

RITA TERESA LOPES LOVATO

**PROJETO INTERDISCIPLINAR NA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL: CONTRIBUIÇÃO AO SEU ESTUDO**

UNICID - Universidade Cidade de São Paulo
São Paulo
2006

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

RITA TERESA LOPES LOVATO

**PROJETO INTERDISCIPLINAR NA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL: CONTRIBUIÇÃO AO SEU ESTUDO**

Dissertação apresentada como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação junto à Universidade Cidade de São Paulo, sob a orientação da Prof^a Dr^a Sylvia Helena S. S. Batista.

UNICID - Universidade Cidade de São Paulo
São Paulo
2006

Ficha Elaborada pela Biblioteca Prof. Lúcio de Souza . UNICID

L896p Lovato, Rita Teresa Lopes.
Projeto interdisciplinar na educação profissional:
contribuição ao seu estudo/ Rita Teresa Lopes Lovato.
São Paulo, 2006.
88 p.; anexos.

Bibliografia

Dissertação (Mestrado) – Universidade Cidade de
São Paulo - Orientadora: Profª Dra. Sylvia Helena de
Souza da Silva Batista.

1. Educação profissional – Projetos – SENAC.
2. Interdisciplinaridade - Projetos. I. Serviço Nacional
de Aprendizagem Comercial. II. Batista, Sylvia Helena
de Souza III. Título.

371.12

COMISSÃO JULGADORA

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a todos aqueles que direta ou diretamente contribuíram com o meu desenvolvimento pessoal e profissional, incluindo aqueles que já não mais se encontram nesta existência terrena.

AGRADECIMENTOS

A Deus que sempre amparou e iluminou o meu caminho, principalmente nas horas mais difíceis.

À minha orientadora, Prof^a Dr^a Sylvia Helena S. S. Batista, por seu comprometimento, apoio e dedicação no auxílio da elaboração e conclusão deste trabalho.

À Prof^a Jane Aparecida Alves pela revisão deste trabalho.

Ao Senac São Paulo que sempre contribuiu e apoiou o meu desenvolvimento profissional durante os últimos 16 anos.

À Ana Maria Fernandes Guidio, gerente do Senac Tatuapé por toda a contribuição e incentivo durante o desenvolvimento deste mestrado.

À minha mãe, Mercedes Lopes Lovato, companheira e grande amiga nesta minha jornada pela vida.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	1
1.1	As Origens da Pesquisa	1
1.2	Das questões aos objetivos de Pesquisa	4
1.3	As opções metodológicas.....	5
1.3.1	Contexto Institucional: O Senac Tatuapé.....	5
1.3.2	Procedimentos de Coleta de Dados	6
1.3.3	Procedimentos de Análise de Dados	8
2	REFERENCIAL TEÓRICO	10
2.1	Aprendendo sobre projetos	10
2.1.1	Aproximações Conceituais	10
2.1.2	Conhecendo Enfoques de Pedagogia de Projetos	13
2.1.2.1	A proposta de Fernando Hernández	13
2.1.2.2	A proposição de William Heard Kilpatrick.....	15
2.2	Incursionando pela interdisciplinaridade: em busca de diálogos com teóricos	18
3	EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: DELINEANDO CONTEXTOS	23
3.1	Educação Profissional; aproximações históricas.....	23
3.2	Educação profissional no SENAC: conhecendo um contexto institucional	30
3.2.1	O Senac: Uma perspectiva histórica.....	32
4	O TRABALHO COM PROJETOS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: APRENDENDO COM A EXPERIÊNCIA	36
4.1	Vivenciando o Cotidiano do Curso	36
4.1.1	O trabalho de Coordenação junto a professores	36
4.1.2	O Trabalho com os Alunos	39
4.2	A Orientação para o Trabalho com Projetos: construindo encontros com professores e alunos	42
5	DESENVOLVIMENTO DE PROJETOS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL A PARTIR DE DOCUMENTOS: LEITURAS	47
5.1	Os Documentos em Foco.....	47
5.1.1	A Proposta Pedagógica do Senac São Paulo.....	47
5.1.2	Plano de Curso do Técnico em Secretariado	53
5.1.3	Plano de Ensino.....	56
5.2	Construindo leituras.....	58
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	67
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	70
	ANEXOS.....	74

RESUMO

O objetivo desta pesquisa é discutir o Trabalho com Projetos desenvolvido na Educação profissional no Senac São Paulo, unidade Tatuapé, analisando a emergência da interdisciplinaridade como princípio teórico-metodológico em documentos do Senac SP. O referencial teórico envolveu diálogos com os teóricos Hernández e Kilpatrick no âmbito da concepção de Projetos; com Fazenda, Furlanetto e Pombo para discutir sobre interdisciplinaridade; além de se empreender um resgate histórico da Educação Profissional no Brasil e no SENAC-SP. A investigação teve como contexto a área de Administração e Negócios, privilegiando o Curso de Secretariado e abrangendo as turmas de 2004 e 2005. O procedimento escolhido para coleta de dados envolveu a análise documental (foram utilizados como *documentos* a proposta pedagógica do Senac São Paulo, o plano de curso desenvolvido na área de Administração e Negócios e os planos de ensino), buscando-se articular com as experiências da pesquisadora como coordenadora do Curso de Secretariado. Os resultados apreendidos indicaram que a interdisciplinaridade não emergiu como um eixo teórico-metodológico explícito no trabalho com projetos desenvolvido no SENAC-SP, ainda que as concepções de projeto e currículo expressem um entendimento de Educação Profissional que ultrapassa o mero fazer de uma atividade. A análise dos dados, articulando os documentos analisados com o referencial teórico adotado na investigação, permite identificar que os projetos desenvolvidos pelo Senac São Paulo, Unidade Tatuapé são projetos multidisciplinares, desenvolvidos por várias disciplinas que parecem caminhar lado a lado, sem interação. Um grande desafio insere-se no âmbito da implementação na Educação Profissional de Projetos Interdisciplinares, investindo nas trocas recíprocas e rompem limites rígidos, construindo zonas de fronteira embasadas no diálogo, no estudo, na crítica aos conhecimentos produzidos. A pesquisa parece permitir, também, o reconhecimento de que a proposta do Senac caminha para o desenvolvimento de projetos interdisciplinares, sendo, entretanto, um caminho que apenas se inicia, desvelando-se diversas possibilidades de práticas facilitadoras e mobilizadoras para a construção de projetos interdisciplinares.

Palavras-chave: Educação profissional - Projetos - SENAC, Interdisciplinaridade - Projetos. I. Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial.

ABSTRACT

The objective of this work is discussing about the work with Projects, which are developed at Professional Education at Senac São Paulo, branch Tatuapé, analyzing the emergency of “interdisciplinaries” as a beginning theoretical – methodological on documents from Senac São Paulo. The theoretical reference involved dialogues with the theoretical Hernandez and Kilpatrick on scope of conception of Projects, with Fazenda , Furlanetto and Pombo to discuss about “interdisciplinaries”, besides getting a historical recovered of Professional Education in Brazil and at Senac/SP. The investigation has had as subject the area of Administration and Business, privileging the Secretarial Course and including the groups from 2004 and 2005. The chosen procedure to get the data involved the documental analyzes (they were used as documents the education proposal from Senac – São Paulo, the plan from developed course in Administration and Business and the plans of teaching), trying to show with researche’s experiences as coordinator of Secretarial Course. The learned results have showed that “interdisciplinaries “ has not happened as an axis theoretical – methodological explicit at work with developed projects at Senac – SP, even though the conceptions of project and curriculum have expressed an understanding of Professional Education that has exceeded a simple doing an activity. The analyzes of data, articulating the analyzed documents with theoretical reference adopted in investigation allows to identify that the developed projects by Senac São Paulo, branch Tatuapé, are projects multidisciplinary , developed by some disciplines that seem to stay side by side , without interaction. A big challenge has been in the scope of implementation at Professional Education of Projects interdisciplinaries, investing on reciprocal exchanges and break rigid limits, constructing border zones according to the dialogue, in study, on critical to the produced knowledge. The research seems to allow, also, the recognition that Senac proposal goes to a developing of projects interdisciplinaries, in the meantime, a way which only has just begun, opening some possibilities of ease practical and working to a construction of interdisciplinaries projects.

Key-words: Professional Education - Projects - SENAC, Interdisciplinaries - Projects. I. Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial.

1 INTRODUÇÃO

1.1 As Origens da Pesquisa

Faço aqui uma retrospectiva sobre meu desenvolvimento educacional e profissional, já que sou egressa de um curso de 2º Grau (atual Ensino Médio), na rede estadual de ensino e que se denominava ensino profissionalizante. Em 1975 iniciei a etapa educacional em minha vida, quando se encontrava vigente no País uma legislação que priorizava o Ensino Técnico.

A implantação da Lei Federal nº 5.692/71 que propôs a generalização da profissionalização no Ensino Médio, conhecido na época como 2º Grau, em meu desenvolvimento educacional foi um fato marcante, pois fui diretamente afetada por esta legislação. A escola onde freqüentava o 2º grau foi uma das muitas a implantar o ensino profissionalizante e era oferecida aos alunos somente a possibilidade de freqüentar o 2º grau e obter a profissionalização como: Desenhista de Arquitetura, Técnico em Redação ou Técnico em Eletrônica. A minha opção era pelo Técnico em Eletrônica; mas influenciada pelo meu pai, acabei optando pelo curso de Desenhista de Arquitetura. A formação profissional não ocorreu assim como também, a propedêutica foi prejudicada. A grade curricular oferecia nove aulas de Desenho por semana e durante todo o curso não havia aulas de Português, História, Geografia, Química e Inglês. Esta deficiência só pôde ser suprida com o curso pré-vestibular e com cursos paralelos freqüentados durante minha formação.

Como fiquei com uma defasagem na aprendizagem, fiz a inscrição em um curso preparatório para o vestibular e ingressei na formação acadêmica, no curso de Psicologia em 1980. Oriunda de uma classe média baixa foi necessário trabalhar para custear os estudos e acabei me inserindo no mercado de trabalho como secretária ao longo de minha formação.

O interesse inicial no mencionado curso foi pela formação clínica, que era a grande ênfase da faculdade onde me formei. Trabalhava durante o dia como secretária e à noite dei continuidade a minha formação com a realização do curso de graduação em Psicologia (concluí o curso em 1984). Em um segundo momento, fiz Pós-Graduação, em nível de especialização, na área de Psicologia Clínica Preventiva, concluindo-o em 1987.

Não conseguia me estabelecer apenas como Psicóloga Clínica, então me inscrevi em uma segunda especialização na área de Psicoterapia Familiar, a qual não foi possível concluir em função de um novo rumo em minha carreira profissional.

Nesta época, insatisfeita com a empresa onde trabalhava, comecei a procurar um novo emprego, respondendo a vários anúncios em jornal, sendo que um deles me chamou para entrevista com o objetivo de ocupar o cargo de Monitora de Desenvolvimento Profissional em uma renomada instituição de educação profissional, o SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial. Nesta época em função da regulamentação da profissão de secretária, a qual já havia conseguido, por lei, o registro profissional de Secretária Executiva e foi este diferencial que me ajudou no ingresso a esta Instituição.

O desafio era grande, pois em minha visão acadêmica imaginava o monitor como o auxiliar de um professor e ao passar pelo processo seletivo, descobri que a vaga era para docência, sempre de caráter extremamente introvertido e com certos traços de timidez, os desafios foram muitos, mas a proposta me interessava, pois a Instituição estava implantando em suas Unidades o curso Técnico em Secretariado, atendendo a legislação em vigor.

Sem experiência na docência, mas muito motivada pelo novo desafio e com todo o suporte dado pela Instituição me lancei neste novo desafio no ano de 1989.

Foram 11 anos como docente, sempre aprendendo sobre a nova atividade e buscando através dela um novo rumo profissional. Deixei de lado a área de Psicologia Clínica após 10 anos de tentativas e comecei a me dedicar à Educação, freqüentando todos os programas oferecidos pela Instituição e me inscrevendo em todos aqueles, não previstos, mas que dariam subsídios ao meu desenvolvimento profissional.

Durante este período atuei no Senac São Paulo como docente, articulando o papel de docente coordenadora no curso Técnico em Secretariado e desde esta época remonta a minha experiência com o desenvolvimento de Projetos dentro da metodologia, pois já durante alguns anos coordenava o desenvolvimento de um evento dentro deste curso Técnico.

No ano de 2000 fui convidada a assumir o cargo de Técnica de Desenvolvimento Profissional no Senac Tatuapé, função que corresponde à coordenação de áreas de uma Unidade, tanto do ponto de vista pedagógico como o de negócios. Assumi, assim, a coordenação das áreas de: Administração e Negócios, Informática, Saúde Holística e Terceiro Setor. Tanto em sua programação de cursos livres, qualificação profissional, quanto cursos técnicos, habilitação profissional. Foi então que comecei a ter contato com outros projetos previstos em Planos de Cursos, já que no princípio de minha atuação me envolvia apenas com as orientações para o curso Técnico em Secretariado.

Quanto mais me aprofundava nesta nova carreira mais insegura me sentia sobre a formação que estávamos proporcionando aos alunos. Será que eles se sentiam da mesma forma que eu me senti ao concluir o curso de Desenhista de Arquitetura? E muitas vezes devido às queixas que apareciam durante os programas e as avaliações, sempre me questionava se estávamos conseguindo preparar estes alunos para a inserção no mercado de trabalho.

Com a Nova Lei de Diretrizes e Bases, promulgada em 1996, e com a alteração em 2000 dos planos de curso definitivamente para uma metodologia de ensino por projetos, a minha insegurança aumentava ainda mais, pois o repasse era feito aos técnicos e a poucos docentes e cabia a nós orientar os docentes, os alunos e às vezes até mesmo seus familiares sobre a nova metodologia.

Como não era uma estudiosa do assunto, muitas vezes me sentia frustrada e angustiada com o resultado do trabalho, pois os docentes não sabiam trabalhar com a metodologia de ensino e apesar da Instituição ter um programa de desenvolvimento para os mesmos, levaria muito tempo para que todos passassem por esta formação.

O referido programa intitulado Programa de Desenvolvimento Educacional do Senac São Paulo, aberto a todos os professores, tem como objetivo contribuir para o aperfeiçoamento das competências implícitas no novo papel docente e focalizando especificamente a educação profissional – em sintonia com a legislação educacional vigente. Traz, sem dúvida, discussões fundamentais no campo das concepções do processo ensino-aprendizagem, avaliação e estratégias de ensino, além de uma preocupação em contextualizar as ações docentes. É um espaço importante de formação, todavia tem sido apropriado de maneiras diferenciadas pelos docentes.

Mas, as dificuldades com metodologias problematizadoras, atividades que situam o estudante como sujeito da aprendizagem, também se fizeram sentir com os alunos, pois estes pareciam acostumados a uma metodologia tradicional, com ênfase nas aulas expositivas.

Ainda, havia uma cultura institucional que trazia diversas fontes de influências. No âmbito da Instituição SENAC, tinha-se ainda experiências com ensino baseado em instrução programada. Todos os cursos eram desenvolvidos através de material didático seguido passo-a-passo. O papel do instrutor era o de acompanhar o material didático, seguindo inclusive os exercícios já propostos. Esta metodologia era utilizada principalmente nos cursos da área de informática.

A tríade professor-aluno-instituição parecia querer a mudança, todavia há crenças, valores e experiências que traziam dificuldades importantes para a efetiva transformação educacional.

Em minha experiência profissional e educacional, tenho vivenciado o Projeto como uma metodologia de ensino, pois é assim que o Senac destaca o Projeto, inclusive para que através desta proposta possamos desenvolver competências gerais e específicas previstas nos planos de curso da Instituição.

Através das pesquisas realizadas ao longo do Mestrado, percebi que o Projeto pode ir muito além da metodologia se o aliarmos à visão interdisciplinar, pois ampliará a formação para o trabalho e para a vida.

1.2 Das questões aos objetivos de Pesquisa

A trajetória profissional e as aprendizagens construídas delineiam como questões de pesquisa: o que tem sido abordado como Projeto na proposta educacional do Senac São Paulo? A interdisciplinaridade é um fundamento teórico explicitado na proposta pedagógica do SENAC no tocante ao trabalho com projetos?

Como objetivo geral desta pesquisa assume-se discutir a *Pedagogia de Projetos desenvolvida no âmbito da educação profissional do Senac São Paulo*,

unidade Tatuapé, analisando a emergência da interdisciplinaridade como princípio teórico-metodológico em documentos do SENAC SP.

1.3 As opções metodológicas

A pesquisa compreende uma atividade intencional de produção de um conhecimento novo que tem na realidade uma referência fundamental.

1.3.1 Contexto Institucional: O Senac Tatuapé



Figura 1 - SENAC Unidade Tatuapé

A Unidade situa-se na Rua Coronel Luis Americano, 130, no bairro do Tatuapé, fundada em 04 de junho de 1987.

Com 18 anos de atuação no Tatuapé, oferece cursos técnicos e profissionalizantes nas mais variadas áreas, o que possibilita a formação de profissionais habilitados para o mercado de trabalho. Após o período de formação, os alunos podem contar, ainda, com palestras e seminários que contribuem para o aperfeiçoamento e a reciclagem profissional. Os interessados podem encontrar, nesta unidade, cursos nas áreas de Administração e Negócios, Saúde (Estética, Holística e Ocupacional), Comunicação e Artes, Informática e Marketing e Vendas.

As dependências da unidade oferecem estrutura completa para todos os campos de atuação, como: quatro laboratórios para informática, laboratórios de fotografia e hardware, salas-ambientes para a área de estética e massoterapia e salas alternativas para o desenvolvimento de conteúdos tecnológicos dos diferentes cursos. A unidade conta, também, com um auditório capacitado para 90 pessoas,

onde são promovidos eventos e ministradas palestras para o público interno e externo.

A Unidade dentro da estrutura criada pela Instituição está caracterizada como Operacional e, portanto trabalha com os programas anteriormente criados pelas Especializadas.

A partir de 2000, bastante influenciado pela Nova Lei de Diretrizes e Bases (1996), o Senac São Paulo reformulou a maioria de seus Planos de Cursos para o desenvolvimento de competências, através de uma metodologia de projetos.

1.3.2 Procedimentos de Coleta de Dados

O universo a ser investigado abrange a área de Administração e Negócios, focalizando o Curso de Secretariado. Esta opção tem como critério norteador, privilegiadamente, o fato de a pesquisadora ter atuado no referido curso como docente e coordenadora. Os dados analisados referem-se às turmas de 2004 e 2005. Durante este período foram iniciadas 03 turmas (uma concluída e duas em andamento), com 88 alunas e em média 20 docentes atuando em cada uma delas.

O procedimento escolhido para coleta de dados envolve a análise documental. Segundo Ludke e André (1986):

“uma técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”. (LÜDKE & ANDRÉ, 1986, p. 38).

As autoras afirmam que há várias vantagens na utilização de documentos na pesquisa, dentre elas: os documentos são uma fonte estável e rica que persiste ao longo do tempo permitindo serem consultados várias vezes e em diversos estudos, podendo gerar estabilidade nos resultados; são considerados uma rica fonte de onde podemos extrair dados que confirmem as hipóteses do pesquisador; representam também um baixo valor de investimento, pois o maior investimento será de tempo e atenção pelo pesquisador para destacar e analisar a relevância.

É importante destacar o olhar de Philips sobre a análise de dados:

“É o processo de busca e de organização sistemático de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objetivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou. A análise envolve o trabalho com dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta dos aspectos importantes e do que deve ser aprendido e a decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros. Em última análise, os produtos finais da investigação constam de livros, artigos, comunicações e planos de acção”. (apud LÜDKE & ANDRÉ, 1986, p. 38).

Fazer a análise documental implica entender *documento* como

“quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano, incluindo desde leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão até livros, estatísticas e arquivos escolares”. (PHILIPS, 1974, apud LÜDKE & ANDRÉ, 1986, p. 38)

Com essa compreensão sobre o caminho metodológico escolhido, iniciou-se o processo de coleta de dados. O primeiro movimento de acesso aos dados consistiu no levantamento dos documentos do SENAC SP que trouxessem elementos para o alcance do objetivo proposto desta pesquisa. Assim, foram utilizados como *documentos*: (1) a proposta pedagógica do Senac São Paulo; (2) o plano de curso desenvolvido na área de Administração e Negócios pelo Senac São Paulo, abrangendo o curso técnico de Secretariado e (3) os planos de ensino do Senac São Paulo, unidade Tatuapé.

Após essa identificação, procedeu-se a uma caracterização dos documentos, considerando os referenciais teóricos adotados. Optou-se por um processo de análise de dados que favorecesse o desvelamento das concepções que permeiam a proposição do trabalho com projetos no SENAC SP e as interfaces com a interdisciplinaridade.

A leitura crítica de cada documento possibilitou aproximá-los em torno dos núcleos orientadores: *Projeto, Currículo Integrado, Interdisciplinaridade, Integração*. Essa aproximação já assume traços de interpretação do material coletado, cujo diálogo com a literatura constitui o cerne do próximo capítulo.

Como um pano de fundo e, também, como material de interlocução com os dados coletados nos documentos, foram utilizados registros da pesquisadora sobre o trabalho que desenvolve junto aos docentes e discentes. Esses registros envolveram relatos de encontros com alunos; projetos elaborados nos módulos dos cursos e relatórios das reuniões de planejamento com os professores.

1.3.3 Procedimentos de Análise de Dados

O caráter qualitativo da presente investigação demanda um olhar interpretativo que busque apreender os significados emergentes dos dados em relação ao objeto – Metodologia de Projetos em cursos técnicos do Senac São Paulo - Unidade Tatuapé.

Nesse sentido o Anexo 2 traz o protocolo de leitura e compreensão dos Planos de Ensino. Assim, a partir das expressões *Projeto*, *Currículo Integrado*, *Interdisciplinaridade*, *Integração*, realizou-se:

1. leitura de todos os documentos;
2. sublinhou-se os trechos dos documentos analisados que traziam as referidas expressões;
3. destacou-se os trechos por documento;
4. interlocução com os conteúdos emergentes dos documentos e o referencial teórico adotado nesta investigação.

Todo esse processo de análise buscou responder às questões orientadoras e desenvolver movimentos de interpretação e síntese dos achados da pesquisa, juntamente com a interlocução com os teóricos.

O relato das experiências da pesquisadora no campo do trabalho com projetos no SENAC foi estruturado a partir de dois eixos: a descrição das atividades que compõem o cotidiano da coordenação e a elaboração de reflexões sobre os processos vividos, procurando indícios dos significados do trabalho com projeto no contexto do SENAC SP.

Do processo analítico, resultou a construção de focos de análise. O primeiro centra-se na *Educação Profissional no SENAC SP : contextos*, momento em que se

configura os movimentos mais amplos, referentes ao panorama nacional, e os movimentos intrainstitucionais. O segundo foco abrange *Educação Profissional no SENAC SP: documentos e experiências*, no qual procurou-se explicitar a análise documental, bem como agregou-se as experiências da pesquisadora no âmbito do trabalho com projetos, junto a professores e alunos do Curso Técnico de Secretariado. Esses focos encontram-se expressos nos capítulos III, IV, e V dessa Dissertação.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Aprendendo sobre projetos

2.1.1 Aproximações Conceituais

Dentro de minha prática docente e da coordenação de cursos, tenho trabalhado com esta metodologia e ao desenrolar do curso do Mestrado, a cada dia surgem novas dúvidas por se estar trabalhando diretamente com Projetos Interdisciplinares.

Para Furlanetto et. Al.(2001, p. 77):

“os projetos interdisciplinares se constituem em movimentos de mudança que não podem assumir uma única face. Eles são gestados em uma articulação profunda com o real e ganham forma e função a partir dela. Cada um explicita os desejos e as necessidades de um determinado grupo de construir um futuro que materialize sonhos e metas. Para que esses movimentos possam ser iniciados, é necessário primeiramente reconhecer o lugar que está se habitando e, muitas vezes, compreender o percurso que possibilitou chegar a esse lugar. Essa atitude de reconhecimento possibilita maior compreensão dos processos vividos e também maior clareza das escolhas necessárias para dar continuidade ou não a esses processos”.

A partir dessa compreensão expressa pela autora (op cit), a sensação é de que o máximo que estamos conseguindo é trabalhar com Projetos Multidisciplinares, pois apesar da metodologia de projetos não há interação das bases desenvolvidas. Os aspectos profissionalizantes são priorizados, não contemplando a aprendizagem para a vida. Apesar do componente curricular de conhecimentos de sustentação tentar suprir as deficiências advindas do ensino médio, nem sempre há contextualização para o cotidiano do aluno e não subsidiam o projeto.

Para Pombo (2006, p. 11):

“o conceito de multidisciplinaridade aparece com muita frequência, ou como sinônimo de pluridisciplinaridade, ou em seu lugar. É o caso de Georges Gusdorf (1990), para quem o conceito de multidisciplinaridade é dado como equivalente do de

pluridisciplinaridade ou, simplesmente, não é considerado. Mesmo no caso de Berger (1972), que mantém os dois conceitos, a distinção entre eles é mínima. Multidisciplinaridade seria a <<justaposição de disciplinas diversas, às vezes sem relação aparente entre elas>> e pluridisciplinaridade, <<justaposição de disciplinas mais ou menos próximas nos seus campos de conhecimento>>. Convenhamos que se trata de uma diferença de tal modo tênue que a palavra que serve para qualificar o tipo de relação estabelecida entre as disciplinas em causa é, nos dois casos, a mesma, a saber: justaposição”.

No processo de indagação, o primeiro movimento foi verificar o significado da palavra Projeto no Dicionário de Filosofia, segundo Japiassú e Marcondes (1996) e a pesquisa resultou em:

“(Do latim *projectus*).

1. Na filosofia de *Heidegger, característica do *Daisen (ser-aí), de estar sempre lançado para além de si mesmo pela preocupação (*Sorge*).
2. No *existencialismo de Sartre, o projeto é a resposta que cada indivíduo dá à *situação em que se encontra no mundo, aquilo que dá sentido à sua existência, as escolhas que faz e que constituem sua *liberdade: “o para-si, com efeito, é um ser cujo ser está em questão sob forma de projeto de ser”.

Dessa forma, desde a infância nos cercamos de projetos: O que ser quando crescer? Com quem casar? Quantos filhos ter? E à medida que vivemos e enfrentamos novas situações, revemos nossos projetos e nos lançamos em outros: Os projetos permeiam a nossa existência e muitas vezes são eles que dão significado a nossa existência.

Na continuidade dos sentidos, encontramos as seguintes definições para a palavra projeto.

“Do lat. *Projectu* ‘lançado para diante’. Idéia que se forma de executar ou realizar algo no futuro; plano, intento, desígnio. Empreendimento a ser realizado dentro de um determinado esquema: projeto administrativo; *projetos educacionais*”. (Buarque de Holanda Ferreira, 1986, p. 1400).

“Projeto é usado num sentido muito amplo, sobretudo nos escritores existencialistas, para designar tudo aquilo pelo qual o indivíduo tende a modificar-se e a modificar o que o rodeia numa certa direção. ‘Quando digo que o homem é um projeto que decide por si próprio ... o que quero dizer ... é que ele não tem *a priori* estados psíquicos como o prazer ou a dor para espicaçar a consciência, mas que na realidade a consciência se faz prazer ou dor e que ela decide assim, seja na sua estrutura, seja no curso de uma vida, sobre a natureza ou a essência de si própria e do homem’ J. P. Sartre, ‘Consciência de si e conhecimento de si’, Bull. Da Soc. Fr. De Fil., sessão de 2 de junho de 1947, p. 81” (Lalande, ^a, 1999, p. 872).

As ênfases até aqui encontradas, parecem caminhar na direção proposta por Furlanetto et al. (2003) que afirmam a necessidade de investigar os sentidos que a palavra projeto vem assumindo culturalmente.

Os autores (op cit) ressaltam que a palavra projeto é dita quando está presente o desejo ou a necessidade de mudança. Aparece para conceber um futuro articulado ao desejo de mudar, a palavra projeto desenha-se como uma vontade de construir um futuro, de tornar o sonho em realidade. Citam, também, que já que a educação é um processo intencional, a palavra projeto pode enriquecer, possibilitando prevermos o que pretendemos desencadear.

Ainda para Furlanetto et. al. (op cit), devemos nos ater a um sentido que compõe a palavra projeto, que é mudança. Paradoxalmente, para mudar é fundamental reconhecer o lugar que habitamos e precisamos entrar em contato conosco e com o que nos cerca para, posteriormente, prosseguirmos em outra direção. Percebe-se que mudar significa tornar-se o que é e não ir à busca do que não é. Para colocarmos nossos projetos em prática e mesmo para revê-los, precisamos estar conscientes de quem somos e onde queremos chegar.

Barbier (1996) contribui nesse rastreamento conceitual ao indicar que projeto pode significar uma nova possibilidade, pois o desejo de mudança pode nascer a partir de experiências anteriores onde as mudanças foram bem sucedidas. Segundo Josgrilbert (2004) projeto, em uma abordagem fenomenológica, significa uma necessidade humana de superação, de transcendência, de aspiração, mesmo que

portadora de ilusões e contradições. O homem conecta-se ao mundo através de antecipações e intenções que se efetivam em seu projeto.

Libâneo (2001) define projeto-curricular como a concretização do planejamento, um instrumento e processo de organização da escola, que considera formas organizacionais instituídas, como legislação, currículos, conteúdos, métodos, mas que também institui sua forma organizacional própria, como objetivos, procedimentos, critérios de avaliação etc.

Observa-se uma multiplicidade do significado de projeto. Sua polissemia já anuncia territórios teóricos e práticos que vão exigir, permanentemente, o cuidado em não lidar com verdades prontas e acabadas e sim reconhecer as potencialidades e os limites dos contextos e das experiências que marcam os trabalhos com projetos.

Nesse sentido, Freire (1997) já ressaltava que devemos adicionar à metodologia de projetos uma reflexão sobre a realidade social, orientando a reflexão sobre suas realidades pessoais e sociais, permitindo a análise do contexto sócio-político e auxiliando-os na elaboração de intervenções que possibilitem a mudança social.

Lima (2005) ressalta que a Pedagogia de Projetos está em destaque hoje no cenário pedagógico, porém, a idéia não é tão nova. Surgiu no início do século, quando se começou a discutir o ensino global, entre eles despontaram os norte-americanos John Dewey (1852-1952) e Willian Kilpatrick (1871-1965). Idealizada por Kilpatrick (1977), discípulo de Dewey e, remodelada e divulgada por Hernandez, a pedagogia de projetos surge a partir do pressuposto da importância de se desempenhar, no espaço escolar, atividades com intenções definidas ou integradas a partir de propósitos pessoais.

2.1.2 Conhecendo Enfoques de Pedagogia de Projetos

2.1.2.1 *A proposta de Fernando Hernández*

Hernández (1998) expõe que os Projetos de Trabalho favorecem a resignificação da aprendizagem permitindo a formação de sujeitos ativos, reflexivos, atuantes e participantes.

Para este autor (op cit) devemos alterar a visão de um currículo escolar centrado em disciplinas, que oferecem ao aluno formas de conhecimento que pouco tem a ver com os problemas da vida, que estão afastados da realidade social e que servem mais como controle e poder sindical de especialistas e não como ferramenta de educadores. Cita que se pretende mudar essa visão de Escola que bloqueia os alunos de se transformarem em sujeitos durante sua vida.

Em sua perspectiva, o complemento “de trabalho” na aprendizagem de ensino ativo ancora-se na educação que favorece a criatividade, que permite um processo prazeroso e libertador. A noção “de trabalho” questiona a aprendizagem só através do descobrimento e a partir do outro e está a favor da idéia de aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a compreender com e do outro.

Hernández & Ventura (1998, p. 61)) enfatizam que:

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

Segundo Hernández um projeto poderia ser caracterizado como:

“1) um percurso por um tema-problema que favorece a análise, a interpretação e a crítica (como contraste de pontos de vista); 2) Onde predomina a atitude de cooperação e o professor é um aprendiz e não um perito (pois ajuda a aprender sobre os temas que há de estudar com os alunos); 3) um percurso que busca estabelecer conexões entre os fenômenos e que questiona a idéia de uma versão única da realidade; 4) cada percurso é singular e é trabalhado com diferentes tipos de informação; 5) o docente ensina a escutar: do que os outros dizem também podemos aprender; 6) há diferentes formas de aprender aquilo que queremos ensinar (e não sabemos se aprenderão isso ou outras coisas); 7) uma aproximação atualizada aos problemas das disciplinas e dos saberes; 8) uma forma de aprendizagem em que se leva em conta que todos os alunos podem aprender, se encontrarem lugar para isso; 9) não se esquece de que a aprendizagem vinculada ao fazer, à atividade manual

e à intuição também é uma forma de aprendizagem” (Hernández, 1996, p. 83-86).

A proposição de Hernández (1998) se baseia na aprendizagem com autonomia onde, através dos projetos alunos e docentes, constroem a aprendizagem baseando-se no cotidiano, no fazer, no experienciar, no vivenciar o conhecimento e transformá-lo em conhecimento para a vida e para a realidade.

O autor (op cit) enfatiza que para que a aprendizagem ocorra, os docentes deverão trabalhar com o desenvolvimento dos alunos para a escuta ativa, trabalhos em grupo, de sua própria humildade enquanto pessoa que não detém todas as verdades, do respeito à diversidade de opiniões, do conceito de individual e coletivo, do respeito às inteligências múltiplas, de transposição para a realidade.

2.1.2.2 A proposição de William Heard Kilpatrick

Kilpatrick (1977) apresenta que para que a escola acompanhe as mudanças será necessário que proporcione o verdadeiro viver, incumbindo-se da educação já que os pais, pelas suas atividades diárias, não mais exercem este papel. Enfatiza também a necessidade de se ensinar ciência através da experimentação com a finalidade de melhorar a vida das instituições.

O autor acrescenta que devemos criar uma mentalidade crítica para que os alunos possam avaliar e julgar com segurança e sozinhos. A escola precisa assegurar não somente a especialização, mas garantir que não está enfatizando o egoísmo e sim assegurando a cooperação. Ressalta ainda que a preocupação não deve estar apenas direcionada aos líderes e a forma como conduziram, mas também será necessário evitar que aqueles que são conduzidos não sejam anulados.

Para Kilpatrick (1977):

“Enquanto o homem não souber dirigir seus negócios de modo a servir melhor à vida, a civilização não conseguirá provar a sua eficiência fundamental. A mera multiplicação de valores econômicos não basta, evidentemente. O homem precisa viver do seu trabalho, mas também precisa viver no seu trabalho. A engenharia humana poderá vir a ser a mais elevada forma de engenharia. Isso no que

diz respeito à educação dos que vão guiar. Mas, quanto à dos que são guiados?” (p. 52).

Kilpatrick (op cit) lembra ainda que a escola precisará criar uma *mentalidade universal*, desenvolver nos alunos um espírito de cidadão do universo e que deverá proporcionar e ensinar a democracia e esta tendência exigirá do professor a prática da *autodireção eficiente* e a co-participação de responsabilidades.

O autor define mentalidade universal como “(...) uma capacidade de compreender os problemas sociais na medida em que se apresentam. (...)” (p. 52-53). Assim, vai defender que se deve proporcionar aos alunos que se familiarizem com os problemas da civilização. A escola precisa auxiliar os jovens a resolver os seus problemas morais e acompanhar as mudanças cada vez mais rápidas, proporcionando aos estudantes o acesso aos dados, métodos, permitindo à crítica para que possam se preparar para este futuro incerto.

Para o autor a espécie de escola que precisamos, precisa de três condições:

“1º) A escola deve ser penetrada de vida, de um *viver real*, porque, sem isso, não poderá oferecer as condições completas da aprendizagem; 2º) A escola deve ser ambiente propício à atividade dos alunos, onde seus empreendimentos formem unidades típicas da aprendizagem; será preciso não esquecer que a atividade com finalidade é o padrão de vida digna, onde quer que deva ser vivida; 3º) A escola precisa ter professores que, de um lado, mostrem simpatia pela infância e pela juventude, cômicos de que o desenvolvimento só se dá pela atividade progressiva do aluno; de outro lado, que vejam e saibam que o desenvolvimento só pode ser considerado como verdadeiro, quando propicie elementos de *autocontrole*, sempre crescente; que saibam, ainda, que o desenvolvimento assim avaliado pelo autodomínio só se efetua, quando melhores e mais adequados meios de conduta possam ser gradativamente adquiridos pelos próprios discípulos; que tenham em mente, por fim, que a experiência e a cultura da espécie representam um tesouro de valor incalculável e fonte de provisão, nunca acabada ou perfeita, mas sempre disponível para utilização mais rica e perfeita” (p. 77).

A escola na visão deste autor deve estar muito próxima à realidade e repleta de situações significativas que a representem e o professor deverá mediar a aprendizagem de forma empática, permitindo que o aluno se autoregule dentro destas situações, aprendendo através de sua própria experiência.

Kilpatrick (op cit) ao se referir à atitude ativa dos alunos ressalta que:

“(...) Eles atingem seu mais alto grau, quando os alunos, ativamente, intentam projetos que situam como seus, e dos quais assumam a responsabilidade. Naturalmente o professor sabe que tal coisa é mais fácil de desejar que de obter; mas uma vez obtida, estarão satisfeitas as condições da aprendizagem e se firmará um senso ativo de responsabilidade, para o assunto em causa. (...)” (p. 81).

Nesse sentido, ressalta a importância de que os alunos assumam os projetos como desafios seus e lhes dêem significado, pois somente desta forma compreenderão o sentido do projeto, evitando que este seja visto mais por imposição, sem significado para os alunos.

Ainda ao se referir à nova proposta de trabalho com projetos, Kilpatrick (1977) afirma que:

“(...) A atividade do aluno, em empreendimento ou projetos que ele possa sentir como seus, é o que vemos cada vez mais disseminado nas melhores escolas do mundo moderno. (...) Ele constrói o caráter, a personalidade forte, que desejamos. Nenhuma outra forma de trabalho promete tanto daquilo que a civilização agora está carecendo.” (p. 83).

Lima (2005) destaca que Kilpatrick classificou os projetos em quatro grupos: a) de produção: onde algo era produzido; b) de consumo: onde se aprendia utilizar algo já fabricado; c) para resolução de problema e d) para aperfeiçoar uma técnica de aprendizagem.

Para Kilpatrick (1977), um bom projeto didático deveria contemplar as seguintes características: a) ser uma atividade intencional e motivadora; b) ter características de um plano de trabalho manual; c) integrar várias disciplinas; d) ser realizada em um ambiente natural. Ainda, destaca que um projeto para ser considerado bom deveria apresentar três princípios:

“a) princípio da situação problemática: o projeto nasce de uma situação-problema que motiva o aluno a resolvê-lo; b) princípio da experiência real anterior: em que a experiência garante o sucesso; c) princípio da eficácia social: o projeto deve ser executado em

grupo e para resolver situações que promovam a convivência” (1977, p. 81-83).

A proposição acima apresentada enfatiza que a metodologia de projetos tem que ser intencional e significativa para os alunos, condizente com a realidade pessoal do aluno e com o mundo que o cerca. O autor destaca, ainda, que a metodologia de projetos promove a produção, a utilização, a resolução de problemas e a aprendizagem, por ser uma atividade intencional, significativa, manual, integradora de disciplinas e comprometida com a realidade para além da escola.

2.2 Incursionando pela interdisciplinaridade: em busca de diálogos com teóricos

Durante a minha experiência profissional havia absorvido como conceito de interdisciplinaridade a visão de que se tratava da interação entre várias disciplinas para facilitar a aprendizagem pelo aluno dos conteúdos abordados.

Ao ingressar no Mestrado e rever este conceito, percebi que não estava claro o suficiente o conceito da palavra interdisciplinaridade em um contexto mais amplo. Percebi que havia adquirido um significado muito simplista e distante da realidade e amplitude deste termo.

A busca em rever e resignificar este conceito me levou à definição elaborada por Japiassú & Marcondes (1996) para o Dicionário de Filosofia e que é apresentada como:

“(...) é um método de pesquisa e de ensino suscetível de fazer com que duas ou mais disciplinas interajam entre si. Esta interação pode ir da simples comunicação das idéias até a integração mútua dos conceitos, da epistemologia, da terminologia, da metodologia, dos procedimentos, dos dados e da organização da pesquisa. (...) Eles alertam para que não confundamos a interdisciplinaridade com a multi- ou pluridisciplinaridade: justaposição de duas ou mais disciplinas, com objetivos múltiplos, sem relação entre si, com certa cooperação, mas sem coordenação num nível superior”.

E foi exatamente nesta fase do caminho que percebi que a minha experiência profissional até este momento estava fundamentada mais na multidisciplinaridade e que esta era a minha experiência até o momento e para que pudesse avançar nesta etapa e transpor este obstáculo, seria necessário entender melhor o conceito de interdisciplinaridade para poder aplicar a minha prática profissional.

Estamos vivendo em um mundo de mudanças constantes, onde a globalização quebrou as barreiras culturais de cada sociedade. Hoje vivemos sobre a influência global e esta mudança vem transformando a nossa forma de estar e de aprender no mundo.

Diante destas mudanças, o homem precisou rever antigos conceitos e transformá-los para que pudesse atender a esta nova realidade. A ciência se transformou e conseqüentemente a educação, também, mudou. Novos caminhos e portas se abriram. O homem reviu a sua forma de ser e estar no mundo.

Na perspectiva de Josgrilbert (2004), a interdisciplinaridade, como abordagem e investigação e teoria pedagógica, começou a ser discutida nos centros de pesquisa a partir da Segunda Guerra Mundial, adquirindo credibilidade no Ocidente, principalmente com os pesquisadores das ciências humanas. A referida autora afirma que em virtude da polissemia da palavra e das várias interpretações geradas no campo da pesquisa, gerou problemas na compreensão da teoria. No Brasil, como em outros espaços, o conceito tem sido amplamente aplicado, mas muitas vezes de forma inadequada.

Josgrilbert (op cit) destaca que a interdisciplinaridade não se caracteriza como um saber único e organizado, ou como reunião ou abandono de disciplinas, mas sim por uma nova atitude, uma maneira de perceber o mundo e de gerar conhecimento, nascendo da comunicação entre os saberes organizados.

Pode-se perceber a interdisciplinaridade também como uma prática política, pois apesar de não pretender ser uma metadisciplina ou uma metaciência, tem como característica procurar soluções para os problemas atuais, através da aprendizagem e como uma conquista do sujeito.

Para Fazenda (1999, p. 17):

“nos últimos anos do século XX, começou a surgir “uma epistemologia da ‘alteridade’, em que razão e sentimento se harmonizem, em que objetividade e subjetividade se complementem, em que corpo e intelecto convivam, em que ser e estar coabitem, em que tempo e espaço se intersubjetivem”.

Lenoir (2001) nos apresenta as três lógicas sobre interdisciplinaridade, a concepção francesa, destacada pelas preocupações críticas sobre planos epistemológico, ideológico e social. Seu destaque é a pesquisa do sentido, da conceitualização, da compreensão que permite a utilização dos saberes interdisciplinares. A concepção, americana, mais pragmática e operacional, concentra-se nas questões sociais empíricas, na atividade instrumental. Destaca-se pela pesquisa da funcionalidade. A lógica brasileira concentra-se no terceiro elemento constituinte do sistema pedagógico, o docente enquanto ação. A interdisciplinaridade concentra-se na pessoa como ser humano e procede então segundo uma aproximação fenomenológica. A lógica francesa enfatiza o saber saber. A americana, o saber fazer; a brasileira, o saber ser.

Furlanetto et al. (2003) citam que a interdisciplinaridade parece estar em constante mutação, que assegura flexibilidade e atualização, dificultando a compreensão das várias possibilidades. Quando estamos certos de seus significados, ela nos surpreende com outras variáveis e nos faz retornar à busca. Os autores comentam que a interdisciplinaridade repousa em ação, em movimento que percebemos através da ambigüidade e transformação. Ela nos conduz à prática e manifesta-se de várias maneiras, o que dificulta sua definição, sem correr o risco de não contemplar as muitas formas de realizar-se.

Fazenda (2002) enfatiza que a interdisciplinaridade é uma nova atitude diante do conhecimento, de novas possibilidades de compreender aspectos desconhecidos do ato de aprender e dos conhecidos. A autora explicita, também cinco princípios que norteiam a prática interdisciplinar: humildade, coerência, espera, respeito e desapego.

Fourez (2001) ao citar um estudo sobre atividades interdisciplinares de ensino e de pesquisa nas Universidades afirma que a interdisciplinaridade é

definida como uma interação entre duas ou mais disciplinas. Esta interação pode se dar desde a simples comunicação das idéias até a integração e relação de conceitos-chaves da epistemologia, da terminologia, da metodologia, dos procedimentos, dos dados e da organização da pesquisa e do ensino.

Segundo o autor, podemos ensinar organizando os saberes de forma estável, enquanto que conhecimentos e representações individuais precisam lentamente ser familiarizados para a transmissão. Destaca que o maior inconveniente da padronização é que as representações podem não corresponder mais às situações concretas que desejávamos representar adequadamente. Afirma, ainda, que para estudarmos uma determinada situação, deveremos ir além dos saberes disciplinares.

Nesse sentido, a característica da abordagem interdisciplinar é a sistematização da contribuição de várias disciplinas visando conceituar determinadas situações, determinadas por um contexto e projetos. Para estar apto a realizar uma atividade interdisciplinar é preciso desenvolver uma competência, que podemos definir como o bom uso das especialidades e dos saberes especializados. (Fourez, 2001)

Para Pombo (2005) deve-se reconhecer que palavras multi, pluri, inter e transdisciplinaridade possuem uma mesma raiz – a palavra disciplina. Este reconhecimento nos conduz à conclusão de que estas palavras tratam de algo que tem a ver com as disciplinas. Disciplinas que podem se juntar (multi, pluri) ou então relacioná-las, pô-las ‘inter’, em inter-relação, estabelecer entre elas uma ação recíproca. Já o sufixo ‘trans’ supõe ir além, ultrapassar a própria disciplina.

Ainda segundo Pombo (2005):

“aceitar esta proposta como base de trabalho, como hipótese operatória, é aceitar que há qualquer coisa que atravessa a pluridisciplinaridade ou multidisciplinaridade, a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade. (...). O primeiro é o nível da justaposição, do paralelismo, em que as várias disciplinas estão lá, simplesmente ao lado umas das outras, que se tocam, mas que não interagem. Num segundo nível, as disciplinas comunicam umas com as outras, confrontam e discutem as suas perspectivas, estabelece entre si uma interação mais ou menos forte; num terceiro nível,

elas ultrapassam as barreiras que as afastavam, fundem-se numa outra coisa que as transcende a todas. " (2005, p. 6).

O caminho percorrido neste capítulo permite reconhecer as zonas de convergências entre o trabalho com projetos e interdisciplinaridade, seja pelo reconhecimento da complexidade do conhecimento, seja pela ênfase na dimensão das relações intersubjetivas, ou ainda, pela crença no sujeito ativo e interativo.

3 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: DELINEANDO CONTEXTOS

3.1 Educação Profissional; aproximações históricas

“A educação para o trabalho não tem sido tradicionalmente colocada na pauta da sociedade brasileira como universal. O não entendimento da abrangência da educação profissional na ótica do direito à educação e ao trabalho, associando-se unicamente à ‘formação de mão de obra’, tem reproduzido o dualismo existente na sociedade brasileira entre as ‘elites condutoras’ e a maioria da população, levando, inclusive, a se considerar o ensino normal e a educação superior como não tendo nada a ver com educação profissional.” .(Parecer CNE/CEB 16/99: Item 2).

O resgate da história da educação profissional no Brasil desde o período Imperial até os dias de hoje, ainda que não exaustivo, pois este não é o objetivo desta pesquisa, mostra-se relevante na medida em que é necessário entender o contexto político-social nos diversos períodos e sua repercussão nas políticas vigentes em cada período.

Aranha (1996) relata que o ensino técnico, no período Imperial, é praticamente inexistente. Não interessava ao governo nem à educação popular e muito menos à formação técnica. As profissões liberais eram destinadas à minoria privilegiada.

A autora (op cit) ressalta que a tradição humanística, retórica e literária, distanciada da realidade, não valorizava as soluções de problemas práticos e econômicos. A mentalidade escravocrata daquele período desprezava o trabalho manual, por considerá-lo humilhante e inferior.

“A formação profissional, desde as suas origens, sempre foi reservada às classes menos favorecidas, estabelecendo-se uma nítida distinção entre aqueles que detinham o saber (ensino secundário, normal ou superior) e os que executavam tarefas manuais (ensino profissional). Ao trabalho, freqüentemente associado ao esforço manual e físico, acabou se agregando ainda a idéia de sofrimento. Aliás, etimologicamente o termo trabalho tem sua origem associada ao ‘tripalium’, instrumento usado para tortura. A concepção do trabalho associado ao esforço físico e sofrimento

inspira-se, ainda, na idéia mítica do 'paraíso perdido'. Por exemplo, no Brasil, a escravidão, que perdurou por mais de três séculos, reforçou essa distinção e deixou marcas profundas e preconceituosas (Decreto 7.566 de 23 de setembro de 1909 que criou, nas capitais dos Estados, as Escolas de Aprendizagem Artífices) com relação à categoria social de quem executa trabalho manual. Independentemente da boa qualidade do produto e de sua importância na cadeia produtiva, esses trabalhadores sempre foram relegados a uma condição social inferior.”(Parecer CNE/CEB 16/99: Item 2).

Matanó (2005) cita que o Colégio das Fábricas, fundado em 1809, era uma instituição cujo objetivo era o de abrigar os órfãos da Casa Pia de Lisboa, que vieram com a frota que trouxe a família real e sua comitiva para o Brasil e que os artífices que chegaram nesta mesma frota ensinavam a esses órfãos vários ofícios. A formação profissional, nesta época, era somente a transferência da técnica dos artesãos que realizavam a grande maioria das tarefas, sem recursos e sem conhecimento formal.

O autor também cita que em 12 de agosto de 1816, foi criada, por Decreto Real, a Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios que se destinava ao ensino de ciências e de desenho para os ofícios mecânicos. Entre 1840 e 1856, foram criadas dez Casas dos Educandos Artífices em capitais de província, meramente assistencialista, sendo a primeira em Belém do Pará e atendia os menores abandonados, com o objetivo de diminuir a criminalidade e a vagabundagem. Essas casas assimilaram o modelo de aprendizagem de ofícios que vigorava no âmbito militar, incorporando os padrões de hierarquia, administração e disciplina. Em 1854, por meio de Decreto Imperial, foram instauradas instituições diferenciadas para menores abandonados, e eram denominados de “Asilos da Infância dos Meninos Desvalidos”, os menores eram alfabetizados e encaminhados às oficinas públicas e particulares, através de contratos fiscalizados pelo Juizado de Órfãos. A partir de 1858 surgem várias sociedades civis destinadas a amparar crianças órfãs e abandonadas, cujo objetivo era oferecer instrução teórica, prática e iniciar estes jovens no ensino industrial.

Aranha (1996) relata que, a partir de 1858, no Brasil, inicia a Educação Profissional com a fundação do Liceu de Artes e Ofícios no Rio de Janeiro e o Liceu

de São Paulo. O desinteresse e a apatia do governo resultam no insucesso de algumas escolas de comércio e agricultura.

A autora relata que após a queda da monarquia em 1889 e com o início da Primeira República e instituição da Constituição de 1891, surge o governo representativo, federal e presidencial. O federalismo outorga autonomia aos estados, gerando um crescimento desigual que favorece São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais.

Aranha (1996) destaca que esta República Oligárquica, que traduz um governo de poucos, onde a escolha dos governantes não era democrática e sim controlada pela elite. Os “coronéis” se beneficiavam, dentre eles, fazendeiros de café e criadores de gado, instaura-se a famosa política café com leite, que reveza no poder paulistas e mineiros.

Para Matanó (2005), o ensino profissional, tendo-se em vista a organização nacional, foi concebido a partir do século XX. Em 23 de setembro de 1909, o Decreto nº 7566, do Presidente Nilo Peçanha instituiu em cada uma das capitais dos Estados do Brasil uma escola de aprendizes artífices, com o objetivo de fornecer o ensino profissional primário gratuito, com uma característica assistencialista na medida em que a proposta era a de formar operários e contramestres. Seu objetivo era o de atender “aos pobres e humildes”, classes menos favorecidas, com a proposta de formar mão-de-obra especializada para atender o crescimento industrial do país.

Aranha (1996) menciona que após a Primeira Guerra Mundial (1914-1918) o país passa a mudar o modelo econômico agrário-exportador vigente. Com a redução das importações, gera-se um crescente desenvolvimento industrial na economia, surgindo assim a burguesia industrial urbana. O grupo de operários é formado por imigrantes espanhóis e italianos e que constituem os sindicatos sob influência anarquista. Com as greves o governo é pressionado e os operários conseguem poucas alterações na legislação para protegerem seus interesses.

A autora cita que a quebra da bolsa de Nova York em 1929 alterou o mundo inteiro, inclusive no Brasil, pois surge a crise do café, o crescimento do mercado interno e redução nas exportações geram oportunidade para a indústria brasileira. Nesse período não ocorreu crescimento no campo educacional, principalmente na

educação profissional, ficou restrito à instalação de escolas comerciais, entre elas: Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado e escolas comerciais públicas no Rio de Janeiro, Bahia, Pernambuco, Minas Gerais.

Em 1931 cria-se o Conselho Nacional de Educação e inicia a reforma educacional (Francisco Campos), a qual se manteve até 1942. Os Decretos Federais números 19.890/31 e 21.241/32 regulamentaram o ensino secundário e o Decreto Federal número 20.158/31, o ensino profissional e comercial, regulamentando a profissão de contador. A Constituição de 15 de julho de 1934, período em que Getúlio Vargas é eleito presidente do Congresso, inaugura a nova política nacional de educação, estabelecendo como competência da União traçar Diretrizes Nacionais e o Plano Nacional de Educação. A Constituição de 1937, pela primeira vez, trata das “escolas profissionais vocacionais e pré-vocacionais” como dever do Estado para com as “classes menos favorecidas”.

“Art. 129 - à infância e à juventude, a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares, é dever da Nação, dos Estados e dos Municípios assegurar, pela fundação de instituições públicas de ensino em todos os seus graus, a possibilidade de receber uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais”.

O ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever de Estado. Cumprir-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais.

É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera da sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes caberão ao Estado, sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo Poder Público” (Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 10 de novembro de 1937).

A autora ressalta que de acordo com a Constituição, esta obrigação do Estado deveria ser cumprida com a colaboração das indústrias e dos sindicatos da

indústria, do comércio e da agricultura, as classes produtoras que eram responsáveis dentro de sua especialidade pelas escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. Essa era a decorrência do processo de industrialização, da década de 30 e que trouxe a necessidade de profissionais mais qualificados, tanto na indústria quanto nos setores de comércio e serviços.

Após a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), instala-se a Segunda República juntamente com o aparecimento das classes populares urbanas, resultando da industrialização e da insatisfação com as condições de vida e trabalho. O crescimento tanto amplia e diversifica o parque industrial, quanto o imperialismo norte-americano influencia os rumos econômicos e políticos do País. Aumentam as diferenças regionais, os centros urbanos se expandem, a inflação aumenta, assim como a pobreza. (Aranha, 1996).

A reforma do sistema educacional iniciada por Gustavo Capanema, em 1934, teve seu ápice com a aprovação das primeiras Leis Orgânicas do Ensino, em 1942.

Nesse processo, cria-se o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI (Decreto-Lei nº 4.048/42), em 1942, e do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC (Decreto-Lei nº 8.621/46), em 1946, e gerou a transformação das antigas escolas de aprendizes artífices em escolas técnicas federais.

Ainda em 1942, o Governo Vargas, por um Decreto-Lei, estabeleceu o conceito de menor-aprendiz para os efeitos da legislação trabalhista e, por outro Decreto-Lei, dispôs sobre a Organização da Rede Federal de Estabelecimentos de Ensino Industrial. Em decorrência, o ensino profissional se consolidou no Brasil, mesmo ainda sendo preconceituosamente considerado como uma educação de segunda categoria (Parecer CNE/CBE 16/99).

Em 1946, a nova Constituição institui o regime “liberal-democrático”, constituído no “direito de todos”, cabendo ao estado propiciá-lo. Na educação, surge na Constituição Brasileira pela primeira vez a expressão

“diretrizes e bases” em âmbito nacional. Apresentado em 1948, o projeto de LDBEN só passa a ser discutido em 1957 e somente em 1961 é aprovado.

Para Aranha (1996) devido à equivalência permitida pela legislação, a década de 60 desencadeou vários experimentos educacionais voltados à profissionalização de jovens no território nacional, entre eles o GOT (Ginásios orientados para o Trabalho) e o PREMEN (Programa de Expansão e Melhoria do Ensino).

Instaura-se a fase tecnicista da educação no Brasil, com ênfase na expectativa de “modelar o comportamento humano” para técnicas específicas, essa teoria tratava os conteúdos pelo ordenamento lógico e psicológico das informações (ARANHA, 1996).

Nesse intervalo, entre 1968 e 1971, promulga-se a Constituição de 1967 e sua emenda de 1969, onde encontramos as questões relacionadas ao problema educacional e do ensino. Apesar de ainda reinar o regime militar, essa Constituição tinha como preceito que a educação era um direito de todos e dever do Estado. A tendência tecnicista marcou a educação durante o período militar e devido a isso, fortes críticas dos educadores que representavam entidades marcaram a época, como: ANDE, ANPED, CEDES, etc.

Para Peterossi (1994), a partir de 1974, o ensino técnico passou a se organizar de forma diferenciada da educação geral. O Ministério do Trabalho e o Ministério da Previdência Social passaram a incorporar a preparação do homem para o trabalho, como uma de suas principais tarefas. A Lei Federal nº 5.692/71 propõe a generalização da profissionalização no ensino médio, denominado na época como curso de 2º grau.

Na ótica desta autora, a prática os princípios dessa política foram assertivos quanto à integração da educação geral e da especial, mas desastrosos por impor aos alunos e as escolas a profissionalização.

Segundo Cunha (2000), essa política de profissionalização desencadeou resistências generalizadas. Apesar do autoritarismo desencorajar a expressão de desagrado, os estudantes não aprovaram a inclusão de disciplinas profissionalizantes, com a redução da carga horária daquelas que esperavam que os preparasse para o exame vestibular. Os proprietários de escolas privadas reclamavam do aumento de custo e os professores das escolas técnicas mais

antigas preocupavam-se com a desvalorização do diploma de curso técnico, pois apesar dos diplomas homônimos, os conteúdos eram completamente diferentes. A expectativa era de que os empresários recebessem os estudantes para estágio, mas estes não abriam as oportunidades com receio dos problemas que surgiriam em decorrência da má formação.

Cavalcante (2004) ressalta que a crise econômica aumentava no país, em discussão estavam a dívida externa e as altas taxas inflacionárias. O período de sucessão do presidente Figueiredo é marcado pela apresentação ao Congresso Nacional, da emenda “Dante de Oliveira”, que previa a realização de eleições diretas para presidente; essa emenda, gerou uma campanha nacional, dando origem ao movimento “Diretas Já”. A emenda “Dante de Oliveira” foi rejeitada na Câmara. Derrotada a emenda, o antigo Colégio Eleitoral cumpre seu último ato, elege o presidente Tancredo Neves – candidato pela Aliança Democrática – que falece antes de assumir o cargo, assumindo a Presidência da República, seu vice, José de Ribamar Sarney, responsável pela passagem do antigo regime à consolidação da “democracia”, através da Constituição de 1988.

Para Cunha (2000), a modificação trazida pela Lei Federal nº 7.044, de 18 de outubro de 1982 desobrigou a profissionalização no ensino de 2º grau. A qualificação para o trabalho, preconizada no ensino de 2º grau, segundo a lei 5.692/71, foi substituída pela preparação para o trabalho, termo incorreto que mantém o símbolo do ensino profissionalizante, mas abre espaço para diferentes arranjos. Esta alteração, por um lado, desobrigou esse nível de ensino da profissionalização, por outro, restringiu a formação profissional às instituições especializadas. As escolas de 2º grau alteraram suas grades curriculares e voltaram a oferecer apenas o ensino acadêmico, eventualmente, acompanhado de um traço de profissionalização.

Aranha (1996) destaca que em 20 de dezembro de 1996 ao se promulgar a Lei Federal nº 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB um capítulo específico para a Educação Profissional foi incluído, reconhecendo o seu valor na formação do indivíduo e definindo o ensino médio como uma etapa da educação básica, destacando o aprimoramento do educando como pessoa humana, aprofundando os conhecimentos desenvolvidos no ensino fundamental para

continuidade da aprendizagem e preparação básica para o trabalho e para a cidadania.

A organização dos cursos técnicos e sua vinculação ao 2º grau não venceram a dualidade entre formação geral e profissional. Apesar das recomendações dos organismos internacionais para o desenvolvimento do ensino técnico, permanecendo a oferta de ensino secundário voltado ao ensino médio propedêutico. Aranha (1996) relata que em abril de 1997, o Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, publicou o Decreto 2.208 que regulamentou a educação profissional, orientando as escolas a estruturar de forma independente os currículos do ensino médio e do ensino técnico.

Em 23 de julho de 2004 é instituído um novo decreto regulamentando a educação profissional, em substituição ao decreto 2.208/97, o decreto 5.154/04 acrescenta novas formas de desenvolvimento da educação profissional: integrada, concomitante e subsequente.

O Decreto 5.154 alterou a denominação dos níveis, mas não acrescentou nenhuma obrigação quanto à sua organização. Ao contrário, abriu a possibilidade de decisão por mais de uma forma, a integrada, de articulação do ensino médio com a educação profissional técnica, sem, de modo algum, impossibilitar a continuação da oferta nas formas concomitante e subsequente ao ensino médio.

3.2 Educação profissional no SENAC: conhecendo um contexto institucional

A Proposta Pedagógica do Senac São Paulo (setembro de 2003) cita que em 1946, quando o Senac São Paulo começava suas atividades, havia dois percursos educacionais: educação geral, que preparava pessoas para o ensino superior e educação profissional, que desenvolvia mão-de-obra para o mercado de trabalho.

A Proposta Pedagógica (2003) também menciona que os currículos da educação profissional eram preparados tendo como objetivo preparar mão-de-obra qualificada (técnico-administrativo médio e básico), visando atender às demandas do desenvolvimento industrial e comercial do país.

De acordo com a forma de trabalho da época, a prática educacional não incentivava tanto a iniciativa como a reflexão dos alunos, era rígida e descontextualizada. A educação não via os educandos como sujeitos transformadores, nem como participantes da própria aprendizagem e capazes de transpor conhecimento. Eram considerados passivos e apenas depositários de conhecimentos e práticas inquestionáveis (PROPOSTA PEDAGÓGICA, 2003).

O referido documento ressalta que hoje as instituições educacionais em decorrência das mudanças sociais, políticas, econômicas, culturais e tecnológicas procuram unir a educação geral e a profissional, mudar as relações hierárquicas e rígidas vigentes na escola e criar um ambiente onde ocorra o diálogo entre professores e alunos, com base em um escutar o outro, na reflexão de sua atuação pelos professores e alunos e na responsabilidade e participação de todos.

Entre as transformações em andamento está a ênfase na aprendizagem ao invés da ênfase no ensino, onde o aluno se envolve e suas diferenças são consideradas e respeitadas. O ensino tem que estar a favor da aprendizagem, devendo sempre ser elaborado, repensado e avaliado em sua função.

A Proposta Pedagógica do Senac São Paulo (2003, p. 7) traz que educar é: “uma ação intencional e política. Possibilita ao indivíduo aprender a conhecer, viver, conviver, agir e transformar a sociedade”. Ressalta que educação participativa e de qualidade deve desencadear na comunidade subsídios para que as pessoas possam:

- interferir e participar da sociedade;
- defender seus direitos e expandi-los;
- ingressar e permanecer no mercado de trabalho;
- ampliar a visão crítica de mundo;
- cuidar e preservar o meio ambiente;
- ter responsabilidade social.

Nesse sentido, a educação profissional incentiva à busca de conhecimentos científicos e tecnológicos, o desenvolvimento de competências, a criatividade, a modificação e a humanização das relações no trabalho, sendo necessário pesquisar e desvelar novos caminhos, unindo mais a escola, o mundo do trabalho e a sociedade.

A educação profissional que o Senac quer, deverá complementar os conhecimentos adquiridos, procurando através da educação facilitar a inserção social e a ação participativa. Deve capacitar para o trabalho e melhoria da qualidade de vida, tendo como orientações básicas:

- “• sensibilizar e mobilizar pessoas, organizações e comunidades para a busca de soluções para seus problemas, para a superação das diferentes formas de exclusão social e para a melhoria da qualidade de vida individual e coletiva;
- contribuir para que o educando, percebido em todas as suas dimensões e necessidades, desenvolva todas as suas potencialidades, estimulando um contínuo e permanente processo de desenvolvimento;
- fortalecer as pessoas, as organizações e as comunidades para defesa de suas causas, contribuindo para o desenvolvimento sustentável;
- ter como valores e princípios a autonomia das pessoas, organizações e comunidades, a participação no coletivo no qual estão inseridas, a ética, a solidariedade e o respeito à diversidade” (Proposta Pedagógica do Senac São Paulo, 2003, p. 7).

A instituição nos últimos sessenta anos passou por uma transformação em sua proposta de educação profissional, sempre pautada em atender as necessidades do mercado de trabalho e a melhoria da sociedade. Passou de uma proposta de formação de mão-de-obra especializada para uma educação que privilegia a aprendizagem com autonomia, o desenvolvimento de uma visão crítica capaz de alterar a realidade das pessoas, assim como a realidade que as cercam.

3.2.1 O Senac: Uma perspectiva histórica

Resgatando as informações contidas na Proposta Pedagógica do Senac São Paulo (2003), temos que a instituição foi criada pelo Governo Federal, através do Decreto-Lei no 8.621, de 10 de janeiro de 1946, no contexto das transformações sociais, políticas e econômicas que marcaram a década de 40, foi promulgado outro Decreto Lei, o nº 8.622 que dispunha sobre o principal objetivo da instituição que era a aprendizagem de comerciários. Com o compromisso de organizar e administrar, no território nacional, escolas de aprendizagem comercial preparando menores para o

trabalho e, concomitantemente, oferecer oportunidades de aperfeiçoamento para adultos.

Albertino (2005) cita que a partir da criação do Senac, delegou-se à Confederação do Comércio a responsabilidade de implantar, implementar, organizar e administrar a instituição. Assim, Para iniciar o processo de implantação e organização em São Paulo, foi necessário formar um primeiro Conselho Regional, eleito em 13 de julho de 1946, seu presidente Basílio Machado Neto, na época presidente da Confederação do Comércio do Estado de São Paulo. A partir da escolha do presidente do Conselho Regional, institui-se, em 1º de setembro de 1946, a Administração Regional do Senac de São Paulo e, em dezembro de 1946, a diretoria Regional implantou as Divisões de Administração, Ensino e Serviços que iniciaram às atividades de implantação e organização da instituição escolar.

A autora ressalta também que “os responsáveis pela implantação e organização do Senac não podiam perder de vista o objetivo central da instituição – oferecer uma proposta educacional, na modalidade de cursos profissionalizantes, para jovens e adultos, com o objetivo de prepará-los e desenvolvê-los para as atividades de trabalho no setor de comércio e de serviços” (p. 45).

A partir de 1947, primeiro na cidade de São Paulo e posteriormente em algumas cidades do interior, os primeiros cursos profissionalizantes foram implementados e oferecidos ao público alvo. Tendo início uma educação com o objetivo de preparar o indivíduo para o ingresso no mercado de trabalho.

A Proposta Pedagógica (2003) ressalta que nas décadas de 50 e 60 a instituição ampliou sua atuação. Em 1955, começou o Ginásio Comercial para aprendizes, comerciários e seus dependentes e, em 1959, os cursos técnicos de Contabilidade e Secretariado. Até o final dos anos 60, promoveu o ingresso aos que necessitavam iniciar cedo no mercado de trabalho e não dispunham de recursos para freqüentar o sistema oficial de ensino. Subvencionado por arrecadação compulsória, a visão do Senac era de instituição pública, cujo objetivo era o de propiciar formação profissional para a população sem poder aquisitivo.

Em função da abertura ao capital internacional, a década de 70 foi um período de acelerado desenvolvimento. Mudanças significativas na legislação alteraram a educação profissional: a Lei Federal nº 5.692/71 generalizou o ensino

profissionalizante de nível médio e a Lei nº 6.297/76 antevia incentivo fiscal às empresas que investissem em treinamento para os funcionários. O Senac São Paulo modificou seus serviços, incluindo empresas de outros setores e a comunidade como clientela, além de transformar as unidades escolares em Centros de Formação Profissional.

A crise econômica que marcou os anos 80 gerou enormes transformações no mundo do trabalho e os perfis das ocupações dos diferentes setores da economia se alteraram, como consequência à programação de cursos do Senac São Paulo passou por uma reavaliação e modificação. Novas oportunidades de financiamento das atividades aumentaram o desenvolvimento da instituição.

Criaram-se Unidades Especializadas, cuja responsabilidade era desenvolver programas, nas mais diferentes áreas ocupacionais, como por exemplo, o Centro de Tecnologia em Administração e Negócios. Ainda nesta década, o Senac São Paulo passa a exercer supervisão própria, delegada pela Resolução SE nº 30, de 19 de fevereiro de 1981. Em 1989 a instituição implanta o Curso Superior de Tecnologia em Hotelaria, ingressando no Ensino Superior, inicia-se assim as atividades das Faculdades SENAC.

Nos anos 90 as mudanças são mais rápidas e profundas para o setor de comércio de bens e serviços. Visando orientar a atuação, o Senac São Paulo constrói sua Proposta Estratégica para esta década (1991-2000), de forma participativa, considerando seu histórico e o conhecimento acumulado, prevendo desafios e oportunidades, e projetando uma visão de futuro (Proposta Pedagógica, 2003).

A estrutura e a cultura da organização passaram por transformações estratégicas, com novos métodos de gestão empresarial foram adotados pela organização. Destacam-se a procura de parcerias, o marketing, a ampliação das unidades, o investimento em tecnologia, os programas de internacionalização, o foco no cliente. O investimento e incentivo ao desenvolvimento das pessoas e nas mudanças estruturais. Surgem as Unidades Regionais para operacionalizar os programas desenvolvidos pelas Unidades Especializadas e responder pela coordenação da ação das demais Unidades Operacionais.

No início de 2000, o Senac São Paulo constrói a nova Proposta Estratégica para a década 2001 – 2010. Privilegiou-se novamente a participação coletiva, assim como a consolidação das estratégias e realizações anteriores, incorporando previsões e análises do cenário nacional e internacional e redefinindo sua missão:

“Proporcionar o desenvolvimento de pessoas e organizações para a sociedade do conhecimento, por meio de ações educacionais comprometidas com a responsabilidade social” (Proposta Pedagógica, 2003, p.9).

Para o cumprimento dessa missão foi necessário fixar macro-estratégias, entre elas destacam-se:

Educação – Ênfase na aprendizagem voltada ao desenvolvimento de competências, autonomia e cidadania.

Pessoas – Com a convicção de que o diferencial competitivo das organizações decorre da qualidade de suas pessoas, o Senac São Paulo buscará, ao longo da década, continuar desenvolvendo e mantendo equipes competentes, motivadas e com alta capacidade de agregação de valores à instituição e aos seus clientes.

Responsabilidade Social; Internacionalização; Tecnologia da Informação; Organização e Gestão” (Proposta Pedagógica do Senac São Paulo, 2003, p.9-10).

Há a previsão para a década de 2001-2010, um investimento maior na Educação Superior, a construção do Campus Senac, na Capital, e também o início de estudos para implantar cursos superiores nas cidades-sede das Unidades Regionais. O Senac São Paulo ampliará o movimento iniciado em 1989, com aumento significativo no rol de serviços e na diversificação do perfil de sua clientela com a inclusão dos cursos de graduação, pós-graduação e mestrado profissional.

O Senac é reconhecido como instituição educacional preocupada em atualizar-se e que acompanha as transformações dos sistemas produtivos, e tem na educação seu centro de negócios e razão de existir. A marca Senac está se fortalecendo pela qualificação e desenvolvimento de pessoas competentes para atuarem nos diversos setores do comércio e pela excelência da educação profissional oferecida. (Proposta Pedagógica, 2003)

4 O TRABALHO COM PROJETOS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: APRENDENDO COM A EXPERIÊNCIA

As experiências construídas no trabalho com projetos junto a professores e alunos, no curso Técnico em Secretariado, no período de 2004 a 2005, é o núcleo deste capítulo.

4.1. Vivenciando o Cotidiano do Curso

A proposta metodológica do curso Técnico em Secretariado está vinculada ao desenvolvimento de competências através do desenvolvimento de um projeto empresa.

Como o público que procura esta programação é oriundo em sua grande maioria do Ensino Médio da rede pública e não estão habituados com a metodologia de projetos ora proposta e como este programa normalmente tem uma prova de seleção de caráter classificatório, sempre agendamos uma reunião informativa para esclarecer a proposta metodológica e também possíveis dúvidas com relação ao programa. Os alunos têm toda a informação através do site www.sp.senac.br, inclusive o acesso ao plano de curso.

4.1.1 O trabalho de Coordenação junto a professores

Antes do início do curso a Coordenação seleciona e contrata os docentes que atuarão neste programa de acordo com as orientações e requisitos mínimos necessários ao corpo docente para atuarem em determinado componente curricular.

Após a contratação, a coordenação repassa ao docente todo o material que orienta a sua ação, assim como se o docente é um especialista da área e não possui uma formação docente, esclarece a proposta da metodologia de projetos e o coloca em contato tanto com o docente coordenador quanto com os demais docentes para que todos possam se articular e viabilizar o desenvolvimento do projeto juntamente com os alunos.

Antes do início das aulas para o grupo de alunos e já com os docentes contratados para o Módulo I ou II, a coordenação realiza uma reunião para que os docentes possam se articular com relação às diretrizes do projeto, definindo o capital inicial da empresa, em quantos meses serão apresentados os demonstrativos de resultados desta empresa, que tipo será (micro ou pequena empresa), se será caracterizada como indústria, comércio ou prestação de serviços, definindo assim um norte para a orientação ao grupo de alunos que apenas optaram pelo ramo de atividade.

Após a localização, testes e contratação do docente com os perfis definidos para as diferentes disciplinas, a coordenação apresenta a proposta do curso através, do plano de curso, do plano de ensino e de material didático quando houver e solicita ao docente que prepare o seu plano de aulas, baseando-se no desenvolvimento das competências previstas através da metodologia de projetos.

Todo e qualquer material didático preparado pelos docentes passa pela aprovação da coordenação e para que a mesma providencie as cópias, desde que estejam preparadas nos padrões pré-estabelecidos pela Unidade.

A coordenação, com a colaboração do grupo de Apoio, também é responsável por acompanhar e providenciar todas as solicitações realizadas pelos docentes quanto aos recursos necessários para a sua aula.

Quando o docente contratado não tem experiência, a Coordenação solicita que ele acompanhe algumas aulas do conteúdo que irá desenvolver ou de alguma base tecnológica em andamento para que ele conheça o perfil dos alunos da Unidade, assim como procuramos colocá-lo para assistir a algumas aulas de um docente com ótima avaliação pelo grupo de alunos da Unidade. Esta prática não é garantida, mas facilita a inserção do docente no grupo e na maioria das vezes faz com que se sintam mais preparados e seguros para entrar em sala de aula.

Quando um docente não é bem avaliado por determinado grupo, a Coordenação, normalmente, substitui este docente por outro para evitar o desgaste tanto do grupo quanto do docente. Como a Instituição tem um Programa de Desenvolvimento Educacional, normalmente solicitamos que o docente participe deste Programa para que possa aprimorar a sua prática.

A Coordenação prepara o cronograma das aulas sempre seguindo a seqüência lógica para facilitar o desenvolvimento do projeto e a disponibilidade dos docentes. Alguns docentes atuam em várias turmas e vários cursos na Unidade, então, o cronograma tem que ser pensado de forma a atender a todas as turmas.

Após a atribuição das aulas, a Coordenação acompanha o desenvolvimento das aulas pelos docentes e os alunos de forma mais indireta, ou seja, o próprio docente ou os alunos é que pontuam as necessidades. Toda e qualquer ocorrência é verificada e orientada pela Coordenação. Eventualmente, os docentes precisam de maior carga horária para desenvolver o conteúdo, seja por dificuldade com o grupo ou mesmo por alguns problemas na condução do projeto. A solicitação é analisada e se pertinente sempre é atendida. Seja alterando-se o cronograma seja ampliando a carga horária da disciplina.

A sala dos docentes fica ao lado da sala da Coordenação e sempre que necessário solicitam a ajuda e apoio da Coordenação. O diálogo entre ambas partes ocorre quase diariamente. Os docentes são orientados para procurar a Coordenação sempre que houver dúvida sobre qualquer informação ou orientação para Coordenação. O relacionamento baseia-se na colaboração mútua.

Os indicadores de sucesso desta metodologia no trabalho com os docentes podem ser observados após a compreensão dos mesmos com relação à metodologia, tornam-se mais amigos, trocam mais informações, contribuem como o desenvolvimento recíproco, aproximam-se mais dos alunos, participam mais do processo educacional e no dia da apresentação do projeto visualizam o resultado do trabalho na prática e se sentem mais motivados e realizados.

Todavia, simultaneamente, identifica-se a existência de dificuldades no e para o desenvolvimento da proposta pedagógica. As *principais dificuldades* nesse processo de contratação e inserção dos docentes estão ligadas ao comprometimento, ao trabalho em equipe, ao respeito mútuo, pois nem sempre os docentes se preocupam com o conjunto, esquecem que a metodologia privilegia o trabalho em equipe tanto por parte dos alunos como dos docentes.

O apego aos conteúdos a serem desenvolvidos, às vezes, inviabiliza o projeto, um docente depende do outro para dar prosseguimento ao desenvolvimento do projeto e se um docente não desenvolve a sua parte, prejudica todo o conjunto e

nem sempre os docentes conseguem ter em mente este princípio e acabam supervalorizando a sua parte do desenvolvimento dos conteúdos e não desenvolvem o projeto para que o outro docente, que necessita daquelas informações, possa dar prosseguimento.

Como o docente que atua em educação profissional nem sempre tem uma formação específica na área, normalmente a experiência profissional e a graduação são os requisitos indicados para a contratação e por não ocupar somente esta função em sua carreira profissional, muitas vezes falta o comprometimento, inclusive, com a Instituição, pois o docente abandona o curso em função de suas atribuições na empresa, não assume a sua responsabilidade no processo educacional etc.

Outra grande dificuldade é a avaliação dentro desta metodologia, pois às vezes os docentes não conseguem avaliar conjuntamente o desenvolvimento do projeto, normalmente a avaliação ainda ocorre dentro do componente curricular ou mesmo da disciplina e não pelo desenvolvimento do aluno dentro do projeto.

Os docentes também têm muita dificuldade de desenvolver as competências necessárias ao trabalho em equipe dos alunos, normalmente quando um grupo de alunos está com dificuldades para trabalhar em equipe, ao invés do docente trabalhar a questão com os alunos, eles apresentam-na à coordenação e muitas vezes vamos para a sala de aula trabalhar essa questão com os alunos.

O cumprimento aos prazos de elaboração de cada etapa do projeto, tanto no acompanhamento quanto na execução, também se apresentam como uma grande dificuldade do docente junto ao grupo de alunos. Seja por insegurança ou até mesmo por um certo preciosismo – ou seja, dar ênfase aos seus conteúdos e não priorizar o projeto como um todo - por parte dos docentes.

4.1.2 O Trabalho com os Alunos

No primeiro dia de aula, a coordenação e o docente coordenador realizam uma nova reunião informativa, esclarecendo as normas e regulamentos do curso técnico em questão, assim como ressaltam novamente a proposta metodológica.

Após o início das aulas e antes que a turma complete um mês de curso, elegemos em conjunto - coordenação e turma - o representante da classe que será o porta-voz da turma junto à coordenação para resolução de possíveis problemas, solicitações ou orientações. Toda e qualquer dificuldade ou dúvida relatada pelo grupo, seja por seu representante ou por qualquer outro participante é verificada e a coordenação esclarecerá junto à turma ou a seu representante.

Na medida em que coordenação e docentes detectam casos de alunos com dificuldade de aprendizagem, acompanhamento, faltas ou problemas disciplinares, resgatamos junto ao mesmo qual seria a dificuldade e procuramos supri-las, seja através de atividades complementares para o desenvolvimento das competências necessárias ou mesmo de uma orientação.

Como estes programas acontecem no período noturno e a maioria dos alunos trabalha durante o dia e à noite vem à instituição para o seu desenvolvimento profissional, tornam-se freqüentes os problemas com ausências total ou parcial às aulas, e estes são os casos em que normalmente a coordenação acompanha mais de perto, pois o próprio aluno acaba inviabilizando a sua participação e desenvolvimento profissional dentro dos programas.

Como os alunos têm que trabalhar em grupo para o desenvolvimento do projeto, freqüentemente, docentes e coordenação, têm que trabalhar com o aluno a questão do desenvolvimento de competências que o habilitem para esta tarefa, pois o projeto é desenvolvido e apresentado em grupo.

A apresentação final do projeto realizado pelos alunos é feita no auditório da Unidade sempre que possível e os alunos convidam seus familiares e colegas de trabalho ou de comum acordo entre a turma e a coordenação, convidam outras turmas que estejam em andamento na Unidade para assistirem à apresentação. São convidados, também, todos os docentes que atuaram no módulo, assim como a coordenação.

O projeto é avaliado constantemente à medida em que é desenvolvido, a menção final é considerada não só através da avaliação contínua, mas também através da sua redação e da apresentação final.

A instituição é avaliada, também, pelos alunos através de formulário próprio que considera vários aspectos, dentre eles: a imagem, a proposta do curso, o desenvolvimento do docente, a aprendizagem, dentre outros.

No caso do curso Técnico em Secretariado como o Módulo II prevê que o projeto a ser desenvolvido seja a elaboração e execução de um evento real e por conta da carga horário do módulo, os grupos preparam uma proposta de projeto e a sala elege aquele que ocorrerá analisando as questões como: viabilidade, pertinência, etc, e todos os grupos passam a trabalhar com um mesmo projeto, cada grupo será responsável por um item do projeto.

Os aspectos positivos em relação à metodologia junto ao grupo de alunos nem sempre são percebidos pelos mesmos, mas sim pela coordenação e professores através da mudança da postura dos alunos e a inclusão no mercado de trabalho; e através da apresentação dos projetos quando observamos que um grupo de alunos que apresentava diversas dificuldades consegue finalizar e apresentar um trabalho cuidadoso, bem elaborado e se emocionam com o resultado.

As principais dificuldades encontradas no desenvolvimento da metodologia de projeto no discurso dos alunos são: a falta de tempo para se dedicar ao desenvolvimento do projeto em função de trabalharem e estudarem, o trabalho em equipe, pois muitas vezes o grupo carrega alguns membros que não realizam o projeto e não conseguem lidar com a situação, o aluno nem sempre assume o seu papel como participante de sua aprendizagem.

Como os alunos durante o seu desenvolvimento educacional se habituaram a uma participação menos ativa do que a exigida pela metodologia de projetos e porque não querem abandonar o papel até o momento, mais confortável, onde se sentem meros espectadores de seu desenvolvimento profissional, costumam se rebelar após a compreensão de seu papel na metodologia de projetos, pois deixam de ser sujeitos passivos para se tornarem sujeitos ativos em seu desenvolvimento educacional, através da elaboração de pesquisas, elaboração das etapas, apresentação dos resultados.

Outra dificuldade encontrada junto aos alunos está no cumprimento dos prazos para a elaboração do projeto, o grupo não se mobiliza para desenvolver o projeto durante as aulas e muitas vezes solicita aos docentes e à coordenação a

ampliação do prazo para a entrega, muitas vezes, inclusive com a interrupção das aulas para que possam concluir o projeto de um módulo para dar prosseguimento ao módulo seguinte.

Como este curso acontece normalmente durante o período de treze meses, o aluno nem sempre consegue perceber o seu desenvolvimento, mas parece que o trabalho que vem sido desenvolvido pelo Senac/São Paulo está sendo reconhecido pelo mercado de trabalho, considerando, em que pese a complexidade e a necessidade de uma avaliação mais sistemática dos egressos, o fato da Coordenação constantemente receber ofertas de trabalho para os alunos, assim como ligações pedindo a indicação de alunos.

4.2. A Orientação para o Trabalho com Projetos: construindo encontros com professores e alunos

A função de coordenadora demanda uma atividade que extrapola a mera supervisão de atividades realizadas. Vasconcellos (2002, p. 105):

“O papel do coordenador é amplo, envolvendo questões sobre o currículo, relacionamentos interpessoais, ética, recursos didáticos, disciplina, avaliação, etc. Considerando a dimensão procedimental da Coordenação do Curso (o saber fazer), como uma das estratégias complementares de seu trabalho, alguns Coordenadores fazem questão de dar aulas na própria escola; mas é importante que ele não perca o eixo central do seu trabalho”.(p.105).

Ao coordenador cabe articular a dimensão formal, os aspectos ético-legais e a criação de uma rotina de trabalho junto a professores e alunos, mobilizando-os para o processo ensino-aprendizagem.

No âmbito do **trabalho com os docentes**, a orientação que realizo, na condição de coordenadora do Curso Técnico de Secretariado, acontece, inicialmente, de uma maneira mais formal.

Assim, a coordenação apresenta ao docente o plano de curso com as competências que serão desenvolvidas na base tecnológica que o mesmo irá atuar, assim como o plano de ensino que destaca os conteúdos a serem

desenvolvidos. A orientação da coordenação é para que o docente prepare o seu plano de aula seguindo as orientações tanto do plano de curso quanto do plano de ensino e que privilegie o desenvolvimento do projeto aula a aula e não em um momento isolado, pois a experiência nos mostra que quando o projeto é desenvolvido apenas nas últimas aulas, os alunos não conseguem prepará-lo a tempo.

Ainda nas orientações, a coordenação coloca o docente iniciante em contato com os outros que vêm atuando na turma para que possa trocar informações com os demais e mesmo recorrer a eles para entender melhor a proposta metodológica.

Agendamos uma reunião com o maior número de docentes, já que nem sempre é possível fechar uma data com a participação de todos para acertar a condução das orientações aos alunos com relação ao projeto. Nesta reunião acordamos se o projeto será de indústria, comércio ou prestação de serviços, se os dados da empresa serão referentes a um período de seis ou três meses.

A expectativa ao realizar esta reunião é de que as orientações passadas pelos docentes aos alunos sejam coerentes e que todos recebam as mesmas informações sobre o projeto a ser desenvolvido em sala de aula. Esta reunião também proporciona aos docentes a possibilidade de refletir sobre qual a melhor forma de conduzir o projeto junto aos alunos. Também é um momento em que repensamos as experiências anteriores para vislumbrar novas possibilidades.

No cotidiano, os encontros entre coordenação e docentes acontecem muitas vezes de forma informal, pois já se tornou hábito da coordenação procurar os docentes antes do início das aulas para saber se tudo está correndo bem com a turma e com o projeto. Eventualmente as orientações e esclarecimentos, também, ocorrem através de e-mail.

Os docentes normalmente ressaltam as dificuldades na condução dos projetos uns dos outros e quando estas informações chegam, seja através de comentários realizados pelos alunos em sala de aula ou pela percepção dos docentes de que faltam dados que deveriam ser preparados por outros docentes, a coordenação agenda reunião individual ou coletiva com os docentes para resolver estas questões.

As dificuldades mais referidas pelos professores são: os dados que deveriam ser desenvolvidos por determinado docente para dar andamento às demais áreas não foram desenvolvidos, prejudicando o andamento do projeto; as tabelas foram alteradas e com as alterações houve prejuízo dos dados; o docente não desenvolveu o projeto, os alunos não apresentaram os resultados ao término da base, os dados apresentados pelos alunos estão incorretos; dificuldades da turma em trabalhar em grupo e os alunos demandam mudar de grupo durante o andamento do projeto.

Nas conversas informais com os docentes, normalmente a coordenação apreende as dificuldades encontradas pelos próprios docentes, assim como possíveis dificuldades dos alunos e se necessário agendamos reunião para conversarmos sobre os problemas emergentes.

Nestes encontros mais informais, a coordenação procura saber o que aconteceu durante o processo de desenvolvimento do projeto e procura junto com os docentes verificar a melhor forma de sanar a dificuldade, incluindo aulas para que o projeto possa ser desenvolvido, reformulando o cronograma das aulas, verificando se algum docente poderia auxiliar nas dificuldades encontradas. Como as questões são mais falhas na condução do que de entendimento sobre a metodologia, as soluções concentram-se mais na correção de rumo do que em leituras, estudos ou reflexões sobre a metodologia.

O **trabalho com os alunos** centra-se na perspectiva que o situa como um cliente que dispõe de uma série de canais de comunicação: e-mail, telefone, coordenação, representante de classe e docentes.

A coordenação prioriza que todas as questões de insatisfação sejam sempre levadas a ela para que possa reverter a situação e em decorrência, o contato com o cliente toma grande parte do tempo da coordenação, pois toda vez que uma situação é detectada, a coordenação entra em contato com o aluno para verificar a questão.

A orientação aos alunos sobre o trabalho com projetos se dá desde a sua participação na prova de seleção para o curso, pois inicialmente se realiza uma reunião informativa onde a proposta do desenvolvimento do projeto é apresentada. O objetivo desta reunião é garantir que o aluno tenha a informação antes de

ingressar no curso, pois nem sempre está atento às informações prestadas pela Internet e pelo Atendimento ao Cliente da Unidade.

“O aluno desenvolve projetos práticos, ao longo do curso, através de situações que envolvem estudos de casos, análises e soluções de problemas e pesquisas que integram teoria e prática focalizando o contexto do trabalho. Clique aqui para conhecer o plano de curso.” (www.sp.senac.br/tatuape).

Nova reunião informativa acontece no primeiro dia de aula da turma, quando a Coordenação e o docente coordenador do curso apresentam à turma a proposta metodológica do curso. Esclarecendo sobre os projetos tanto do Módulo I quanto do Módulo II do curso Técnico em Secretariado, a grade curricular, a leitura e esclarecimento das Normas e Regulamentos do curso Técnico em Secretariado, sendo ressaltada a importância da frequência às aulas, do trabalho em equipe, também, é realizado um levantamento das expectativas com relação ao curso. Neste primeiro momento normalmente não há dúvidas e os alunos dificilmente se expõem.

Entretanto, no decorrer do curso parece que os alunos começam a ficar insatisfeitos com a proposta de desenvolvimento do projeto e as principais alegações são: não têm tempo para desenvolver o projeto porque trabalham e estudam; não encontram sentido nas bases de Administração da Produção e Logística, pois dificilmente trabalharão diretamente com estas áreas; no projeto do Módulo II alegam que a empresa contrata serviços terceirizados para preparar o evento, que o tempo não é o suficiente para desenvolver o projeto, etc.

Eventualmente, também aparecem questões como falhas na didática de algum docente, os alunos parecem se sentir culpados ao apontar estas questões, sempre colocam que o docente é uma boa pessoa, mas que a didática não está adequada. Sempre que estas situações ocorrem, a coordenação conversa com o docente e sugere mudanças na condução das aulas e acompanha o resultado; caso não seja satisfatório, opta-se pela substituição do docente na turma.

Tanto os docentes quanto a coordenação trabalham com os alunos tentando sanar as dificuldades no decorrer do projeto, seja ampliando o prazo para entrega do trabalho escrito, seja repondo aulas quando a alegação é sobre as falhas no desenvolvimento do projeto de determinada base, negociando e ressaltando com o

aluno a importância tanto dos conceitos teóricos quanto do desenvolvimento do projeto.

No curso Técnico em Secretariado a dificuldade dos alunos na elaboração do projeto se concentra principalmente na base de Administração Financeira, onde a quantidade de cálculos e dados são maiores, provavelmente, também, por esta turma apresentar uma grande dificuldade e falta de afinidade com a área, principalmente no que se refere aos dados contábeis. Estas afirmações são explicitadas tanto pelos próprios alunos quanto pelos docentes.

Como a coordenação assiste junto com os docentes à apresentação final do projeto, em algumas turmas ficam evidentes as falhas: faltam dados que deveriam compor a apresentação; as transparências têm erros gramaticais, pois os alunos não as entregaram a tempo de serem revisadas; os alunos ficam presos aos roteiros manuscritos ao invés de utilizar as transparências para realizar a apresentação; não preparam os dados financeiros em gráficos. Nesses casos, a Coordenação realiza uma reunião com os docentes para saber quais os fatores que prejudicaram o andamento do projeto e juntos tentam encontrar soluções para que a situação não ocorra novamente.

5 DESENVOLVIMENTO DE PROJETOS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL A PARTIR DE DOCUMENTOS: LEITURAS

Neste capítulo, discute-se a Proposta Pedagógica do Senac São Paulo (2003), o Plano de Curso do Técnico em Secretariado (2001), os Planos de Ensino para o Módulo I – Assistente em Gestão Empresarial (2001) e para o Módulo II – Técnico em Secretariado (2001), a partir do referencial teórico adotado.

5.1 Os Documentos em Foco

5.1.1 A Proposta Pedagógica do Senac São Paulo

A referida Proposta (2003), ver Anexo 1, em seu capítulo que trata dos *Desenhos do Currículo* afirma que

“esta organização deve ser preferencialmente modular, integrada em itinerários de educação profissional amplos e articulada por projetos próximos aos problemas e situações reais de trabalho. Deve compreender a área de conhecimento e estabelecer inter-relações entre áreas. A organização curricular será modular e flexível, viabilizando a construção de caminhos de educação profissional, singulares e variados, viabilizando o aproveitamento efetivo das competências já desenvolvidas pelos alunos na escola ou na vida. “ (2003, p. 13).

A Proposta Pedagógica (2003) ainda neste capítulo sobre *Desenhos de Currículo* lembra que de acordo com o relatório Jacques Delors, que foi apresentado pela UNESCO em 1996, a educação, no século XXI, estará pautada sobre quatro pilares fundamentais: aprender a aprender; aprender a fazer; aprender a conviver; aprender a ser. O relatório sugere que as instituições educativas modifiquem seu caminho no sentido de procurar alternativas e métodos que promovam não apenas o conhecimento técnico, mas que possibilitem a plenitude individual, resgatando as habilidades de relacionamento ético, humano e político que compõem a essência da cidadania e que são a base para qualquer ação de desenvolvimento que se pretenda para toda vida.

A Proposta Pedagógica (2003) também neste capítulo sobre *Desenhos de Currículo* ressalta que na seleção das competências relacionadas aos componentes curriculares, dentro da concepção acima apresentada, é necessário ultrapassar o preparar para o domínio dos fundamentos tecnológicos e das competências técnicas necessárias ao “fazer”.

“É preciso cuidar do desenvolvimento de competências de gestão, que favoreçam o empreendedorismo, e de competências genéricas que assegurem a compreensão desse fazer das profissões. É preciso desenvolver a capacidade de análise para gerir a variabilidade e os imprevistos. Educar para o trabalho em equipe, a autonomia, a crítica, a criatividade, a ética, a consciência ecológica, elementos fundamentais à sobrevivência em um mundo em constante transformação, ao exercício da cidadania e da responsabilidade social e, portanto, para a intervenção nos destinos da sociedade futura.” (2003, p. 14).

No âmbito do capítulo que trata da *Metodologia da Educação Profissional* ressalta-se que o Senac São Paulo:

“valoriza a metodologia pautada em projetos, estudos do meio e atividades de solução de problemas, a partir da pesquisa, da busca das informações, da ação criativa e transformadora. O papel do educador é o de um criador de ambientes. Planeja, estimula a ação dos alunos, promove a reflexão, sintetiza, reformula, critica e avalia. Através destas e outras ações, organiza o trabalho educativo e se vê como mediador e orientador. Ele cria espaços e situações para que o aluno atue e aprenda.” (Proposta Pedagógica do Senac São Paulo, 2003, p. 16).

A Proposta Pedagógica (2003) ressalta ainda neste capítulo sobre *Metodologia da Educação Profissional* que *a abordagem por competências une-se às exigências do foco no aluno*. Professores e alunos são sujeitos da ação de ensinar e aprender. São parceiros na construção dos saberes: pesquisa e ensino, prática e teoria, sujeito e objeto.

Esta afirmação da Proposta (2003) é seguida na prática educacional estimulando tanto os docentes quanto os alunos na construção do conhecimento e da metodologia. Os alunos vistos como o centro do processo educacional e a instituição disponibiliza vários canais de comunicação para que ele possa avaliar, sugerir e criticar todas as etapas do processo.

A Proposta (2003) também neste capítulo sobre *Metodologia da Educação Profissional* ressalta que:

“o currículo centrado na constituição de competências exige o comprometimento do educador e do educando em atividades que possibilitem o exercício efetivo da competência a constituir. Implica o envolvimento em ações criativas e inovadoras no interior dos próprios ambientes em que as competências serão requeridas. Mais que conhecer a realidade para transformá-la, a opção metodológica do Senac São Paulo coloca a tarefa de transformação do real como instrumento fundamental para a construção do conhecimento (Proposta Pedagógica do Senac São Paulo, 2003, p. 16).

Esta proposição da Proposta (2003) não é uma tarefa fácil de se atingir na prática, devido à formação do próprio docente e o histórico escolar do público que a Instituição atende. Acostumados a receber sempre tudo pronto, sem a necessidade de reflexão tanto os docentes como os alunos têm dificuldade em transformar as situações-problemas propostas para a transposição para as situações vividas em seu cotidiano, que segundo Kilpatrick (1977):

“(…) Se a escola se negar a ser o lugar onde haja vida, isso será nada mais nada menos que o suicídio moral da sociedade. Esse viver precisa ser realizado. A escola precisa torna-lo possível, para a maioria. *Vivendo* – é o único meio pelo qual podemos consegui-lo. Esta conclusão parece clara e inequívoca.” (p. 69)

No capítulo sobre *O processo de Ensino e Aprendizagem*, a Proposta Pedagógica prevê que gestores, coordenadores técnicos e docentes devem trabalhar em equipe, com projetos contextualizados, flexíveis na aplicação metodológica, com domínio das tecnologias e do mercado de trabalho de sua área profissional, além de ampla visão de mundo. Torna-se necessário, portanto investir na geração, incorporação e adaptação de tecnologia de ponta, no planejamento estratégico e em projetos de educação corporativa, valorizando o capital humano e intelectual da instituição.

O Senac São Paulo tem o seu próprio programa de Educação Corporativa visando capacitar as suas equipes e são assim divididos: Cidadania Corporativa que propicia vivenciar a missão, história, culturas e valores da Instituição; Estratégicos

que visam desenvolver competências essenciais para gestão e atuação estratégica de negócios; Operacionais que visam melhorar o desempenho nas atividades diárias; Educação Formal e Aberta que são programas para proporcionar a continuidade nos estudos. O Senac São Paulo também tem um Programa de Bolsa Estímulo Educacional para propiciar a continuidade nos estudos de todos os funcionários e o Programa de Desenvolvimento Educacional que permite ao corpo docente e aos agentes educacionais a reflexão sobre a prática pedagógica, enfatizando o planejamento, a mediação e a avaliação contínua.

Ainda neste capítulo sobre *O processo de Ensino e Aprendizagem*, a Proposta ressalta que é *“necessário criar uma grande sinergia entre os professores, alunos, coordenadores técnicos, administrativos, gestores. A atitude cooperativa dos elementos da equipe é essencial para agregar agentes comunitários que participem da ação educativa.”* (2003, p.18)

Este ainda é um dos grandes desafios na Instituição, pois apesar de todos os esforços para que a equipe trabalhe em conjunto visando a melhor ação educativa, muitas variáveis acabam interferindo no processo. Kilpatrick (1977) discorre sobre as exigências da Democracia afirmando que:

“(…) Duas tendências ainda lutam no domínio da administração escolar. Uma tende a unificar o pensamento, fazendo-o derivar de uma fonte central de autoridade, que transmite direções precisas a serem seguidas, a respeito de programa e método. Assim concebido, esse é o método da autocracia – o sistema fabril aplicado a um campo, onde os males que acarreta são peculiarmente agravados. A educação nega-se a si própria, onde quer que use tal regime.

A outra tendência é totalmente diversa. Procura aumentar ao máximo praticável a autodireção eficiente do professor, como co-participação de responsabilidades. Um programa eficaz de ação, seguindo esta direção, é muito difícil de ser encontrado, é mais vagaroso nos resultados aparentes, menos suscetível evidentemente de verificação administrativa, e talvez, mais dispendioso. Este é o caminho novo, içado de dificuldades, mas é o caminho da democracia.” (p. 55-56).

No Capítulo sobre Processos de Avaliação da Proposta Pedagógica na perspectiva de aprendizagem com autonomia, que o Senac São Paulo preconiza, avaliar faz parte do processo educacional. É momento de revisão do processo de

ensino-aprendizagem, serve para rever e replanejar a prática pedagógica. É qualitativa. Enfatiza-se o desenvolvimento individual e coletivo e considera os conhecimentos prévios dos alunos.

Ainda neste capítulo sobre *Processos de Avaliação* da Proposta Pedagógica (2003) em um currículo integrado, flexível e pautado em competências, com trabalhos desenvolvidos através de projetos, a avaliação e a recuperação precisam ser contínuas. A avaliação será realizada pelo conjunto dos professores e alunos do projeto, módulo ou bloco temático. O resultado do processo de avaliação será expresso em menções, que estarão relacionadas com o nível de domínio das competências exigido pelo perfil profissional de conclusão.

A partir das perspectivas assumidas no documento e destacadas anteriormente, a questão do trabalho com projetos situa-se como um eixo importante na Proposta Pedagógica do SENAC:

“Em relação à organização curricular pretende-se que seja preferencialmente modular, integrada em itinerários de educação profissional mais amplos e articulada por projetos o mais próximos possível dos problemas e situações reais de trabalho. Deve compreender toda uma área de conhecimento e estabelecer inter-relações entre áreas. A organização curricular será modular e flexível, possibilitando a construção de caminhos de educação profissional, singulares e variados, viabilizando o aproveitamento efetivo das competências já desenvolvidas pelos alunos na escola ou na vida” (Proposta Pedagógica Senac São Paulo, 2003, p. 13).

“No âmbito desta proposta, a metodologia de educação profissional que valorizamos é a baseada em projetos, estudos do meio e atividades de solução de problemas, a partir da pesquisa, da busca de informações, da ação criativa e transformadora” (Proposta Pedagógica Senac São Paulo, 2003, p. 16).

“Em um currículo integrado, flexível e pautado em competências, com trabalhos desenvolvidos por meio de projetos, a avaliação e a recuperação precisam ser contínuas. Acompanhando a perspectiva curricular, a avaliação será preferencialmente feita pelo conjunto de professores e alunos do projeto, módulo ou bloco temático. O resultado do processo será expresso em menções, que estarão relacionadas com o nível de domínio das competências exigidas pelo perfil profissional de conclusão” (Proposta Pedagógica Senac São Paulo, 2003, p. 19).

Articulado a ênfase em projetos, evidencia-se uma concepção de currículo:

“As instituições educacionais de hoje, impulsionadas pelas profundas mudanças sociais, políticas, econômicas, culturais e tecnológicas, vêm buscando integrar a educação geral com a profissional, transformar as relações hierárquicas e rígidas que ainda predominam no interior da escola e construir um ambiente de diálogo entre educadores e educandos, centrado na capacidade de ouvir o outro, na auto-avaliação de professores e alunos e na responsabilidade e participação de todos” (Proposta Pedagógica Senac São Paulo, 2003, p. 6)

“É necessário que a educação profissional estimule a busca de conhecimentos científicos e tecnológicos, a constituição e desenvolvimento de competências, a criatividade, a transformação e a humanização das relações produtivas. É preciso investigar e descobrir caminhos ainda não percorridos, vinculando cada vez mais intensamente a escola, o mundo do trabalho e a sociedade” (Proposta Pedagógica Senac São Paulo, 2003, p.7).

“Em relação à organização curricular pretende-se que seja preferencialmente modular, integrada em itinerários de educação profissional mais amplos e articulada por projetos o mais próximos possível dos problemas e situações reais de trabalho. Deve compreender toda uma área de conhecimento e estabelecer inter-relações entre áreas. A organização curricular será modular e flexível, possibilitando a construção de caminhos de educação profissional, singulares e variados, viabilizando o aproveitamento efetivo das competências já desenvolvidas pelos alunos na escola ou na vida” (Proposta Pedagógica Senac São Paulo, 2003, p. 13).

“Em um currículo integrado, flexível e pautado em competências, com trabalhos desenvolvidos por meio de projetos, a avaliação e a recuperação precisam ser continuas. Acompanhando a perspectiva curricular, a avaliação será preferencialmente feita pelo conjunto de professores e alunos do projeto, módulo ou bloco temático. O resultado do processo será expresso em menções, que estarão relacionadas com o nível de domínio das competências exigidas pelo perfil profissional de conclusão” (Proposta Pedagógica Senac São Paulo, 2003, p. 19).

No âmbito da interdisciplinaridade não se apreendeu uma referência explícita, mesmo que a abordagem de projeto e currículo possam se aproximar de um entendimento de educação profissional que ultrapassa o mero fazer de uma atividade.

5.1.2 Plano de Curso do Técnico em Secretariado

O Curso Técnico em Secretariado apresenta-se constituído de dois módulos. O Plano de Curso do Técnico em Secretariado (2001) destaca em seu capítulo sobre *Organização Curricular* que o componente curricular “Desenvolvimento de Projeto” será trabalhado ao longo dos Módulos I e II por um docente que deverá trabalhar de modo integrado com os demais docentes, promovendo a articulação e a integração dos conhecimentos, habilidades e valores desenvolvidos na Qualificação Profissional de Assistente em Gestão Empresarial.

O Módulo I, Assistente em Gestão Empresarial, abrange Conhecimentos de Sustentação (com 104 horas a serem desenvolvidas em: Língua Portuguesa, Matemática Financeira e Estatísticas); Gestão Empresarial (com 280 horas a serem desenvolvidas em: Administração Empresarial, Administração de Marketing, Administração de Recursos Humanos, Logística Integrada, Patrimônio e Seguros, Administração Financeira), Desenvolvimento de Projeto (com 116 horas a serem desenvolvidas em: Negociação para o Trabalho em Equipe, Ética e Trabalho, Projeto Empresa).

O Módulo II, compreendendo 300 horas, envolve conteúdos relativos a Comunicação (com 136 horas a serem desenvolvidas em Língua Portuguesa e Língua Estrangeira- Inglês); Gestão Profissional (com 52 horas a serem desenvolvidas em: Comportamento Profissional e Gestão do Trabalho); Métodos e Técnicas Secretariais (com 56 horas) e o Desenvolvimento de Projeto do Evento (com 56 horas).

Importante destacar que o Plano de Curso traz a orientação de que todos os docentes dos Módulos I e II deverão orientar e acompanhar os alunos na elaboração do Projeto, verificando se os conhecimentos estão sendo mobilizados e articulados corretamente.

O Plano de Curso também neste capítulo prevê que o Projeto a ser desenvolvido deverá ter como pressupostos básicos:

- “a utilidade e a sua aplicação no mercado de trabalho;
- a concretização, sistematização e articulação das competências definidas no perfil profissional de conclusão do Assistente em Gestão Empresarial;
- o desenvolvimento das relações humanas ;
- o desenvolvimento do raciocínio aplicado em situações-problema do cotidiano profissional, mobilizando conhecimentos, habilidades e valores” (Plano de Curso para Habilitação Profissional de Técnico em Secretariado, 2001, p. 23).

O Plano de Curso prevê ainda que na Qualificação Profissional de Assistente em Gestão Empresarial, a “Estruturação de uma Empresa” será o foco do Projeto.

No planejamento para desenvolvimento do projeto deverão seguir as seguintes fases, conforme o Plano de Curso em questão:

- “Diagnóstico
- Estruturação da Empresa
- Execução / Apresentação do Projeto
- Apreciação / Avaliação” (Plano de Curso para Habilitação Profissional de Técnico em Secretariado, 2001, p. 23).

A partir das perspectivas assumidas no documento e destacadas anteriormente, a questão do trabalho com projetos situa-se como um eixo importante no Plano de Curso do Técnico em Secretariado:

“O componente curricular ‘Desenvolvimento de Projeto’ será trabalhado ao longo do módulo por um docente especialmente indicado para essa finalidade que deverá de modo integrado com os demais docentes, promovendo a articulação e a integração dos conhecimentos, habilidades e valores desenvolvidos na Qualificação Profissional de Assistente em Gestão Empresarial. Todos os docentes deste módulo deverão orientar e acompanhar os alunos na elaboração do Projeto, principalmente, verificando se os conhecimentos estão sendo mobilizados e articulados com pertinência” (Plano de Curso do Técnico em Secretariado, 2001, p. 15-16, 23).

“O Projeto a ser desenvolvido deverá ter como pressupostos básicos” (Plano de Curso do Técnico em Secretariado, 2001, p. 16, 23).

“No planejamento para desenvolvimento do projeto deverão estar previstas as seguintes fases” (Plano de Curso do Técnico em Secretariado, 2001, p. 16, 23).

“As estratégias de ensino e de aprendizagem deverão abranger situações diversificadas, possibilitando flexibilidade de comportamento e autodesenvolvimento no que diz respeito à diversidade e às mudanças nas técnicas e tecnologias, tendo em vista as situações reais de trabalho. Nesse sentido, além do necessário desenvolvimento do projeto, recomenda-se procedimentos que envolvam análise e solução de problemas, estudos de casos, pesquisas e outros que integrem teoria e prática e focalizem o contexto do trabalho, de modo a mobilizar o raciocínio, estimular a percepção analítica e a contextualização de informações, o raciocínio hipotético, a solução sistemática de problemas e a construção de novos conhecimentos, visando a assegurar o saber, o saber fazer e o saber ser” (Plano de Curso do Técnico em Secretariado, 2001, p. 24).

“Todos os docentes do curso deverão orientar e acompanhar os alunos no desenvolvimento do Projeto, verificando, principalmente, se os conhecimentos estão sendo mobilizados e articulados com pertinência” (Plano de Curso do Técnico em Secretariado, 2001, p. 24).

Articulado a ênfase em projetos, evidencia-se uma concepção de currículo:

“O componente curricular ‘Desenvolvimento de Projeto’ será trabalhado ao longo do módulo por um docente especialmente indicado para essa finalidade que deverá de modo integrado com os demais docentes, promovendo a articulação e a integração dos conhecimentos, habilidades e valores desenvolvidos na Qualificação Profissional de Assistente em Gestão Empresarial. Todos os docentes deste módulo deverão orientar e acompanhar os alunos na elaboração do Projeto, principalmente, verificando se os conhecimentos estão sendo mobilizados e articulados com pertinência” (Plano de Curso do Técnico em Secretariado, 2001, p.15-16).

“O componente curricular ‘Desenvolvimento de Projeto’ será trabalhado ao longo do módulo por um docente especialmente indicado para essa finalidade, que deverá de modo integrado com os demais docentes, promovendo a articulação e a integração dos conhecimentos, habilidades e valores desenvolvidos na Habilitação Profissional de Técnico em Secretariado. Todos os docentes deste módulo deverão orientar e acompanhar os alunos na elaboração do Projeto, principalmente,

verificando se os conhecimentos estão sendo mobilizados e articulados com pertinência” (Plano de Curso do Técnico em Secretariado, 2001, p.23).

“Cada Módulo é constituído por componentes curriculares que organizam o ensino e a aprendizagem através de temas integrados e significativos. As cargas horárias recomendadas para cada componente curricular poderão ser aumentadas, face às necessidades adicionais de aprendizagem dos alunos, tendo em vista o perfil profissional de conclusão” (Plano de Curso do Técnico em Secretariado, 2001, p. 23).

Apesar de não ter sido encontrada referência à interdisciplinaridade neste documento, é possível identificar que tanto o projeto quanto o currículo delineiam-se para uma formação mais abrangente do que a educação profissional, prevendo a transformação da realidade ao seu redor.

5.1.3 Plano de Ensino

Os docentes desenvolvem sob a supervisão da Coordenação os conteúdos necessários para o desenvolvimento das competências descritas no plano de curso, com o apoio da metodologia de projetos e de documentos internos da instituição.

No âmbito do Módulo I - Conteúdos necessários à formação das competências do profissional de Assistente em Gestão Empresarial, com carga horária de 500 horas, são trabalhados os seguintes componentes curriculares: Conhecimentos de Sustentação, Gestão Empresarial e Desenvolvimento do Projeto.

O Componente Curricular de *Conhecimentos de Sustentação* é composto das disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática Financeira e Estatística, com 104 horas.

O Componente Curricular de *Gestão Empresarial*, com 280 horas, aborda conteúdos relativos às disciplinas de Administração Empresarial, Administração de Recursos Humanos, Administração de Marketing, Administração da Produção, Patrimônio e Seguros, Logística Integrada, Administração Financeira e Desenvolvimento de Projeto.

O componente curricular de *Desenvolvimento do Projeto*, com 116 horas, compõe-se das disciplinas de Negociação para o trabalho em equipe, Ética e Trabalho e do Projeto Empresa, assim distribuídas:

Face ao recorte feito para esta pesquisa importante focar a disciplina Projeto Empresa, com 100 horas a qual define o conceito de projeto como “idéia que se forma de executar ou realizar algo no futuro. Empreendimento a ser realizado dentro de um determinado esquema. Planejar e realizar alguma coisa.” (Plano de Ensino do Módulo I de Assistente em Gestão Empresarial, 2000, p. 27).

A partir das perspectivas assumidas no documento e destacadas anteriormente, a questão do trabalho com projetos praticamente desaparece, tratando-se o projeto como disciplina no Plano de Ensino do Módulo I do Curso do Técnico em Secretariado:

“Componente Curricular: Desenvolvimento de Projeto (116 horas)” (Plano de Ensino do Módulo I do Técnico em Secretariado, 2000, pg. 25).

“Disciplina: Projeto Empresa (100 horas)” (Plano de Ensino do Módulo I do Técnico em Secretariado, 2000, pg. 27).

“Roteiro de Apresentação Escrita ao Projeto” (Plano de Ensino do Módulo I do Técnico em Secretariado, 2000, pg. 27”).

“O projeto será desenvolvido em grupo de no máximo cinco alunos.” (Plano de Ensino do Módulo I do Técnico em Secretariado, 2000, pg. 33).

No âmbito da interdisciplinaridade e do currículo integrado não se apreendeu uma referência explícita.

O Módulo II, Conteúdos necessários à formação das competências para Habilitação Profissional de Técnico em Secretariado, com carga horária de 300 horas, é constituído pelos seguintes componentes curriculares: Comunicação, Gestão Profissional, Métodos e Técnicas Secretariais e Desenvolvimento do Projeto.

O componente curricular de *Comunicação*, com 136 horas é composto pelas disciplinas de Língua Portuguesa (44 horas) e Língua Estrangeira (92horas). O componente curricular de *Gestão Profissional*, com 52 horas aborda as seguintes disciplinas: Comportamento Profissional (20 horas) e Gestão do Trabalho (32 horas). O componente curricular de Métodos e Técnicas Secretariais, com 56 horas.

O componente curricular de Desenvolvimento do Projeto, com 56 horas prevê o Projeto Secretariado: Evento Empresarial, com o objetivo de ampliar os conhecimentos sobre o tema Eventos.

Os procedimentos para a realização do trabalho, tendo como base o projeto elaborado no Módulo I, estão assim distribuídos: os alunos deverão escolher um tema, preferencialmente direcionado a área secretarial, após a definição do tema, a turma planejará e organizará o evento e este será apresentado ao final do curso.

A partir das perspectivas assumidas no documento e destacadas anteriormente, a questão do trabalho com projetos aqui, também, praticamente desaparece, tratando-se o projeto como disciplina no Plano de Ensino do Módulo II do Curso do Técnico em Secretariado:

“O Projeto Evento Empresarial tem como pressupostos básicos” (Plano de Ensino do Curso Técnico em Secretariado, 2000, p. 21).

“O desenvolvimento do projeto prevê as seguintes fases” (Plano de Ensino do Curso Técnico em Secretariado, 2000, p. 21).

Neste documento, também, não há referência a interdisciplinaridade e ao currículo integrado.

5.2 Construindo leituras

O trabalho analítico empreendido a partir dos documentos permite identificar que a Proposta Pedagógica do Senac São Paulo parece pautada nas necessidades e expectativas tanto do mercado de trabalho quanto da sociedade, tomando como um indicador a própria Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira que prevê uma educação profissional que articule conhecimento, técnica e cultura.

A Proposta Pedagógica do Senac São Paulo (2003), em seu capítulo sobre a Visão de Homem e do Mundo do Trabalho confirma a afirmação acima citando que:

“O homem é um ser que se relaciona com o mundo de modo consciente, intencional, reflexivo, livre e potencialmente responsável. É capaz de fazer juízos de valor sobre sua própria forma de ser e agir e a dos demais seres humanos. Através do pensamento, da linguagem e do trabalho o homem dá sentido, conhece e modifica o mundo. Ao falarmos de mundo, pensamos num mundo humano. Pensamos no ambiente ou

circunstância no qual o homem vive, existe, convive e transforma a natureza: um mundo do trabalho” (p. 4)

Hernández ressalta que:

“Para insistir em que o projeto não é uma metodologia didática, mas uma forma de entender o sentido da escolaridade baseado no ensino para a compreensão, gostaria de apresentar algumas das implicações. Nessa forma de conceber a educação, os estudantes (a) participam de um processo de pesquisa, que tem sentido para eles e elas (não porque seja fácil ou porque gostem disso), e utilizam diferentes estratégias de pesquisa; (b) podem participar do processo de planejamento da própria aprendizagem, e (c) lhes auxilia a serem flexíveis, reconhecer “o outro” e compreender seu próprio meio pessoal e cultural.” (2000, p. 183).

A Proposta Pedagógica do Senac São Paulo apresenta dados que indicam a perspectiva de uma formação ampla do educando para além da formação profissional. Um exemplo situa-se no capítulo sobre a Visão de Homem e do Mundo do Trabalho.

“Desta forma, o trabalho é a ação tipicamente humana dirigida à sobrevivência individual e coletiva. Está na raiz da sociabilidade e do desenvolvimento humano. Promove e estrutura formas de convivência e de relações entre os homens e entre eles e o meio em que atuam”.(2003, p 4).

Os Planos de Curso parecem, também, responder às demandas sociais. A proposta da Instituição é o de levar os alunos através dos projetos a vivenciar a constituição da empresa, a entender o seu funcionamento, sua missão, seus objetivos, seus valores, a desenvolver competências de gestão, que favoreçam o empreendedorismo, assim como as competências necessárias ao perfil requerido pelo mercado de trabalho ao Técnico em Secretariado.

A Proposta Pedagógica do Senac São Paulo, em seu capítulo sobre os Desenhos dos Currículos reforça esta questão quando apresenta:

“Na seleção das competências relacionadas aos componentes curriculares, nessa concepção, é necessário ir além de preparar bem para o domínio das competências técnicas necessárias ao “fazer” das profissões. É preciso cuidar do desenvolvimento de competências de gestão, que favoreçam o empreendedorismo, e de competências genéricas

que assegurem a compreensão desse fazer. É preciso desenvolver a capacidade de análise para gerir a variabilidade e os imprevistos. Educar para o trabalho em equipe, a autonomia, a crítica, a criatividade, a ética, a consciência ecológica, elementos fundamentais à sobrevivência em um mundo em constante transformação, ao exercício da cidadania e da responsabilidade social e, portanto, para a intervenção nos destinos da sociedade futura” (2003, p. 14)

Byington (2003, pg. 243) cita que a:

“imensidão de conhecimento repassada ‘enlatada’ e sem a devida vivência no ensino tende a gerar um conhecimento basicamente racional, que os alunos raramente sabem para que serve, não se relacionam com ele existencialmente e, por isso, tendem a esquecê-lo em pouco tempo. O pior é que os alunos associam esse conhecimento inútil com a cultura e o aprendizado, e tendem a se afastar deles para o resto da vida. Forma-se assim a reação aversiva ao conhecimento, que é o que menos se deseja na educação.”

Nesse sentido, o trabalho com projetos pode ser entendido como um caminho fecundo para possibilitar a aprendizagem significativa no que se refere às competências profissionais ao saber fazer.

Um aspecto do trabalho analítico alude aos indícios de que a perspectiva educacional do Senac São Paulo caminha na direção da interdisciplinaridade, principalmente quando se focaliza a Proposta Pedagógica da instituição.

Dentre esses indícios, destaca-se:

“O homem é visto como ser integral, que possui dimensão profissional, social, política, cultural, física, psicológica e espiritual. Ele tem o direito de desenvolver todas essas dimensões em um mundo que ofereça oportunidades para todos e que respeite e valorize as individualidades e diversidades; e de ser um profissional com condições de inserir-se socialmente, responsável pela construção de si mesmo, de sua própria história e da sociedade em que vive” (Proposta Pedagógica do Senac São Paulo, 2003, pg. 5-6).

Apesar de encontrarmos indícios de que o Senac São Paulo, Unidade Tatuapé, tenha como proposta uma educação profissional que forme não somente para o trabalho mas também para a vida, teremos que vencer as

dificuldades ainda apresentadas do saber conviver para posteriormente pensarmos em ampliar o projeto para a interdisciplinaridade.

Será necessário, também, trabalhar a divulgação da proposta metodológica para que os alunos estejam cientes da metodologia e da proposta do projeto antes de ingressarem no curso, amenizando assim as dificuldades de compreensão e aceitação da pedagogia de projetos, conforme previsto na Proposta Pedagógica do Senac São Paulo, em seu capítulo sobre o Processo de Ensino-Aprendizagem:

“O primeiro desafio no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem é a constituição do grupo de alunos. É necessário que o grupo seja adequado à proposta do curso e que o programa seja adequado aos interesses e necessidades de cada um dos participantes. Nesse sentido, a função educadora tem início nos meios de comunicação e de informação que divulgam a proposta do curso e nos serviços de recepção e atendimento aos clientes potenciais.” (2003, p. 16-17).

A análise dos dados evidencia a demanda por incrementar a perspectiva da interdisciplinaridade no âmbito do trabalho com os projetos, principalmente através da construção de uma atitude interdisciplinar pelo corpo docente. Para Fazenda (1994), entendemos por atitude interdisciplinar:

“uma atitude diante de alternativas para conhecer mais e melhor; atitude de espera ante aos atos consumados, atitude de reciprocidade que impele à troca, que impele ao diálogo – ao diálogo com os pares idênticos, com pares anônimos ou consigo mesmo – atitude de humildade diante da limitação do próprio saber, atitude de perplexidade ante a possibilidade de desvelar novos saberes, atitude de desafio – desafio perante o novo, desafio em redimensionar o velho – atitude de envolvimento e comprometimento com os projetos e com as pessoas nelas envolvidas, atitude, pois, de compromisso em construir sempre da melhor forma possível, atitude de responsabilidade, mas, sobretudo, de alegria, de revelação, de encontro, enfim, de vida” (p.82).

A atitude dos docentes, no sentido proposto pela autora, ganha contornos de humildade diante de seu próprio saber, da ousadia para novas possibilidades, da espera e respeito ao tempo do outro, do conhecer sempre mais e melhor, de perplexidade diante desses novos saberes, de desafio em

conhecer o novo e revisitar o velho, de envolvimento e comprometimento com o processo, de responsabilidade e compromisso no encontro com o outro.

Um grande desafio na implantação da interdisciplinaridade, a partir dos dados coletados, reside principalmente nas dificuldades apresentadas tanto pelo corpo docente quanto pelos alunos no que se refere ao desenvolvimento do trabalho em equipe, ao respeito mútuo, ao contato com o novo e a transformação do antigo modo de ver e desenvolver a aula, o estar aberto a novos desafios e a novas possibilidades, de trocar idéias com os próprios alunos, com os seus colegas docentes e até mesmo com a coordenação. O medo de sair do lugar comum e se lançar nesta nova proposta.

Um dado fundamental, porém, refere-se ao silêncio em relação aos documentos quanto à interdisciplinaridade e ao currículo integrado. A análise revela que quanto às competências mais gerais que delineiam o saber ser e conviver estabelecem-se lacunas importantes.

Menezes (2000) afirma que:

“A perspectiva interdisciplinar é uma posição metodológica usada para permitir que os sujeitos avaliados sejam respeitados em seu cotidiano, isto é, o avaliador não pode estar à procura de elementos que se encaixem dentro de modelos ou padrões preestabelecidos. A liberdade da produção acadêmica – e da pesquisa – quase sempre não se ajusta a formulários prontos” (p.15).

Furlanetto et al. (2003) destacam que para a elaboração de projetos interdisciplinares:

“essa elaboração implica autoria, revisão do caminho percorrido, explicitação dos medos das resistências, construção coletiva dos objetivos e metas a serem atingidos e fazer coletivo constantemente reavaliado e, finalmente, para que um projeto possa ser considerado interdisciplinar, não só os professores necessitam ser autores, mas os alunos também têm de vivenciar essa experiência” (p.81).

Quando os alunos e professores se apropriam desta metodologia, parece que a relação fica mais amigável, as informações fluem naturalmente, surge a construção coletiva, onde tanto docentes quanto alunos participam do processo, trocando informações, ouvindo, compartilhando e o resultado final surge como um

projeto bem elaborado e gratificante para ambos. Este cenário emerge dos registros da pesquisadora no cotidiano de seu trabalho como coordenadora do Curso Técnico de Secretariado.

Assim, ao focalizar o trabalho como docente e como coordenadora, a pesquisa revela que ainda será necessário trilhar um longo caminho para que os docentes e os alunos se adaptem à proposta de trabalho da metodologia de projetos, pois o principal componente ainda é bastante deficitário: o trabalho em equipe, o respeito à diversidade e a experiência individual de cada um, ainda não se consolidaram.

Haas (2000) comenta que:

“Uma das características da interdisciplinaridade, que tenho reconhecido como um dos exercícios dos mais difíceis de ser realizado, é o tempo de espera que ela exige. Nas propostas com características interdisciplinares, que partem ora do proponente, ora de um grupo, a espera se faz presente porque cada um tem um percurso muito próprio e suas leituras são pessoais e comprometidas com este caminhar. Como a interdisciplinaridade se dá na construção coletiva, é preciso, principalmente a quem lidera um projeto nessa perspectiva, a paciência e reconhecimento da espera do tempo necessário para o florescimento da consciência interdisciplinar” (p. 124).

Tanto como docente e coordenadora as dificuldades têm se apresentado, principalmente em fazer com que alunos e docentes desenvolvam seus projetos dentro do prazo estipulado; a falta de tempo dos alunos para se dedicarem ao desenvolvimento do projeto, pois trabalham e estudam; o não comprometimento com o projeto por parte de alguns alunos que desenvolvem o trabalho em equipe, a comodidade no papel anteriormente assumido pelos educandos, onde predominava a passividade e a proposta apresentada exige uma participação mais ativa.

Quanto às dificuldades dos docentes para a condução e desenvolvimento do projeto, as mesmas se destacam pela dificuldade em trabalhar em equipe; a ausência de respeito mútuo; o apego excessivo aos conteúdos a serem desenvolvidos não contextualizando a aprendizagem através do projeto; a formação especializada sem a licenciatura, a dificuldade

de avaliar na metodologia, a dificuldade em desenvolver nos alunos as competências necessárias ao “saber ser e conviver”.

Costuma ser freqüente a negociação com os grupos para a ampliação do prazo, a inclusão de aulas para conclusão do projeto, pois nem sempre o tempo estimado é o necessário para a realização. Cada grupo tem o seu movimento, uns trabalham com mais facilidade; outros, com mais dificuldade e como o curso acontece dentro de um prazo estipulado e uma carga horária estimada, a negociação é a chave para que o projeto possa ser concluído com êxito ou não.

A visita constante à sala de aula, as reuniões com os docentes, o diálogo, o levantamento das expectativas do grupo, normalmente facilitam a execução do projeto.

Depreende-se que as dificuldades parecem sinalizar um distanciamento de uma atitude interdisciplinar, mas as ações empreendidas trazem em suas motivações perspectivas interdisciplinares. Nesse sentido, Pombo (2005) afirma que:

“a interdisciplinaridade não é qualquer coisa que nós achamos que nós tenhamos que fazer. É qualquer coisa que se está a fazer quer nós queiramos ou não. Nós estamos colocados numa situação de transição e os nossos projectos particulares não são mais do que formas, mais ou menos conscientes, de inscrição nesse movimento. Podemos compreender este processo e, discursivamente, desenhar projectos que visam acompanhar esse movimento, ir ao encontro de uma realidade que se está a transformar, para além de nossas próprias vontades e dos nossos próprios projectos. Ou podemos não perceber o que se está a passar e reagir pela recusa da interdisciplinaridade ou pela sua utilização fútil, superficial, como se tratasse de um mero projecto voluntarista formulado no contexto de uma simples moda, passageira como todas as modas” (p. 10).

Analisando os dados, encontra-se a possibilidade de reconhecer que o projeto desenvolvido no plano de curso do Técnico em Secretariado pode se tornar um projeto interdisciplinar, não porque considere a interdisciplinaridade como um modismo, mas sim por estar implícita na Proposta Pedagógica do Senac São Paulo a evolução pela qual a educação profissional necessita

passar. Precisamos transpor a barreira do mero “saber fazer” e “saber” para ajudar os alunos e docentes a “saber ser” e a “saber conviver” não só com as pessoas inseridas em uma sociedade, mas como seres que habitam um planeta em comum.

Fourez (2001) ao discutir a abordagem interdisciplinar comenta que:

“(…) uma metodologia interdisciplinar, procura construir sob medida uma perspectiva apropriada à singularidade desta situação. (...) A abordagem interdisciplinar procura responder a questão: ‘De que se trata?’, levando em consideração a especificidade ou a singularidade da situação. (...) A abordagem disciplinar levanta a mesma questão, mas a resposta é reduzida ou direcionada à disciplina em si. Uma abordagem que procura responder, tendo em vista a singularidade e especificidade, leva em consideração a situação em toda a sua complexidade. Valoriza, também o ponto de vista do sujeito que deve ter o conhecimento sobre todo o assunto. Se, para atingir esses objetivos ela se vale das disciplinas científicas e delas retira o necessário para construir uma resposta mais adequada, então estaremos falando de uma tentativa de abordagem interdisciplinar” (p.9).

Para a implementação da abordagem interdisciplinar nos projetos desenvolvidos nos Módulos I e II do curso Técnico em Secretariado será necessário ampliar as competências genéricas deste profissional para complementar a sua formação para a vida, para a sua inserção social, política, desenvolver competências específicas de sua responsabilidade social e preservação do meio ambiente, respeito à diversidade e a toda a complexidade exigida para a existência humana.

Nesse sentido, a própria concepção de projeto demanda novas significações. O projeto interdisciplinar deverá contemplar o desenvolvimento das competências necessárias ao “saber ser e conviver” e para tanto será necessário trabalhar junto ao grupo de docentes para sensibilizá-los e auxiliá-los no desenvolvimento destas competências junto aos alunos.

Essa perspectiva parece encontrar ressonância nas concepções de Hernández (2000) ao citar que:

“Quando falamos de projetos, o fazemos pelo fato de imaginarmos que possam ser um meio de ajudar-nos a repensar e refazer a escola. Entre outros motivos, porque, por meio deles, estamos reorganizando a gestão do espaço, do tempo, da relação entre os docentes e os alunos, e, sobretudo, porque nos permite redefinir o discurso sobre o saber escolar (aquilo que regula o que se vai ensinar e como deveremos fazê-lo)” (p. 179).

Josgrilbert (2004) também expõe que:

“trabalhar com projetos permite ao professor ter a visão de um sonho, não só futuro, mas na construção do tempo presente, com a bagagem cultural legada pelo passado. Foi possível perceber que as práticas educacionais centradas em projetos trazem para a escola uma nova visão de mundo, na qual importantes são, não apenas o saber, ou o saber fazer, mas também o saber ser individual e coletivo, com base sobretudo no compreender” (p. 120).

Lima (2005) ressalta ainda que:

“Essa metodologia pretende garantir o respeito às características de cada contexto educativo e às diferenças individuais dos alunos. O critério de individualização do ensino é o ritmo de aprendizagem: alunos mais lentos precisam de mais tempo para aprender e, os mais rápidos, de menos tempo. Torna-se abolida, portanto, a idéia de ‘intervenções complementares compensatórias’ para as dificuldades de origem individual ou social dos alunos (como a prática das aulas de apoio). A verdadeira individualização consiste em adaptar os métodos de ensino às características diferentes dos alunos e, neste particular, a metodologia de Projetos resulta bastante interessante”.

As concepções acima apresentadas refletem a necessidade de se assumir o trabalho com projetos como espaços para desenvolver os saberes, tanto por parte dos docentes quanto dos alunos, destacando o respeito ao tempo e ao processo de aprendizagem de cada um, ou seja, o respeito à diversidade humana.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As questões centrais da pesquisa abrangem o que tem sido abordado como Projeto na proposta educacional do Senac São Paulo? A interdisciplinaridade é um fundamento teórico explicitado na proposta pedagógica do SENAC no tocante ao trabalho com projetos?

Esta pesquisa visou discutir a Pedagogia de Projetos desenvolvida no âmbito da educação profissional do Senac São Paulo, unidade Tatuapé, analisando-se a emergência da interdisciplinaridade como princípio teórico-metodológico em documentos do SENAC SP.

Por meio da revisão sobre os conceitos de projeto apresentados pelos diversos autores (Japiassú & Marcondes, Furlanetto et. al., Lalande, Buarque de Holanda Ferreira, Freire, Josgrilbert, Hernández e Kilpatrick) observa-se que ao definir as proposições, estes autores destacam a importância da significação, da intencionalidade, da motivação e da representação de situações reais do cotidiano dos alunos.

As análises documentais da Proposta Pedagógica e do Plano de Curso do Técnico em Secretariado do Senac São Paulo evidenciam que a Instituição deseja trabalhar com a metodologia de projetos e ressaltam esta idéia em vários capítulos tanto na Proposta Pedagógica quanto no Plano de Curso. Já a análise documental do Plano de Ensino tanto da Qualificação Profissional do Assistente em Gestão Empresarial quanto da Habilitação Profissional do Técnico em Secretariado acabam revelando que o Projeto é tratado como uma disciplina.

Quanto à interdisciplinaridade apesar de vários capítulos da Proposta Pedagógica destacar a preocupação com a formação para a vida, uma proposta mais ampla de educação, não se apresenta indícios de que a interdisciplinaridade seja um dos objetivos da educação profissional na Instituição. Tanto no Plano de Curso do Técnico em Secretariado quanto nos Planos de Ensino da Qualificação de Assistente em Gestão Empresarial e da Habilitação Profissional do Técnico em Secretariado não fazem menção a interdisciplinaridade.

A análise dos dados, articulando os documentos analisados com o referencial teórico adotado na investigação, permite identificar que os projetos desenvolvidos pelo Senac São Paulo, Unidade Tatuapé são projetos multidisciplinares, pois são desenvolvidos por várias disciplinas que parecem caminhar lado a lado, sem interação.

Um grande desafio insere-se no âmbito da implementação na Educação Profissional Projetos Interdisciplinares, em que as disciplinas se articulem umas com as outras, investindo nas trocas recíprocas e se rompam limites rígidos, construindo zonas de fronteira embasadas no diálogo, no estudo, na crítica aos conhecimentos produzidos.

A pesquisa parece permitir, também, o reconhecimento de que a proposta do Senac caminha para o desenvolvimento de projetos interdisciplinares, sendo, entretanto, um caminho que apenas se inicia, desvelando-se diversas possibilidades de práticas facilitadoras e mobilizadoras para a construção de projetos interdisciplinares:

- Divulgar junto à clientela, através dos meios de comunicação e do Atendimento ao Cliente a proposta pedagógica da Instituição, com ênfase nos Projetos;
- Trabalhar junto ao corpo docente os Projetos, principalmente nos aspectos das competências mais genéricas, do saber ser e conviver, para que possam trabalhar estas competências entre si e com o corpo discente;
- Construir uma atitude interdisciplinar junto aos docentes e mesmo junto aos alunos como um primeiro passo para o desenvolvimento de projetos interdisciplinares.

A pesquisa aponta que para que a Instituição venha a trabalhar com projetos interdisciplinares será necessário investir na pesquisa e estudos para a reestruturação do Plano de Curso do Técnico em Secretariado, assim como os Planos de Ensino de Qualificação do Assistente em Gestão Empresarial e da Habilitação do Técnico em Secretariado de forma a contemplar:

- A integração de todos os componentes curriculares, assim como das bases tecnológicas previstas;

- Maior flexibilidade e integração dos dois módulos (Assistente em Gestão Empresarial e Técnico em Secretariado);
- A reestruturação do projeto de forma a não tratá-lo como um dos componentes curriculares, mas sim como gerador da integração entre os mesmos;
- A adequação do conceito de interdisciplinaridade na educação profissional através da metodologia de projetos;
- A discussão e incorporação entre os participantes do processo educacional (discentes, docentes, coordenadores, gestores e demais colaboradores envolvidos) dos conceitos de projetos interdisciplinares.

A transição do trabalho com projetos em uma perspectiva multidisciplinar para a abordagem interdisciplinar já está em andamento, parecendo não haver retorno. A proposta pedagógica não pode desconsiderar a necessidade de contextualizar as situações, de tratar o todo sem excluir as suas especificidades. É evidente que esta transição ocorrerá dentro do tempo necessário para florescer a consciência interdisciplinar e será necessária tolerância e reconhecimento deste tempo de espera de docentes e alunos, como sujeitos autores de uma nova proposta na educação profissional do SENAC-SP. .

Corroborando o tom processual do trabalho com projetos, a partir de 2006 o SENAC-SP já reelaborou o seu Programa de Desenvolvimento Educacional para docentes, contemplando um Módulo sobre Projetos, buscando ampliar as possibilidades dos professores de entender, valorizar e desenvolver junto aos alunos trabalhos com projetos que sejam mobilizadores de aprendizagens significativos.

Os achados desta pesquisa apontam, ainda, para a necessidade de aprofundamento e sistematização de outros estudos e investigações sobre Interdisciplinaridade e suas possibilidades em um processo transformador no campo da educação profissional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguiar, C. M. A formação de mães mediadoras na educação do filho deficiente mental: um enfoque interdisciplinar. Dissertação de Mestrado. Educação. São Paulo: UNICID, 2002.

Albertino, Mariângela P. Ambiente Educacional como Facilitadora da Aprendizagem na Educação Profissional. Dissertação de Mestrado. Educação. São Paulo. UNICID, 2005.

Aranha, Maria L. A. História da Educação. São Paulo. Editora Moderna, 1996.

Barbier, J. M. Elaboração de projectos de acção e planificação. Porto. Porto Editora, 1996.

Buarque de Holanda Ferreira, A. Novo dicionário da língua portuguesa. Rio de Janeiro. Nova Fronteira, 1986.

Byington, Carlos A. B. A Construção Amorosa do Saber: O Fundamento e a Finalidade da Pedagogia Simbólica Junguiana. São Paulo. Religare, 2003.

Cavalcante, F. L. S. Proposições Liberais e Não Liberais e as Reformas Educacionais no Brasil. <http://conteudoescola.com.br/site/content/view/118/42/1/1/>. 2004, acesso em 14/11/2005.

Cunha, Luiz A. O ensino industrial manufatureiro no Brasil. São Paulo: UNESP. Brasília/DF: Flacso, 2000.

Fazenda, Ivani C. A.(org.). Dicionário em Construção: Interdisciplinaridade. São Paulo. Cortez, 2002.

_____. Interdisciplinaridade: qual o sentido? São Paulo. Paulus, 2003.

_____. Interdisciplinaridade: História, Teoria e Pesquisa. São Paulo. Papirus, 1999.

_____. Educação no Brasil Anos 60: O pacto do silêncio. São Paulo. Loyola, 1988

Fourez, Gerard. Fundamentos Epistemológicos para a Interdisciplinaridade: Texto Provisório apresentado no Congresso da AMSE em Sherbooke, tradução: Prof. Vera Brandão, agosto de 2001.

Freire, Paulo. Política e Educação. 3ª ed. São Paulo. Cortez, 1997.

Furlanetto, Ecleide et al. As dimensões interdisciplinares dos projetos In: Meneses, João. & Batista, Sylvia. (orgs.) Revisitando a Prática Docente: Interdisciplinaridade, Políticas Públicas e Formação. São Paulo. Thomson, 2003.

Hall, Stuart - A identidade Cultural na Pós-Modernidade, tradução: Tadeu Tomas da Silva e Guacira Lopes Louro. 8ª ed. Rio de Janeiro. DP&A Editora, 2003.

Haas, Célia M. et al. Reflexões interdisciplinares sobre Avaliação da Aprendizagem In: Meneses, J. & Batista, S. (orgs.). Revisitando a Prática Docente: Interdisciplinaridade, Políticas Públicas e Formação. São Paulo. Thomson, 2003.

Hernández, Fernando. Transgressão e mudança na Educação: Os Projetos de Trabalho. Porto Alegre. ArtMed, 1998.

_____. Trad. Rodrigues, Jussara Haubert. Cultura Visual, Mudança Educativa e Projeto de Trabalho. Porto Alegre. Artes Médicas Sul, 2000.

Hernández, Fernando. & Ventura, Montserrat. tradução Rodrigues, J. A organização do currículo por projetos de trabalho. Porto Alegre. Artes Médicas, 1998.

_____. Para comprender mejor la realidad. Cuadernos de Pedagogía, 243, 48-53, 1996.

Japiassú, Hilton & Marcondes, Danilo. Dicionário Básico de Filosofia. Rio de Janeiro. Zahar, 1996.

Josgrilbert, Maria F. V. O Sentido do Projeto em Educação: Uma Investigação Interdisciplinar. Dissertação de Doutorado. Educação. São Paulo. PUC, 2004.

Kilpatrick, William H. Educação para uma Civilização em Mudança. Tradução Profª Noemy S. Rudolfer. São Paulo. Melhoramentos, 1977.

Lalande, A. Vocabulário técnico e crítico de filosofia. São Paulo. Martins Fontes, 1996.

Lenoir, Yves. Lês Fondaments de l'interdisciplinarité dans la formation à l'enseignement. Université de Sherbrooke. Editions Du CRP, 2001.

Libâneo, J. C. Organização e Gestão da escola: teoria e prática. Goiânia. Alternativa, 2001.

Lima, M. Conteúdos escolares em classes de Educação Infantil – as questões: conceitual, procedimental e atitudinal. Artigo publicado em Pedago Brasil O futuro do planeta em suas mãos. <http://www.pedagobrasil.com.br/formasp.asp>, 2005.

Ludke, Menga e André, Marli E. D. A. Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas. São Paulo. EPU, 1986.

Manfredi, Silvia M. Educação Profissional no Brasil. São Paulo. Cortez, 2002.

Matanó, Ulisses D. Reflexões sobre as competências gestoras em Educação Profissional. Dissertação de Mestrado. Educação. São Paulo. UNICID, 2005.

Menezes, João G. C. e Batista, Sylvia H. S. S. (orgs.). Revisitando a prática docente: interdisciplinaridade, políticas públicas e formação. São Paulo. Pioneira Thomson Learning, 2003.

Morin, Edgar. A Cabeça Bem-Feita: Repensar a reforma, Reformar o Pensamento. Rio de Janeiro. Bertrand Brasil, 2004.

Peterossi, Helena G. Formação do Professor para o Ensino Técnico. São Paulo. Edições Loyola, 1994.

Pombo, Olga. Interdisciplinaridade e Integração dos Saberes. Liinc em revista, v.1, n.1, p.4-16. <http://www.liinc.ufrj.br/revista>, março 2005.

_____. Interdisciplinaridade: Conceito, Problemas e Perspectivas. <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/opombo/mathesis/interdisciplinaridade.pdf>. Acesso em jan/2006.

Queluz, Ana G. (org.). Interdisciplinaridade: Formação de Profissionais da Educação. São Paulo. Pioneira Thomson Learning, 2000.

Severino, Antonio J. Metodologia do Trabalho Científico, 22ª ed. rev.e ampl. de acordo com a ABNT. São Paulo. Cortez, 2002.

Documentos Consultados:

Brasil. Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 19 de novembro de 1937.

_____. Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909

_____. Lei nº 9.394. Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996.

_____. Parecer nº 16/99. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica, aprovado em 05/10/99.

Senac. Proposta Pedagógica do Senac São Paulo. São Paulo, de setembro de 2003.

_____. Plano de Curso do Técnico em Secretariado do Senac São Paulo. São Paulo, 2001.

_____. Plano de Ensino do Módulo I – Qualificação Profissional de Assistente em Gestão Empresarial do Senac São Paulo. São Paulo, 2001.

_____. Plano de Ensino do Módulo II – Habilitação Profissional de Técnico em Secretariado do Senac São Paulo. São Paulo, 2001.

Sites Consultados:

<http://www.cpdoc.fgv.br/nav_historia/htm/anos30-37/ev_inteest_mec.htm>. Acesso em: 30 out.2005.

http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/herkenhoff/livro1/dhbrasil/ai_integra.html. Acesso em 14.nov.2005.

<<http://www.eba.ufrj.br/>>. Acesso em: 30 out.2005.

<<http://www.francielle.pro.br/>> Acesso em 04.jan.2006.

<http://www.liceuescola.com.br/conteudo_único.asp?numero_materia=26603234045&id_subitem=421>. Acesso em: 29 out.2005.

<<http://www.pedagobrasil.com.br/formasp.asp/>> Lima, Marilene, Conteúdos escolares em classes de educação infantil – as questões: conceitual, procedimental e atitudinal. Acesso em 05.jan.2006

<http://www.portalartes.com.br/portal/historia_artes_plasticas_brasil.asp>. Acesso em: 29 out.2005.

<<http://www.conteudoescola.com.br/site/content/view/118/42/1/5/>>. Acesso em 14.nov.2005.

ANEXO 1 - PROTOCOLO ANÁLISE DOCUMENTAL

IDENTIFICAÇÃO

PLANO: PROPOSTA PEDAGÓGICA SENAC SÃO PAULO

ANO: 2003

CURSO: TÉCNICO EM SECRETARIADO

EIXOS:

1. PEDAGOGIA DE PROJETOS:

“Em relação à organização curricular pretende-se que seja preferencialmente modular, integrada em itinerários de educação profissional mais amplos e articulada por projetos o mais próximos possível dos problemas e situações reais de trabalho. Deve compreender toda uma área de conhecimento e estabelecer inter-relações entre áreas. A organização curricular será modular e flexível, possibilitando a construção de caminhos de educação profissional, singulares e variados, viabilizando o aproveitamento efetivo das competências já desenvolvidas pelos alunos na escola ou na vida” (Proposta Pedagógica Senac São Paulo, 2003, p. 13).

“No âmbito desta proposta, a metodologia de educação profissional que valorizamos é a baseada em projetos, estudos do meio e atividades de solução de problemas, a partir da pesquisa, da busca de informações, da ação criativa e transformadora” (Proposta Pedagógica Senac São Paulo, 2003, p. 16).

“Em um currículo integrado, flexível e pautado em competências, com trabalhos desenvolvidos por meio de projetos, a avaliação e a recuperação precisam ser continuas. Acompanhando a perspectiva curricular, a avaliação será preferencialmente feita pelo conjunto de professores e alunos do projeto, módulo ou bloco temático. O resultado do processo será expresso em menções, que estarão relacionadas com o nível de domínio das competências exigidas pelo perfil profissional de conclusão” (Proposta Pedagógica Senac São Paulo, 2003, p. 19).

2. INTERDISCIPLINARIDADE:

Não há referência.

3. CURRÍCULO INTEGRADO:

“As instituições educacionais de hoje, impulsionadas pelas profundas mudanças sociais, políticas, econômicas, culturais e tecnológicas, vêm buscando integrar a educação geral com a profissional, transformar as relações hierárquicas e rígidas que ainda predominam no interior da escola e construir um ambiente de diálogo entre educadores e

educandos, centrado na capacidade de ouvir o outro, na auto-avaliação de professores e alunos e na responsabilidade e participação de todos” (Proposta Pedagógica Senac São Paulo, 2003, p. 6)

“É necessário que a educação profissional estimule a busca de conhecimentos científicos e tecnológicos, a constituição e desenvolvimento de competências, a criatividade, a transformação e a humanização das relações produtivas. É preciso investigar e descobrir caminhos ainda não percorridos, vinculando cada vez mais intensamente a escola, o mundo do trabalho e a sociedade” (Proposta Pedagógica Senac São Paulo, 2003, p. 7).

“Em relação à organização curricular pretende-se que seja preferencialmente modular, integrada em itinerários de educação profissional mais amplos e articulada por projetos o mais próximos possível dos problemas e situações reais de trabalho. Deve compreender toda uma área de conhecimento e estabelecer inter-relações entre áreas. A organização curricular será modular e flexível, possibilitando a construção de caminhos de educação profissional, singulares e variados, viabilizando o aproveitamento efetivo das competências já desenvolvidas pelos alunos na escola ou na vida” (Proposta Pedagógica Senac São Paulo, 2003, p. 13).

“Em um currículo integrado, flexível e pautado em competências, com trabalhos desenvolvidos por meio de projetos, a avaliação e a recuperação precisam ser continuas. Acompanhando a perspectiva curricular, a avaliação será preferencialmente feita pelo conjunto de professores e alunos do projeto, módulo ou bloco temático. O resultado do processo será expresso em menções, que estarão relacionadas com o nível de domínio das competências exigidas pelo perfil profissional de conclusão” (Proposta Pedagógica Senac São Paulo, 2003, p. 19).

ANEXO 2 - PROTOCOLO ANÁLISE DOCUMENTAL

IDENTIFICAÇÃO

PLANO: DE ENSINO

ANO: 2000

CURSO: TÉCNICO EM SECRETARIADO - MÓDULO I

EIXOS:

1. PEDAGOGIA DE PROJETOS:

“Componente Curricular: Desenvolvimento de Projeto (116 horas)” (Plano de Ensino do Módulo I do Técnico em Secretariado, 2000, pg. 25).

“Disciplina: Projeto Empresa (100 horas)” (Plano de Ensino do Módulo I do Técnico em Secretariado, 2000, pg. 27).

“Roteiro de Apresentação Escrita ao Projeto” (Plano de Ensino do Módulo I do Técnico em Secretariado, 2000, pg. 27”).

“O projeto será desenvolvido em grupo de no máximo cinco alunos.” (Plano de Ensino do Módulo I do Técnico em Secretariado, 2000, pg. 33).

1. INTERDISCIPLINARIDADE:

Não há referência.

2. CURRÍCULO INTEGRADO:

Não há referência.

ANEXO 3- PROTOCOLO ANÁLISE DOCUMENTAL

IDENTIFICAÇÃO

PLANO: DE ENSINO

ANO: 2000

CURSO: TÉCNICO EM SECRETARIADO - MÓDULO II

EIXOS:

1. PEDAGOGIA DE PROJETOS:

“O Projeto Evento Empresarial tem como pressupostos básicos” (Plano de Ensino do Curso Técnico em Secretariado, 2000, p. 21).

“O desenvolvimento do projeto prevê as seguintes fases” (Plano de Ensino do Curso Técnico em Secretariado, 2000, p. 21).

2. INTERDISCIPLINARIDADE:

Não há referência.

3. CURRÍCULO INTEGRADO:

Não há referência.

ANEXO 4 - PROTOCOLO ANÁLISE DOCUMENTAL

IDENTIFICAÇÃO

PLANO: DE CURSO

ANO: 2001

CURSO: TÉCNICO EM SECRETARIADO

EIXOS:

1. PEDAGOGIA DE PROJETOS:

“O componente curricular ‘Desenvolvimento de Projeto’ será trabalhado ao longo do módulo por um docente especialmente indicado para essa finalidade que deverá de modo integrado com os demais docentes, promovendo a articulação e a integração dos conhecimentos, habilidades e valores desenvolvidos na Qualificação Profissional de Assistente em Gestão Empresarial. Todos os docentes deste módulo deverão orientar e acompanhar os alunos na elaboração do Projeto, principalmente, verificando se os conhecimentos estão sendo mobilizados e articulados com pertinência” (Plano de Curso do Técnico em Secretariado, 2001, p. 15-16, 23).

“O Projeto a ser desenvolvido deverá ter como pressupostos básicos” (Plano de Curso do Técnico em Secretariado, 2001, p. 16, 23).

“No planejamento para desenvolvimento do projeto deverão estar previstas as seguintes fases” (Plano de Curso do Técnico em Secretariado, 2001, p. 16, 23).

“As estratégias de ensino e de aprendizagem deverão abranger situações diversificadas, possibilitando flexibilidade de comportamento e autodesenvolvimento no que diz respeito à diversidade e às mudanças nas técnicas e tecnologias, tendo em vista as situações reais de trabalho. Nesse sentido, além do necessário desenvolvimento do projeto, recomenda-se procedimentos que envolvam análise e solução de problemas, estudos de casos, pesquisas e outros que integrem teoria e prática e focalizem o contexto do trabalho, de modo a mobilizar o raciocínio, estimular a percepção analítica e a contextualização de informações, o raciocínio hipotético, a solução sistemática de problemas e a construção de novos conhecimentos, visando a assegurar o saber, o saber fazer e o saber ser” (Plano de Curso do Técnico em Secretariado, 2001, p. 24).

Todos os docentes do curso deverão orientar e acompanhar os alunos no desenvolvimento do Projeto, verificando, principalmente, se os conhecimentos estão sendo

mobilizados e articulados com pertinência” (Plano de Curso do Técnico em Secretariado, 2001, p. 24).

2. INTERDISCIPLINARIDADE:

Não há referência.

3. CURRÍCULO INTEGRADO:

“O componente curricular ‘Desenvolvimento de Projeto’ será trabalhado ao longo do módulo por um docente especialmente indicado para essa finalidade que deverá de modo integrado com os demais docentes, promovendo a articulação e a integração dos conhecimentos, habilidades e valores desenvolvidos na Qualificação Profissional de Assistente em Gestão Empresarial. Todos os docentes deste módulo deverão orientar e acompanhar os alunos na elaboração do Projeto, principalmente, verificando se os conhecimentos estão sendo mobilizados e articulados com pertinência” (Plano de Curso do Técnico em Secretariado, 2001, p.15-16).

“O componente curricular ‘Desenvolvimento de Projeto’ será trabalhado ao longo do módulo por um docente especialmente indicado para essa finalidade, que deverá de modo integrado com os demais docentes, promovendo a articulação e a integração dos conhecimentos, habilidades e valores desenvolvidos na Habilitação Profissional de Técnico em Secretariado. Todos os docentes deste módulo deverão orientar e acompanhar os alunos na elaboração do Projeto, principalmente, verificando se os conhecimentos estão sendo mobilizados e articulados com pertinência” (Plano de Curso do Técnico em Secretariado, 2001, p. 23).

“Cada Módulo é constituído por componentes curriculares que organizam o ensino e a aprendizagem através de temas integrados e significativos. As cargas horárias recomendadas para cada componente curricular poderão ser aumentadas, face às necessidades adicionais de aprendizagem dos alunos, tendo em vista o perfil profissional de conclusão” (Plano de Curso do Técnico em Secretariado, 2001, p. 23).

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)