulário com perguntas breves de informações pessoais, receberam explicações acerca do anonimato no trabalho e consentiram que as entrevistas fossem registradas na ferramenta *gravador* do aparelho celular da pesquisadora.

A entrevista com o primeiro docente ocorreu na sala dos professores no setor bovinocultura do Campus Castanhal. Como este ambiente se localiza há 500 metros no bloco administrativo, o coordenador do Curso Técnico em Agropecuária integrado ao EBT^T, gentilmente, levou a pesquisadora em veículo automotivo até o encontro com o entrevistado, a apresentou ao pesquisado e assim o diálogo iniciou.

No dia do agendamento da segunda entrevista com docente, o aparelho de condicionamento de ar do núcleo de contabilidade do Campus Castanhal, local marcado para a entrevista, não estava funcionando, entretanto o entrevistado em nenhum momento demonstrou estar insatisfeito com o clima quente da sala. No momento da sugestão de mudança de ambiente, para iniciarmos a conversa, o professor enfatizou, em uma de suas falas, que era um “homem do campo” e que estava acostumado com o calor e clima quente das aulas práticas, revelando interesse na participação e comprometimento em contribuir para a pesquisa.

Todos os docentes entrevistados foram muito cordiais durante todo o processo da investigação, e desde o primeiro contato demonstraram cordialidade, além da disponibilidade em responder às perguntas da entrevista, colaborando para a averiguação dos fatos.

Na tentativa de uma boa organização dos dados coletados, decidimos entrevistar os discentes logo após a entrevista com o docente correspondente. Entramos em contato com os docentes, agendamos a data, o horário e o local, e, após o diálogo com estes, fizemos os mesmos procedimentos com os dois alunos de cada pesquisado de forma individual. Procurou-se utilizar

uma linguagem informal com os estudantes a fim de evitar o distanciamento entre o pesquisador e os pesquisados e, assim como ocorreu com os docentes, foi perceptível que os alunos estavam muito acessíveis e cordiais no momento das entrevistas. Mesmo o encontro ocorrendo no pátio da escola, e no horário em que muitos deles se encontram para interagirem com os demais, percebemos o respeito e comprometimento que tinham com a pesquisa, ou seja, os ruídos e a presença dos demais colegas no ambiente não interferiram na participação e envolvimento dos alunos.

Após a coleta dos dados, foi feita a transcrição dos diálogos de forma integral. Inicialmente, utilizou-se a digitação por voz no *Microsoft Word*, ferramenta em que transcreve o áudio em texto. Entretanto, percebeu-se que, em função de ruídos na gravação, algumas palavras, e até mesmo frases, não foram transcritas corretamente, o que necessitou de uma análise minuciosa e correções incorridas de forma manual. A partir das transcrições, foi possível iniciar as análises das entrevistas semiestruturadas dos docentes e discentes, e organizar a investigação de forma a reunir características semelhantes e diversas entre os participantes da pesquisa.

No Projeto Político-Pedagógico (PPP) do Curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio no ensino básico, técnico e tecnológico (EBTT), a intenção foi analisar a formação do corpo docente do curso em relação aos saberes pedagógicos. Mais de sessenta por cento dos professores são bacharéis ou tecnólogos e não possuem em suas formações conhecimentos acerca de como ensinar, o que é característica dos cursos de licenciatura.

Acerca dos critérios para a seleção dos cinco docentes investigados, o professor coordenador explicou que a composição de docentes do IFPA Campus Castanhal evidencia um grande e nítido pluralismo ideológico, iniciado desde a transformação da então Escola Agrotécnica em Instituto Federal do Pará- IFPA. De acordo com o coordenador, existe uma segregação entre os docentes do campus, em que uns aderem ao modelo *Fazenda-Escola*, cuja ênfase é baseada na visão tecnicista de ensino, e outros adotam a educação mais “libertadora”, fundamentada em processos de vivência. O professor justificou que a escolha dos cinco docentes para a entrevista representaria essas duas correntes de linhas de pensamentos existentes no campus Castanhal, contribuindo de forma significativa para a pesquisa.

O professor coordenador se referiu à consequência comportamental dos servidores mediante às mudanças estruturais que a instituição sofreu a partir da implementação da Lei de Diretrizes e Bases- LDB Nº 9394/96, em que o ensino passou do modelo prescrito no Sistema Escola-Fazenda, baseado no domínio da técnica, para o modelo conforme a Reforma da Educação Profissional- REP direcionou, fundamentado em um ensino que orientasse o aluno a obter capacidade de realizar atividades com criticidade, além do melhoramento das técnicas por ele utilizadas, dessa forma, indo além do executar.

Segundo Oliveira,

A instauração desse processo gerou na comunidade escolar movimentos e dualismo: resistência e adaptação em relação à nova proposta imposta pelo MEC. Esses movimentos causaram no interior da instituição mobilizações, distanciamentos, discursos, estratégias individuais e de grupos que se refletiram no espaço escolar e delinearão contornos ao currículo (Oliveira, 2007, p.184).

Para organizar os dados e manter a privacidade das informações dos entrevistados, utilizamos letras para identificar os docentes, e letras e números para identificar os dois alunos de cada professor. Para os docentes utilizaremos as letras A, B, C, D e E; e para indicar os alunos: A1, A2, B1, B2, C1, C2, D1, D2, E1 e E2. Abaixo a caracterização dos investigados:

Tabela 5 - Caracterização básica dos professores entrevistados

Participante	Gênero	Idade	Tempo como docente	Tempo no IFPA como docente
A	M	41 anos	7 anos	7 anos
B	M	59 anos	13 anos	13 anos
C	M	37 anos	10 anos	6 anos
D	M	36 anos	9 anos	9 anos
E	F	53 anos	23 anos	23 anos

Fonte: Dados coletados na pesquisa. (Nunes, J. D. S, 2023).

A professora E é a que possui mais tempo de atuação no IFPA-Campus Castanhal, 23 anos, e o docente C o que possui menos tempo, 6 anos, tendo iniciado a sua atuação em 2013 em outro Instituto da Rede

Federal de Educação, como professor substituto. O professor A é o único egresso do Curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio no ensino básico, técnico e tecnológico (EBTT), e demonstrou possuir orgulho pela passagem como aluno no Instituto Federal do Pará- IFPA. O docente D é o entrevistado mais novo e atua no Campus há 9 anos, e o B o que possui mais idade, atuando há 13 anos como professor no IFPA- Campus Castanhal.

Tabela 6 – Formação acadêmica/ titulação

Participante	Formação inicial	Pós-Graduação
A	Graduação em Medicina Veterinária	Mestrado em Ciência Animal Doutorado em Ciência Animal
B	Graduação em Agronomia	Mestrado em Agriculturas Familiares e Desenv. Sustentável
C	Graduação em Agronomia	Mestrado em Agronomia Doutorado em Agronomia
D	Graduação em Agronomia	Mestrado em Agronomia Doutorado em Entomologia
E	Graduação em Agronomia	Mestrado em Zootecnia Doutorado em Ciência Animal

Fonte: Dados coletados na pesquisa. (Nunes, J. D. S, 2023).

Dos cinco docentes entrevistados, quatro possuem a formação superior em Agronomia, curso pertencente ao Centro de Ciências Agrárias, e um professor é formado em Medicina Veterinária, graduação pertencente à Faculdade de Medicina Veterinária. Exceto um docente, não possui o título de Doutor, o professor B, o qual foi convidado a participar da pesquisa devido ao seu notável prestígio na instituição estudada. Atualmente, o docente B é doutorando do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Rural e Gestão de Empreendimentos Agroalimentares do IFPA Campus Castanhal. Na percepção dos entrevistados, todos possuem muita habilidade no ensino das aulas práticas no curso médio em Agropecuária, sempre citando em quais áreas eles lecionam, como mecanização, pragas, polinização, bovinocultura, dentre outras.

Apesar da semelhança formativa dos docentes, todos bacharéis na área de conhecimento de Ciências Agrárias, durante as entrevistas foi possível perceber que eles enxergam a docência no curso técnico médio em Agropecuária de formas diferentes, o que demonstrou a importância das representações neste trabalho, criando a possibilidade de compreender os saberes pedagógicos dos educadores não-licenciados, os quais certamente representam os docentes do IFPA- Campus Castanhal, a partir das falas dos professores investigados. Cabe ressaltar que essas diferenças não estão diretamente vinculadas à idade ou tempo de atuação dos professores, revelando que são provenientes de concepções baseadas nas experiências de cada um.

Sobre a definição dos discentes entrevistados, abaixo temos as particularidades dos alunos.

Tabela 7 - Caracterização dos alunos entrevistados

Participante	Gênero	Idade	Ano acadêmico
A1	Masculino	18 anos	2º ano
A2	Feminino	18 anos	2º ano
B1	Masculino	18 anos	2º ano
B2	Feminino	18 anos	2º ano
C1	Feminino	18 anos	3º ano
C2	Feminino	18 anos	3º ano
D1	Masculino	18 anos	2º ano
D2	Feminino	18 anos	2º ano
E1	Feminino	18 anos	3º ano
E2	Feminino	18 anos	3º ano

Fonte: Dados coletados na pesquisa. (Nunes, J. D. S, 2023).

Acerca dos discentes entrevistados, todos tinham a mesma idade, 18 anos, não necessitando, portanto, de autorização do responsável legal no Termo de consentimento livre e esclarecido, e foram selecionados de acordo com a disponibilidade no horário do intervalo de aulas. Três deles se identificaram como sendo do gênero masculino e, sete, como sendo do feminino. Seis deles estavam cursando o segundo ano do ensino médio Técnico em Agropecuária integrado, e quatro estavam no último ano do curso.

Apesar de alguns demonstrarem uma certa timidez na entrevista, aparentaram estar satisfeitos em contribuir com a pesquisa ao responderem às perguntas com entusiasmo. Como todas as entrevistas ocorreram

no intervalo das aulas do período da manhã, horário em que praticam as refeições, os discentes se mostraram muito disponíveis para a pesquisa, o que colaborou muito para os fins da investigação.

Análises e discussões

As representações indicam o modo pelo qual em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade é construída, pensada e dada a ler por diferentes grupos sociais (Chartier, 1990, p.183), ou seja, para Chartier as representações seriam o resultado das práticas em determinado contexto social. Desta forma, tentaremos compreender quais são os saberes pedagógicos que os docentes bacharéis do IFPA- Campus Castanhal possuem a partir dos diálogos e de suas práticas particulares, voltando-se às singularidades do *locus* estudado.

A partir dessa concepção, e acreditando que os discursos dos investigados conduzam à análise dessa pesquisa, serão apresentadas a seguir as narrativas dos sujeitos da pesquisa, as quais são, por vezes, compartilhadas entre os participantes, como também adversas, demonstrando que as representações do IFPA- Campus Castanhal não são neutras, ao contrário, possuem um poder de atuação sobre os indivíduos pertencentes ao espaço escolar.

Investigar a representação dos docentes e discentes neste estudo, concede-nos mais clareza sobre os *Saberes Pedagógicos* dos professores do IFPA Campus Castanhal.

Com o propósito de compreender de forma mais significativa as práticas docentes dos sujeitos desta pesquisa, foi questionado aos professores sobre como se baseiam para a organização e planejamento docente. Ou seja, como fundamentam pedagogicamente suas aulas? Retomo novamente a afirmação de que os entrevistados são docentes não-licenciados, e que não tiveram em seus currículos acadêmicos disciplinas voltadas aos assuntos pedagógicos.

Dos cinco professores, quatro deles apontaram que em sala de aula se baseiam na experiência que tiveram, enquanto alunos, com seus antigos professores, fundamentam-se na vivência durante a participação em seminários de pesquisa e estágios na docência durante os cursos de mestrado e/ou doutorado. Somente um professor respondeu que a participação em movimentos sociais e o conhecimento da realidade das famílias de agricultores tinham o ajudado bastante com a organização de suas aulas práticas.

Pesquisadora: Professor(a), em que você se baseia para organizar suas aulas?

Professor A: Eu admirava muito a didática de alguns professores que tive durante a Graduação. E assim, eu fui tentando pegar o jeito deles de ministrar aulas. Então, quando fui ministrar aulas, eu já sabia muito bem como me comportar. Eu não tive problemas de adaptação.

Professor D: A minha organização de aula é baseada, principalmente, no que vivi na pós-graduação. (...) hoje em dia, de uma forma *tentativa e erro*, em que eu observo como os alunos vão recebendo minhas aulas e quando percebo que alguns *slides*, por exemplo, não estão muito compreensíveis, eu os altero para as próximas turmas. Fico refletindo na percepção dos alunos, se as aulas estão monótonas, e assim vou adaptando as aulas de um ano para outro.

Professor C: O que me ajudou bastante foi o fato de ter tido disciplinas como metodologia da pesquisa no Programa de Pós-Graduação durante o Mestrado e o Doutorado, que foca em seminários, na questão de sala de aula, além do estágio na docência, disciplina obrigatória, que prioriza a didática em sala de aula.

Professora E: O único treinamento didático que considero ter tido, durante toda a minha formação, diz respeito às apresentações de seminários que tínhamos.

Professor B: (...) conheci a realidade dos agricultores do meio rural, participei dos movimentos sociais em Carajás, e acabei levando muito dos meus alunos para visitas técnicas. (...) levava os alunos também para assentamento rural; visitávamos as feiras do ver-o-peso e a do açaí, em Belém, para que os alunos conhecessem como ocorria a comercialização das ilhas. (...) a didática que usávamos era a questão da prática, visitar os centros de comercialização e fazer os estudos.

A partir das narrativas de todos os sujeitos da pesquisa, é possível observar que o planejamento e organização de suas aulas se baseiam em suas experiências vividas, tanto experiências vivenciadas enquanto alunos, quanto experiências de vidas vivenciadas anteriormente ao efetivo trabalho docente. Sobre isso, Pimenta (2007) classifica como *Saberes experienciais*, ou seja, conhecimentos baseados nas trajetórias de vida do professor, que permeiam às referências das práticas docentes de seus educadores, as quais, por algum motivo, foram marcantes na vida acadêmica, bem como estão fundamentados em experiências vividas anteriormente à carreira do magistério.

Segundo o entrevistado A, é possível analisar que a admiração passa por um caminho de subjetividade entre o estudante e o professor, no momento em que o investigado afirma se inspirar nos professores de sua academia superior para formar sua identidade profissional. Para isso, duas reflexões podem ser feitas, pois a partir do momento em que o sujeito da pesquisa se inspira em seus antigos professores, há uma reprodução do modo de ensinar, pois seus docentes foram, assim como o entrevistado, professores não-licenciados. A segunda análise decorre do fato do investigado se basear em uma prática docente voltada ao ensino superior, pois a afirmação foi de que a admiração surgiu enquanto ele cursava Medicina Veterinária, sendo o docente analisado um atuante do ensino médio. Quais seriam as implicações voltadas à aplicabilidade de uma metodologia destinada para alunos do ensino superior, aos alunos da última etapa da educação básica? A Lei de Diretrizes de Bases de Educação Nacional- LDB nº 9394/1996 colabora nesse sentido, pois não define as referências aos conhecimentos didático-pedagógicos para o profissional do ensino médio, deixando uma lacuna a ser preenchida pela classe docente.

O investigado A também descreveu que a experiência como palestrante em uma empresa de assistência técnica o ajudou a criar desenvoltura dentro de sala de aula, como revelou:

Professor A: Antes do trabalho docente, eu trabalhei como assistente técnico em uma empresa que atuava com dietas para animais. Nesta instituição, eu palestrei cursos, que é mais ou menos semelhante à questão das aulas.

Nota-se que, a partir do depoimento acima, o entrevistado A também se baseia em um modelo de aula fundamentado em palestras, ou seja, em que somente o professor fala. Segundo Paulo Freire (1986, p. 31), “[o importante é que a fala seja tomada como um desafio a ser desvendado, e nunca como um canal de transferência de conhecimento]”, afirmando a necessidade de se repensar sobre o tradicional modelo expositivo de aulas, e a participação ativa e fundamental que o aluno deve possuir para a consolidação do aprendizado. Os autores Gauthier *et al* (2013) também tratam dessa questão no momento em que defendem a teoria de que ensinar não é meramente transmitir um

conhecimento e repassá-lo em sequência para um aluno, mas estar atento ao seu discente, no sentido de ter uma relação com esse aluno receptor e apoiá-lo para o alcance da concretização do ensino e aprendizagem.

O contato com as turmas de Graduação, durante o estágio da Pós-Graduação, segundo os professores D e C, foi a base didática que contribuiu bastante para a habilidade de organização e planejamento docente. O entrevistado C nos detalhou como ocorria esse aprendizado:

Professor C: Nessa disciplina de estágio na docência, disciplina obrigatória do programa de Mestrado e Doutorado, escolhia-se uma disciplina dentro da grade do curso de Agronomia, o professor selecionava os conteúdos e ficava no final da sala, avaliando a exposição dos slides, bem como toda a desenvoltura que tínhamos. Ao final da aula, o professor nos dava um retorno quanto a didática em sala de aula e sugestões de melhoria. Havia um envolvimento do professor com relação a isso.

No momento da entrevista, o docente D enfatizou que, durante este estágio, foi orientado por professores bacharéis, os quais também não haviam tido em sua grade curricular disciplinas sobre as práticas docentes, confirmando a reprodução de um ensino sem fundamentação didático pedagógica.

Professor D: Sobre essa preparação de aula, eu aprendi nessa época, mas é bom deixar claro que os professores dos programas de mestrado e doutorado também não eram licenciados, assim como eu.

Esse destaque que o entrevistado nos fez, denota uma certa preocupação que o docente possui com a relação ao ensino e aprendizagem, pois deixa claro que a formação dele não foi baseada em fundamentos pedagógicos, entretanto também nos evidencia a reflexão que este professor faz sobre a importância de tais conhecimentos. Nóvoa (1997), ao definir o professor, trata da reflexão que este profissional necessita fazer sobre seu trabalho. O autor afirma que, assim como o registro das práticas docentes e a autoavaliação, a reflexão docente é um ato que deve estar contido nas rotinas do professor, a fim do aperfeiçoamento constante do ofício de ensinar.

A professora E mencionou que a participação em seminários (avaliações de disciplinas como metodologia da pesquisa), durante o Mestrado e

o Doutorado foi o suporte didático que teve antes de lecionar, como afirma no trecho da entrevista:

Professora E: A minha formação é em Agronomia e não tive disciplinas pedagógicas. O único treinamento didático que nós tivemos foi a participação nas apresentações de seminários, pois tínhamos que fazer todo o planejamento, a pesquisa do assunto e depois organizar a apresentação. Era, praticamente, uma aula.

Cabe ressaltar, mais uma vez, que os professores que supervisionavam os seminários, bem como acompanhavam as monitorias e avaliavam qualquer tipo de planejamento ou preparação e exposição de aulas dos quatro sujeitos investigados durante a Pós-Graduação, não somente o professor D, eram docentes bacharéis, os quais também não possuíam conhecimentos didático-pedagógicos em suas formações.

Os investigados partilham um ponto em comum sobre o suporte à organização e planejamento docente que deve ser citado neste trabalho, o qual se trata da troca de experiências entre os docentes; entre os educadores e seus alunos; e a experiência adquirida com os agentes do campo. Os trechos a seguir foram retirados de vários pontos da entrevista, não somente no momento do questionamento sobre como os professores organizavam e planejavam suas aulas, no entanto, são pertinentes à temática:

Professora E: (...) com a vivência no meio acadêmico, trocando experiências com vários professores, o educador vai absorvendo a forma mais fácil de ensinar, além da troca que existe em sala de aula com os seus alunos.

Professor B: Meu embasamento não é em literaturas pedagógicas, é da vivência mesmo.

Professor C: (...) quando falo sobre a questão da dinâmica e didática em sala de aula, realmente, percebo que o professor aprende com a experiência.

Professor D: As minhas aulas são organizadas e preparadas, hoje em dia, de uma forma “tentativa e erro”, onde eu observo como os alunos vão recebendo minhas aulas e quando percebo a falta de entendimento dos estudantes sobre alguns slides, por exemplo, eu os altero para as próximas turmas.

Professor B: A minha primeira experiência com os agricultores foi durante a minha infância. (...) O grande problema dos professores nas universidades, pelo menos na nossa área, é a falta de experiência no campo. Eles não têm experiência, se formam como doutores e não possuem humildade suficiente para aprender com os agricultores.

Mais uma vez a experiência é abordada pelos entrevistados como fundamento para suas práticas docentes. Em seus depoimentos, todos os entrevistados afirmam que a troca de experiências lhes auxiliam na prática em sala de aula. Nóvoa (1997, p.59) destaca a importância da troca de experiências entre os professores no interior da escola. Para ele, o desenvolvimento da profissão docente está baseado em uma cultura profissional, onde os docentes mais experientes devem auxiliar os mais jovens, demonstrando a importância da formação do professor dentro do próprio contexto escolar.

O professor D afirma que sua estratégia em sala de aula é à base da *tentativa e erro*, revelando-nos um sentimento de falta de preparo pedagógico do investigado, ao mesmo tempo que nos aponta saberes adquiridos do próprio cotidiano, sendo isto quase que como uma característica dos docentes não-licenciados entrevistados. Segundo Tardif (2012), os educadores, por meio das suas práticas diárias, constituem conhecimentos que utilizam como fundamento para desenvolver suas atividades diárias em sala de aula, ou seja, as técnicas dos professores bacharéis se apoiam “[nos saberes cotidianos, em conhecimentos comuns, sociais, baseados na linguagem natural]” (Tartif, 2012, p.136).

Fica evidenciado que os *saberes experienciais* dos docentes investigados são provenientes das várias relações que eles desenvolvem com diversos agentes, desde a época como acadêmicos, até suas atuações profissionais na escola. O universo de suas ações cotidianas são, desta forma, marcas importantes para a construção de suas identidades como docentes.

No campo educacional, a posição de um docente e a forma como ele ocupa esse lugar dependem do caminho pelo qual esse professor percorreu até chegar a essa posição. Nesse sentido, o conceito de *habitus* de Bourdieu (2007) é apontado como uma relevante ferramenta que propicia a compreensão da dinâmica das relações sociais, as quais são permeadas de condições sociais exteriores e subjetivos. A definição de *habitus* trata-se de estruturas

que compõe a identidade social, ou seja, que a identidade de um indivíduo é proveniente do coletivo, da socialização. O indivíduo não é um ser isolado, pelo contrário, as disposições de um indivíduo são construídas a partir de suas experiências, assim como os sujeitos da pesquisa deixam claro ao abordarem sobre suas vivências, as quais influenciam suas carreiras profissionais.

No caso dos professores em análise, a prática docente é baseada na trajetória de vida dos entrevistados, ou seja, a organização e o planejamento de suas aulas são fundamentados a partir de experiências anteriores como palestrante em instituição privada de assistência técnica; como aluno, sendo reflexos de seus antigos professores; além da troca de experiência com seus pares, dentro de sala de aula com seus alunos e com agentes da agricultura familiar.

Com o propósito de averiguar a organização e o planejamento docente a partir do olhar discente, esta investigação também foi constituída por entrevistas com alguns alunos do IFPA- Campus Castanhal, e nesses diálogos foi questionado as suas opiniões acerca das aulas dos docentes estudados:

Pesquisadora: Como são as aulas do professor(a) entrevistado(a)?

A1: Às vezes, não é tão pedagógica, mas ele consegue fazer com que todos participem da aula dele. Ele tem uma preocupação com o aluno e, mesmo não tendo muita pedagogia, ele envolve o aluno em sala de aula. (...) A gente percebe que ele conhece sobre o assunto, e se preocupa com o aprendizado dos alunos. Ele busca saber; conversa de um por um; observa se o aluno está participando; faz prova dinâmica; ele atende à necessidade do aluno.

C1: A aula dele é bem dinâmica. Tem muita prática e teoria também, sempre uma aula complementando a outra. Todos participavam bem.

C2: O professor divide as aulas em aulas teóricas e aulas práticas. Sobre as teóricas, eu acho monótonas, pois são só slides, e os alunos não participam muito. Também tem a questão que ele, primeiro nos repassa toda a parte da teoria e, no final do ano, ele nos leva para as aulas práticas, comprometendo um pouco o avanço nos estudos, pois são muitos detalhes nas aulas dele que nós, os alunos, acabamos esquecendo. Sobre as avaliações, são tranquilas, não acontecem muitas reprovações.

B1: É uma aula dinâmica que desenvolve os alunos. A aula, por ser muito prática, leva a realidade ao aluno. Eu acho muito importante, pois seremos técnicos em agropecuária, e é muito bom trazer essa vivência para os alunos.

B2: Eu gosto bastante da aula dele. A dinâmica e a organização são excelentes. A gente consegue aprender, absorver os assuntos e se interessar. Ele nos estimula a aprender mais. Essa metodologia, de nos levar para o campo nas aulas práticas, a gente aprende mais e com facilidade.

D1: O professor T é um professor que explica muito bem. Ele nos leva bastante para o campo. A gente consegue obter bastante conhecimento e se sair bem nas provas, mesmo a disciplina dele sendo difícil.

D2: As aulas dele são excelentes.

E2: Eu acho a aula bem didática. Ela passa slides, passa atividades, então, isso ajuda a gente a assimilar o conteúdo. É uma aula bem produtiva. Ela passa várias atividades, de acordo com o conteúdo da semana.

Sob o ponto de vista do aluno A1, o professor A carece de saberes pedagógicos, mas possui desenvoltura com as aulas práticas e isso faz com que ele consiga a participação dos alunos. O aluno entrevistado percebe a preocupação do professor com o processo ensino e aprendizagem e valoriza o *saber disciplinar* do docente, quando menciona que ele possui muito conhecimento.

A aula prática, no campo, característica fundamental do curso médio Técnico em Agropecuária, é citada por quase todos os alunos como ponto positivo das aulas. O aluno B1 destaca a relevância do professor A trazer a realidade do processo da agricultura aos estudantes. Esse destaque se deve também ao *saber experiencial* do docente B, por exemplo, pois as vivências do professor investigado, desde sua infância em propriedades de agricultores mediante à agricultura familiar, assentamentos rurais e mercados municipais, como o ver-o-peso, segundo o aluno investigado, contribuem de forma significativa ao aprendizado prático.

Perguntei também se haveria alguma sugestão de melhorias para as aulas dos professores em questão, e os alunos estudados responderam:

A1: Ele deveria melhorar a flexibilização, negociação com os alunos.

C1: Seria muito bom se ele pudesse revezar uma aula teórica e uma prática, dessa forma, melhorando a fixação do conteúdo.

B1: Ele poderia militar menos em sala de aula e, dessa forma, evitar certos constrangimentos ocorridos quando o assunto é política.

D1: Eu acho que ele deveria utilizar mais os trabalhos em equipe, como seminários, por exemplo.

Como sugestões de melhoria aos docentes entrevistados, as respostas apontam para temas pedagógicos, no sentido de se utilizar mais ferramentas no processo educativo, como citam os alunos C1 e D1. Já os discentes entrevistados A1 e B1 tratam de questões comportamentais, que demandariam mais sensibilidade do professor, no sentido de compreender a realidade do aluno, resgatando seus sofrimentos, e utilizando, assim, o vínculo emocional para aperfeiçoar o processo ensino e aprendizagem, como Freire (1996) defende na teoria chamada de “pedagogia do afeto”.

Ainda durante a conversa, ao falar sobre a organização de aulas, o docente E comentou sobre a necessidade de controlar a turma:

Professor A: Eu sinto a necessidade de controlar a turma, pois existem alunos difíceis, e eu acredito que eles têm que realmente parar para entender o conteúdo, precisam prestar a atenção e ficar tranquilos. Com o tempo, eu vou abrindo espaço para conversas de diferentes assuntos, criando uma certa intimidade com os discentes, mas em um primeiro momento, eu preciso criar essa “capa”.

A “capa” a que o professor se refere está relacionada a uma proteção, um distanciamento entre o educador e o discente, a fim de impor o respeito em sala de aula e assim garantir a participação dos alunos. Neste momento, acredito ser relevante trazer como suporte teórico Bourdieu, quando o autor trabalha a violência simbólica como sendo uma “[violência suave, insensível, invisível a suas próprias vítimas, que se exerce essencialmente pelas vias puramente simbólicas da comunicação]” (Bourdieu, 2003, p.3).

Nesse contexto, as escolas e os profissionais da educação são responsáveis por essa relação de dominação no momento em que estes agentes impõem alguma ideia ou comportamento aos alunos, reprimindo de certa forma a individualidade dos discentes, os quais se tornam reféns da situação nesse processo. Nessa relação de dominação, o estudante concede à violência simbólica frente ao poder que o docente exerce em sala de aula, como percebemos em alguns trechos das entrevistas com os alunos quando questionados sobre as aulas dos docentes entrevistados:

A2: A metodologia de ensino dele é muito boa, porque a minha turma é bagunceira, e na aula dele todos conseguem prestar atenção e absorver o

conhecimento que ele passa. Ele consegue dominar a turma.

A1: Ele precisa melhorar o método dele, o jeito dele. Ele é um pouco grosso às vezes, mas é jeito dele...

B1: (...) parece que somente a opinião dele que é a certa, e a do aluno é a errada. Temos medo de uma retaliação do professor, pois eu não posso penalizar o professor, mas ele pode levar para o lado pessoal e fazer isso com os alunos, caso tenha uma opinião contrária.

E1: (...) Ela conduz bem a sala de aula porque os alunos têm um certo medo dela, por ela ser muito rígida, e por conta disso, nem todo mundo participa das aulas.

E2: (...) ela é muito rígida com relação ao uniforme escolar. A gente sabe que está no regulamento, mas os alunos não seguem. Ela exige muito do aluno o uniforme, sapato fechado... Ela cobra de todas as turmas e, quando ela faz isso, o aluno se sente constrangido, por isso temos receio da professora.

Os alunos confirmam a relação de dominação que ocorre em sala de aula quando citam, por exemplo, o medo dos professores e o constrangimento, que podem sofrer em sala de aula, razões que os impedem de se manifestarem livremente. Podemos observar que a violência simbólica é tão suave, que os alunos participantes da pesquisa no IFPA não percebem as imposições sofridas, e acreditam que é uma relação natural existente entre eles e seus professores no processo formativo.

Considerações finais

A partir das entrevistas com os docentes, foi possível perceber que no IFPA- Campus Castanhal há uma relação de disputa de poder, que envolvem práticas docentes baseadas em dois modelos de ensino: o modelo escola-fazenda, em que o ensino é mais voltado às práticas no campo, e o modelo mais moderno, o qual é voltado mais para as questões contemporâneas. Esta análise dialoga com o conceito de campo social de Bourdieu (1983a), que se refere a um determinado espaço que acomoda constantes lutas simbólicas entre classes, as quais buscam sempre ou alcançar ou manter-se no poder. Essas relações de poder se manifestaram durante todo o percurso desta investigação.

O estudo viabilizou compreender que a organização e o planejamento dos docentes bacharéis estudados são baseados em seus *saberes experienciais*, os quais são provenientes:

- das experiências enquanto alunos, com seus antigos professores;
- durante a participação em seminários de pesquisa;
- participação na disciplina estágio na docência, a qual possui caráter obrigatório em alguns cursos de pós-graduação;
- da experiência como palestrante em empresa da iniciativa privada;
- da troca de experiências com seus pares, com alunos em sala de aula e com agentes do campo.

Compreendemos que a prática docente dos investigados é, de certa forma, baseada na intuição, constituída por situações e práticas vivenciadas pelos professores, como confirma o professor D ao falar que suas aulas são fundamentadas na “tentativa e erro”, confirmando a necessidade de uma formação pedagógica no Campus.

Percebemos também a relevância da troca de experiência entre seus pares para o docente não-licenciado, quando todos os professores participantes destacam a importância da troca de experiência com outros professores, ratificando o que Nóvoa (1997) afirma sobre o papel fundamental da ação educativa no contexto escolar pelos próprios professores, onde o educador mais experiente ajuda na formação do professor mais jovem na carreira.

A investigação evidencia que há uma certa preocupação dos docentes entrevistados com uma possível “moldagem” de práticas docentes inspiradas em professores desprovidos de conhecimentos pedagógicos, no momento que afirmam terem sido acompanhados e avaliados na disciplina de estágio na docência por professores não-licenciados, demonstrando mais uma reflexão dos educadores acerca de uma atuação docente baseada em modelos repetitivos sem fundamentação pedagógica.

Ainda acerca da análise das práticas escolares dos professores investigados, entrevistamos dez alunos do curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio do Campus Castanhal, e a percepção que eles possuem é de que os docentes não-licenciados têm uma bagagem muito extensa de conteúdos, valorizam o *saber disciplinar*; destacam a importância das aulas práticas ocorridas no campo, fora da tradicional sala de aula; percebem

que seus professores possuem uma preocupação com o processo de ensino e aprendizagem; entretanto, não possuem os saberes didáticos e pedagógicos, os quais, na visão desses discentes, facilitariam no aprendizado.

Durante o diálogo com um dos alunos entrevistados, identifiquei sentimentos de desafeto com relação à questão comportamental docente, indicando resistência à dominação existente no cotidiano escolar. Contudo, no geral, percebi que os alunos temem em contradizer os seus professores, e mediante à pesquisadora também ocorreu isso, já que faço parte do quadro funcional do IFPA. Esta percepção dialoga com a temática de representações sociais de Chartier (1990), pois segundo o autor, uma história pode ser caracterizada pela representação das relações sociais que envolvam força simbolicamente. Nesta relação, os dominados aceitam ou rejeitam as práticas do cotidiano que objetivam perpetuar essa submissão. No caso estudado, os dominados são os alunos, os quais se submetem à superioridade simbólica que seus docentes possuem no contexto escolar.

Diante do exposto, podemos assinalar que as representações sociais dos professores entrevistados têm sobre como adquiriram os saberes pedagógicos são, na maioria das vezes, referentes à sua experiência de vida, não sendo, portanto, valorizado os conhecimentos científicos que ancoram a formação de professores, evidenciando-nos a ratificação da necessidade de uma constante reflexão crítica dos educadores acerca de suas práticas docentes, além da formação continuada promovida pelo IFPA. Espera-se que este estudo possa contribuir para o entendimento do cotidiano escolar dos professores não-licenciados do IFPA- Campus Castanhal, e colabore, desta forma, para reflexões e mudanças necessárias à formação continuada e permanente dos docentes.

Referências

ALARCÃO, Maria Isabel Lobo de. **Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores**. Porto: Porto Editora, 1996.

BOURDIEU, Pierre Félix. **A dominação masculina**. 3 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

BOURDIEU, Pierre Félix. Algumas Propriedades dos Campos. *In. Questões de sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, p. 89-94, 1983a.

BOURDIEU, Pierre Félix. **A Miséria do Mundo**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2007.

BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de novembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Dou, [1996]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 30 jun. 2022.

BRASIL. **Lei nº 11892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília: Dou, [2008]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm. Acesso em: 30 jun. 2022.

CHARTIER, Roger. **A história cultural. Entre práticas e representações**. 2 ed. Lisboa: Difel, 1990.

FREIRE, Paulo Reglus Neves. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo Reglus Neves. **Medo e Ousadia – O Cotidiano do Professor** / Ira Shor, Paulo Freire; tradução de Adriana Lopez; revisão técnica de Lólio Lourenço de Oliveira.–Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

GAUTHIER, Clermont; MARTINEAU, Stéphane; DESNIENS, Jean-François; MALO, Annie; SIMARD, Denis. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. 3ª ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2013.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA DO PARÁ. **Projeto político Pedagógico do Curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio**. Castanhal, 2019.

LA TORRE, Saturnino e BARRIOS, Oscar. **Curso de formação para educadores: Estratégias didáticas inovadoras**. São Paulo: Madras, 2002.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2004.

NÓVOA, António. (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa-Portugal, Dom Quixote, 1997.

OLIVEIRA, Gleice Izaura da Costa. **De Patronato Agrícola à Escola Agrotécnica Federal de Castanhal: o que a história do currículo revela sobre as mudanças e permanências no currículo de uma instituição de ensino técnico?** 2007. 222 f. Mestrado em EDUCAÇÃO. Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ, Belém, 2007.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

RIBAS, Daniel. **A docência do ensino superior e as novas tecnologias.** **Revista Eletrônica Lato Sensu**, n. 1. Disponível em <http://www.unicentro.br>. Acesso em: 02 abr.2012.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 13^a ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2012.