

SUELI CRISTINA DA SILVA

ENSINO TÉCNICO: ARQUITETURA-DOCENTE

UNIVERSIDADE CIDADE DE SÃO PAULO

SÃO PAULO

2007

Livros Grátis

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

Milhares de livros grátis para download.

SUELI CRISTINA DA SILVA

ENSINO TÉCNICO: ARQUITETURA-DOCENTE

Dissertação apresentada como exigência parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação junto à Universidade Cidade de São Paulo – UNICID sob orientação da Profa. Dra. Ecleide Cunico Furlanetto.

UNIVERSIDADE CIDADE DE SÃO PAULO

SÃO PAULO

2007

SILVA, Sueli Cristina da

Ensino Técnico: arquitetura-docente./ Sueli Cristina da Silva.

Dissertação (Mestrado em Educação). São Paulo. Universidade
Cidade de São Paulo. 2007

182 p.

Orientadora: Profa. Dra. Ecleide Cunico Furlanetto

1. Título; 2. Ensino Técnico; 3. Arquitetura-docente; 4. Formação de
professores de *Design* de Interiores; 5. *Ethos* profissional;
6. Matrizes pedagógicas; 7. Símbolo. SENAC-SP

Buy Now to Create PDF without Trial Watermark!!

COMISSÃO JULGADORA

Created by eDocPrinter PDF Pro!!

DEDICATÓRIA

*Aos meus pais, Dino e Delma e aos meus filhos Camila e Víctor,
por darem sentido aos caminhos de minha formação.*

AGRADECIMENTOS

Meus sinceros agradecimentos àqueles que, de alguma forma, permitiram o desenvolvimento desta pesquisa, pois foi por meio de apoio, incentivo e carinho que fui sendo guiada em muitos momentos deste trabalho.

Ao Totó e Joca, companheiros inseparáveis.

Às amigas Lucila e Marina que, entre cafés, textos, risos e angústias compartilharam todas as etapas deste estudo.

À equipe do Senac - Santa Cecília, Coordenação Técnica, professores, assistentes, bibliotecárias e gerência, representados pela gestora da unidade Eunilde Lopes de Carvalho, que sempre demonstraram apoio e interesse no desenvolvimento desta pesquisa.

Aos professores que participaram, de forma especial, com seus sinceros depoimentos, reflexões, histórias e entusiasmo.

À Professora Doutora Ecleide Furlanetto, que desde meu início neste programa de Mestrado, foi quem me acolheu, instigou, acreditou e orientou-me sobre as possibilidades a serem percorridas.

Às Professoras Doutoras Sylvia Helena Batista e Celia Hass, pelas preciosas observações no encaminhamento desta pesquisa.

RESUMO

Este estudo teve por objetivo investigar a arquitetura-docente dos professores do curso de *Design* de Interiores do SENAC-SP. Para isso estabelecemos diálogo com autores que nos possibilitaram conhecer processos construtivos da docência. Para traçar o caminho metodológico, nos apoiamos nos princípios da pesquisa simbólica, para isso nos pautamos em Jung, para quem um símbolo pode ser uma idéia, uma emoção, uma palavra que se mostra e solicita ser compreendido e em Furlanetto, que investiga os processos de elaboração simbólica nos contextos de pesquisa. O cenário foi o curso Técnico de *Design* de Interiores do SENAC-SP unidade Santa Cecília; os sujeitos da pesquisa foram quatro professores com formação inicial em arquitetura que compõem o quadro de docentes do referido curso. A coleta de dados baseou-se na técnica do grupo focal, com características que derivam dos diversos modos de trabalho em grupo. Nos encontros realizados com os professores emergiram símbolos que foram elaborados coletivamente. A pesquisa permitiu conhecer dimensões das matrizes pedagógicas dos professores envolvidos no ensino técnico e também perceber a articulação entre o profissional de área e a construção da docência. O professor-arquiteto busca no *ethos* de sua profissão elementos para projetar sua docência e elucidar o partido arquitetônico de sua construção docente.

Palavras-chave: ensino-técnico; arquitetura-docente; formação de professores em *design* de interiores, *ethos* profissional, matrizes pedagógicas, símbolo, SENAC-SP.

ABSTRACT

The purpose of this study was to investigate the teaching-architecture of the teachers at the Design course from SENAC-SP. For such a dialogue was established with the authors that enabled us to know constructive processes of teaching. In order to delineate the methodological path, we were grounded on the principles of symbolic research, for such we based ourselves on Jung for whom a symbol might be an idea, an emotion, and a word that shows up and asks to be understood and on Furlanetto that investigates the symbolic elaboration processes in the research contexts. The scenario was the Design Technician course inside SENAC-SP Santa Cecília unit, the research subjects were four teachers with initial formation on architecture that compose the teaching board of the course mentioned. The data collection was based on the technique of focal group, with characteristics that derive from several ways of working in group. In the meetings done with the teachers symbols that were collectively elaborated emerged. The research enabled us to know dimensions of the teachers' pedagogical matrixes involved in the technical course and also to perceive the articulation between the professional from the area and the teaching construction. The architect - teacher searches in the *ethos* of his/her profession elements to project his/her teaching and to elucidate the architectonic party from his/her teaching condition.

Keywords: technical teaching, teaching-architecture, formation of interior design teachers, professional *ethos*, pedagogical matrixes, symbol, SENAC-SP

INTRODUÇÃO.....	8
1 ENSINO TÉCNICO: o espaço da educação profissional.....	18
1.1 O SENAC-SP e o Ensino Técnico no Brasil.....	20
1.2 A educação profissional de nível técnico e suas interfaces com o mundo do trabalho.....	29
1.3 Especificidades da Educação Profissional de nível técnico.....	33
2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: Processos da arquitetura-docente.....	47
2.1 Um olhar sobre a disciplina Projeto Arquitetônico por Gropius na <i>Bauhaus</i>	49
2.2 Arquitetura-docente: <i>ethos</i> e matrizes pedagógicas.....	58
3 TRAJETO METODOLÓGICO.....	61
3.1 Pesquisa qualitativa.....	61
3.2 Pesquisa simbólica.....	62
3.3 Desenhando a pesquisa: descrição dos procedimentos.....	65
3.3.1 Cenário.....	65
3.3.2 Sujeitos da pesquisa.....	66
3.3.3 Critérios de seleção.....	66
3.4 Coleta de dados.....	67
3.4.1 A técnica: grupo focal.....	67
3.4.2 Passos para a elaboração simbólica.....	68
3.4.3 Ambiente da pesquisa.....	69
3.4.4 Tempos da pesquisa.....	71
3.4.5 Descrição dos encontros da pesquisa.....	71
3.4.6 O grupo e a expressão.....	72

4 ANÁLISE DE DADOS.....	75
4.1 Tecendo relações entre teorias, observações, sujeitos e produções.....	75
4.2 Processos construtivos da arquitetura-docente.....	99
4.2.1 A ambigüidade; polaridades dos símbolos.....	101
4.2.2 O autoconhecimento.....	104
4.2.3 A presença do outro.....	106
4.2.4 <i>Ethos</i> e formação continuação inicial e formação continuada.....	110
4.2.5 Processos construtivos e a arquitetura do grupo.....	124
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	128
6 REFERÊNCIAS.....	133
7 BIBLIOGRAFIA CONSULTADA.....	138
ANEXOS.....	139

INTRODUÇÃO

Sou coordenadora e docente de um curso técnico em *Design* de Interiores do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – São Paulo (SENAC-SP), o que me possibilita entrar em contato com inúmeras questões referentes à formação inicial e continuada dos professores. A interlocução com docentes, alunos e instituição tem me possibilitado exercer mediações e despertado minha atenção para alguns pontos fundamentais da formação. Observo que: *as decisões tomadas pelos professores na escola ou em sala de aula não são neutras. Todas têm função, uma intenção que, muitas vezes, não é consciente, mas, que contemplam implicações profundas* (BRANDÃO, 2005, p. 42).

A dupla função de coordenadora e docente coloca-me em uma situação privilegiada, pois tenho uma ampla visão dos acordos firmados com o grupo de professores, no que se refere ao planejamento das estratégias pedagógicas e sua execução em sala de aula. Percebo que determinadas práticas, argumentações e inquietações são recorrentes do grupo que coordeno, o que me faz pensar a respeito da procedência do corpo docente, suas origens, valores e propósitos.

Verifico que são poucos os profissionais com formação específica na área, o que favorece sua seleção, cuja formação de origem desenvolve o senso estético e construtivo. Ao observar o quadro de docentes, verifico que, geralmente, os docentes do curso são arquitetos, engenheiros, artistas plásticos e outros, pois são selecionados, considerando suas competências técnicas comprovadas e reconhecidas nas áreas onde atuam.

Esta modalidade de curso permite constar o que o Parecer nº 16/99, item 5, *educação profissional de nível técnico*, enfatiza:

O mundo do trabalho está se alterando contínua e profundamente, pressupondo a superação das qualificações restritas às exigências de postos delimitados, o que determina a emergência de um novo modelo de educação profissional centrado em competências por área. Torna-se cada vez mais essencial que o técnico tenha um perfil de qualificação que lhe permita construir itinerários profissionais, com mobilidade, ao longo de sua vida produtiva (BRASIL, 1999, item 5).

No curso técnico em *Design* de Interiores, o maior número de profissionais que exerce a docência nessa modalidade, vem de áreas que pensam os espaços com base em questões projetuais, estéticas e construtivas. Desse modo, interessei-me em investigar as relações existentes entre os quadros de referências que esses profissionais construíram no decorrer de sua trajetória pessoal e profissional e a docência.

Algumas indagações emergiram e instigaram-me a pensar: quais conhecimentos prévios são necessários para o exercício da docência? O que mobiliza profissionais de diferentes áreas a abarcar a docência? Quais conhecimentos adquiridos em sua trajetória são mobilizados no exercício da docência?

O diálogo com autores como Golfe (2002); Mizukami (2002); Lastoria (2001) e Shulman (1986, 1987) possibilitou observar que determinadas questões já vinham sendo discutidas.

Ao explorar o conceito de *ethos*, notei que a compreensão do exercício da docência no ensino técnico requer a percepção do *ethos* dos profissionais envolvidos nessa modalidade de ensino. O diálogo com Golfe¹ possibilita explorar um dos sentidos do conceito.

Ethos: Palavra de etimologia grega que designa costume, ou "moradia, o lugar onde se vive", o caráter, o modo de ser no mundo, a origem dos valores, as normas que estruturam uma civilização, um povo, de um grupo social ou simplesmente, de um indivíduo.

O *ethos* emerge em um mundo cultural, de um grupo, num período da história. As pessoas, no dia-a-dia diante das coisas adquirem hábitos, atitudes, modo de agir, e dão significados às coisas e atos. Isto constitui uma maneira de ser e de habitar o mundo. O *ethos* é a maneira como cada homem e cada cultura vivem o ser. O *ethos* é o lugar onde elaboram-se os costumes, moral, etc; de lá também emana todo o mundo simbólico, mítico, os valores que sustentam a vida de um povo (GOLFE, 2002).

Para dar continuidade ao processo de construção dos sentidos do conceito de *ethos*, podemos estreitar o diálogo com Lastoria. Para ele:

¹ Filósofo e teólogo do Instituto de Teologia Franciscano de Petrópolis, RJ.

A palavra *ethos* significava para os gregos antigos a morada do homem, isto é, a natureza, uma vez processada mediante a atividade humana sob a forma de cultura, faz com que a regularidade própria aos fenômenos naturais seja transposta para a dimensão dos costumes de uma determinada sociedade. Em lugar da ordenação observável no ciclo natural das coisas (as marés ou as fases da Lua, por exemplo), a cultura promove a sua própria ordenação ao estabelecer normas e regras de conduta que devem ser observadas por cada um de seus membros. Sendo assim, os gregos compreendiam que o homem habita o *ethos* enquanto a expressão normativa da sua própria natureza. Embora constitua uma criação humana, tal expressão normativa pode ser simplesmente observada, como no caso das ações por hábito, ou refletida a partir de um distanciamento consciente (LASTORIA, 2001).

Os autores que investigam a formação de professores na constituição da docência, como Mizukami possibilitam ampliar a compreensão a respeito da construção do *ethos* profissional:

Quanto ao conhecimento de áreas específicas, é importante considerar, também, as formas como o conhecimento é construído, que parecem estar em estreita relação com a natureza das diferentes áreas.....Sob essa perspectiva implica considerar um mapeamento dos conhecimentos do professor, compreender como o conhecimento de ensino é construído (como diferentes contextos possibilitam diferentes aprendizagens) e acionado e compreender como as aprendizagens dos professores informam e possibilitam práticas em salas de aula (MIZUKAMI, 2002, p. 148).

É possível perceber a relação entre a construção da docência e a formação de origem. Shulman (1986, 1987) enfatiza que o Conhecimento de conteúdo específico (conceitos básicos de uma área de conhecimento, que implica a compreensão de formas de pensar e entender a construção de conhecimentos de uma disciplina específica, assim como sua estrutura).

Ao se referir aos conteúdos específicos, conceitos básicos de uma ciência, suas áreas de conhecimento, construção e estruturas, Shulman aproxima-se do conceito de *ethos* de formação.

A importância da formação de origem do docente vai sendo compreendida e discutida, também, por outros autores.

É essencial reconhecer argumentos que os professores precisam conhecer mais do que simples fatos, termos e conceitos de uma disciplina. Seu conhecimento de organização de idéias, conexão de idéias, formas de pensar e de argumentar e da construção do conhecimento dentro da disciplina é um fator importante [a ser considerado] em como eles irão ensinar (BORKO; PUTNAM, 1996).

A convivência com os professores do curso possibilita-me perceber que, na maioria das vezes, a docência não é a primeira opção da atuação desses profissionais. Golfe oferece algumas pistas que contribuem para maior compreensão dessas escolhas:

O ser humano, no seu dia-a-dia sente a necessidade de organizar a sua vida. Isto compreende as relações fundamentais do ser humano: a si mesmo, o mundo, o outro e a transcendência. A cada dia apresenta-se um novo e diferente desafio, e, é próprio do ser humano dar a resposta adequada conforme o lugar, tempo, costumes, etc. Cada grupo, aos poucos, cria um modo próprio habitual de compreender o mundo, isto é, *ethos*... O *ethos* na maioria das vezes não é verbalizado, vive-se. Por isso seria muito difícil compreender o *ethos* através de biografias, informações, pré-compreensões, etc. É necessário "entrar no mundo do Outro", "viver o mundo do Outro", tentar compreender o mundo do outro a partir do outro mesmo (GOLFE, 2002).

Com frequência, observo em sala de aula a presença marcante do profissional de área, que pode ser constatada, com base nas manifestações, posturas, convicções e ações que revelam sua formação de origem. Parece tecer suas práticas profissionais entrelaçadas ao *ethos* de sua formação de origem, não levando em conta as atribuições do exercício da docência consideradas importantes pela Instituição; tais como: planejamento, avaliação, etc.

Um sentimento de contrariedade é perceptível, quando os docentes se vêem frente ao cotidiano escolar. Muitas vezes, é deflagrado um processo de intolerância e confusão capaz de comprometer o ensino e a aprendizagem. Parece que a sala de aula desloca-os do lugar de sucesso e competência, propondo questões que não encontram respostas com facilidade.

Assim, surgem a insatisfação e o desagrado que são facilmente percebidos pelos alunos. Um descontentamento geral acaba aflorando e provocando tensões nas relações estabelecidas entre alunos, professores e instituição.

Como coordenadora do curso, em meio aos conflitos, sou com frequência, abordada por professores insatisfeitos que reclamam da falta de maturidade, interesse e prontidão dos alunos; e por alunos que apontam as dificuldades dos professores em ensinar e pela instituição que deseja ter professores e alunos satisfeitos.

Em função disso, parece-me fundamental investigar os processo de formação dos professores do ensino técnico, já que estes sujeitos não percorrem os caminhos tradicionais de formação, discutidos na literatura sobre formação docente.

Os professores parecem exercer a docência, pautados em referenciais, ainda, não muito explicitadas pela literatura. A exploração desse universo pode indicar caminhos que nos levem a compreender em maior profundidade estes processos de formação docente.

A docência não demonstra ser a morada confortável desse profissional que, ao exercer o ofício docente, parece recorrer ao *ethos* pessoal e profissional na busca de elementos norteadores para sua prática, pois aparenta ser profissional que, por alguns momentos, assume o posto docente sem, no entanto, habitá-lo.

Em diálogo com profissionais e pesquisadores, foi possível pela citação do arquiteto Hertzberger (1996, p.8) tecer algumas relações que auxiliassem na condução de meu olhar para o panorama da formação inicial e sua possível influência no desenvolvimento da atividade docente, segundo ele: *Tudo que é absorvido e registrado por nossa mente soma-se à coleção de idéias armazenadas na memória: uma espécie de biblioteca que podemos consultar toda vez que surge um problema.*

Estas questões passaram a nortear minha pesquisa, porque o grupo de professores com quem mantenho contato por meio da coordenação, traz de maneira bastante presente o sentido da formação de origem. A maioria tem como formação inicial a arquitetura, e ela parece influir no desenvolvimento da docência, numa ação que observo e nomeio de **arquitetura-docente**.

Assim, entender as implicações da área inicial de formação que, neste caso, foi distinguida como sendo a arquitetura que ocupa uma parte significativa nesta busca, por desvelar e entender os processos formativos dos docentes, originariamente, advindos desta ciência compreendida e definida pelo arquiteto e pesquisador Lemos:

É claro que para todos a arquitetura está sempre ligada à construção, mas nem todo mundo sabe dizer com precisão como se entrelaçam os significados dessas expressões. Também, de um certo modo, as pessoas procuram achar vínculo entre a arquitetura e a beleza e para quase todos, então, arquitetura seria a providência de uma construção bela (LEMOS, 1980, p. 7).

As palavras de Lemos foram portadoras de uma inquietação que já se insinuava em minha observação com o grupo. Deste modo, procurei me aproximar, também, do conceito da ciência Arquitetura definido pelo profissional da área Lucio Costa (arquiteto urbanista, pioneiro da arquitetura modernista no Brasil) no intuito de aclarar minha qualificação para o termo:

Pode-se então definir arquitetura como construção concebida com a intenção de ordenar e organizar plasticamente o espaço em função de uma determinada época, de um determinado meio, de uma determinada técnica e de um determinado programa (COSTA, 1995, p.608).

Ao pesquisar o grupo de professores-arquitetos atuantes no curso técnico em *Design* de Interiores do SENAC-SP, fui percebendo os movimentos construtivos que poderiam dar sentido ao termo **arquitetura-docente**, assim, fui buscando subsídios para o uso desta nomenclatura.

No Dicionário de Filosofia, encontrei a seguinte definição de arquitetura:

Em geral a parte de construir, na medida em que se supõe a capacidade de subordinar os meios ao fim e o fim menos importante ao mais importante. Nesse sentido a palavra é usada por Aristóteles, que fala também de uma ‘inteligência arquitetônica e prática’, isto é, construtiva e operativa. [...]. Kant retomou essa palavra para indicar “a arte do sistema”, [...]. Como sistema entendeu “a unidade de conhecimentos múltiplos reunidos sob uma idéia”, isto é, organização finalista que cresce de dentro, como o organismo vivo (ABBAGNANO, 1998, p.80).

Para auxiliar na construção do conceito, busco, também, dialogar com a educadora Suely Soares que tem definido arquitetura, como:

Por arquitetura entendemos, essencialmente, a arte de desenvolver idéias, projetos e desenhos que visam a construção harmônica, equilibrada, útil, segura, resistente e, sobretudo bela, de estruturas e edifícios que sobrevivem aos riscos das intempéries da natureza e das guerras. Arquitetura que pressupõe

o emprego de materiais sensíveis que exigem cuidados e tratamento específico que antecede a obra, respeitado pelo arquiteto que compreende cada linha do ensaio do desenho (SOARES, 2000, p. 18).

A partir das definições acima, percebo que os processos que envolvem a arquitetura, também, podem fazer parte daqueles da formação docente, pois ambos envolvem ações de projeto, planejamento, arte, tecnologia, contexto, desenhos e esboços. Há um sentido de expressar uma idéia, uma intenção de criação e execução que demanda cuidado, intenção, acompanhamento e dedicação.

Esta aproximação torna-se mais coerente, conforme destacamos na arquitetura, também, a presença de elementos que abrangem conceitos de harmonia, estética e equilíbrio, pois observamos que o pensamento arquitetônico está para além dos métodos técnicos e construtivos, existe um 'partido' de projeto que pretende abarcar todas estas questões para, enfim, resultar em uma construção efetiva.

No contato com Carlos Lemos (professor-arquiteto da FAU-USP), percebemos questões subjacentes à nossa proposta de diálogo entre as áreas de arquitetura e formação docente, e pela sua definição de partido arquitetônico, vamos notando pontos de intersecção que nos auxiliam transitar nesta proposta.

Arquitetura seria, então, toda e qualquer intervenção no meio ambiente criando novos espaços, quase sempre com determinada intenção plástica, para atender a necessidades imediatas ou a expectativas programadas, e caracterizada por aquilo que chamamos de partido. Partido seria uma consequência formal derivada de uma série de condicionantes ou de determinantes, seria o resultado físico da intervenção sugerida (LEMOS, 1980, p.40-1).

Assim como o arquiteto assume um *partido* para realização de um projeto, poderíamos pensar na importância de um docente assumir um *partido* ao projetar sua docência.

Acredito que temos condições de associar as questões construtivas da arquitetura às formativas da docência, em uma ampliação do olhar para ambos os processos.

Ao aproximar o conceito de arquitetura da disposição do grupo de professores, busco delinear os processos da arquitetura-docente desses profissionais, assumindo, como objetivo desta pesquisa:

- Investigar a arquitetura-docente dos professores-arquitetos do curso de *Design* de Interiores do SENAC-SP.

A questão remete-nos a pensar na forma como projetam e edificam sua morada docente e nos recursos que estes professores disponibilizam para arquitetar a docência.

Esta pesquisa configura-se como um espaço investigativo e de reflexão, assim, para atingir as metas propostas, acredito ser necessário estabelecer uma ordem no desenvolvimento do presente estudo, que sistematizarei da seguinte forma:

CAPÍTULO 1 – Ensino técnico: o espaço da educação profissional

Neste capítulo, são abordados assuntos que dizem respeito ao desenvolvimento dessa modalidade de ensino na educação brasileira, sua implantação e desdobramentos no País, além da aproximação com as Leis que regem o ensino técnico.

Neste capítulo, também, será tratada a influência do cenário socioeconômico na questão educacional, sobretudo, no apontamento de diretrizes que balizam os cursos técnicos, assim como as especificidades de formação profissional de nível técnico e sua interação com a Instituição SENAC-SP, cenário do presente estudo.

No primeiro capítulo, está desenhado o panorama do ensino técnico, especialmente, baseado no diálogo com autores que pesquisam esta modalidade de ensino e suas possíveis transformações em decorrência dos movimentos socioeconômicos na educação profissional de nível técnico. Neste sentido, o curso técnico de *Design* de Interiores do SENAC-SP por meio de sua dinâmica de ensino tem seu plano de curso e proposta pedagógica apresentados (Anexo A).

CAPÍTULO 2 – Formação de professores: arquitetura-docente no ensino técnico

Neste capítulo, ao abordar o assunto sobre a formação de professores pareceu importante traçar algumas aproximações com a área de formação de origem dos professores. Em especial, nesta pesquisa, tratamos da formação na graduação em Arquitetura, pois a questão do *ethos* profissional surge neste

trabalho, como elemento a ser discutido, dentro do tema formação de professores do ensino técnico.

Assim, procurou-se delinear um paralelo de como a pedagogia da Escola de Artes e Arquitetura *Bauhaus*, por meio de seu fundador Walter Gropius, foi portadora de fundamentos para as atuais escolas de arquitetura. Este recorte foi relevante, já que o grupo de docentes-arquitetos desta pesquisa é oriundo de faculdades, fortemente influenciadas por esta escola alemã.

Mesmo não sendo propósito deste trabalho, investigar de maneira pontual o processo de ensino da arquitetura nas faculdades, este capítulo tenta relacionar a influência do *ethos* de formação inicial da graduação com o desenvolvimento na formação continuada no que diz respeito à docência. Desta forma, aproximo-me do programa de formação - Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) da Instituição SENAC-SP, proposto aos docentes do ensino técnico.

Assim, trago observações sobre o programa PDE e o envolvimento dos docentes-arquitetos que atuam no curso de *design* de interiores, suas idiossincrasias, aderências e afastamentos da proposta de formação docente apresentada pela Instituição SENAC-SP.

CAPÍTULO 3 – Trajeto metodológico

Os sujeitos da pesquisa são docentes-arquitetos que atuam no curso técnico de *Design* de Interiores da Instituição SENAC-SP. A coleta de dados deu-se por meio da metodologia conhecida como grupo focal. Uma vez que este procedimento metodológico permite a criação de um espaço reflexivo que se aproxima das questões tratadas na pesquisa.

Respaldo-me em Gatti (2005) em diálogo com Powell e Single (1996) que definem esta metodologia como: *um conjunto de pessoas selecionadas e reunidas por pesquisadores para discutir e comentar um tema, que é objeto de pesquisa, a partir de sua experiência pessoal.*

CAPÍTULO 4 – Análise de dados

O trabalho desenvolvido no grupo focal possibilitou a análise de processos construtivos, pois os participantes foram estimulados a se expressarem oral e graficamente e a discutirem os símbolos captados.

A estratégia de registro, captação e devolução dos símbolos ao grupo possibilitou a participação ativa dos sujeitos pesquisados, criando um campo de intensa energia que me levou a buscar autores e pesquisadores que assegurassem a cada encontro um mergulho mais profundo nas questões observadas, possibilitando; desse modo, uma construção teórica alinhada aos símbolos que foram emergindo.

1. ENSINO TÉCNICO: o espaço da educação profissional

Para compor um quadro de referência teórica que nos auxilie em uma visão mais ampla sobre o cenário do Ensino Técnico, tornou-se necessária a aproximação com autores que vêm discutindo o tema. O diálogo estabelecido aponta para as seguintes características: idéia de aperfeiçoamento, intenção de formação, autoformação, heteroformação, educação como rede de intencionalidade e ações próximas da prática, conhecimentos contextualizados e articulação, entre ciência e trabalho.

Os itens surgiram apoiados na observação do espaço que o Ensino Técnico ocupa na Educação, suas relações com o mundo do trabalho e com a formação acadêmica pela busca de respostas ao desafio imposto pelas novas formas de organização do conhecimento na sociedade contemporânea.

Com base nesse diálogo, foi possível levantarmos algumas questões, cujos autores nos convidam a pensar:

Com qual modelo de Educação, o Ensino Técnico está comprometido? Ensinar, dominar técnicas? Adequar o aluno às exigências do mundo do trabalho? Formar um aluno competente, baseado em quais referências?

Ao dialogar com autores, como Barato (2002); Dowbor (2001, 2004); Gomes e Marins (2004) e Grinspun (1999), podemos tecer considerações que nos auxiliam na localização das condições de desenvolvimento da educação profissional de nível técnico, conforme o presente estudo propõe.

Para tal, é necessário considerar o cenário atual de inserção no mundo produtivo, um dos principais motivos da escolha desta modalidade de ensino que exige uma preparação diferenciada de pessoas capazes de aliar conhecimento técnico às habilidades interpessoais, culturais e éticas em um período relativamente curto.

O desafio àqueles verdadeiramente envolvidos com o ensino técnico parece ser grande. O desenvolvimento de competências que superem a dimensão puramente técnica, a ampliação da estrutura de formação para o mundo do trabalho, sem perder de vista as questões humanas são alguns pontos importantes que pretendemos abordar apoiados nos autores em diálogo com Leis que regem esta modalidade de ensino.

Desta forma, é preciso consultar as diretrizes curriculares para a educação profissional de nível técnico que, pelos artigos 39 ao 42 da nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei nº 9.394/96, demonstra o cuidado com a leitura do mundo contemporâneo e suas implicações da Educação e Trabalho, quando em sua concepção traz “a educação profissional integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia”, na condução “ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva”, a ser “desenvolvida em articulação, como ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada”, na perspectiva do exercício pleno da cidadania (Parecer CNE/CEB nº 16/99 aprovado em 05/10/99) (Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação).

Neste sentido, as orientações contidas no Parecer 16/99 denotam a importância de atualização constante dos conhecimentos da profissão de origem, por parte dos professores que trabalham nessa modalidade de ensino, assim como o desenvolvimento dos saberes pedagógicos, em uma constante revisão das práticas docentes.

Os movimentos que levam ao desenvolvimento de conhecimentos técnicos específicos, além dos saberes pedagógicos básicos no exercício da docência têm se revelado um respeitável momento formativo na trajetória dos que se dedicam à educação profissional de nível técnico.

Dentro de importantes características para desenvolvimento da docência no ensino técnico, percebemos pela leitura do Parecer CNE/CEB 16/99, que a produção de conhecimento e a interação com o mundo escolar são propostas que permitem ao docente integrar o mundo profissional de maneira abrangente.

Na aproximação com as Leis que regem o ensino profissionalizante de nível técnico, entendemos que, paralelamente ao exercício da formação e atualização profissional, o docente do ensino técnico tem sido mobilizado a desenvolver competências pedagógicas, capazes de mediar, construir, acompanhar e desenvolver conhecimentos que aproximam os alunos das informações significativas da área.

Por meio desta observação, depreendemos que o exercício da docência no âmbito do ensino técnico requer uma articulação entre conhecimentos especializados e pedagógicos, pois pressupomos que a revisão da constituição docente seja uma consequência imediata e significativa nesse contexto.

Assim, ensinar, articular e sensibilizar os conteúdos neste nível educacional demanda mais que uma questão técnica, pois os docentes apresentam-se como profissionais capazes em suas áreas de atuação, conforme o perfil desejado para este tipo de curso, mas, ao se depararem com a vivência e o cotidiano escolar, sentem-se deslocados, necessitando de uma revisão, reorientação na condução de seus processos construtivos do conhecimento.

1.1 O SENAC-SP e o Ensino Técnico no Brasil

A idéia mais próxima de formação profissional de nível técnico, como conhecemos atualmente, segundo Peterossi (1994), tem seus fundamentos no ano de 1909, pelo Decreto nº 7.566 de 23 de setembro, no qual foi instituída a rede federal de escolas industriais.

Na época, criaram dezenove escolas técnicas distribuídas pelo País, cujo objetivo maior era o incentivo e o desenvolvimento de contramestres e operários para o exercício profissional. Eram cursos ministrados, gratuitamente. As propostas de ensino traziam orientações práticas e conhecimentos técnicos inerentes aos processos produtivos. Esta modalidade de ensino portava um forte caráter assistencialista, já que era basicamente destinada à formação profissional dos filhos de operários e ferroviários.

A produção do País, ainda, era muito incipiente, portanto, a educação profissional não requiritava grandes investimentos. As atividades econômicas estavam apoiadas na monocultura do café, e a indústria principiava suas atividades utilizando a mão-de-obra imigrante, que não despendia de qualificação e diversificação, pois as exigências do setor produtivo eram elementares.

Com o aumento da industrialização, da burguesia e operariado o desenvolvimento econômico inicia a solicitação por uma escola mais ampla, com currículos que desenvolvessem novos ofícios.

Na década de 1930, reforçada pelo início da industrialização e pela crise debelada com a quebra da bolsa de Nova York, foi preciso aumentar a

produção interna, em vista do precário sistema de importação, gerando, desta forma, a necessidade de formar mão-de-obra adequada ao atendimento dos novos processos produtivos. Neste sentido, as escolas técnicas foram vistas, como uma solução viável de formação, estendendo-se às várias classes sociais, conforme apontado por Peterossi (1994).

Na Constituição de 1937, com a instalação do Estado Novo; pelos Artigos 129/131 foi consagrada em Carta Magna a oficialização do ensino profissional. Nesse momento, houve uma clara cisão nas questões educacionais. A proposta para uma escola propedêutica de forte caráter preparatório para o ensino superior vinculou-se à orientação para o ensino secundário; em contrapartida, o ensino profissional terminal destinava-se às classes menos favorecidas fato, também, abordado por Militão (2004).

Nesse panorama, ao atender às demandas socioeconômicas ficou estabelecido o caráter dicotômico do trabalho manual e intelectual.

Com a ascensão de uma nova ordem social, houve demanda pela organização da educação. Em 1942, no governo de Getúlio Vargas, sob a orientação do ministro Gustavo Capanema, foi instituída a criação das Leis Orgânicas do Ensino.

Conforme ensina Peterossi (1994), estas diretrizes traziam propostas de estruturação para o ensino técnico-profissional; na organização, estavam definidas sob Decreto-Lei as orientações para o ensino industrial em dois ciclos (Lei Orgânica do Ensino Industrial), ensino ginásial, dispostos em: Ensino Industrial Básico, Ensino de Mestria e Ensino Artesanal e Aprendizagem. No nível colegial, encontravam-se os ensinos Técnico e Pedagógico.

Em 1943, a Lei Orgânica do Ensino Comercial propôs o curso básico de nível ginásial em quatro anos, acompanhado de opções de cursos técnicos específicos do setor terciário: Comércio, Propaganda, Administração, Contabilidade, Estatística e Secretariado.

No movimento de criação das Leis Orgânicas que sistematizavam o ensino nacional, houve a orientação da dualidade no ensino: no sentido de que o ensino técnico destinava-se à formação do profissional em demanda ao setor produtivo e a formação do ensino secundário, como preparatório aos níveis superiores.

Militão esclarece desta disposição como:

No período histórico que se inaugura com o governo Getúlio Vargas, em 1930, acontecerão diversas iniciativas no sentido de dotar a escola de instrumentos que forneçam os profissionais qualificados pedidos pela indústria nacional em formação e expansão. Com o ensino destinado à formação técnica dirigido principalmente à população menos favorecida, o governo criou as leis orgânicas, que constituíram os ramos de ensino, pensados e organizados autonomamente uns em relação aos outros, dificultando e mesmo impedindo o trânsito dos estudantes entre eles (MILITÃO, 2004, p. 176).

Assim, o encaminhamento da educação profissional esteve em grande destaque; não obstante, continuou promovendo entraves no desenvolvimento das orientações educacionais, tais como: a falta de flexibilidade entre o ensino profissional e o secundário e a permissão para o curso superior apenas na área correspondente mostravam-se como impedimentos para uma formação mais ampla.

Mesmo com o desenvolvimento do ensino na área profissional, a empresa nacional encarrega-se de diversificar e expandir esta modalidade de ensino, criando as escolas de aprendizagem: Serviço Nacional da Aprendizagem Industrial (SENAI) e Serviço Nacional da Aprendizagem Comercial (SENAC), conforme encontramos em Peterossi:

Dessa forma, a empresa nacional chama a si a tarefa de preparar em quantidade e qualidade seus profissionais, prescindindo do ensino regular e transformando-se, gradativamente, no modelo inspirador e parâmetro do ensino técnico em nosso país nos anos subseqüentes (PETEROSSÍ, 1994, p. 39).

No Boletim Técnico do SENAC (2006), também, verificamos referência a esse momento:

Autorizada pelo governo federal a implantar escolas pré-profissionais, a Confederação Nacional do Comércio cria o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial. O estado de São Paulo é o primeiro a ter seu Conselho Regional, presidido por Brasília Machado Neto (BOLETIM TÉCNICO DO SENAC-SP, 2006, p. 6).

Para minimizar o impedimento pela continuação dos estudos, por parte daqueles que cursaram o ensino profissional, na década de 1950, houve a

promulgação da Lei Federal nº 1.076/50, assegurando flexibilidade aos estudantes egressos do ciclo básico industrial, comercial e agrícola, garantindo direito à matrícula nos cursos clássico e científico do ensino secundário.

No contexto do final da década de 1940, de acordo com Boletim informativo SENAC-SP (2006), a instituição dá continuidade e amplia suas ações na oferta de cursos profissionalizantes aos jovens e adultos interessados em ingressar no mercado de trabalho.

Na época, a Instituição já dispunha de uma estrutura de duas unidades na capital paulista e 11 no interior, contando em média, 15 mil alunos por ano.

Em suas escolas, eram formados arquivistas, comerciários e tesoureiros. Em diálogo com Albertino (2005), observamos que as ações pedagógicas propostas pela Instituição foram portadoras de projetos inovadores, como a Universidade do Ar, primeiro produto educacional via rádio no País, também, contava com ambientes pedagógicos que reproduziam situações reais de trabalho, por exemplo, a loja-modelo, o museu mercadológico e ambientes hospitalares.

Conforme a autora, podemos encontrar referências que anunciam esses propósitos:

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 serviços. A partir de 1947, inicialmente em São Paulo e mais tarde em algumas cidades do interior, os primeiros cursos profissionalizantes foram implementados e oferecidos à clientela a que se destinava. Iniciava-se assim, uma educação que visava preparar o indivíduo para ingressar no mercado do trabalho (ALBERTINO, 2005, p. 45).

Delineando o panorama da Educação profissional, ainda dialogando com Peterossi (1994), podemos encontrar no cenário da educação profissional o ano de 1953, com a promulgação da Lei nº 1.821, também conhecida como Lei de Equivalência, que propõe o prosseguimento dos estudos no nível superior, tornando possível a continuidade dos estudos, desde que o aluno realizasse exames das disciplinas não cursadas, provando ter conhecimentos indispensáveis para prosseguimento dos estudos.

Em 1959 houve reformulação da equiparação dos ginásios secundário e profissional, a Lei nº 3.552 propunha uma formação geral, incluindo orientações para o trabalho, criando, desta maneira, o conceito de Ginásio Orientado para o Trabalho (GOT) ou Ginásio Polivalente.

Ao realizarmos um paralelo do desenvolvimento da educação profissional no País e a proposta da Instituição, encontramos no Boletim Informativo (2006) que, no ano de 1959, o SENAC-SP oferecia os primeiros cursos técnicos, com equivalência ao Ensino Médio da época, eram cursos de Contabilidade e Secretariado. Desde 1955, a instituição oferecia o curso Comercial Básico, correspondente ao ginásial de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental.

De acordo com Gomes; Marins (2004) e Peterossi (1994), na década de 1960, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sob nº 4.024/61 trouxe uma proposta de equiparação de todas as modalidades de ensino, facilitando o acesso ao nível superior. Os alunos egressos do ensino profissional não precisavam mais passar por exames de comprovação para prosseguimento de seus estudos.

Nesta década, o SENAC-SP acompanhando o contexto de desenvolvimento de novas áreas, carentes de mão-de-obra qualificada, instala na capital paulista uma escola especializada na formação de serviços de hotelaria. Na época, também, segundo o Boletim informativo (2006), são lançados cursos profissionalizantes nas emergentes áreas de turismo e moda.

Em continuidade à formação especializada, a Instituição com o apoio do Sindicato das Artes Fotográficas lança, em 1966, a pioneira escola de fotografia que mais tarde se consolidaria, como a primeira graduação na área de fotografia da América Latina. Em 1969, o Grande Hotel São Pedro, administrado pelo SENAC-SP torna-se hotel-escola, reforçando a prática pedagógica proposta pela instituição, do aprendizado próximo da prática, conforme assinalado em Albertino (2005).

No ano de 1971, é promulgada a Lei nº 5.692 que caracteriza o ensino único, na qualidade de profissionalizante. Desta forma, temos o ensino profissional instituído de maneira compulsória.

Segundo Peterossi (1994); Militão (2004); Gomes; Marins (2004), esta mudança trouxe significativas orientações ao ensino, pois, a educação profissional passou a vigorar para todos na condição de obrigatoriedade, mesmo, àqueles que buscavam no 2º grau a função preparatória do ensino superior.

Em Gomes, Marins (2004, p. 43), encontramos o Artigo 1º da referida Lei, que aponta “[...] proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania”.

Segundo os autores com os quais buscamos referências teóricas, a formação profissional assume evidente disposição do currículo no desenvolvimento de aptidões, desde os 1º e 2º graus. A habilitação técnica plena ou parcial tornou-se predominante sobre a educação geral, caracterizando-se como habilitação para o trabalho, gerando a obrigatoriedade da aquisição profissional, ainda que houvesse a orientação e anseio para o ensino superior por parte do estudante.

O panorama educacional ilustra a década de 1970 e sua aspiração de milagre desenvolvimentista, havia o pressuposto de que o País pertenceria ao bloco dos países desenvolvidos, com grande parque industrial e empresarial, que necessitariam em larga escala de mão-de-obra qualificada.

Em Kuenzer vemos esta questão bem delineada: *Daí se compreender não só a generalização da habilitação profissional no segundo grau, mas também sua natureza fragmentada, com cursos especializados, bem definidos, para atender demandas específicas do processo produtivo* (KUENZER, 1997, p. 18).

Segundo a interpretação da autora, os instrumentos legais ao separarem as modalidades de ensino em básico, médio e profissional instituíram dois sistemas paralelos de educação que:

Restabelecem-se as duas trajetórias sem equivalência, negando-se a construção da integração entre educação geral e educação para o trabalho, que vinha historicamente se processando nas instituições responsáveis pela educação profissional, certamente mais orgânica a nova realidade da vida social e produtiva (KUENZER, 1999, p.23).

Conforme Militão (2004), a exigência para que escolas de 2º grau formassem técnicos, provocou uma reforma de ‘aparências’, nas quais as habilitações foram forjadas visando a atender à Lei.

Esta imposição às escolas demonstrou seu caráter funcionalista, uma vez que laboratórios, instalações, pessoal qualificado e investimentos em equipamentos não acompanharam a ordem instaurada, resultando em precárias adaptações de habilitações inventadas.

Enquanto isso, nas escolas, onde tradicionalmente era oferecida esta modalidade de ensino, não houve grandes modificações, conforme visto no Boletim informativo (2006). Nesta década, o SENAC-SP demonstrou grandes avanços em sua oferta de cursos, por exemplo, o lançamento de seus primeiros cursos de informática, programador de computadores eletrônicos e técnicas de culinária a profissionais do setor hoteleiro. No setor do comércio, desenvolveu cursos em parceria com o Instituto Brasileiro de Supermercados (IBS), na área da Higiene e Beleza os estudantes atendiam ao público real, reforçando seu caráter formativo profissionalizante.

Nas escolas que não tinham perfil, didática, instalações e equipamentos, observamos que a obrigatoriedade pela educação profissionalizante causou sérios transtornos e comprometeu a qualidade de ensino. Em Militão, verificamos a reflexão desse momento:

Por outro lado, as escolas que tradicionalmente forneciam educação geral para uma clientela pouco interessada em profissionalizar-se no 2º grau e que se dirigiam ao ensino superior, obrigadas a “inventar” habilitações desnecessárias e incômodas aos seus alunos, iniciam luta aberta pela revogação da obrigatoriedade da profissionalização (MILITÃO, 2004, p. 178).

As orientações propostas pela Lei nº 5.692/71 estavam além das adaptações metodológicas, dos recursos materiais e humanos, gerava falsas expectativas quanto à formação profissional, ao mesmo tempo, esvaziava o ensino médio em sua proposta propedêutica.

Nas palavras de Kuenzer, temos uma análise desse panorama, a autora refere-se a esse momento, como:

Não que não existisse à época uma demanda real por formação de mão-de-obra qualificada em face das especificidades do modo de produção de mercadorias, que se constitui a partir do ‘tempo do milagre’ com a abertura econômica e com o desenvolvimento do setor secundário de ponta. Essas demandas, contudo, nem de longe seriam atendidas pela proposta formulada, que, por inadequação conceitual e por falta de condições materiais, nunca chegou a se concretizar (KUENZER, 1997, p. 23).

Com os problemas percebidos na qualificação profissional compulsória, esta questão foi reconsiderada com a proposta de Lei nº 7.044/82, tornando facultativa a educação profissional para o ensino de 2º grau.

Como consequência das mudanças, as instituições especializadas nessa modalidade de ensino permaneceram como única opção aos que aspiravam ao ensino técnico profissionalizante. Nesse momento, segundo Albertino (2005), a rede SENAC-SP expande-se com a criação de novas unidades na capital e interior do Estado, cria o SENAC-Escritório, especialmente, ambientado para desenvolvimento de cursos nas áreas de administração e negócios.

Pela fundamentação com apoio nos autores citados, localizamos o início da década de 1980, com um panorama socioeconômico delicado, pois dava mostras que o processo produtivo requeria formas mais organizadas e tecnológicas, exigindo novas propostas para a educação e mundo do trabalho.

Com o fim de atender às novas demandas sociais, os educadores e os administradores dos sistemas de ensino elaboraram as Diretrizes e Bases da Educação Nacional sob a Lei nº 9.394/96, à qual dedicaram um capítulo específico à modalidade de ensino profissional, composto de quatro Artigos do 39 ao 42.

As mudanças propostas trouxeram importantes modificações no sistema de ensino profissional, pois sua concepção, como forma integrada às outras modalidades de ensino, articulada ao trabalho, à ciência e a tecnologia ambiciona conduzir o aluno ao permanente desenvolvimento da vida produtiva.

Esta modalidade de ensino tem desdobramentos a partir da nova LDB sob a Lei nº 9.394/96 nos artigos específicos da educação profissional de nível técnico, conforme observado no item 1.3 “As implicações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a atual educação profissional na modalidade de ensino técnico” que visam a desenhar um panorama amplo de suas relações com o caráter formativo proposto no ensino técnico.

No contexto, as mudanças sociais e educacionais acarretaram o exercício de novos investimentos por parte do SENAC-SP, segundo documentos informativos (Boletim SENAC, 2005), ações inovadoras como, por exemplo, a implantação do curso de graduação em Tecnologia em Hotelaria, iniciando, desta forma, os cursos superiores no SENAC-SP.

Na década de 1990, em resposta às complexas demandas dos setores produtivos, institucionais e educacionais, o SENAC-SP torna-se conveniado da

prestigiada escola de moda francesa *École Supérieure des Arts e Techniques de la Mode* (ESMOD), formando estilistas e modelistas, em conformidade com os exigentes padrões internacionais.

Nessa parceria, percebemos o empenho da instituição em proporcionar espaços formativos diferenciados em consonância com o mundo do trabalho em caráter integrado às transformações globais. Esta linha de pensamento é reforçada em Dowbor, na seguinte citação:

Além disso, é importante a nosso ver entender que as transformações dos espaços do conhecimento não pode se dar apenas de dentro dos espaços da educação: exige ampla participação e envolvimento de segmentos empresariais, dos sindicatos, dos meios de comunicação, das áreas acessíveis da política, dos movimentos comunitários, dos segmentos abertos das igrejas etc..., na gradual definição dos nossos caminhos para a sociedade do conhecimento (DOWBOR, 2001, p. 53).

O SENAC-SP, acompanhando esta linha de ação, lança os primeiros títulos de sua editora, na tentativa de abarcar o conhecimento por meio dessa nova frente, assim como o investimento na operação TV SENAC, hoje, Rede SESC de Televisão.

Ao final da década de 1990, a instituição oferece cursos de graduação nas áreas de hotelaria, turismo, fotografia, ciência da computação, *design*, moda e gestão ambiental, além dos cursos de pós-graduação em administração hoteleira, planejamento e marketing turístico e turismo ambiental.

Com o pesquisador Dowbor (2001, p. 55), podemos refletir sobre os eixos propostos às transformações institucionais que considera três os pilares de sustentação das atuais mudanças, que estão dispostos com as parcerias, alianças e comunidades, organizações civis, empresas e todos os organizadores da construção do conhecimento, além da redefinição em níveis hierárquicos das decisões ministeriais, estaduais, municipais e comunitárias e, por fim, a horizontalização do sistema por meio da coordenação de redes.

Neste sentido, a instituição SENAC-SP reforça seu programa de educação a distância, oferecendo mais de 30 cursos nessa modalidade de ensino em diferentes graus formativos, abrangendo, também, a extensão universitária e a pós-graduação.

De acordo com o panorama descrito por Ernesto Tolle², consideramos:

Minha experiência mostra que todas estas distinções-entre educação geral e profissional, formal e não formal-devem ser consideradas, mas não dogmatizadas. Na prática, tudo se mistura. Os decretos-leis que criaram o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial - Senai (1942) e o Senac (1946) falam de instituições híbridas, nem de direito público, nem de direito privado. A organização escolar que nasceu delas não se opõe ao sistema formal de ensino, mas se estrutura a partir de uma saudável combinação de teoria e prática. A fórmula Senai-Senac é feliz porque reúne a vivência do empresário, capaz de avaliar a necessidade de uma qualificação determinada, à vontade de dar ao trabalhador uma formação o mais polivalente e ampla possível (TOLLE, 2006 p.23).

Pelas modificações da educação no panorama brasileiro e mundial, a instituição SENAC-SP ao longo de seus 60 anos de existência vem se incorporando às transformações educacionais e socioeconômicas.

Acompanhar estas possíveis variantes na tentativa de alinhar-se e refletir sobre o mundo contemporâneo no âmbito da educação e profissionalização tem sido um grande desafio aos que pensam a Educação, como parte importante na articulação da sociedade do conhecimento.

Como tentativa à participação ativa e reflexiva nesta sociedade, a instituição SENAC-SP por meio de sua ação educacional tem buscado atuar em alinhamento às necessidades contemporâneas, conforme se encontra disposto em sua Proposta Pedagógica 2005 (ANEXO B).

1.2 A educação profissional de nível técnico e suas interfaces com o mundo do trabalho

Em um curso técnico, a educação procura apropriar-se de dinâmicas que extrapolam as salas de aula na aproximação com a realidade do mundo do trabalho, conforme consta no Parecer CNE/CEB 16/99, item 7, *organização da educação profissional de nível técnico*. Há destaque para a orientação da

² Paulo Ernesto Tolle: Secretário de Cultura do Governo do Estado em 1971 e Diretor Regional do Serviço de Aprendizagem Industrial - SENAI anos 70 e 80.

necessidade por um ensino contextualizado de clara associação entre teoria e prática desenvolvidas por uma metodologia que privilegia significativamente a ação profissional. A associação mundo do trabalho e educação permite uma organização diferenciada nas propostas desenvolvidas pelos cursos técnicos.

Assim, o planejamento curricular valoriza a prática por meio de atividades baseadas nos referenciais da área profissional definidos e divulgados pelo Ministério da Educação (MEC), são atividades, tais como: projetos, estágios, visitas, estudo de meio, aproximação com empresas, palestras e vivências.

Neste panorama, a inserção da Educação como mediadora desempenha um importante papel na vida de educadores e educandos, futuros profissionais de área.

Ao apontar a dimensão da educação, Dowbor refere-se a esta questão, como:

[...] trata-se menos de oferecer um 'pacote' fechado de conhecimentos, e mais de se colocar a educação ao serviço de uma comunidade que moldará o universo de conhecimentos de que necessita, segundo os momentos e a dinâmica concreta do seu desenvolvimento (DOWBOR, 2001, p. 45).

O autor nos convida a ponderar sobre a busca por atitudes não isoladas na educação profissionalizante, pois a construção do conhecimento requer diversas considerações, dentre elas, que o ambiente educacional por meio de sua proposta pedagógica possibilite traçar pontes entre os conteúdos curriculares e o desenvolvimento profissional, apreciando as transformações e inovações tecnológicas que influenciam diretamente as áreas do conhecimento e trabalho humano.

Assim, não só por meio da incorporação de conhecimentos técnicos de área será feita a aproximação desses mundos, mas, pela própria constituição dos saberes docentes na revisão de suas estruturas.

Vale destacar o caráter polivalente requerido desse profissional, docente da modalidade educacional de nível técnico, pois, no documento organizador desse processo, Parecer CNB/CNE 16/99 item 7, *Organização da educação profissional de nível técnico*, encontramos a seguinte citação:

Cumpra ressaltar, ainda, o papel reservado aos docentes da educação profissional. Não se pode falar em desenvolvimento de competências em busca da polivalência e da identidade profissional se o mediador mais importante desse processo, o docente, não estiver adequadamente preparado para essa ação educativa (BRASIL, 1999, item 7).

Neste sentido, o Parecer propõe ao ensino técnico considerar o desenvolvimento formativo do corpo docente dentro de uma proposta de articulação de conhecimentos que o capacitem a uma constituição mais ampla que contemple a complexidade da formação profissional em tempos atuais.

Desta forma, procura-se evitar que o profissional torne-se apenas instrumento de adequação dos conhecimentos específicos, sujeito a uma formação puramente informativa e, provavelmente, condenada a estar ultrapassada de modo rápido.

Em diálogo com Barato, encontramos consonância para estas questões:

A meu ver, é preciso pensar a didática quando se quer fazer educação profissional considerando, entre outros, os seguintes pontos:

- A organização do ensino fundada na escola acadêmica é incapaz de gerar uma didática adequada à elaboração do saber técnico.
- Técnicas e habilidades exigem tratamento metodológico que garanta bons resultados do aprender a trabalhar. Essa circunstância coloca o desafio de construir uma pedagogia voltada para o saber técnico (BARATO, 2002, p. 137-138).

Em conformidade com os documentos da LDB 9.396/96 em seus artigos 39 a 42 e Parecer CNE/CEB 16/99, a atuação em cursos técnicos vem se desenvolvendo apoiada nos conhecimentos das áreas específicas, que se encontram reatualizados em consonância com as funções educativas, pois autores que acompanham a questão, como Barato (2002, p. 137-138), assinalam que a organização do ensino técnico requer muito além da concepção transmissiva, 'palavrista e bancária', necessita considerar a dimensão intelectual dos agentes envolvidos no processo, docentes e discentes adultos, atuando em procedimentos de significação, ampliando o quadro da educação em função de um novo universo.

Entretanto, ao analisar o histórico desta modalidade de ensino no País, de acordo com o Capítulo 1.1 O SENAC-SP e ensino técnico no Brasil, já apresentado nesta pesquisa, há necessidade de considerar que este novo movimento tende a deslocar as práticas docentes de seus papéis conhecidos, *a priori*, permitindo, desta forma, repensar a dinâmica da construção do conhecimento em um sentido mais amplo.

Estas atitudes de mudanças nem sempre são acompanhadas de calma e consentimento; a resistência e defensiva em muitos casos têm sido a tônica em alguns cursos, cujas estruturas mostram-se menos flexíveis e mais apegadas aos saberes técnicos, como grandes instrumentos construtivos no ensino profissional.

Nesta linha, o diálogo com Dowbor (2001, p. 47) nos convida a considerar o cenário de atuação desses sujeitos, ao relatar: *Por outro lado, é freqüentemente difícil um professor tomar estas iniciativas, sem o respaldo da instituição onde trabalha. Em outros é preciso organizar a escola, as diversas instituições, para que isto seja possível.*

Assim, avaliando o panorama de atuação do corpo docente desta modalidade de ensino, parece ser legítimo o desconforto sentido na oscilação entre atualização técnica de área e reconstrução docente.

Nesta dicotomia, o professor pode se sentir como que atuando em mundos diferentes com tempos desconexos. O desafio que o ensino técnico tende a impor a esses profissionais parece colocá-los frente às mudanças pedagógicas, pessoais e interpessoais em uma constante reconstrução profissional.

De maneira geral, o Parecer CNE/CEB 16/99 traz no item 6.2, *Respeito aos valores estéticos, políticos e éticos*, que este professor tende buscar em sua área de formação inicial, uma visão de mundo, um sentido onde construiu seus conhecimentos em um conjunto de espaços, além da área da educação.

Em referência a esta abordagem, o Parecer no item 6.2, *Respeito aos valores estéticos, políticos e éticos*, considera a formação de origem por ethos profissional, cuja orientação destaca que “cada profissão possui seu ideário, que é o que valoriza, imprimindo o respeito, o orgulho genuíno e a dignidade daqueles que a praticam”.

Este entendimento por conhecimento de conteúdo específico é tratado por autores, como Shulmam (1986) como conceitos básicos de uma determinada área de conhecimento, que podem determinar formas de pensar e compreender a construção das estruturas na constituição de seu desenvolvimento profissional e pedagógico.

No contexto desta pesquisa, vale considerar que os profissionais atuantes como docentes no curso de *Design* de Interiores são provenientes de áreas que discutem as questões projetuais, construtivas e estéticas. Deste modo, o *ethos* de formação inicial pode despertar e sustentar modos de atuações inerentes às suas construções iniciais, podendo influenciar as práticas docentes.

Assim, fomos buscar entendimento e aproximação com áreas da Ciência que denotem esta prática, como por exemplo, com o arquiteto Hertzberger (1996) que, ao considerar o *ethos* da área, coloca-o como fator intrínseco na relação com a formação, presente não apenas nos projetos, mas também nos processos desenvolvidos ao longo das vivências, conforme podemos perceber nesta afirmação:

Quando discutimos nosso próprio trabalho, temos que perguntar o que adquirimos de quem. Pois tudo o que descobrimos vem de algum lugar. A fonte não foi nossa própria mente, mas a cultura a que pertencemos (HERTZBERGER, 1996, p.8).

A re-significação do processo formativo demanda estratégias não segmentárias, fragmentadas ou isoladas. Ações capazes de motivarem um alinhamento na redefinição do profissional em sua **arquitetura-docente** são necessárias.

1.3 Especificidades da Educação Profissional de nível técnico

Ao procurarmos localizar esta modalidade de ensino dentro do atual panorama nacional, pretendemos nos situar e esclarecer o cenário, com base em dados técnicos, Normas e Leis. Assim, buscamos nos aproximar da compreensão desse quadro.

Para início desta leitura, buscamos entendimento na promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, da qual se iniciou uma extensa reforma no sistema brasileiro de ensino, afetando a educação profissional em seus diferentes níveis, a saber, técnico, tecnológico, graduação e pós-graduação.

O desenvolvimento e a formação da vida produtiva do cidadão brasileiro passaram a ser um direito contemplado pela referida Lei, pois considerou o ensino Profissional em suas diferentes formações, como modalidade integrada às demais categorias da Educação.

A nova LDB nº 9.394/96 dedica o Capítulo III, do Título V, de maneira específica à modalidade de Educação Profissional. Nos artigos 39, 40, 41 e 42, são apresentadas as regras tratadas na matéria.

No parágrafo único do Artigo 39 da nova LDB, está estabelecido o firme compromisso de proporcionar o permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva, ao instituir: “que o aluno matriculado ou egresso do ensino fundamental, médio e superior, bem como o trabalhador em geral, contará com a possibilidade de acesso à educação profissional.” (BRASIL, 1996)

Conforme o Decreto Federal nº 2.208/97, ao regulamentar os Artigos 39 ao 42 (capítulo III do Título V), a Lei Federal nº. 9.394/96 e o § 2º do Artigo 36 da Lei Federal nº 9.394/96, o nível técnico é “destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos do ensino médio (inciso II do artigo 3º), “podendo ser oferecida de forma concomitante ou seqüencial a este” (Artigo 5º)

Na citação da Lei, estão mencionados os objetivos da Educação Profissional, que são definidos como:

- I. promover a transição entre a escola e o mundo do trabalho, capacitando jovens e adultos com conhecimentos e habilidades gerais e específicas para o exercício de atividades produtivas;
- II. proporcionar a formação de profissionais, aptos a exercerem atividades específicas no trabalho, com escolaridade correspondente aos níveis médio, superior e de pós-graduação;
- III. especializar, aperfeiçoar e atualizar o trabalhador em seus conhecimentos tecnológicos;
- IV. qualificar, reprofissionalizar e atualizar jovens e adultos trabalhadores, com qualquer nível de escolaridade, visando à sua inserção e melhor desempenho no exercício do trabalho (BRASIL, 1996).

Conforme podemos observar, estas mudanças propostas pela nova LDB implicaram novas regulamentações para a educação profissional que, por meio do Decreto Federal nº 2.208/97, no regulamento dos Artigos 39 ao 42 (Capítulo III do Título V e o § 2º do Artigo 36 da Lei Federal nº 9.394/96, passa a configurar três níveis de Educação Profissional, a saber:

- I. Básico: destinado à qualificação, requalificação e reprofissionalização de trabalhadores, independente de escolaridade prévia; possibilitam a atualização do exercício de funções cujas demandas são apontadas pelo mundo do trabalho. Esta modalidade de educação não formal possui duração variável e sua conformação curricular não está sujeita aos órgãos reguladores.
Conferem certificados de qualificação profissional.
- II. Técnico: destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos do ensino médio, devendo ser ministrado na forma estabelecida por este Decreto; possuem currículos e carga horária constituídos a partir das áreas profissionalizantes e estão sujeitos às regulamentações dos Conselhos Estaduais de Educação.
Sua certificação será a diplomação Técnico de Nível Médio. Ex, Técnico em *Design* de Interiores, para aqueles que cursaram no mínimo 800 horas, obtendo sua aprovação com aproveitamento bom ou ótimo.
- III. Tecnológico: correspondente a cursos de nível superior na área tecnológica, destinados a egressos do ensino médio e técnico. Os programas são ordenados de forma a atender aos diferentes setores da economia, apreendendo as áreas especializadas. Os cursos tecnológicos conferem diploma de Tecnólogo (BRASIL, 1999).

Para o atual estudo, cabe salientar que o interesse está localizado na categoria de nível técnico, que está “destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos do ensino médio” (inciso II do artigo 3º), “podendo ser oferecida de forma concomitante ou seqüencial a este” (artigo 5º), observando que a expedição do diploma de técnico só ocorrerá “desde que o interessado apresente o certificado de conclusão do ensino médio” (§ 4º do artigo 8º) conforme Parecer nº 16/99 item 7, *Organização da educação profissional de nível técnico*.

Segundo a Secretaria de Educação Tecnológica (SETEC) do MEC, a habilitação de ensino técnico pode ser cursada das seguintes formas:

1. Integrado ao ciclo básico do Ensino Médio, possibilitando uma habilitação na área cursada.
2. Opção de Curso profissionalizante em outra Instituição juntamente ao 2º ou 3º ano do Ensino Médio.
3. Profissionalização após o Ensino Médio.

Conforme previsto na mencionada Lei em seu Artigo 3º, Inciso II e no Artigo 5º, a educação profissional de nível técnico considera a habilitação profissional de técnico de nível médio, conforme Parecer nº 16/99, item 7.

Percebemos, então, que esta modalidade de ensino possui suas especificidades, que, nos dizeres do coordenador-geral de Gestão das Instituições de Ensino Federal de Educação Técnica do Ministério da Educação, Cardoso (2005): *A formação profissional exige um esforço adicional por parte do estudante, mas é a porta qualitativa para a inserção no mercado de trabalho.*

Sob estes aspectos, devemos considerar o conjunto de particularidades que envolve o ensino técnico, segundo Parecer nº 16/99, no concurso de ações educativas que norteiam o ensino técnico, a elaboração dos conteúdos desenvolvidos nos cursos procura, como resultado, uma eficaz articulação entre desenvolvimento de bases tecnológicas e o mundo do trabalho.

Segundo determinação do MEC, no Parecer nº 16/99 item 6.3, *Princípios específicos*, os conteúdos definidos para os cursos técnicos são constituídos de um conjunto de conceitos e princípios necessários ao desempenho de determinada função em uma área profissional. Estes conteúdos devem estar aliados à coordenação de competências específicas e gerais inerentes aos processos produtivos das áreas.

Nesta perspectiva, a proposta da nova LDB para o ensino técnico em trabalhar os currículos de maneira contextualizada com enfoque no setor produtivo, tem se mostrado uma alternativa para grande número de jovens. Segundo dados do Ministério da Educação do ano de 2005, cerca de 1,5 milhão de jovens que estão concluindo seus estudos de Ensino Médio, somente um terço deverá continuar os estudos, seja na rede pública ou particular, sendo, assim, apenas um dentre quatro alunos formados neste ciclo iniciarão seus estudos no terceiro grau.

Conforme relato de Cardoso (2005), os cursos técnicos estão sendo considerados por grande parte desses jovens, como uma possibilidade de formação rápida, dinâmica e pontual, de modo a inseri-los no mundo do trabalho.

Devemos observar a advertência do coordenador, quando alerta para: *O aluno deve buscar no ensino técnico uma opção viável de formação, e, não, um prêmio de consolação* (CARDOSO, in Gestão Universitária, 2005).

Ao observar o atual contexto do mundo do trabalho e seus movimentos, a instituição SENAC-SP por meio de sua Proposta Pedagógica procura atender às novas demandas de formação, oferecendo na modalidade do ensino técnico cursos alinhados às habilidades necessárias para inserção no mundo do trabalho (ANEXO B).

Neste sentido, o curso técnico em *Design* de Interiores do SENAC-SP, cenário desta pesquisa, vem demonstrando, de acordo com os propósitos estabelecidos pela nova LDB, uma proposta formativa abrangente, flexível e atualizada, cuja dinâmica pode despertar nos jovens possibilidades amplas de atuação.

O aluno percebendo as constantes mudanças no processo produtivo busca novas maneiras de se formar, atualizar e refletir sobre o mundo do trabalho. Desta forma, a proposta curricular tem em seu plano de curso uma original perspectiva para a profissão, capacitando alunos, futuros profissionais da área, cada vez mais interessados nas questões contemporâneas, nas relações do homem e seus espaços, conscientes de sua ação, como interferência positiva nos projetos, na sociedade e, sobretudo, em relação ao meio ambiente (ANEXO A).

Apesar dos avanços, reconhecimento e validação por parte da sociedade para este gênero de curso, podemos considerar que esta modalidade de ensino ainda se encontra em processo de consolidação, necessitando de convênios entre Ministério da Educação, empresas e governo, conforme alerta dos autores citados.

Por meio da aproximação com autores como Perrenoud, 2000; Morin, 2000; Dowbor, 2001; 2004; Barato, 2002; que nos pontuam sobre as emergências do mundo contemporâneo em relação à Educação, formação e trabalho, percebemos uma visão crítica desse panorama, como por exemplo, quando Dowbor observa:

Quando repensamos a educação formal neste contexto, é para considerá-la como atividade central e organizadora, e não mais como eixo único de formação. Em outros termos, a escola tem de passar a ser um pouco menos “lecionadora”, e mais organizadora, ou estimuladora, de um processo cujo movimento deve envolver os pais e a comunidade, integrando os diversos espaços educacionais que existem na sociedade, e sobretudo ajudando a criar este ambiente científico-cultural que leva à ampliação do leque de opções e reforço das atitudes criativas do cidadão (DOWBOR, 2001, p. 46).

Assim, depreendemos que as mudanças educacionais que estão ocorrendo, impactam também nas atividades de nível técnico. O direcionamento dos cursos técnicos para uma formação profissional em consonância com as constantes transformações sociais orientam para o conhecimento dos princípios da educação profissional.

É importante salientarmos as reformas propostas pelo Conselho Nacional de Educação, no ano de 1999, ao definir as diretrizes curriculares para a modalidade dos cursos técnicos, reformulando seu *modus operandi* pois, como demonstrado, neste estudo, o ensino técnico vem sendo desenvolvido no País desde o século XIX, passando por inúmeras modificações.

Nesta modalidade de ensino, as implicações são organizadas baseadas na consideração de que “A educação profissional é, antes de tudo, educação”, como podemos observar no Parecer CNE/CEB nº 16/99, item 6, *Princípios da educação profissional*, assim, percebemos a sinalização de medidas norteadoras, considerando-se as particularidades da educação profissional.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação profissional de nível técnico, nas instituições que oferecem esta modalidade de ensino é necessária a observação de sua organização curricular, a fim de contemplar os princípios específicos, destacados, como: desenvolvimento de competências para a laboralidade, flexibilidade, interdisciplinaridade e contextualização das bases tecnológicas que compõem a organização curricular, a identidade dos perfis profissionais, a atualização permanente dos cursos e currículos e a autonomia da escola, conforme Parecer nº 16/9, item 6.3, *princípios específicos*.

Para efeitos do Parecer nº 16/99 no item 6.3, *princípios específicos*, a educação profissional de nível técnico, atualmente, está sendo fundamentada no desenvolvimento de competências, levando em consideração, também, aquelas de alcance mais abrangente, além das específicas da atividade envolvida. Sendo, assim, estão referidas as competências que envolvem a formação do indivíduo capaz de gerir com autonomia, ética e responsabilidade sua vida profissional.

Como princípio também específico tratado neste Parecer (CNE/CEB nº 16/99), as instituições de ensino profissional de nível técnico deverão, pela sua prática educativa, implementar estruturas capazes de desenvolver competências para a laboralidade.

Ao definir o desenvolvimento de competências para fins de atividade produtiva, esta modalidade de ensino busca responder de maneira positiva os instáveis desafios impostos pela atual realidade do mundo do trabalho.

Conforme esta linha de pensamento, Depresbiteris (2005) alerta para o uso e desenvolvimento de competências, como característica de formação nesta modalidade de curso, pois há necessidade de um olhar mais amplo sobre a aplicação do termo, suas implicações, desdobramentos e abrangências, já que este conceito vem sendo interpretado de maneira controversa, algumas vezes, dificultando a orientação da prática pedagógica.

Assim, visando a ampliação desta questão para maior esclarecimento, buscamos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico (Parecer CNE-CEB nº 16/99, de 05/10/1999 e Resolução CNE-CEB nº 04/99 de 08/12/1999, item 6.3, *princípios específicos* a definição de competência profissional, encontramos: “a capacidade de mobilizar, articular e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho”.

Nesta referência, são definidos os saberes, como conhecimentos. As habilidades ficam entendidas, como *saber-fazer*; como práticas relacionadas ao trabalho, suplantando as simples ações motoras. Por valores, entendemos o *saber-ser*, expresso em atitudes que mobilizam a competência requerida.

Esta concepção nos anuncia a complexidade do termo e seu envolvimento nos aspectos educacionais, desde a adoção de senso comum, em

que pode ser entendido como o *ser capaz de fazer algo de modo bem-feito*, até desdobramentos nas questões de caráter formativo, porém, a nova LDB assume uma proposta mais flexível baseada nos princípios discutidos por Perrenoud (2000). Para o sociólogo e professor na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra, competência em educação define-se como faculdade de mobilizar e articular uma série de recursos cognitivos - como saberes, habilidades e dados - para solucionar com pertinência e eficácia determinada circunstância.

Para o autor, adquirir competências é ter conhecimento e saber mobilizá-lo, de modo eficaz no momento oportuno, dentro de uma situação concreta. A mobilização de conhecimentos necessita de treinos, aproximação com situações reais, prática reflexiva capaz de ser exercitada na ocasião contextualizada.

Perrenoud (2000) indica que o desenvolvimento de competências precisa ser articulado a partir da escola em uma relação constante com os saberes desenvolvidos que deverão ser operacionalizados em situações complexas, buscando evitar a divisão entre os saberes desenvolvidos na escola com as habilidades práticas desempenhadas na vida profissional.

Em suas definições, percebemos que as possíveis alusões à área da educação profissional convergem à responsabilidade das instituições na constituição de sua prática pedagógica.

Ainda, segundo o Parecer nº 16/99 no item 6.3, *princípios específicos* referentes à educação profissional de nível técnico além da competência, são apresentados, como importantes norteadores na organização curricular, na prática educativa e gestão escolar, os seguintes princípios: flexibilidade, interdisciplinaridade e contextualização, como conceitos relevantes a serem desenvolvidos na formação e construção de currículos para esta modalidade de ensino.

As Diretrizes Curriculares Nacionais e as instituições educacionais estabelecem pela dinâmica de formatação de um curso técnico a influência sobre os princípios específicos com base nas interferências ocorridas no âmbito do mundo do trabalho.

Para permanecerem atualizadas frente às mudanças, as escolas e as Diretrizes que compõem o cenário da educação, devem acompanhar o desenvolvimento das áreas profissionais, suas prováveis ocupações e desdobramentos na engrenagem social.

Segundo o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – Departamento Nacional (SENAC-DN, 2005), nesta nova organização proposta para a Educação profissional, está estabelecido que a organização dos cursos deve manter o foco na área profissional e não mais na habilitação profissional, enfatizando a identidade dos perfis profissionais e o aproveitamento dos cursos em relação à laboralidade.

Em consulta ao Parecer nº 16/99 em seu item 6.3, *princípios específicos* e, também, ao Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – Departamento Nacional (SENAC-DN, 2005), a flexibilidade possível dentro desta concepção permite que os cursos técnicos sejam estruturados, pautados nos diferenciais dispostos em conteúdos, módulos, projetos e metodologias. Garantindo que a autonomia das instituições, em consonância com seus projetos pedagógicos, possa constituir um plano de curso individualizado, segundo o perfil desejado de conclusão (Proposta Pedagógica-SENAC-SP. Anexo B).

Nesta concepção, a escola tem maior carga de responsabilidade em suas ofertas de cursos, seja na contextualização e adequação de propostas que correspondam às reais demandas sociais.

No Parecer nº 16/99, item 7, *organização da educação profissional em nível técnico*, a composição da aprendizagem em um curso técnico pressupõe a relação de conteúdos e vivências, possibilitando significar o aprendido por meio de metodologias que favoreçam os aspectos da vida profissional.

Para isto, é imprescindível pensarmos na elaboração de um itinerário formativo, que seja capaz de reconhecer as possibilidades de ofertas compatíveis com a realidade emergente.

Neste contexto, ao consultar o texto do SENAC-DN (2005), encontramos esta alternativa de opção por currículos flexíveis dentro de planos de cursos mais adequados e atuais que possibilitam a formação de sujeitos melhores preparados para o desafio de gerenciamento e empreendedorismo da vida profissional, pois, segundo Souza:

Engana-se quem pensa que para ser empreendedor precisa abrir ou ter uma empresa ou negócio. Empreendedorismo é um estado de espírito, não uma personalidade jurídica. Um professor pode ter atitude empreendedora. Um médico em um artista também. Basta ir além, criar circunstâncias e rupturas construtivas, transgredir se preciso. Empreender é mudar. Mudar para não ser moldado! (SOUZA in SENAC-DN, 2005, p. 8).

Conforme, está previsto na LDB nº 9.394/96, outra indicação significativa na organização flexível dos cursos foi a possibilidade de disposição por etapas ou módulos, sugerindo o aproveitamento de estudos realizados anteriormente ou mediante a comprovação de competências de componentes desenvolvidos em outras instâncias.

Na construção dos currículos, a modularização é entendida no Parecer nº 16/99, item 6.3, *princípios específicos*, como:

Módulo é um conjunto didático-pedagógico sistematicamente organizado para o desenvolvimento de competências profissionais significativas. Sua duração dependerá da natureza das competências que pretende desenvolver. Módulos com terminalidade qualificam e permitem ao indivíduo algum tipo de exercício profissional. Outros módulos podem ser oferecidos como preparatórios para a qualificação profissional (BRASIL, 1999).

A definição e identidade do perfil profissional em cada módulo é delineada com base na demanda das pessoas, do mundo do trabalho e da sociedade, conforme o Parecer nº 16/99, item 7, *organização da educação profissional de nível técnico*.

Os cursos técnicos organizados em módulos oferecem, desse modo, a flexibilidade permitida por intermédio do processo de modularização, que faculta ou não a terminalidade para o exercício de uma atividade profissional, apontando as competências específicas e gerais próprias daquela atividade, desenvolvidas durante certo período.

De acordo com estes dispositivos, a educação profissional de nível técnico segundo Parecer 16/11 item 7- *Organização da educação profissional de nível técnico*, classifica-se da seguinte maneira:

Qualificação técnica – Faz parte do itinerário de profissionalização de nível técnico, de forma a garantir que o aluno possa galgar níveis mais elevados de formação em sua área profissional. Corresponde à antiga habilitação parcial (auxiliares-técnicos) e é destinado àqueles que tenham o ensino fundamental completo. Está sujeita às mesmas Diretrizes Curriculares Nacionais definidas para as demais modalidades de educação profissional do nível técnico, inclusive dependendo de aprovação dos Conselhos Estaduais de Educação.(§ (1º do artigo 8º).

Habilitação – Constitui a etapa final de profissionalização do nível técnico e destina a alunos que estejam cursando ou sejam egressos do ensino médio. Proporciona a aquisição das competências mínimas da habilitação profissional. Deve pautar-se nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional de Nível Técnico, em conformidade com os projetos pedagógicos das instituições de educação profissional, respeitando-se as peculiaridades regionais. Precisa de autorização dos Conselhos Estaduais de Educação. Confere Diploma de Técnico de Nível Médio, na habilitação profissional correspondente, desde que o interessado apresente o certificado de conclusão do ensino médio (Parecer 16/11 Artigo 3º, Inciso II e 5º).

No curso Técnico em *Design* de Interiores do SENAC-SP, cenário desta pesquisa, a modularização do curso está contemplada no Projeto Pedagógico (ANEXO B) que, pelo seu plano de curso (ANEXO A), tem como proposta a criação de três módulos, a saber:

- Módulos I e II - qualificação profissional de nível técnico.
- Módulo III - complementar à formação técnica.

Segundo o plano de curso sob a autorização da Portaria CEE/GP-273 de 14/08/2002 (ANEXO C), para habilitação profissional em técnico em *Design* de Interiores do SENAC-SP entende que:

Os módulos privilegiam o estudo contextualizado, viabilizado pelo desenvolvimento de projetos que agregam competências relacionadas com as novas tecnologias, trabalho em equipe e autonomia na aprendizagem, de modo que o profissional enfrente diferentes situações com criatividade e flexibilidade.

Esses módulos organizam a estrutura curricular do plano de curso oferecido, seqüencialmente, sendo dependentes entre si. Poderão ser aproveitados conhecimentos e habilidades relacionados com os dois primeiros módulos, havendo avaliação e parecer conclusivo dos docentes, aprovando o aluno, este poderá matricular-se diretamente no módulo subsequente.

Fundamentada nesse referencial, a proposta modular para o curso Técnico em *Design* de Interiores, está disposta da seguinte forma:

1. Módulo I – Qualificação profissional em *Layout* de Interiores Residenciais. Carga horária: 273 horas.

A partir das técnicas essenciais de desenho, desenvolvidas por meio de atividades contextualizadas, o aluno irá elaborar o *layout* (estudo preliminar) de uma residência, integrando os componentes curriculares previstos e utilizando-se de pesquisas complementares necessárias.

2. Módulo II – Qualificação profissional em Decoração. Carga horária: 297 horas.

Neste módulo o aluno irá conceber e desenvolver um projeto de *design* de interiores de uma residência e de um espaço de escritório (estudo preliminar e anteprojeto), a partir das competências já desenvolvidas no projeto anterior e integrando aquelas que compõem este módulo.

3. Módulo III – *Design* de Interiores. Carga horária: 252 horas.

Neste módulo o aluno irá planejar, criar e desenvolver projetos de *design* de interiores de maior complexidade, contemplando espaços de segmentos diversos a partir das competências desenvolvidas nos projetos anteriores e integrando aquelas que compõem este módulo.

Total de horas dos três módulos: 822 horas, compondo a habilitação profissional de Técnico em *Design* de Interiores (ANEXO A).

Segundo o SENAC-DN (2005), as competências desenvolvidas durante os módulos fundamentam o exercício de determinada atividade profissional que permite a organização e a oferta de cursos técnicos condizentes com as necessidades identificadas no mundo do trabalho contemporâneo, garantindo a estes, mobilidade e agilidade nos processos de formação.

Dentre estes importantes apontamentos, podemos destacar que a flexibilização na construção dos currículos com base na organização modular visa a atender às demandas locais com possibilidade das escolas definirem suas programações em consonância com a realidade da região onde se encontram.

O processo de elaboração do currículo é validado pela atenta observação do perfil profissional que se pretende formar, proporcionando à escola, desta forma, autonomia nesta identificação.

Conforme o diálogo estabelecido com Perrenoud (2000), encontramos consonância com as diretrizes apontadas no Parecer nº 16/99, item 6.3, *princípios específicos*, para esta questão da organização do currículo e relação com a autonomia da escola. O autor declara que, pela adoção dos ciclos de aprendizagem (módulos), significativas mudanças no trabalho docente podem ser esperadas, pois participação em equipe demanda cooperação entre indivíduos e Instituição em torno de um projeto comum, no qual as responsabilidades individuais e coletivas necessitam de equilíbrio e clareza.

Na perspectiva de maior autonomia, responsabilidade, contextualização e flexibilidade na composição e gestão dos currículos, encontramos o conceito de interdisciplinaridade, permeando os *princípios específicos* constituídos no item 6.3 do Parecer nº 16/99.

De acordo com a consulta até agora, a base de entendimento sobre ensino profissional de nível técnico foi construída com vista no Parecer CNE/CEB nº 16/99, no qual podemos depreender que, mediante a organização curricular, estão delineadas as estratégias pedagógicas adotadas, tais como: a modularização e o desenvolvimento de competências que distribuídos em uma organização flexível carregam em sua essência a raiz interdisciplinar.

Nesta concepção, encontramos no Parecer 16/99 esclarecimentos que indicam esta prática:

Na organização por disciplinas, estas devem se compor de modo a romper com a segmentação e o fracionamento, uma vez que o indivíduo atua integradamente no desempenho profissional. Conhecimentos interrelacionam-se, contrastam-se, complementam-se, ampliam-se, influem uns nos outros (BRASIL, 1999, item 6.3).

A proposta interdisciplinar visa a romper com a fragmentação do conhecimento e com a sobreposição de disciplinas. Sua implantação propicia uma estrutura organizada baseada na integração de diferentes componentes que, mobilizados na realização de tarefas contextualizadas, fundamentam a vivência no processo significativo de aprendizagem.

A adoção desta postura reflete a necessidade de criação de espaços flexíveis, participativos e integrados às novas demandas da construção do conhecimento.

Ao encerrarmos este capítulo, no qual foi tratada a aproximação da instituição SENAC-SP com as especificidades e Leis que regem a educação profissional de nível técnico, podemos depreender que esta modalidade de ensino necessita de um olhar amplo para as questões abrangentes que dizem respeito às ações conjuntas na implementação das Políticas Públicas e Institucionais, no sentido de uma construção educativa que vise a articulação de processos socioeducativos que têm como objetivo vivenciarmos uma sociedade mais humana.

2. FORMAÇÃO DE PROFESSORES: processos da arquitetura-docente

No capítulo destinado ao ensino técnico, aproximamo-nos da complexidade estabelecida entre as especificidades desta modalidade de ensino com o *ethos* de formação inicial, delineando o perfil docente em atuação nos cursos técnicos que, segundo Tardif et al.:

[...] uma pessoa autônoma, dotada de competências específicas e especializadas que repousam sobre uma base de conhecimentos racionais, reconhecidos, oriundos da ciência, legitimados pela universidade, ou de conhecimentos explicitados, oriundos da prática (TARDIF et al., 2001, p.25).

Transitar entre saberes teóricos, práticos e pedagógicos é necessário para exercer a docência no Ensino Técnico. Nem sempre esta ação, realiza-se em sala de aula, na medida que alguns professores privilegiam um dos tipos de saber em detrimento de outros.

Em Nóvoa (1995, p.10) é uma lançada luz no caminho que os docentes parecem percorrer: *ser professor obriga a ações constantes, que cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar, e que desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser.*

Esta observação parece corroborar com as questões que dizem respeito ao *ethos* de formação inicial, conduzindo-nos a olhar para a área onde os docentes do curso técnico em *Design* de Interiores em sua maioria é formada, a arquitetura.

Mesmo não sendo o propósito desta pesquisa estudar o desenvolvimento, a análise pedagógica e metodológica das escolas de arquitetura, ao considerarmos a possível influência do *ethos* profissional na área da educação, vale ressaltar como se destaca historicamente o procedimento desses profissionais na sociedade, que segundo LEMOS na idade Média, os arquitetos desenvolviam seus projetos de forma interdisciplinar, assim, arquitetos e mestres-de-obra mantinham estreita ligação.

A formação desses profissionais dava-se na prática, mas existiam normas que regulamentavam esta aprendizagem. Em 1258, Etienne Boileau³ dizia:

Aquele que quiser poderá ser um mestre-de-obras, mas não poderá ter mais que um aprendiz e não poderá mantê-lo por menos de seis anos de serviço, a não ser que seja seu filho legítimo; quando o primeiro tiver trabalhado cinco anos, poderá tomar um segundo aprendiz. Eles poderão ter tantos ajudantes ou empregados quantos quiserem, com a condição de não lhes ensinar seu ofício. Quando o tempo do aprendiz tiver terminado, o mestre-de-obras o levará diante do guarda do ofício e este fará o aprendiz jurar de guardar os usos e costumes do ofício (LEMOS, 1980, p. 27).

A preocupação com a reserva de mercado já estava presente neste momento histórico.

Em Imbernon (2004), encontramos sinais para refletir sobre as possíveis implicações da área de formação na constituição docente. O autor salienta a importância da reflexão das práticas docentes com base no exame das teorias implícitas em sua formação inicial.

Por meio de sua observação: *a orientação para esse processo de reflexão exige uma proposta crítica da intervenção educativa, uma análise da prática do ponto de vista dos pressupostos ideológicos e comportamentais subjacentes*. Podemos considerar a possível imbricação do *ethos* de formação inicial no desenvolvimento docente pois, *o profissional da educação é construtor de conhecimento pedagógico de forma individual e coletiva* (IMBERNON, 2004, p.49).

Percebemos que a dinâmica do trabalho docente requer a superação de desafios, porque o conhecimento adquirido em sua formação inicial nem sempre está em consonância com as vivências escolares.

Muitos professores são oriundos de faculdades isoladas, geradoras de uma formação fragmentada, anacrônica e distante das questões que envolvem um trabalho mais integrado e participativo, em conformidade com o requerido trabalho docente do ensino técnico que pretende articular a competência técnica ao saber-fazer pedagógico inerente à atividade docente.

³ Etienne Boileau, funcionário do Rei da França que, em 1258, redigiu o Livro dos Ofícios e a codificação dos estatutos das confrarias parisienses.

Para uma aproximação com o panorama do exercício da docência no ensino técnico e os profissionais da arquitetura, objeto desta análise, acreditamos que seja importante lançar um olhar no processo formativo da área. Deste modo, a Escola de Artes e Arquitetura *Bauhaus* foi selecionada por representar um movimento inovador nos processos de ensino-aprendizagem, pois com uma proposta pedagógica diferenciada dentro do ensino da arquitetura proporcionou uma visão complexa do desenvolvimento dos processos formativos.

2.1 Um olhar sobre a disciplina Projeto Arquitetônico por Gropius na *Bauhaus*

Para compreender a influência do *ethos* de formação inicial no desenvolvimento profissional dos docentes arquitetos, acreditamos ser necessária uma aproximação com a teoria de Walter Gropius⁴, grande arquiteto, mestre e fundador da Escola de Artes e Arquitetura *Bauhaus*⁵, pois suas idéias fundantes no ensino da arquitetura moderna mostram-se importantes ainda hoje nas escolas de arquitetura.

O recorte mostrou-se apropriado, uma vez que o grupo pesquisado neste trabalho vem de uma formação na área com a grande influência dessa escola alemã; as palavras de Warchavchik⁶ corroboram com esta proposta de contemporaneidade que atestam: *Pois ali se processavam técnicas e pesquisas que ainda hoje continuam sendo pesquisas e processamentos técnicos, como as montagens, as pinturas sobre vidro, as construções espaciais aplicadas à superfície, etc.* (GROPIUS, 1997, p. 13).

Na condição de arquiteto e professor, Gropius foi idealizador de uma metodologia de ensino que pretendia [...] *o nosso objetivo mais nobre é o de criar um tipo de homem que seja capaz de ver a vida em sua totalidade, em vez de perder-se cedo muito cedo nos canais das especializações* (GROPIUS, 1997, p.27).

⁴ Gropius, Walter (Berlim 1883 - Boston 1969) Arquiteto alemão fundador da escola de artes e arquitetura Bauhaus.

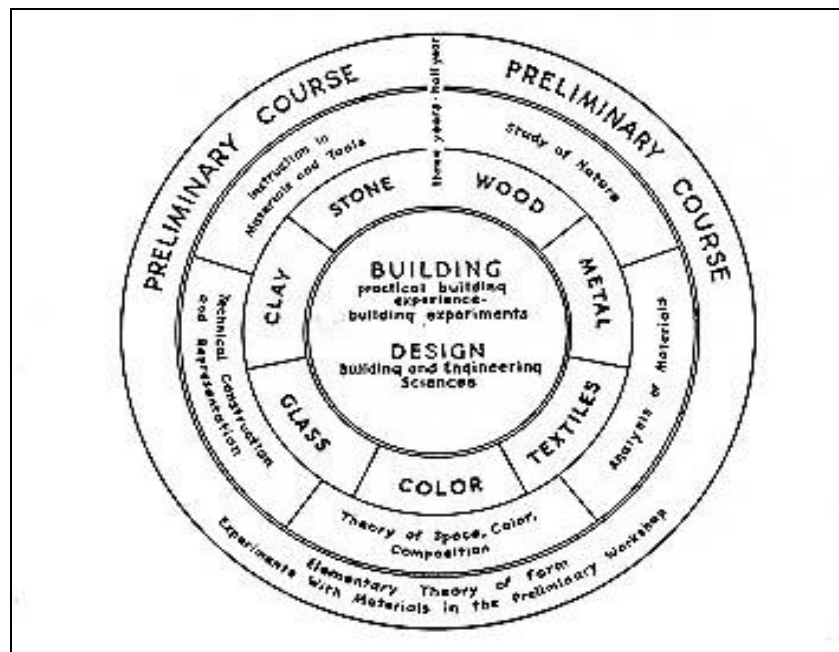
⁵ Bauhaus (1919-1933) Escola de Design, Artes Plásticas e Arquitetura de vanguarda na Alemanha.

⁶ Warchavchik, Gregori (Odessa 1896 - São Paulo 1972) Um dos principais nomes da primeira geração de arquitetos modernistas no Brasil.

Sua proposta pedagógica apresentava-se inovadora, conforme propunha romper com conceitos, pois sua organização curricular valorizava a experiência para além dos componentes formativos, ainda que a racionalização e mecanização fizessem parte do processo construtivo proposto pela arquitetura moderna, sua orientação era no sentido de: *a satisfação das necessidades psíquicas é tão importante quanto às materiais, e no qual o propósito de uma nova concepção espacial é algo mais do que economia estrutural e perfeição funcional* (GROPIUS, 1997, p.26).

A proposta pedagógica tinha por objetivo uma formação ampla e complexa, idealizada e baseada na expectativa:

Formar pessoas com talento artístico para serem *designers* na indústria, artesãos, escultores, pintores e arquitetos. Servia de base um bem organizado adestramento manual, tanto do ponto de vista técnico como formal, tendo por meta o trabalho em equipe na construção. O fato de o homem de hoje estar desde o princípio por demais entregue à tradicional forma especializada-que só pode transmitir saber especializado, mas não lhe torna compreensível o sentido e a razão do seu trabalho, nem sua relação do mundo como um todo (GROPIUS, 1997, p. 37-38).



Fonte: DROSTE(2001, p.35)

Proposta Pedagógica da Escola *Bauhaus*.

O diagrama foi apresentado por Gropius, em 1922, para ilustrar a proposta pedagógica da escola *Bauhaus*.

Sua formação iniciava-se com o curso preliminar com duração de seis meses; os dois círculos centrais representavam o período de três anos com formação no ateliê e teoria da forma. Os ateliês são identificados, de acordo com o material, madeira, vidro, metal, pedra, argila, cor, têxteis, etc. A fase final estava destinada à construção e ao *design*. O objetivo desta proposta pedagógica era a combinação de aulas teóricas com treino prático nos ateliês, identificando e desenvolvendo habilidades, resultando em uma formação complexa, tanto na área de Artes como de Arquitetura, dependendo das aptidões pessoais.

Ao distingüirmos a *Bauhaus* como importante escola formativa na área do *Design* e Arquitetura, percebemos que a construção de sua proposta pedagógica mostra-se inovadora, quando seu fundador expressa:

Achava que, antes de tudo, era mister demarcar novamente a meta e o campo de atividade do arquiteto, uma tarefa que eu, no entanto, não podia esperar realizar com minha própria contribuição arquitetônica; isso só seria alcançado com o preparo e a formação de uma nova geração de arquitetos em contato íntimo com os modernos meios de produção, em uma escola pioneira, que deveria conquistar uma significação de autoridade (GROPIUS, 1997, p. 30).

Dando prosseguimento a seu pensamento, também, vemos em suas citações, importantes referências às inovações pedagógicas propostas na direção da escola *Bauhaus*:

Nossos esforços visavam a descobrir uma nova postura, que deveria desenvolver uma consciência criadora nos participantes, para finalmente levar a uma nova concepção de vida. Que eu saiba, a *Bauhaus* foi a primeira instituição do mundo que ousou apresentar este princípio em um programa de ensino definido (GROPIUS, 1997, p.33, artigo *The New Architecture and the Bauhaus*, Londres Faber & Faber, 1935).

Como podemos observar, o caráter diferenciado desta metodologia de ensino revela nas palavras de Gropius um olhar contemporâneo, pois, para ele, o estudo e desenvolvimento da arquitetura abarcam múltiplos fatores: [...] A boa

arquitetura deve refletir a vida de uma época. E isto exige o conhecimento íntimo das questões biológicas, sociais, técnicas e artísticas (GROPIUS, 1997, p.27).

Assim, sua concepção parece tecer diálogo com Morin (2000). Na aproximação dos dois autores e suas idéias, percebemos que algumas questões da formação podem estar ancoradas em princípios que eles observam:

Complexus significa o que foi tecido junto; de fato, há complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo, e há um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si. Por isso, a complexidade é a união entre a unidade e a multiplicidade (MORIN, 2000, p.38).

A experiência didático-pedagógica no ensino da arte, arquitetura e *design* no início do século XX pôde ainda ser traduzida nas palavras de Warchavchik como: *O que foi a Bauhaus? A Bauhaus foi o sonho de uma Universidade de Arte* (WARCHAVICK, citado por GROPIUS 1997, p.12-13).

A escola alemã foi definida, também, pelo arquiteto e professor Mies van der Rohe⁷:

[...] a *Bauhaus* era uma idéia. Essa, creio, a razão pela qual a *Bauhaus* exerceu uma influência tão grande, no mundo inteiro, em todas as escolas ciosas de progresso. Nem a organização, nem a propaganda poderão fazer uma coisa semelhante. Só uma idéia pode atingir uma tal envergadura (VAN DER ROHE, citado por GROPIUS 1997, p. 14).

As observações denotam a importância da escola alemã e sua possível influência, ainda hoje, nas escolas de arquitetura. Desta forma, aproximamo-nos das idéias de Gropius (1997) sobre arquitetura e a proposta de desenvolvimento pedagógico, durante sua direção na escola *Bauhaus* entre os anos de 1919 e 1928, encontramos o fundamento de seu pensamento nestas palavras:

Desde a juventude eu tinha consciência da feiúra caótica do nosso moderno meio-ambiente artificial, quando comparado com a unidade e beleza das velhas cidades da época pré-industrial. No decurso de minha vida convenci-me cada vez mais de que o caminho comum dos arquitetos-atenuar a desarmonia do conjunto, construindo aqui e ali um edifício bonito – é insuficiente.

⁷ Mies Van der Rohe (Aachen, Alemanha 1886 - Chicago, EUA 1969) arquiteto alemão, naturalizado norte-americano, é considerado um dos principais nomes da arquitetura do século XX.

Ao invés, devemos buscar novos valores que estejam fundamentados no conteúdo do pensamento e da sensibilidade da nossa época (GROPIUS, 1997, p. 17).

Na percepção de Gropius, o ensino na escola de arquitetura, sobretudo, dos componentes projetuais, foi desenvolvido por uma metodologia que parecia reforçar nos alunos aspectos capazes de influenciá-los em suas vivências e nos diversos modos de constituir-se.

A reflexão mostra-se presente nas citações dos artigos, Educação do arquiteto para *Twice a year*, de 1939 e *Plan pour un enseignement de l'Architetur* de 1950.

A razão para o generalizado método de formação do arquiteto por meio de setores separados de ensino parece-me provir da acentuação excessiva do intelectual-acadêmico e da falta de oportunidade, daí oriunda, de trabalho experimental no canteiro e na oficina. Porque há de ser o conhecimento, por si só a meta principal da educação, se a experiência imediata já demonstrou ter a mesma importância como base para a formação correta? (*Plan pour un enseignement de l'architecture*, de 1950. In: GROPIUS, 1997, p. 87).

No diálogo com Gropius, busco nesta advertência traçar paralelos com minha experiência na coordenação e no grupo docente que observo.

Quando o autor nos convida a pensar na importância da vivência para além da academia, em: *O ensino teórico é superestimado*, isto me desperta às questões da formação continuada que esse arquiteto vivencia. Assim, tento relacionar este dado com a pouca disponibilidade em relação à experiência de ser docente.

Durante sua formação em arquitetura, as experiências na oficina e no canteiro são destacadas por Gropius, como: elementos fundamentais, pois, *a experiência prática é o meio mais seguro para desenvolver uma síntese de todos os fatores emocionais e intelectuais na concepção do estudante* (GROPIUS, 1997, p. 87).

Percebemos que durante sua graduação a distância entre experiência e formação, também, revelam fatores que o acompanham.

A dicotomia entre formação acadêmica inicial com conhecimentos e práticas pedagógicas parece ser um isolamento mantido por muitos profissionais

que não vêem a experiência da docência como parte integrante ou mesmo significativo de desenvolvimento de seu projeto profissional.

Em relação ao grupo de professores-arquitetos tratado nesta pesquisa, as questões que se referem à formação e experiência docente, parecem permear outras instâncias, mais subjetivas e como não são mensuráveis por escalas mais diretas e objetivas, conseqüentemente, parecem que não são devidamente consideradas, como componentes formativos importantes a serem desenvolvidos.

Buscando reforços para a análise desta questão, novamente, tento delinear com o arquiteto Gropius uma aproximação que auxilie no entendimento da formação inicial e seus desdobramentos na docência.

Assim, destaco a observação e crítica sobre a formação do arquiteto e seu distanciamento com a prática e como esta ação seria capaz de gerar um academicismo estéril, segundo Gropius:

Mas poderá um arquiteto tornar-se mestre na sua profissão sem dispor de qualquer experiência com ferramentas e material e sem o conhecimento que ele adquire no processo da construção?... Pessoalmente alimento sérias dúvidas de que a atmosfera livresca nas universidades constitua clima saudável para a formação de arquitetos (GROPIUS, 1997, p. 89-90).

Neste sentido, refletindo a respeito das palavras do arquiteto e relacionando-as com as propostas dos programas de formação continuada de desenvolvimento pedagógico, nos quais os professores-arquitetos em atuação no ensino técnico são convidados a participar. Podemos observar que, também, estas propostas podem ser portadoras do caráter de pouca aproximação, vivência e prática nas salas de aula.

Mesmo que os programas de formação continuada tragam importantes autores, bibliografia e teorias pedagógicas para discussão, estes temas parecem que não fazem muito sentido ao grupo de professores-arquitetos, talvez, porque estas teorias mostrem-se distantes de seus projetos profissionais.

As idéias de Gropius parecem se aproximar dos atuais pensadores da Educação como, por exemplo, Larrosa (2002) que aponta o descompasso já anunciado pelo arquiteto.

Pela concepção de Larrosa (2002), os cursos de formação continuada ao privilegiarem a informação distanciam o sujeito da aprendizagem da experiência; ao tentarem reverter este quadro, alguns programas de formação por meio de suposta crítica a esta ação: *pretendem implantar e homologar formas de contagens de créditos para a experiência e para o saber de experiência adquirido no trabalho*. Apoiado nesta observação, o autor nos alerta que a experiência não pode ser convertida em moeda de troca e sua crítica aponta para que não seja convertida em nenhum tipo de ‘mercadoria’.

Deste modo, na aproximação de autores e pesquisadores da educação com pesquisadores e professores de arquitetura, tentamos esboçar caminhos que nos conduzam ao entendimento do distanciamento e rejeição às práticas pedagógicas propostas nos cursos de formação continuada.

Talvez estes modelos de formação não encontrem ressonância em suas estruturas construtivas e, assim, na tentativa de pensarmos possibilidades que reforcem esta prática, buscamos, novamente, nas palavras do arquiteto Herman Hertzberger, encontrar meios de pensar os motivos que levam a este processo:

Só podemos desenvolver afeição pelas coisas com as quais nos identificamos coisas sobre as quais podemos projetar nossa própria identidade e nas quais podemos investir tanto cuidado e dedicação que elas se tornam parte de nós mesmos, absorvidos pelo nosso próprio mundo pessoal (HERTZBERGER, 1996, p. 170)

Ao dialogar com os arquitetos Gropius e Hertzberger, as questões da formação inicial e a possível implicação do *ethos* na docência denunciam caminhos que tendem à imbricação. Outra vez, busco em autores da educação referências que possam esclarecer esta prática, como, em Brandão: *Nascemos sem uma programação que nos diz como comportar e esse nosso ‘jeito de ser’ será a construção de uma vida* (BRANDÃO, 2005, p. 63).

Os autores de diferentes áreas nos alertam que a constituição docente pode ser delineada pautada na formação inicial, na qual este ‘jeito de ser’ mostra-se possível, também, pelo enraizamento produzido no *ethos* de formação inicial.

Julien Guadet (1834-1908) professor da *École de Beaux-Arts* de Paris, autor do método de projeto que foi a base dos estudos de muitos dos

arquitetos modernos no tratado *Elements et Theories de l'Architecture*, define que os parâmetros para o estudo da arquitetura já traziam a discussão do ensino da área, sua concepção acadêmica e a prática parecem traçar caminhos distintos, como percebemos em: *A composição* (um componente no estudo projetual) *não se ensina, ela não se aprende a não ser através de ensaios múltiplos, dos exemplos e dos conselhos, e da experiência própria se superpondo à experiência alheia* (COMAS, 1986, p. 23).

Conforme podemos observar as questões do ensino-aprendizagem na arquitetura moderna que, desde muito tempo, são geradoras de controvérsias quanto à maneira de desenvolver a formação na área.

Estas discussões são ainda trazidas por pesquisadores, professores-arquitetos contemporâneos que observam no modo de desenvolver a habilitação projetual nas escolas, como uma forma até mesmo vaga e ambígua, haja vista as observações de Silva sobre o arquiteto Mario Salvatori, ao instigar a discussão no prefácio do livro *Architecture and People* de Eugene Raskin (1974) com o pensamento: *A arquitetura não pode ser ensinada, realmente (é por isso que não há boas escolas de arquitetura). Mas, a arquitetura pode ser aprendida (é por isso que existem bons arquitetos)* (SILVA, 1986, p.23).

Ao analisar e reforçar este caráter contraditório, o arquiteto e professor da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Elvan Silva alerta para as dificuldades encontradas em sala de aula geradas pelo descompasso entre alunos que querem e anseiam aprender com professores de uma área não 'ensinável'. Criando; deste modo, um impasse didático-pedagógico, que pode se desdobrar em formações equivocadas com professores dispensados de ensinar, conforme anuncia Silva.

Dialogando com Shön (2000), percebemos em suas observações em consonância com autores e professores de arquitetura quanto às especificidades da área:

As faculdades de arquitetura são interessantes, porque ocupam um ponto intermediário entre as escolas profissionais e de arte. A arquitetura é uma função estabelecida carregada de funções sociais importantes, mas é também uma arte, e as artes tendem a não estar bem-acomodadas na universidade contemporânea, dedicada à pesquisa. Mesmo que algumas escolas de arquitetura sejam instituições autônomas, a maioria existe dentro de uma

universidade, onde tendem a ser marginais, isoladas e de *status* duvidoso-quanto mais prestigiada a universidade, mais dúvida o *status* (SHÖN, 2000, p.26).

Nesta linha de reflexões sobre o ensino de arquitetura, parece importante ilustrar o panorama, também, com as observações de Artigas⁸, mestre e fundador da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo (FAU-USP), escola paulista de grande influência no ensino da arquitetura. Suas palavras são portadoras de alerta para o caráter original desta relação de ensino-aprendizagem, como observamos em:

Veja, a minha raiz de mestre não é acadêmica [...]. O grau de abstração da arquitetura é muito grande e apreciar o valor duma forma arquitetônica começa a ser um privilégio elitista. Tive que ensinar os meus alunos a degustar [...]. A arquitetura tem algo de poético na sua essência, e daí que ler arquitetura pode resultar em algo um pouco difícil (ARTIGAS*, citado por ABRAMOVICH, 1985, p. 98).

Percebemos que são muitos os caminhos que parecem referendar as palavras de Gropius que, ao propor na escola *Bauhaus* uma pedagogia inovadora e complexa para a formação de arquitetos, contava com a importante orientação:

O saber só pode tornar-se vivo através da experiência pessoal, Por isso projeto e processo de construção, prancheta e obra precisam estar profundamente ligados em todas as fases do estudo. A prática da construção não deve ser aditada posteriormente, como disciplina especial, após o término de um curso acadêmico de vários anos, mas deve ser parte integrante do próprio ensino (GROPIUS, 1997, p. 94).

Ao recuperar elementos presentes no Ensino da Arquitetura com base na escola Bauhaus, notamos que o ensino da arquitetura está impregnado do *ethos* profissional. A formação inicial, além de transmitir conteúdos teóricos e práticos, pode favorecer o desenvolvimento de atitudes, crenças, valores e até maneiras de olhar para o mundo que, provavelmente, participam ativamente da construção das matrizes pedagógicas dos professores.

⁸ João Batista Vilanova Artigas (Curitiba, 23 de junho de 1915 – São Paulo, 12 de janeiro de 1985) foi arquiteto brasileiro cuja obra está ligada ao movimento arquitetônico conhecido como Escola Paulista. Embora tenha nascido em Curitiba, Artigas é considerado o principal nome da história da arquitetura de São Paulo, em razão do conjunto de sua obra realizado neste Estado.

*ARTIGAS, João Batista Vilanova. *Caminhos da arquitetura*. LECH - Livr. Edit. de Ciências Humanas, São Paulo, 1981.

2.2 Arquitetura-docente: *ethos* e matrizes pedagógicas

Para ampliar as referências teóricas da pesquisa, estabelecemos um diálogo com Furlanetto, que ao investigar os processos de formação docente, constatou que a formação é um processo que inclui inúmeras perspectivas. A construção da docência não se dá somente nos cursos regulares de formação docente. Ela ocorre com apoio nas relações em que estiveram em jogo o ensinar e o aprender.

Cada vez fica mais claro que as professoras e os professores, mulheres e homens inacabados, contraditórios e multifacetados - com histórias pessoais forjadas nas relações que estabelecem com o outro, a cultura, a natureza e consigo mesmos -fazem escolhas, criam-se e encontrando formas de crescer e de se exercer profissionalmente (FURLANETTO, 2003, p.14).

Ao investigar os processos formativos, a autora constatou que os professores constroem arquivos existenciais que contêm imagens, conteúdos coletivos e pessoais que dão sustentação às suas práticas. Denominou essas referências de matrizes pedagógicas.

As matrizes pedagógicas podem ser simbolicamente consideradas em espaços, nos quais a prática dos professores é gestada. Conteúdos do mundo interno encontram-se com os do mundo externo e são por eles fecundados, originando o novo. A matriz, além de configurar-se como local de fecundação e gestação, também se apresenta como possibilidade de retorno em busca da regeneração e da transformação (FURLANETTO, 2003, p.27)

O diálogo com Furlanetto, permite perceber que, muitas das ações pedagógicas, estão enraizadas não só nas dimensões da consciência dos professores, mas incluem também aspectos inconscientes. A autora faz referência a um professor interno nem sempre reconhecido pela consciência.

Pudemos perceber que pareciam possuir um *professor interno*, uma base da qual emanavam suas ações pedagógicas que não representavam somente a síntese de seus aprendizados teóricos, mas também de suas experiências culturais vividas a partir do lugar de quem aprende (FURLANETTO, 2003, p.26).

Ao atuar como coordenadora, observei, também, que os professores ao tecerem suas práticas, buscavam em seus arquivos pedagógicos as referências de que necessitavam. Constatei que esses arquivos pedagógicos guardavam as experiências de aprendizagem, inclusive, aquelas vividas no período de formação inicial que possibilitavam o desenvolvimento do *ethos* profissional. Shön (2000) nos permite compreender em maior profundidade a questão:

Assim, em uma íntima associação com a própria idéia de profissão, encontramos a idéia de uma comunidade de profissionais cujo conhecimento especial coloca-os à parte de outros indivíduos, em relação aos quais eles têm direitos e privilégios especiais. Uma prática profissional é o domínio de uma comunidade de profissionais que compartilham, nos termos de John Dewey, as tradições de uma vocação. Eles compartilham convenções de ação que incluem meios, linguagem e ferramentas distintivas e operam dentro de tipos específicos de ambientes (SHÖN, 2000, p.36).

Neste contexto, vale salientar a possível influência do *ethos* da área de formação na composição das matrizes pedagógicas dos professores.

A aproximação das matrizes pedagógicas com o *ethos* de formação inicial indica uma nova compreensão dos processos formativos dos professores-arquitetos propiciando o alargamento das fronteiras do conceito de matriz pedagógica, já referendadas por Furlanetto (2003).

Ao contatar o espaço formativo composto pelas matrizes pedagógicas, aproximamo-nos das dimensões inconscientes que envolvem o aprender. Esta questão nos remete a dialogar com Jung. Para este autor, os territórios inconscientes são de origem pessoal, quando abrigam registros e lembranças pessoais, e de origem coletiva ao armazenarem imagens arcaicas, inatas e históricas que estruturam o inconsciente coletivo. Para esta configuração, Jung (1964) deu o nome de arquétipos.

Ao enredarmos as bases conceituais das matrizes pedagógicas à teoria de arquétipo, necessitamos entendê-la melhor, então, nos aproximamos de Jung que pode nos auxiliar neste sentido:

O termo arquétipo é muitas vezes mal compreendido, julgado-se que expressa certas imagens ou motivos mitológicos definidos. Mas estes nada mais são do que representações conscientes: seria absurdo supor que representações tão variadas pudessem ser transmitidas hereditariamente. O arquétipo é uma tendência

para formar estas mesmas representações de um motivo - representações que podem ter inúmeras variações e detalhes - sem perder sua configuração original (JUNG, 1964, p.67).

Ainda, buscamos parceria teórica com Silveira (1981) que colabora com sua análise para uma aproximação significativa ao conceituar arquétipo como:

O arquétipo funciona com um nódulo de energia psíquica. Quando esta energia, em estado potencial, atualiza-se, toma forma, então teremos a imagem arquetípica. Não podemos denominar esta imagem de arquétipo, pois o arquétipo é unicamente uma virtualidade (SILVEIRA, 1981, p.78).

Para entendimento deste fundamento na área da educação, buscamos dialogar com autores, como por exemplo, Furlanetto (2003) que o relaciona como parte integrante da construção teórica das matrizes pedagógicas:

A relação professor-aluno constitui-se em uma relação arquetípica já experimentada inúmeras vezes por toda humanidade constituindo-se um arquétipo-o do mestre-aprendiz [...] Fica claro, então, que as matrizes pedagógicas de cada professor não começam a se constituir nos cursos de formação, mas estão enraizadas em instâncias muito mais profundas de sua psique e vão ganhando formas pessoais, conforme ele vivencia situações de aprendizagem nas quais foi constelado o Arquétipo do Mestre-Aprendiz, o que ocorre desde o início da sua vida. Esse arquétipo faz-se presente quando os sujeitos disponibilizam-se consciente ou inconscientemente a aprender uns com os outros (FURLANETTO, 2003, p.28, 29).

Na construção de um espaço de reflexão sobre a formação docente parece importante abordar o referencial teórico das matrizes pedagógicas, pois este conceito poderá nos auxiliar a investigar, conhecer e compreender os movimentos dos professores no exercício docente, já que perceber seus deslocamentos, construções, atitudes e impasses permitem que entremos em contato com suas peculiares formas de arquitetar a docência.

3. TRAJETO METODOLÓGICO

3.1 Pesquisa qualitativa

A proposta desta pesquisa foi investigar os processos construtivos da arquitetura-docente, para isso foi necessário encontrar um caminho metodológico que pudesse responder às intenções, inicialmente, assumidas.

Para delinear o caminho da pesquisa, apoiamo-nos na abordagem qualitativa. Para Bogdan, Biklen (1994, p.50), investigadores que fazem uso deste tipo de abordagem estão interessados no modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas.

Esta abordagem de pesquisa permite maior compreensão de como os sujeitos se percebem, tecendo suas vidas: *aquilo que eles experimentam, o modo como eles interpretam as suas experiências, e o modo como eles próprios estruturam o mundo social em que vivem* (BOGDAN, BIKLEN, 1994, p.51).

Uma pesquisa qualitativa não pressupõe o afastamento entre investigador e sujeitos de pesquisa, mas uma aproximação que permita compreender os sentidos que os sujeitos imprimem ao que experienciam.

A abordagem qualitativa requer que os investigadores desenvolvam empatia para com as pessoas que fazem parte do estudo e que façam esforços concentrados para compreender vários pontos de vista. O objetivo não é o juízo de valor, mas, antes, o de compreender o mundo dos sujeitos e determinar como e com que critério *eles* o julgam (BOGDAN, BIKLEN, 1994, p.287)

A pesquisa qualitativa possibilita que o investigador descortine aspectos dos fenômenos que não se mostrariam, caso ele não interagisse com os sujeitos.

A ênfase interacionista simbólica na compreensão da forma como um conjunto de pessoas, numa determinada situação, dá sentido ao que lhes está a acontecer, encoraja uma compreensão empática dos diferentes pontos de vista (BOGDAN, BIKLEN 1994, p.291).

3.2 Pesquisa simbólica

Muitos são os caminhos para o desenvolvimento de uma pesquisa qualitativa. Nesta investigação, optei por trilhar os da pesquisa simbólica que possibilitam aos sujeitos expressar os sentidos que imprimem às suas vivências.

A pesquisa simbólica busca localizar no material coletado (desenho, falas, grafias, gestos, silêncios, etc.) os símbolos e ao elaborá-los propõe-se a produzir conhecimentos (FURLANETTO, 2005).

Ao delinear este tipo de pesquisa, a autora tem mantido um diálogo com Jung, para quem um símbolo pode ser uma idéia, uma emoção, uma palavra que se mostra e solicita ser compreendida. Um símbolo contém uma dimensão aparente consciente, mas guarda aspectos desconhecidos da consciência (JUNG, 1964). Ele salienta a importância de estarmos atentos para detectar os símbolos que permeiam nossa vida, pois eles abrem portas para novas possibilidades de compreensão dos caminhos que tecemos. Ao tentarmos compreendê-los somos lançados em outros níveis de realidade.

O diálogo com Silveira, também, auxilia compreender o conceito de símbolo.

Um símbolo não traz explicações; impulsiona para além de si mesmo na direção de um sentido ainda distante, inapreensível, obscuramente pressentido e que nenhuma palavra de língua falada poderia exprimir de maneira satisfatória (SILVEIRA, 1981, p.80)

Ainda Silveira, menciona que um símbolo não é racional nem irracional, mas articula as duas dimensões: *se é de uma parte acessível à razão, de outra parte lhe escapa para vir fazer vibrar cordas ocultas no inconsciente* (SILVEIRA, 1981, p.81).

Furlanetto explora a função mediadora do símbolo quando diz que:

...os símbolos possibilitam esses encontros fugazes que estabelecem a comunicação entre essas duas instâncias (2003, p.33), ou ainda, o símbolo assume a função de um mediador entre o consciente e o inconsciente, entre o oculto e o revelado (FURLANETTO, 2007, p.4).

A elaboração simbólica caracteriza-se como um processo de produção de conhecimento que articula dimensões dificilmente articuladas pelas formas de produzir conhecimento, descritas pela Ciência Moderna.

A proposta desta pesquisa está embasada na possibilidade de delinearmos um caminho investigativo com base na elaboração dos símbolos com o objetivo de penetrar em suas dimensões ocultas e, desta forma, produzir conhecimento.

Furlanetto nos aproxima de Jung e dá algumas pistas para trilhar esse caminho. Jung acreditava que, abordar os símbolos a partir da interpretação, implicava reduzi-los, o que significava aprisioná-los aos conhecimentos já existentes. Para compreendê-los, sem restringir seu potencial criativo, seria necessário desenvolver uma nova abordagem que pudesse abarcar o novo que eles continham. Para isso, desenvolveu uma nova maneira de abordar os símbolos que denominou de método Construtivo Sintético.

Nesta modalidade de aproximação, o material é tratado como uma configuração psíquica nova. Passa-se a fazer referência aos conteúdos simbólicos como aquilo que não se sabe e que ao ser elaborado provoca uma ampliação dos quadros de referências (FURLANETTO, 2007, p.5).

Jung não propõe uma interpretação, mas um caminho que implica a *amplificação* dos símbolos. Nesta pesquisa, não nos propomos a interpretar símbolos, mas sim amplificá-los. Para isso, a pesquisadora permitiu que os sujeitos detectassem alguns símbolos presentes no contexto da pesquisa e participassem de sua elaboração.

A leitura dos símbolos ao ser multiplicada, proporciona novas possibilidades de percepção, para além da esfera já conhecida, configurando, deste modo, o movimento de reconstelação. Neste sentido, o diálogo com Furlanetto, auxilia a esclarecer este movimento definido como:

O movimento de reconstelação que consiste em atingir um patamar de consciência que permite olhar para os símbolos de outro lugar. Ao nos afastarmos do 'sempre igual', somos impulsionados a explorar novos territórios que nos demandam a desconstrução e a reconstrução de mapas capazes de registrar as descobertas. A produção do conhecimento passa a configurara-se de diversas maneiras e a requerer formas inusitadas de descrição e registro (FURLANETTO, 2007, p.6).

Ao optar pelo método da pesquisa simbólica, propusemo-nos a dialogar com Jung e percebemos que este método é construído pelos movimentos de *ampliação*, *reconstelação* e, também, pela captação de movimentos de aproximação, leituras e sentidos dos símbolos, que são denominados por *circundação*. O termo é descrito como um movimento que:

...pode assumir a forma de espiral que aponta para a conjugação de elementos já existentes distintos e visíveis na direção de um elemento central, ainda não perceptível racionalmente, a não ser como algo que transcende as partes (FURLANETTO, 2005, p.14).

O processo investigativo propõe novos movimentos, cria distintos passos que conduzem o trajeto de uma pesquisa simbólica, que são estruturados também apoiados em alguns eixos: *saber que não se sabe*, *na inexistência de um caminho pronto* e *na reciprocidade do encontro*.

Estes três eixos que estruturam o trabalho da elaboração simbólica, assumido por Jung, também podem nos auxiliar a estruturar novos caminhos investigativos. O saber que não se sabe possibilita uma abertura para o fenômeno a ser investigado o que implica aprender, inclusive, como se aproximar dele. Conectar-se com a falta com o não sei, mas também com a vontade de saber parece ser fundamental para abrir um campo investigativo. Considerar que não existe um caminho de pesquisa pronto, implica estabelecer um diálogo criativo com a tradição de pesquisa no sentido de vê-la como um base que pode fornecer ferramentas importantes para a construção de caminhos e não como imite que impossibilita o surgimento do novo. [...] Ao nos referirmos à reciprocidade do encontro, nos abrimos para a constatação de que a aproximação entre o pesquisador e o objeto de sua pesquisa estabelece um campo energético que potencializa o surgimento de símbolos (FURLANETTO, 2007, p.5).

Ao percorrer este trajeto metodológico dispomo-nos a aproximar as polaridades contidas na linguagem simbólica e científica para, desta forma, abraçar novas maneiras de construir o conhecimento.

A opção por este método, *construtivo sintético*, permite que entremos em contato com os dados da pesquisa, para observá-los de um patamar mais amplo, evitando reduzi-los a associações interpretativas.

Segundo Jung, a Psicologia Analítica possibilita o entendimento dos fenômenos psíquicos em sua complexidade, sem reduzi-los sinteticamente a

seus elementos, como este foi um olhar que procuramos estender a esta pesquisa, seguimos o caminho investigativo com possibilidades de realizar a análise dos dados baseada em movimentos próximos daqueles já experienciados por outros pesquisadores, como o descrito por Furlanetto (2005):

Elaborar alguns símbolos que se constelaram em espaços pedagógicos observados, revelou-se uma tarefa complexa, pois havia o risco de ser capturada pela 'armadilha da interpretação' que atribui sentidos às experiências do outro, desconsiderando a possibilidade dos sujeitos da pesquisa construir sentidos próprios para suas vivências (FURLANETTO, 2005, p.7).

No desenvolvimento deste trabalho ao assumir como encaminhamento de pesquisa a elaboração simbólica, reforçamos o diálogo com autores que vêem nesta possibilidade de pesquisa a criação de um espaço diferenciado de produção do conhecimento, no qual a participação, a reflexão, a transformação e o contato com os processos internos e intersubjetivos podem se tornar os construtores de novas maneiras de pesquisar.

O percurso, também, encontra nas palavras de Silveira (1992) o direcionamento necessário para uma construção dialógica e significativa:

A linguagem simbólica se desenvolve em várias claves e pautas, transforma-se e é transformadora. Um dos objetivos principais do nosso trabalho é o estudo da linguagem. Não nos preocupamos em fazer o debulhamento da imagem simbólica, ou dissecá-la intelectualmente. Nós nos esforçamos para entender a linguagem dos símbolos, colocando-nos na posição de quem aprende ou reaprende um idioma (SILVEIRA, 1992, p. 94).

3.3 Desenhando a pesquisa: descrição dos procedimentos

3.3.1 Cenário

O Cenário desta pesquisa foi o curso técnico de *Design* de Interiores do SENAC-SP, unidade Santa Cecília (CEC). Esta modalidade de curso possibilita uma habilitação profissional de nível técnico, cuja formação atende ao disposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei Federal nº 9.394/96; no Decreto Federal nº 2.208/97; no parecer 16/99 e Resolução

CNE/CEB 04/99 que dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para Educação Profissional de Nível Técnico, na indicação CEE n. 08/2000; no regimento das Unidades SENAC-SP-Educação Profissional e Ensino Médio e demais normas reguladoras do sistema de ensino (ANEXO C - Portaria de autorização).

Conforme disposição anterior, esta modalidade de ensino tem sua organização curricular por módulos, com carga horária total de 822 horas e desenvolve competências profissionais contempladas na área do *Design* (ANEXO A - Plano de curso).

3.3.2 Sujeitos da pesquisa

Os sujeitos da pesquisa são quatro professores com formação inicial em arquitetura que compõem o quadro de docentes do curso técnico de *Design* de Interiores do SENAC-SP, são funcionários em regime de contratação com 10 e 20 horas semanais. Possuem vínculo empregatício de algumas horas semanais com a Instituição SENAC-SP. Todos desenvolvem, também, atividades profissionais de caráter autônomo na área de origem.

A Instituição e os sujeitos da pesquisa aderiram voluntariamente ao convite para participar do estudo, seguindo os parâmetros determinados pelo Comitê de Ética da Universidade, assinaram o Termo de Livre Consentimento (ANEXOS E; F).

3.3.3 Critérios de seleção

Para compor o grupo, pautamo-nos nos seguintes critérios:

- Formação inicial em arquitetura.
- Participação no programa de formação continuada proposto pela instituição (PDE - Programa de Desenvolvimento Educacional).

Os professores selecionados foram os com formação inicial em arquitetura, por ser a área que mais se aproxima dos componentes desenvolvidos no curso de *Design* de Interiores e ser a formação inicial da maioria dos professores que atua no referido curso.

Escolhemos professores que participaram do PDE, por ser um Programa de Formação Continuada desenvolvido pelo SENAC-SP, considerado, pela Instituição, como uma referência pedagógica.

Além da escolha desse grupo ter tido como ponto de partida os professores-arquitetos que atuam na docência e participaram do PDE, por atuar como coordenadora do curso percebia nesses professores movimentos pedagógicos que mereciam ser investigados e que, possivelmente, poderiam anunciar novas formas de pensar, propor e construir processos formativos.

3.4 Coleta de dados

3.4.1 A técnica: grupo focal

Optamos por coletar os dados de pesquisa baseados na técnica do Grupo Focal que tem características que derivam das diversas maneiras de trabalhar em grupo. Esta metodologia refere-se a um conjunto de pessoas selecionadas e reunidas por pesquisadores para discutir e comentar um tema, que é objeto de pesquisa (GATTI, 2005).

Por meio dessa técnica, temos condições de despertar no grupo a capacidade de interação e apreciação dos sentidos atribuídos ao tema proposto, pois as práticas, experiências, conceitos, sentimentos, subjetividades, crenças e reações são representações múltiplas de um grupo particular, celeiro fértil para localização de símbolos. Por meio das falas, seqüências, rupturas, desvios, interrupções, réplicas, interlocuções e silêncios, temos condições de captar nuances que possam nos auxiliar na interpretação da análise dos dados.

A interlocução com Kitzinger (1994), citado por Gatti (2005, p.39), possibilita avaliar o diferencial desta técnica que não só está *no que as pessoas pensam, mas em como pensam e porque pensam assim* (grifos do autor).

Desta forma, o processo não está limitado por normas ou conformidades do grupo, todavia permite abarcar as diferenças entre os sujeitos; assim, a diversidade tem garantia de ser acolhida Gatti (2005).

Esta ação parece reforçada por Kitzinger (1994) quando explicita em:

A diferença entre os participantes também permite observar não só como as pessoas teorizam sobre seu próprio ponto de vista, como também a maneira como o fazem em relação a outras perspectivas e como põem suas próprias idéias para trabalhar (KITZINGER, 1994*, citado por GATTI, 2005, p.40).

Neste sentido, a autora em diálogo com Kitzinger nos alerta que cabe ao pesquisador a observação cautelosa, para que mantenha esforço no foco da pesquisa sem inferir aspectos que suponha como verdadeiros.

O distanciamento e a moderação são quesitos básicos para o desenvolvimento da pesquisa que, por meio desta técnica, aponta: o pesquisador não pode assumir que ele tem a chave do sentido de uma opinião ou de uma idéia dos participantes. Estes é que têm que lhe oferecer a chave (GATTI, p.40, 2005).

Lembrando, ainda, como sugere Gatti (2005) que a análise apoiada nesta técnica requer cautela, pois ao considerar um grupo focal, como representativo de um determinado universo, esta ação pode levar à superficialidade e restrição do tema analisado. Considerando este aspecto, tomamos a devida atenção, para que esta pesquisa não incorresse em uma análise reducionista.

A maneira de coletar dados possibilita a interação com o grupo selecionado, favorecendo a aproximação com diferentes formas de articulação, reflexão e constituição da arquitetura-docente.

3.4.2 Passos para a elaboração simbólica

A condição de reciprocidade, percebida como importante eixo para o desenvolvimento de uma pesquisa simbólica, foi estabelecida entre a pesquisadora e os sujeitos investigados, proporcionando um intenso diálogo entre os envolvidos, tornando esses encontros um terreno de confiança mútua que possibilitou e potencializou o surgimento e a elaboração dos símbolos.

*KITZINGER, Jenny. The methodology of focus groups: the importance of interaction between research participants. *Sociology of Health and Illness*, v.16,n.1,1994.

Neste contexto, o papel do moderador, torna-se relevante, pois precisa estar atento para garantir a articulação das discussões, permitindo que todos no grupo se manifestem.

Ao trilhar os passos propostos em uma pesquisa simbólica no trabalho com a técnica do grupo focal, o mediador pode propor atividades mobilizadoras que facilitem a interlocução entre os sujeitos, ativando, deste modo, o surgimento de símbolos, movimentos e eixos estruturantes que compõem o processo de elaboração simbólica.

A utilização de recursos expressivos favorece a criação de representações criativas e pessoais, possibilitando a ordenação e o contato com questões interiores. Partindo desse pressuposto, propus aos professores-arquitetos que se expressassem graficamente. Pelo seu alto poder de síntese, este recurso expressivo facilitou traçar paralelos com as falas coletadas em nossos encontros.

A leitura não-verbal é uma maneira peculiar de ler: visão/leitura, espécie de olhar tátil, multissensível, sinestésico. Não se ensina como ler o não-verbal. É mais um desempenho do que uma competência porque, sendo dinâmico, o não-verbal exige uma leitura, se não desorganizada, pelo menos sem ordem preestabelecida, convencional ou sistematizada (FERRARA, 2004, p.26).

Neste trabalho, os desenhos foram propostos como possibilidades de integração, pois sem desviar o foco das discussões, a manifestação gráfica evitou um possível relato e favoreceu a descontração do grupo.

3.4.3 Ambiente da pesquisa

Para coletar os dados, verificamos a necessidade de um espaço apropriado. Esta percepção encontra respaldo teórico na interlocução com Gatti (2005), que nos orienta quanto ao desempenho da técnica com o grupo focal estar intrinsecamente ligado ao local onde se efetivam as atividades. Salienta que ele deve favorecer a interação e a interlocução direta dos participantes.

Escolhemos desenvolver as atividades com o grupo focal em uma sala estilo ateliê, pois este ambiente está ligado ao desenvolvimento de projetos caracterizados pelo fazer e pela instrução, exemplificando, segundo Shön (2000)

situações inerentes a qualquer aula prática reflexiva. [...] em ateliês, os alunos aprendem fazendo, e os instrutores são mais orientadores do que professores (SHÖN, 2000, p.26, 27).

Vale ressaltar que o *ateliê* é um ambiente na instituição onde, normalmente, os professores não têm acesso, pois o espaço não conta com o material de apoio com que estão habituados para desenvolvimento de suas práticas docentes, como por exemplo: pranchetas, régua paralelas e outros, normalmente, encontrados nas salas de aula do curso de *Design de Interiores*.

A opção por este ambiente diferente promoveu maior interação entre professores e pesquisadora. Notamos que o espaço escolhido propiciou uma mudança nos vínculos preestabelecidos entre docentes e coordenação, desta forma, criou-se uma relação diferente da assumida institucionalmente.

As salas-ateliês fazem parte do *ethos* de formação dos sujeitos da pesquisa, cujo modelo apresenta relevância no curso de arquitetura, pois este gênero de ambiente tende a promover nos alunos, o que Shön (2000) destaca como um método próprio de aprendizado a partir da configuração espacial:

O *design*, tanto no seu sentido arquitetônico mais restrito, quanto no sentido mais amplo de que uma prática profissional é uma *forma de*, deve ser aprendido no fazer. Não importa o quanto os estudantes possam aprender sobre o processo de projeto a partir de leituras ou palestras, pois há sempre um componente da competência para o *design*, na verdade, seu aspecto central, que eles não podem aprender dessa forma. Uma prática com caráter de *design* é passível de ser aprendida, mas não ensinada, por métodos de sala de aula. E quando os estudantes são ajudados a aprender a projetar, as intervenções mais úteis a eles são mais como uma instrução do que um ensino, como em uma aula prática reflexiva (SHÖN, 2000, p.123).

Na parceria teórica estabelecida com Shön (2000), entendemos a condição das salas estilo *ateliê*, como locais privilegiados de criação que podem colaborar com o desenvolvimento de atividades e interação entre professores e alunos. No caso desta pesquisa, o grupo envolvido parece ter se valido desta condição, pois os sujeitos ao desenvolverem suas ações neste espaço demonstraram autonomia, liberdade e sensibilidade nas questões abordadas.

3.4.4 Tempos da pesquisa

Na realização desta pesquisa, foram necessários três encontros em horários não contabilizados, como horas de trabalho, em média quatro horas cada um, sempre à tarde, horário que, geralmente, não estão ministrando aula e ocupam-se dos afazeres profissionais em seus escritórios de arquitetura.

Os encontros deram-se com intervalos em média de 15 dias entre eles. A dinâmica estabelecida proporcionou aos sujeitos uma retomada dos símbolos, falas, temas e assuntos abordados no encontro anterior, potencializando, sua elaboração simbólica.

3.4.5 Descrição dos encontros da pesquisa

O grupo focal contou com a presença de quatro participantes que foram identificados, como: S1, S2, S3 e S4 e o trabalho da coleta de dados com o grupo de professores-arquitetos seguiu o seguinte itinerário:

No primeiro encontro, os sujeitos do grupo conheceram os objetivos da pesquisa e sua proposta metodológica, sendo esclarecidos que as falas seriam registradas por gravação, seguida de transcrição literal. Ainda lhes foi apresentada a possibilidade de se expressarem livremente por recurso gráfico, utilizando diversos materiais de desenho e pintura. Estes elementos estiveram disponíveis durante todo o tempo na grande mesa, estilo prancha, que ocupamos. Isto posto, os participantes entenderam e mostraram-se, de acordo com a proposta assinando o Termo de Livre Consentimento (ANEXO F).

No primeiro encontro, os sujeitos foram se apropriando do material de desenho e iniciaram seus esboços. Alguns mais concentrados nos propósitos de elaboração definidos, outros utilizaram o material de desenho, como apoio às suas reflexões, possibilitando certo 'destravamento' durante suas falas. Deste modo, foram ilustrando aleatoriamente suas reflexões a respeito do tema lançado: Arquitetura-docente, desdobrado em *Como se arquiteta a docência? Quais materiais que utilizam nesta construção, quais os movimentos que fazem neste sentido, ainda, como se percebem construtores desta profissão que surgiu em suas vidas sem ser pela formação inicial.*

Enquanto os sujeitos iam desenhando, suas palavras foram surgindo e, ao descreverem seus processos formativos, fomos tomando contato com símbolos que parecem refletir uma organização interior, idéias, pensamentos e estruturas de como arquitetam a docência. O processo de análise dos dados já se anunciou, desde o primeiro encontro, pois na medida que os desenhos e os símbolos emergiram foram sendo, também, por eles analisados, o que aconteceu, também, em outros encontros. Dessa forma, os sujeitos de pesquisa participaram da análise dos dados.

Nos três encontros, o processo desenvolveu-se da mesma maneira. Conforme os símbolos eram localizados, a elaboração já se iniciava no grupo, para depois, sob a mediação da pesquisadora, serem ampliados com base nos teóricos e, novamente, voltarem ao grupo em um processo de expansão e re-significação simbólica.

3.4.6 O grupo e a expressão

Em um grupo focal, são muitos os aspectos que favorecem as condições que despertam a capacidade de interação e apreciação dos sentidos atribuídos ao tema. Desse modo, vale salientar na pesquisa a sugestão do recurso expressivo.

O desenho é uma linguagem a serviço de qualquer homem. Ninguém pode dizer “Eu não sei desenhar”, ou seja, é impossível que alguém não saiba se expressar graficamente, mas tirei fora do currículo a palavra desenhar.... quem ia cursar uma universidade, já teria que ter sua linguagem desenvolvida desde o colégio....Importava era expressar graficamente os problemas ligados ao exercício desta arte específica chamada arquitetura (ARTIGAS*, citado por ABRAMOVICH, 1985, p.99).

Nesta proposta, vamos ao encontro de outro autor que nos auxilia, assim, percebemos em Shön (2000), a ênfase dos exercícios artísticos no desenvolvimento de uma prática reflexiva, notamos esta disposição em:

Qualquer que seja a linguagem que venhamos a empregar, nossas descrições do ato de conhecer-na-ação são sempre *construções*. Elas são sempre tentativas de colocar de forma explícita e simbólica um tipo de inteligência que começa por ser tácita e espontânea (SHÖN, 2000, p.31).

* ARTIGAS, João Batista Vilanova. Caminhos da arquitetura. LECH - Livr. Edit. de Ciências Humanas, São Paulo, 1981.

No desenvolvimento desta pesquisa, os desenhos, também, constituíram-se em símbolos que pareciam encontrar ressonâncias nas falas dos sujeitos, pois os traços, cores e formas tornaram-se expressões complementares às suas palavras, conforme foi observado nas atividades desenvolvidas nos encontros com o grupo focal.

De acordo com esta percepção retomamos o diálogo com Shön (2000) e encontramos fundamentos para pensar sobre a questão, pois o autor refere-se a esta possibilidade quando diz:... *nosso pensar serve para dar forma ao que estamos fazendo, enquanto ainda o fazemos* (SHÖN, 2000, p.32), em certo sentido, podemos notar pela construção gráfica dos sujeitos um movimento análogo a esta reflexão.

Além disso, dilatamos este pensamento quando nos aproximamos de Soares (2000) que discute o trabalho e a constituição docente com base no conceito de 'arquitetura da identidade'. Nesta linha referencial, define a concepção da expressão gráfica por meio do *desenho*, como:

Desenho: compreendido como as manifestações naturais que, respeitadas na sua plasticidade e simplicidade comunicativa, poderão constituir obras singulares e belas, consolidadas e conscientes dos processos sociais presentes no mundo em que vive (SOARES, 2000, p.17).

Em nossos encontros, foi possível perceber que os sujeitos foram ilustrando suas falas de maneira espontânea, sem compromissos estéticos ou técnicos, mas, que puderam nos fornecer pistas quanto às suas construções e processos de arquitetura-docente.

Algumas falas e desenhos auxiliaram na construção teórica, pois a partir dos sujeitos da pesquisa e suas produções na aproximação com autores que discutem formação, vamos construindo um conhecimento singular e significativo dentro da proposta inicial, que é investigar os caminhos da arquitetura-docente dos professores do ensino técnico em *Design* de Interiores do SENAC-SP.

Devemos salientar que utilizamos o artifício da livre expressão artística sem a pretensão de nos lançarmos a interpretar os desenhos, ou mesmo, na tentativa de dissecá-los, como objeto de nosso estudo, mas nos valemos deste recurso, conforme sinalizado por Saiani (2003), como possibilidade de ilustração e

ampliação dos símbolos captados sem incorrer em um raciocínio conclusivo de interpretação reducionista em uma construção linear composta por premissas.

O uso dos desenhos pretende dar suporte à pesquisa, pois vemos possibilidades por meio desse material de integrar e contextualizar os movimentos internos e interacionais tecidos pelos sujeitos no decorrer de nossos encontros, auxiliando na apresentação dos sujeitos envolvidos.

Também encontramos esta condição discutida por Oliveira (2004), quando se refere à artista plástica e educadora Faya Ostrower, como uma autora que aborda o contato da ação formadora no processo criativo.

A artista entende o fazer e o configurar do homem como atuações de caráter simbólico. Segundo ela, toda forma é, ao mesmo tempo, forma de comunicação e forma de realização, correspondendo ainda a aspectos expressivos de um desenvolvimento interior na pessoa, refletindo inclusive processos de crescimento e maturação cujos níveis integrativos consideram-se indispensáveis para a realização das potencialidades criativas (OLIVEIRA, 2004, p.34).

Os desenhos que ilustram parte da pesquisa, procuram tecer relações entre sujeitos, símbolos, teoria e observações em um processo que nos auxilia reconhecer os meios construtivos desses sujeitos em seus projetos de arquitetura-docente.

4. ANÁLISE DE DADOS

Como anunciamos, anteriormente, a análise de dados pautada nos passos da elaboração simbólica, não foi realizada somente pela pesquisadora, os sujeitos da pesquisa participaram desse processo, o que fez com que os processos de coleta e análise de dados se articulassem.

Escolhemos elaborar os símbolos em conjunto, porque acreditamos que a participação dos sujeitos na elaboração simbólica é de vital importância, pois os símbolos que emergiram, foram produzidos em conjunto e os sentidos atribuídos a eles, serão muito mais ricos e verdadeiros se forem também construídos conjuntamente.

Constatamos que o processo de análise de dados deu-se em três níveis de elaboração durante os encontros e em um quarto nível de elaboração foi realizado pela pesquisadora, após o processo de coleta de dados para compor a análise final.

1º nível – comentários dos desenhos realizados individualmente pelos sujeitos de pesquisa. As produções gráficas foram realizadas e comentadas no contexto grupal.

2º nível – os comentários foram analisados pela pesquisadora com intuito de organizar o material para que ele pudesse ser novamente elaborado pelo grupo.

3º nível – a devolução ao grupo do material organizado propiciou novos comentários, reflexões, re-significando os achados.

4º nível – a análise final da pesquisadora apoiada nas observações realizadas pelo grupo e no diálogo com autores e pesquisadores que discutem processos de formação.

4.1 Tecendo relações entre teorias, observações, sujeitos e produções

A análise de dados deu-se a partir de uma proposta participativa e dinâmica que possibilitou integrar os conteúdos discutidos pelo grupo à produção dos meios acadêmicos pela interlocução com autores e pesquisadores. Esta ação tende a favorecer a participação e reflexão dos sujeitos da pesquisa e encontra

reforços quando nos deparamos com caminhos investigativos de outros pesquisadores que também desenvolveram seus trabalhos assumindo este percurso, conforme observamos no relato de Furlanetto:

[...] cada sujeito foi estimulado a participar da construção de sentidos para o que aparecia. Dar voz aos sujeitos de pesquisa, me pareceu um caminho mais seguro para a elaboração simbólica. Dessa maneira, poderíamos assumir uma atitude de maior respeito em relação aos símbolos que emergiam em campos relacionais e que para serem compreendidos necessitavam contar, nos processos de elaboração com a participação dos sujeitos envolvidos (FURLANETTO, 2005, p.11).

Pelo diálogo com autores e pesquisadores, desenvolvemos este trabalho, investigando e procurando sentido nos métodos construtivos que envolvem o processo da arquitetura-docente.

Nessa modalidade de análise, temos oportunidade, por meio das produções dos sujeitos pesquisados, de localizar os símbolos e definir eixos norteadores, a fim de nos aproximar de conteúdos que poderão fornecer pistas dos movimentos no processo da arquitetura-docente, objetivo assumido, desde o início desta pesquisa.

A cada encontro surgiam novas e delicadas nuances dos símbolos captados, anteriormente. Deste modo, a participação ativa no desvelar destas filigranas possibilitou a inclusão dos sujeitos de maneira significativa, resultando em uma pesquisa potencialmente colaborativa.

Ao percorrer este trajeto, preparamo-nos para alguns movimentos de circundação, pois a localização e aproximação dos símbolos nos convidam a trilhar por diferentes caminhos que possibilitem ir ao encontro dos processos formativos dos sujeitos, porém o movimento encontra-se ancorado em eixos norteadores que amparam o trabalho de pesquisa.

No processo, observamos que um novo espaço formativo iniciou-se durante a pesquisa, pois ao acolher os símbolos, os sentidos e as experiências do grupo outras possibilidades de formação começaram a despontar. Fomos percebendo sinais de 'partido' nos projetos docentes; assim, foram sendo arquitetados espaços de formação com autoria, ou seja, espaços com aderência às vivências dos sujeitos, que nomearam suas reflexões quando expressaram:

S1: *Como isto é importante, veja só como nos expomos...*

S1: *Este trabalho aqui nos traz muitas reflexões... fico pensando depois... vários dias.*

S1: *Estas reflexões surgiram a partir das nossas conversas aqui...*

S1: *Já te falei, este trabalho traz muitas reflexões, a principal é retomar a fala, poder vermos o que estamos fazendo...*

S4: *Pôxa, não tinha visto isto, eu construí!.*

S2: *... mas foi uma surpresa, estava lá dentro e eu nem tinha percebido!.*

S2: *Ainda resisto um pouco, apesar de perceber as mudanças, me sinto um profissional-professor, mas preciso vestir a camisa e encarar isto: sou professor! Agora estou começando a encarar isto...*

S3: *Estes encontros provocam mais reflexão...*

Estas declarações representam um novo movimento, composto de sinais e sentimentos que antes eram apenas pressentidos, que o desenvolvimento desta pesquisa fez com que emergissem, criando espaços e dilatando brechas que puderam dar sentido aos diferentes desenhos formativos dos sujeitos.

Neste trabalho, fomos notando que os sujeitos pesquisados não se davam conta da bagagem interna que carregavam. No decorrer de nossos encontros por meio dos processos de elaboração simbólica, fomos nos aproximando deste universo interior, carregado de personagens, fatos e cenas que, por falta de luz, estavam esmaecidos e embaralhados em meio às suas práticas pouco contatadas, não nomeadas e, tampouco, significadas.

Para desenvolver esta análise, optamos apresentar os sujeitos da pesquisa por meio de suas produções gráficas que foram consideradas *símbolos iniciais geradores*. As produções foram sendo tecidas, intermediadas pelas falas que pareciam corroborar com as imagens. Ao nos defrontarmos com o material coletado, sentimos necessidade de olhar novamente às produções dos professores e às suas falas para captar os movimentos que teceram no grupo.

A ordem de apresentação dos sujeitos seguiu a ordem de primeiras participações no grupo focal, esta apresentação traz a seqüência dos sujeitos, conforme foram se manifestando, assim, em nosso primeiro encontro, percebemos que o primeiro a se expressar foi S3.

As tensões: entre dúvida e certeza / sujeito 3



Ilustração de S3 referente à docência

Conforme S3 ia desenhando, percebemos que suas palavras foram surgindo. Ao descrever seu processo formativo, vamos tomando contato com uma maneira peculiar que parece refletir sua organização de idéias e pensamentos sobre o modo como arquiteta a docência. Esta análise permite destacar pontos que compõem os **processos construtivos da arquitetura-docente**.

O papel do outro na formação

Na concepção de S3, o professor se forma, compondo seu trabalho com base nas reflexões de seu trabalho profissional, discutindo questões que emergem no cotidiano com parceiros próximos, parece que sua proposta formativa encontra ressonância entre seus pares, cuja formação inicial é compartilhada.

S3: *Nossa unidade é diferente, aliás, nosso curso é diferente (Design de Interiores). É muita diferença entre nós e os outros cursos daqui, porque nos damos bem... será que se tivesse um grupo como o nosso nos outros cursos, não seria melhor?*

S3: *Tem coisas que dá para fazer entre nós mesmos. Não necessita de programa de formação, ir até lá...*

Projetos de formação docente: formação continuada

Este professor, quando se refere aos projetos de formação docente que envolvem grande número de professores, como os propostos pela instituição, ou mesmo, a apropriação da proposta pedagógica da instituição, torna-se reticente:

S3: *Eu tenho nove certificados do PDE (Programa de Desenvolvimento Educacional proposto pela instituição), pois não valeram de nada! Ah, quanta perda de tempo!.*

S3: *Você vai lá e é aquilo...*

Ethos profissional

O professor carrega algumas certezas que podem estar ancoradas em seu trajeto profissional. Suas matrizes pedagógicas são influenciadas pelo *ethos* de formação inicial e profissional, conforme observamos no traço sistematizado de seu desenho, que denota a transmissão de conteúdo por meio de um emissor. Este emissor é sustentado com base em sua vivência, como profissional da arquitetura, pois sua fala enfatiza o grau de importância que a formação inicial ocupa em seu desenvolvimento docente. Sua fala nos fornece pistas desta certeza:

S3: *Arquitetura é uma organização de espaços, eu aprendi assim... ensino assim...*

S3: *Ensinar é transmitir conhecimento... sou formado há mais de 20 anos, então, tenho muita informação, tenho muita experiência, sou profissional na área.*

S3: *Docência é repassar conteúdo...*

A questão parece encontrar eco nos questionamentos propostos por Morin (2000) que alerta sobre a necessidade da transmissão das informações converterem-se em conhecimento, e este em sapiência.

... o objetivo da educação não pode transmitir conhecimentos sempre mais numerosos ao aluno, mas o de 'criar nele um estado interior e profundo, uma espécie de polaridade de espírito que o oriente em um sentido definido, não apenas durante a infância, mas por toda a vida' (MORIN, 2000, p.47)

Assim, ao observar as palavras de S3, percebemos que sua concepção de ensino pode estar representada na relação estabelecida entre informação e conhecimento, o que pode deixar de lado alguns importantes processos, conforme alerta Morin:

É justamente mostrar que ensinar a viver necessita não só dos conhecimentos, mas também da transformação, em seu próprio ser mental, do conhecimento adquirido em sapiência, e da incorporação dessa sapiência para toda a vida (MORIN, 2000, p.47)

Ao dialogar com o autor citado, buscamos ampliar a análise sobre a necessidade das relações de ensino cultivarem uma visão que extrapole as salas de aula e que se aproximem das relações que envolvem o desenvolvimento humano e profissional, sobretudo, por tratarmos neste estudo da modalidade de ensino técnico (conforme visto no Capítulo I).

Além desta questão, Morin (2000, p.55) aponta, também, para a condição da incerteza humana, pois a maior certeza que nos foi dada é da indestrutibilidade das incertezas, não somente na ação, mas também no conhecimento.

Ao elaborar sua construção docente com base nas certezas do *ethos* de formação inicial, percebemos que S3 busca por garantias que as informações da área podem oferecer e por meio deste recurso procura validar o lugar de 'quem sabe', porém, em seu desenho observamos uma série de indícios sobre a presença da dúvida. Deste modo, o eixo da ambigüidade ocupa grande parte do trajeto formativo de S3.

As suas palavras dão o tom da certeza:

S3: *Para este nosso curso, o importante é que tem o peso da palavra de um profissional, quero dizer um profissional-professor, um arquiteto, dando um atalho, mostrando o que sabe...*

Seu desenho denota um movimento entre a certeza e a dúvida. Assim, poderíamos depreender que a dúvida estaria em *como ser professor, como se estruturar na docência, como mobilizar os conhecimentos de área para as salas de aula?* As interrogações são muitas, conforme podemos observar em sua representação.

Desta maneira, notamos que, mesmo não sendo consciente, algumas fórmulas utilizadas estão em jogo, pois parece que S3 lança um olhar de desconfiança para suas afirmações, pode ser que apenas pressinta algum descompasso, ou ainda, certo desconforto em relação à sua condução docente quando diz:

S3: *Docência é passar conteúdo, experiência, repassar informação.*

S3: *Sou um professor que hoje em dia não se usa mais, ensino passo a passo...*

S3: *Quem garante que temos didática?*

Podemos observar em S3 dois níveis de expressão: o primeiro, da fala em que a certeza ocupa o lugar de quem sabe e o segundo, por meio do desenho, cujas dúvidas latentes não foram expressas, mas apenas percebidas.

No decorrer desta pesquisa, estas dúvidas não foram aclaradas, pois notamos que para S3 tais questões ainda podem estar encobertas pela segurança do *ethos* de formação profissional.

Em S3, percebemos uma constante tensão entre certeza e dúvida em um movimento não declarado, porém, nomeado por pesquisadores que analisam o homem e sua construção de conhecimento no atual contexto:

É nossa constante desgraça e também nossa graça e nosso privilégio: tudo que há de precioso na terra é também frágil, raro e destinado a um futuro incerto. O mesmo acontece com nossa consciência. Assim, quando conservamos e descobrimos novos arquipélagos de certezas, devemos saber que navegamos em um oceano de incertezas (MORIN, 2000, p.59).

S3 e sua arquitetura-docente

Neste estudo, somos auxiliados por S3 com sua forma peculiar de arquitetar a docência, pois suas matrizes pedagógicas são ativadas baseadas no *ethos* de formação inicial. Assim como na relação com os pares de área, que também nos deixam vislumbrar sobre as brechas de seu deslocamento, que os pólos ambíguos das certezas permeiam os processos formativos, mesmo naqueles que apenas pressentem este movimento e ainda se projetam como veículos transmissores do conhecimento.

As tensões: entre atração e repulsa/ Sujeito 4

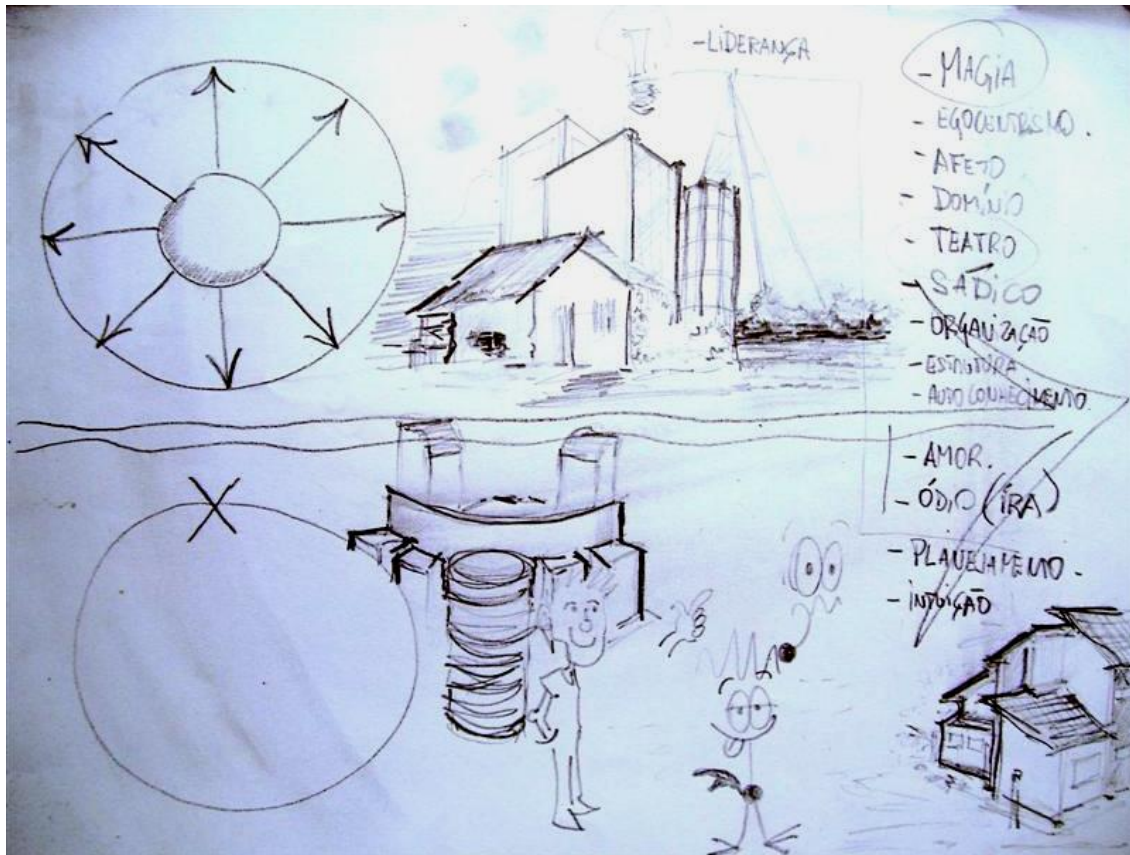


Ilustração de S4 referente a seu início de carreira como arquiteto em São Paulo, observação: desenho regional remete ao Estado do Pará, origem do pesquisado. Nesta composição, observamos: desenho regional em justaposição com uma construção que faz referência ao novo pólo financeiro de São Paulo e seu arquiteto idealizador/ Carlos Bratke. Setas representam a expansão do conhecimento

Em seu desenho S4 representa duas correntes construtivas, uma de origem ingênua e regional que pode fazer alusão a seu Estado de origem - Pará e outra que parece ilustrar sua impressão e percepção em relação à cidade de São Paulo e sua relação, como estagiário no escritório de arquitetura do profissional Carlos Bratke, pelo qual o sujeito tem uma relação ambígua de admiração e aversão, desde seu contato direto como estagiário até questionamentos em relação à sua produção profissional, como arquiteto.

O papel do outro na formação

Nas palavras como no desenho de S4, verificamos que estão presentes em suas produções o confronto entre sentimentos e concepções, reforçando o aspecto ambíguo que se mostra presente em seu processo formativo.

S4: *Eu odeio o Brakte, foi um mestre às avessas, até por não gostar dele, tive que me superar, me obriguei a ser bom profissional, queria chamar sua atenção...*

S4: *O Brakte foi para mim a antítese do afeto, um emblema que contribuiu muito na minha questão profissional.*

S4: *É nele que eu volto, algumas vezes, como profissional, noutras como mestre, talvez, eu seja para alguns alunos o que ele foi para mim, a antítese do mestre.*

Ethos profissional

Embora S4 desenvolva sua vida acadêmica na área de arquitetura, não se coloca como um profissional de arquitetura ministrando aulas, seu ofício de professor parece encontrar lugar dentro de sua vida profissional. A articulação entre os papéis de arquiteto e professor parece tranqüila, transita pela sua área profissional e pela docência e assume o lugar do professor, como alguém que vai se constituindo no contato com o outro. Há um movimento que o conduz neste percurso formativo, seja no exercício docente ou na academia, por meio de sua pesquisa de mestrado e doutorado.

Para S4, a formação docente parece não estar delineada em espaços específicos para este fim, pode ser tramada a partir de seu próprio exercício docente e das relações que envolvem o processo do ensinar e aprender. No registro de suas falas, este movimento mostra-se presente quando:

S4: *Quando eu comecei a dar aula, eu pensava que sabia muito de iluminação (componente que desenvolve no curso técnico), mas, no ensinar vou aprendendo...*

S4: *Eu acho a iluminação uma coisa tão maravilhosa, que estou tentando este encantamento com os alunos, não sei se estou conseguindo, mas vou tentando.*

S4: *Nosso pequeno grupo é um pequeno paraíso pedagógico, de conversas, de contato, de aprendizado. Aprendi muito com vocês, com fulano, a organização, com beltrano a afetividade, com sicrano o domínio (referindo-se aos outros componentes do grupo de professores do curso Técnico em Design de Interiores).*

S4:... *é por isto que eu gosto do grupo independente do Senac...*

S4: *Eu acho que nós temos um projeto nosso, ético, sem documentos, sem imposição, nossas diferenças ficam de fora, temos o mesmo objetivo.*

As falas de S4 encontram respaldo em Furlanetto, a autora nos auxilia na composição teórica que abarca os movimentos formativos percebidos neste sujeito.

Observando os diversos espaços e tempos de formação, constatamos que o contorno desse território não é muito definido. Existem múltiplos espaços e tempos de formação que se entrelaçam no ambiente escolar. Alguns são planejados e percebidos como tal, outros ocorrem de forma assistemática e espontânea. Uma conversa entre dois professores, em um intervalo entre aulas, pode se transformar num tempo riquíssimo de formação [...] se constituiu em uma rede complexa de trocas conscientes e inconscientes entre os sujeitos que a compõem (FURLANETTO, 2006, p.8).

Projetos de formação docente: Formação Continuada

Ao acompanhar o relato de S4, existe uma movimentação interior que deixa transparecer a intenção em relação ao exercício da docência, seus passos no desenvolvimento acadêmico dão pistas de seu desejo em querer ser professor, mesmo que esteja atuando na modalidade de ensino técnico, tece movimentos nesse sentido.

S4: *Iniciei minha vida acadêmica com o objetivo de ser professor universitário, então, iniciei o mestrado e fui para a pesquisa.*

S4: *Fui para pesquisa em função de querer ser professor, mas, professor universitário.*

Neste sujeito, notamos o direcionamento no exercício da docência, também, podemos destacar a ênfase e o desejo em atuar na modalidade do

ensino superior, reforçando aspectos já abordados neste trabalho referentes à desvalorização dessa modalidade de ensino.

Como a presente pesquisa trata da constituição docente na modalidade de ensino técnico, aproveitamos as observações de S4 para retomar o diálogo com Gomes; Marins sobre a discussão da valorização do docente que atua nessa modalidade específica, pois nem sempre esse profissional é reconhecido, embora atue ativamente em atividades laborais, perfil desejado do docente no ensino técnico, aspecto também abordado, no Capítulo I, deste trabalho. Para reforçar esta situação, trazemos a observação das autoras:

A possibilidade de experimentar e participar ativamente de diversas atividades laborais faz com que o indivíduo desenvolva o sentimento de pertencer a esse mundo do trabalho. Esse perfil experiente, consciente dos princípios que norteiam a educação, auxilia muito o desenvolvimento e a condução das aulas. Admite-se que nem sempre esses profissionais gozam do merecido reconhecimento durante toda sua carreira (GOMES; MARINS, 2004, p.154).

Retomando com S4 em outro momento, este sujeito traz concepções diferenciadas sobre o conhecimento, tanto na fala como no desenho, procura expressar sua idéia em relação ao termo:

S4: *As setas representam o conhecimento que vai sendo empurrado para expandir.*

S4: *O conhecimento muito mais que no ensino, o conhecimento está na pesquisa, quando você induz o aluno a pesquisar, daí, ele expande...*

Encontramos em S4 o movimento sugerido por Morin (2000), pois, ao relacionar o conhecimento à transformação e expansão, demonstra aderência desses conceitos na fundamentação teórica do autor que aborda: *Na educação, trata-se de transformar as informações em conhecimento, de transformar o conhecimento em sapiência...* (MORIN, 2000, p.47). Para S4, este movimento está representado por:

S4: *Iniciei minha vida acadêmica com o objetivo de ser professor universitário, então, iniciei o mestrado, e fui para a pesquisa. Lá o conhecimento, tive de buscar, minha orientadora me apoiou, ela tem domínio, uma competência, tenho admiração, paixão pela minha orientadora...*

Como definido por S4, o uso das setas sugere a representação da expansão do conhecimento, porém pode também ser aludido ao símbolo da constelação arquetípica da relação professor/aluno quando se trata de sexos opostos, conforme observado entre os sujeitos.

S4 e sua arquitetura-docente

As matrizes pedagógicas de S4 vão sendo compostas para além da racionalidade técnica, pois estão sendo convocados aspectos inconscientes que correspondem às vivências nem sempre percebidas à luz da consciência.

Nesta composição, o conceito arquetípico do Mestre-Aprendiz parece permear a relação de S4, tanto com sua orientadora como com Brakte. Desta maneira, novas perspectivas de formação vão sendo referendadas, mediante esse processo que ganha contornos bem definidos no diálogo com Furlanetto:

As matrizes pedagógicas podem ser compreendidas como nichos, nos quais são gestados e guardados os registros sensoriais, emocionais, cognitivos e simbólicos vividos pelos sujeitos ao transitarem nos espaços intersubjetivos, em que se constela o arquétipo do Mestre-Aprendiz (FURLANETTO, 2006 p.8).

As imagens e palavras colaboram para uma tessitura teórica de autoria do sujeito, pois na apropriação dos sentidos vai se constituindo professor, mestre e aprendiz em uma idéia muito próxima da autoformação discutida por autores, como Pineau que retrata os sujeitos como autodidatas permanentes, mas, com auxílio de Brandão, podemos nos aproximar do conceito:

Para Pineau (1988), a autoformação (em sua maturidade) corresponde a uma dupla apropriação do poder de formação: tomar nas mãos este poder (tornar-se sujeito), mas também aplicá-lo a si mesmo. Torna-se objeto de formação para si mesmo (BRANDÃO, 2005, p.126).

As tensões: entre conteúdos conscientes e inconscientes/ Sujeito 2



Ilustração de S2 - referência ao profissional que o incentivou a abraçar a arquitetura.
“Um surrealista meio Salvador Dalí”

O papel do outro na formação

A atividade no grupo focal, para S2 foi muito significativa, pois desde o primeiro momento apropriou-se dos materiais de desenho e foi falando de seu processo de arquitetura-docente estar muito ligado a um profissional da arquitetura, uma pessoa, em especial que o acompanhou em seu primeiro emprego.

Com muita desenvoltura S2, foi fazendo esboços e trazendo peculiaridades desse profissional, por meio das falas e traços foram percebidas referências ao mestre.

Destaca que pelo contato com este profissional que optou por cursar arquitetura e será, ainda, por meio de suas palavras que desperta para a necessidade do desenvolvimento profissional, conforme destacado nesta observação:

S2: *Eu olhava para aquela sessão em que trabalhavam os arquitetos e pensava; 'quem está lá é bom, é bacana! Foi o Capelli que me dizia 'você tem que mostrar que é bom, também; tem que provar que pode ir para aquela sala'. Assim ele via em mim potencial. Ele me alertou que onde eu estava não era meu caminho.*

Ao fazer alusão aos seus processos de arquitetura-docente S2 traz impregnada nas falas a presença do mestre. O fato é percebido, também, por meio de seu desenho, enfatizando que este recurso gráfico foi proposto, como uma atividade informal de 'destravamento' que facilitasse um contato interior, não necessariamente uma construção imagética de determinada situação, porém, no processo de S2 o desenho foi se constituindo, quase como um 'retrato' simbólico do mestre. Conforme observamos:

S2 - *Um surrealista meio Salvador Dali",*

S2: *Tudo que ele falava, era meio surrealista, não entendia nada, mas daqui a pouco entendia e tinha tudo a ver...*

S2: *Ele desenhava gibis, desenvolvia personagens, era muito criativo, tinha muita sensibilidade artística... a gente conversava muito!.*

Em S2, as palavras e imagens ilustram o mestre que nos foi apresentado com sendo: *um surrealista, meio Salvador Dali...*

O papel do outro, *ethos* profissional e autoconhecimento

Durante o movimento de busca dos processos formativos, S2 constata que seu atual tema de interesse profissional envolvendo pesquisas, trabalhos acadêmicos e atividades na docência e na arquitetura está fortemente enraizado a uma particularidade de seu mestre, destacamos, porém, que embora esteja há muitos anos envolvido com o tema, este detalhe foi apenas percebido no desenvolvimento deste trabalho.

A tomada de consciência do fato fez com que, neste dia, S2 estivesse circunspecto, visivelmente tocado por esta descoberta. A percepção vem carregada de importantes significados, que podemos apreender a partir do contato de sua história.

Nos últimos quatro ou cinco anos, S2 vem demonstrando grande interesse pelas questões que envolvem o *Design Universal*, em especial, a acessibilidade. Está cursando sua segunda especialização na área, além de desenvolver estudos e pesquisas, trabalha em um Instituto para pessoas portadoras de necessidades especiais e presta consultoria em arquitetura, avaliando as condições de acessibilidade em edificações.

Em nosso primeiro encontro com o grupo, pela proposta de investigação na localização de pessoas, fatos ou eventos que nos orientaram na maneira de nossa constituição docente. Nesta busca, houve a perspectiva de desvendarmos possíveis mestres. Neste movimento, S2 foi tocado por imensa perplexidade, pois ao fazer esta sondagem interior descobriu que o mestre por quem tem tanto carinho e admiração possuía uma limitação motora que o fazia vivenciar situações de adaptabilidade no espaço físico. De certa forma, mesmo de modo não consciente as condições físicas de seu mestre parecem ter influenciado suas opções de estudo e investigação profissional e acadêmica.

A descoberta de seu interesse e desenvolvimento profissional ligada às questões que envolvem o tema da acessibilidade, passaram a ter contornos familiares e afetivos além dos investigativos. O fato fez com que S2 se desse conta da forte presença do mestre ao longo de sua formação.

Segundo Jung, (1964, p.37), este tipo de episódio é retratado como se *uma idéia ou imagem se deslocasse do inconsciente para o consciente*. Para o autor, existem alguns acontecimentos a respeito dos quais não tomamos consciência que, no momento, são percebidos de forma subliminar, sem que o consciente seja envolvido pelos fatos, porém, como se tratam de episódios para além do limiar da memória, mais tarde parecem florescer do inconsciente de maneira intensa e acessível.

Este acontecimento, também, pode ser compreendido pelas observações de Furlanetto (2003) respaldadas nos estudos de Jung e Byington sobre o arquétipo do Mestre-Aprendiz, pois, segundo os pesquisadores:

Ele (o *arquétipo Mestre-Aprendiz*) provoca uma relação que transcendendo o Ego, transformando os que dela participam em atores-autores de uma peça há muito encenada pela espécie humana. Alguns a caracterizam como um momento mágico, pois ela não ativa as dimensões racionais dos sujeitos envolvidos, mas os abarca por inteiro tocando as instâncias mais profundas do ser (FURLANETTO, 2003, p.29).

S2 e sua arquitetura-docente

Nesta pesquisa, S2 colabora de forma especial, pois quando divide com o grupo sua descoberta, podemos perceber a perplexidade de conviver com elementos, fatos e pessoas muito significativos sem, no entanto, precisar reconhecer estes elementos como importantes subsídios norteadores em nossas vidas, para num misto de 'espanto e encantamento', reconhecermos: *estava tudo ali... e eu nem tinha percebido.., agora é isso, este carinho...*

O projeto docente de S2 parece ser desenvolvido por elementos latentes. Depreendemos que, ao longo de todo seu processo formativo, houve uma constante inspiração do mestre que, em uma teia de significações para além das palavras, orientações ou gestos, conduziu seus caminhos na docência, na arquitetura e na academia.

O trajeto de formação nos aproxima de alguns movimentos tratados por pesquisadores da Educação, como por exemplo, Fazenda em: *todos esses elementos, aparentemente ausentes... condicionam e movimentam o modo de ser particular de cada professor, a sua forma própria de viver....o quanto a prática de cada um está marcada por sua história de vida pessoal, acadêmica e profissional* (FAZENDA, 2001, p.76).

Nas palavras de Furlanetto (2003, p.12), também, esses processos de formação são reconhecidos: *O professor toma decisões, processa informações, atribui sentidos, fundamentado no que conhece e sabe; sua subjetividade é composta por uma mescla de teorias, vivências e valores.*

Neste sujeito, percebemos que o processo investigativo não produziu os mesmos eixos de análise, abriu novos, possibilitando entrar em contato com questões que envolvem a surpresa da descoberta latente.

As tensões: docência como encantamento e desilusão/ Sujeito 1



Ilustração de S1 enquanto o grupo discutia o contato e a construção na docência

Em nosso primeiro dia de atividade no grupo S1, preferiu desenhar por longos períodos em silêncio, percebíamos seu envolvimento na elaboração do desenho de maneira muito compenetrada, só depois de terminar e abandonar os materiais iniciou sua fala:

S1: *“Eu me diverti!”* (fazendo menção à sua produção)

S1: *“O desenho está todo no que falei até aqui!”*

Esta frase pretende explicar seu processo, perante a proposta de investigação da construção docente, já que após intensa discussão com o grupo sobre os caminhos de formação, S1 pareceu sintetizar por meio da frase seu trajeto, e por esboços e esforços procurou ilustrar seu processo de arquitetura docente.

Projeto de formação docente: *Ethos* profissional e formação continuada

Ao observar suas palavras e seu desenho, podemos notar a tessitura de um projeto, um 'partido' composto de muitos elementos em uma variedade de cores e formas que denotam um intenso processo de construção.

Notamos conectividade entre os elementos, a imagem ou a idéia que S1 pretende expressar, embora composta de fragmentos forma uma unidade, podendo nos levar à aproximação do conceito de complexidade.

Nesta linha de pensamento, o diálogo com Morin (2000) permite o alargamento desta análise, então, buscamos no sentido original do termo elementos que auxiliem aclarar a idéia: *Complexidade: é aquilo que foi tecido junto*. Ainda, segundo Morin:

Existe complexidade, de fato, quando os componentes que constituem um todo [...] são inseparáveis e existe um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre as partes e o todo, o todo e as partes. (MORIN, 2000, p.14)

S1 parece colaborar com a proposta de aproximação com o autor na análise de suas observações, pois, por meio de suas palavras vamos descobrindo o caminho para este encontro:

S1: *"E não vivemos no caos à toa, compactuamos energeticamente neste momento com a história do homem. Me fascina! Ninguém é inocente, somos responsáveis por tudo que acontece nas nossas vidas e no planeta, também!"*

Percebemos que as palavras de S1 conectam-se com os pensamentos do autor com o qual estabelecemos diálogo:

A consciência e o sentimento de pertencermos à Terra e de nossa identidade terrena são vitais atualmente. A progressão e o enraizamento desta consciência de pertencer à nossa pátria terrena é que permitirão o desenvolvimento, por múltiplos canais e em diversas regiões do globo, de um sentimento de religação e intersolidariedade, imprescindível para civilizar as relações humanas (MORIN, 2000, p.73).

S1: *Construir uma escola é um projeto de co-autoria. Este me parece ser o ponto-chave da Educação, é amplo e envolve professores, funcionários, família, comunidade, o entorno. Cabe a nós nos aproximarmos destas atividades, não vamos encontrar nas instituições espaço para estas discussões mais amplas, vamos bater em interesses financeiros, políticos...*

S1: *Para se pensar em Educação para valer, tem que se pensar no todo ou se cuida do todo, ou vão ficar tapando o sol com a peneira.*

O papel do outro e o ethos profissional

No desenvolvimento deste trabalho, vamos observando que S1 procura construir seu projeto docente por meio de alguns conceitos percebidos, tanto na Educação como na arquitetura, pois sua construção docente parece fundamentar-se, também, nas considerações de Artigas, para quem o profissional da arquitetura deve ter uma visão crítica, histórica e política de sua realização, *saber buscar em todas as fontes, pois: Não há momento em que não se seja sujeito da História* (ARTIGAS, 1981, citado por ABRAMOWITZ, 1985, p. 101).

S1: *A educação deve ter posicionamento político.*

Vale ressaltar que S1, embora não tenha sido aluno da escola de Arquitetura na FAU-USP onde Artigas ministrava aulas, foi seu estagiário no início da carreira e ainda nutre grande respeito e admiração pelo renomado arquiteto tanto pela sua produção acadêmica como projetual.

Acompanhando as palavras de S1, vamos percebendo o desenvolvimento de seu processo construtivo:

S1: *Na arquitetura, sempre tive prazer, muito prazer ao projetar.*

S1: *Projeto requer esforço, aprendizado, requer esforço, esforço porque, refazer duas ou três vezes, percorrer o mesmo caminho, não no mesmo nível e, sim, ascendente... ninguém gosta de refazer. As pessoas acham que projeto é princípio, meio e fim, e não é isso, não! Projetar envolve recomeçar, andar, voltar, avançar e, muitas vezes, quando chega ao fim, algo te elucida que não é nada disso e tem que refazer...*

Projeto de formação docente: *Ethos* profissional, formação continuada e o papel do outro

Dentro da proposta de investigação dos processos de arquitetura-docente, podemos depreender pela sua forma de descrever as etapas de elaboração do projeto arquitetônico, para S1, os caminhos do projeto docente, também, podem enveredar nesse movimento contínuo de desenvolvimento formativo.

S1: *Para eu ser um bom professor, preciso me formar, ir ao teatro, ao cinema, me atualizar, ir às exposições, viajar, ler, preciso de tempo e condições dignas para fazer tudo isso. Não adianta só querer que o professor leia Perrenoud, Vygotsky, não adianta! Isso não dá certo... Eu leio dois jornais, assino quatro revistas, textos de Educação li com prazer e via sentido, quando você me mandava no meu e-mail particular, li com alegria, com interesse, e nos auxiliava nas nossas discussões, no nosso grupo.*

S1: *O professor tem que ter um supernível, estar dando aula para um curso técnico pode ser visto como qualquer um, mas precisa estar bem formado intelectualmente para ver no aluno o talento. Como este professor pode encaminhar o outro? Além da intuição e da atitude amorosa deve ter cultura!.*

S1: *Um dos papéis do professor é este promover encontros, indicar os alunos em: Que livro eu leio? Que viagem eu faço? Qual pós? Que artista conhecer? E para você orientar precisa ter cultura, ler, ir ao cinema, teatro, viajar, ter uma formação ampla.*

S1: *Sensibilidade, delicadeza, amor, vasta cultura e disponibilidade para experimentar, este parece um bom projeto docente.*

Sua ampla visão sobre educação parece imbricar em conceitos mais profundos, que vão além da orientação e acompanhamento dos processos de aprendizagem, parece estar enraizada em sentimentos que o impulsionam em direção ao outro, em uma tentativa de querer abarcar plenamente, seja pela objetividade dos fatos dispostos ou pelo encantamento subjetivo que permeia esta relação. Percebemos esta intenção quando:

S1: *Vocês já me ouviram falar isto antes, várias vezes, a questão amorosa, este é o instrumento mais eficaz na educação.*

S1: *Ensino tem a ver com amor, com alegria, um lado lúdico, uma alegria compartilhada.*

S1: *Nosso principal papel com os alunos é criar encantamento, amor pelo aprender.*

Esta ação percebida de maneira aleatória e instintiva em S1 é tratada e nomeada por Freire (1979) que nos auxilia no esclarecimento desse movimento:

O amor é uma tarefa do sujeito. É falso dizer que o amor não espera retribuições. O amor é a intercomunicação íntima de duas consciências que se respeitam [...] Não há educação sem amor. O amor implica luta contra o egoísmo. Quem não é capaz de amar os seres inacabados não pode educar. Não há educação imposta, como não há amor imposto. Quem não ama não compreende o próximo, não o respeita. Não há educação do medo. Nada se pode temer da educação quando se ama (FREIRE, 1979, p.29).

O autoconhecimento

Em um outro momento, S1 reforça o caráter intimista que pode ser despertado por meio da técnica de livre representação gráfica, quando diz:

S1: *“A gente vai aqui desenhando e fiquei pensando... e quero retomar uma coisa: dar aula veio dar sentido à minha vida... interessante, num determinado momento tem esta verdade minha... dar aula, de certa forma, deu sentido à minha vida”.*

Após esta fala S1, colocou-se em profundo silêncio e houve uma longa pausa no grupo, sendo quebrada por ele mesmo, ao retomar:

S1: *Dar aula deu sentido à minha vida... e tem a ver com talento, um talento original, creio que tenho este talento, o que não me transforma em um grande professor. Tenho dentro de mim uma inclinação, um talento natural, e quando se diz em criar um professor, eu digo não se pega um indivíduo cru e o transforma em professor, ele tem que ter antes de tudo um talento original...*



Ilustração de S1 enquanto era discutida a busca de sentido na construção docente

Ao saber que análise linear dos desenhos, não foi intenção desta pesquisa ou mesmo tratá-los como símbolos a serem desnudados, aproximamos da produção gráfica dos sujeitos com cautela, pois o propósito desta atividade apenas reforça o caráter informal de contato entre os sujeitos e suas idéias. Buscamos com Silveira (1992), entender como o conceito *junguiano* reconhece nas imagens reforços do que *está acontecendo no espaço interno da psique [...]*, pois é peculiaridade essencial da psique configurar imagens de suas atividades por um processo inerente à sua natureza (SILVEIRA, 1992, p.85).

Assim, observamos que S1 inicia outra produção, não retoma a anterior. Nesta ilustração, percebemos um sentido convergente e centralizador das linhas que nos fornecem pistas para que, por suas palavras, possamos reconhecer seu movimento e intenção de centralidade. Assim, nesta observação, procuramos no diálogo com Silveira aclarar este movimento de completude definido, como um processo de circundação que conduz a um novo centro psíquico, denominado por Jung de *Self* (si mesmo) e, segundo Silveira: *Quando*

consciente e inconsciente vêm ordenar-se em torno do self a personalidade completa-se. O self é o centro da personalidade total (SILVEIRA, 1981, p.89).

Para Jung, a simbologia do círculo pode ser interpretada, como projeção de um conteúdo psíquico de totalidade, em uma tentativa inconsciente de associação e integração. Esta ação parece encontrar força apoiada no movimento de autoconhecimento, que S1 traz com bastante clareza, assim, palavras e imagens constelam seu processo de individuação.

Lembrando que este processo consiste essencialmente em: *uma tendência instintiva a realizar plenamente potencialidades inatas* (SILVEIRA, 1981, p. 88).

Pautados nesta definição, aproximamo-nos das observações do sujeito da pesquisa:

S1: *Eu creio piamente que tenho um talento original para dar aula, que não foi criado, já existia e tem uma verdade minha, dar aula veio dar sentido à minha vida' ainda: 'O autoconhecimento é fundamental.*

Apoiados nestas falas, podemos associá-las aos movimentos descritos por Furlanetto (2003), como:

O processo de individuação é esse movimento a que alguns seres humanos aderem que leva ao crescimento e ao compromisso com a própria verdade para, dessa forma, poder contribuir de maneira significativa com o processo de individuação de sua cultura. Essa possibilidade existe em cada um de nós e depende de nossas experiências de vida e coragem, para se atualizar (FURLANETTO, 2003, p.42).

A autora propicia-nos que possamos refletir a respeito do processo de individuação, quando retrata:

Assim como Jung constatou a importância que, para alguns seres humanos, tem alargar sua consciência a respeito de seus processos existenciais, para alguns professores também, parece ser imperioso tomar consciência de seus processos de se tornar professor. Algumas profissões estimulam os processos de autoconhecimento, aproximando aqueles que as assumem de processos existenciais que os estimulam a rever suas matrizes (FURLANETTO, 2003, p.42-43).

S1 e sua arquitetura-docente

Nesta pesquisa, a colaboração de S1 parece estar em seu firme compromisso com a docência, na intencionalidade de criar espaços de formação para si próprio e, de forma lúdica, poder, também, criar espaços formativos diferenciados ao aluno. Procura ampliar seu compromisso com o desenvolvimento discente para além dos parâmetros definidos pela escola.

Parece acreditar em um projeto de formação docente no qual sejam respeitados os espaços de autoria, de reverência, em que mestres, programas e autores têm espaço e respeito, porém, desde que a ética seja a premissa da ação educacional.

Pelas suas observações, notamos que tece aproximações entre as áreas da arquitetura e docência; S1 parece assumir um 'partido de arquitetura-docente'; pois seus movimentos formativos envolvem ações de projeto, planejamento, arte, contexto e construção.

Parece transitar pela educação reconhecendo no exercício docente a necessidade de manter as mesmas etapas de estudo, planejamento e elaboração necessárias ao desenvolvimento de um projeto arquitetônico competente.

Nesta construção, tem consciência de que um bom projeto docente envolve mais que programas isolados, boas intenções ou pacotes de formação. S1 refere-se intuitivamente a um 'partido' docente que abarque o pensamento construtivo, considerando que, além das bases sólidas e tecnicamente bem planejadas, a questão da harmonia e do equilíbrio constitui importante parâmetro para uma significativa construção, seja num projeto arquitetônico ou docente.

4.2 Processos construtivos da arquitetura-docente

O contato com o grupo pesquisado, autores e teorias sobre formação, levaram-nos a perceber na análise desta pesquisa a existência de um tripé, pressentido como novas possibilidades de relacionar o **ethos de formação inicial, a formação continuada e os movimentos dos sujeitos** na mobilização de recursos que possam contribuir com a arquitetura-docente.

Desta forma, estes pontos nortearam nossa própria construção, como pesquisadores e buscamos nas palavras do arquiteto Lemos o possível esclarecimento para iniciarmos nossa análise: *...todos tentam providenciar construções belas, mas os caminhos dessa providência é que não são iguais para todos* (LEMOS 1980, p.81).

A primeira constatação que fazemos é que a docência assemelha-se a um projeto arquitetônico. Cada docente assume um 'partido' nem sempre totalmente consciente e recolhe em sua experiência e inspiração materiais para concretizá-lo.

Os sujeitos foram percebendo e reconhecendo a existência de pequenas peças, que unidas e significadas podiam explicitar os processos construtivos da docência. *Eu nunca quis dar aula!*, para mais adiante, em um outro encontro este mesmo sujeito relatar: *Dar aula veio dar sentido à minha vida... interessante, num determinado momento tem esta verdade minha... dar aula, de certa forma, deu sentido à minha vida.*

Analisando os dados da pesquisa, aproximamo-nos de símbolos e, por meio do processo de elaboração, notamos a existência de projetos de docência alicerçados a bases nem sempre lineares, lógicas e objetivas, como aqueles, geralmente, propostos nos programas de formação.

Neste grupo, entendemos que os docentes gostariam de ser verdadeiros arquitetos de seus projetos docentes, ansiavam pela autoria de seus itinerários de formação.

De acordo com o propósito de uma pesquisa simbólica, colocamo-nos atentos diante da dinâmica do grupo; assim, apoiados em cuidadosa escuta, fomos percebendo que certas falas ecoavam entre os participantes. A ação recorrente possibilitou-nos pinçar tópicos e assumi-los, como símbolos desta análise. Esta proposta dialógica permite um salto em direção a uma nova forma de construir o conhecimento, em uma trajetória anunciada por Furlanetto:

Tentar aproximar as polaridades linguagem científica e linguagem simbólica não as percebendo como opostas e excludentes, mas como linguagens que podem ser articuladas resultariam numa terceira, parece ser um objetivo a ser alcançado. Objetivo esse que percebi não ser só meu, mas de uma parcela significativa de pesquisadores que procuravam novas formas de fazer pesquisa e de produzir conhecimentos (FURLANETTO 2005, p.59-60).

Elaboração simbólica: eixos norteadores

Von Franz é lembrada por Silveira (1992, p.94) quando compara a captação e o sentido dos símbolos à caçada de um cervo ágil e fugidio, que o caçador deve apanhá-lo vivo. Para isso, esta ação deve ser acompanhada de delicadeza e astúcia. Estes símbolos foram captados baseados na apresentação dos sujeitos, suas falas, produções e interação.

Alguns símbolos emergiram nas falas e produções gráficas dos sujeitos. Eles permeiam e refletem os movimentos de subjetivação tecidos pelos sujeitos, podemos destacar: **ambigüidade** que diz respeito à tentativa de lidar com a polaridade dos símbolos, a importância do **autoconhecimento**, a **presença do outro na formação**, o **ethos de formação inicial e os programas de formação continuada**. Estes temas foram considerados simbólicos na medida que se destacavam nas produções dos sujeitos e pareciam importantes para a compreensão dos processos de construção das matrizes pedagógicas.

4.2.1 A ambigüidade: polaridades dos símbolos

No contexto da pesquisa, observamos a presença de termos e posições antagônicas que pareciam ser suportadas pelos sujeitos sem questionamento, tais como: *Amor / Ódio / Poder / Domínio / Afeto / Repulsa / Desolação / Fascínio / Questão amorosa / Aspereza*. Chamamos a atenção dos sujeitos e os instigamos a lidar com esta contradição que tornava aparentemente ambíguo o discurso tecido no Grupo. Frente à questão comentaram:

S1: *Tolice querer a unanimidade, a mágica está em liderar grupos diversos.*

S1: *Totalmente, consciente, em alguns aspectos, é antagônico, mas o interessante é ser consciente.*

S1: *Tenho consciência, são duas energias.*

Sueli: Quem entra em sala? O ator ou o professor?

S1: *Entram os dois.*

S1: *Os aspectos ambíguos não são incoerentes, amor e agressividade... o trânsito entre afeto e dureza, agressividade. Percebo há muito tempo este aspecto ambíguo Cada dia entramos em sala diferente, não somos os mesmos nem a sala, não existe fórmula, receita...*

Sueli: Será que a gente não gostaria de receitas?

S1: *Receita é bobagem! Eixos existem eixos, onde se vai transitar, bailar, não necessariamente segui-lo... Aceito a receita, porém, só será válida se puder ser alterada!.*

S1: *A ambigüidade não me incomoda, absolutamente. Por isso, a intuição é importante. A cada dia, o comportamento muda. Um dia você precisa de energia, outro de alegria, lúdico, os dias e as salas são diferentes, em sala de aula não tem regra a seguir. Existem linhas, existem eixos, precisa da percepção do que vai usar naquele instante.*

S1: *Ambigüidade, antagonismo, ainda bem! Imagine coerência, coerência é tolice, não somos os mesmos todos os dias nem os alunos...*

Sueli lembra que docência também diz respeito ao contato permanente com o outro.

S1: *E isso é importante para mim, contato intenso, porém necessito do afastamento, quando há contato, é com energia e grande entusiasmo, mas tenho que me isolar preciso me afastar de tudo e estar só. Ficar quieto, andar, meditar...*

Ainda com S1, a ambigüidade mostra-se presente também na forma de perceber os movimentos da Educação:

S1: *A palavra mais importante na educação é o encantamento!.*

S1 *A antítese de encantamento se faz presente em sala de aula, o tédio, a obrigação e isso vejo inúmeras vezes, todos os dias...*

A temática referente à ambigüidade, também, vem sendo discutida por teóricos da Educação. Como foi possível perceber, de certa forma, o grupo referendou as palavras de Salvador: *Ser ambíguo é permitir-se oscilar entre diferentes contextos, mas estar sempre dentro do processo. É permitir-se trilhar na emoção e na razão, na busca de ser inteiro* (SALVADOR, 2001, p.45).

A autora nos convida a refletir sobre um novo paradigma da Educação que pretende abarcar a velocidade das mudanças em uma proposta atual de formação. Colabora, ainda, ao apontar a vivência construtiva entre os pólos transitórios das certezas e incertezas.

Em sua construção, o próprio conhecimento vivencia momentos de certezas provisórias, de incertezas freqüentes em seus diferentes aspectos, em uma sociedade que se modifica em um processo vertiginoso em decorrência da rapidez com que as mudanças sociopolíticas e econômico-culturais ocorrem, conforme apresenta Salvador:

Mudanças nem sempre relacionadas à melhoria da qualidade de vida. Talvez possamos falar em paradigma da insegurança, das incertezas, da não-linearidade, da descontinuidade, do diferente, Atuar na direção deste novo modelo paradigmático pode desencadear um movimento interdisciplinar e, neste, o encontro de ambigüidades (SALVADOR, 2001, p.42,43).

O diálogo com Bauman reforça este cenário, no qual a transitoriedade e ambivalência permeiam a vivência do homem contemporâneo, pois: *Um mundo em que tudo está em constante movimento é um mundo no qual certezas de qualquer tipo são difíceis de obter* (BAUMAN, 1999, p. 108).

Os sujeitos pesquisados corroboram com os teóricos e demonstram que a ambigüidade pode ser captada por eles e que se percebem em movimento. Assim, conseguem visualizar suas rotas como ondulantes, mas também se percebem caminhando no sentido de participarem ativamente de sua constituição, num desejo de projeto formativo personalizado.

Esta possibilidade parece encontrar ressonância na criação de espaços de formação investigativos e interativos, capazes de promoverem transformações baseadas na observação e reflexão das idiossincrasias que a profissão docente suscita.

Para Jung, os símbolos são bipolares e a elaboração simbólica apresenta-se como uma dança de aproximação e distanciamento que permite uma ampliação da consciência. O movimento dos sujeitos de pesquisa não foi o de escolher um dos pólos ou tentar reorganizar seu discurso em um patamar lógico que abolisse a ambigüidade. Eles se mostraram capazes de suportar a incerteza, a contradição e a partir desse movimento manter a vida em permanente fluxo. Ao unirem e separarem pólos, impediram que o discurso tecido pelo grupo se tornasse rígido e prescritivo.

4.2.2 O autoconhecimento

No contexto da pesquisa, o autoconhecimento emergiu como um outro símbolo. Observamos que ele estava articulado ao anterior: a ambigüidade, pois com a reflexão que o autoconhecimento pode promover, percebemos o quanto estamos dispostos a entrar em contato com os diferentes caminhos propostos pela formação, por vezes, enveredando por trilhas imprecisas e ambíguas, conforme anunciadas em Fazenda: *o sentido da ambigüidade em seu exercício maior impele-nos ao mesmo tempo a encontrar o caos e a buscar a matriz de uma ordem, de uma idéia básica de organização* (FAZENDA, 2001, p.24).

Quando nos colocamos frente ao desafio de transitar entre pólos opostos, iniciamos um processo que implica nos situarmos nesse trânsito e, dessa forma, cabe falar em autoconhecimento. Em Fazenda, encontramos referenciais importantes que possibilitam entrar em contato com esse deslocamento, *...um universo de tramas, experiências e pensamentos, que constituem a lógica singular de cada um, sua marca registrada aquela que nos define como professores* (FAZENDA, 2001, p.24).

O diálogo com Brandão colabora para o entendimento deste símbolo quando relata: *A abertura para o autoconhecimento não é perda de limites, nosso 'eu' pode sentir-se um com o todo, sem perder a identidade individual que nos torna únicos* (BRANDÃO, 2005, p.119).

Assim, os participantes da pesquisa tecem suas reflexões sobre o símbolo captado, conforme percebemos:

S1: *O autoconhecimento é fundamental, fiz terapia várias vezes... o professor que se conhece mais, pode ir mais fundo, pode não virar melhor professor, mas tem mais elementos para lidar com o outro.*

S4: *Autoconhecimento até para conhecer seus limites.*

S1: *Como isto é importante (autoconhecimento)..., traz consciência do nosso lado negro, só trabalhando a sombra, conseguimos andar para frente. Ela é o indicador de talento. Quando você tem consciência da sombra, tem consciência do seu oposto e é ali que está a luz.*

Em Silveira, encontramos a possibilidade de ampliar este símbolo;

A sombra é uma espessa massa de componentes diversas, aglomerando desde pequenas fraquezas, aspectos imaturos ou inferiores, complexos reprimidos... negrões assustadores. Mas, também na sombra poderão ser discernidos traços positivos: qualidades valiosas que não se desenvolveram devido a condições externas desfavoráveis ou porque o indivíduo não dispôs de energia suficiente para levá-las adiante (SILVEIRA, 1981, p.92).

Para realizar esta análise, colabora o olhar de Tramarin ao relatar que, muitas vezes, evitamos encontrar com nossa outra face, a sombra, *pois, tal encontro poderia exigir grande esforço, um embate com o que não desejamos admitir e que também faz parte de nossa personalidade* (TRAMARIN, 2006, p.38).

Por meio de um olhar profundo de si mesmo, em um ato corajoso de confrontar aspectos não visíveis, encontram-se possibilidades, de individualmente, trilhar caminhos que levem ao autoconhecimento. Este percurso precisa ser estimulado, também, nos espaços formativos, pois a proposta de revisão das práticas requer consciência para se contornar caminhos nem sempre revelados.

Neste sentido, Fazenda (1994) indica que o autoconhecimento pode ser um dos pontos a ser tratado, como fonte de conhecimento relevante nos complexos espaços de formação.

... o papel e postura do profissional de ensino que procure promover qualquer tipo de intervenção junto aos professores, tendo em vista a construção de uma didática transformadora ou interdisciplinar, deverão promover essa possibilidade de

trocas, estimular o autoconhecimento sobre a prática de cada um e contribuir para a ampliação da leitura de aspectos não desvendados das práticas cotidianas (FAZENDA, 1994, p.79).

Colabora com esta reflexão, a aproximação de Furlanetto (2003) baseada nos estudos de Jung que destaca os delicados processos de formação do adulto que reconhecemos como um produtor de cultura, responsável pelo seu desenvolvimento e para que possa atuar, neste sentido, necessita conhecer-se.

Os sujeitos da pesquisa colaboram com os autores, quando trazem suas reflexões:

S3: *Quem garante que temos didática?!!!!*

S1: *Nosso projeto é meio transgressor mesmo (em relação ao grupo de professores do curso de Design de Interiores)*

S1: *Para ter desejo, é preciso ter consciência de algo que te dê prazer, requer autoconhecimento, requer estado constante de atenção, consciência do teu prazer.*

4.2.3 A presença do outro

Durante muitos momentos da pesquisa, foram trazidas falas que nos despertaram para a presença do outro, reconhecidos como pessoas de destaque que estiveram presentes em diferentes momentos nas vidas dos sujeitos pesquisados. Percebidos como marcas importantes no desenvolvimento profissional dos professores-arquitetos que evocavam memórias à procura de elos que pudessem encadear significados em seus projetos docentes.

O fato destas pessoas nem sempre estarem relacionadas aos espaços formativos acadêmicos, também, foi destacado. Esta questão ganha reforços, quando Paulo Freire em uma entrevista alerta:

É estranho como enfatizamos os momentos formais de formação, as teses de doutorado, por exemplo, mais do que os momentos reais da nossa formação. Há incompreensão de momentos importantes de nossa vida, por não terem acontecido no âmbito da escolaridade (FREIRE*, citado por ABRAMOVICH, 1985, p.106).

*FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*, Ed. Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1979.

Conforme, observamos a presença do outro pode permear instâncias que estão além dos bancos escolares. Ainda em diálogo com o educador Paulo Freire, sua observação nos ilustra a importância atribuída a esse contato:

A primeira marca natural foi meu pai. Recebi dele uma influência enorme. Convivi pouco com ele, mas o suficiente para que marcasse até hoje... Me recordo da olhadela dele, dos gestos, do timbre de voz, de pormenores da conversa... (FREIRE, 1979, citado por ABRAMOVICH, 1985, p. 102).

Nos sujeitos pesquisados, podemos observar que suas falas parecem, muitas vezes, corroborar com o educador:

S3: *O Sig foi minha faculdade... não me lembro de nenhum professor da faculdade! Ele me deu oportunidade:* em relação a um profissional da área de arquitetura, fora dos espaços tradicionais da Educação.

S4: *Ele teve muita importância para mim... até por não gostar dele..., eu queria chamar a atenção dele, ser respeitado por ele. De certa forma, foi um mestre, um ícone às avessas.* Em relação ao profissional/chefe/arquiteto Bratke.

S1: *Tenho referências a partir de minha família, havia uma atenção no encaminhamento de que cultura era importante. Apesar de serem simples comerciantes, nos colocaram numa grande escola, no padrão que eles consideravam importante. Assim, fizeram em esforço brutal para nos oferecer esta formação, lá tive professores geniais. Tive uma, em especial, ela foi determinante, seu nome era Zingalles, sabia transmitir paixão. Era chique, elegante, sofisticada, ela me tocou na paixão pelo conhecimento.*

S2: *Ele me alertou de que onde eu estava, não era meu caminho. Eu me espelhava nele, a maneira que ele me ensinava, eu tenho até hoje... Tudo que ele falava, era meio surrealista, na hora não entendia nada, mas daqui a pouco você entendia e tinha tudo a ver.*

S4: *É nele que eu volto, como profissional, algumas vezes, talvez eu seja para alguns alunos o que ele foi para mim, a antítese do mestre.* Em relação ao chefe/arquiteto Bratke.

A questão do outro, como mestre norteador, no processo de aprendizagem em uma dimensão não racional desperta no sujeito possibilidades de responder inconscientemente na elaboração do aprendizado. Os sujeitos desta pesquisa ao arquitetarem sua construção docente, aproximam-se de um processo que é conhecido por *identificação*. Esta ação é definida por Jung, como uma imitação inconsciente, presente em crianças e, também, em adultos, que possibilita percorrer espaços transacionais onde o aprendizado é possível pelo contato das dimensões inconscientes do aprender.

Na observação deste processo, Furlanetto busca dar a elucidação necessária para aproximar os sujeitos da pesquisa:

...tentativas de incorporar maneiras de interagir e dar respostas adotadas por outro, diferente de si próprio. É como se o sujeito pressentisse no outro possibilidades que ainda em si não estão desenvolvidas e, ao identificar-se com ele, buscasse absorver tais possibilidades....Os processos identificatórios parecem fazer parte importante das matrizes pedagógicas (FURLANETTO, 2003, p. 31).

S2: *Eu, na arquitetura, gosto de tudo relacionado ao lado técnico, acessibilidade que é meu interesse de uns tempos para cá. Aí aquela conexão, carinho pelo tema que se relaciona com o mestre, mas foi uma surpresa, estava lá dentro e nem tinha percebido.*

Conforme anunciado, anteriormente, na apresentação de S2, sua experiência refere-se à descoberta feita em nosso primeiro encontro, relacionando seu desenvolvimento profissional à latente presença do outro, pois, mesmo de forma inconsciente, este mestre permaneceu inspirando e norteador seus caminhos formativos.

O sujeito parece desejar, também, estender o processo de identificação em suas ações docentes, percebemos esta intenção quando:

S2: *Tenho a preocupação de que todo mundo tem que ter um professor marcante, gostaria de ver o aluno dizendo: Foi S2 que me ensinou isso.*

No desenvolvimento desta pesquisa, vamos esboçando possibilidades de investigação que nos aproximam de autores que consideram outras formas de

aproximação com a formação docente, por exemplo, Fazenda (1994) orienta-nos quanto aos pilares da objetividade e subjetividade sustentarem as relações entre professor e aluno, em um ato de respeito mútuo pela condição de cada um no desenvolvimento de formação.

...é fundamental que o professor seja *mestre*, aquele que sabe *aprender* com os alunos mais novos, porque mais criativos, mais inovadores, porém, *não* com a *sabedoria* que os anos de vida vividos outorgam ao mestre. *Conduzir sim*, eis a tarefa do *mestre*. O professor precisa ser o *condutor* do *processo*, mas é necessário saber adquirir a sabedoria da espera, o saber *ver* no aluno aquilo que nem o próprio aluno havia lido nele mesmo, ou em suas produções (FAZENDA, 1994, p.45).

Desta maneira, vamos acompanhar as observações captadas neste grupo em relação à importância e respeito pelo outro no processo de formação:

S1: *Sempre tem algum professor que instiga alguém, uma musa inspiradora.*

Aquele professor capaz de identificar no meio do caos, um talento, uma tendência, uma alegria e ajuda a encaminhar este menino. Às vezes, é uma palavra, a indicação de um livro... ou quando você vê um menino gastando energia num caminho e diz; sai daí! Isto faz toda a diferença na vida do menino.

S2: *Ele me alertou que onde eu estava, não era meu caminho.*

S1: *É alguém que lança luz às oportunidades.*

S1: *Estas pessoas me fizeram ver a importância da cultura.*

S4: *Ela (orientadora) me esculhambou só porque cheguei atrasado, talvez eu como profissional reagisse dizendo 'Não sou moleque!'. Mas como aluno pedi desculpas e corri para fazer o melhor!*

S3: *Eu aprendi assim... com ele, fora da faculdade!.*

S2: *Na faculdade eu tive a oportunidade de ter tido aula com o mestre de muitos mestres, Eduardo Keenese de Mello⁹. Era toda uma aprendizagem fora de sala, era um mestre, trazia sua experiência na área, conversava muito com a gente fora de sala.*

⁹ Eduardo Keenese de Mello: 5 de abril 1906-São Paulo-28 de março 1994. Formado em 1932 engenheiro-arquiteto, fundador e primeiro presidente do Instituto de Arquitetura do Brasil. Professor titular da FAU-SP.

Os sujeitos da pesquisa reforçam o que teóricos da educação vêm sinalizando por meio de seus estudos que os espaços formativos podem estar representados por pessoas que nem sempre freqüentam os meios formais ou acadêmicos e desenvolvem maneiras particulares de afetar o outro, numa disposição que envolve aspectos nem sempre racionais ou conscientes.

4.2.4 *Ethos* e formação inicial e formação continuada

A busca pela criação de espaços permeáveis que possam favorecer a revisão de caminhos, que auxiliem o acompanhamento da **arquitetura-docente** em um projeto em constante construção expressiva, parece ser um novo caminho de formação aos professores-arquitetos pesquisados. Neste sentido, o auxílio de teóricos permite-nos um olhar amplo em relação às questões de formação inicial e continuada, possibilitando, desta forma, tentar conhecer os alicerces em que baseiam a docência.

Ao observar os professores-arquitetos por meio do trabalho de coordenação e com base nos dados captados no desenvolvimento desta pesquisa, acreditamos que a formação inicial em arquitetura, que tem no estudo e no desenvolvimento do ensino da área, suas propostas e idiosincrasias tratadas no Capítulo 2 desta pesquisa. Pode anunciar uma nova abordagem que nos auxilia no entendimento da constituição desses profissionais que enveredam pela docência, criando, desta forma, uma maneira singular de transitar nesse território.

Destacamos a relação da formação inicial em arquitetura, como parte integrante de suas construções pedagógicas, visto que estes profissionais parecem imersos nas questões que envolvem esta área, destacando que os elementos construtivos da arquitetura podem ser 'evocados' na composição da docência, numa alusão aos processos de aprendizagem já descritos por Furlanetto na composição das matrizes pedagógicas.

Nesta linha de pensamento, depreendemos que o *ethos* de formação inicial pode fazer parte dos eixos norteadores das práticas docentes, que indicam a construção de um conhecimento desenvolvido apoiado nos parâmetros vivenciados, moldados, e gestados no contato com o *profissional professor*, conforme observado nos professores-arquitetos.

Observando os sujeitos da pesquisa, notamos que os professores-arquitetos buscam em suas formações de origem e em sua vivência profissional elementos que os auxiliam na composição de suas matrizes pedagógicas. Desta maneira, colocam-se suscetíveis aos processos de mudanças por que vem passando o mundo contemporâneo, sujeito à força das mudanças advindas do avanço científico e tecnológico, em que o conhecimento rapidamente se faz obsoleto. Conclui-se que a provisoriedade transforma -se em algo que ameaça e instiga uma permanente busca de conhecimento. Isto exige dos professores, sobretudo aqueles da modalidade de ensino técnico, que estejam constantemente revendo e reformulando seus saberes e sua forma de agir no mundo. Nesse sentido, a escola passa a ter uma exponencial tarefa.

As instituições, coordenações e docentes buscam por caminhos de formação que possibilitem oferecer respaldo pedagógico, aos que se colocam no ofício de ensinar, assim, foram sendo desenvolvidos vários programas de formação continuada com o objetivo de amenizar os desconpassos percebidos nas salas de aulas. Estes programas, geralmente, têm objetivos claros quanto às suas propostas formativas, mas nem sempre estão em consonância com os desejos e necessidades dos que freqüentam tais programas.

A experiência em programas de formação continuada para o grupo desta pesquisa é o PDE (Programa de Desenvolvimento Educacional) que foi desenvolvido pela instituição SENAC-SP, pautado nas questões que dizem respeito à formação inicial, prática profissional e docência.

Destaca-se a importância da instituição na elaboração e encaminhamento dos processos de formação continuada no desenvolvimento profissional, Sciotti sinaliza a relevância dessas ações institucionais:

O trabalho em busca do perfil profissional desejado não é tarefa exclusiva do professor, mas responsabilidade também da instituição educacional, que necessita ter o compromisso com a formação e o desenvolvimento de seus quadros profissionais.[...] Esta não deveria se furtar à responsabilidade de assumir a parte que lhe cabe, em seu papel direcionador e orientador (SCIOTTI, 2006, p.62).

Os professores dos Cursos Técnicos são profissionais de mercado que, em sua maioria, não têm experiência docente. Isso fez com que a instituição

criasse alguns programas de formação docente. Nesta perspectiva, o SENAC-SP estabelece em sua proposta pedagógica, como missão “proporcionar o desenvolvimento de pessoas e organizações para a sociedade do conhecimento, por meio de ações educacionais comprometidas com a responsabilidade social”. Neste sentido, é desenvolvido um programa de educação corporativa que visa a “oferecer um conjunto de atividades educacionais alinhado à missão e às principais estratégias do SENAC.” (ANEXO D)

Para isso foi criado o Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE), com a finalidade de desenvolver competências docentes, relativas ao planejamento, mediação e avaliação de aprendizagem, entre outros temas pertinentes às questões do ensino-aprendizagem. São convidados a participar desse programa formativo, docentes e técnicos da educação profissional.

O Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) foi desenvolvido em 2001 pelo Núcleo de Educação Corporativa, organizado em módulos básicos e de especialização, de modo a atender às novas exigências estabelecidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação profissional de nível Técnico (CNE/CEB nº 16/99, conforme consta no Capítulo I deste trabalho).

O enfoque metodológico do programa estabeleceu que os cinco módulos básicos fossem destinados a todos os docentes do SENAC-SP que atuam nos cursos regulamentados, assim, como docente do curso técnico em *Design* de Interiores participei desse programa formativo.

Nesta condição, também, acompanhamos alguns arquitetos que atuam como docentes no curso técnico de *Design* de Interiores, cenário desta pesquisa. Durante o desenvolvimento dos módulos, fomos percebendo o pouco sentido dado pelos docentes às práticas pedagógicas tratadas no programa, assim como o grande distanciamento que havia entre aqueles encontros e as ações efetivadas nos cursos.

Em um primeiro momento, as observações dessas ocorrências eram simples constatações de práticas não assumidas, veladas e distantes daquelas desenvolvidas nas salas de aula dos cursos que atuavam. Acompanhando-os na função de coordenação, era possível, facilmente, reconhecê-los, como profissionais competentes em suas áreas profissionais. Mas era possível perceber, também, que na condição de alunos mostravam-se aborrecidos e

contrariados, participavam de maneira relapsa das atividades propostas, ocasionando; desta forma, pouca ou nenhuma reflexão a respeito das teorias pedagógicas apresentadas no transcorrer do programa (PDE).

Por meio do Mestrado e, desta pesquisa, tive acesso a autores e pesquisadores que tratam do tema Formação de Professores com bastante lucidez, e foi no encontro de Oliveira (2006) citando Larrosa que iniciei a reflexão necessária para aclarar o eventual descaso e distanciamento dos docentes com o programa institucional que freqüentavam (PDE, 2001).

A formação inicial e continuada dos nossos professores fundamenta-se, muitas vezes, no excesso de informação, como diz Larossa (2001). Informação não é experiência e, além disso, não deixa lugar para a experiência, e a ênfase contemporânea na informação cancela nossas possibilidades de experiência. Assim, os professores tornam-se sujeitos da informação, ou seja, passam a maior parte do tempo em cursos de formação continuada, buscando informações. Porém, retomando o que diz Larossa (2001), esta busca excessiva por informação, pelo saber não no sentido da sabedoria, mas no sentido de estar informado faz com que nada lhes aconteça. Encontramos nos discursos destes professores frustrações, desinteresses, pois eles acreditam que as informações recebidas são inúteis, permanecem no papel, funcionam apenas em teoria, sem relação com a prática cotidiana (OLIVEIRA, 2005, p. 45).

Neste panorama, a instituição SENAC-SP com seu programa de formação (PDE, 2001) parece corroborar com as observações feitas pelos autores acima, pois, estes cursos em sua ânsia por vanguardas educacionais que pudessem sanar as aparentes defasagens didático-pedagógicas do grupo de docentes, traziam abordagens inovadoras sobre temas da educação contemporânea.

De certa forma, estas questões apresentavam-se um pouco distantes, das condições pedagógicas pelas quais os professores foram formados, permitindo com esta condição que se deflagrasse um misto de curiosidade, rejeição e adesão imediatista que pelo mero deslumbramento do 'novo', sem reflexão ou apropriação tornava-se sem sentido e acabava sendo travestida em práticas antigas e já conhecidas, ocasionando o que se percebia por relapso, distanciamento e descaso.

Em Fazenda, encontramos subsídios para entender a situação:

Um processo de intervenção, seja na escola de 1º grau, 2º grau ou superior, que não saiba partir do que já existe, que procure romper com o passado de práticas já consolidadas, que desorganize o que está organizado, que desconsidere os conteúdos tradicionalmente trabalhados tende rapidamente à falência, pois rompe com o movimento natural da história (FAZENDA, 1994, p. 7).

Para muitos colegas de docência, estas atitudes foram geradoras de descrédito e rejeição de todo processo formativo, já que as novas propostas não eram efetivamente incorporadas e tornavam-se com facilidade ‘envelhecidas’ pelas ações habituais. Portanto, não se conectavam com uma obra planejada, projetada e efetivamente construída pelos arquitetos-docentes, assim como alguns processos desenvolvidos pelo grupo eram desconsiderados e não encontravam espaço de reflexão em meio às novas abordagens pedagógicas trazidas pelo programa PDE.

Desse modo, o programa de formação continuada aparentava ilustrar o perfil definido por Batista; Batista (2004):

[...] identifica-se a fragilidade de propostas de formação de professores universitários (formadores) centradas na ótica de que a prática docente refere-se apenas ao campo das técnicas de ensino. A restrita capacidade de muitas destas propostas para sensibilizar e instrumentalizar docentes para a construção de cenários pedagógicos mais inovadores e transformadores do cotidiano do ensinar-aprender formar na universidade (escola profissionalizante), acaba por comprometer a credibilidade dos projetos de formação docente (BATISTA N. A.; BATISTA S.H., 2004, p. 12).

Assim, o PDE (2001) buscava por meio de seu programa de formação sensibilizar os professores dos processos de construção do conhecimento e suas implicações no ensino-aprendizagem, porém a aderência ao programa e suas propostas pareciam muito distantes do grupo de professores-arquitetos. Alguns até faziam tentativas, sinalizavam mudanças, ameaçavam entendimento e compreensão da necessidade de apropriação de novas práticas, mas não as assumiam de forma consciente nem encontravam sentido em construir em terrenos do ‘não-saber’ (SENAC-2001).

Estes momentos, conforme nos alerta Brandão, podem desencadear delicados mecanismos que os adultos, geralmente, utilizam frente ao anúncio de mudanças de suas práticas.

Um de nossos maiores obstáculos, como pessoas adultas, parece ser a dificuldade de entrar em contato com nossa ignorância, com o nosso não-saber. Caso este adulto seja um professor, isto parece constituir um paradoxo, pois se trata do profissional que se espera que tenha a maior intimidade com o não-sabe (BRANDÃO, 2005, p. 70).

No acompanhamento desse grupo de docentes, geralmente, composto por profissionais que transitam pelas suas áreas com desenvoltura e pouco são confrontados quanto às suas aptidões, que ora são reverenciados pelos seus conhecimentos estéticos e erudição, reagem de forma bastante peculiar no deslocamento de suas certezas, como anunciado, também, por Brandão (2005, p. 70) em *O impedimento de aprender com o outro, vale a todos os profissionais*.

Neste sentido, os arquitetos que formavam o grupo, também, referendavam a autora, pois, por meio da observação de suas reações, percebíamos resistência e desconforto, situação que corrobora com o descrito por Brandão, *uma nova proposta que leva a pessoa a mudar, pode ser vista como um atentado contra sua importância, seu conhecimento, seu desempenho e, portanto, é uma ameaça à sua identidade* (BRANDÃO, 2005, p. 74).

Em Furlanetto (2003), encontro alerta às questões que envolvem os espaços formativos destinados aos adultos:

Educação é um processo sem fim que solicita tempos e espaços adequados para ocorrer. No entanto, esses necessitam ser apropriados aos adultos, que não possuem a plasticidade psíquica das crianças, o que sugere a utilização de outros procedimentos metodológicos para construir situações de aprendizagem voltadas às suas maneiras de aprender (FURLANETTO, 2003, p. 10).

A fala de S1 parece ilustrar a observação citada por Furlanetto, ao referir-se à sua vivência no programa:

S1: *Eu rejeitei pela falta de verdade, não me tratou como adulto, então, reagi como criança, fui agressivo!.*

Como podemos perceber, são muitos os fatores que envolvem a formatação, planejamento e desenvolvimento dos programas de formação continuada. Uma destas importantes questões diz respeito aos princípios de aprendizagem dos adultos, muitas vezes, as estruturas e os conceitos da aprendizagem infantil são apenas deslocados para situações que envolvem aprendizes adultos, distorcendo, desta forma, os objetivos da formação.

Os professores-arquitetos sujeitos desta pesquisa reforçam o distanciamento e os desconfortos trazidos por estas situações. Percebem que são feitas adaptações de processos nem sempre pertinentes às situações de aprendizagens que envolvem suas atividades cotidianas. Notam o descompasso por meio dos exemplos e abordagens assumidos nestes programas. Esta observação, também, é percebida por pesquisadores que apontam diversas dificuldades geradas por meio desta prática:

O contexto da aprendizagem original também influencia a transferência; as pessoas podem aprender em certo contexto, e, no entanto, não conseguir transferir para outros contextos... O grau de vinculação da aprendizagem aos contextos depende de como o conhecimento é adquirido. A pesquisa indicou que a transferência de um contexto para o outro é especialmente difícil... (BRANSFORD, et al., 2007, p.89)

Os professores-arquitetos, sujeitos desta pesquisa, trazem em suas observações críticas a esse processo:

S2: *A gente percebe que os exemplos trazidos no PDE dizem respeito às crianças, classes com crianças, assuntos de Pedagogia...*

S2: *Eu achei o PDE contraditório, cria regras gerais para todo mundo... E a gente tem que procurar se encaixar, não tem nada a ver com nossa realidade.*

S2: *O PDE foi tranquilo, até pela confiança na Instituição, mas eu não gostei de ter feito, apesar de saber ser importante. Não queria as coisas mastigadas, mas explicadas, que tivessem a ver com gente...*

S3: *Quando fiz PDE já dava aula, há mais de dez anos. Aqueles exemplos não me serviram de nada...*

Em diálogo com Brandão (2004), percebemos que estas questões trazidas pelos professores-arquitetos são notadas, também, em outros espaços formativos, conforme se observa em:

Os formadores pareciam introduzir um tipo de ação distanciada do contexto real dos educadores, suas contribuições circunscreviam-se em aspectos mais generalizáveis da educação, concentrando-se no desenvolvimento dos conteúdos, com pouco tempo para problematizá-los e refleti-los (BRANDÃO, 2004, p.161).

Esta prática pode ser geradora de conflitos e mostra-se ineficaz, pois, os programas que envolvem a aprendizagem de adultos, frequentemente, desconsideram algumas questões observadas pelos organizadores do Comitê de Desenvolvimento da Ciência da Aprendizagem (2007), para os pesquisadores os programas parecem demonstrar que:

Não são centrados no aprendiz: Em vez de perguntarem aos professores que tipo de ajuda necessitam, espera-se que eles simplesmente frequentem cursos preparados de antemão.

- *Não são centrados no conhecimento:* Os professores são simplesmente apresentados a nova técnica, sem que se lhes dê oportunidade de entender por que, quando, onde e como essa prática pode ser útil. Especialmente, importante é a necessidade de integrar a estrutura das atividades com o conteúdo do currículo ensinado.
- *Não são centrados na avaliação:* Para os professores mudarem suas práticas, precisam ter ocasião de experimentar as novidades fora da sala de aula e então receber *feedback*. A maioria das oportunidades de desenvolvimento profissional não oferece tal *feedback*. Além disso, seu objetivo é geralmente a mudança da prática de ensino, mas desconsideram desenvolver nos professores a capacidade de julgar a transferência bem-sucedida da técnica para a sala de aula ou seus efeitos sobre os resultados alcançados pelos alunos.
- *Não são centrados na comunidade:* Diversas oportunidades de desenvolvimento profissional são conduzidas isoladamente. As oportunidades para o contato e o apoio contínuos, enquanto os professores incorporam as novas idéias à sua prática de ensino, são limitadas (BRANSFORD et al., 2007, p.47).

Nas palavras de um dos sujeitos da pesquisa, percebemos o efeito perturbador que este tipo de ação pode acarretar:

O PDE é uma bomba irresponsável, ninguém nos deu acompanhamento. É sem continuidade..., por exemplo, depois de um encontro no PDE deve ter um acompanhamento. Algo que eu recebesse no meu e-mail pessoal, uma frase, um

experimento, um pensador, um minitexto que seja alavanca... numa alimentação constante, leve, suave, gostosa, um texto palatável. Isso criaria uma onda revolucionária.

Os PDE 's tentam te enquadrar como um bando, gado, então, correspondo às expectativas, ajo como um idiota!

PDE você era obrigado a fazer...

Se Deus quiser todos os PDE 's serão um grande fracasso...

Sueli: "Talvez neste formato...".

Pode mudar o formato se não transitar pela verdade, não vai dar em nada!

A formatação é burra, nos tratam como idiotas, com desrespeito, minha turma era o caos, porque tinha meia dúzia que pensava.

Chegou a hora das Instituições respeitarem mais os professores, isso passa por desonesto. A instituição exige o máximo dos indivíduos e dá o mínimo, mínimo mesmo, e todas as instituições são assim...

Vários autores e pesquisadores corroboram com as críticas tecidas pelos sujeitos da pesquisa, que sugerem especial atenção quanto aos programas de formação continuada e suas implicações no desenvolvimento do profissional que exerce a docência.

Considerando as observações feitas pelos sujeitos da pesquisa e autores que discutem os processos de formação continuada, trazemos para este cenário a questão da ambientação adequada para a aprendizagem de adultos. Aproximamo-nos de Furlanetto (2003) em diálogo com Jung e encontramos fundamentos para entender a dissonância anunciada pelos professores. Segundo os pesquisadores, o adulto percebe-se como portador de sua cultura. Jung nos lembra que o adulto não se sente confortável em ser um mero repetidor de cultura, há o desejo de autoria no processo formativo, este pensamento é conceituado por Furlanetto em:

O adulto não pode ser atingido tão facilmente pelas necessidades vindas de fora, pois possui vontade, desejos e idéias próprias; considera-se portador de sua cultura e não se disponibiliza a aprender com outro adulto, considerado incapaz por ele (FURLANETTO, 2003, p.20).

Esta observação, diz respeito, sobretudo aos professores-arquitetos que têm em sua formação inicial e profissional meios de desenvolverem conhecimentos práticos e estéticos, que não se encontram referendados nesses espaços de formação continuada. Desse modo, parecem aumentar as distâncias dos projetos de formação com as vivências dos profissionais. Percebemos nesses sujeitos certa intolerância e descrédito quanto às experiências propostas neste tipo de programa formativo.

As observações dos sujeitos da pesquisa corroboram com a análise dos autores, pois em suas falas temos explicitada esta questão, quando:

S2: *O programa (PDE) traz referências muito diferentes das nossas, os alunos, por exemplo, são muito diferentes dos nossos, são crianças, não têm nada a ver conosco.*

S2: *Temos que fazer aquilo que dá sentido aos nossos problemas, sem ser muito egoísta, mas é isso!*

S2: *Devemos ser ouvidos!*

S4: *Eu acho que, no nosso grupo (grupo dos professores do curso técnico em Design de Interiores), temos um processo ético, sem documentos. Eu gosto disso, nós temos um processo nosso, sem imposição da instituição, sem documentação.*

Na seqüência, S1 complementa:

S1: *Nem tudo que é legal, é ético!*

S1: *É aquela surpresa, você vai lá e é aquilo, devíamos receber uma sinopse.*

S3: *Ah!, quanta perda de tempo!.*

S2: *Os eixos temáticos têm sair do grupo.*

S1: *Um curso de formação deveria ter pessoas competentes, capacitadas de formação, conteúdo e comunicação e ter grupos consistentes como os nossos aqui (do curso técnico em Design de interiores) e, assim, dar continuidade a esta formação. E só assim seria uma proposta competente.*

A situação encontra ressonância, também, na advertência de Brandão (2005, p. 74). [...] *além da dificuldade do professor-formando aceitar sua condição de aluno, de uma forma geral, constata-se sua rejeição aos formadores nesses projetos de formação.*

Conforme observado em S1 quando se refere ao programa e formadores: *“Estes educadores são incompetentes”*, ainda, referendado por S4 quando diz: *“Eu concordo”*.

Sob estas condições, podemos perceber o deslocamento do já estabelecido papel de mestre e aprendiz que, para Jung (1991), estaria sob a forma do arquétipo experienciado inúmeras vezes por aqueles que participam desta vivência, seja no pólo de mestre ou de aprendiz, que segundo Furlanetto (2003, p. 29): *Ao estar experienciando a polaridade de aprendiz, está simultaneamente absorvendo a polaridade de mestre.* No caso de alguns docentes, parece que estar no outro lugar desta cena lança luzes à indisponibilidade de aprender com o outro, sobretudo, se este formador não for percebido, como alguém que mereça ser reverenciado.

A situação ainda pode encontrar reflexos, também, em Larrosa (2002) quando nos fornece pistas para o possível entendimento do percurso trilhado pelos docentes-arquitetos do curso técnico de *Design de Interiores* do Senac.

O autor nos convida a repensar o quanto podemos ser inundados pela informação em seu caráter menos reflexivo e significativo, apenas como suporte reativo, para que nos posicionemos no mundo contemporâneo, ávido por respostas rápidas.

Desde pequenos até a universidade, ao largo de toda nossa travessia pelos aparatos educacionais, estamos submetidos a um dispositivo que funciona da seguinte maneira: primeiro é preciso informar-se e, depois, há de opinar, há que dar uma opinião obviamente própria, crítica e pessoal sobre o que quer que seja [...]. Esse “opinar” se reduz, na maioria das ocasiões, em estar a favor ou contra (LARROSA, 2002, p. 23).

Acompanhando este autor, ainda, somos levados a pensar o quanto estas informações e opiniões distanciam-se do poder transformador da experiência, para isto, nos aproximamos da distinção proposta por Larrosa (2002), entre os termos informação e experiência.

Larrosa (2002) nos sugere uma reflexão a respeito da sociedade contemporânea ser diversas vezes nomeada e até estigmatizada, como sociedade da informação e conhecimento, porém nos alerta para o fato do conhecimento e informação serem processos diferentes, pois, segundo o autor nem todo aprendizado se dá pela aquisição de informações ou por aquilo que apenas permeia o 'saber das coisas'.

Esta linha de pensamento, também, encontra reflexos em Varela (2007) que, ao definir informação, sugere cautela, pois a palavra carrega muitas implicações:

Informação é um termo polissêmico que vem sofrendo, ao longo da história, tantas variações em sua acepção que, atualmente, seu sentido está carregado de ambigüidade, sendo confundido freqüentemente com comunicação, em menor intensidade com aprendizagem e, mais recentemente, com conhecimento. De toda forma, o destaque maior à informação data do século XX, implicando sua apropriação enquanto fator de produção de conhecimento no cenário de uma economia estruturada com base em estoque de conhecimento, bem como sua veloz produção e comunicação disseminadas graças às tecnologias modernas (VARELA, 2007, p.40).

Neste sentido, Larrosa (2002) adverte que processar informações distancia e afasta o sujeito da experiência evitando, desta forma, que algo de fato aconteça e se revele, possibilitando transformações. Este parece ser, segundo o pesquisador, o sinal da urgência estabelecido, atualmente, na busca incessante de informações.

Esta prática não abre espaço para o sujeito da experiência, no sentido de que nada o afete e apenas contribua para a criação de opiniões, fazendo que se posicione frente a tudo em uma reação por aquilo que se passa e acontece que, segundo Larrosa (2002):

"A experiência é o que nos passa, nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. Todos os dias passam-se muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece [...]. Assim, os professores tornam-se

sujeitos da informação, ou seja, passam a maior parte do tempo em cursos de formação continuada, buscando informações. Porém,...esta busca excessiva por informação, pelo saber não no sentido, mas no sentido de estar informado faz com que nada lhes aconteça (LARROSA, 2002, p.24).

Corroborando com a ponderação que os autores Larrosa (2002) e Varela (2007) proporcionam, percebemos que o grupo de professores-arquitetos que participavam do programa de formação continuada, tinha apenas como objetivo a aquisição de informações sob a forma de receitas rápidas e de fácil aplicação nas salas de aulas.

Sendo, assim, a percepção de si mesmo na qualidade de docente e a possível construção de sentido numa proposta de se expor à experiência com base nos temas apresentados, não constituíam nenhum valor a ser associado às suas ações, pois buscavam pela apresentação de teorias pedagógicas, somente informações, como simples materiais de acabamento que revestissem e adornassem suas práticas. Conforme alerta Oliveira: *Estas informações inviabilizam mudanças significativas em sua prática pedagógica* (OLIVEIRA, 2006 p. 44):

Por meio desta falta de significação, alguns docentes podiam ser reconhecidos na condição de alunos que se apresentavam adeptos de manuais, mas como professores cobravam maturidade de seus alunos que deveriam 'construir conhecimentos'. Afinal, eram apresentados e informados no programa de formação PDE que teóricos da Educação referendavam esta prática, como grande aporte da educação contemporânea.

Conforme abordado, apesar do descrédito no programa PDE havia por parte de alguns docentes, um misto de curiosidade infantil com a necessidade de nomear práticas pedagógicas que revestissem suas ações. Deste modo, suas atuações em sala remetiam a uma prática meio esquizofrênica, cuja dicotomia entre atuação e credos era visível por parte dos docentes, alunos e instituição.

Com esta prática, notávamos que os docentes apropriavam-se de algumas propostas trazidas pelo programa por meio de adaptações sem contexto, experiência ou reflexão.

O descompasso era percebido por atitudes desconexas, como por exemplo, de repente resolviam abolir todo e qualquer tipo de material didático dos componentes que ministravam e esperavam que 'magicamente' os alunos

pudessem 'construir conhecimentos' e 'desenvolver competências' pois, em algum momento em um dos módulos do PDE, o assunto foi tratado como importante tema da educação contemporânea, porém, os propósitos e embasamentos pedagógicos que envolviam experienciar esta ação, ficavam muito longe daquilo que praticavam.

Retomando a questão do *ethos* de formação inicial, comparo a vivência de alguns professores-arquitetos em relação ao programa formativo, como visitantes de uma feira de novidades para arquitetura e construção civil bastariam escolher os temas que parecessem causar efeito em sala e apenas com a informação obtida no manual de aplicação, tendo entendido o passo-a-passo desse material, seria automática a promoção de inovações pedagógicas em suas práticas.

A ação foi explorada de forma aleatória sem nenhum compromisso de projeto interiorizado; desse modo, impossibilitando qualquer reflexão sobre a experiência. Assim, os temas apresentados no programa PDE, muitas vezes, eram tratados pelo grupo de maneira distante e sem familiaridade. Praticamente, eram desprezados pelos arquitetos que pareciam não encontrar naqueles argumentos alicerces para suas práticas pedagógicas. Esta percepção pode ser ilustrada pelas reflexões encontradas em Batista; Batista:

Intriga-me a certeza de alguns docentes de que basta o domínio do conteúdo relativo a uma área científica para empreender a tarefa educativa: é preciso ser humilde para reconhecer as zonas do não saber, é preciso ser humilde para poder aceitar que precisa do outro; é preciso ser humilde para exercer a escuta. Todavia este ser humilde é, também, ousar, criar, conhecer, experimentar,, inovar. E todo esse processo somente é mobilizado na presença de um desejo por saber que caracteriza o sujeito da aprendizagem (BATISTA N. A; BATISTA S. H., 2004, p. 16).

Por meio do diálogo com Brandão, encontro eco nas questões observadas em diferentes espaços formativos, além do notado no Programa PDE com os arquitetos-docentes:

Formar o professor, como vimos, foi tratado até então, como sinônimo de colocá-lo a par das últimas descobertas científicas em sua área de trabalho e informa-lo a respeito dos processos de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, de acordo com as teorias psicológicas em voga. Sem dúvida, estes fatores são elementos importantes do processo pedagógico, mas uma formação que possibilite o professor dar sentido e comprometer-se como que faz não se esgota aí (BRANDÃO, 2005, p.81).

Uma vez apontada esta dificuldade venho encontrando em teóricos da educação pistas para compreender a situação, para que as propostas de formação possam ganhar contornos de um projeto mais significativo, em que seja possível a criação de desenhos formativos que indiquem e representem a busca de sentido de um trabalho mais integrado, participativo e associado às propostas dos professores, possibilitando, desse modo, a articulação entre a competência técnica que, notadamente, possuem, ao saber-fazer pedagógico essencial à atividade docente.

Certamente o desafio de ensinar torna-se cada vez mais complexo e entre muitos processos esbarra nas mãos das coordenações e professores, mesmo daqueles que se colocaram neste ofício por meio de caminhos não planejados. No desenvolvimento desta ação, parece importante ir lançando luz à articulação entre as questões que permeiam a *formação inicial* e as propostas de *formação continuada*, auxiliando na produção de sentidos aos que se dispõem a percorrer esse caminho.

4.2.5 Processos construtivos e a arquitetura do grupo

Nesta pesquisa, aproximamo-nos de um processo de formação composto por diversos partidos, valemo-nos de um olhar atento que permitiu descobrir possibilidades de uma construção singular. No grupo, a ação foi percebida apoiada na captação de **símbolos** representados pelo **autoconhecimento**, a **presença do outro**, o **ethos de formação inicial e continuada**, que ao serem desvelados, parecem abrigar subsídios da **arquitetura-docente**.

O diálogo com Furlanetto mostrou-se esclarecedor, porque: [...] os conteúdos internos necessitam ser acolhidos e compreendidos, pois, a relação estabelecida pelo adulto com seus alunos está permeada por suas vivências anteriores (FURLANETTO, 2003, p. 21).

As palavras da autora ganham contornos expressivos para este grupo de professores, que ao vasculhar os nichos da docência constatou um novo ambiente produtor de conhecimento, no qual o espaço da troca, do par e da

autoria possibilitou o contato, a análise e reflexão necessários para revelar os possíveis processos da arquitetura-docente.

Neste procedimento, o **autoconhecimento**, a **presença do outro**, como espaços criativos de aprendizado e as descobertas relativas aos **espaços de formação inicial e continuada** constituíram-se como importantes símbolos deflagrados pelo trabalho em grupo.

A ação em grupo favoreceu a construção de um *Self* Grupal que segundo Furlanetto (2005), não se constitui como simples justaposição dos indivíduos, mas encontro de sujeitos que, por meio de suas trocas conscientes e inconscientes, compõem uma totalidade.

Fazenda (1994, p.75) enfatiza que situações em sintonia, reciprocidade e colaboração possibilitam a construção de conhecimento coletivo: *A prática que possibilita o fundamento do saber é aquela cuja natureza social se revela.*

Observamos que os sujeitos pesquisados concordam com teóricos da educação ao perceberem que um grupo é capaz de produzir conhecimento próprio. Sentem que isso é possível no curso que atuam (Técnico em *Design* de Interiores):

S3: *Nosso grupo é muito bom, nossas diferenças afetivas e pedagógicas ficam de fora...*

S4: *Nosso grupo é muito bom!.*

S2: *Há afinidade entre nós.*

S3: *Essa nossa unidade, nosso curso é diferente, por que nos damos bem...*

S4: *Nosso objetivo aqui é o mesmo, nossas diferenças ficam de fora, há diferenças nos discursos e posturas, mas o objetivo nos unifica.*

S1: *Nosso grupo, apesar de tudo, tem qualidade, fazemos um bom trabalho conjunto, há construção, trocamos idéias, em nosso pouco tempo desenvolvemos, planejamos, fazemos isto sistematicamente. Penso sempre, como se forma um professor? Com um trabalho interior e em conjunto!.*

A percepção de um *Self* grupal está afinada com a proposta de elaboração simbólica em conjunto. Esta estratégia mostrou-se apropriada nos

sucessivos encontros e nos possibilitou notar a necessidade que os sujeitos têm em se posicionar, falar, ouvir e interagir. Deste modo, a percepção de quanto as palavras são carregadas de expressão, encontra respaldo teórico em Larossa (2002, p.21) em: *Também ter a ver com as palavras o modo como nos colocamos diante de nós mesmos, diante dos outros e diante do mundo em que vivemos.*

Ao dar voz ao grupo nesta pesquisa, aproximamo-nos das considerações de Larossa que observa a importância das palavras e seus sentidos ao empregá-las, relacionando, significativamente, as palavras aos fatos, ações e sentimentos.

...a partir da convicção de que as palavras produzem sentido, criam realidades e, às vezes, funcionam como potentes mecanismos de subjetivação.....As palavras determinam nosso pensamento porque não pensamos a partir de uma suposta genialidade ou inteligência, mas a partir das nossas palavras. E pensar não é somente 'raciocinar' ou "calcular" ou "argumentar", como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece. E isto, o sentido ou o sem-sentido, é algo que tem a ver com as palavras (LARROSA, 2002, p.20-21).

Por meio de uma escuta atenta, buscamos encontrar nas palavras do grupo pesquisado relações que auxiliem na investigação dos processos de arquitetura-docente.

Deste modo, ao traçar um paralelo entre as falas do grupo e teóricos da Educação, buscamos delinear caminhos que elucidem a constituição docente desses sujeitos que não têm a docência, como atividade principal em suas vidas profissionais. Ao relatarem suas atividades na docência, podem, por meio de suas palavras, trazer o suposto desvio de suas formações profissionais. Conforme verificado em S2:

Sueli: *Você tem prazer em dar aula?*

S2: *Por incrível, que pareça, eu tenho prazer, passamos informações, acredito na profissão!.*

Sueli: *Qual profissão?*

S2: *Arquiteto, Design de Interiores, de forma geral, qualquer profissão, ser digno daquilo se faz, fazer com prazer e saber fazer.*

Salientando que, neste grupo, S2 é o profissional com mais anos de docência; em outro encontro refere-se à sua prática profissional:

S2: *Sinto que cresci bastante através do processo da docência, ainda resisto um pouco, apesar de perceber mudanças, mas não me sinto um professor, me sinto um profissional - professor, mas preciso vestir a camisa e encarar isto; sou professor! Agora estou começando a encarar isto!*

Os sujeitos da pesquisa nos trazem referências do profissional que está em sala de aula:

S3: *Um arquiteto como professor tem o peso da sua palavra, seu conhecimento na área, mas quem garante que tem didática?.*

O trabalho de pesquisa desenvolvido junto com o grupo demonstrou por meio da captação, elaboração simbólica e análise de dados que os sujeitos pesquisados não se davam conta da bagagem interna que carregavam e ao avançar neste trabalho, fomos aproximando-nos de um mundo interior carregado de personagens, fatos e cenas que, por falta de luz, estavam esmaecidos e embaralhados em meio às suas práticas, não nomeadas e, tampouco, significadas.

Esta percepção contou com a análise tecida entre as observações feitas pelos professores-pesquisados, autores e pesquisadores da Educação que discutem formação docente e as relações entre os programas de formação inicial e continuada. Nesse sentido, os dados captados elucidam o cenário da pesquisa, pois ao trazer um minucioso olhar para a proposta de formação continuada nos aproximamos da experiência dos professores-arquitetos com o programa de formação institucional, as implicações da formação inicial e os movimentos internos na constituição docente.

Ao dialogar com autores, pesquisadores e sujeitos da pesquisa, fomos percorrendo trilhas que nos conduziram pelos sentidos expressos nas palavras e símbolos. Esta ação demonstra uma tentativa de compreender os processos que estruturam a docência. Procuramos conhecer os movimentos internos que os professores parecem desenhar para, deste modo, tentar desvelar projetos que os arquitetos vão construindo na carreira docente.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao assumirmos como objetivo de pesquisa, a investigação da arquitetura-docente dos professores arquitetos que atuam nos cursos técnicos de *Design* de Interiores, percorremos caminhos que nos permitiram conhecer os processos construtivos desses profissionais que não têm a docência, como sua primeira opção profissional.

Para a investigação da construção das bases pedagógicas desses professores, pautamo-nos na composição de um tripé com as seguintes premissas; conhecer as implicações do *ethos* de formação inicial, a vivência nos programas de formação continuada, além de nos aproximarmos dos movimentos internos dos sujeitos em uma articulação capaz de aclarar os processos formativos.

Na pesquisa, a interação dialógica permitiu a criação de novos espaços reflexivos, nos quais os sujeitos da pesquisa puderam tecer considerações apoiados no desencadeamento de suas falas que, na interlocução com autores e pesquisadores, possibilitaram que suas construções fossem conhecidas e significadas.

O diálogo com Furlanetto nos auxilia na percepção dessa construção, pois indica uma importante reflexão a respeito dos conteúdos que foram emergindo, segundo a autora;

...os professores ao entrarem em contato com os símbolos que se constelam em seus processos de formação, percebem que as raízes de suas práticas não são marcadas somente pelos conteúdos aprendidos nos cursos de formação, mas revelam que se aprende, também, a ser professor a partir das relações que estão em jogo o ensinar e aprender. Os professores descobrem um “professor interno”, composto por dimensões conscientes e inconscientes que se revela em seu fazer docente. Nomeamos estas referências de *matrizes pedagógicas* (FURLANETTO, 2006, p3).

A pesquisa permitiu que as matrizes pedagógicas dos professores-arquitetos envolvidos no ensino técnico fossem conhecidas, ampliadas e significadas. Esta ação deu-se a partir de processos investigativos que

circundaram o *ethos* de formação inicial, as vivências nos espaços de formação continuada e conhecimento dos movimentos internos que os sujeitos mobilizam ao se constituírem executores de seus projetos docentes.

Nesta caminhada, percebemos que os territórios de formação inicial permeavam o conceito das matrizes pedagógicas, pois ao conhecermos os projetos de **arquitetura-docente** fomos notando que a forma e o modo que os sujeitos são introduzidos em sua formação de origem, são portadores de significados que os acompanham na construção da docência. A visão permitiu que considerássemos, também, o percurso da formação inicial, como fonte construtiva dos processos formativos.

No contexto, podemos compreender mais claramente que os programas de formação continuada, quando não fornecem aderência às áreas de formação dos sujeitos podem comprometer suas propostas de formação, desvinculando os sujeitos dos seus projetos docentes. Ao impedi-los de assumir a autoria de seus desenhos de formação, claramente desejados pelos professores-arquitetos, conforme observado nesta pesquisa, as atitudes de afastamento e defensiva em relação às propostas de formação ofertadas pela instituição tornam-se habituais, como observado no capítulo que trata das questões de formação continuada.

A importância do estudo apontou para o alargamento do conceito das matrizes pedagógicas, a fim de permitir um olhar mais profundo para o modo com que os professores são iniciados na docência com base nas referências da formação inicial. Neste sentido, sinalizamos que o *ethos* de formação pode imprimir um modo peculiar de construir a docência.

Ao investigarmos as áreas de origem, podemos encontrar pistas sobre modos, hábitos, atitudes objetivas e subjetivas que colaboram na constituição docente. As configurações podem emergir nos espaços formativos sem serem notadas, acolhidas ou mesmo significadas e, muitas vezes são renegadas ou são deixadas de lado como se não fossem parte integrante do professor que, para estar em sala de aula, precisa desvestir-se do profissional. Desta forma, a idiossincrasia da modalidade do ensino técnico fica claramente exposta.

Os movimentos realizados nesta investigação possibilitaram-nos acolher a importante articulação entre o profissional de área e o professor, notamos que, ao desejar ser autor de seu projeto docente, o professor-arquiteto

busca na relação dialógica elementos para constituí-lo, seja entre os pares ou em um processo de identificação capaz de indicar o 'partido' arquitetônico de sua construção docente.

Em arquitetura da mesma forma, que é requerido no projeto, o desenvolvimento do 'partido' arquitetônico em suas etapas de elaboração, planejamento, contexto, acompanhamento, criação e trabalho constante, a investigação dos processos formativos docente nos levaram a olhar para esta pesquisa, como uma nova obra, uma nova construção, de autoria compartilhada, onde a harmonia, a subjetividade e a intencionalidade foram dispostas, como elementos norteadores de um processo construtivo. A pesquisa permitiu-nos ampliar o sentido de partido arquitetônico para, além dos processos construtivos já conhecidos, pois ao apropriar-nos deste termo aproximando-o dos processos da arquitetura-docente fomos dando sentido aos exercícios construtivos dos professores da pesquisa.

No contexto, a aproximação do *ethos* de formação inicial traz sua contribuição na construção de novos espaços formativos apropriados aos professores profissionais que são oriundos de áreas específicas do conhecimento e que não cursaram Licenciatura, mas, que seguiram caminhos relacionados às práticas pedagógicas e têm nas salas de aulas o delicado exercício do ensino-aprendizagem.

Ao observar estes profissionais, fomos levados a pensar na criação de espaços formativos que promovam o diálogo, o respeito às formações de origem no desafio de promover situações de ensino-aprendizagem capazes de referendar o 'outro', como expressão criativa do processo da **arquitetura-docente**.

Quando anunciamos a importância de uma nova proposta de espaço formativo, remetemo-nos novamente às orientações de Gropius que já destacava por meio dos parâmetros da pedagogia da *Bauhaus*, a importância do papel diferenciado do docente dentro do processo de formação, denotando a importância de conhecer:

A escolha do professor adequado é decisiva para os resultados que um instituto de formação visa obter. As características humanas são até mais decisivas do que o conhecimento técnico e o talento; pois do caráter do mestre depende o sucesso fecundo do trabalho em conjunto com a juventude... Só é possível intensificar o talento artístico inato quando a pessoa toda é

influenciada pelo exemplo do mestre e por seu trabalho. Os fatos técnicos e científicos podem ser aprendidos em cursos de ensino, mas o método da formação artística, para ser bem sucedido, precisa ser confiado à livre iniciativa pessoal do mestre (GROPIUS, 1997, p.43-44).

Ampliando esta visão buscamos, ainda, a interlocução com Vilanova Artigas. O professor e arquiteto pode endossar as palavras dos sujeitos da pesquisa e os educadores em que nos pautamos, ao valorizar como sua maior obra, aquela desenvolvida na qualidade de mestre:

A parte mais importante que fiz como arquiteto foi no ensino de arquitetura... Prezo mesmo é meu trabalho de professor. O que me satisfaz como profissional de arquitetura é a obra que desenvolvi como mestre.... Tenho absoluta confiança nela! Se há uma obra de arquitetura em São Paulo, foi do ensino que eu realizei... (ARTIGAS, 1981, citado por ABRAMOVICH, 1985 p.101).

A pesquisa não encerra as possibilidades de investigação nesta questão, mas finaliza, deixando como importante colaboração o respeito pelos diferentes caminhos construtivos da formação docente. Encontra nas palavras de Gropius manifestações positivas sobre a maneira de se formar o profissional com possibilidades de despertá-lo para o entendimento mais amplo de atuação, ou seja, para além da área que se projeta.

Gropius transformou a Bauhaus, queria ser mais que a fusão de uma academia com uma escola de artes e ofícios, sua formação foi, pelo contrário dominada pelo objetivo simbólico e prático da estrutura. Construir para Gropius era uma atividade social, intelectual e simbólica (DROSTE, 2001, p.19).

Nessa linha de pensamento, acreditamos que este trabalho colabora para o alinhamento de pensadores e pesquisadores da educação e da arquitetura. Dentro de uma proposta inicial, desenvolvemos esta aproximação guiados por balizadores importantes que nos garantiram respaldo teórico, e com estes interlocutores realizamos movimentos reflexivos de revisão e descoberta de processos construtivos na docência.

A perspectiva de investigar e conhecer estas bases formativas nos fizeram considerar possibilidades de continuar pesquisando caminhos nem sempre anunciados, porém pressentidos por aqueles que desejam realizar seus

projetos de arquitetura-docente. Assim como Artigas, nos colocamos como quem observa sua obra com deleite, respeito e curiosidade para continuar a mergulhar no universo cultural da área que, por algum motivo, abraçamos.

Qual a natureza das obras que eu fiz? Procurar em alguma delas, sentir o tipo de proporção que conheci com o povo de minha terra, o Paraná, com as casinhas de madeira. A maneira como o homem se relaciona com a forma passa a ser uma linguagem que o artista assume. A dificuldade de assimilar tudo isto é tão imensa, confesso, que vou buscar na poesia de João Cabral de Melo Neto: uma faca só lâmina. Isso dá para mim uma metáfora de precisão que me conduz a buscar essas relações como subjetivismo típico da criatividade artística que não nasce por inspiração divina qualquer, mas pela convivência com a cultura (Artigas in INSTITUTO LINA BO e P.M. BARDI, 1997, p.33).

6. REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ABRAMOVICH, Fanny. **Quem educa quem?** São Paulo: Summus, 1985.

ALBERTINO, Mariângela de Paula. **Ambiente educacional como facilitador da aprendizagem na educação profissional**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

BARATO, Jarbas Novelino. **Tecnologia Educacional & Educação Profissional**. São Paulo: Ed. Senac, 2002.

BATISTA, Nildo Alves; BATISTA, Sylvia Helena. **Docência em saúde: temas e experiências**. São Paulo: Ed. SENAC-São Paulo, 2004.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade e ambivalência**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em Educação**. Porto: Ed. Porto, 1994.

BOLETIM TÉCNICO DO SENAC. Rio de Janeiro, v. 31, n. 2, maio/ago. 2005.

BORKO, H.; PUTNAM, R. Learning to teach. In: BERLINER, D.C.; CALFEE, R.C. eds. *Handbook of educacional psychology*. New York, NY, Mcmillan, 1996; p.673-708.

BRANDÃO, Ayéres. **Do mito do herói ao herói do mito**. São Paulo: Ícone Ed., 2005.

BRANSFORD, John; BROWN, Ann L.; COCKING, R.(org.) **Como as pessoas aprendem**. São Paulo: ed. SENAC-São Paulo, 2007.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer 16/99, aprovado em 05 de outubro de 1999. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de nível técnico. **Documenta**, Brasília, DF, n. 457, p. 3-73, out. 1999.

BRASIL. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o parágrafo 2 do artigo 36 e os artigos 30 a 42 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, v. 135, n. 74, p. 7760-7761, abr. 1997.

BRASIL. Lei nº 5. 692, 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. Brasília, DF: Departamento do Ensino Médio, [199-]. 26p.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases de Educação Nacional no artigo 39. **Documenta**, Brasília, DF. n. 423, p. 569-586, dez. 1996.

CARDOSO, Gleison. A vez do ensino técnico. **Revista Gestão Universitária**, Local, dez. 2005. Disponível em: <<http://www.gestaouniversitaria.com.br>>. Acesso em: 07 dez. 2005.

COMAS, Carlos Eduardo. **Projeto arquitetônico disciplina em crise, disciplina em renovação**, São Paulo: Projeto, 1998.

COSTA, Lúcio. Registro de uma vivência. São Paulo: Empresa das Artes, 1995.

DEPRESBITERIS, Lea. Competência na educação profissional: é possível avaliá-las? **Boletim Técnico do Senac**, São Paulo, v. 31, n. 2, maio/ago. 2005.

Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo> Acesso em 18 nov. 2006.

DOWBOR, Ladislau. **O que aconteceu no trabalho?** São Paulo, Ed. Senac, 2004.

DOWBOR, Ladislau. **Tecnologias do conhecimento**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

DROSTE, Magdalena. **Bauhaus-Archiv**, Köln:Taschen, 2001.

FAZENDA, Ivani (org.) **Dicionário em Construção**. São Paulo: Cortez, 2001.

FAZENDA, Ivani. **Interdisciplinaridade: História, Teoria e Pesquisa**. Campinas, SP: Papirus, 1994.

FERRARA, Lucrecia D'Alessio. **Leitura sem palavras**. São Paulo: Ática, 2004.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FURLANETTO, Ecleide C. **Matrizes Pedagógicas e formação de professores**. Anais do II Congresso Internacional sobre Pesquisa (auto) biográfica: tempos narrativas e invenção de si. Salvador: universidade do estado da Bahia, 2006.

FURLANETTO, Ecleide C. **Pesquisa simbólica e transdisciplinaridade**. Anais do I Congresso Internacional de Innovación Docente. Barcelona: Edición ICB UB, 2007.

FURLANETTO, Ecleide Cunico. **Como nasce um professor?** São Paulo: Paulus: 2003.

FURLANETTO, Ecleide Cunico. **A sala de aula e seus símbolos.** São Paulo: Ícone, 2006.

GATTI, Bernardete, Angelina. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Humanas.** Brasília: Líber Livro Ed., 2005.

GOLFE, Oswaldo Luís. **O mesmo, o outro, o ethos.** Disponível em <http://www.rubedo.psc.br/Artigos/ethoslathi.html> Acesso em 10 set 2007.

GOMES, Heloísa Maria; MARINS, Hiloko Ogihara. **A ação docente na educação profissional.** São Paulo: Ed. Senac, 2004.

GRINSPUN, Miriam P. S. Zippin. **Educação Tecnológica.** São Paulo: Cortez, 1999.

GROPIUS, Walter. **Bauhaus: Nova arquitetura.** São Paulo: Perspectiva, 1997.

HERTZBERGER, Herman. **Lições de arquitetura.** São Paulo: Martins Fontes, 1996.

IMBERNON, Francisco. **Formação docente profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** São Paulo: Cortez, 2004.

INSTITUTO LINA BO e P. M. Bardi. **Vilanova Artigas: arquitetos brasileiros: brazilian architects.** São Paulo: Instituto Lino Bo e P. M. Bardi: Fundação Vila Nova Artigas, 1997.

JUNG, Carl Gustav. **O Homem e seus símbolos.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1964.

KUENZER, Acácia. **Ensino médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal.** São Paulo: Cortez, 1997.

LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência.** Revista Brasileira de Educação. São Paulo, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

LASTORIA, Luiz A. Calmon Nabuco. **Ethos sem ética: a perspectiva crítica de T.W. Adorno e M. Horkheimer.** Educ.Soc. Campinas, v.22, n.76, 2001.

LEMOES, Carlos A. C.. **O que é Arquitetura.** São Paulo: Brasiliense, 1980.

MILITÃO, Jair. **Educação Básica: políticas, legislação e gestão.** Ed. Thompson, 2004.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Escola e Aprendizagem da Docência: Processos de Investigação e Formação**. São Carlos: UdUFSCar, 2002.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand, 2000.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2000.

NÓVOA, António. **Profissão professor**. Porto: Ed. Porto, 1995.

NÓVOA, António. **Vidas de professores**. Porto: Ed. Porto, 1995.

OLIVEIRA, Adriana. **O professor em cena: a ampliação e transformação das matrizes pedagógicas**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

OLIVEIRA, Ronaldo Alexandre. **Arquitetura da criação docente: a aula como ato criador**. 2004. Tese (doutorado em Educação; currículo) Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2004.

PERRENOUD, Philippe. **10 Novas Competências para Ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PERRENOUD, Philippe. **Formando Professores Profissionais**. Porto Alegre: Artemed, 2001.

PETEROSSI, Helena Gemignani. **Formação do professor para o ensino técnico**. São Paulo: Edições Loyola, 1994.

POWELL, R.A.; SINGLE, H.M. **Focus groups**. *International journal of Quality in Health Care*, 1996; 8(5):499-504.

SAIANI, Cláudio. **Jung e a educação: uma análise da relação professor-aluno**. São Paulo: Escrituras Ed., 2003.

SALVADOR, Cristina Maria. Ambigüidade in Fazenda I. **Dicionário em Construção**, São Paulo: Cortez, 2001.

SCIOTTI, Lucila M. S. A gestão do ambiente acadêmico e a integração em torno de objetivos institucionais in GARCIA, M. **Gestão profissional em Instituições Privadas de Ensino Superior**. Vila Velha: Hoper, 2006.

SENAC-DN. **Itinerários formativos: metodologia de construção**. Rio de Janeiro: Ed. Senac, 2005. 42 p. (Série Documentos Técnicos).

SENAC-DN. **Referenciais para a educação profissional**: Senac 2001/ Maria Helena Barreto Gonçalves; Joana Botini; Beatriz Arruda de Araújo Pinheiro et al.. Rio de Janeiro, 2001.

SENAC-SP. **Educação, Trabalho e desenvolvimento no século 21**. São Paulo: Ed. Senac, 2006. 34 p. (Especial Boletim 60 anos).

SEVERINO, Antônio Joaquim; FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Conhecimento, Pesquisa e Educação**. Campinas, SP: Papyrus, 2001.

SHÖN, Donald A. **Educando o Profissional Reflexivo**. Porto Alegre: Artes médicas Sul, 2000.

SHULMAN, LS. **Those who understands:knowledge growth in teaching**. Educational Researcher. 1986;17(1):4-14.

SHULMAN, LS. **Knowledge and teaching: foundations of a new reform**. Harvard educational. Review 1987;57(1).

SILVA, Elvan. Sobre a renovação do Conceito de Projeto Arquitetônico e sua Didática. in Comas, E. **Projeto arquitetônico disciplina em crise, disciplina em renovação**. São Paulo: Projeto, 1986.

SILVEIRA, Nise da. **Jung vida e obra**. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1981.

SILVEIRA, Nise da. **O mundo das imagens**. São Paulo: Ática, 1992.

TARDIF, Maurice. GAUTHIER, Clermont. PERRENOUD, Philippe et al. (org) **Formando professores profissionais. Quais estratégias? Quais competências?** Rio de Janeiro: ed. Vozes, 2001.

TOLLE, Ernesto. **Teoria e Prática** in Educação, Trabalho e desenvolvimento no século 21. São Paulo: Ed. Senac, 2006. 34 p. (Especial Boletim 60 anos).

TRAMARIN, Roseane, F.S. **Encontros e desencontros entre professores e alunos**: uma pesquisa simbólica. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

VARELA, Aida. **Informação e autonomia: a mediação segundo Feuerstein**. São Paulo: ed. Senac São Paulo, 2007.

7. BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

ANTUNES, Celso. Avaliação significativa contra as provas mecânicas: Vygotsky e a zona de desenvolvimento proximal. **ABC Educativo**. São Paulo, v:46, p.21, jun.2005.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 10520**: informação e documentação: citações em documentos: apresentação. Rio de Janeiro, 2002.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 14724**: informação e documentação: trabalhos acadêmicos: apresentação. Rio de Janeiro, 2005.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6023**: informação e documentação: referências: elaboração. Rio de Janeiro, 2002.

AZANHA, José Mário Pires. **A formação do professor e outros escritos**. São Paulo: Ed. Senac, 2006.

BAUMAN, Zygmunt. **Tempos líquidos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2007.

BYNTGTON, Carlos Amadeu Botelho. A construção amorosa do saber. São Paulo: Religare, 2003.

FRIAÇA, Amâncio et al. **Educação e Transdisciplinaridade III**. São Paulo: Triom, 2005.

NOVOA, Antônio. **Vidas de professores**. Porto: Ed. Porto, 1995.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

ZABALZA, Miguel A. **O ensino universitário**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZARAFIAN, P. A gestão da e pela competência. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, TRABALHO E COMPETÊNCIAS, 1996, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: SENAI/DNCIET, 1998. p. 28-29.

ANEXOS**Anexo A****Plano de curso para Habilitação de Técnico em *Design* de Interiores**

Instituição:	SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM COMERCIAL SENAC-SP
CNPJ:	03.709.814/0001-98
Data:	21 de maio de 2002
Número do Plano:	65
Área Profissional:	Design
PLANO DE CURSO PARA:	
01. Nome do Curso:	Habilitação Profissional de Técnico em Design de Interiores
Carga Horária:	822 horas
02. Nome do Curso:	Qualificação Profissional em Layout de Interiores Residenciais
Carga Horária:	273 horas
02. Nome do Curso:	Qualificação Profissional em Decoração
Carga Horária	297 horas
Este plano de curso é válido para turmas iniciadas a partir de 14/08/2002, autorizado pela Portaria CEE/GP- 273 de 14/08/2002.	

1. JUSTIFICATIVA E OBJETIVOS

JUSTIFICATIVA DO CURSO

A Habilitação Profissional de Técnico em Design de Interiores - área profissional de Design é um curso de educação profissional de nível técnico que atende ao disposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei Federal nº 9.394/96; no Decreto Federal nº 2.208/97; no Parecer CNE/CEB nº 16/99 e Resolução CNE/CEB nº 04/99 que dispõem sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico; na Indicação CEE nº 08/2000; nos Referenciais Curriculares para a área profissional de Design; no Regimento das Unidades SENAC-SP e demais normas regulamentadoras do sistema de ensino.

Com o objetivo de atender às novas demandas de educação profissional na área de Design, o SENAC-SP elaborou o plano de curso da habilitação profissional de Técnico em Design de Interiores, para oferta em 2001 na sua rede de unidades educacionais, incorporando na estrutura curricular a elaboração e execução, pelos alunos, de três projetos que abordavam respectivamente: interiores residenciais, espaços comerciais e segmentos diversos.

A organização curricular desse curso não permitia terminalidade intermediária, pois era oferecido como um todo para a formação técnica, sendo considerado muito extenso, tanto pelos docentes quanto pelos alunos que se sentiam prejudicados quando, por motivos diversos, precisavam interrompê-lo.

Essa experiência apontou para a necessidade de sua revisão e reformulação, considerando um itinerário que possibilitasse matrículas independentes. Nesta perspectiva, foi adotada para este plano de curso, uma estrutura curricular organizada em três módulos sequenciais, com condição de atender à demanda atual, possibilitando que os alunos, ao interromperem seus estudos, possam retornar sem qualquer interferência para sua continuidade, pois a legislação em vigor prevê o tempo para conclusão de cursos que mantenham estrutura modular.

Assim, este plano de curso substitui o anterior de nº 06, aprovado pela *Portaria SENAC/GDE nº 11/2001* e *Portaria CEE/GP nº 15 de 08/02/2001* publicada no Diário Oficial do Estado, em 10/02/2001, considerando que:

- A organização curricular do novo plano de curso possibilitará maior flexibilidade no itinerário de formação do aluno, permitindo que sua matrícula seja realizada por módulos sequenciais.
- O curso oferecido com terminalidade técnica atende às empresas especializadas que, de um modo geral, absorvem profissionais que apresentem formação profissional específica da área de Design.
- Após desenvolverem as competências gerais e específicas, os alunos têm maiores possibilidades para definir os segmentos que pretendem desenvolver em seu trabalho.

A instituição oferecerá, ainda, cursos de aperfeiçoamento para atualização de técnicas específicas e inovadoras do mercado de trabalho, proporcionando aos profissionais a melhoria da qualidade na oferta de serviços de sua empresa ou daquelas em que atuam.

SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM COMERCIAL – SENAC-SP
Rua Doutor Vila Nova, 228 – CEP 01222-903 - São Paulo – SP
www.sp.senac.br

A essência da área profissional de Design é a concepção e a execução de projetos com linhas harmoniosas, definidas pelo equilíbrio nas formas e na perfeita integração dos materiais. Para manter esse equilíbrio, alguns fatores devem ser considerados, como o conhecimento técnico e o gosto pela arte. A técnica é definida pelo desenho, ergonomia e construção. A arte se define na harmonia visual, na escolha das cores e texturas, na definição das posições e dos ambientes.

Portanto, o êxito do projeto depende da capacidade criativa e artística, do prazer e gosto pelo belo inserido no projeto com flexibilidade e disciplina. Seu efeito deverá demonstrar proporcionalidade e combinação de formas abstratas e naturais, determinando o impacto final da composição.

As ofertas de novos projetos estão mudando o mercado de Design. Com o aumento do ritmo, as atividades se ampliam e as rápidas mudanças atingem segmentos novos e cada vez mais promissores, influenciados por essa diversidade. A busca da função e da utilidade é fundamental para o conforto, a modernidade e a estética, caminhos indispensáveis para quem deseja vencer o estigma dos modismos que invade o mundo globalizado.

O mercado de trabalho da área está aberto, mas é altamente seletivo. As empresas empregadoras exigem profissionais criativos, com sólidas bases de conhecimentos, flexibilidade para atuar em situações adversas e capacidade de ação e adaptação para acompanhar as mudanças do mundo moderno, considerando a tendência de integração do lazer e da produtividade, de flexibilidade e de racionalidade de espaços, materiais, texturas, mobiliário e iluminação.

O Técnico em Design de Interiores pode optar por trabalhar individualmente, mas dependendo da complexidade do projeto, seu trabalho é executado em equipes multiprofissionais, envolvendo a participação de arquitetos, engenheiros, artistas plásticos, técnicos diversos, cientistas e outros. Compondo essas equipes, participa no desenvolvimento de projetos para recuperação de áreas degradadas, de conjuntos habitacionais, *shopping centers*, hotéis, hospitais, áreas de lazer, *spas*, áreas industriais, centros comerciais e turísticos, aeroportos e outros.

Esse profissional vem ganhando espaço nas empresas que pretendem modernizar suas instalações, visando melhorar seu nível de eficiência, na medida em que propõem métodos alternativos para redução de custos e aproveitamento de espaços, estimulando em seus colaboradores a necessidade de eficiência do trabalho relacionado aos diversos setores das empresas, propondo ambientes mais funcionais, harmoniosos e saudáveis.

(Fonte: Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico – área profissional de Design - Ministério da Educação, 2000)

OBJETIVOS DO CURSO

Considerando o perfil profissional requerido pelo mercado de design de interiores altamente competitivo, o SENAC-SP, em sintonia com as necessidades do setor produtivo, do profissional a ser formado e da sociedade, programou este curso com o objetivo de proporcionar aos seus alunos um perfil de conclusão que permita reflexão e compreensão para desenvolver ações diversificadas que contribuam para os resultados almejados.

Para tanto prevê, no decorrer do curso, situações que levem o participante a aprender a

SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM COMERCIAL – SENAC-SP
Rua Doutor Vila Nova, 228 – CEP 01222.903 - São Paulo – SP
www.sp.senac.br

aprender, pensar, raciocinar e criar, privilegiando o estudo contextualizado aplicado em projetos, agregando competências relacionadas com as novas tecnologias, trabalho em equipe e autonomia, de maneira que se prepare para enfrentar diferentes situações com criatividade e flexibilidade.

2. REQUISITOS DE ACESSO

Para matricular-se no curso, o candidato deverá estar, no mínimo, cursando o 3º ano do ensino médio e apresentar os seguintes documentos:

- Requerimento de Matrícula.
- Cédula de Identidade (cópia).
- Certidão de Nascimento ou de Casamento (cópia).
- Histórico Escolar de conclusão do ensino médio ou documento que comprove estar cursando o 3º ano desse nível de ensino (original ou cópia autenticada e uma cópia simples).
- Documento Militar, quando couber, para candidatos entre 18 e 45 anos (apresentação para anotações).
- Título de Eleitor e comprovante de voto na última eleição, para maiores de 18 anos (apresentação para anotações).

As inscrições e as matrículas para o curso serão efetuadas em datas determinadas pela Unidade do SENAC-SP responsável pelo seu desenvolvimento, respeitados os requisitos de acesso e de acordo com as normas regimentais.

Poderá haver processo seletivo, incluindo redação e entrevista individual, sempre que a demanda ultrapassar o número de vagas.

3. PERFIL PROFISSIONAL DE CONCLUSÃO

No desenvolvimento do seu trabalho, o Técnico em Design de Interiores realiza pesquisas do mercado nacional e internacional, enfatizando, mais do que o aperfeiçoamento estético, a busca pela criação de estilo e modelo próprios, resolvendo com criatividade os problemas relacionados à funcionalidade e qualidade do projeto, possibilitando às pessoas maior eficiência em suas atividades, maior conforto e qualidade de vida.

Para atender às exigências requeridas deste profissional, sua formação permitirá:

- Planejar, criar e executar projetos de design de interiores residenciais e de espaços de escritórios, de uso público e privado, propondo soluções adequadas de acordo com as especificidades do cliente, tendo como referência a funcionalidade e a melhoria da qualidade de vida.
- Realizar pesquisas incorporando, com crítica, novas tecnologias da área de design para acompanhar a velocidade das transformações do mundo de trabalho.
- Participar de equipes multidisciplinares, contribuindo de forma efetiva para atingir os objetivos estabelecidos no projeto, mantendo comportamento ético em relação a seus pares, clientes e fornecedores.
- Atuar em empresas ou gerir seu próprio negócio com visão mercadológica, aplicando estratégias de marketing pessoal, de serviços e de produtos, de forma a aumentar a produtividade e obter resultados satisfatórios.

SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM COMERCIAL – SENAC-SP
Rua Doutor Vila Nova, 228 – CEP 01222.903 - São Paulo – SP
www.sp.senac.br

No desenvolvimento do seu trabalho o concluinte da qualificação profissional de **Layout de Interiores Residenciais** realiza pesquisa para desenvolver o estudo preliminar do projeto de decoração de interiores de residências.

Para atender às exigências requeridas deste profissional, sua formação permitirá:

- Elaborar desenhos de espaços residenciais construídos e de mobiliário, estabelecendo relações entre os elementos arquitetônicos favoráveis e aqueles que necessitam de tratamento especial na composição do projeto.
- Elaborar layout de interiores de residência, contextualizando o espaço físico a ser trabalhado, a partir do diagnóstico das características e necessidades do cliente e dos elementos da estética.
- Atuar frente a situações novas com flexibilidade, eficiência e eficácia, enfrentando desafios e propondo soluções com criatividade e pertinência.

No desenvolvimento do seu trabalho o concluinte da qualificação profissional de **Decoração** realiza pesquisas de mercado para trabalhar espaços, transformando e criando ambientes de trabalho agradáveis e funcionais, proporcionando às pessoas maior conforto e qualidade de vida.

Para atender às exigências requeridas deste profissional, sua formação permitirá:

- Compor ambientes, utilizando elementos decorativos e materiais específicos reconhecidos no mercado para áreas residenciais e escritórios, adequados às necessidades do cliente.
- Elaborar projeto para interiores residenciais e de escritórios de pequeno porte, preparando orçamentos e cronogramas de obra e privilegiando aspectos do *ecodesign*.
- Pesquisar novas tecnologias propostas para a área, mantendo-se atualizado e incorporando, com crítica, aquelas que se adequam ao projeto
- Trabalhar em equipe, relacionando-se de forma produtiva e ética com outros profissionais clientes, e fornecedores.

Estão contempladas neste plano de curso as seguintes competências gerais da área profissional de Design:

- Selecionar e sistematizar dados e elementos concernentes ao projeto de design.
- Elaborar projetos de design com ênfase na inovação e na criação de novos processos.
- Adequar os projetos de design às necessidades do usuário e às demandas do mercado.
- Definir características estéticas, funcionais e estruturais do projeto de design.
- Situar o projeto no contexto histórico-cultural da evolução do design.
- Interpretar e aplicar legislação, orientações, normas e referências específicas.

SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM COMERCIAL – SENAC-SP
Rua Doutor Vila Nova, 228 – CEP 01222.903 - São Paulo – SP
www.sp.senac.br

- Identificar a viabilidade técnica e econômica do projeto.
- Implementar técnicas e normas de produção e relacionamento no trabalho.
- Selecionar materiais para execução e acabamento, de acordo com as especificações do projeto.
- Identificar as tecnologias envolvidas no projeto.
- Avaliar a qualidade dos produtos e serviços, levantando dados de satisfação dos clientes.
- Aplicar métodos e técnicas de preservação do meio ambiente no desenvolvimento de projetos.

4. ORGANIZAÇÃO CURRICULAR

A organização curricular foi elaborada contemplando competências profissionais gerais da área de Design e as específicas da habilitação profissional, com foco no perfil profissional de saída, prevendo situações que levem o participante a aprender a aprender, a mobilizar, articular e colocar em ação, com pertinência, conhecimentos, habilidades e valores em níveis crescentes de complexidade.

Neste sentido a organização curricular compreende o itinerário necessário à habilitação profissional do Técnico em Design de Interiores, traçado com base no estudo aprofundado do processo de trabalho da área, envolvendo a análise das possibilidades de atuação do profissional, constatadas no mercado de trabalho.

Desta forma, foram criados três módulos:

- Módulos I e II - qualificação profissional de nível técnico.
- Módulo III - complementar à formação técnica.

Os módulos privilegiam o estudo contextualizado, viabilizado pelo desenvolvimento de projetos que agregam competências relacionadas com as novas tecnologias, trabalho em equipe e autonomia na aprendizagem, de modo que o profissional possa enfrentar diferentes situações com criatividade e flexibilidade.

Esses módulos organizam a estrutura curricular deste plano de curso, oferecidos sequencialmente e são dependentes entre si.

Poderão ser aproveitados conhecimentos e habilidades relacionados com os dois primeiros módulos e, havendo avaliação e parecer conclusivo dos docentes aprovando o aluno, este poderá matricular-se diretamente no módulo subsequente.

Estrutura Curricular

SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM COMERCIAL – SENAC-SP
Rua Doutor Vila Nova, 228 – CEP 01222.903 - São Paulo – SP
www.sp.senac.br

Módulos/ Componentes Curriculares	Atividades Previstas	Horas
I Layout de Interiores Residenciais	A partir das técnicas essenciais de desenho, desenvolvidas por meio de atividades contextualizadas, o aluno irá elaborar o layout (estudo preliminar) de uma residência, integrando os componentes curriculares previstos e utilizando-se de pesquisas complementares necessárias.	273
II Decoração	Neste módulo o aluno irá conceber e desenvolver um projeto de design de interiores de uma residência e de um espaço de escritório (estudo preliminar e anteprojeto), a partir das competências já desenvolvidas no projeto anterior e integrando aquelas que compõem este módulo.	297
III Design de Interiores	Neste módulo o aluno irá planejar, criar e desenvolver projetos de design de interiores de maior complexidade, contemplando espaços de segmentos diversos a partir das competências desenvolvidas nos projetos anteriores e integrando aquelas que compõem este módulo.	252
Total de Horas		822

COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS A SEREM DESENVOLVIDAS

MÓDULO I

LAYOUT DE INTERIORES RESIDENCIAIS

- Diagnosticar as características e necessidades do cliente a partir de relações estabelecidas com os elementos da estética, considerando a releitura de sua origem no tempo.
- Pesquisar elementos da arte, propriedades e características dos materiais e mobiliário aplicando-os com pertinência ao estudo preliminar do projeto de interiores residenciais.
- Elaborar desenhos de espaços residenciais construídos e mobiliário, estabelecendo relações entre os elementos arquitetônicos favoráveis e aqueles que necessitam de tratamento especial na composição do projeto.
- Elaborar layout de design de interiores de uma residência, contextualizando o espaço físico a ser trabalhado e aplicando conceitos de desenho técnico, iluminação, cores e de composição.

BASES TECNOLÓGICAS

SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM COMERCIAL – SENAC-SP
Rua Doutor Vila Nova, 228 – CEP 01222.903 - São Paulo – SP
www.sp.senac.br

- Elementos da arte aplicada ao design de interiores.
- Desenho de observação.
- Desenho técnico, composição espacial e geométrica.
- Vocabulário técnico e interpretação da linguagem do design.
- Leitura de planta baixa.
- Mobiliário aplicado.
- Conceitos de iluminação, cores, insolação e impacto ambiental.
- Composição espacial.
- Propriedades e características dos materiais.
- Informática aplicada.

MÓDULO II

DECORAÇÃO

- Propor soluções para ambientes de interiores residenciais e de escritórios de pequeno porte, mobilizando conhecimentos da estética e valorizando os elementos do design brasileiro.
- Compor criativamente ambientes, aplicando elementos de iluminação, cores, composição e ergonomia, considerando os novos materiais existentes no mercado para áreas residenciais e de escritórios, valorizando a funcionalidade e o conforto ambiental.
- Elaborar projeto para interiores residenciais e de escritórios de pequeno porte, preparando orçamentos e cronogramas de obra e privilegiando aspectos do *ecodesign*.

BASES TECNOLÓGICAS

- Propriedades e características dos materiais.
- Interpretação o design brasileiro.
- Desenho arquitetônico de interiores residenciais e de escritórios de pequeno porte.
- Projetos arquitetônicos: instalações e estruturas.
- Perspectivas e técnicas de tratamento gráfico.
- Linguagem do desenho técnico.
- Composição de ambientes tridimensionais.
- Princípios da teoria e sintaxe das cores, iluminação, ergonomia.
- Informática aplicada.
- *Ecodesign*.
- Gestão.

MÓDULO III

DESIGN DE INTERIORES

- Desenvolver projetos completos de segmentos diversos, interferindo no ambiente com vista a ergonomia, acessibilidade e conforto ambiental, incluindo representações em software gráfico específico da área de design de interiores e tendo como referência a funcionalidade e a melhoria da qualidade de vida.

SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM COMERCIAL – SENAC-SP
Rua Doutor Vila Nova, 228 – CEP 01222.903 - São Paulo – SP
www.sp.senac.br

- Pesquisar preços, estabelecer custos e elaborar orçamentos de projetos de design de interiores, considerando sua viabilidade em relação ao perfil do cliente e às características do projeto.
- Realizar pesquisas relacionadas com as novas tecnologias propostas para a área de design, acompanhando a velocidade das transformações do mundo do trabalho e incorporando, com crítica, as inovações para a melhor adequação do projeto.
- Participar de equipes multidisciplinares, contribuindo de forma efetiva para atingir os objetivos estabelecidos no projeto, mantendo comportamento ético em relação a seus pares, clientes e fornecedores.

BASES TECNOLÓGICAS

- Princípios da acessibilidade.
- Propriedades e características dos materiais.
- Repertório básico de vegetação.
- Informática aplicada.
- Tecnologia de produtos, materiais e equipamentos.
- Gestão.

INDICAÇÕES METODOLÓGICAS

As estratégias pedagógicas adotadas para o desenvolvimento do curso deverão proporcionar aos alunos participação ativa e condições de aprender a aprender, com avaliação contínua e sistemática, voltada para a aprendizagem com autonomia. Deverão abranger situações diversificadas, possibilitando flexibilidade de comportamento e autodesenvolvimento, no que diz respeito à diversidade e às mudanças nas técnicas e tecnologias, considerando situações reais de trabalho.

O curso será desenvolvido por meio de projetos, como uma proposta de intervenção pedagógica que “dá à atividade de aprender um sentido novo, onde as necessidades de aprendizagem afloram nas tentativas de se resolver situações problemáticas. Um projeto gera situações de aprendizagem ao mesmo tempo reais e diversificadas. Possibilita, assim, que os educandos, ao se decidirem, opinarem, debaterem, construam sua autonomia e seu compromisso com o social” (*Cademo Escola Plural 2- Proposta Curricular da Escola Plural: Referência Norteadora. 1995:10*).

Os projetos serão realizados dentro da carga horária prevista para cada módulo e na sequência estabelecida na organização curricular deste plano de curso, quando os alunos irão analisar as situações e os acontecimentos dentro de um contexto específico e em sua globalidade. Os docentes deverão possibilitar aos alunos o máximo possível de oportunidades de interação e reflexão sobre questões de aprendizagem, propiciando condições de sua participação na avaliação desse processo.

O desenvolvimento dos projetos será acompanhado por coordenador especialmente indicado para esta finalidade, que trabalhará de modo integrado com os docentes, interferindo no sentido de explorar situações diversas, introduzindo informações inovadoras, criando instrumentos que propiciem avanços e promovendo a articulação e a integração dos conhecimentos, habilidades e valores relacionados com os diversos componentes curriculares.

Como pressuposto básico, esses projetos deverão ter utilidade e aplicabilidade em situações reais do cotidiano profissional e o coordenador, em conjunto com os docentes

SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM COMERCIAL – SENAC-SP
Rua Doutor Vila Nova, 228 – CEP 01222.903 - São Paulo – SP
www.sp.senac.br

envolvidos no processo, deverá orientar e acompanhar os alunos, avaliando se os conhecimentos, valores e habilidades estão sendo mobilizados, articulados e colocados em ação com pertinência.

As cargas horárias recomendadas para cada componente curricular poderão ser alteradas face às necessidades de aprendizagem dos alunos, tendo em vista o perfil profissional de conclusão, respeitada a carga horária mínima de cada módulo.

Os componentes curriculares referentes aos módulos serão especificados nos planos de trabalho dos docentes, elaborados interdisciplinarmente sob a coordenação técnica e registrados em documento próprio, de forma sintética, na medida e na sequência em que forem desenvolvidos

Durante o processo de aprendizagem, os alunos realizarão atividades práticas em laboratórios equipados das Unidades Educacionais do SENAC-SP.

5. CRITÉRIOS DE APROVEITAMENTO DE CONHECIMENTOS E DE EXPERIÊNCIAS ANTERIORES

As competências desenvolvidas anteriormente pelos alunos, relacionadas com o perfil profissional de conclusão do Técnico em Design de Interiores - área profissional de Design - poderão ser avaliadas para aproveitamento de estudos, no todo ou em parte, nos termos da legislação vigente.

Poderão ser aproveitados os conhecimentos e experiências adquiridos no ensino médio e que constituem competências essenciais para o conjunto da área; em cursos de qualificação profissional, etapas ou módulos e em processos de certificação profissional de nível técnico, mediante comprovação e análise da adequação ao perfil profissional de conclusão, se necessário com avaliação do aluno; em cursos de educação profissional de nível básico ou por outros meios informais, sempre mediante avaliação do aluno. Poderá também haver avaliação para aproveitamento de competências relativas aos Módulos I e II, propiciando ao aluno matrícula direta no módulo subsequente.

O aproveitamento, em qualquer condição, deverá ser requerido antes do início dos módulos, em tempo hábil para o deferimento pela direção da Unidade e a devida análise por parte dos docentes, aos quais caberá elaborar parecer conclusivo sobre a avaliação das competências e a indicação de eventuais complementações. Os documentos referentes a este processo serão arquivados no prontuário individual do aluno, juntamente com aqueles que instruíram sua matrícula.

6. CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO

A avaliação da aprendizagem dos alunos será contínua, priorizados os instrumentos integradores e estimuladores da autonomia na aprendizagem, que envolvam atividades realizadas individualmente e em grupo e forneçam indicadores da aplicação, no contexto profissional, dos conhecimentos, habilidades e valores desenvolvidos, tais como: projetos, pesquisas, relatórios ou relatos de visitas técnicas, relatórios de atividades, estudos de casos, estudos do meio, diagnóstico ou prognóstico de situações de trabalho reais ou hipotéticas.

O resultado do processo de avaliação será expresso em menções:

SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM COMERCIAL – SENAC-SP
Rua Doutor Vila Nova, 228 – CEP 01222.903 - São Paulo – SP
www.sp.senac.br

- **ÓTIMO** – capaz de desempenhar, com destaque, todas as competências exigidas pelo perfil profissional de conclusão;
- **BOM** – capaz de desempenhar, a contento, todas as competências exigidas pelo perfil profissional de conclusão;
- **SUFICIENTE** – capaz de desempenhar, no mínimo, as competências essenciais exigidas pelo perfil profissional de conclusão;
- **INSUFICIENTE** – não capaz de desempenhar, no mínimo, as competências essenciais exigidas pelo perfil profissional de conclusão.

Será considerado aprovado aquele que obtiver, no final de cada módulo, no mínimo a menção **Suficiente** e a frequência mínima de 75% do total de horas de efetivo trabalho relacionado com o curso.

Será promovida a recuperação da aprendizagem sempre que o aluno apresentar dificuldades ou obtiver menção **Insuficiente**, realizando-se concomitante ao desenvolvimento dos componentes curriculares ou, excepcionalmente, no final do módulo, de acordo com suas características e com as condições materiais e humanas existentes na Unidade.

Poderão ser aplicadas atividades complementares para o aluno que, aprovado nas avaliações de competências, tiver em cada módulo, o limite máximo de 35% de faltas devidamente comprovadas e justificadas, conforme critérios estabelecidos pela Unidade que oferecer o curso.

Ter-se-á como reprovado aquele que obtiver no módulo menção **Insuficiente** e frequência inferior a 75%, dadas as oportunidades indicadas acima.

A clientela deverá ter pleno conhecimento dos procedimentos a serem adotados para o desenvolvimento do curso, bem como das normas regimentais e critérios de avaliação, recuperação, frequência e promoção.

7. INSTALAÇÕES E EQUIPAMENTOS

* Instalações

Sala de aulas contendo:

- Pranchetas com cadeiras individuais para desenho, com régua paralela, em número suficiente para atendimento da clientela e de acordo com o número de vagas.
- Armário para guarda de materiais voltados ao desenvolvimento do curso..
- Conjunto de esquadros, régua e compasso.
- Quadro magnético.

Laboratório de Informática contendo:

- Microcomputadores.
- Software específico da área.

* Equipamentos necessários:

- Televisão.
- Vídeo cassete.

SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM COMERCIAL – SENAC-SP
Rua Doutor Vila Nova, 228 – CEP 01222-903 - São Paulo – SP
www.sp.senac.br

- Retroprojektor.
- Projetor de slides.
- Episcópio.
- Projetor de multimídia.

* **Acervo Bibliográfico mínimo:**

MONTENEGRO, Gildo A. *Desenho Arquitetônico*, São Paulo: Editora Blucher, 1978
NEUFERT, Ernst. *Arte de Projetar em Arquitetura*. São Paulo: Editora Gustavo Gili do Brasil, 1976
PANERO, Julius e ZELNICK, Martins. *Las Dimensiones Humanas de los Espacios Interiores*, Barcelona: Editora Gustavo Gili, 1996
Periódicos especiais sobre Decoração e Design de Interiores.

* **Bibliografia recomendada:**

ALBERNAZ, Maria Paula; LIMA, Cecília. *Modesto. Dicionário ilustrado de arquitetura* volume 1 - A a I. São Paulo : ProEditores, 1998. 316 p. il. Por.
ALBERNAZ, Maria Paula; LIMA, Cecília. *Modesto. Dicionário ilustrado de arquitetura*: volume 2 - J a Z. São Paulo: ProEditores, 1998. 317-670 p. il. Por.
ARGAN, Giulio C. *Arte Moderna*. São Paulo: Editora Companhia das Letras, 1992.
ARGAN, Giulio C. Prefácio de Rodrigo Naves. *Arte moderna: do iluminismo aos movimentos contemporâneos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999. 709 p. il. fotos.
BARNDIMILLER, PRIMO A. *O corpo no trabalho*. São Paulo: Editora Senac, 1999. 157 p, Il. Por.
BAYER, Patrícia. *Art deco interiors: decoration and design classics of the 1920s and 1930s*. London: Thames and Hudson, 1990. 224 p. il. fotos. Eng.
BORGES, Adélia. *Fotografias de Romulo Fialdini; Design gráfico de Ricardo Ribenboim*
Maurício AZEREDO e Rodney SCHUNCK: *A construção da identidade brasileira no mobiliário*. São Paulo: Instituto Lima Bo E. P. M. Bardi, 1999. 111 p. il. fotos. Por.
CERVER, Francisco Asensio. *La arquitectura de aeropuertos y estaciones. Espanha: Quedan*, 1997. 187 p. il. fotos. Spa. estações.
CHING, Francis D.K. *Dicionário Visual de Arquitetura*. São Paulo : Martins Fontes, 1999. 319 p. il. Por.
DOYLE, Michael E. *Color Drawing*. New York: Editora Van Nostrand Reinhold, 1993.
FIELL, Charlotte; FIELL, Peter. *1000 chairs*. Koln: Benedikt Taschen, 1997. 768 p. il. fotos. Eng.
IIDA, Itiro. *Ergonomia: projeto e produção*. São Paulo : Edgard Blucher, 1997. 465 p. il. fotos. Por.
JANSON, H.W. *História da Arte São Paulo*: Editora Martins Fontes, 1992.
NEUFRET, Peter; NEFF, Ludwig. *Casa, apartamento e jardim: projetar com conhecimento, construir corretamente*. Barcelona : GG1999. 235 p, Il. Por.
POORE, Jonathan. *Interior Color by Design*. Massachusetts: Editora Rockport, 1994.
PORTER, Tom e GOODMAN, Sue. *Diseño: Técnico Gráficas (para arquitectos, diseñadores y artistas)*. Barcelona: Editora Gustavo Gili, 1991.
PRAZ, Mario. *Interior Decoration*. London: Editora Thames and Hudson, 1981.
RUHRBERG, Schneckenburger, Fricke e Honnef. *Art of the 20th Century*. Volumes 1 e 2, Koln, Germany: Editora Taschen, 1998.
RUHRBERG, Schneckenburger, Fricke e Honnef. *Commercial Lighting*. Massachusetts: Editora Rockport, 1995.
TAMBINI, Michael. *O Design do Século*. São Paulo: Editora Ática, 1997.
WALKER, Theodore D; DAVIS, David A. *Plan graphics*. 4 ed. New York: John Wiley, 1990. 218 p. il. fotos. mapas. Eng.

SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM COMERCIAL – SENAC-SP
Rua Doutor Vila Nova, 228 – CEP 01222-903 - São Paulo – SP
www.sp.senac.br

WHITEHEAD, Randal. *Residential Lighting*. Massachusetts: Editora Rockport, 1993.
WHITEHEAD, Randal. *The Art of Lighting*. Massachusetts: Editora Rockport, 1998.

8. PESSOAL DOCENTE E TÉCNICO

Para ministrar os diversos componentes curriculares, deverão ser admitidos docentes comprometidos com o curso e com a seguinte formação:

- Licenciados ou concluintes de programa especial de formação na área profissional ou no correspondente componente curricular.
- Graduados na correspondente área profissional ou em outras áreas, com comprovada experiência profissional na área correspondente ao curso.
- Técnicos de nível médio na área do curso ou outros com comprovada experiência profissional na área.

O integrante da Área Técnica da Unidade deverá possuir graduação e experiência profissional compatíveis com as necessidades do cargo.

9. DIPLOMA E CERTIFICADOS

Àquele que concluir o conjunto de módulo desta habilitação profissional e comprovar a conclusão do ensino médio, será conferido o Diploma de Técnico em Design de Interiores - área profissional de Design, registrado com validade nacional.

Àquele que concluir o Módulo I será expedido o Certificado de Qualificação Profissional de nível técnico em Layout de Interiores Residenciais - área profissional de Design.

Àquele que concluir o Módulo II será expedido o Certificado de Qualificação Profissional de nível técnico em Decoração - área profissional de Design.

Aquele que concluir a habilitação profissional e não comprovar a conclusão do ensino médio, poderá receber os certificados das qualificações profissionais concluídas e, se necessário, o histórico escolar contendo as competências desenvolvidas. Seu diploma será expedido tão logo comprove a conclusão desse nível de ensino.

Anexo B

Proposta Pedagógica do SENAC-SP



PROPOSTA PEDAGÓGICA

Senac São Paulo

Revitalização 2005

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	3
O HOMEM E O MUNDO DO TRABALHO.....	3
EDUCAÇÃO E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL.....	4
PERSPECTIVA HISTÓRICA	6
DEFINIÇÃO DA PROGRAMAÇÃO	10
DESENHOS DE CURRÍCULOS	12
METODOLOGIA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL.....	13
O PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM	13
PROCESSOS DE AVALIAÇÃO	14

Introdução

Este texto é uma versão atualizada das diretrizes educacionais básicas do Senac São Paulo, formuladas originalmente em 2003, e orientam a construção e a prática dos projetos pedagógicos de suas unidades educacionais.

Nesse sentido, a presente proposta deve ser tomada como a base comum para seus projetos pedagógicos individuais, que, embora diversificados, deverão ter unidade de conjunto, mas não uniformidade.

O texto daquela proposta foi produto de um processo de discussão amplo e participativo. Resultou do consenso possível sobre os vários temas em debate, sendo, então, considerado como o registro de um acordo provisório sobre a educação profissional que se queria construir.

Nada mais adequado, portanto, que seja revitalizado frente ao desenvolvimento que tiveram as ações do Senac São Paulo, a par de alterações na legislação e em normas pertinentes, bem como na sua Proposta Estratégica para a década 2001–2010 e na sua estrutura organizacional.

O Homem e o Mundo do Trabalho

O homem é um ser que se relaciona com o mundo de modo consciente, intencional, reflexivo e potencialmente responsável. É capaz de fazer juízos de valor sobre sua própria forma de ser e agir e a dos demais seres humanos. Pelo pensamento, pela linguagem e pelo trabalho o homem dá sentido, conhece e modifica o mundo, entendido como o ambiente ou circunstância no qual o homem vive, convive e transforma pela sua ação.

Desta forma, o trabalho é a ação tipicamente humana que promove e estrutura formas de convivência e de relações entre os homens e entre eles e o meio em que atuam.

Atualmente, a humanidade vive a *Era do Conhecimento e da Informação*. Há profundas transformações e incertezas geradas, em grande parte, pelos recentes avanços econômicos, científicos e tecnológicos. Conceitos como governo, família, educação e trabalho são revistos, quando não totalmente reformulados. As formas de agir, de gerir e de produzir modificam-se continuamente.

O mundo do trabalho é dinâmico e baseia-se, cada vez mais, em pesquisa e desenvolvimento. As organizações tendem a ser mais horizontais e estruturadas em forma de rede. A valorização da autonomia profissional, da flexibilidade, da recomposição da complexidade do trabalho, da rearticulação entre concepção e execução das atividades e da ampliação do conhecimento sobre as mais diversas áreas são efeitos possíveis e desejáveis dessas mudanças. Os vínculos empregatícios tradicionais tendem a ser substituídos por novas formas de relações laborais: trabalho autônomo, atividades em tempo parcial, tele-trabalho, trabalho comunitário e voluntário, terceirização, parceria e organização cooperativa.

Ter mais tecnologia à disposição, e poder realizar mais com menos esforço, não impede, contudo, que a sociedade continue convivendo com a imensa

desigualdade social e que estejam presentes antigos problemas, baixos salários e insegurança decorrente do risco do desemprego, da flexibilização das leis trabalhistas e da desatualização profissional.

No processo de globalização em curso, poucas nações e grandes corporações dominam a renovação tecnológica, definem os rumos da produção, controlam a oferta de emprego, ditam valores e dispõem dos recursos do meio ambiente. Afetam também o mercado de trabalho, que passa a exigir profissionais cada vez mais qualificados e competentes para o desempenho de novas e diversificadas funções.

O desequilíbrio decorrente da globalização, em que as grandes corporações dominam os mercados, impulsiona a concentração de renda e promove ainda mais a exclusão social. Uma grande parte da população, privada dos recursos mínimos para sobreviver em um mundo tão complexo, depara-se com um abismo que separa os cidadãos e trabalhadores educacionalmente preparados daqueles sem escola, sem qualificação profissional e digitalmente excluídos.

No complexo e dinâmico mundo do trabalho, a competência profissional não pode ser restringida à capacidade de utilizar eficazmente os meios tecnológicos disponíveis. Deve incluir, necessariamente, a compreensão dos fundamentos científicos que lhes dão suporte e, acima de tudo, os valores éticos que precisam nortear a produção de conhecimentos, a geração e implementação de novas tecnologias, voltadas para a superação dos problemas sociais e organizacionais contemporâneos e para a melhoria da qualidade de vida. Nesse cenário, a sociedade e o mundo do trabalho idealizam um profissional pró-ativo, flexível, motivado, criativo, polivalente, autônomo, apto a participar e interagir com seus pares, capaz de enfrentar e solucionar os problemas do cotidiano. Exige um ser humano com visão holística, responsável pelo meio ambiente, capaz de inovar, acompanhar e implementar mudanças, e que esteja permanentemente comprometido com valores e ações relacionados com a qualidade, a capacidade de empreender, a cidadania e a responsabilidade social, aí incluídas a ética, a saúde individual e coletiva, e a preservação ambiental.

Quanto a esta, surge um modelo de desenvolvimento econômico, social e tecnológico, que tem como princípio norteador a sustentabilidade dos recursos naturais, caracterizada pela busca da satisfação das necessidades presentes sem comprometer a capacidade das gerações futuras para satisfazer as suas, conforme foi conceituado em 1987, na Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (UNESCO, 1999, p.31).

Educação e Educação Profissional

Em 1946, quando o Senac São Paulo iniciava suas atividades, existiam duas trajetórias educacionais distintas: a da escola de educação geral, que visava preparar pessoas para o ensino superior e a de educação profissional, que formava para o mercado de trabalho. Os currículos da educação profissional eram organizados com o objetivo de preparar “mão-de-obra” especializada, de níveis técnico-administrativo médio e básico, para atender às demandas previsíveis do desenvolvimento industrial e comercial do país.

Coerentemente com a organização do trabalho da época, a prática educacional não valorizava a iniciativa e a reflexão, não era flexível, nem contextualizada. A educação não visava aos educandos como sujeitos transformadores ou promotores da própria aprendizagem e construtores do conhecimento.

As instituições educacionais, porém, impulsionadas pelas profundas mudanças sociais, políticas, econômicas, culturais e tecnológicas, vêm buscando articular 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 docentes e alunos, no protagonismo destes, e na responsabilidade e participação de todos.

Entre as principais transformações em curso, está o deslocamento da ênfase no ensino para a ênfase na aprendizagem. A educação passa a ser compreendida como um processo em que o aluno está envolvido ativamente e, no qual, as diferenças devem ser consideradas e respeitadas.

Educar é uma ação intencional e política. Possibilita ao indivíduo o desenvolvimento de competências, fundamentado em conhecimentos científicos e tecnológicos, aprendendo a conhecer, viver, conviver, agir e transformar sua vida e sua prática social, e a participar da sua comunidade. Uma educação participativa e de qualidade deverá ser capaz de gerar ferramentas para que as pessoas possam:

- ampliar a visão crítica de mundo;
- participar da vida pública;
- defender seus direitos e ampliá-los;
- inserir-se e permanecer no mundo do trabalho, com desempenho de qualidade e com empreendedorismo;
- assumir responsabilidade social, com desempenho ético, de preservação do meio ambiente e de atenção à saúde individual e coletiva.

A educação profissional no Senac São Paulo deve promover as pessoas, organizações e comunidades, buscando fortalecê-las por meio de um processo que visa à inserção social e à ação participativa. Deve estar voltada para desenvolver as competências para o trabalho e para a melhoria da qualidade de vida.

As orientações básicas são:

- sensibilizar e mobilizar pessoas, organizações e comunidades para a busca de soluções para seus problemas, para a superação das diferentes formas de exclusão social, para o desenvolvimento sustentável e para a melhoria da qualidade de vida individual e coletiva;
- contribuir para que o educando desenvolva suas potencialidades, estimulando um contínuo processo de desenvolvimento, sendo fundamental esta perspectiva, de educação permanente;
- 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.

Perspectiva Histórica

O Senac foi criado pelo Governo Federal no contexto das grandes transformações sociais, políticas e econômicas que marcaram a década de 40, pelo Decreto-Lei nº 8.621, de 10 de janeiro de 1946. Surgiu da necessidade de preparar pessoas para as atividades de comércio de bens e serviços, com o compromisso de organizar e administrar, em todo o território nacional, escolas de aprendizagem comercial, preparando menores, entre 14 e 18 anos, para o trabalho e, ao mesmo tempo, oferecendo oportunidades de aperfeiçoamento de adultos.

Durante as décadas de 50 e 60, ampliou sua atuação. Em 1955, iniciou a oferta do Ginásio Comercial para aprendizes, comerciários e dependentes de comerciários e, a partir de 1959, os Cursos Técnicos regulares de Contabilidade, Administração e Secretariado.

A década de 70 foi um período de rápido desenvolvimento econômico e empresarial. Marcantes mudanças na legislação afetaram a educação profissional. A Lei Federal nº. 5.692/71 generalizou a profissionalização no nível do ensino médio regular, então 2º grau, com isso propiciando ao Senac concentrar-se na profissionalização independente do ensino regular. Substituiu os cursos técnicos regulares pela correspondente e expressiva oferta de diversificados cursos de qualificação profissional, inclusive os que conduziam à habilitação técnica.

Diversificou seus serviços, transformando, suas então denominadas Escolas, em Centros de Formação Profissional - posteriormente, Centros de Desenvolvimento Profissional, e acrescentando o atendimento às empresas em geral e à própria comunidade. A ampliação significativa de atendimentos se deveu, igualmente, ao aumento da oferta de cursos de qualificação inicial e de aperfeiçoamento e atualização para adultos, à implantação de empresas-pedagógicas de várias áreas, consolidando o primeiro Hotel-Escola, em Águas de São Pedro, e à criação de unidades diferenciadas para atendimento, por equipes móveis, em cidades do Estado não atendidas por seus Centros. Unidades específicas ofereceram cursos e programas por correspondência e os voltados para empresas, estes favorecidos pela Lei nº. 6.297/76, que permitia incentivo fiscal àquelas que investissem em capacitação de seus funcionários.

Nesta década, o Senac São Paulo passou a exercer supervisão educacional própria, delegada pela Secretaria Estadual de Educação.

A crise econômica que caracterizou a década de 80 provocou grandes transformações no mercado de trabalho e alterações no perfil das ocupações dos diferentes setores da economia. Em decorrência, a programação do Senac São Paulo foi reavaliada e modificada. Novas formas de financiamento das atividades aceleraram o desenvolvimento institucional. Foram instituídas Unidades Especializadas, responsáveis pelo desenvolvimento de produtos e da programação da respectiva área.

Iniciou-se expressiva expansão da rede física, que prosseguiu na década seguinte, com a implantação de unidades em bairros da Capital e em cidades do Interior do Estado, inclusive o segundo Hotel-Escola, em Campos do Jordão.

Com a implantação do Curso Superior de Tecnologia em Hotelaria, a partir de 1989, a instituição ingressou na Educação Superior, o que veio a propiciar a criação das Faculdades Senac, atualmente integradas no Centro Universitário.

Os anos 90 trouxeram mudanças ainda mais rápidas e profundas para o setor de comércio de bens e serviços. Para orientar sua atuação, o Senac São Paulo construiu, com ampla participação, a *Proposta Estratégica* para a década, considerando a sua história e o conhecimento e experiências acumulados, antecipando desafios e oportunidades, e projetando uma visão de futuro.

Novos métodos de gestão empresarial foram incorporados à organização. Enfatizou-se o estabelecimento de parcerias, o marketing, a ampliação da rede física de unidades, o investimento em equipamentos, a ampliação do trabalho de educação sócio-comunitária, os programas de internacionalização, a orientação para público cliente. Investiu-se no desenvolvimento de pessoas e nas mudanças estruturais. Foram criadas as Unidades Regionais, com função de operacionalização dos programas desenvolvidos pelas Unidades Especializadas e responsáveis pela coordenação da ação das Unidades Operacionais a elas vinculadas.

Outras formas de atuação se agregaram, com a Editora Senac São Paulo e a Rede SescSenac de Televisão, projetos de educação a distância, ações de responsabilidade social, pesquisas aplicadas, atividades de extensão e serviços de consultoria, entre outros.

No início do ano 2000, a instituição mobilizou-se para a construção da nova Proposta Estratégica para a década 2001–2010. A exemplo da anterior, buscou-se a participação coletiva, bem como a consolidação das estratégias e realizações dos anos anteriores, incorporando prospecções e análises do cenário nacional e internacional.

Nesta Proposta Estratégica, o Senac São Paulo assim define a sua missão: *“Proporcionar o desenvolvimento de pessoas e organizações para a sociedade do conhecimento, por meio de ações educacionais comprometidas com a responsabilidade social”*.

Para o cumprimento dessa *missão*, está orientado, até o ano 2010, para uma grande conquista estratégica expressa em sua Visão de Futuro: *“Até 2010 o Senac - São Paulo será reconhecido como referência de organização educacional e do terceiro setor, diferenciada pela ação inovadora, diversificada e socialmente solidária”*.

O conceito de *“sociedade do conhecimento”* indica a preocupação da Instituição em manter-se atualizada e integrada às transformações que têm lugar nos sistemas produtivos, a partir de duas vias. A primeira expressa a valorização dos atributos que possibilitam a inovação e a aprendizagem de indivíduos e organizações, em um contexto no qual o conhecimento é cada vez mais valorizado. A segunda reconhece que a alta tecnologia e os serviços têm papel cada vez mais decisivo no crescimento econômico, sendo que, nos serviços, a proximidade com os clientes, a qualidade do atendimento e a personalização das soluções são elementos que contribuem para a diferenciação das organizações e para sua vantagem competitiva.

Já na *visão de futuro*, o conceito de “*organização do terceiro setor*” expressa o desejo institucional de consolidar sua imagem associada a uma forte presença na sociedade como uma organização de interesse público, embora com gestão privada, capaz de contribuir para a melhoria da qualidade de vida da população e das comunidades nas quais atua.

Para o cumprimento de sua *missão* e a concretização de sua *visão de futuro*, foram estabelecidas sete macro-estratégias, ou grandes rumos, que indicam os focos prioritários, nos quais a organização concentrará seus esforços na década 2001-2010:

1. *Educação*: ênfase na aprendizagem voltada para o desenvolvimento de competências, autonomia e cidadania. A educação é sua razão de ser e negócio central, incluindo, além do domínio operacional de determinados fazeres, a compreensão global do processo produtivo, a apropriação do saber tecnológico, a valorização da cultura do trabalho, o desenvolvimento do espírito empreendedor e de iniciativa, bem como a mobilização dos valores necessários à tomada de decisões com autonomia.
2. *Pessoas*: é a essência da instituição, tendo a convicção de que o diferencial competitivo das organizações decorre da qualidade de suas pessoas. Para isso, mantém o desenvolvimento de equipes competentes, motivadas e com alta capacidade de agregação de valor à instituição e aos seus clientes,
3. *Responsabilidade Social*: educação para a inclusão social, com ênfase na cidadania e na inserção produtiva, como sua vocação e seu compromisso básico. A instituição pratica uma gestão socialmente responsável, exercendo uma ação comunitária relevante que constitua exemplo para a sociedade e outras instituições.
4. *Internacionalização*: reciprocidade, sintonia e inserção seletiva no mercado internacional, aproximando-se de instituições internacionalmente reconhecidas e, até mesmo, prestando serviços no exterior, no campo da educação profissional, em suas áreas de excelência.
5. *Tecnologia da Informação*: desenvolvimento e consolidação de sua dimensão digital, tendo como opção estratégica prioritária inserir e manter a instituição no novo ambiente social, tecnológico e produtivo, permeado pela tecnologia da informação.
6. *Auto-Sustentabilidade Operacional*: assegura o crescimento e o desenvolvimento auto-sustentados. O desafio da auto-sustentabilidade significa realizar uma receita composta pela venda de produtos e serviços mais os recursos advindos de parcerias e projetos com governos, empresas e instituições, equivalente ao somatório das despesas de custeio das operações. A geração de receitas alternativas, a melhoria da qualidade dos gastos e o gerenciamento de custos são, também, elementos deste desafio.
7. *Organização e Gestão*: desenvolve e consolida um modelo dinâmico, flexível e empreendedor, assegurando que seu modelo de organização e gestão seja um dos suportes fundamentais para o êxito da estratégia e para a eficácia operacional da instituição.

O investimento na educação superior tem como resultado, da maior relevância, a implantação e consolidação do Centro Universitário Senac, com seu Campus Santo Amaro, o principal, localizado na Capital, e os Campi de Águas de São Pedro e de Campos do Jordão, além da oferta de cursos e programas de educação superior em outras unidades do Estado.

O Senac São Paulo amplia, assim, um movimento iniciado em 1989, com aumento significativo no leque de produtos e serviços e a diversificação do perfil dos clientes pela inclusão dos cursos de graduação e de pós-graduação - *lato sensu*, com cursos de especialização, e *stricto sensu*, com programas de mestrado profissional e acadêmico.

Dotaram-se as unidades de Bibliotecas, inicialmente denominadas de Núcleos de Comunicação e Informação, ambientadas para se constituírem em *locus* de aprendizagem, de busca de informações e de prática do estudo autônomo, bem como de atividades sócio-culturais diversificadas.

A supervisão educacional própria, conforme delegação recebida da Secretaria Estadual de Educação, que tem como órgão responsável a Gerência de Desenvolvimento Educacional, tem seu processo descentralizado de execução, com Supervisores Educacionais nas Unidades.

Nova configuração organizacional foi implantada em 2005, com a transformação, das Unidades Especializadas e das Regionais, em Unidades Operacionais, e a criação de quatro Gerências de Desenvolvimento e de três Gerências Operacionais.

As Gerências de Desenvolvimento agrupam áreas afins de conhecimento e de atuação profissional, e são responsáveis pelo desenvolvimento e atualização de cursos, programas, produtos e serviços educacionais, nas diferentes áreas de negócios. Mais especificamente, sua função é pesquisar demandas de educação profissional a partir de dados e tendências emitidas pelo mercado, elaborar produtos e serviços que correspondam a isso e promover sua implantação na rede.

As Gerências Operacionais correspondem às três regiões do Estado, são responsáveis pela rede de Unidades Educacionais do Senac São Paulo e têm a função primordial de articular e monitorar a distribuição de serviços e produtos educacionais pela rede de Unidades.

O Senac São Paulo busca, cada vez mais, ser uma referência nacional de qualidade em Educação Profissional. Procura exercer, em relação às diversas instituições educativas, às diferentes comunidades de trabalho e aos diferentes setores da sociedade, um papel integrador na tarefa de produção, disseminação e aplicação do conhecimento em comércio de bens e serviços, procurando atingir um *padrão* internacional de qualidade, por meio da contínua incorporação de modelos e referências mundialmente reconhecidos.

Para atingir este padrão, implementa em todos seus órgãos centrais e em suas unidades o Sistema de Qualidade Educacional, que contempla os *princípios*, os *valores* e o *Compromisso com a Qualidade do Senac São Paulo*, associados a

critérios de excelência em qualidade das empresas de classe mundial, buscando padronizar as melhores práticas de qualidade em toda a instituição.

Desenvolve, pois, um sistema de gestão organizacional voltado para o alto desempenho e para a satisfação dos usuários. Nesse sentido, compromete-se publicamente com os seguintes princípios da qualidade:

1. *Educação*: construção, disseminação e aplicação de conhecimento que favoreça o desenvolvimento de competências e autonomia, visando a educação de um cidadão ético e produtivo.
2. *Responsabilidade social e ambiental*: atuação efetiva no processo de transformação econômico-social, com uma atitude cidadã que contribua para o desenvolvimento sustentável das comunidades e do país.
3. *Pessoas*: investimento permanente em conhecimento e contínuo aprimoramento humano e profissional de colaboradores, clientes e organizações.
4. *Gestão do conhecimento*: aprimoramento contínuo dos processos de trabalho frente às mudanças no ambiente econômico, social, cultural e tecnológico.
5. *Internacionalização*: participação, sintonia e reciprocidade com o mercado globalizado.
6. *Práticas avaliativas*: avaliação sistemática da ação institucional, buscando referenciais de excelência internos e externos.

Definição da Programação

O Senac São Paulo atua em todo Estado e nas seguintes *Áreas de Negócios*:

- *Comunicação e Artes, Design, Moda, e Idiomas* - com foco em públicos com afinidade em criação, expressão e senso estético.
- *Administração e Negócios, Informática e Tecnologia aplicada à educação a distância* - com foco em públicos que buscam ferramentas e processos administrativos e de gestão.
- *Turismo, Hotelaria, Gastronomia e Lazer* - com foco em públicos que prestam serviços para o setor de hospitalidade e entretenimento.
- *Saúde, Meio-ambiente, Educação e Desenvolvimento social* - com foco em públicos que buscam o desenvolvimento sustentável das comunidades e o bem-estar pessoal e coletivo.

No nível da Educação Superior, além dos cursos e programas de Graduação – Tecnologia, Bacharelado e Licenciatura - oferece os programas de Pós-Graduação – *lato e stricto sensu* e programas de Extensão, abrangendo diferentes Áreas de Conhecimento.

A Educação a Distância, em especial o *e-learning*, apresenta grande crescimento nos últimos anos, inclusive no Senac São Paulo, em face do avanço e das possibilidades de uso das novas tecnologias de comunicação e informação no processo de ensino/aprendizagem.

Se, anteriormente, a programação era baseada na descrição de cargos e ocupações, num contexto de mercado de trabalho relativamente estável, hoje procura ser focada na identificação das mutantes necessidades de qualificação de profissionais e das competências deles requeridas. Na definição da programação levam-se em conta, também, a disponibilidade de recursos físicos, humanos, tecnológicos, didático-pedagógicos, os aspectos legais, bem como as necessidades regionais e a receptividade dos alunos.

Considerando a inter-relação do Senac São Paulo com a sociedade, em particular com instituições educacionais nacionais e internacionais, organizações do terceiro setor, governamentais e empresariais, de representação de classe, seus programas são e serão cada vez mais resultados de articulações e parcerias.

A definição da programação será baseada em estudos, pesquisas e análises sociais e de mercado, considerando as variações de velocidade de mudança do processo produtivo, as características regionais, a demanda social, a geração de formas alternativas de trabalho e obtenção de renda, os fatores sócio-econômicos e culturais, as constantes mudanças tecnológicas e as tendências e inter-relações das diversas áreas.

Para tanto, é necessário:

- Realizar estudos de tendências de mercados emergentes e avaliar a atuação do Senac, para áreas de negócio e regiões, em nichos de excelência, definindo a programação em função desses, além de estimular um olhar mais amplo para as necessidades e carências sociais;
- Organizar as ações de grupos de unidades para a reconfiguração de áreas de negócio a partir de uma leitura e interpretação de cenários, ambientes e tendências de mercado, incluindo a perspectiva de ações integradas e ações transformadoras na direção do desenvolvimento sustentável;
- Definir padrões, procedimentos e sistemas internos que possibilitem incorporar, ao processo de distribuição dos produtos em rede, informações e dados sobre tendências e particularidades de mercados e de comunidades locais;
- Estabelecer um padrão de portfólio de programação que, ao mesmo tempo em que atenda à necessidade de mercados e comunidades locais, clara e precisamente identificadas, também preserve a diversidade da oferta como um aspecto estratégico da instituição;
- Subsidiar a revisão permanente de portfólios, com base em análise de ambientes, tendências e oportunidades;
- Apoiar o desenvolvimento de estratégias que minimizem deficiências relacionadas com os pontos de distribuição dos serviços (distância, falta de transporte, estacionamento, estrutura física, inexistência de laboratórios e equipamentos), criando diferenciais de qualidade que possam ser facilmente comunicados e percebidos pelos usuários;
- Alterar a organização, alcance e conteúdo da programação através da Educação a Distância (EAD) e do uso das novas tecnologias de informação e comunicação;
- Definir um modelo de análise e monitoração das atividades de comércio de bens e serviços, com o objetivo de obter permanentemente informações sobre

revisões e aperfeiçoamentos do portfólio de produtos e serviços, entre outros assuntos corporativos;

- Estimular planos de trabalho que incentivem a formação de pessoas empreendedoras, participativas, críticas e transformadoras da realidade organizacional e comunitária, e a apropriação dos saberes necessários ao exercício de sua cidadania.

Desenhos de Currículos

Os currículos são definidos em *Planos de Curso* de Educação Profissional e em *Projetos Pedagógicos* de Cursos e Programas de Educação Superior, atendendo à legislação, diretrizes e regulamentações específicas para cada caso, sejam as nacionais, instituídas pelo Conselho Nacional de Educação e órgãos do Ministério da Educação, sejam as complementares do Conselho Estadual de Educação, quando se tratar de curso técnico de nível médio.

A organização curricular é meio para a promoção, com fundamento na ciência e na tecnologia, da constituição e do desenvolvimento de competências profissionais gerais e específicas, bem como para o estímulo à criatividade, transformação e humanização das relações produtivas.

Deve ser construída como um percurso formativo, preferencialmente, modular, integrada em itinerários mais amplos e articulada por projetos, próximos de problemas e de situações reais de vida e trabalho. Deve, ainda, estabelecer inter-relações entre as diferentes áreas de conhecimento e atividades profissionais.

Nesse sentido, a organização curricular é flexível, possibilitando a construção de itinerários formativos, singulares e variados, inclusive viabilizando o aproveitamento efetivo das competências já desenvolvidas na vida escolar ou na prática social e profissional.

De acordo com o relatório Jacques Delors, “*Educação – Um Tesouro a Descobrir*” (UNESCO, 1996), a educação será baseada, no século XXI, sobre quatro pilares fundamentais: aprender a aprender; aprender a fazer; aprender a conviver; aprender a ser. O relatório recomenda às instituições educativas que alterem seu rumo, no sentido de buscar alternativas e métodos que promovam, não somente o conhecimento técnico, mas que se articulem para favorecer a plenitude individual, despertando habilidades de relacionamento ético, humano e político, instrumentos que compõem a essência da cidadania e que são fundamentos de qualquer ação de desenvolvimento que se pretenda para toda vida, ou seja, que se insira em uma perspectiva de educação permanente.

Na identificação das competências relacionadas com os componentes constitutivos do currículo, é necessário ir além de preparar para o domínio dos fundamentos tecnológicos e das competências técnicas inerente às profissões. É necessário o 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, bem como para o trabalho em equipe, a autonomia, a crítica, a criatividade, a busca da qualidade, a ética, a consciência ecológica, a preservação da saúde, elementos fundamentais para a sobrevivência em um mundo em constante transformação, para o exercício da cidadania e a responsabilidade social.

A necessária e contínua atualização dos currículos deve ter como base a evolução das áreas profissionais e suas interações, com o objetivo de adequá-los às tendências do mundo do trabalho. Isso implica em maior responsabilidade na contextualização e na adequação efetiva da oferta.

Metodologia da Educação Profissional

O Senac São Paulo propõe-se a práticas pedagógicas inovadoras, que estimulam o aluno a construir o conhecimento e a desenvolver competências. Metodologias que são mais participativas, estruturadas na prática, baseadas em situações reais de trabalho, através de estudos de caso, pesquisas, solução de problemas, projetos e outras estratégias, especialmente algumas apoiadas em recursos da tecnologia educacional.

Procura-se fortalecer a autonomia dos alunos na aprendizagem, desenvolvendo a capacidade crítica, a criatividade e a iniciativa.

As salas e os ambientes de aprendizagem simulam ou reproduzem a realidade profissional. Os ambientes reais de vida e trabalho, não escolares, gradativamente, vêm sendo incorporados como ambientes educacionais. O desenvolvimento atual aponta para um momento em que todos os espaços internos e externos serão vistos como propícios para a construção de conhecimentos.

É importante reafirmar que, nesta era da informação, da comunicação e do conhecimento, a escola não detém o monopólio do saber. A sociedade atual exige a preparação para a mudança, e a capacidade de continuar a aprender, para além da escola, emerge como fundamental.

No âmbito desta proposta, a metodologia de educação profissional é baseada em projetos, estudos do meio e atividades de solução de problemas, a partir da pesquisa, da busca das informações, da ação criativa e transformadora.

Nesta perspectiva, o educador é um criador de ambientes e situações para que o aluno atue e aprenda como protagonista do processo de aprendizagem. Planeja, estimula a ação dos alunos, promove a reflexão, sintetiza, reformula, critica e avalia. Por estas e outras ações, organiza o trabalho educativo, como mediador e orientador.

A abordagem por competências junta-se às exigências do foco no aluno. Conseqüentemente, docentes e alunos são sujeitos da ação de ensinar e aprender. Unem-se em parceria na construção dos saberes, pela pesquisa e ensino, prática/ação e teoria/reflexão. Com esta abordagem, o currículo exige o comprometimento do educador e do educando em atividades que possibilitem o exercício efetivo da competência a desenvolver. Implica no envolvimento em ações criativas e inovadoras no interior dos próprios ambientes em que serão requeridas.

O Processo Ensino-Aprendizagem

Os programas de educação profissional ocorrem no contexto de um mercado de trabalho em rápida transformação e com demandas sociais complexas e contraditórias.

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 seus interesses e necessidades. 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 alunos potenciais.

A constituição do grupo de docentes é atividade simultânea à formação do grupo de aprendizagem. O processo de seleção dos docentes deve ser normatizado e feito mediante um conjunto efetivo e sistematizado de meios. Os profissionais contratados, de competência assegurada, necessitam de integração à esta proposta e aos planos de curso e projetos pedagógicos, bem como de acompanhamento contínuo e sistemático, além de desenvolvimento pedagógico, visando à metodologia preconizada.

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

A garantia da qualidade se fará, por um lado, na constituição adequada do grupo de alunos, na seleção e desenvolvimento do corpo docente, no planejamento preciso das atividades e na disponibilidade e adequação dos ambientes, dos equipamentos e dos recursos didáticos. Por outro lado, a qualidade é obtida no próprio desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Além da execução do planejado, será necessário um conjunto de outros procedimentos, tais como, reuniões periódicas com os representantes de turmas, apoio técnico-pedagógico a docentes e alunos, incentivo ao planejamento e à organização de eventos setoriais, avaliação do material didático e acompanhamento individualizado da vida escolar de cada integrante do grupo de aprendizagem.

Gestores, coordenadores técnicos e docentes devem atuar em equipe, trabalhando projetos contextualizados, flexíveis na aplicação metodológica, com domínio das tecnologias e do mercado de trabalho de sua área profissional, além de uma ampla visão de mundo. Para tanto, é necessário investir na geração, incorporação e adaptação de novas tecnologias no planejamento estratégico e em projetos de educação corporativa, valorizando o capital humano e intelectual da instituição.

Processos de Avaliação

Na perspectiva de aprendizagem com autonomia, avaliar faz parte do processo educacional. É momento de revisão do processo de ensino-aprendizagem, que serve para repensar e replanejar a prática pedagógica. É, sobretudo, qualitativa e diagnóstica. Considera os conhecimentos prévios dos alunos e enfoca o desenvolvimento individual e coletivo.

Em um currículo integrado, flexível e pautado em competências, com trabalhos desenvolvidos por meio de projetos, a avaliação e a recuperação são contínuas. Acompanhando a perspectiva curricular, a avaliação, orientada por indicadores previamente definidos, será preferencialmente feita pelo conjunto dos docentes e alunos participantes da atividade, projeto, segmento ou etapa do curso.

O resultado do processo de avaliação será expresso em menções, que estarão relacionadas com o nível de desenvolvimento das competências exigido pelo perfil profissional de conclusão, sem caráter classificatório dos alunos. Mesmo quando expresso em notas, como no caso dos cursos de Educação Superior, a avaliação mantém seu caráter diagnóstico e orientador do processo educacional.

Promover-se-ão, além da *avaliação de aprendizagem*, avaliações de reação, de conseqüências na vida e no desempenho profissional dos ex-alunos, de impacto no mercado e de impacto social.

A partir da constatação que não existe aprendizagem significativa em um clima de insatisfação, entende-se que a *avaliação de reação* permitirá ao Senac verificar o nível de satisfação dos alunos e atuar sobre ele.

Apoiada em processos e pesquisas de acompanhamento dos egressos, a *avaliação das conseqüências na vida e no desempenho profissional dos ex-alunos*, permitirá questionar as decisões relativas à escolha da programação e ao desenho dos currículos singulares e às opções metodológicas.

A *avaliação de impacto no mercado* investigará as conseqüências do trabalho do Senac São Paulo sobre o setor de comércio de bens e serviços.

A *avaliação de impacto social* verificará a eficácia das ações relacionadas com a postura de responsabilidade social da instituição.

Esses processos complementam a avaliação da aprendizagem e fecham o ciclo de avaliação, permitindo um olhar mais abrangente sobre os resultados finais da programação. São formas de análise do nível de concretização desta proposta. Fornecem dados para verificar se a visão de ser humano e de mundo do trabalho é posta em prática. São instrumentos fundamentais na constatação da incorporação dos valores e princípios em relação à educação e à educação profissional. Permitirão perscrutar caminhos para a efetivação da Missão, da Visão de Futuro e das Macro-Estratégias institucionais do Senac São Paulo.

Anexo C - Portaria

D.O.E.; Poder Executivo, Seção I, São Paulo, 112 (153), quarta-feira, 14 de agosto de 2002 – 25

CONSELHO ESTADUAL DA EDUCAÇÃO

Portaria CEE/GP, de 13-8-2002

O Presidente do Conselho Estadual de Educação, com fundamento no Parágrafo único do Art. 2º da Deliberação CEE 1/99 e item 14.5 da Indicação CEE nº 08/2000, e considerando ainda a Resolução SE 30/81 e a Portaria SENAC - GDE nº 75/2002, expede a seguinte Portaria:

Art. 1.º - Toma-se ciência da aprovação e da autorização de funcionamento da Habilitação Técnico em Design de Interiores - área profissional de Design, com carga horária de 822 horas, incluindo a Qualificação Profissional em Layout de Interiores Residenciais, com carga horária de 273 horas, e a Qualificação Profissional em Decoração, com carga horária de 297 horas, em substituição ao Plano de Curso aprovado pela Portaria SENAC GDE nº 11/2001, publicada no D.O. em 10/02/2001 através da Portaria CEE/GP nº 15, de 08/02/2001, nas Unidades do SENAC no Estado de São Paulo: SENAC Centro de Educação em Design de Interiores, São Paulo - Capital; SENAC Araçatuba - Centro de Desenvolvimento Profissional "José Geraldi"; SENAC Araraquara - Centro de Desenvolvimento Profissional "Henrique Bastos Filho"; SENAC Barretos - Centro de Desenvolvimento Profissional; SENAC Campinas - Centro de Desenvolvimento Profissional "Castro Mendes"; SENAC Catanduva - Centro de Desenvolvimento Profissional "Eduardo Di Pietro"; SENAC Itapetininga - Centro de Desenvolvimento Profissional; SENAC Jau - Centro de Desenvolvimento Profissional; SENAC Limeira - Centro de Desenvolvimento Profissional; SENAC Marília - Centro de Desenvolvimento Profissional "Maurício Lange"; SENAC Piracicaba - Centro de Desenvolvimento Profissional; SENAC Presidente Prudente - Centro de Desenvolvimento Profissional "Vitalino Crellis"; SENAC Ribeirão Preto - Centro de Desenvolvimento Profissional "José Gomes da Silva"; SENAC Santo André - Centro de Desenvolvimento Profissional "Eduardo Saigh"; SENAC Santos - Centro de Desenvolvimento Profissional "Gabriel Dias da Silva"; SENAC São Carlos - Centro de Desenvolvimento Profissional "Samuel Augusto de Toledo"; SENAC São José do Rio Preto - Centro de Desenvolvimento Profissional "Paiva Meira"; SENAC São José dos Campos - Centro de Desenvolvimento Profissional; SENAC Sorocaba - Centro de Desenvolvimento Profissional "Belarmino Moraes Arruda"; SENAC Taubaté - Centro de Desenvolvimento Profissional "Marcelino de Carvalho" e SENAC Votuporanga - Centro de Desenvolvimento Profissional.

Art. 2.º - Esta Portaria entrará em vigor na data de sua publicação. (Port. CEE/GP 273/02)

Anexo D

Programa de Desenvolvimento Educacional (Núcleo de Educação Corporativa)

-
-
-

Programa de Desenvolvimento Educacional

Este material pertence a:

Suli Cristina

Coordenação Executiva

Núcleo de Educação Corporativa em parceria com o
Centro de Tecnologia e Gestão Educacional

Coordenação Estratégica

Gerência de Desenvolvimento Educacional

Núcleo de Educação Corporativa

Centro de Tecnologia e Gestão Educacional

EDUCAÇÃO CORPORATIVA

APRENDER E CRESCER

Programa de Desenvolvimento Educativo



SÃO PAULO

Missão do SENAC

“Proporcionar o desenvolvimento de pessoas e organizações para a sociedade do conhecimento, por meio de ações educacionais comprometidas com a responsabilidade social.”

Objetivo da Educação Corporativa

“Oferecer um conjunto de atividades educacionais alinhado à missão e às principais estratégias do SENAC, favorecendo o desenvolvimento profissional e pessoal dos seus colaboradores.”



Programa de Desenvolvimento Educacional

Introdução

O contexto atual do mundo do trabalho exige dos profissionais uma capacidade cada vez maior de atualização, aprendizagem e adaptação, raciocínio crítico, visão estratégica, pesquisa, análise e solução de problemas, trabalho em equipe, iniciativa, autonomia e outras competências diretamente relacionadas ao negócio do SENAC: educação profissional.

Por sua vez, o desempenho docente é elemento estratégico para a qualidade dos resultados do processo de Educação Profissional que o SENAC oferece aos seus clientes, sobretudo se considerarmos a emergência do novo modelo de educação profissional proposto na atual legislação, que demanda um conjunto de mudanças tanto no âmbito dos currículos quanto do papel docente.

Nesse sentido, o Programa de Desenvolvimento Educacional, destinado a docentes e técnicos do SENAC-SP e criado para desenvolver competências docentes essenciais (relativas ao planejamento, mediação e avaliação da aprendizagem), tem papel fundamental para o sucesso da nossa missão institucional.

Por isso, aproveitem a oportunidade para desenvolver essas competências profissionais e bom trabalho!

Núcleo de Educação Corporativa



Centro de Tecnologia e Gestão Educacional



Programa de Desenvolvimento Educacional

Nesse sentido, e de acordo com as Diretrizes da Gerência de Pessoal do SENAC-SP para 2001, foi desenvolvido o Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE), com 5 módulos Estratégicos (básicos) e 4 módulos de Especialização, com caráter de formação continuada, tendo em vista contribuir para o aperfeiçoamento das competências implícitas nesse novo papel docente e focalizando especificamente a educação profissional – em sintonia com o

contexto destacado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico:

"(...) O mundo do trabalho está se alterando contínua e profundamente, pressupondo a superação das qualificações restritas às exigências de postos delimitados, o que determina a emergência de um novo modelo de **educação profissional** (...) Um competente desempenho profissional exige domínio do seu "ofício" associado à uma sensibilidade e prontidão para mudanças e uma disposição para aprender e contribuir para o seu aperfeiçoamento. (...) A revolução tecnológica e o processo de reorganização do trabalho demandam uma completa revisão dos currículos, tanto da educação básica quanto da educação profissional, uma vez que é exigido dos trabalhadores, em doses crescentes, maior capacidade de raciocínio, autonomia intelectual, pensamento crítico, iniciativa própria e espírito empreendedor, bem como capacidade de visualização e resolução de problemas.(...)" [Parecer CNE/CEB nº16/99 – o destaque é nosso].

Os módulos do programa foram organizados de forma a articular competências¹ e focos temáticos considerados básicos para a atualização do papel docente voltado ao aprender a aprender, a saber:

¹ As competências focalizadas no Programa em questão referem-se às *competências docentes*, nos termos do Parecer CNE-CEB nº16/99, de 05/10/99, e da Resolução CNE-CEB nº04/99, de 08/12/99, que conceituam **competência profissional** como a "capacidade de mobilizar, articular e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho".

Vale lembrar que, de acordo com o Parecer CNE-CEB nº16/99: "O conhecimento é entendido como o que muitos denominam simplesmente saber. A habilidade refere-se ao saber fazer relacionado com a prática do trabalho, transcendendo a mera ação motora. O valor se expressa no saber ser, na atitude relacionada com o julgamento da pertinência da ação, com a qualidade do trabalho, a ética do comportamento, a convivência participativa e solidária e outros atributos humanos, tais como a iniciativa e a criatividade."

Núcleo de Educação Corporativa

3

Centro de Tecnologia e Gestão Educacional



Programa de Desenvolvimento Educacional

gerar de forma autônoma conhecimento são essenciais para o exercício profissional competente.

Essa macroestratégia reflete um paradigma educacional onde a atenção se desloca do ensino para o processo de aprendizagem e, conseqüentemente, para o aluno enquanto sujeito desse processo, o que exige uma atualização do papel docente.

Nesse novo papel, o foco não está mais sobre o "ensinar", mas sim sobre o "mediar a aprendizagem", e isso requer do docente, entre outras coisas:

- a articulação de conceitos e princípios das ciências da aprendizagem, valores da autonomia operatória e sócio-humanista, bem como habilidades de planejamento e mediação de processos de aprendizagem voltados para o desenvolvimento de competências e o aprender a aprender;
- considerar conhecimentos teóricos, científicos, técnicos e tecnológicos como insumos a serem mobilizados pelos alunos, e não como preocupação exclusiva da ação docente, selecionando/priorizando aqueles que efetivamente são essenciais para desencadear o processo de desenvolvimento profissional do educando;
- trabalhar regularmente com/por problemas e outros métodos ativos de aprendizagem;
- conhecer profundamente a proposta curricular do curso no qual atua, planejar e desenvolver em equipe o processo educacional contido nesta proposta, de modo integrado e significativo;
- criar situações de aprendizagem onde o conteúdo, visto como insumo, seja trabalhado de forma contextualizada e significativa, considerando os conhecimentos e habilidades prévios dos alunos como ponto de partida, estimulando a pesquisa, a descoberta e a construção de conhecimentos, habilidades e valores coerentes com as competências pretendidas no curso;
- manter uma postura democrática, participativa, cooperativa, crítica e empática face a colegas e alunos, atualizar-se constantemente e preparar-se didaticamente para desenvolver o trabalho coletivo exigido pela proposta dos respectivos cursos.

Núcleo de Educação Corporativa

2



Centro de Tecnologia e Gestão Educacional



Programa de Desenvolvimento Educacional

Módulo	Título	Carga horária da parte presencial
Módulos Estratégicos (Básicos)*		
0	A Proposta Educacional do SENAC-SP	08 horas
I	Planejando para Desenvolver Competências	16 horas
II	A Prática Pedagógica do Aprender a Aprender	16 horas
1º	Encontro de Aprendizagem	08 horas
III	Avaliação da Aprendizagem	16 horas
IV	Qualidade na Educação	16 horas
2º	Encontro de Aprendizagem	08 horas
Módulos de Especialização		
V	Utilizando a Linguagem Audiovisual na Aprendizagem	16 horas
VI	Informática na Educação	16 horas
VII	Uso da Internet para Pesquisa Bibliográfica	16 horas
VIII	Jogos e Vivências em Educação	16 horas

*(CI GEP 2001, que diz: ..."De acordo com definição da GDE, a programação básica é obrigatória para todos os Docentes do SENAC-SP e em especial para os não licenciados que atuam nos cursos regulamentados).

O enfoque metodológico essencialmente operatório do programa requer que os participantes planejem e desenvolvam situações de ensino em suas respectivas áreas de atuação, buscando o desenvolvimento de competências profissionais pautadas no *aprender a aprender*.

Núcleo de Educação Corporativa

4

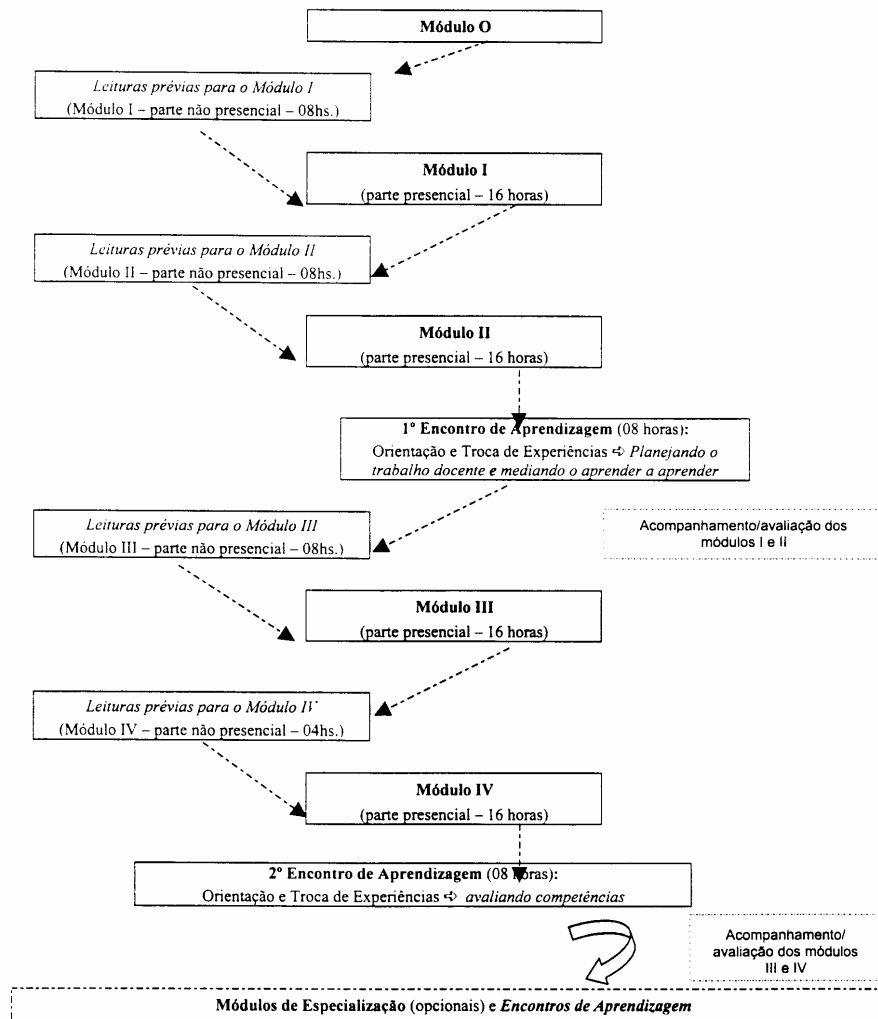


Centro de Tecnologia e Gestão Educacional

- ## Programa de Desenvolvimento Educacional

Além disso, é imprescindível que sessões dos Encontros de Aprendizagem sejam intercaladas entre os módulos (sobretudo os básicos), para consolidação das competências docentes relativas ao planejamento, mediação e avaliação da aprendizagem (ver esquema a seguir).

PDE 2001: Visão esquemática da seqüência dos módulos Estratégicos



6

Created by eDocPrinter PDF Pro!!

ANEXO E – Termo de livre consentimento

UNIVERSIDADE CIDADE DE SÃO PAULO - UNICID

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Aceito participar da pesquisa "*Ensino Técnico: arquitetura docente*", realizada pela aluna Sueli Cristina da Silva para o desenvolvimento da dissertação de mestrado em Educação, sob a orientação da Professora Doutora Ecleide Cunico Furlanetto.

Fui informado (a) que a pesquisa tem como objetivo principal avaliar as questões do professor do curso técnico em Design de Interiores, do Senac São Paulo, no que se refere à sua formação docente.

Como participante da pesquisa farei parte do grupo focal que será posteriormente analisado somente para os propósitos desta pesquisa, sem envolver qualquer processo de avaliação de caráter institucional, eventuais remunerações, seguindo os princípios da ética em pesquisa, que resguardam o sigilo da minha identidade.

Sei que tenho liberdade de recusar a participar da pesquisa a qualquer momento, sem qualquer prejuízo para minha vida pessoal e que os dados levantados tornam-se informações confidenciais.

São Paulo, _____, de _____ de 2006.



Assinatura do Participante

Sueli Cristina da Silva

Mestranda em Educação

Telefone para contato: 11 7292 2646

UNIVERSIDADE CIDADE DE SÃO PAULO - UNICID

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

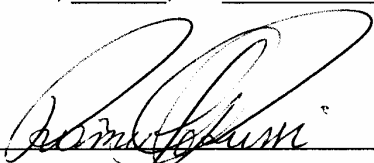
Aceito participar da pesquisa "*Ensino Técnico: arquitetura docente*", realizada pela aluna Sueli Cristina da Silva para o desenvolvimento da dissertação de mestrado em Educação, sob a orientação da Professora Doutora Ecildeide Cunico Furlanetto.

Fui informado (a) que a pesquisa tem como objetivo principal avaliar as questões do professor do curso técnico em Design de Interiores , do Senac São Paulo, no que se refere à sua formação docente.

Como participante da pesquisa farei parte do grupo focal que será posteriormente analisado somente para os propósitos desta pesquisa, sem envolver qualquer processo de avaliação de caráter institucional, eventuais remunerações, seguindo os princípios da ética em pesquisa, que resguardam o sigilo da minha identidade.

Sei que tenho liberdade de recusar a participar da pesquisa a qualquer momento, sem qualquer prejuízo para minha vida pessoal e que os dados levantados tornam-se informações confidenciais.

São Paulo, _____, de _____ de 2006.



Assinatura do Participante

Sueli Cristina da Silva

Mestranda em Educação

Telefone para contato: 11 7292 2646

UNIVERSIDADE CIDADE DE SÃO PAULO - UNICID

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

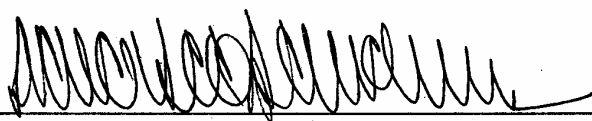
Aceito participar da pesquisa "*Ensino Técnico: arquitetura docente*", realizada pela aluna Sueli Cristina da Silva para o desenvolvimento da dissertação de mestrado em Educação, sob a orientação da Professora Doutora Ecleide Cunico Furlanetto.

Fui informado (a) que a pesquisa tem como objetivo principal avaliar as questões do professor do curso técnico em Design de Interiores, do Senac São Paulo, no que se refere à sua formação docente.

Como participante da pesquisa farei parte do grupo focal que será posteriormente analisado somente para os propósitos desta pesquisa, sem envolver qualquer processo de avaliação de caráter institucional, eventuais remunerações, seguindo os princípios da ética em pesquisa, que resguardam o sigilo da minha identidade.

Sei que tenho liberdade de recusar a participar da pesquisa a qualquer momento, sem qualquer prejuízo para minha vida pessoal e que os dados levantados tornam-se informações confidenciais.

São Paulo, _____, de _____ de 2006.



Assinatura do Participante

Sueli Cristina da Silva

Mestranda em Educação

Telefone para contato: 11 7292 2646

UNIVERSIDADE CIDADE DE SÃO PAULO - UNICID

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

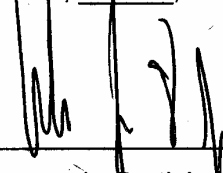
Aceito participar da pesquisa "*Ensino Técnico: arquitetura docente*", realizada pela aluna Sueli Cristina da Silva para o desenvolvimento da dissertação de mestrado em Educação, sob a orientação da Professora Doutora Ecilde Cunico Furlanetto.

Fui informado (a) que a pesquisa tem como objetivo principal avaliar as questões do professor do curso técnico em Design de Interiores, do Senac São Paulo, no que se refere à sua formação docente.

Como participante da pesquisa farei parte do grupo focal que será posteriormente analisado somente para os propósitos desta pesquisa, sem envolver qualquer processo de avaliação de caráter institucional, eventuais remunerações, seguindo os princípios da ética em pesquisa, que resguardam o sigilo da minha identidade.

Sei que tenho liberdade de recusar a participar da pesquisa a qualquer momento, sem qualquer prejuízo para minha vida pessoal e que os dados levantados tornam-se informações confidenciais.

São Paulo, _____, de _____ de 2006.



Assinatura do Participante

Sueli Cristina da Silva
Mestranda em Educação
Telefone para contato: 11 7292 2646

ANEXO F – Termo de autorização



À

UNIVERSIDADE CIDADE DE SÃO PAULO - UNICID

Termo de Autorização Institucional

Declaro que estou ciente das atividades envolvidas na solicitação de Sueli Cristina da Silva, em desenvolver sua pesquisa para dissertação de mestrado, junto a professores do Curso Técnico em Design de Interiores, desenvolvido nesta unidade do Senac São Paulo, e manifesto minha formal anuência de que, caso o mesmo obtenha aprovação e seja levado a termo, serão asseguradas todas as condições para o correto desenrolar desse trabalho.

Declaro ainda que estou ciente de que, em caso de mal cumprimento de quaisquer aspectos éticos ao longo do processo, a solicitante será responsabilizada.

São Paulo, 28 de outubro de 2006


Eunilde Lopes de Carvalho
Gerente

Senac Santa Cecília
Alameda Barros, 910
CEP 01232-000
São Paulo - SP - Brasil
Tel.: (11) 2178.0200
Fax: (11) 2178.0226
santacecilia@sp.senac.br
www.sp.senac.br/santacecilia

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](#)