



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ

MARIA LIRENE MENEZES MELO

**FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL
INICIAL E CONTINUADA:
CARACTERÍSTICAS DO PERFIL DOCENTE NO SENAC/FORTALEZA**

**Fortaleza-Ceará
2009**

Livros Grátis

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

Milhares de livros grátis para download.

MARIA LIRENE MENEZES MELO

**FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL
INICIAL E CONTINUADA:
CARACTERÍSTICAS DO PERFIL DOCENTE NO SENAC/FORTALEZA**

Dissertação submetida ao Curso de Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas da Universidade Estadual do Ceará, do Centro de Estudos Sociais Aplicados, como requisito parcial para obtenção do Grau de Mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Francisca.
Rejane Bezerra Andrade

**Fortaleza – Ceará
2009**

M528f Melo, Maria Lirene Menezes

Formação e prática docente na educação profissional inicial e continuada: características do perfil docente no SENAC/Fortaleza./Maria Lirene Menezes Melo__ Fortaleza, 2009.

162 p.; il.

Orientadora: Profa. Dra. Francisca Rejane Bezerra Andrade
Dissertação (Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas) – Universidade Estadual do Ceará, Centro de Estudos Sociais Aplicados.

1. Educação profissional e tecnológica. 2. Formação docente. 3. Saberes e competências - CE. Universidade Estadual do Ceará, Centro de Estudos Sociais Aplicados.

CDD: 377

MARIA LIRENE MENEZES MELO

FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL INICIAL E CONTINUADA: CARACTERÍSTICAS DO PERFIL DOCENTE NO SENAC/FORTALEZA

Aprovada em: __/__/2009

Dissertação submetida ao Curso de Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas da Universidade Estadual do Ceará, do Centro de Estudos Sociais Aplicados, como requisito parcial para obtenção do Grau de Mestre.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Francisca Rejane Bezerra Andrade
Orientadora - UECE

Prof. Dra. Elenilce Gomes de Oliveira - IFET

Prof. Dra. Maria do Socorro Lucena Lima - UECE

Ao meu filho Gabriel, pelo carinho e a compreensão dos muitos momentos de ausência, em sua vida.

Dedico.

AGRADECIMENTOS

A minha família (mãe, irmãos, sobrinhos e meu pai (in *memoriam*), por estar tão presente em minha vida.

À minha orientadora, Professora Rejane, sempre prestativa e disposta a ouvir-me em todos os momentos.

Aos Instrutores do SENAC, da área de Imagem Pessoal Beleza, Informática e Hospitalidade, pela disponibilidade e responsabilidade com que se dignaram a participar dessa pesquisa,

Às amigas Alcirene, Bete, Fátima Regina, Lena, Lourdita, Regina Facó, Rosângela, Socorro, pela força e a amizade verdadeira.

Aos gestores do SENAC, que permitiram a realização deste trabalho.

Aos companheiros do Mestrado, pela solidariedade, apoio e contribuições.

Ao amigo Jânio Maia, que com sua amizade e companheirismo muito contribuiu para esse momento culminante em minha vida.

.

Ao amigo Lafayette, Gerente da Célula de Educação Social e Profissional da Secretaria do Trabalho e Desenvolvimento Social que, com seu apoio, compreensão e carinho, possibilitou essa minha caminhada.

Às professoras, Elenilce Gomes Oliveira e Maria Socorro Lucena Lima, pelas contribuições que imprimiram a este trabalho, na banca de qualificação.

A todos os que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização desse estudo.

RESUMO

O presente trabalho objetivou analisar as políticas públicas para a formação docente, nos cursos de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) inicial e continuado, propondo como matriz um percurso formativo fundamentado na teoria sobre os saberes docentes. Para tanto, realizou-se uma breve contextualização da educação no Brasil além de se abordar, com mais precisão, a Educação profissional, conhecendo a política de formação de docentes para a educação profissional e compreendendo-a, na sua íntegra, levando em conta sua historicidade. Posteriormente, elaborou-se uma discussão crítica sobre os pressupostos que determinam a política de formação docente no Brasil, suas teorias e práticas (saberes docentes, professor crítico-reflexivo, e relação teoria e prática) na formação do docente, que atua nessa modalidade de educação. Esses conhecimentos, fundamentados nos estudos e reflexões, dirigiram as discussões a respeito do quarto capítulo, quando se analisou o projeto político pedagógico da instituição pesquisada e os dados da investigação, aprofundando o olhar sobre as características do perfil profissional do docente de EPT inicial e continuada. Nesse sentido, apresentam-se algumas conclusões referendadas pela resposta dos entrevistados, participantes da pesquisa, observando-se que esses instrutores, em sua ação prática, levam em consideração seus saberes docentes construídos ao longo de sua experiência profissional e de vida. Esses atores sociais, que emergem da sociedade do trabalho no seu cotidiano da sala de aula, dão praticidade ao 'aprender a aprender', valorizando a ação de ensinar, conscientes de que, como bem observa Paulo Freire, ensinar não é, simplesmente, repassar conhecimentos.

Palavras-chave: Educação Profissional e Tecnológica; Formação Docente; Saberes e Competências.

ABSTRACT

This academic work aims to analyze teaching formation applied public policies on Professional and Technological Education Courses (PTEC) on both initial and continued levels, suggesting a teaching formation method based on teaching knowledge. Thus, the Brazilian educational system has been briefly contextualized focusing, more precisely, on the professional education, knowing its teachers' formation policies and taking into account its history to fully understand it. Then, follows a critical discussion on the presuppositions that determine how teaching formation is done in Brazil, its theory and practices (teachers' knowledge, self-critical-reflective teacher, and the relationship between theory and practice) applied to the teachers' formation who act in this kind of education. This knowledge, based on studies and reflections, conducted the discussions on chapter four which deals with the analysis of the political-pedagogical project of the institution being researched and the data collected from such research, having a deeper look at the characteristics and profiles of PTEC initial level professionals. This way, some conclusions, which are ratified by the answers given by the interviewees, are presented. It is important to mention that those answers are based on the interviewee's own living and professional experiences. These social actors, who emerge from a working society in their daily classroom lives, testify the "learn how to learn" process, valuing the action of teaching and conscious that, as Paulo Freire well stated, teaching is not simply passing on knowledge.

Key words: Professional and Technological Education; Teaching Formation; knowledge and Competences.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Tabela 1 - Formação do Universo Pesquisado.....	106
Gráfico 1 - Nível de formação do universo pesquisado.....	106
Gráfico 2 - Faixa etária do instrutor.....	107
Gráfico 3 – Sexo dos instrutores.....	107
Gráfico 4 - Experiência em EPT	108
Gráfico 5 - Tempo de trabalho no contexto da educação profissional.....	108
Gráfico 6– condições de trabalho dos educadores	109
Gráfico 7 - Regulamentação legal do trabalho.....	109
Gráfico 8 - Salários condizentes com o mercado de trabalho.....	110
Gráfico 9 - Satisfação com o salário.....	110
Gráfico 10 - Formação necessária ao professor	112
Gráfico 11 – Participação do instrutor em capacitação docente promovida pelo SENAC.....	114
Gráfico 12 – Formação pedagógica adequada para o Instrutor de EPT	118
Gráfico 13 - Forma de trabalho dos Instrutores.....	124

LISTA DE ABREVIATURAS

BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento
CBAI - Comissão Brasileiro-Americana do Ensino Industrial
CEB - Câmara de Educação Básica
CEFAM - Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CEFET - Centro Federal de Educação Tecnológica
CNE - Conselho Nacional de Educação
EPT - Educação Profissional e Tecnológica
E-TEC BRASIL - Escola Técnica Aberta do Brasil
FECOMERCIO - Federação do Comercio
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC - Ministério da Educação
PIPIMO - Programa Intensivo de Formação de Mão-de-Obra
PLANFOR - Plano Nacional de Formação Profissional
PNQ - Plano Nacional de Qualificação
PROEP - Programa de Expansão da Educação Profissional
PPP - Projeto Político Pedagógico
PDD - Programa de Desenvolvimento de Docentes
PRODE - Programa de Desenvolvimento de Educadores
PRODEV - Programa de Desenvolvimento Docente Virtual
SEBRAE - Serviço Brasileiro de Apoio à Pequena e Média Empresa
SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAR - Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
SENAT - Serviço Nacional do Transporte
SESC - Serviço Social do Comércio
SESCOOP - Serviço Nacional de Apoio ao Cooperativismo
SESI - Serviço Social da Indústria
SETEC - Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
USAID - Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional
UTRAMIG - Universidade do Trabalho de Minas Gerais

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	10
1.1 Aspectos Metodológicos.....	20
2 EDUCAÇÃO E QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: UM BREVE CONTEXTO.....	32
2.1 Educação no Brasil: da Educação Jesuítica a LDB/1996	32
2.2 A política de educação profissional no Brasil seus caminhos e avanços	42
2.3 A política de formação de docentes para educação profissional.....	55
3 FORMAÇÃO DE DOCENTES PRESSUPOSTOS E PERSPECTIVAS.....	65
3.1 Pressupostos que determinam a formação de docentes no Brasil.....	65
3.2 Formação e saberes do profissional docente.....	77
3.3 A relação teoria e prática no exercício da docência em educação profissional.....	87
4 PERFIL E PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS DOCENTES DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL INICIAL E CONTINUADA DO SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM COMERCIAL – SENAC/FORTALEZA.....	93
4.1 Entendendo o Projeto Político Pedagógico do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC/Fortaleza	93
4.2 Breve caracterização: perfil dos instrutores de EPT inicial e continuado do SENAC/Fortaleza.....	105
4.3 Análise da Formação pedagógica e da prática docente do instrutor de EPT inicial e continuado do SENAC/Fortaleza	115
CONSIDERAÇÕES FINAIS	133
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	138
APÊNDICES	144
ANEXOS	152

1 INTRODUÇÃO

As transformações que vêm acontecendo na sociedade, mais precisamente no mundo do trabalho, decorrentes das grandes mudanças técnico-organizacionais, colocam o tema da 'educação e trabalho' no centro dos debates dos diferentes campos do conhecimento – economia, sociologia, história, antropologia, constituindo-se, portanto, em objeto de preocupação de educadores, psicólogos, engenheiros, médicos, enfim, todos aqueles profissionais que se inquietam com as questões relativas à educação para o trabalho. Os desafios estão pautados nos avanços tecnológicos e nas novas expectativas das empresas que agora enfrentam mercados globalizados, extremamente competitivos. Com isso, surgem, também, novas exigências em relação ao desempenho dos profissionais.

Nesse sentido, a educação não poderia ficar alheia a essas transformações, havendo, portanto, nos meios educacionais e no setor produtivo, grande inquietação sobre um cenário educacional que venha gerar uma política de qualificação que prepare o homem para essa nova realidade.

Isso significa reconhecer que, para enfrentar os desafios que a sociedade impõe, os trabalhadores precisam cumprir algumas exigências básicas como ter uma consistente formação geral e uma sólida educação profissional. Os profissionais que vão enfrentar o mundo moderno devem estar preparados para o trabalho e para o exercício da cidadania. A ideia do homem executor de tarefas não mais condiz com a realidade que se apresenta. Assim, a educação profissional deverá formar um trabalhador pensante e flexível, no mundo das tecnologias avançadas. Por isso, na educação profissional e tecnológica, tornou-se uma constante a afirmação de que o conhecimento é, atualmente, o principal fator da produção.

Nessa perspectiva, 'aprender a aprender' coloca-se, assim, como competência fundamental para inserção na dinâmica social que o mundo do trabalho apresenta ao reestruturar-se continuamente. Nesse sentido, a perspectiva da política de formação de docentes, deve ser produzir os meios para uma aprendizagem permanente, que permita à categoria de professores uma formação continuada, tendo em vista a construção da cidadania e do projeto de vida desses profissionais.

Nessa perspectiva traz-se à tona o Relatório para a UNESCO, da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, comandado por Jacques Delors (1998), “Educação um tesouro a descobrir” que expõe sobre os quatro pilares da educação, que envolvem o ‘aprender a aprender’, ‘aprender a fazer’, ‘aprender a conviver’ e ‘aprender a ser’, que assim estão explícitos no relatório:

Aprender para conhecer supõe, antes tudo, ‘aprender a aprender’, exercitando a atenção, a memória e o pensamento. [...] Esta aprendizagem da atenção pode revestir formas diversas e tirar partido de várias ocasiões da vida (jogos, estágios em empresas, viagens, trabalhos práticos de ciências...).

O processo de aprendizagem do conhecimento nunca está acabado, e pode enriquecer-se com qualquer experiência. Neste sentido, liga-se cada vez mais à experiência do trabalho, à medida que este se torna menos rotineiro. A educação primária pode ser considerada bem-sucedida se conseguir transmitir às pessoas o impulso e as bases que façam com que continuem a aprender ao longo de toda a vida, no trabalho, mas também fora dele (DELORS, 1998, p.92-93).

A importância do ‘aprender a aprender’ pode ser considerada a base, para as demais aprendizagens (fazer, conhecer, conviver, ser). Portanto, num contexto de transformações, os docentes da área de educação profissional têm papel relevante na capacitação das forças produtivas. Os professores representam, desse modo, um dos segmentos educativos responsáveis pelo processo de aprendizagem, que deverá levar os trabalhadores a um permanente processo de aquisição de conhecimentos: teóricos, técnicos e práticos, baseado em princípios éticos, pressupostos e métodos que facilitem o “aprender a aprender” da classe trabalhadora.

A transformação gerada pelo progresso científico e tecnológico, pelas novas formas de atividade econômica e social decorrentes dessas transformações, requer educadores com competências no exercício profissional, seja ela psicomotora, socioafetiva ou cognitiva, é o aprimoramento de competências básicas. E é essa educação geral que permite aos professores adquirirem, ao longo da sua formação e a da sua prática docente, a possibilidade da construção de competências que se traduzem em habilidades básicas, específicas e de gestão. Portanto, dentro dessa concepção de educação, as competências e habilidades requeridas são as mesmas para atingir os objetivos primordiais, sejam eles o desenvolvimento pessoal e da cidadania, a preparação básica para o mundo da produção e o domínio dos instrumentos para continuar aprendendo.

Desse modo, o currículo preparatório dessa categoria profissional requer conteúdos que tragam ao docente um conhecimento amplo, além do conhecimento de uma habilidade específica. Portanto, cita-se aqui a Resolução CNE/CEB Nº 02/97 (BRASIL, 1997), que estabelece estruturas curriculares para a formação docente do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e da Educação Profissional em Nível Médio:

Art. 3º - Visando a assegurar um tratamento amplo e a incentivar a integração de conhecimentos e habilidades necessários à formação de professores, os programas especiais deverão respeitar uma estruturação curricular articulada nos seguintes núcleos:

- a) NÚCLEO CONTEXTUAL, visando à compreensão do processo de ensino-aprendizagem referido à prática de escola, considerando tanto as relações que se passam no seu interior, com seus participantes, quanto as suas relações, como instituição, com o contexto imediato e o contexto geral onde está inserida.
- b) NÚCLEO ESTRUTURAL, abordando conteúdos curriculares, sua organização sequencial, avaliação e integração com outras disciplinas, os métodos adequados ao desenvolvimento do conhecimento em pauta, bem como sua adequação ao processo de ensino-aprendizagem.
- c) NÚCLEO INTEGRADOR, centrado nos problemas concretos enfrentados pelos alunos na prática de ensino, com vistas ao planejamento e reorganização do trabalho escolar, discutidos a partir de diferentes perspectivas teóricas, por meio de projetos multidisciplinares, com a participação articulada dos professores das várias disciplinas do curso.

No Brasil, um país que apresenta diversidades físicas, socioculturais e econômicas marcantes, os parâmetros currículos para a EPT deverão atentar, também, para o atendimento às demandas do mercado nacional levando em consideração às características regionais, além de se adaptarem às exigências dos setores produtivos.

Para que o Brasil entre na rota do desenvolvimento sustentável, é de suma importância o papel que a educação representará nesse início de século, visto que ela será um dos instrumentos capazes de absorver as demandas por conhecimento que a sociedade exige. Por conseguinte, o sistema educacional teria que observar, na sua política de formação docente, programas estratégicos que levem a questão da qualidade docente como foco primordial.

Nesse sentido, este trabalho busca compreender os processos formativos do professor, no contexto atual de ampla discussão acerca do trabalho docente, das exigências educacionais, sociais e políticas postas sobre ele, e que remetem,

necessariamente, a uma qualificação inicial e continuada cada vez mais aprimorada para a construção do exercício docente.

A escolha do objeto dessa investigação permitiu questionar a prática profissional dos docentes de educação profissional inicial e continuada que, ao longo dos anos, vem se estruturando, assim como, procurar caminhos para o aprimoramento de conhecimentos mais aprofundados de categorias como: Educação Profissional e Tecnológica (EPT), Formação de Docentes e Competências e Saberes Docente. O estudo dessas categorias, por certo, forneceu o embasamento necessário para o desenvolvimento da presente investigação, que objetivou conhecer, caracterizar e analisar o perfil e a prática dos docentes da área de educação profissional, no nível de formação inicial e continuada, em uma instituição de ensino profissionalizante de Fortaleza.

A trajetória dessa investigação demandou um olhar sobre a política pública de Educação Profissional e Tecnológica (EPT), sua história no Brasil, bem como os caminhos percorridos e seus recentes avanços. Na etapa seguinte, levam-se em consideração as teorias sobre a formação de docentes, com foco nos educadores de educação profissional. Para tanto, buscaram-se autores que pudessem subsidiar o embasamento teórico e legal necessário para o desenvolvimento da pesquisa que, por certo, foi um processo de construção reflexivo, onde se buscou relacionar as questões de cunho teórico *versus* a prática recorrente no interior da instituição investigada.

De posse do embasamento teórico necessário para o desenvolvimento desta dissertação aqui apresentada, elaborou-se uma breve contextualização acerca da política pública de educação, desde o período colonial aos dias atuais, visto que, a história da educação brasileira vem sendo demarcada por inúmeros eventos históricos e determinações sociais, culturais e econômicas. Cada fase do ensino brasileiro reflete a interligação de diversos fatores como: o legado cultural, a demanda social por educação e os interesses do poder político, como bem ressalta Romaneli (1991, p.19).

[...] a herança cultural atuando sobre os valores procurados na escola pela demanda social de educação, e o poder político, refletindo o jogo antagônico de forças conservadoras e modernizadoras, com o predomínio das primeiras, acabaram por orientar a expansão do ensino, e por controlar

a organização do sistema educacional, de forma bastante defasada em relação às novas e crescentes necessidades do desenvolvimento econômico, este cada vez mais carente de novos recursos humanos.

Para melhor compreender a história educacional brasileira é conveniente proceder-se um breve contexto histórico da política pública de educação profissional e tecnológica que se encontra melhor estruturada e aprofundada no capítulo I desse trabalho. Contudo, é pertinente levar-se aos leitores algumas considerações iniciais sobre o assunto. É, portanto, necessário retroceder-se ao passado, percebendo que a forma colonial como foi delineado o modelo de educação brasileira é um reflexo da distribuição do território, ou seja, da repartição do solo brasileiro, da estratificação social e do controle do poder público, incorporados a utilização de modelos de culturas importadas, conseqüentemente, estes foram condicionantes para o desenvolvimento da educação escolar no Brasil. Nesse sentido, Romaneli (1991, p. 23) afirma: “A ação educativa processa-se de acordo com a compreensão que se tem da realidade social em que se está imerso”.

É preciso lembrar que os caminhos percorridos pela educação vão desde o período colonial, quando se processaram as primeiras relações entre Estado e Educação, com a chegada dos portugueses ao território brasileiro trazendo para o Brasil um padrão de educação próprio da Europa.

A título de ilustração, lembre-se que, na primeira fase do sistema educativo brasileiro, além de uma educação para os filhos dos fidalgos portugueses e para a formação dos quadros religiosos, os jesuítas desenvolveram, no país, um trabalho missionário, sólido e duradouro, principalmente, nas regiões de fronteira, e também, próximas aos primeiros núcleos urbanos, com claros objetivos políticos, desenvolvendo ainda, pedagogias para tratar da educação e evangelização dos índios e escravos, porquanto a segunda fase dessa história foi marcada pela ruptura desse modelo, que não convinha aos interesses da coroa portuguesa.

Outro destaque importante da história da educação brasileira foi a chegada da família real ao Brasil, em 1808, permitindo uma nova ruptura com o modelo anterior, objetivando atender as necessidades de D. João VI. Esse foi um período rico na história da educação, com a criação de várias escolas, preparando terreno para as questões políticas que se seguiram no próximo período histórico.

Com o advento da Proclamação da República foi disseminado o modelo político dos Estados Unidos da América, baseado em uma organização escolar sob a influência da filosofia positivista, a partir de então, várias reformas foram sendo postas em ação. Desse modo, a história da educação nos remete a eventos importantes como a primeira Constituição Brasileira que, no seu artigo 179, dizia ser a "instrução primária gratuita para todos os cidadãos", a criação do primeiro ministério da educação em 1930 e a nova Constituição de 1934 (a segunda da República), a qual dispõe, pela primeira vez, que a educação é direito de todos, devendo ser ministrada pela família e pelos Poderes Públicos.

Percorrer os caminhos que a educação tem trilhando no Brasil foi, por certo, instigador, pois se constatam, nessa história, muitos eventos antes desconhecidos, que se destacam como importantes e que vão se construindo segundo os cenários econômicos e sociais que surgem. Assim, a cada nova Constituição promulgada, novas proposições vão sendo postas em evidência; como exemplo cita-se na Constituição de 1937, que enfatizou a importância do ensino pré-vocacional e profissional, seguindo as tendências do mundo capitalista, sugerindo em texto a preparação de um maior contingente de mão-de-obra para as novas atividades que surgem no rastro do desenvolvimento econômico. Portanto, a partir de 1942, foram promulgadas Leis Orgânicas do Ensino, que são compostas por Decretos-leis que, criam o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI e valorizam o ensino profissionalizante. Por conseguinte, no mesmo lastro do modelo econômico vigente, em 1946, foi regulamentado o Ensino Primário e o Ensino Normal, além da criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial - SENAC, atendendo às mudanças exigidas pela sociedade após a Revolução de 1930.

Evidentemente, esses acontecimentos corroboram para que a educação se firme e se modifique, ao longo de sua caminhada, contudo, é importante aqui colocar que, no período da ditadura militar, especificamente em 1971 foi instituída a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB nº. 5.692/71 (BRASIL, 1971), que dava à formação educacional um cunho profissionalizante. Essa LDB, baseia-se no princípio do direito universal à educação para todos e traz em seu bojo a definição de educação profissionalizante, tendo como principal objetivo a criação de cursos voltados para o acesso no mercado de trabalho, tanto para estudantes quanto para profissionais que buscam ampliar suas qualificações.

Assim, vão-se conhecendo as várias fases por que passou o ensino brasileiro, ressaltando que, com a redemocratização do país, os debates sobre uma nova lei para a educação foi se fortalecendo e, por conseguinte, com a promulgação da Constituição de 1988, as LDBs anteriores foram consideradas obsoletas, sendo uma nova LDB, a Lei 9.394/96 (BRASIL,1996) sancionada, no governo Fernando Henrique Cardoso, em 1996.

Portanto, ao abordar a Educação Profissional e Tecnológica EPT, dá-se um enfoque sobre as determinações históricas, políticas, econômicas e sociais que a conceberam como política pública, sua evolução e suas características.

O destaque para o enfoque profissionalizante na LDB de 1996 é a formação da pessoa de modo a desenvolver seus valores e as competências necessárias à integração de seu projeto de vida, ao projeto da sociedade em que está inserido, a preparação e orientação básica para sua integração no mundo do trabalho, com as competências que garantam seu aprimoramento profissional e permitam acompanhar as transformações que caracterizam o novo modo de produção do mundo do trabalho, o desenvolvimento de capacidades para continuar aprendendo, de forma autônoma e crítica, em níveis cada vez mais complexos de estudos.

É, portanto, importante aqui destacar o papel que a educação profissional e tecnológica desempenha num cenário de formação profissional, uma vez que essa, como observa Cattani (1997), é a via pela qual os trabalhadores incorporarão conhecimentos teóricos, técnicos e operacionais relacionados à produção de bens e serviços, por meio de processos educativos desenvolvidos em diversas instâncias (escolas, sindicatos, empresas, associações).

A relação capital e trabalho, portanto, determina o modelo de formação de grande parte dos perfis profissionais sugeridos pelo setor produtivo. É nesse cenário de transformações que o docente da educação profissional tem um papel de grande relevância na capacitação das forças produtivas, vez que o mesmo é um dos responsáveis pela aprendizagem de milhares de trabalhadores, assim, é visível que a formação desse profissional requer estratégias, pressupostos (epistemológicos, pedagógicos) e ainda, princípios éticos e políticos, constituindo-se também, em um

processo formativo contínuo.

Quando se busca compreender os processos formativos do educador sobre sua ação pedagógica profissional, necessário se fez, conhecer alguns aspectos sobre a formação de docentes no Brasil e, mais especificamente, os destinados aos educadores engajados nos processos de formação de educação profissional e tecnológica.

É oportuno destacar-se, também, o enfoque dado à formação de docentes no Brasil, seus pressupostos e perspectivas, assim como as teorias e competências que cercam essa temática, abordando, ainda, a relação teoria e prática no exercício da docência na EPT inicial e continuada.

Ao construir conhecimentos sobre a temática da formação de docentes no Brasil e, mais especificamente, sobre os professores de educação profissional e tecnológica, levou-se, também, em consideração, as experiências acumuladas no recrutamento de instrutores, coordenando e supervisionando cursos de qualificação profissional, bem como a experiência na capacitação de instrutores de cursos profissionalizantes de formação inicial e continuada, na instituição de ensino pesquisada.

Assim sendo, a contribuição que se buscou dar a essa área, caminhou no sentido de construir um texto que considerasse os pressupostos sobre a formação docente, relacionando-os, sempre que possível, às experiências vivenciadas pelos profissionais contratados na entidade investigada.

As discussões contemporâneas sobre a formação docente têm revelado a necessidade imperativa de considerar-se e ponderar-se sobre a complexa tarefa de lecionar. Nessa esfera, várias questões parecem pertinentes na condução de estudos sobre os procedimentos e métodos processuais formativos de docentes. Aprimorar conhecimentos sobre a formação de docentes implica, portanto, em revisar conceitos, teorias, competências para a formação docente, além dos paradigmas que a norteiam, assim como seus pressupostos e práticas pedagógicas. Isso exige, ainda, uma reflexão sobre a importância de uma articulação entre teoria e prática, entendendo a trajetória profissional vivenciada no contexto da sala de aula, como agente possibilitador de aprendizagem sobre a profissão. Percebe-se,

ainda, que o entendimento e a reflexão sobre a experiência docente configuram-se como importantes componentes no processo de desenvolvimento pessoal e profissional do educador e de seus educandos.

Entender as concepções acerca da relação teoria e prática, no exercício docente na educação profissional e tecnológica e no nível de formação inicial e continuada foi um desafio que agora se apresenta na elaboração dessa dissertação, tentando mostrar uma abordagem construída a partir dos diversos conceitos sobre os saberes docentes, habilidades e competências.

Tentar entender esses conceitos conduziu uma reflexão sobre as questões teóricas e práticas que, há décadas, são discutidas sobre a capacitação de docentes na EPT. Reporta-se, neste momento, às teorias de Barato (2004), ao afirmar que o discurso dos educadores sobre os pares, teoria e prática e conhecimento e habilidades reinam hegemônicos e soberanos e é, a partir desses enfoques, saberes docente, professor reflexivo, teoria e prática, habilidades e competências, que se fará uma discussão envolvendo esses temas.

Para melhor entender esta pesquisa, tornou-se imperativo conhecer o Projeto Político Pedagógico (PPP) do SENAC/Fortaleza e a capacitação de docentes vivenciada pela instituição, observando-se, ainda, o modelo pedagógico dessa instituição de ensino profissionalizante. Tudo isso revelou, à luz dos conhecimentos e da reflexão, os muitos questionamentos sobre o exercício da prática docente.

Espera-se que este trabalho de investigação realizado, venha a contribuir com o avanço nos programas e projetos de capacitação dos educadores que integram o quadro técnico da instituição de ensino profissionalizante pesquisada. Portanto, alguns enfoques sobre a formação de docentes no Brasil e, mais especificamente os destinados aos educadores de educação profissional e tecnológica, foram necessários para a realização da pesquisa que leva, também, em consideração, as disposições do capítulo VI da LDB (BRASIL, 1996), sobre a formação de docentes, que deveriam ser instrumentos orientadores na formação de professores de educação profissional, nas instituições brasileiras de formação docente.

Preocupada com entender a prática docente, interessa analisar, aqui, a formação profissional dos professores na área de educação profissional e tecnológica e, mais especificamente, a inicial e continuada, objetivando conhecer e caracterizar o perfil apresentado pelos docentes de educação profissional e inicial e continuada do SENAC/Fortaleza nos eixos tecnológicos de: Ambiente, Saúde e Segurança – área de imagem pessoal beleza, Hospitalidade e Lazer – área de hospitalidade, Informação e comunicação – área de informática.

Para tanto, procurou-se conhecer o modelo pedagógico da instituição de ensino profissionalizante pesquisada (SENAC); as estratégias de capacitação de docentes da entidade, identificando, ainda, o nível de formação dos instrutores, suas práticas, seus saberes e competências, bem como suas condições de trabalho referentes à contratação, infraestrutura de trabalho e recursos pedagógicos disponibilizados pela instituição para seu quadro de professores, revelando-se, por certo, a prática pedagógica desses educadores.

A questão da precarização nas relações de trabalho nas últimas décadas vem dando o tom nas discussões acerca de vários enfoques como desemprego, empregabilidade e distribuição de renda. Portanto, averiguar algumas questões sobre as relações de trabalho dos instrutores é algo que contribuirá para melhor caracterizar o perfil desse público, pois Castel (1998, p.157) comenta:

Foi à relação com o trabalho que mudou profundamente. Ele é daqui para frente vivido por muitos como inquietação. O medo de perder o emprego predomina [...] Mas, é ainda sobre o trabalho, quer se o tenha, quer este falte, quer seja precário ou garantido, que continua a desenrolar-se, hoje em dia, o destino da grande maioria dos atores sociais.

O capitalismo, no final do século XX e início do século XXI, tem vivenciado um quadro crítico de crise que, por sua vez, como consequência, provocou profundas mudanças no mundo do trabalho. Dentre as principais alterações destacam-se o próprio conceito de trabalho e de trabalhador, as novas formas de gestão e organização do trabalho, a super-exploração e o desemprego.

Nesse sentido, compreender e caracterizar o perfil dos docentes contratados pelo SENAC, assim como conhecer as condições de trabalho desses profissionais, foi um desafio que se concretizou através da vontade de buscar

referencial teórico para a realização dessa pesquisa que forneceu respostas às indagações supracitadas, contribuindo, portanto, para o avanço da política de formação de docentes, com foco nos professores de educação profissional e tecnológica de formação inicial e continuada.

1.1 Aspectos Metodológicos

Para a realização da investigação em foco, foi necessário entender-se, também, o que seria a criação do conhecimento (científico e organizacional). Verificou-se, portanto, que esse vem sendo abordado de várias formas, ao longo da história e da ciência, em particular das ciências sociais. Ele é orientado pelo conjunto de valores, convicções e normas partilhados pelos membros da comunidade, ao qual o criador desse conhecimento pertence (GUBA e LINCOLN, 1994), isso é, pelo paradigma adotado. O paradigma adotado pelo investigador define a compreensão da natureza da realidade pesquisada, a demarcação dos critérios usados para julgar a validade do conhecimento criado e a construção de métodos e técnicas para auxiliar a criação do conhecimento.

O conhecimento científico, como bem observam Lakatos e Marconi (1991, p.13) é um conhecimento adquirido de forma racional e através de métodos científicos, e segundo o mesmo autor visa:

[...] explicar 'por que' e 'como' os fenômenos ocorrem, na tentativa de evidenciar os fatos que estão correlacionados, numa visão mais globalizante do que a relacionada com um simples fato – uma cultura específica, [...].

A criação do conhecimento feita de acordo com os paradigmas positivista e pós-positivista tem como objetivo principal explicar os fenômenos sociais com o intuito de controlá-los. Aliás, esse conhecimento resulta de estudo minucioso, quantitativo/qualitativo e objetivo dos fenômenos de interesse. As explicações são descobertas e aperfeiçoadas ao longo do tempo, assim, o conhecimento propicia a tomada de decisão, a formulação de estratégias e a transformação social, nos remetendo sempre a temas clássicos da sociologia do conhecimento, quando os

filósofos ao longo das décadas costumam enveredarem por diversos questionamentos essenciais ao pensamento filosófico de todos os tempos, e, também, determinantes do pensamento social e político contemporâneo.

A sociologia do conhecimento tem sua origem, principalmente, a partir de Marx, definindo que as várias formas de conhecimento não se desenvolvem no vácuo social, em função da simples acumulação de informações, conceitos e teorias. Existem épocas e conjunturas históricas que beneficiam mais o surgimento de certos tipo de estudos e pesquisas, do que outros. Existem grupos sociais que, em determinados momentos, são mais capazes de desenvolver algumas formas de conhecimento do que outros.

Portanto, o tema da investigação que se apresenta ao mestrado de Planejamento e Políticas Públicas aborda conhecimentos sobre a formação de docentes e uma análise sobre o perfil e a prática dos instrutores de educação profissional e tecnológica de formação inicial e continuada, considerando, ainda, as condições de trabalho desses profissionais no âmbito da instituição de ensino profissionalizante pesquisada.

O trabalho que ora se apresenta embasou-se em referencial teórico construído na leitura de várias obras de diversos autores aqui especificados: Barato (2004), Bardin (1997), Bogdan e Biklen (1994), Canário (2000), Freire (1983) Ghendin (2002), Gomes e Marins (2004), Libâneo (1999), Manfredi (2002), Minayo (2007), NEVES (2003), Nóvoa (1992), Padilha (2001), Pimenta (2006), Perrenoud (2001), Rios (2007), Romanelli (1991), Tardif (2007), Vasconcellos (1995) outros.

Logo, a busca para melhor abordar o objeto desse estudo ensejou a retomada dos pressupostos, ontologicamente representados pela realidade da formação profissional para docentes e seus reflexos na educação profissional em suas múltiplas variantes concretas (material e ideológica), considerando-se na sua dimensão o interior da vida cotidiana da sociedade, de onde também emergem as contradições e pólos de resistências sobre a lógica da formação de formadores.

Epistemologicamente, o investigador teve por finalidade o conhecimento, da relação dinâmica entre educação profissional e a formação de docentes, tendo como preocupação focal a realidade das relações: entre capacitação de instrutores

para educação profissional inicial e continuada de trabalhadores e a experiência dos educadores.

Axiologicamente, a objetivação dessa investigação trouxe como premissa o enfoque científico da pesquisa, procurando abstrair-se de juízo de valores, buscando, separar a objetividade no âmbito de seu pensamento político, embora, posicione-se pela necessidade histórica de atuar, na práxis, no sentido de responder aos pressupostos primários da realidade e da metodologia que aponte soluções transformadoras. Uma vez que, considera-se a práxis como uma atividade social que o homem exerce, seriam as atividades materiais e intelectuais realizadas pelo homem que corroboram para transformar a realidade social. Assim, o trabalho físico, a produção intelectual, a participação ativa em diferentes formas de vida social, desenvolvem uma prática material. A educação, portanto, é um dos elementos constitutivos da práxis e, como tal, deve ser apreendida.

Utilizou-se o método da dedução da realidade baseada nos dados obtidos durante a investigação e precedida de uma análise crítica dialética, pois como bem diz Kosik (1980, p.15-16):

[...] A dialética é o pensamento crítico que se propõe a compreender a 'coisa em si' e, sistematicamente, se pergunta como é possível chegar à compreensão da realidade. [...]. O pensamento que quer conhecer adequadamente a realidade, que não se contenta com os esquemas abstratos da própria realidade, nem com suas simples e também abstratas representações, tem de destruir a aparente independência do mundo dos contactos imediatos de cada dia. O pensamento que destrói a pseudo-concreticidade para atingir a concreticidade é ao mesmo tempo um processo no curso do qual sob o mundo da aparência se desvenda o mundo real. A destruição da pseudo-concreticidade – que o pensamento dialético tem de efetuar – não nega a existência ou a objetividade daqueles fenômenos, mas destrói a sua pretensa independência.

Desse modo, a pesquisa qualitativa que se realizou teve o intuito de ajudar a compreender, dialeticamente, o tema pesquisado, pois como bem observa Minayo (2007, p.16):

Entendemos por pesquisa a atividade básica da ciência na sua indagação e construção da realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e à atualiza frente a realidade do mundo. Portanto, embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula pensamento e ação. Ou seja, nada pode ser intelectualmente um problema se não tiver sido em primeiro lugar, um problema da vida prática.

Nesse sentido, ao optar-se por uma pesquisa qualitativa teve-se a preocupação com realizar uma abordagem mais aprofundada das ações e relações que, por certo, determinam o processo ensino aprendizagem dos docentes, objetivando, portanto, conhecer e compreender essa realidade para esse tipo de educação, percebendo quais competências, habilidades e saberes docentes esses instrutores são detentores para, assim, poder-se realizar, com mais fidedignidade, a análise do perfil desses educadores. Consideraram-se, ainda, aspectos relevantes sobre educação profissional, e focalizaram-se, também, as tendências, as peculiaridades da formação de docentes e as novas qualificações e competências dos trabalhadores da educação.

Desse modo, a análise do perfil e da prática docente foi realizada após estudo dos componentes teóricos e metodológicos da formação de docentes, à luz da realidade pesquisada, que se originou a partir de indagações sobre o perfil do docente de EPT inicial e continuada.

Para melhor compreensão desta, foi necessária a definição de algumas categorias que são trabalhadas no decorrer da pesquisa: quais sejam “educação profissional, formação de docentes, competências e saberes docentes”. Portanto, faz-se necessário conceituar estas categorias que estão expressas a seguir.

Educação profissional e tecnológica, entendida como política pública, que cria as condições necessárias para a qualificação profissional dos cidadãos, propiciando aos trabalhadores a aquisição de conhecimentos: teóricos, técnicos e práticos, proporcionando, o acesso desses ao mercado de trabalho e à aprendizagem contínua. A educação profissional deve, portanto, levar ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva.

Formação de docentes, compreendida, também, como política pública de formação de quadros profissionais voltados para a educação em todos os níveis. Uma formação embasada nos pressupostos definidos pela LDB, fundamentada em conhecimentos teóricos, práticos e em princípios políticos e éticos que proporcionem ao docente uma formação inicial e continuada de qualidade, bem como a melhoria dos processos de formação inicial e continuada, com base nas experiências vividas pelos professores no âmbito de suas práticas profissionais.

Competências e saberes docentes, conceituadas como o exercício de habilidades adquiridas ou construídas mediante aprendizagem, no decurso da vida ativa, tanto durante o período formativo, em situações de trabalho, como fora deste.

Para entender a contextualização das relações educação profissional e formação de docentes foi importante conhecer o pensamento de alguns autores sobre temas como: saberes docentes, competências profissionais, professor reflexivo e relação teoria e prática e a partir daí elaborar-se uma discussão e reflexão sobre essas temáticas.

Na metodologia da pesquisa, como já se afirmou, o modelo escolhido foi o da pesquisa qualitativa, por ser, naturalmente, a que mais se identifica com os interesses da pesquisadora, visto que, essa compreende um conjunto de diferentes técnicas interpretativas que objetivam a descrição e decodificação dos componentes de um sistema complexo de significados, com o intuito de traduzir e expressar o sentido dos fenômenos no mundo social.

Nesse tipo de estudo, a opção pela pesquisa qualitativa permitiu conhecer melhor o objeto do estudo, identificando e analisando o perfil e a prática dos educadores que atuam no SENAC, portanto, esse estudo pode ser definido como um estudo de caso, pois conhecer com mais profundidade os docentes de EPT inicial e continuada, em uma instituição privada de ensino profissionalizante de Fortaleza, é o intuito deste estudo de caso. E como ressalta Bogdan (1994), o estudo de caso consiste na observação detalhada de um contexto ou indivíduo, uma situação específica, de uma fonte única de documentos.

O estudo aqui apresentado foi desenvolvido a partir de uma abordagem de natureza qualitativa, possibilitando maior compreensão da política focalizada, evidenciando suas dificuldades operacionais, seus êxitos e seus principais desafios. Pois de acordo com Minayo (2007 p. 21):

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, [...].

Com efeito, tentar desvendar as contradições e compreender a realidade

em torno da formação docente dos professores de EPT foi um desafio que se apresenta ao enveredar-se no cotidiano da prática docente. Portanto, de acordo com o pensamento de Marx (1965, p. 22):

São os homens que, desenvolvendo sua produção material e suas relações materiais, transformam com essa realidade que lhes é própria seu pensamento e os produtos desse pensamento. Não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência.

Ressalta-se que, por se tratar de um estudo de caso com abordagem qualitativa, os entrevistados foram selecionados em função da possibilidade de obtenção de informações consistentes que foram relevantes para o objeto de estudo.

A escolha do ambiente de estudo, o Serviço Nacional de Aprendizagem - SENAC deveu-se ao fato, dessa instituição ter vasta experiência na área de educação profissional e tecnológica inicial e continuada, portanto, a opção pela referida entidade – SENAC/Fortaleza não foi uma escolha aleatória, mas foi fortalecida pelo trabalho reconhecido que essa instituição de ensino vem prestando à sociedade fortalezense, na área de Educação Profissional e Tecnológica (EPT), e por ter, ainda, acolhido a proposta de pesquisa que se efetivou entre março e junho de 2009. Localizada no centro comercial da cidade de Fortaleza-CE, à Av. Tristão Gonçalves Nº 1245, essa unidade recebe alunos dos mais diversos bairros da cidade e oferece educação profissional de nível técnico, tecnológico e do inicial e continuada, ofertando cursos nos eixos tecnológicos de: Ambiente, Saúde e Segurança; Apoio Educacional; Gestão e Negócios; Hospitalidade e Lazer; Informação e comunicação; Infraestrutura e Produção Cultural e Design. Cada um desses eixos tem diversas áreas afins e uma vasta grade de cursos vinculados a cada área.

O público alvo da pesquisa em apreciação foi constituído pelos instrutores contratados pelo SENAC, no ano de 2008, nas áreas de: imagem pessoal beleza (instrutores dos cursos de cabeleireiro, manicure pedicure, depilação, *design* de sobrancelhas, banho de beleza e outros); informática (cursos de: básico de informática, rede de computadores, *web design* e outros) e hospitalidade (cursos de: cozinheiro, garçom, barmen, camareira, governança e outros). Os instrutores se

enquadraram nos seguintes critérios: formação escolar mínima de nível médio, experiência docente, em educação profissional inicial e continuada, mínima de 02 anos, ter ministrado aulas em cursos profissionalizantes durante o ano de 2008, ter participado de cursos de capacitação pedagógica no ano de 2008 e ter idade mínima de 25 anos e máxima de 55 anos, facilitando, assim, a obtenção de informações consistentes que permitiram ao final desse estudo caracterizar e analisar o perfil desses profissionais.

Contextualizando o estudo, observa-se que a concretização deste envolveu a associação entre as pesquisas do tipo bibliográfico, documental e de campo, que corroborou a análise dessa dissertação, que se consolidou com a participação dos atores selecionados.

A pesquisa bibliográfica pode ser considerada um processo de construção e aprendizagem do conhecimento, que tem por finalidade gerar novos conhecimentos e/ou corroborar ou contestar algum conhecimento preexistente. A pesquisa bibliográfica compreende a leitura, análise e interpretação de livros, periódicos, textos legais, documentos, fotos, manuscritos e outros. Pode-se afirmar, portanto, que essa foi de extrema importância no desenvolvimento desse trabalho, pois possibilitou o entendimento das questões teóricas que cercam o tema escolhido.

Recorreu-se, ainda, à pesquisa documental, realizada a partir de documentos contemporâneos ou retrospectivos, considerados cientificamente e autênticos. Os documentos podem ser de fontes primárias e secundárias, pois Silva e Menezes (2006) observam que a pesquisa documental é aquela elaborada a partir de materiais que não receberam tratamento analítico. Essa pesquisa tem semelhanças com a pesquisa bibliográfica. Contudo, Gil (1999, p.66) afirma que:

Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa.

Nesse sentido, buscou-se a pesquisa documental para embasar as

discussões, portanto, procurou-se por documentos oficiais do Governo Federal, como: leis, decretos, resoluções do MEC e outros. Essa documentação, por certo, subsidiou a discussão mais aprofundada acerca da legislação sobre EPT.

A pesquisa empírica contemplou um roteiro de entrevista semiestruturada que, em sua elaboração, considerou vários assuntos categorizados em três temas sendo: Caracterização do perfil dos instrutores e suas condições de trabalho; formação pedagógica do docente de EPT; a prática pedagógica do docente da Educação Profissional e Tecnológica inicial e continuada. Esse instrumento de coleta de dados subsidiou a elaboração dos itens 2 e 3 do último capítulo dessa dissertação.

Numa abordagem qualitativa, a entrevista visa a alcançar respostas completas, bem detalhadas e em profundidade, tornando a sua análise mais complexa que as obtidas em entrevistas quantitativas, de mais fácil tratamento e análise. Nesse sentido, Bogdan (1994, p.137) afirma:

Não existem regras que se possam aplicar constantemente a todas as situações de entrevista, embora possam ser feitas algumas afirmações gerais. O que se revela mais importante é a necessidade de ouvir cuidadosamente. Ouça o que as pessoas dizem. Encare cada palavra como se ela fosse potencialmente desvendar o mistério que é o modo de cada sujeito olhar o mundo. [...] O processo de entrevista requer flexibilidade.

A investigação qualitativa é a mais utilizada em educação porque se debruça mais profundamente sobre o objeto pesquisado, baseia-se na utilização de instrumentos de recolha de dados do tipo qualitativo, como: a observação participativa ou a utilização de entrevistas.

Nessa perspectiva, a opção pela técnica da entrevista semiestruturada com roteiro de perguntas abertas e fechadas em que o entrevistado tem a possibilidade de falar sobre o assunto em questão sem prender-se à pergunta formulada, foi a mais adequada. A utilização da referida técnica proporcionou a obtenção de informações importantes na fala dos entrevistados, que relataram fatos do cotidiano vivenciados na realidade que se está focando, promovendo um verdadeiro diálogo entre entrevistador e informante. A entrevista, composta por perguntas abertas, teve o intuito de deixar o entrevistado abordar livremente sobre o tema em foco. Já as perguntas fechadas corroboraram para a indução de respostas,

cujos resultados finais estão apresentados em gráficos e tabelas detalhando alguns dados importantes sobre o perfil e as condições de trabalho dos educadores. Informa-se, ainda, que as entrevistas foram individualizadas para se deixar o entrevistado totalmente à vontade, dando-lhe a oportunidade de expressar livremente suas opiniões, valores e sentimentos.

Ressalta-se que a entrevista semiestruturada está normalmente associada a uma maior liberdade de resposta e a sua flexibilidade permite ao investigador redirecionar as questões e/ou aprofundar assuntos em função das respostas que o entrevistado vai dando, algo que não se passa numa entrevista do tipo sondagem de opinião, quando o questionário contém perguntas totalmente estruturadas, e a escolha do informante está condicionada a dar resposta conforme as perguntas do pesquisador.

Para a realização da análise e interpretação dos dados investigados foi utilizada a técnica da análise de conteúdo que é considerada uma técnica para o tratamento de dados. Bardim (1979, p.42) define a análise de conteúdo como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Assim, ao descreverem-se as opiniões e pensamentos dos atores, buscou-se ir além do narrado, com o intuito de perceber a realidade dos fatos, procurando decifrar o sentido das falas, das mensagens implícitas e das ações, para, assim, poder-se chegar à compreensão do que vai além do descrito.

Nessa perspectiva de análise de conteúdo Minayo (2007, p.84) observa:

Os pesquisadores que buscam a compreensão dos significados no contexto da fala, em geral, negam e criticam a análise de frequências das falas e palavras como critério de objetividade e cientificidade e tentam ultrapassar o alcance meramente descritivo da mensagem, para atingir, mediante inferência, uma interpretação mais aprofundada.

Para efetiva interpretação dos dados, incorporou-se a utilização do material pesquisado, através da categorização e da inferência. Entretanto, precisa-se definir o que seria categorização e inferência.

A categorização, segundo Bardim (1979, p.117) pode ser considerada como:

Uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classe, as quais reúnem um grupo de elementos (unidade de registro) sob um título genérico.

Nesse sentido, para facilitar o nosso trabalho, elaboraram-se alguns instrumentos (tabelas, gráficos) para facilitar a análise das tendências, procurando determinar alvos e cenários.

O outro procedimento utilizado na análise dos dados foi a inferência que, como bem observa Minayo (2007), considera-se a dedução de maneira lógica de algo contemplado no conteúdo expresso do que se está analisando. Bardim (1979, p.39) afirma que “o analista é como o arqueólogo”, uma vez que tenta estabelecer uma relação com os vestígios que se apresentam na mensagem.

Richardson *et al.* (1999, p.177) definem a inferência como: “a operação pela qual se aceita uma proposição em virtude de sua relação com outras proposições já aceitas como verdadeiras”. Assim, nas análises deste trabalho, levaram-se em consideração as proposições dos autores pesquisados, que subsidiaram esse estudo.

Ao efetuar-se uma análise sobre os dados de um determinado estudo ou pesquisa, essa deverá corresponder à realidade dos fatos encontrados durante a pesquisa científica. O valor dessa análise está na abstração de componentes de juízo de valores e na necessidade histórica de desvendar a verdade acerca do assunto pesquisado. Embora Minayo (1996. 89.), observe que, “a neutralidade numa pesquisa científica é um mito”, entretanto, fez-se o possível para, ao analisar os dados investigados, assumir uma postura o mais neutra possível.

É necessário, ainda, apresentar-se alguns aspectos importantes sobre a análise de dados, que pode ser identificada como a tentativa de demonstrar as relações existentes entre o fenômeno estudado e outros fatores, representando, por certo, a aplicação lógica dedutiva e indutiva do processo de investigação, pois, Lakatos e Marconi (1991) bem observa que na análise, o pesquisador procura

estabelecer as relações necessárias entre os dados obtidos e as indagações formuladas.

No tratamento dos dados, realizaram-se a organização e seleção, configurando-se o exame destes. Foi uma verificação crítica reflexiva, a fim de detectar falhas ou erros, evitando informações confusas, distorcidas, incompletas, que poderiam prejudicar o resultado da pesquisa. Categorizando-se, também, os dados que se relacionam, mediante a codificação, os dados foram tabulados e contados, possibilitando, assim, maior facilidade na verificação das inter-relações entre eles.

Por último, foi realizada a atividade Intelectual de interpretação e análise, pois Minayo (2007, p.99), observa “[...] o ato de compreender caminha na direção de interpretar e estabelecer relações para chegar a conclusões”. Desse modo, procurou-se dar um significado mais amplo às respostas, vinculando-as a outros conhecimentos, e aos objetivos propostos.

Com base no material de estudo, mostra-se, nesse trabalho, que não se teve a pretensão de realizar um estudo exaustivo sobre o tema, mas aprofundar o conhecimento nessa área, especificando e definindo os aspectos práticos e teóricos do objeto de estudo, com a intenção de contribuir com os avanços qualitativos na formulação/reformulação da política de formação de educadores para o ensino profissionalizante, inicial e continuada, da instituição pesquisada.

Nesse primeiro capítulo introdutório, contextualiza-se a educação profissional e tecnológica e sua transversalidade com o mundo do trabalho, assim como os aspectos metodológicos definidos para elaboração dessa dissertação.

No segundo capítulo, aborda-se a historicidade da educação no Brasil e, mais especificamente, da EPT revelando os caminhos trilhados e os seus avanços, e, ainda, dando-se enfoque à política de formação de docentes para educação profissional.

No terceiro capítulo, reporta-se aos pressupostos que determinam a formação docente brasileira, dando ênfase às teorias e competências que permeiam essa formação, trazendo à tona as questões dos saberes docentes, do professor

crítico-reflexivo e das relações entre teoria e prática.

O quarto capítulo apresenta o entendimento que se obteve sobre o projeto político pedagógico do SENAC e as análises dos dados obtidos durante as entrevistas com o público focalizado, apoiando-se, ainda, nos teóricos que fundamentaram essa pesquisa e referendado pelo depoimento dos atores que contribuíram para esse estudo.

No capítulo a seguir, passa-se analisar historicamente a educação profissionalizante no Brasil, em sua evolução a partir da educação jesuítica até a LDB 9394/96, nos dias atuais.

2. EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: UMA BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO

2.1 Educação no Brasil: da Educação Jesuítica a LDB/1996

Este capítulo encontra-se embasado nos estudos de Romaneli (1991), Manfredi (2002), Gomes e Marins (2004), Monlevade (2001), Ghiraldelli Jr. (1994), dentre outros, e tem, ainda, por finalidade, contextualizar a educação no Brasil observando que sua história está intrinsecamente ligada á política econômica e social do país, em toda a sua trajetória, que vai do período colonial aos dias atuais. Não se pode falar em educação sem perceber os eventos políticos e sociais que demarcaram a história do Brasil.

Iniciando este percurso, ressalta-se o modo com a historiadora Romaneli (1991, p.29) percebe a educação, ao afirmar:

Assim como acontece com a cultura letrada e com a ordem econômica, a forma como se origina e evolui o poder político tem implicações para a evolução da educação escolar, uma vez que esta se organiza e se desenvolve, quer espontaneamente, quer deliberadamente, para atender aos interesses das camadas representadas na estrutura do poder. [...] Afinal, quem legisla, sempre o faz segundo uma escala de valores próprios da camada a que pertence, ou seja, segundo uma forma de encarar o contexto e a educação, forma que dificilmente consegue ultrapassar os limites dos valores inerentes à posição ocupada pelo legislador na estrutura social. Daí por que o poder político vale dizer, a composição das forças nele representadas, tem atuação e responsabilidade direta na organização formal do ensino.

Em consonância com o exposto pela autora citada, procura-se decifrar e compreender os fatos históricos acerca da educação brasileira, em cada período da história, uma vez que esta está, implicitamente, ligada à contextualização política de cada época. Desse modo, inicia-se esse percurso, a partir do período colonial, quando começam as primeiras relações entre Estado e Educação. A sociedade, nessa época, era marcada pela grande diferenciação social. No topo da sociedade, com poderes políticos e econômicos, estavam os senhores de engenho. Abaixo, aparecia uma camada mediana, formada por trabalhadores livres e funcionários

públicos. Na base da sociedade, estavam os escravos de origem africana. Era uma sociedade patriarcal, pois o senhor de engenho exercia um grande poder social. As mulheres tinham poucos poderes e nenhuma participação política, devendo, apenas, cuidar do lar e dos filhos.

É consenso, na revisão literária sobre a história do Brasil, assegurar que, nos primeiros trinta anos da colonização, Portugal dedicou-se, unicamente, à exploração das riquezas naturais brasileiras, sem nenhum plano de povoamento do território nacional.

No Brasil daquela época, segundo vários autores, (ROMANELLI, 1991; MONLEVADE, 2001; GHIRALDELLI JR.,1994), já existia uma educação indígena que foi interrompida com a chegada dos portugueses ao território brasileiro. Eles trouxeram ao Brasil um padrão de educação próprio da Europa, entretanto, as populações indígenas brasileiras possuíam suas formas peculiares de fazer educação. A educação que se praticava entre as tribos indígenas não era uma educação de cunho repressivo, como o modelo educacional europeu trazido pelos portugueses; ao contrário, os índios tinham um sistema educacional mais participativo, libertário, elaborado através do diálogo.

[...], os indígenas brasis viviam uma verdadeira simbiose com a Natureza, deusa mãe, mestra e sepultura de seu "currículo": nascer, crescer, subsistir, festejar, conversar, reproduzir-se, viver e morrer constituíam ao mesmo tempo sua cultura, sua marca como povo, que se socializa e se educava na amplitude do sentimento e do diálogo, e no horizonte de sua curta vida e de seu destino (MONLEVADE, 2001, p.18).

Os jesuítas chegaram ao território brasileiro em março de 1549, comandados pelo padre Manuel da Nóbrega, pregando a fé Cristã, reunindo mercadores e evangelizadores sob o mesmo objetivo: uma política de instrução e evangelização. Construíram templos e colégios, nas mais diversas regiões da colônia, instituindo um sistema de educação e expandindo sua pedagogia através do uso do teatro, da música e das danças.

Logo que os jesuítas chegaram ao Brasil, edificaram a primeira escola elementar brasileira em Salvador, dedicando-se à pregação da fé católica e ao trabalho educativo. Entretanto, perceberam que não seria possível converter os índios à fé católica sem que esses soubessem ler e escrever. De Salvador, a obra

jesuítica estendeu-se para o sul e, em 1570, já era composta por cinco escolas de instrução elementar (Porto Seguro, Ilhéus, São Vicente, Espírito Santo e São Paulo de Piratininga) e três colégios (Rio de Janeiro, Pernambuco e Bahia). Os jesuítas, não trouxeram somente a moral, os costumes e a religiosidade europeia, mas também, os procedimentos pedagógicos, um padrão de educação próprio da Europa.

De fato, os jesuítas empreenderam no Brasil uma significativa obra missionária e evangelizadora, especialmente fazendo uso de novas metodologias, das quais a educação escolar foi uma das mais poderosas e eficazes. Em matéria de educação escolar, os jesuítas souberam construir a sua hegemonia. Não apenas organizaram uma ampla 'rede' de escolas elementares e colégios, como o fizeram de modo muito organizado e contando com um projeto pedagógico uniforme e bem planejado, sendo a *Ratio Studiorum* a sua expressão máxima (SANGENIS, 2006, p.23).

A *Ratio Studiorum*¹ tinha como meta a formação do homem perfeito, do bom cristão e era centrada em um currículo de educação literária e humanista voltada para a elite da sociedade colonial. Ghiraldelli Jr. (1994) afirma que a pedagogia tradicional brasileira muito se deve aos princípios pedagógicos jesuítas e assim se expressa sobre o princípio pedagógico da *Ratio Studiorum*: “o princípio pedagógico fundamental era a emulação, tanto individual como coletiva, aliada a uma hierarquização do corpo discente baseada na obediência e na meritocracia” (GHIRALDELLI JR., 1994, p.20-21).

Percebe-se, então, que desde o período colonial, a preocupação pedagógica para a formação do corpo discente já era um fato que predominava nos meios escolares, e essa preocupação permanece até os dias atuais, ao observarem-se as discussões prementes nos meios acadêmicos e no seio da sociedade sobre a formação do docente, embora, não se tenha observado, na literatura, abordagens sobre a capacitação do professor de qualificação profissional.

O modelo jesuítico reinou absoluto durante 210 anos, de 1549 a 1759, quando uma nova ruptura marca a História da Educação no Brasil: a expulsão dos jesuítas, gerada pelas diferenças radicais de objetivos com os interesses da Corte.

¹ *Ratio Studiorum* ou Plano de Estudos – o método pedagógico dos jesuítas, publicado em 1599, foi sistematizado a partir das experiências pedagógicas, que tiveram início no Colégio de Messina, primeiro colégio aberto na Sicília, em 1548.

Enquanto os jesuítas se preocupavam com o proselitismo e o noviciado, o Marquês de Pombal pensava em reerguer Portugal da decadência em que se encontrava, diante de outras potências europeias da época.

Portugal logo percebeu que a educação no Brasil estava estagnada e era preciso oferecer uma solução. Para isso, instituiu-se o ‘subsídio literário’ (uma taxa, ou imposto, que incidia sobre os açougues, o vinagre e destilarias de cachaças) criado em 1772, para custear o ensino primário e médio. Resultante da decisão de Pombal foi que, no princípio do século XIX, a educação brasileira estava reduzida a praticamente nada. O sistema jesuítico foi arruinado e nada que pudesse chegar próximo deles foi organizado para dar continuidade a esse trabalho de educação (MONLEVADE, 2001).

A mudança da Família Real, em 1808, permitiu uma nova ruptura com a situação anterior. Para atender às necessidades de sua estadia no Brasil, D. João VI abriu Academias Militares, Escolas de Direito e Medicina, a Biblioteca Real, o Jardim Botânico e, sua iniciativa mais marcante, em termos de mudança, foi a criação da Imprensa Régia. Com o retorno de D. João VI a Portugal em 1821, seu filho D. Pedro I, em 1822, proclamou a Independência do Brasil e, em 1824, outorgou a primeira Constituição brasileira. O artigo 179, item 32 dessa Lei Magna dizia: "instrução primária é gratuita para todos os cidadãos"².

Em 1823, na tentativa de se suprir a falta de professores, instituiu-se o ‘Método Lancaster’, ou do ensino mútuo, “pelo qual um aluno treinado (decurião) ensinava a um grupo de dez (10) alunos (decúria), sob a rígida vigilância de um inspetor”³. Observa-se aqui, mais uma vez, a questão da docência no bojo do método Lancaster, uma vez que o professor (decurião) era treinado para ensinar grupos de alunos.

Em 1826, um Decreto instituiu quatro graus de instrução: Pedagogias (escolas primárias), Liceus, Ginásios e Academias. Em 1827, um projeto de lei propôs a criação de pedagogias em todas as cidades e vilas, além de prever o

² Disponível em <http://www.cmp.rj.gov.br/petro1/constituicao.htm> acesso em 15/07/2008.

³ Disponível em <http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/historia/hist07a.htm> acesso em 12/07/08.

exame na seleção de professores, para nomeação. Propunha, ainda, a abertura de escolas para meninas.

Em 1834, o Ato Adicional à Constituição dispôs que as províncias passariam a ser responsáveis pela administração do ensino primário e secundário. Graças a isso, em 1835, surgiu a primeira Escola Normal do país, em Niterói (Escola Normal de Niterói).

Em 1837, onde funcionava o Seminário de São Joaquim, na cidade do Rio de Janeiro, foi criado o Colégio Pedro II, com o objetivo de se tornar um modelo pedagógico para o curso secundário. Efetivamente, o Colégio Pedro II não conseguiu se organizar até o fim do Império para atingir tal objetivo.

Por todo o Império, pouco se fez pela educação brasileira e muitos reclamavam de sua má qualidade que, infelizmente, ainda permanece até os dias atuais. Com a Proclamação da República, tentaram reformas que pudessem dar uma nova guinada, mas a educação brasileira não sofreu um processo de evolução que pudesse ser considerado marcante ou significativo em termos de modelo. Contudo, é importante observar que, na fase colonial, o desenho delineado da ação escolar é, também, instrumento utilizado para manter a cultura advinda do modelo europeu, inclusive, com o intuito de preservar as regalias da nova sociedade que surge. Isso se deve ao modelo de colonização implantado no território brasileiro através, da distribuição do solo, da estratificação social, do controle do poder público, aliado ao arquétipo da cultura instruída, importada dos países europeus. Esses, pode-se dizer, foram os elementos condicionantes do desenvolvimento da educação no Brasil.

Com a proclamação e consolidação da República e, em seguida, a elaboração da Constituição de 1891, mais uma vez, no período colonial, foi importado para a sociedade brasileira, outro modelo político, o americano, baseado no sistema presidencialista e representativo. Apesar de seu anúncio como de tendência liberal e democrático, foi esse regime dominado por forças políticas elitistas, constituído, a partir de um modelo de Estado oligárquico, no qual prevaleceu o interesse dos grupos dominantes dos Estados mais ricos, isso é, às oligarquias cafeeiras de São Paulo, Minas Gerais e do Rio de Janeiro.

Segundo Romanelli (1991), a Constituição de 1891, que instituiu o sistema federativo de governo, consagrou, também, a descentralização do ensino, ou seja, a dualidade do sistema educacional, que vinha se mantendo desde o império. Assim o artigo 35, itens 3º. e 4º. da referida Constituição destacava que se reservava à União o direito de criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados e prover a instrução secundária no Distrito Federal.

Com o desenvolvimento industrial, os setores sociais urbanos que surgem por conta do crescimento econômico, passam a exigir o direito de participarem do processo eleitoral, mas para que isso fosse possível, era imprescindível a instrução do povo, pois a grande maioria era analfabeta. Portanto, retirar o Brasil do atraso educacional, promovendo o seu desenvolvimento e progresso industrial, foi à saída encontrada pelos liberais republicanos que encontram na ideologia positivista respaldo para a implementação de um modelo educacional. Desse modo, percebe-se claramente, na organização escolar, a influência da filosofia positivista (Filosofia criada por Augusto Comte e surgida na Europa no período de 1798 - 1857).

Muitas reformas surgiram no decorrer da história, dentre as quais, a Reforma de Benjamin Constant, em 1891, que tinha como princípios orientadores a liberdade e laicidade do ensino, como também a gratuidade da escola primária.

Durante o período de 1889 a 1925 várias reformas educacionais foram promovidas: Lei Orgânica Rivadávia, em 1911, Reforma Rocha Vaz, em 1925, com o objetivo de estruturar o ensino primário e secundário.

A escolha de um novo modelo escolar levou os republicanos a transplantarem, mais uma vez, a metodologia escolar dos Estados Unidos e da Europa, que tinha por objetivo promover modificações e inovações no ensino primário, ajudando a produzir uma nova cultura escolar no meio urbano. A concepção de escola primária, criada no bojo do Projeto Educacional Republicano, entendia a educação como instrumento de desenvolvimento intelectual e moral, requisitos importantes para se alcançar o progresso nacional.

Até que se chegasse à pedagogia dos dias atuais, muitas outras reformas aconteceram no sistema educacional brasileiro e as principais foram: Benjamin Constant (1891), Epitácio Pessoa (1901), Rivadávia Correia (1911), a Reforma João

Luiz Alves, que introduz a cadeira de Moral e Cívica com a intenção de tentar combater os protestos estudantis contra o governo do presidente Artur Bernardes. Carlos Maximiliano (1915), João Alves da Rocha Vaz (1925), Francisco Campos (1932), Gustavo Capanema (1946) e as Leis de Diretrizes e Bases de 1961, 1971 e 1996.

Foram, ainda, realizadas diversas reformas de abrangência estadual, como as de Lourenço Filho, no Ceará, em 1923, a de Anísio Teixeira, na Bahia, em 1925, a de Francisco Campos e Mário Casassanta, em Minas Gerais, em 1927, a de Fernando de Azevedo, no Distrito Federal (atual Rio de Janeiro), em 1928 e a de Carneiro Leão, em Pernambuco, em 1928.

A década de 1930 foi reconhecida por muitos historiadores como o marco referencial da modernidade na história do Brasil. Modernidade, aqui, é entendida como o processo de industrialização e urbanização, considerada em vários estudos como um período que inaugurou movimentos políticos que protagonizaram: a Revolução de outubro de 1930, a Revolução Constitucionalista de 1932 e o Estado Novo, em 1937.

A Revolução de 1930 foi considerada, por vários autores, como o marco referencial para a entrada do Brasil, no modelo capitalista de produção. A acumulação de capital, do período anterior, permitiu que o Brasil pudesse investir no mercado interno e na produção industrial. A nova realidade brasileira passou a exigir uma mão-de-obra especializada e, para tal, era preciso investir na educação. Sendo assim, em 1930, criou-se o Ministério da Educação e Saúde Pública e, em 1931, o governo provisório sancionou decretos organizando o ensino secundário e as universidades brasileiras, ainda inexistentes. Esses Decretos ficaram conhecidos como 'Reforma Francisco Campos'.

Foi nesse contexto de expansão das forças produtivas que a educação escolar foi considerada como um instrumento de fundamental importância para a inserção social, tanto por educadores, quanto para uma extensa parcela da população que ansiava por uma colocação nesse processo. As pretensões dos republicanos, com relação à educação, almejavam que ela se tornasse elemento propulsor do progresso, adicionando seu desempenho como instrumento para a

reconstrução nacional e o desenvolvimento social.

Em 1932, um grupo de educadores lançou à nação o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, redigido por Fernando de Azevedo e assinado por outros conceituados educadores da época. Por conseguinte, em 1934, a segunda Constituição da República dispôs, pela primeira vez, em seu artigo 149, que a educação “é direito de todos”, devendo ser ministrada pela família e pelos Poderes Públicos.

Art. 149 - A educação é direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana (BRASIL, 1934).

O golpe de Estado de 1937, que instalou o Estado Novo, foi justificado pela necessidade imperiosa de se manter a ordem institucional contra as divergências entre os grupos dominantes: setores agrários e burguesia industrial e contra as manifestações das forças de oposição, como por exemplo, a Intentona Comunista em 1935. Assim, a Constituição de 1937, deu um novo tom à orientação político-educacional, seguindo as tendências do mundo capitalista, sugerindo, em texto, a preparação de um maior contingente de mão-de-obra para as novas atividades abertas pelo mercado.

Observa-se, então, que as primeiras preocupações com a preparação de trabalhadores surgiram com o advento do capitalismo. Dessa forma, a educação é posta em evidência como o caminho a ser trilhado para o treinamento de trabalhadores, por conta das novas ocupações que surgem. Assim, dá-se o início ao surgimento das primeiras ideias sobre educação profissionalizante.

Nesse sentido, a nova Constituição de 1937 enfatiza em seu artigo 129 item 2º. o ensino pré-vocacional e profissional. Por outro lado, propõe no artigo 128º. que a arte, a ciência e o ensino sejam livres à iniciativa individual e à associação ou pessoas coletivas públicas e particulares, tirando do Estado o dever da educação. Entretanto, mantém, ainda, a gratuidade e a obrigatoriedade do ensino primário e dispõe também, como obrigatório, o ensino de trabalhos manuais em todas as escolas normais, primárias e secundárias.

A recente, a modernização capitalista no Brasil, na década de 1930,

trouxo a expansão de novas classes sociais e o surgimento de oportunidades de ascensão social na estrutura da pirâmide da sociedade brasileira, com o crescente aumento do mercado de trabalho e do mercado consumidor. Esse período intensificou as mudanças nas relações entre Estado e sociedade, fortalecendo a centralização do poder e facilitando a criação de um Estado forte, que predominou até meados dos anos de 1940.

Segundo Romanelli (1991), o contexto político do Estado Novo, faz com que as discussões sobre as questões da educação, profundamente ricas no período anterior, retrocedem e paralisam. Desse modo, As conquistas do movimento renovador, influenciando a Constituição de 1934, foram enfraquecidas na Constituição de 1937, que marca uma distinção entre o trabalho intelectual, para as classes mais favorecidas, e o trabalho manual, enfatizando o ensino profissional para as classes mais desfavorecidas.

Foi na década de 1940 que surgiu a necessidade de qualificação profissional, vez que os novos meios de produção requeriam indivíduos treinados para as novas ocupações que surgiram, decorrentes do novo modelo de desenvolvimento industrial implantado no país.

Portanto, em 1942, por iniciativa do Ministro Gustavo Capanema, foram reformados alguns ramos do ensino. Essas Reformas receberam o nome de Leis Orgânicas do Ensino e eram definidas por Decretos-Leis que criaram o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI e valorizavam o ensino profissionalizante.

Em 1946, o então Ministro Raul Leitão da Cunha regulamentou o Ensino Primário e o Ensino Normal, além de criar o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial - SENAC, atendendo às mudanças exigidas pela sociedade, após a Revolução de 1930.

Baseado nas doutrinas emanadas pela Carta Magna de 1946, o Ministro Clemente Mariani, instituiu uma comissão com o objetivo de elaborar um anteprojeto de reforma geral da educação nacional. Após 13 anos de acirradas discussões, foi promulgada a Lei 4.024, em 20 de dezembro de 1961, sem a pujança do anteprojeto original, prevalecendo as reivindicações da Igreja Católica e dos

donos de estabelecimentos particulares de ensino, no confronto com os que defendiam o monopólio estatal para a oferta da educação aos brasileiros.

Se as discussões sobre a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional foi um fato marcante, por outro lado, muitas iniciativas marcaram esse período como, talvez, o mais fértil da História da Educação no Brasil: em 1950, em Salvador, capital do Estado da Bahia, Anísio Teixeira inaugurou o Centro Popular de Educação (Centro Educacional Carneiro Ribeiro), dando início ao desenvolvimento de sua ideia de escola-classe e escola-parque.

Em 1952, em Fortaleza, capital do Estado do Ceará, o educador Lauro de Oliveira Lima iniciou uma didática baseada nas teorias científicas de Jean Piaget, o Método Psicogenético⁴; em 1953, a educação passou a ser administrada por um Ministério próprio: o Ministério da Educação e Cultura; em 1961, teve início uma campanha de alfabetização, cuja didática, criada pelo pernambucano Paulo Freire, propunha alfabetizar, em 40 horas, adultos analfabetos e, em 1962, foram criados: o Conselho Federal de Educação, que substituiu o Conselho Nacional de Educação e os Conselhos Estaduais de Educação, o Plano Nacional de Educação e o Programa Nacional de Alfabetização, pelo Ministério da Educação e Cultura, inspirado no Método Paulo Freire.

Em 1964, o golpe militar abortou todas as iniciativas de se revolucionar a educação brasileira, sob o pretexto de que as propostas eram fundamentadas em ideias 'comunistas e subversivas' (ROMANELLI, 1991). O Regime Militar reproduziu, na educação, o caráter antidemocrático de sua proposta ideológica de governo e foi, também, nesse período, que se deu a grande expansão das universidades no Brasil. Foi, também, no período da ditadura militar, que a Lei 5.692/71 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), foi instituída, em 1971. A característica mais marcante dessa Lei foi tentar dar à formação educacional um cunho profissionalizante, entretanto, isso não aconteceu, pois, o sistema educacional não tinha estrutura para suportar as mudanças decorrentes da nova lei. Não havia

⁴ 'Psicogenético' é o termo empregado para descrever a pedagogia criada a partir das teorias e pesquisas piagetianas. Significa que o processo pedagógico modifica-se sucessivamente, de acordo com o estágio de desenvolvimento mental (psicogênese). O Nível mental da criança é que determina como o professor deve apresentar as situações didáticas, pois, em cada estágio do desenvolvimento a criança tem uma maneira diferente de aprender

escolas estruturadas e, muito menos, professores capacitados para dar conta da educação profissionalizante nos moldes que a LDB/1971 requeria.

Entretanto, com a redemocratização do país, a nova Constituição de 1988, conhecida como Constituição Cidadã, definiu a educação como Direito Universal para todos os brasileiros e dever do Estado e da família. Assim, a atual Lei de Diretrizes e Bases – LDB (BRASIL, 9.394/96) foi sancionada no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, em 20 de dezembro de 1996. Baseada no princípio do direito universal à educação para todos, a nova LDB trouxe diversas mudanças em relação às leis anteriores, como a inclusão da educação Infantil (creches e pré-escolas), como primeira etapa da educação básica, além de muitos avanços com relação à educação profissional.

Nessa conjuntura, a LDB nº. 9396/96, dedicou, totalmente, o seu Título V, capítulo III, à educação profissional, tratando-a na sua inteireza, como parte do sistema educacional, dando um novo enfoque a educação profissional que passou a ter como objetivos, não só a formação de técnicos do nível médio, mas à qualificação, à re-qualificação e re-profissionalização de trabalhadores de qualquer nível de escolaridade, à atualização tecnológica permanente e à habilitação nos níveis médio e superior. Enfim, regulamentou a educação profissional como um todo, contemplando as formas de ensino que a habilitam e estão referidas nos níveis da educação escolar, no conjunto da qualificação permanente para as atividades produtivas.

O breve contexto sobre a Educação no Brasil aqui descrito, ainda requer um espaço especial pertinente à política de educação/qualificação profissional, que será tratado no próximo item, quando se tentará conhecê-la de modo mais amíúde, verificando os caminhos e os avanços que essa política vem percorrendo.

2.2 A Política de Educação Profissional e Tecnológica no Brasil: seus caminhos e avanços

Nesse item, apresenta-se um breve panorama histórico da educação profissional, desde os períodos remotos da história até as transformações atuais do

mundo do trabalho. Assim, pode-se conhecer a política de educação profissional, apropriando-se dos seus conceitos e legalidade, verificando como se vem construindo essa política no Brasil, ao longo da história.

Desde os primórdios da humanidade, o ensino profissional acompanha as práticas humanas, quando os homens, segundo Manfredi (2002), contemporizavam seus saberes profissionais através de uma educação fundamentada na observação, na prática e na constante reprodução, transmitindo conhecimentos e técnicas de fabricação de utensílios, aperfeiçoamento de ferramentas, instrumentos de caça, defesa e outros artefatos que utilizassem na facilitação da vida cotidiana. Com seu conhecimento e técnica acumulados, os povos pré-históricos e as civilizações que vieram em seguida criaram e produziram soluções para encararem os desafios impostos pela natureza e o ambiente no qual estavam inseridos.

Pode-se perceber, portanto, que o exercício de simples atividades para sobrevivência, decorre de uma série de conhecimentos que se adquire no dia-a-dia e que servem como instrumentos de promoção da geração de trabalho ou renda. Essa forma simplificada do manejo da técnica, do aprender fazendo, em sua mais primitiva forma, pelas populações antigas, leva à compreensão de que, no mundo do trabalho, as constantes transformações têm uma lógica, que é a lógica da criação para sobrevivência, o progresso e, assim, o homem determina suas relações com o trabalho e a natureza. Essa técnica vai se aperfeiçoando, se desenvolvendo e esse saber vai sendo transformado em educação para as gerações futuras.

Nesse sentido, pode-se observar que a educação profissional surgiu desde a Antiguidade, quando o homem sentia a necessidade de aventurar-se na criação de artefatos e/ou instrumentos para melhor sobreviver às adversidades da natureza. Manfredi (2002) esclarece que os humanos, ao longo da história, valendo-se dos recursos que dispunham, nos diversos ambientes naturais, desenvolviam objetos com destreza, arte e praticidade e esses saberes eram repassados de geração para geração. Essa pedagogia pode ser reconhecida, por exemplo, em peças de acervo de diversos museus antropológicos, em que são demonstradas as diversas formas do trabalho humano que, segundo Manfredi (2002, p.33): “[...] é uma atividade social central para garantir a sobrevivência de homens e mulheres e para a organização e o funcionamento das sociedades.”

A partir de várias leituras, percebe-se que, a Educação Profissional solidificou-se a partir da Revolução Industrial, ocorrida na Inglaterra, no final do século XVIII e início do século XIX, ocasião em que, conforme a Enciclopédia de Diderot e D'Alembert (2006), pela primeira vez descreveu-se o quadro de ocupações da época, bem como, o que deveria ser estudado para o exercício das mesmas. Para Manfred (2002), essa conexão tardia entre educação e trabalho é compreensível, isso se deve por conta das relações sociais características das sociedades Antiga e Medieval que se sustentavam atreladas a poderes centralizados, dos senhores feudais ou da igreja. De acordo ainda com a autora, as noções de trabalho: “[...] vão se construindo e reconstruindo ao longo da história das sociedades humanas, variando de acordo com os modos de organização da população e de distribuição de riqueza e poder” (MANFREDI, 2002, p.34).

Em outras palavras, naquela época, as sociedades eram balizadas por relações divididas entre aqueles que detinham os meios de produção (donos da terra e do capital), dos cidadãos que viviam nas pequenas vilas ou cidadelas e os que eram escravos, ou serventes. O poder era supostamente predestinado e o acesso ao conhecimento elaborado era privilégio das classes dominantes.

Com o avanço do capitalismo, as relações entre trabalho e educação foram sendo alteradas, visto que a produção se rende ao mercado, o qual assume, para si, a organização da produção e suas relações entre capital e trabalho. Desse modo, pode-se entender que o capitalismo vem, ao longo dos anos, determinando o modo de vida das pessoas, pois define valores e normas na sociedade, reproduzindo, através do espaço escolar, as teorias e ideologias que justificam os novos modelos de produção.

Nesse sentido, as determinações conjunturais exerceram influência sobre a política de Educação Profissional no Brasil, que teve seu início por volta de 1909, quando foi sancionado o Decreto-Lei nº 7.5662 de 23/07/1909, pelo então Presidente da República Nilo Peçanha, instituindo, oficialmente, a educação profissional brasileira, sendo vista como instrumento de capacitação ou treinamento para atender ao crescente desenvolvimento industrial e ao ciclo de urbanização, contendo, também, caráter assistencialista em relação à massa trabalhadora. Porém, antes desse período oficial, em 1809 um decreto do Príncipe

Regente, futuro D. João VI, criou o Colégio das Fábricas, após a suspensão da proibição de funcionamento de indústrias manufatureiras no Brasil.

No século XIX, foram fundadas dez Casas de Educandos e Artífices, mais precisamente, segundo Manfredi (2002), nos anos de 1840 e 1856 em capitais da província. Na segunda metade do século XIX, conforme a mesma autora, veio à criação de sociedades civis para amparo de crianças órfãs e abandonadas. As mais importantes foram os Liceus de Artes e Ofícios, dentre os quais os do Rio de Janeiro (1858), Salvador (1872), Recife (1880), São Paulo (1882), Maceió (1884) e Ouro Preto (1886). O primeiro Liceu de Artes e Ofícios no país foi iniciativa da Sociedade Propagadora de Belas-Artes, instituição privada que abriu esse e outros liceus no país, com o dinheiro de seus sócios e subsídios do governo. Depois, em 1906, o então presidente Nilo Peçanha, fundou, no Estado do Rio de Janeiro, cinco escolas profissionais: as de Campos, Petrópolis e Niterói eram voltadas para o ensino manufatureiro e as de Resende e Paraíba do Sul, para o ensino agrícola.

Nilo Peçanha também desempenhou papel importante nessa história, ao criar, no exercício da presidência da República Brasileira, a rede nacional de escolas de aprendizes de artífices. A rede tinha 19 unidades, uma em cada capital estadual, sendo as únicas exceções, Porto Alegre e o Distrito Federal, cidades que já tinham escolas profissionais. As escolas foram disseminadas com o intuito de preparar as gerações vindouras para a continuidade dos ofícios, suprindo, assim, o mercado produtivo, dominado pela burguesia emergente, formando profissionais advindos das camadas pobres da população. O ensino profissional, nesse período, ficou sob a tutela do Ministério de Indústria e Comércio.

As aulas, nas unidades da rede, começaram em 1910, até a Lei Orgânica do Ensino Industrial, que criou a rede federal de instituições de ensino; ainda nesse mesmo ano, foram ofertados cursos de tornearia, mecânica e eletricidade, além das oficinas de carpintaria e artes decorativas ministradas nas dezenove Escolas de Aprendizes Artífices.

Ocorreu, em 1930, a instalação de escolas superiores para a formação de recursos humanos necessários ao processo produtivo (início da Industrialização do Brasil). A partir dessa década, o ensino profissional se expandiu no Brasil. Portanto,

a Constituição de 1937 fez menção às escolas vocacionais e pré-vocacionais como dever do Estado, a quem competia, com a colaboração das indústrias e dos sindicatos econômicos, criarem, na esfera de sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários e associados.

Foi durante a primeira república, que a educação profissional ganhou um novo fôlego; lentamente, as escolas que ensinavam ofícios artesanais e manufatureiros foram sendo substituídas por redes de escolas, por iniciativa dos governos estaduais e governo federal, além de outras iniciativas da sociedade organizada (Igreja, associações sindicais e membros da elite cafeeira e outros.).

Segundo Manfredi (2002, p.80), os beneficiários dessas escolas não eram apenas “os pobres e desafortunados”:

[...], mas, sim, aqueles que, por pertencerem aos setores populares urbanos, iriam se transformar em trabalhadores assalariados. Sendo assim, a montagem e a organização do sistema de ensino profissional iriam constituir, como ressalta Moraes (2001, p. 178), um processo institucionalizado de qualificação e disciplinamento dos trabalhadores livres dos setores urbanos.

Na década de 1940, houve uma amplitude de atendimento: criação das instituições responsáveis pela formação de mão-de-obra para os dois principais pilares da economia: a Indústria e o Comércio, surgindo, desde então, o chamado Sistema S, com a criação do SENAI (S pioneiro) em 1942, e a lei Orgânica da Educação Nacional do Ensino Secundário.

A partir de 1943, foi promulgada a Lei Orgânica da Educação Nacional do Ensino Comercial, e em 1946 foi criado o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), o Serviço Social do Comércio (SESC) e Serviço Social da Indústria (SESI), assim como a Lei Orgânica da Educação Nacional do Ensino Primário, Normal e Agrícola. Em 1961, foram criados os estabelecimentos de ensino industrial que recebem a denominação de Escolas Técnicas Federais e, em 1971, a Lei Federal nº 5.692/71, reformulou a Lei Federal nº. 4.024/61, generalizando a profissionalização no Ensino Médio, então denominado Ensino de Segundo Grau, transformando o modelo humanístico/científico em científico/tecnológico. A partir de então, foi adotado o Programa Intensivo de Formação de Mão-de-Obra (PIPIMO), e em 1978, a Lei nº. 6.545/78 transformou a Escola Técnica Federal de Minas Gerais,

Paraná e do Rio de Janeiro nos três primeiros Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET).

Não se pode deixar de citar, também, a lei 7.044/82 que alterou dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes à profissionalização do Ensino de 2º Grau, abrindo oportunidades para: a introdução de disciplinas optativas no Ensino Médio; a preparação para o trabalho, como elemento de formação integral do aluno, obrigatório no Ensino de 1º e 2º Graus e constando dos planos curriculares dos estabelecimentos de ensino. A preparação para o trabalho, no Ensino de 2º Grau teria, por conseguinte, que ensejar habilitação profissional, a critério do estabelecimento de ensino.

Mas, somente em 1990, ocorreram outros avanços como a Criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR), do Serviço Nacional do Transporte (SENAT), do Serviço Nacional de Apoio ao Cooperativismo (SESCOOP) e do Serviço Brasileiro de Apoio à Pequena e Média Empresa (SEBRAE). Em 1994, a Lei Federal nº 8.948/94 criou o Sistema Nacional de Educação Tecnológica.

As razões que determinaram a criação do referido sistema, podem ser identificadas como: a necessidade do governo em promover a articulação da Educação Tecnológica, em seus vários níveis, visando ao aprimoramento do ensino, da extensão, da pesquisa tecnológica, além de sua integração com os diversos setores da sociedade e do setor produtivo; a instituição do Conselho Nacional de Educação Tecnológica, órgão consultivo, com a finalidade de assessorar o Ministério da Educação no cumprimento das políticas e diretrizes da Educação Tecnológica; a transformação das escolas técnicas federais em Centros Federais de Educação Tecnológica.

Expressivas transformações aconteceram com o aperfeiçoamento e o surgimento de novas tecnologias no setor produtivo nas últimas décadas. Portanto, no ambiente educacional, logicamente, não poderia ser diferente, porquanto a educação deve ser vanguarda e estar à frente das inovações e em harmonia com elas para dar conta dos desafios que a contemporaneidade apresenta.

Em virtude do exposto, a escolaridade básica realizada com um tempo mais delongado e a proposta de uma Educação Profissional mais abrangente e, que,

vai além do adestramento, treinamento, nas escolas técnicas de trabalho, são imprescindíveis, no sentido de uma nova proposta curricular, em que o desenvolvimento de competências profissionais, que atendam ao novo perfil produtivo e tecnológico, seja levado em consideração como importantes na capacitação do trabalhador.

A Constituição Federal de 1988 traz grandes avanços para educação já que em seu capítulo III Art. 205 dispõe:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, artigo 205).

A nova LDB de 1996 traz em seu bojo a definição de Educação Profissional e Tecnológica (EPT), que foi regulamentada através do decreto 2.208/97 o qual estabelecia três níveis para educação profissional: nível básico, nível técnico e nível tecnológico.

A educação Profissional e Tecnológica (EPT) tem como principal objetivo a criação de cursos voltados ao acesso do mercado de trabalho, tanto para estudantes quanto para profissionais que buscam ampliar suas qualificações. Por isso é importante aqui destacar-se alguns artigos referente à educação profissional e tecnológica postos na LDB/96 (BRASIL, 1996, artigos 39 e 40).

Artigo 39. A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva.

Parágrafo único. O aluno matriculado ou egresso do ensino fundamental, médio e superior, bem como o trabalhador em geral, jovem ou adulto, contará com a possibilidade de acesso à educação profissional.

Artigo 40. A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho.

Entende-se, portanto, que o artigo 39, da LDB, traz a referência ao conceito de aprendizagem permanente. A educação profissional deve levar ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva. E, mais uma vez, também destaca a relação entre educação escolar e processos formativos, quando faz referência à integração entre a educação profissional e as diferentes formas de educação, o trabalho, a ciência e a tecnologia. Introduce, ainda, o caráter complementar da educação profissional e amplia sua atuação para além da

escolaridade formal e seu *locus* para além da escola. Finalmente, estabelece a forma de reconhecimento e certificação das competências adquiridas fora do ambiente escolar, quer para prosseguimento de estudos, quer para titulação, de forma absolutamente inovadora em relação à legislação preexistente.

Em 1997, o Decreto nº. 2.208/97 regulamentou a educação profissional e a separou do Ensino Médio, criando o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP). Portanto, A Resolução do Senado Federal de nº. 112 de 18/11/1997 que delibera sobre o financiamento do referido programa junto ao Banco Interamericano de Desenvolvimento - BID impõe algumas condicionalidades acerca de seu financiamento conforme expressos no seu artigo 2º.

Artigo 2º - A fim de evitar o pagamento desnecessário de comissão e compromisso, antes da formalização dos instrumentos contratuais, deve ser aprovado pelo Ministério da Educação e do Desporto, mediante manifestação prévia do BID, o cumprimento satisfatório das seguintes condicionalidades:

- a) a apresentação de evidência ao Banco, de forma que este considere satisfatória, da entrada em vigor do Regulamento Operativo, dos Manuais de Organização e de Aquisição do Programa de Planejamento Estratégico Escolar, de Planejamento Estratégico dos Sistemas Estaduais de Educação Profissional e de Planejamento Estratégico para a reforma e Expansão do Ensino Médio;
- b) a apresentação de modelos, previamente acordados com o Banco, dos convênios que serão firmados entre o mutuário e os Estados, Distrito Federal, Municípios, escolas e outras entidades participantes Programa, denominados beneficiários.

No entanto, em 2003, a antiga Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC/MEC), atualmente, intitulada Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), iniciou um processo de debates com a sociedade visando ao aperfeiçoamento da legislação da educação profissional e tecnológica, incluindo questões como: certificação profissional, fontes de financiamento, a institucionalização de um subsistema nacional da educação profissional e tecnológica e implementação do ensino técnico articulado ao Ensino Médio.

Nesse íterim, o Governo Lula revogou o Decreto nº. 2.208/97, promulgando um novo decreto de nº 5.154 em 23/06/2004, e ainda, reformulando o PLANFOR, o qual passou a denominar-se de Plano Nacional de Qualificação (PNQ, 2003), que assim define educação profissional:

[...] como uma complexa construção social, inclui, necessariamente, uma dimensão pedagógica, ao mesmo tempo em que não se restringe a uma ação educativa, nem muito menos a um processo educativo de caráter exclusivamente técnico. Por outro lado, quanto mais associada estiver a uma visão educativa que a tome como um direito de cidadania, mais poderá contribuir para a democratização das relações de trabalho e para imprimir um caráter social e participativo ao modelo de desenvolvimento. (PNQ/2003).

Dessa forma, a Educação Profissional passou a ser vista como ferramenta indispensável, tanto no processo de construção da cidadania como no processo de adaptação do trabalhador ao novo contexto econômico e social, nas relações mercado, capital e trabalho.

O novo discurso político impregnado no PNQ visa à construção de um novo conceito de trabalhador, o de cidadão produtivo, sugerindo, assim, que o trabalhador, nos novos termos da reestruturação produtiva, não pode mais ser entendido na forma restritiva e superada do antigo modelo fordista, como empregado, assalariado, estável, mas deve ser concebido como 'cidadão produtivo', ou seja 'trabalhador ou produtor informal'. Assim, as políticas de Educação Profissional vão se consolidando, como parte de um processo de construção discursiva da realidade do novo mundo do trabalho globalizado.

Por conseguinte, o Decreto nº. 5.154 de 23 de julho de 2004, que revogou o Decreto 2.208/97 e regulamentou o § 2º. do artigo 36⁵, ao afirmar que a Educação Profissional será desenvolvida por meio de cursos e programas de: Formação inicial e continuada de trabalhadores; Educação profissional técnica do nível médio e Educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação. Entretanto, em julho de 2008 a Lei de nº 11.741 altera dispositivos da Lei nº. 9.394, de 20/12/96, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica.

Portanto, o artigo 39 da LDB (BRASIL, 1996) passou a ter a seguinte redação:

Artigo 39. A educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e

⁵ Na LDB 9394/96, artigo 36 § 2º, o Ensino Médio, atendida à formação geral do educando, podendo prepará-lo para o exercício de profissões técnicas.

modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia.

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

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

I - de formação inicial e continuada ou qualificação profissional;

II - de educação profissional técnica de nível médio;

III - de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação.

Ressalte-se que a educação profissional no nível de formação inicial e continuada, destina-se aos cidadãos de qualquer nível de escolaridade, incluídos aí a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização; a educação profissional técnica de nível médio deverá ser ofertada somente a quem já tenha concluído o Ensino Fundamental, ou esteja cursando o Ensino Médio; e a Educação Profissional Tecnológica De Graduação e de Pós-Graduação, para aqueles que tenham concluído o Ensino Médio ou Curso de Educação Profissional de nível técnico

Ressalta-se, também, que o artigo 2º do Decreto de nº. 5.154 de 23/07/2004 afirma que, a educação profissional observará as seguintes premissas: “organização, por áreas profissionais, em função da estrutura sócio-ocupacional e tecnológica; articulação de esforços das áreas da educação, do trabalho e emprego, e da ciência e tecnologia”.

O decreto citado observa que, os cursos e programas de formação inicial e continuada, incluídos a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização, em todos os níveis de escolaridade, poderão ser oferecidos segundo itinerários formativos, objetivando o desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva e social, considerando ainda, itinerário formativo: “o conjunto de etapas que compõem a organização da educação profissional em uma determinada área, possibilitando aproveitamento contínuo e articulado dos estudos” (DECRETO 5.154 de 23/07/04).

Esses mesmos cursos articular-se-ão, preferencialmente, com os cursos de educação de jovens e adultos, objetivando a qualificação, requalificação, reprofissionalização para o trabalho e a elevação do nível de escolaridade do trabalhador, que após concluir com aproveitamento os referidos cursos, terá direito a certificados de formação inicial ou continuada para o trabalho.

A revogação do decreto 2.208/97 e a edição do decreto 5.154/04 permitiram restabelecer a articulação entre o ensino médio e o ensino técnico de nível médio, sendo a principal delas a integração entre ambos. O resgate permite aos estudantes a oportunidade de concluírem essa fase do ensino, já com qualificação profissional para concorrer a uma vaga no mercado de trabalho. Assim, desde 2005, cabe a cada escola decidir sobre manter separados o Ensino Médio e o Ensino Técnico do Nível Médio e, a cada estudante, decidir, também, se deseja cursar só o Ensino Médio ou seguir uma das outras três opções de articulação desse nível de ensino, com o Ensino Técnico de nível médio: na mesma escola e com a mesma grade curricular, em escolas diferentes e em grades diferentes ou, então, após a sua formação no ensino médio.

Ao final do curso, o estudante poderá, então, escolher entre utilizar o Ensino Médio como degrau para a universidade ou como preparação para inserir-se no mundo do trabalho, por conta da qualificação técnica de nível médio adquirida. Essas disposições, regulamentadas pelo Decreto nº 5.154/04, trazem mudanças significativas para a tradição de educação profissional, principalmente, para o Ensino Técnico.

Com o novo Decreto 5.154/04, promulgado no governo Lula, observa-se o restabelecimento dos princípios norteadores da política de educação profissional, em consonância com a educação básica. Desse modo, ressalta-se que essa política, em seus pressupostos, defende a organização da educação profissional integrada ao aparelho da educação nacional, com políticas nacionais coordenadas pelo Ministério da Educação, articuladas às de desenvolvimento e às de geração de trabalho e renda, em cooperação com outros ministérios e com os governos estaduais e municipais. Também, define as responsabilidades, em termos de financiamento da educação profissional, mediante a constituição de um fundo nacional com esse objetivo, bem como do controle social de gastos e investimentos, dando-se preferência às instituições do setor público.

Com a revogação do decreto 2.208/97, instituiu-se, também, o Fórum Nacional de Educação Profissional, reunindo os diversos ministérios vinculados ao tema: a rede federal de educação tecnológica, as centrais sindicais e o sistema empresarial, dentre outros.

Em dezembro de 2007, o governo Instituiu o Programa Brasil Profissionalizado, através do Decreto nº. 6.302, de 12 de dezembro de 2007, objetivando estimular o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, enfatizando a educação científica e humanística, através da articulação entre formação geral e educação profissional, no contexto dos arranjos produtivos e das vocações locais e regionais.

Portanto, os objetivos do Programa Brasil Profissionalizado, podem ser assim entendidos: ampliação do atendimento e melhoria da qualidade da educação brasileira, desenvolvendo e reestruturando o ensino médio, de forma a combinar formação geral, científica e cultural com a formação profissional dos educandos; proporcionar a articulação entre a escola e os arranjos produtivos locais e regionais para fomentar a expansão da oferta de matrículas no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, pela rede pública de educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, inclusive na modalidade à distância; contribuir para a construção de um novo modelo para o ensino médio edificado com base na articulação entre formação geral e educação profissional; incentivar o retorno de jovens e adultos ao sistema escolar, proporcionando-lhes a elevação da escolaridade e a construção de novos itinerários formativos; fomentar a associação entre a educação formal e a educação no espaço de trabalho, nas atividades de estágio e aprendizagem, na forma da legislação, expandindo a oferta ordenada de cursos técnicos de nível médio⁶.

Além disso, observa-se a preocupação do governo Lula em imprimir um passo mais acelerado à educação profissional, cujo número de matrículas revelam a expressiva expansão da educação profissional técnica de nível médio no Brasil, com crescimento de, aproximadamente, 26,9% para o período de 2003 - 2005, totalizando em 2005, 749 mil alunos distribuídos em 20 áreas profissionais, em 3.294 escolas⁷.

O governo, ainda, assinou dia 16 de julho de 2009 o projeto de lei que criou 38 institutos federais de educação, ciência e tecnologia no país. Ofertando ensino médio integrado ao profissional, cursos superiores de tecnologia,

⁶ Objetivos expressos no decreto de Nº 6.302 de 12/12/2007 e publicado no DOU de 13.12.2007.

⁷ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Educação Profissional Técnica de Nível Médio no Censo Escolar, Brasília setembro de 2006.

bacharelado em engenharias e licenciaturas. Esses Institutos estão sendo criados a partir da rede de educação profissional. A rede, atualmente, é composta por 185 escolas técnicas e o governo pretende, até dezembro de 2010, inaugurar mais 214 escolas técnicas. Segundo o Ministro da Educação, Fernando Haddad, o modelo pedagógico dos institutos é completamente inovador, “oferecendo ensino médio com educação humanística, científica e profissional, de maneira integrada, com oferta de educação profissional verticalizada também para o nível superior”.⁸

Apesar das mudanças ocorridas, recentemente, na Educação Profissional, muito ainda está por ser feito nesse setor, assim como em todo o sistema nacional de ensino. Mas é certo que as mudanças promovidas pelo atual governo contribuirão para reduzir a distância entre as aspirações da sociedade e o seu atendimento.

O mundo globalizado da sociedade do conhecimento trouxe modificações importantes e significativas ao mundo do trabalho. O conceito de emprego, nos dias atuais, se modificou totalmente e está sendo substituído pelo de trabalho. Os meios de produção passam a depender de conhecimentos e o trabalhador deverá ser definido como um sujeito capaz, criativo, crítico e pensante, capacitado para agir e ajustar-se com rapidez e eficiência às transformações dessa nova sociedade. A inserção do novo trabalhador no mercado de trabalho está relacionada à sua qualificação pessoal e suas competências técnicas deverão estar associadas à capacidade de decisão, de amoldar-se às novas conjunturas, de comunicação oral e escrita, de trabalho em equipe. Portanto, os principais profissionais, nesse novo cenário, são os trabalhadores do conhecimento, pessoas capazes de transmitir saberes, gerar inovações e desenvolver a produtividade.

Nesse sentido, a formação de docentes para a educação profissional na perspectiva do trabalho, na sociedade do conhecimento, valorizará a criatividade e a disposição para capacitação permanente. Nesse ambiente de mudanças, ‘a construção do conhecimento’, já não é mais produto unilateral de pessoas isoladas, mas de uma troca de saberes entre educador e educando. Isso caracteriza uma ampla cooperação cognitiva distribuída, da qual participam professores e alunos através de sistemas e processos de aprendizagem e aquisição do conhecimento.

⁸ Ministério da Educação - <http://portal.mec.gov.br/setec/> acesso em 09/12/2008.

Na conjuntura atual, as mudanças tecnológicas impostas à sociedade e, mais precisamente, à classe trabalhadora, requer desta, necessariamente, novos conhecimentos e competências na formação dos profissionais do futuro, solicitando desses diferentes habilidades. Logo, esse profissional deverá interagir com equipamentos e maquinários sofisticados, sendo ele um agente no processo de tomada de decisão. Assim sendo, a importância e o valor desse profissional no mercado deverão ser mensurados com base em sua eficiência e eficácia, em sua criatividade e em seu empreendedorismo. Portanto, os componentes aqui citados corroboram que a educação para o trabalho será um dos instrumentos capazes de qualificar os trabalhadores para enfrentar os desafios e exigências que o mercado impõe. E o docente da área de educação profissional e tecnológica tem um papel de fundamental importância na formação e capacitação do trabalhador.

No próximo item, será dado um enfoque sobre a política de formação de docentes para educação profissional, tentando compreender suas concepções, visitando os dados históricos que a construíram e como essa política vem se consolidando no país.

2.3 A Política da Formação de Docentes para a Educação Profissional

Dissertar sobre a política da formação de docentes para a educação profissional não é tarefa fácil, uma vez que este é um tema recente na área da educação. Assim, far-se-á uma abordagem inicial sobre a política de formação docente para, em seguida, retratar com mais detalhes o enfoque dado à questão da docência no âmbito da educação profissional e tecnologia.

A formação docente é uma temática vastamente debatida na esfera acadêmica e governamental e há, na leitura do tema em questão, um entendimento consensual sobre a importância do educador na formação do cidadão produtivo como partícipe de um mundo globalizado e cada vez mais exigente.

Ao pesquisar sobre a política de formação de docentes encontra-se, em

alguns autores como Tanuri (2000), Bastos (1997), Neves (2003) e outros, já citados no início desse capítulo, os subsídios necessários para a elaboração deste item.

Entende-se que, historicamente, o educador sempre desempenhou um papel relevante e de extrema responsabilidade na sociedade, consequência da sua missão primeira de ser formador de pessoas humanas, isso é, na difusão e transmissão do conhecimento, de valores morais, das regras, códigos e costumes.

Ao longo dos séculos, surgiram várias teorias sobre a educação, procurando aprimorar os processos de ensino-aprendizagem, mas o professor permaneceu sempre como uma figura fundamental desse universo. A partir do século XIX, com o progresso e o avanço das ciências como a Psicologia e a Pedagogia, o professor passou a ter um papel cada vez mais importante, sendo a aprendizagem sua responsabilidade maior.

A primeira iniciativa da qual se tem conhecimento sobre o trabalho professoral no Brasil é através do Decreto Lei Imperial de 15/10/1827⁹, que determinou a criação das escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império, esta mesma lei também instituiu exames de seleção para mestres e mestras, expressando as funções que os professores deveriam assumir, conforme está disposto nos artigos 6º, 7º e 12:

Artigo 6º Os professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática de língua nacional, e os princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana, proporcionados à compreensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Império e a História do Brasil.

Artigo 7º Os que pretenderem ser providos nas cadeiras serão examinados publicamente perante os Presidentes, em Conselho; e estes proverão o que for julgado mais digno e darão parte ao Governo para sua legal nomeação.

Artigo 12. As Mestras, além do declarado no artigo 6º, com exclusão das noções de geometria e limitado a instrução de aritmética só as suas quatro operações, ensinarão também as prendas que servem à economia doméstica; e serão nomeadas pelos Presidentes em Conselho, aquelas mulheres, que sendo brasileiras e de reconhecida honestidade, se mostrarem com mais conhecimento nos exames feitos na forma do artigo 7º. (DECRETO LEI IMPERIAL, 15/10/1827).

A partir de 1820, com a criação das primeiras escolas de ensino mútuo (BASTOS 1997), observa-se, a preocupação, não apenas com ensinar as primeiras

⁹ <http://www.adur-rj.org.br/5com/pop-up/decreto-lei_imperial.htm> acesso em 09/12/2008.

letras, mas, também, com preparar professores, para a tarefa pedagógica de repassar conhecimento, instruindo-os no domínio do método. Essa experiência configurava-se como a primeira iniciativa formal de treinar educadores, entretanto, é necessário esclarecer que essa preparação docente tinha um formato puramente prático, sem qualquer embasamento teórico.

Em 1º de março de 1823, um Decreto criou uma escola de primeiras letras pelo método de ensino mútuo ou método Lancaster, para a instrução das corporações militares. Posteriormente, essa escola funcionou, também, com a finalidade de instruir pessoas acerca do método de Lancaster. Ressalta-se que a Lei de 15/10/1827 consagra a inauguração do ensino mútuo no Brasil, dispondo, em seu artigo 5º.: “os professores que não tiverem a necessária instrução deste ensino irão instruir-se, em curto prazo, e à custa de seus ordenados nas escolas da Capital”.

Assim sendo, foi a partir de 1827, quando se estabilizam as ideias liberais e democráticas, que as escolas normais obtiveram algum êxito. O malogro das primeiras escolas normais e seus péssimos resultados ocasionou a sua rejeição por parte de alguns presidentes de Província, que consideravam essas escolas como incapazes de qualificar os professores, recomendando como algo mais produtivo e econômico o sistema metodológico austríaco e holandês dos ‘professores adjuntos.’¹⁰ Em 1882, os projetos de: Almeida de Oliveira e Rui Barbosa e, em 1886, os de Cunha Leitão reconheceram a importância, mesmo que tardiamente, do papel das escolas normais no desenvolvimento do Ensino Primário.

Dessa forma, após a reforma constitucional de 12/8/1834 foram estabelecidas, por iniciativa das Províncias, as primeiras escolas normais brasileiras fazendo parte dos sistemas provinciais. Desse modo, a primeira escola normal brasileira de que se tem notícia foi criada na Província do Rio de Janeiro, pela Lei n.º. 10, de 1835, que determinava:

Haverá na capital da Província uma escola normal para nela se habilitarem as pessoas que se destinarem ao magistério da instrução primária e os professores atualmente existentes que não tiverem adquirido necessária

¹⁰ Sistema que consistia em empregar aprendizes como auxiliares de professores em exercício, de modo a prepará-los para o desempenho da profissão docente, de maneira estritamente prática, sem qualquer base teórica. Introduzidos na Província do Rio de Janeiro pelo Regulamento de 14/12/1849, em vista do fechamento da escola normal que ali existira.

instrução nas escolas de ensino mútuo, na conformidade da Lei de 15/10/1827 (TANURI, 2000 p.64).

Essa escola era administrada por um diretor, que também exercia a cargo de professor, e que, na composição do seu currículo, tinha como regra a leitura e a escrita através do método Lancaster, as quatro operações e proporções, a língua nacional, elementos de geografia e princípios de moral cristã.

No final do Império, as escolas normais foram dando espaço para as mulheres. Gradativamente, a participação feminina foi se introduzindo e se expandindo. Nesse ínterim, predominava, entre pensadores e políticos, a ideia de que a educação da infância deveria ser atribuição da mulher, uma vez que, como mãe, esse seria, apenas, mais um prolongamento de seu papel e da atividade educadora que já exercia no lar (SIQUEIRA, 2000).

No final do regime monárquico, já se expressava como tema recorrente a ideia de que o professorado merecia um preparo mais regular, ficando, portanto, como tarefa do período republicano que se instalava, dar prosseguimento ao desenvolvimento qualitativo e quantitativo das escolas normais como instituições de implantação e concretização da qualificação do magistério primário.

Com a implantação da República, as províncias se transformaram em Estados Federados. Foi nesse período, que o Estado de São Paulo promoveu uma reforma da instrução pública que começou com o decreto nº. 27 de 12 de março de 1890, que transformou a escola normal em Escola-Modelo. Conforme esse Decreto, a Escola-Modelo destinava-se à prática de ensino dos alunos do terceiro ano e este deveria ser estruturado em três graus, distribuídos conforme a faixa etária dos estudantes, porém, apenas o 1º grau foi organizado, com uma grade curricular com vários conteúdos: lições gerais; educação cívica; leitura objetivando o desenvolvimento das faculdades cognitivas do aluno: exercício e interpretação da leitura; escrita e aplicação das regras de ortografia, redação de carta; aritmética elementar, incluindo as quatro operações, frações, regras de três simples com exercícios práticos; desenho livre; faturas e contas comerciais; noções de geografia geral; ginástica; canto oral; trabalhos manuais

A reorganização da Escola Normal efetivou-se, em 1892, e se implantou, em 1893, a reforma do ensino primário, cuja principal inovação foi a criação dos

Grupos Escolares (SOUZA, VALDEMARIN & ALMEIDA 1998). Ressalta-se que essas reformas paulistas repercutiram por todo o país e foi referência para os demais Estados da Federação.

Desse modo, a profissionalização docente, que se iniciou no século XIX com as várias tentativas de criação de escolas normais para a formação de professores primários, só vieram a adquirir alguma estabilidade no século XX, pois em 1917 com a criação, por Wenceslau Brás, da Escola Normal de Artes e Ofícios no antigo Distrito Federal, constituiu-se o começo da iniciativa de preparação docente, que durou pouco tempo e foi finalizada em 1937. Essa escola, durante seu período de existência, formou apenas 381 professores, 309 destes eram mulheres, e a maioria das atividades e habilidades era destinada aos Trabalhos Manuais em escolas primárias e, um número bem inferior, para professores, mestres e contra-mestres designados a escolas profissionais.

Portanto, na década de 1920 desencadeou-se um amplo processo de organização na educação, incentivada pelo movimento renovador, que implicava na formação da atividade docente, de modo geral, e dos professores, especificamente.

No século XX, inúmeras mudanças sobrevieram à educação, e a profissão docente passou a entender-se como educadora, não apenas como transmissora de conhecimento acadêmico, mas também como responsável pela educação dos novos sujeitos, participantes de uma sociedade democrática e em busca do desenvolvimento pessoal, resgatando e aperfeiçoando sua função histórica na formação do indivíduo.

A educação brasileira se distingue por vários conflitos e contradições, sobretudo nas décadas de 1930 a 1964, quando várias discussões, debates e reformas educacionais transcorreram no período citado que garantissem o ensino público gratuito e de qualidade, como direito de todos, enfatizando-se aqui os trabalhos de Anísio Teixeira e Lourenço Filho, dentre outros, criando e multiplicando, no Brasil, com muita propriedade várias oportunidades para a formação de professores.

Historicamente, a ausência de concepções teóricas sólidas e de políticas públicas contínuas tem marcado as ações de formação de docentes, especialmente

para a educação profissional no Brasil. Contudo, a demanda por esse tipo de docência foi referenciada através da Lei Orgânica do Ensino Industrial (artigo 53), em 1942. No entanto, essa lei não acarretou mudanças práticas importantes, destacando-se, no período, o primeiro Curso de Aperfeiçoamento de Professores do Ensino Industrial no Rio de Janeiro, em 1947, inspirado pela Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID). Ressalta-se que essa foi uma iniciativa da Comissão Brasileiro-Americana do Ensino Industrial (CBAI).

As preocupações com as questões da formação docente se materializam com a LDB nº. 4.024/1961, que em seu artigo 59, que estabelece dois caminhos a serem seguidos para a formação de professores: o primeiro nas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, reservados ao magistério de ensino médio e o segundo, os Cursos Especiais de Educação Técnica, destinados à habilitação do ensino técnico. Contudo, este artigo, só veio a ser regulamentado, em 1967 e 1968.

Entretanto, antes desta regulamentação, o Ministério de Educação e Cultura (MEC) tomou algumas iniciativas. Baixou algumas portarias como: a normatização para registros de professores do ensino industrial e definiu também, em portaria, a carga horária (800 aulas) e o número mínimo de dias letivos (180) do Curso de Didática do Ensino Agrícola, e em 1965, a criação da Universidade do Trabalho de Minas Gerais (UTRAMIG) que, nos seus objetivos, incluía a formação de instrutores e professores de disciplinas específicas do ensino técnico industrial. O Conselho Federal de Educação emitiu parecer favorável à aprovação do Curso Especial de Educação Técnica em Cultura Feminina, destinado a formar o magistério de Economia Doméstica e Trabalhos Manuais.

É importante destacar que, na conjuntura histórica pós-1964, as inquietações dos educadores mudam de foco deixando de lado as preocupações com conteúdos curriculares e com a capacitação dos professores para enveredar por outros caminhos como:

Aspectos internos da escola, para os 'meios' destinados a 'modernizar' a prática docente, para a 'operacionalização' dos objetivos instrucionais e comportamentais –, para o 'planejamento, e coordenação e o controle' das atividades, para os 'métodos e técnicas' de avaliação, para a utilização de novas tecnologias de ensino, então referentes, sobretudo, a 'recursos audiovisuais' Tratava-se de tornar a escola 'eficiente e produtiva', ou seja, de torná-la operacional com vistas à preparação para o trabalho, para o desenvolvimento econômico do país, para a segurança nacional (TANURI 2000, p.79).

Silva (1991) observa que, nos anos 1970, parte da produção literária e pedagógica fundamenta-se no referencial teórico predominante no momento que é a Teoria do Capital Humano, nessa visão tecnicista acentua-se a divisão do trabalho pedagógico, o desenvolvimento dos serviços de Supervisão, que deram início nos cursos de Pedagogia, com a publicação do Parecer 252/1969.

Durante a década de 1970, o regime militar impôs a reordenação do ensino superior, decorrente da Lei 5.540/68 que, em consequência, modificou o currículo do Curso de Pedagogia, dividindo-o em habilitações técnicas, para formação de especialistas e orientando-o, não apenas, para a formação do professor do curso normal, mas, também, do professor primário do nível superior, mediante o estudo da Metodologia e Prática de Ensino de 1^o. Grau.

O agravamento nas condições de formação do professor, no âmbito nacional, e o descontentamento relativo à desvalorização da profissão ocasionam um movimento na esfera federal e estadual que, conforme Tanuri (2000 p.82), culminou com a discussão de projetos, pesquisas e propostas de ação para revitalização do Ensino Normal.

Cavalcante (1994) informa que, entre as propostas do MEC, destacam-se os projetos dos Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), elaborado em 1982 pela antiga Coordenadoria do Ensino Regular de Segundo Grau do MEC. Esse projeto tinha como objetivo reestruturar as escolas normais, dotá-las de política expandindo o leque de suas funções para transformá-las em centro de formação inicial e continuada para professores da pré-escola e para o ensino das séries iniciais.

Vê-se, portanto, que a formação docente vem despertando o interesse permanente de estudiosos do tema, nos espaços acadêmicos e nos meios educacionais, evidentemente, por conta do crescimento da investigação sobre a profissão docente nas universidades e instituições de pesquisa no Brasil, principalmente, a partir da década de 1990, o que tem instigado um debate baseado em análises empíricas e teóricas e, por conseguinte, uma discussão mais qualificada sobre o tema. Contudo, as licenciaturas, cursos que habilitam para o exercício dessa profissão no país, permanecem, desde sua origem, na década de 1930, sem

alterações significativas em seu modelo.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº. 9.394/96), sem dúvida alguma, suscitou também, uma nova onda de debates sobre a formação docente no Brasil, mais especificamente, sobre os novos parâmetros para a formação de professores. Assim, essa LDB buscou caracterizar e estabelecer o professor como eixo fundamental da qualidade da educação, propiciando, desse modo, alguns avanços acerca da formação docente e trazendo em seu conteúdo questões importantes como: o intercâmbio entre teoria e prática, exigência de curso superior para educadores da educação básica, infantil e ensino fundamental.

O parecer CNE/CEB Nº 02/97 dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para disciplinas do currículo do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e da Educação Profissional em nível médio. Esse parecer reflete as mudanças ocorridas nos meios de produção, que exige um profissional bem treinado para responder às demandas do mercado, conforme o que é expresso, em seu artigo 1º. da seguinte forma:

A formação de docentes no nível superior para as disciplinas que integram as quatro séries finais do ensino fundamental, o ensino médio e a educação profissional em nível médio, será feita em cursos regulares de licenciatura, em cursos regulares para portadores de diplomas de educação superior e, bem assim, em programas especiais de formação pedagógica estabelecidos por esta Resolução (CNE/CEB Nº 02/97).

Nesse sentido, percebe-se a preocupação das esferas governamentais com a formação profissional de docentes para a qualificação profissional de trabalhadores, atualmente, vista como fundamental para dar conta das transformações do mundo do trabalho e especificamente das inovações tecnológicas que estão se processando nos novos modelos de produção. Observa-se, ainda, que o Parágrafo único desse mesmo parecer afirma que, “estes programas destinam-se a suprir a falta nas escolas de professores habilitados, em determinadas disciplinas e localidades, em caráter especial” (CNE/CEB Nº 02/97).

Outro decreto que promove a formação docente para a educação profissional é o de nº 6.301, de 12 de dezembro de 2007 instituindo o Sistema Escola Técnica Aberta do Brasil (E-Tec Brasil) que, no seu artigo 1º. parágrafo único, dispõe sobre os objetivos do E-Tec Brasil. Portanto, seu oitavo objetivo é permitir o

desenvolvimento de cursos de formação continuada e em serviço de docentes, gestores e técnicos administrativos da educação profissional técnica de nível médio na modalidade de educação à distância.

Não se pode deixar de citar, também, os artigos 61º. e 65º da LDB nº. 9.394/96, regulamentados pelo decreto 3.276/99, que assim dispõem sobre a formação docente.

Artigo 61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamento:

I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;

II - aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades. art. 61.

Artigo 65º. A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas.

Percebe-se, portanto, que a formação do docente de educação profissional tem como fundamento básico uma conjunção entre os saberes técnico-científicos, didáticos e práticos.

Nesse sentido, consideram-se como saberes técnicos aqueles adquiridos ao longo da perspectiva da práxis, como um processo dinâmico da relação teoria e prática. Com referência aos saberes didáticos, entende-se que esses deveriam ir além da cognição de técnicas didáticas, do repasse de conteúdos, porque esses saberes didáticos deveriam implicar uma opção por um projeto político-pedagógico. A formação do docente-pesquisador deve ser entendida como uma preocupação constante do educador em desenvolver sua autonomia intelectual frente às transformações do mundo do trabalho e os desafios da sua prática educativa.

É importante observar que, onde quer que o docente de educação profissional seja qualificado (CEFETs, Sistema S, Universidades, entidades da sociedade e outros) deveriam ser acrescentados a esses saberes específicos outros conhecimentos capazes de desencadear as inter-relações entre os vários segmentos da sociedade: trabalho, cultura, ciência e políticas públicas.

Sendo a formação inicial e continuada de professores de extrema importância para a dinâmica aprendizagem (educador x educando), é de suma importância que as instituições de formação de docentes a vejam como uma ação

intrínseca aos demais processos formativos das instituições de educação profissional.

Muitas dessas discussões trazem, em seu bojo, o problema da qualidade na formação docente, principalmente, no que se refere aos cursos de educação profissional de formação inicial e continuada de trabalhadores, pois os docentes, instrutores, facilitadores e/ou educadores, que transitam nessa área, necessitam de uma formação mais abrangente, que inclua, não somente, o de saber ministrar conteúdos, mas também, outros conhecimentos que venham a estimular a reflexão, a crítica e o aprendizado mais amplo do aluno, pois, um bom educador não se faz apenas com habilidades técnicas e teorias, mas, especialmente, com a práxis e a motivação para uma ação-reflexiva buscando firme e exaustivamente um saber maior para fazer melhor.

É de fundamental importância que, a partir do ensino básico até o ensino superior, os docentes de qualquer nível, sejam de nível primário, secundário, superior e de educação profissional, estejam cientes da necessidade que a práxis exige de, não apenas, transmitir conteúdos, mas também saber calar, ouvir, para poder compreender e corroborar com seus educandos na superação de dificuldades que porventura estejam passando ou que venham a surgir.

Os novos perfis profissionais privilegiam a criatividade, a interatividade, a flexibilidade e o aprendizado contínuo. Além disso, os novos profissionais devem ser capazes de operacionalizar seu conhecimento, de modo integrado às suas aptidões e vivências culturais. O professor, portanto, deverá ser a ponte do conhecimento entre educador e educando.

Por conseguinte, o próximo capítulo deverá favorecer um enfoque sobre a formação de docentes, seus pressupostos e perspectivas, dando-se ênfase às determinações legais e políticas que configuram essa formação no Brasil, bem como as teorias que envolvem essa temática.

3 FORMAÇÃO DE DOCENTES PRESSUPOSTOS E PERSPECTIVAS

3.1 Pressupostos que determinam a Formação de Docentes no Brasil

O tema que se inicia é controverso e muito discutido na atualidade, entretanto não se pretende aqui elaborar uma tese a respeito, mas, apenas tentar compreender os fundamentos e pressupostos que determinam a política de formação de educadores, tentando relacioná-la com o entendimento que se tem da realidade contemporânea.

A formação docente no Brasil está fundamentada em pressupostos expressos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96), que tem em vista, regulamentar e fazer cumprir as necessidades do ensino nas suas diferentes modalidades. No Título VI da LDB – Dos profissionais da educação, reconhece-se nele a síntese das normas sobre fundamentos, conceituação, níveis e espaços de formação. Os legisladores cuidaram, de dotar a lei de um leque múltiplo de opções, introduzindo novidades, como os Institutos Superiores de Educação, e resgatando antigas imagens como as Escolas Normais, e estabelecem, também, dois níveis para a educação: a educação básica e a educação superior; duas modalidades: a educação de jovens e adultos e a educação especial; e uma modalidade complementar: a educação profissional. Essa lei também trouxe avanços na área profissional docente, contudo, os debates intensos sobre a razão da profissão, admitem a necessidade de uma política nacional de formação de professores.

Na verdade, as discussões sobre a formação docente é decorrente da própria trajetória da educação brasileira. Percebem-se, dois processos distintos de formação que se apresentam: o autodidatismo, quando não se tem cursos e, muito menos, instituições formadoras de professores e posteriormente, quando surgem às instituições formadoras, ou seja, as primeiras escolas normais criadas no século XIX.

A instalação da República favoreceu a disseminação, entre os meios educacionais e políticos, das primeiras ideias sobre um plano Nacional de Educação

pois, a questão era condição para o desenvolvimento do País. Portanto, as primeiras décadas do século XX, foram decisivas para as reformas educacionais e contribuíram com a visão coletiva da educação como um problema nacional a ser encarado.

Nesse sentido, em 1932, um grupo de educadores, homens e mulheres da intelectualidade brasileira, lançou um manifesto ao povo e ao governo que ficou conhecido como 'Manifesto dos Pioneiros da Educação', traçando os caminhos a serem seguidos pela educação brasileira. O manifesto já anunciava a preocupação com alguns pressupostos para a formação do educador, pois em sua publicação transparecia a visão que os pioneiros tinham sobre a percepção do papel do educador, pois o via como sociólogo e, não apenas, como um profissional sem amplitude de visão, aquele que vê o trabalho educacional a partir das quatro paredes da sala de aula, ou dos muros da escola, sem interação com o mundo exterior. Dessa forma, assim se expressam, no manifesto, os pioneiros da educação.

Certo, um educador pode bem ser um filósofo e deve ter a sua filosofia de educação; mas, trabalhando cientificamente nesse terreno, ele deve estar tão interessado na determinação dos fins de educação, quanto também dos meios de realizá-los. O físico e o químico não terão necessidade de saber o que está e se passa além da janela do seu laboratório. Mas o educador, como o sociólogo, tem necessidade de uma cultura múltipla e bem diversa; as alturas e as profundidades da vida humana e da vida social não devem estender-se além do seu raio visual; ele deve ter o conhecimento dos homens e da sociedade em cada uma de suas fases, para perceber, além do aparente e do efêmero, "o jogo poderoso das grandes leis que dominam a evolução social", e a posição que tem a escola, e a função que representa, na diversidade e pluralidade das forças sociais que cooperam na obra da civilização. Se têm essa cultura geral, que lhe permite organizar uma doutrina de vida e ampliar o seu horizonte mental, poderá ver o problema educacional em conjunto, de um ponto de vista mais largo, para subordinar o problema pedagógico ou dos métodos ao problema filosófico ou dos fins da educação; se tem um espírito científico, empregará os métodos comuns a todo gênero de investigação científica, podendo recorrer a técnicas mais ou menos elaboradas e dominar a situação, realizando experiências e medindo os resultados de toda e qualquer modificação nos processos e nas técnicas, que se desenvolveram sob o impulso dos trabalhos científicos na administração dos serviços escolares (<<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb07a.htm>> acesso em 25/02/09).

Em consequência do exposto, fica evidente, a preocupação do grupo de educadores que elaboraram o manifesto com a qualidade da formação professoral. Esses escritos, com certeza, inspiraram muitos educadores e legisladores, na elaboração dos marcos regulatórios da política de formação docente no Brasil.

Entretanto, muito tempo se passou para que, em 1962, o primeiro Plano Nacional de Educação surgisse com a LDB de nº. 4.024, de 1961 que, fundamentalmente, apresentava um conjunto de metas quantitativas e qualitativas a serem alcançadas, num prazo de oito anos. Contudo, em 1966, realizou-se uma revisão, que se chamou Plano Complementar de Educação, o qual inseriu importantes mudanças na distribuição dos recursos federais.

O cenário nacional se destaca pela modernização do sistema capitalista, quando surgem os grandes conglomerados de *shoppings*, bancos e grandes empresas estatais, internacionalizando, dessa forma, a economia brasileira. Nesse quadro de globalização da economia, o sistema educacional também viveu momentos raros, como a promulgação da lei nº. 5.692/71, que impulsionou a universalidade do ensino primário, estendendo-o para oito anos. Assim, a década de 1970 corroborou para o crescimento da pré-escola, tanto pública quanto privada, mas, também, em decorrência, surgiram os cursos privados de 3º grau, no sudeste, com redução de carga horária presencial dos alunos que, como afirma Monlevade (2001, p.52), “[...] trouxeram consequências danosas para educação, ao lançar no mercado professores sem a devida qualificação.”

Em 1988, a Constituição Federal contemplou, em seu artigo 214, a obrigatoriedade de um plano nacional, com força de lei, capaz de atribuir estabilidade às iniciativas governamentais na área de educação. Desse modo, a Lei nº 9.394, de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, assim dispõe nos artigos 9º. e 87º.:

Art.9º. A União incumbir-se-á de elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito.

Art. 87º. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei.

Em decorrência, o Plano Nacional de Educação, aprovado em 2001, pelo Congresso Nacional, teve como subsídios vários documentos de mobilização regional e nacional, inclusive o Plano Decenal de Educação para todos, elaborado em consonância com as recomendações da Organização das Nações Unidas para a Educação (UNESCO, 1998).

É nesse novo contexto educacional, que a formação docente e a

valorização do magistério, estão dispostas em leis e normas determinantes para a ação dos governantes e dirigentes educacionais. Assim, o Conselho Nacional de Educação tem sido enfático, nos relatórios que subsidiam suas resoluções curriculares, em especificar, como fundamentos norteadores das novas propostas pedagógicas, três princípios básicos:

1. Princípios éticos de autonomia, responsabilidade, solidariedade e de respeito ao bem coletivo;
2. Princípios políticos que seriam os direitos e deveres de cidadania, do exercício da crítica da reflexão e do respeito à ordem democrática
3. Os princípios estéticos referentes à sensibilidade, a criatividade, a questão lúdica, qualidade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais.

Observa-se que esses princípios estão dispostos no arcabouço legal e norteador da política de formação de professores, especificamente, no que concerne as bases curriculares para formação docente abaixo regulamentados pelo decreto 3.276/99, artigo 5º inciso 1º.

§ 1º As diretrizes curriculares nacionais observarão, além do disposto nos artigos anteriores, as seguintes competências a serem desenvolvidas pelos professores que atuarão na educação básica:

I - comprometimento com os valores estéticos, políticos e éticos inspiradores da sociedade democrática;

II - compreensão do papel social da escola;

III - domínio dos conteúdos a ser socializados, de seus significados em diferentes contextos e de sua articulação interdisciplinar;

IV - domínio do conhecimento pedagógico, incluindo as novas linguagens e tecnologias, considerando os âmbitos do ensino e da gestão, de forma a promover a efetiva aprendizagem dos alunos;

V - conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica;

VI - gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional.

§ 2º As diretrizes curriculares nacionais para formação de professores devem assegurar formação básica comum, distribuídas ao longo do curso, atendidas as diretrizes curriculares nacionais definidas para a educação básica e tendo como referência os parâmetros curriculares nacionais, sem prejuízo de adaptações às peculiaridades regionais, estabelecidas pelos sistemas de ensino (Retificado no D.O. de 8.12.1999).

Ao analisar-se a Lei de Diretrizes e Bases do Sistema Educativo e o Decreto nº. 3.276/99 que regulamenta os artigos 61 a 63 da LDB, e as resoluções do CNE, compreende-se que, a partir desses princípios básicos norteadores da formação docente, podem-se compreender como pressupostos ideários o seguinte entendimento sobre a formação docente, definindo que ela:

- será realizada no nível inicial de grau superior, proporcionando aos docentes conhecimentos, básicos de métodos e técnicas científicas e pedagógicas assim como uma educação social mais ampla apropriadas ao exercício da função;
- deverá proporcionar continuidade e complementaridade que atualize a formação inicial em consonância com as transformações contemporâneas na perspectiva de uma educação permanente;
- terá interação de conteúdos, seja no plano da construção científica e pedagógica quer no da articulação teórico versus prática;
- essa formação deve baseada em práticas metodológicas e princípios políticos e éticos;
- poderá proporcionar e estimular a busca por novos conhecimentos e investigação;
- deve conduzir a uma prática reflexiva e continuada de auto – informação e auto – aprendizagem.

Entende-se que essa regulamentação avança, no sentido de subsidiar a formação docente para uma educação inovadora e competente, assimilando uma tendência mundial que prioriza as transformações econômicas e sociais. No entanto, percebe-se que essa regulamentação não se traduz em realidade. A formação docente brasileira ainda tem muito a caminhar na perspectiva da uma formação dentro dos pressupostos norteadores, vez que a realidade demonstra uma distância muito expressiva entre a legalidade, a teorização e a prática, pois a política educacional deveria levar em consideração, primordialmente, as questões referentes à qualidade do ensino docente e por em prática uma política de formação professoral que atenda às necessidades prementes da sociedade, em conjunto com as transformações do mundo moderno, diante das grandes disparidades econômicas e regionais existentes na diversidade do território nacional.

Analisa-se, aqui, o artigo 61 da LDB/96 que assim dispõe:

Art. 61º. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;

II - aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

Observa-se, que o referido artigo traz, em seu bojo, a preocupação em formar profissionais capacitados para adaptar o ensino às diferentes fases do desenvolvimento do homem. Em seu inciso I, trata de um ponto primordial que é a relação teoria-prática, pois quando se consideram os problemas da formação docente, aborda-se um dos aspectos de grande importância, quer seja na graduação ou na formação continuada, uma vez que, o intercâmbio entre teoria e prática vem se expressando como algo indissociável, devendo, portanto, serem laboradas concomitantemente, vindo a constituir o eixo central da formação do professor.

O papel da formação docente deverá ir além do ensino, pois abrange, também, a competência de criar novos espaços de participação, para os educandos, visto que, o professor deverá ser capaz de levar o aluno a um processo intermitente de reflexão, para lidar com as dificuldades e mudanças que surgirem decorrente das frequentes transformações econômicas, políticas e sociais.

A partir da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, em 1990 e da consequente aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), a formação de professores passou a ser tema obrigatório nos debates educacionais no Brasil, no Acordo Nacional e no Pacto pela Valorização do Magistério e Qualidade da Educação. Esses documentos são a síntese das intenções e prioridades do Plano Decenal de Educação para Todos, consenso firmado entre o poder público, as organizações governamentais e as entidades acadêmicas e sindicais do movimento de educadores brasileiros. Posteriormente, a formação reaparece nos estudos do planejamento estratégico realizados pelo Fórum Permanente pela Valorização do Magistério e Qualidade da Educação.

Portanto, é importante destacar, também, o artigo de nº. 67 da LDB (BRASIL, 1996), que expressa pressuposto referente à valorização do magistério.

Art. 67º. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;

II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

III - piso salarial profissional;

IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;

V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;

VI - condições adequadas de trabalho.

Parágrafo único. A experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino.

Essa lei revela toda uma preocupação com um dispositivo legal que melhore as condições de contratação e de trabalho para a profissão docente, entretanto, na verdade, percebe-se a não existência de clareza da lei com relação à valorização do magistério, uma vez que, na maioria das vezes, os planos de cargos e carreiras não expressam a luta dos trabalhadores da educação, na prática, tornando-se necessárias ações concretas dos governantes e das entidades de classe para melhorar as condições de trabalho e de salários do magistério. Ao enfatizar-se a questão da valorização do docente, é importante citar estudos embasado por Tardif (1997, p.15):

[...] estudos têm mostrado que os professores sente-se cada vez menos valorizados, levando a profissão à perda de status e prestígio. A burocracia e o controle dos sistemas educacionais acabam por restringir a autonomia dos professores e formação profissional continua distante da realidade a ser enfrentada no exercício da profissão, [...].

Observa-se que toda a questão da valorização do magistério requer, também, outras ações que perpassam os processos de reformulação dos cursos de formação, no que concerne aos currículos, estágios supervisionados, formas de avaliação, e também uma mudança na percepção de valores e atitudes dos próprios profissionais, pois, atualmente, o exercício da profissão docente vem exigindo do professor uma carga horária de trabalho superior ao que deveria desempenhar, enfrentando, muitas vezes, péssimas condições de trabalhos e, inclusive, o risco de sofrer violência nas escolas, fatores que têm como consequência, o desânimo do professor, a perda da autoestima, o descaso pelo trabalho docente e o comprometimento da ação-reflexão, perdendo-se no vácuo do 'apenas fazer'. Acredita-se, portanto, que, por esses motivos, alguns professores ainda estejam

imbuídos de práticas e métodos tradicionais de ensino, inseridos em sistemas educacionais resistentes a mudanças.

Fazendo referência à valorização do magistério, a recente pesquisa 'A Qualidade da Educação sob o Olhar do Professor, da Fundação SM e da Organização dos Estados Iberoamericanos (2008) demonstrou que, mais de 80% dos professores se sentem desvalorizados pela sociedade. O cenário não muda dentro da escola, onde 75% acham que a administração do colégio, ou mesmo da secretaria de educação de sua cidade, não reconhecem a importância da categoria.

Ressalta-se que mais de oito mil professores, em 19 Estados brasileiros participaram do estudo.¹¹ É importante citar também que a mesma pesquisa detectou que apesar da avaliação negativa sobre o reconhecimento da profissão, 67% dos professores disseram que não mudariam de profissão. Esse índice parece alentador, verificando-se o quanto esse profissional é comprometido com sua missão.

Assim, o presidente da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), Roberto Leão afirma que "esse percentual é muito bom. É mesmo uma profissão que envolve. Você está sempre em contato com o que tem de novo no mundo, que são as crianças e os jovens. Isso é importante, é gostoso¹²". Logo, é imprescindível que, a sociedade desperte para o papel de extrema importância que os professores desempenham na formação do cidadão produtivo, sendo esse profissional que alimenta os conhecimentos e valores às crianças e os jovens desta nação.

Desse modo, a formação docente deve ser valorizada e não pode ser compreendida de forma restrita, ou seja, levando-se em consideração apenas a organização do trabalho docente pertencente a uma sistemática estrutura de ensino, tendo como visão apenas o mercado de trabalho, mas entender a formação como processo inicial e contínuo visando à transformação e articulação da ação docente, requerendo, também, o desenvolvimento e reconhecimento de competências que,

¹¹ Disponível em <<http://educacao.uol.com.br/ultnot/2008/10/15/ult105u7128.jhtm>> acesso em 15/10/2008.

¹² Disponível em <<http://educacao.uol.com.br/ultnot/2008/10/15/ult105u7128.jhtm>> acesso em 15/10/2008.

permitam ao professor enfrentar as adversidades que se apresentam no cotidiano da escola.

Nesse sentido, tenta-se compreender a ressonância dos processos de formação docente, inseridos no contexto atual de ampla transformação que o mundo do trabalho impõe. Assim, a qualidade do trabalho docente vem originando muitas discussões, tanto em nível da classe professoral quanto nas instituições formadoras e nos meios de produção, uma vez que as exigências decorrentes do desenvolvimento da sociedade requerem, necessariamente, do educador, uma qualificação inicial e continuada, cada vez mais, aprimorada para a constituição do exercício docente. Essas exigências, que vão desde o uso das tecnologias, de formas de comunicação, o papel dos saberes escolares até a definição ou redefinição da função social da escola, trazem repercussões diretas sobre a reestruturação e a melhoria da formação docente.

Em face do exposto, percebe-se a importância da formação profissional de educadores, como uma constante nos meios educacionais, cujo foco das discussões se encontra na busca de caminhos para a revisão do modelo de formação inicial e continuada de professores. Nessa perspectiva, a integração dos centros formadores e a aproximação entre instituições formadoras e os sistemas de ensino são exemplos de temas que fazem parte das atuais preocupações de educadores e gestores do sistema educacional, na área de formação de professores.

Todavia, não poderia deixar de ressaltar a década de 1990, como gestora de muitas discussões, no sentido de se constituir uma base comum nacional para a formação dos profissionais da educação, portanto, no X Encontro Nacional da Associação Nacional de Formação de Professores (ANFOP, 2000), colocaram-se os princípios que se seguem para a formação de educadores:

- Sólida formação teórica e interdisciplinar sobre o fenômeno educacional e seus fundamentos históricos, políticos e sociais, bem como os domínios dos conteúdos a serem ensinados pela escola.
- Unidade entre teoria e prática que implica assumir uma postura em relação a produção do conhecimento que perpassa toda organização curricular, não se reduzindo a mera justaposição da teoria e da prática ao longo do curso; que não divorcia a formação do bacharel e do licenciado, embora considere suas especificidade.

- Gestão democrática da escola – o profissional da educação deve conhecer e vivenciar formas de gestão democráticas entendidas como superação do conhecimento da administração enquanto técnica, aprendendo o significado social das relações de poder que se produzem no cotidiano da escola, nas relações entre os profissionais, entre estes e os alunos, assim como na concepção e elaboração dos conteúdos curriculares.
- Compromisso social do profissional da educação na superação das injustiças sociais, da exclusão e discriminação, na busca de uma sociedade mais humana e solidária.
- Trabalho coletivo e interdisciplinar – processo coletivo de fazer e pensar, pressupondo uma vivência de experiências particulares que possibilite a construção do projeto pedagógico-curricular de responsabilidade do coletivo escolar.
- Integração da concepção de educação continuada como direito dos profissionais da educação sob responsabilidade das redes empregadoras e das instituições formadoras. Mesmo sem uma análise mais aprofundada, já que não é o objetivo deste artigo, fica evidente a diferença de concepção sobre o que seja formar o educador entre a proposta dos educadores e as diretrizes emanadas do CNE (BARBOSA, 2003, p.176).

As preocupações com a questão da formação de professores, mais precisamente dos docentes da área de educação profissional, requerem, portanto, olhares sobre a ótica dos profissionais da educação, dos legisladores e dos meios de produção, inclusive, porque, esses últimos determinam as novas profissões decorrentes dos novos modelos de produção que o mundo do trabalho exige.

As transformações decorrentes do sistema produtivo, de certa forma, delineiam uma interface que se apresenta, cada vez mais, prolixa e, ao mesmo tempo, dinâmica entre o sistema educacional e o mundo do trabalho. Essas transformações desencadearam um novo modelo de produção, deixando de ser baseados em modelos rígidos, centrados em tarefas mecânicas e repetitivas, para fundamentar-se em processos fortemente condicionados à informação e ao conhecimento, com enorme capacidade de adaptação às mudanças de parâmetros de produção e desempenho.

Além disso, os contextos econômicos globalizados afetam a vida das pessoas e das comunidades, suscitando uma progressiva demanda por profissionais habilitados para a atuação em mercados cada vez mais competitivos. Portanto, nos últimos anos, o sistema de Educação Profissional brasileiro passou a ser regido por novos marcos legais, sendo concebido como complementar à formação geral, enfatizando o uso dos recursos da inteligência e do conhecimento.

Atualmente, observa-se a necessidade de uma formação docente capaz de atender às particularidades da Educação Profissional, nas novas configurações propostas por marcos legais e conceituais. Considerando a dinâmica dos contextos social, econômico e tecnológico e o surgimento de novas relações entre trabalho e educação, pode-se afirmar que a capacitação docente é fator importante para a Educação Profissional, principalmente, do ponto de vista prático. Nesse contexto, o professor é, efetivamente, um dos agentes responsáveis por desenvolver processos de ensino e de aprendizagem que respondam às expectativas da sociedade para esse tipo e nível de educação.

No entanto, um dos pontos críticos que estrangulam a expansão do ensino profissionalizante, no país, é a carência de pessoal docente qualificado. Recentemente, anunciam-se diversas medidas orientadas à expansão quantitativa da oferta dessa modalidade educativa no país, incluindo-se a reorganização das instituições federais de educação profissional e tecnológica. Há, entretanto, ofertas variadas de atividades e cursos formativos de docentes, para esse campo, mas ainda são muito restritas, considerando-se o potencial de demanda por esse tipo de formação. Essas ofertas são constituídas por programas especiais, cursos de pós-graduação, formação em serviço, formação a distância. Poucas são, entretanto, as iniciativas de cursos de licenciatura, mas entende-se que as licenciaturas são essenciais, por serem o espaço privilegiado da formação docente inicial e pelo importante papel que podem ter na profissionalização docente, para o desenvolvimento de pedagogias apropriadas às especificidades da educação profissional.

Na sociedade pós-moderna, as exigências, com relação ao perfil dos docentes da educação profissional, estão, atualmente, bem mais elevadas. Não é mais suficiente o padrão artesanal, que o mestre da 'oficina-escola' apresentava como o exemplo a ser seguido e que o educando deveria adotar como referência. A superação da 'escola-oficina', que impunha ao aluno a aplicação de séries metódicas de aprendizagem, também, é um fato que se apresenta no decorrer das transformações que a sociedade vem enfrentando. A nova percepção de docentes bem qualificados não combina com o recrutamento de instrutores nas empresas, segundo o padrão de que para ensinar, basta saber fazer, pois, assim sendo, esses

se deparam com grandes limitações, não somente pedagógicas, mas também teóricas, com relação às atividades práticas que ensinam.

Nesse sentido, percebe-se a necessidade imperiosa de uma formação que torne os professores capazes de assumirem os desafios emergentes das mudanças ocorridas na sociedade do conhecimento. Por conseguinte, os professores devem apresentar habilidades básicas para enfrentarem os diferentes conteúdos e métodos que surgem e estarem familiarizados com a complexidade que caracteriza o mundo do trabalho e suas relações com o sistema educacional.

Em virtude do exposto, encontram-se no Documento Base¹³ sobre EPT da SETEC (2007), algumas coordenadas relativas à formação docente na área de educação profissional como:

[...] incorporando alguns elementos novos, conclui-se que essa formação, dentre outros aspectos, deve contemplar três eixos fundamentais (Documento Base 2007:35):

- a) conhecimentos específicos de uma área profissional;
- b) formação didático-político-pedagógica;
- c) integração entre a EPT e a educação básica.

O referido documento ainda observa que esses três eixos devem estar em permanente interação entre si e em diálogo concomitante com a sociedade e o mundo do trabalho. Esses eixos ainda devem considerar:

- a) as relações entre estado, sociedade, ciência, tecnologia, trabalho, cultura, formação humana e educação;
- b) as políticas públicas e, sobretudo, educacionais de uma forma geral e da educação profissional e tecnológica em particular;
- c) o papel dos profissionais da educação, em geral, e da educação profissional e tecnológica, em particular;
- d) a concepção da unidade ensino-pesquisa;
- e) a concepção de docência que se sustente numa base humanista;
- f) a profissionalização do docente da educação profissional e tecnológica: formação inicial e continuada, carreira, remuneração e condições de trabalho;
- g) o desenvolvimento local e a inovação (Documento Base 2007:35).

Portanto, a Educação Profissional e Tecnológica requer, necessariamente, a formação de professores com o mínimo de preparo para assumirem práticas de ensino voltadas à formação de competências, em formatações flexíveis e dirigidas para o desenvolvimento de habilidades e valores

¹³ Educação Profissional Técnica De Nível Médio Integrada Ao Ensino Médio - Documento Base Brasília, dezembro de 2007. Disponível em < <http://portal.mec.gov.br/setec/index> > em 28/02/09

que vão muito além da tradicional prática de ensino baseada em disciplinas ou conteúdos. Assim, ao referir-se ao modelo de formação entende-se que:

O modelo ideal de formação para o educador profissional e reflexivo deve refletir essa nova concepção, em que o processo dialético entre teoria e prática é substituído por um ir-e-vir entre prática-teoria-prática, sendo o professor capaz de analisar suas práticas, resolver problemas e criar estratégias para uma ação autônoma e responsável (GOMES & MARINS, 2004, p.10).

Aos poucos, no decorrer da história, os processos formativos vão se construindo e reconstruindo-se, deixando-se de lado velhas práticas condicionadas a partir de pedagogias experimentais de abordagens desarticuladas da realidade escolar. Nos dias atuais, compreende-se a formação docente como aquela profissionalização que deixa o educador capaz de se adaptar às exigências do mundo moderno, ou seja, um facilitador capaz de moldar-se aos imprevistos e incertezas da sociedade pós-moderna. Portanto, verifica-se, na perspectiva de Gomes e Marins (2004, p.101) que, “ser professor é, acima de tudo, ser um profissional facilitador do processo de ensino-aprendizagem, que garanta as possibilidades de interação, de relação e de troca de ideias e de ideais.”

É evidente que, apenas os pressupostos e princípios norteadores da política de formação docente, sozinha, não irá resolver as questões problemáticas que abrangem o tema, principalmente, a que se refere à qualidade da formação do professor notadamente do instrutor/facilitador de Educação Profissional (EPT).

Além dos pressupostos e princípios norteadores, é importante que se pense uma política de formação de docentes, que leve em conta as grandes transformações do mundo do trabalho, aliada à Educação Profissional, de formação inicial e continuada, como de formação técnica e tecnológica, portanto, é também, importante observar as questão de cunho conceitual, sobre a formação do professor as quais serão abordadas no próximo item, procurando elaborar uma discussão relativa às teorias e competências que cercam a formação de educadores.

3.2 Formação e Saberes do Profissional Docente

O enfoque que se dará a esse tema diz respeito às questões que abrangem conceitos sobre a nova temática que domina os meios escolares quais

sejam: professor reflexivo, saberes docentes (conhecimentos, competências, habilidades) e relação teoria e prática.

Pretende-se abordar esses temas, de forma genérica, mas respeitando o caráter especificamente teórico, os processos de pesquisas e conhecimentos formalizados por professores, no exercício do magistério. Nesse sentido, será desenvolvida uma discussão sobre as questões em foco, apontando alguns teóricos como Tardif (2007), Pimenta (2006), Perrenoud (2000), Freire (1983), Demo (2007), Gomes e Marins (2004), Barato (2004), Alarcão (2008) e Rios (2007) dentre outros, que vêm colaborando com um diálogo de caráter discursivo sobre a formação e saberes do profissional docente e os processos de aquisição de conhecimentos e competências.

As pesquisas educacionais brasileiras sobre a temática professor reflexivo, saberes docentes, teoria e prática são bem recentes e vêm demandando estudos, sob diferentes enfoques. É importante esclarecer que, no Brasil, a introdução dessa temática se deu de forma especial, através das obras de Tardif (1999) e, mais tarde de Gauthier (2004) e Shulman (2004), entretanto, estes assuntos vêm sendo direta e indiretamente abordados na literatura nacional e internacional.

Na pesquisa bibliográfica a respeito do enfoque teórico dado aos saberes docentes, encontra-se, nos estudos de Tardif 'Saberes docentes e Formação profissional' (2007), o fio condutor para o desenrolar do tema focalizado. Portanto, tentar-se-á, baseado nesses estudos, definir o que seriam saberes docentes.

Muitas são as concepções encontradas na literatura e todas elas têm em comum, o entendimento de que a formação docente traz em seu bojo uma gama de saberes oriundos das mais diversas fases do conhecimento do professor, adquirido ao longo da vida. Contudo, expressa-se aqui, uma definição de Tardif (2007, p.36):

Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo o amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais.

Em seus escritos, o autor aqui referido explica o que seria cada um desses saberes, o que se tentará analisar, a partir dos entendimentos adquiridos com a leitura sobre esse assunto.

1. **O saber da formação profissional** seria aquele adquirido por meio da formação inicial, o conjunto de conhecimentos e técnicas pedagógicas que as instituições de formação de professores emanam de seus projetos curriculares;
2. **Os saberes disciplinares** seriam os saberes dos diversos campos da ciência como a matemática, a história a literatura e outros, que são transmitidos durante a formação do professor, também, pelas instituições de ensino;
3. **Saberes curriculares pode** ser compreendido como aquele saber transmitido sobre a forma de projeto pedagógico e planos escolares onde o professor aprende a aplicá-lo, seriam no caso os objetivos, conteúdos, metodologias, planos de aulas;
4. **Saberes experienciais seria** um saber proveniente da práxis, no exercício da profissão no desenvolvimento das atividades escolares, no planejamento, na sala de aula no convívio com os educandos. (TARDIF, 2007).

Segundo Tardif (*Idem*), os saberes docentes são aqueles adquiridos para o, ou no trabalho e mobilizados objetivando uma tarefa ligada ao ensino e ao universo de trabalho do professor, exigindo da atividade docente uma reflexão prática. Por conseguinte, a concepção de saber, para o autor, não é uma imposição posta ao professor, um modelo preconcebido de racionalidade. Assim, o saber docente pode ser racional sem ser um saber científico, pode ser um saber que vem da prática que está intimamente ligado à atividade que o professor realiza, um saber que não é o da ciência, mas que não deixa de ser verdadeiro. Igualmente, o saber é considerado como consequência de uma construção social, sujeito a revisões, avaliações e reavaliações, decorrente de uma interação entre professor e educando inserida no contexto escolar, e que será validada a partir do momento em que os processos de questionamento entre esses dois sujeitos dêem continuidade, pois é nesse contexto que se constroem e se aplicam os saberes docentes e que, não se pode deixar de levar em consideração os condicionantes históricos e sociais nos quais se exerce a profissão, condicionantes que servem de base para a práxis.

Marx, já observava, toda 'práxis social' é de alguma forma um trabalho e cujo processo de execução, logicamente desencadeia em transformação do trabalhador. Nesses termos, pode-se entender que a prática docente levará a uma mudança nos processos de ensino aprendizagem do professor, pois é partir de sua prática que ele irá avaliar e validar seu modo operante. Desse modo compreende-se que: "[...] trabalhar não é exclusivamente transformar um objeto ou situação numa outra coisa, é também transformar a se mesmo no e pelo trabalho" (DUBAR, 1992; 1994 *apud* Tardif 2007, p.56).

Em seus estudos, Tardif (2007, p.61), argumentando sobre os saberes profissionais, expõe:

Os saberes profissionais dos professores parecem ser, portanto plurais, compósitos, heterogêneos, pois trazem à tona, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e manifestações do saber-fazer e do saber-ser bastante diversificados e provenientes de fontes variadas, as quais podemos supor que sejam de natureza diferente.

Nesse sentido, o autor discorre sobre a procedência desses saberes que poderiam ser assim identificados: saberes pessoais decorrentes da vida familiar e social integrados no trabalho docente através da socialização; saberes adquiridos no processo de formação primária, anterior a formação docente contraídos durante a vida escolar agregados por meio da socialização e pré-profissionalização; saberes provenientes da formação para o magistério, obtidos através das instituições de ensino formadoras, as experiências pré-profissionais, como estágios e cursos de complementação do conhecimento das teóricas e técnicas metodológicas; saberes advindos dos programas e livros didáticos utilizados no trabalho; saberes da práxis, ou seja da experiência vivenciada no cotidiano da escola.

Dessa forma, pode-se afirmar que, o saber profissional é originado a partir de várias fontes como: da história de vida de cada indivíduo, da sociedade e da instituição escolar que está inserido, dos outros atores (educandos, professores, diretores, profissionais da educação) e das instituições de ensino onde se formou. Assim, observa-se que o desenvolvimento do saber profissional é decorrente tanto das suas fontes como dos seus períodos de construção associados respectivamente.

Considerando que esses saberes são provenientes de diferentes fontes e que os professores estabelecem diferentes relações com eles, tipologicamente, Tardif (2007) os classifica em: **saberes da formação profissional** (das ciências da educação e da ideologia pedagógica), compreendido como o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores; **saberes disciplinares**, correspondentes aos diversos campos do conhecimento sob a forma de disciplina - são saberes sociais definidos e selecionados pela instituição universitária e incorporados na prática docente; **saberes curriculares**, que correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita; e, por fim, **saberes experienciais**, que são aqueles saberes que brotam da experiência e são por ela validados, incorporando experiência individual e coletiva sob a forma de hábitos e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser.

Assim como o saber experiencial, o saber da ação pedagógica é imprescindível, pois, como saber específico da formação do professor, precisa ser apropriado criticamente por ele no seu processo de formação inicial e contínua, bem como no processo de investigação permanente de sua própria prática. Desse modo, o saber da ação pedagógica, representa o saber-fazer do professor que o distingue de qualquer outro profissional, como um saber essencial na sua formação, que favorece a acuidade epistemológica, prática e política, insubstituível para o exercício profissional.

A importância de se constituir epistemologicamente um conjunto de saberes sobre o ensino, com significados e efeitos, implica na prática indispensável para que esse repertório dos saberes seja capaz de responder às necessidades dos episódios decorrentes do processo de ensino, mesmo os mais complexos e únicos, porque representam uma referência básica para o educador pensar e tomar decisões com alicerce na experiência profissional. Outro dado importante é a postura política que representa uma referência para o exercício docente, fruto da formação profissional, portanto, o saber da ação pedagógica contribui para a valorização social da função docente.

Tardif (2007) observa que a construção de uma prática reflexiva requer do

professor a investigação contínua de seu fazer pedagógico, pela atenção não só ao observável, ao falado e ao escrito, mas também ao não-realizado, ao não-falado e ao não-escrito, que podem indicar limites no processo de aprendizagem dos alunos, na comunicação em sala de aula, nas situações de ensino e de avaliação e na relação pedagógica, cuja competência pode e deve ser construída já na formação docente. Essa prática reflexiva pressupõe a curiosidade constante do professor para com os alunos, um pensamento ágil e apurado e a sistemática de reflexão permanente sobre o processo ensino-aprendizagem, numa perspectiva de ação-reflexão-ação.

Enfim, percebe-se, com clareza, que os saberes adquiridos ao longo do processo formativo durante a caminhada pré-profissional na socialização primária e escolar têm grande influência no entendimento da natureza dos saberes, do saber-fazer e do saber-ser que deverão contribuir com a socialização profissional no exercício da profissão.

Acredita-se que seja, a partir desses saberes, que se constrói o professor-reflexivo, portanto, não se pode deixar de abordar algumas teorias referentes às concepções sobre a reflexibilidade na profissão docente. Desse modo, percebe-se a construção dos saberes como uma ação-reflexão; no entanto, é necessário entender-se o que seria essa ação-reflexão.

Para melhor compreender a questão recorre-se a Libâneo, quando ele apresenta a questão da reflexão sob dois ângulos: a reflexividade na filosofia e a reflexividade na pedagogia. Desse modo, o autor se pronuncia sobre a questão da reflexividade na filosofia:

A reflexibilidade é uma característica dos seres normais conscientes; todos os seres humanos são reflexivos, todos pensamos sobre o que fazemos. A reflexibilidade é uma auto-análise sobre nossas próprias ações, que pode ser feita comigo mesmo ou com os outros. [...]. A reflexividade parece ser, pois, um termo adequado para designar a capacidade racional de indivíduos e grupos humanos de pensar sobre se próprio (LIBÂNEO, 2007, p.55-56).

Nesse sentido, compreende-se a reflexão pela filosofia como um ato inerente à ação, pois é através dela que se procede ao entendimento acerca das relações sociais. Nesse sentido, essa reflexão resultaria da capacidade de compreender as representações sociais construídas ao longo da vida.

A reflexividade na pedagogia é assunto novo na cultura nacional e se apresenta mais enfaticamente a partir das teorias do educador Paulo Freire principalmente no 'método Paulo Freire'. Assim, Freire (1983, p.135) se posiciona sobre a questão em foco:

No contexto concreto somos sujeitos e objetos em relação dialética com o objeto; no contexto teórico assumimos o papel de sujeitos cognoscentes da relação sujeito-objeto que se dá no contexto concreto para, voltando a este, melhor atuar como sujeitos em relação ao objeto. Estes momentos constituem a unidade [...] da prática e da teoria, da ação e da reflexão. [...]. A reflexão só é legítima quando nos remete sempre [...] ao concreto, cujos fatos busca esclarecer, tornando assim possível nossa ação mais eficiente sobre eles. Iluminando uma ação exercida ou exercendo-se, a reflexão verdadeira clarifica, ao mesmo tempo, a futura ação na qual se testa e que, por sua vez, se deve dar uma nova reflexão.

Libâneo (2007) afirma que ambas as concepções têm origens epistemológicas na mesma fonte: a modernidade e dentro dela o iluminismo

Nesse sentido, entende-se que a modernidade traz à tona a razão, logo a flexibilidade, nesse sentido, seria intrínseca ao ser humano (PIMENTA 2006). Não se quer, aqui, elaborar um estudo primoroso sobre a natureza da reflexão, mas, apenas, formulá-la de modo genérico para que se tenha uma leitura mais efetiva sobre o assunto, conhecendo-a de forma mais acadêmica e ao mesmo tempo, assimilar o referido conteúdo, para melhor adequar a própria ação reflexiva, posicionando-se de forma coerente e reflexiva sobre os fatos sociais da modernidade e as concepções do professor reflexivo.

Nessa perspectiva de cunho reflexivo, compreende-se a formação a partir da confluência entre a pessoa do professor, seus saberes e seu trabalho. Desse modo, o exercício da docência não pode, nem deve, sintetizar apenas à aplicação de modelos previamente estabelecidos, ela deve dar conta da complexidade que se manifesta no contexto da prática concreta desenvolvida pelos professores, a partir do seu ato reflexivo, posto que como um profissional toma decisões e age na ação refletindo a práxis.

Os pressupostos conceituais sobre a formação do professor, que lhe é proposto e que se constrói ao longo de toda a prática profissional, requer a mobilização dos saberes como já ditos por Tadirf (2007), disciplinares, curriculares e experienciais, capazes de propiciar o embasamento para que eles investiguem sua

própria atividade e, portanto, possam constituir novos saberes, num processo contínuo.

Outras questões a serem discutidas são as referentes às competências, habilidades e à relação teoria e prática, as quais se encontram, intrinsecamente, interligadas aos saberes docentes. Portanto, as habilidades e competências a serem adquiridas pelo professor exigem conteúdos de diferentes disciplinas, predominantemente interligados entre si, de acordo com as exigências das situações concretas, ou seja, no ato da aplicação, mas, também, dela fazem parte o conjunto de saberes que ele adquiriu ao longo do processo de profissionalização. Esse conjunto de habilidades: saberes, conhecimentos e competências é que produzem o saber profissional, conseqüentemente, habilidades profissionais podem ser consideradas como o:

Conjunto de habilidades (básicas, específicas, de gestão, e outras) fundamentais ao processo de formação e ao sistema de ações em cada campo de atuação profissional, o qual determina as condições necessárias para sua configuração. O conjunto dessas habilidades sofre mudanças com o desenvolvimento histórico das profissões e das inovações de seus processos de trabalho. Elas correspondem às condições que os indivíduos devem ter para realizar com êxito uma atividade profissional. As habilidades profissionais são desenvolvidas em cursos de formação inicial, de atualização, de aperfeiçoamento e, também na própria experiência adquirida nos anos de trabalho. Sua autenticação é realizada através de processos de habilitação ou de certificação profissional (MARÇAL, 2000, p.183 *apud* FIDALGO, FIDALGO & OLIVEIRA, 2007, p.35).

Salienta-se, então que, com a formação de professores, também, não poderia ser diferente, pois o profissional docente deve ser encarado em sua formação sujeito de competências, habilidades e saberes profissionais aliadas à prática reflexiva.

Desse modo, procura-se entender competências a partir das teorias enfatizadas por Perrenoud (2000), quando designa de competência, a capacidade de mobilização do professor em torno de vários recursos cognitivos para enfrentar determinados tipos de situações decorrentes do contexto escolar. Para o autor existe quatro aspectos importantes na definição de competências as quais citam-se a seguir:

- As competências não são saberes, *savoir-faire* ou atitudes, mas mobilizam, integram e orquestram tais recursos.
- Essa mobilização só é pertinente em *situação*, sendo cada situação singular, mesmo que se possa tratá-la em analogia com outras, já encontradas.

- O exercício da competência passa por operações mentais complexas, subentendidas por esquemas de pensamento [...] que permitem determinar (mais ou menos consciente e rapidamente) e realizar (de modo mais ou menos eficaz) uma ação relativamente adaptada à situação.
- As competências profissionais constroem-se, em formação, mais também ao sabor da *navegação* diária de um professor, de uma situação de trabalho à outra (PERRENOUD, 2000, p.15).

Assim sendo, as competências convergem para uma definição embasada na construção social e aliada aos percursos individuais, favorecendo um agir sobre as situações reais de trabalho que se apresentam, mobilizando saberes e comportamentos úteis localizados no esquema 'cognitivo-emocional-operacional' dos indivíduos.

Assim, ao trazer à tona Perrenoud (2000), observa-se a necessidade do docente do ensino profissionalizante construir seus saberes na escola, onde certamente poderá utilizar sua prática como profissional do mercado de trabalho, objetivando construir metodologias apropriadas e capazes de facilitar o entendimento dos aprendizes daquela nova profissão.

Chama-se a atenção ainda, para Perrenoud (2000) que entende as competências profissionais como o conjunto formado por:

conhecimentos, *savoir-faire* e posturas, mas também as ações e as atitudes necessárias ao exercício da profissão. [...] Essas competências, são de ordem cognitiva, afetiva, conativa e prática. São também duplas: de ordem técnica e didática na preparação dos conteúdos e de ordem relacional, pedagógica e social na adaptação às interações em sala de aula (PERRENOUD, 2000, p.28).

Observa-se na prática profissional vivenciada, que essas competências são visíveis no trabalho dos docentes de educação profissional que atuam concomitantemente no mercado de trabalho, ou seja, ensinam uma determinada área na qual são profissionais engajados no mundo do trabalho. Logo, a sala de aula representa um verdadeiro laboratório de aprendizagem, onde o professor e o educando estarão em constante *feedback*, visto que, para esse docente, com experiência na área profissional de ensino, fica mais fácil estabelecer relações efetivas e cognitivas entre teoria e prática, vez que esse exercício faz parte de sua rotina de trabalho.

Não se pode deixar de citar novamente Gomes e Marins (2004, p.141)

que, ao referir-se sobre o professor afirmam:

O professor deve desenvolver seu potencial humano de forma holística, integral e por inteiro para poder educar outros seres, orientando-os na construção de suas competências pessoais e profissionais, que se traduzam na formação do *habitus*, com o auxílio de sua metacompetência – saber analisar (da sua disposição) e querer analisar com lucidez, coragem, consciência/espírito crítico, autonomia e responsabilidade a sua ação educativa.

Trazem-se, aqui, as contribuições de Rios (2007, p. 78) que, embasada nas conceituações de Perrenoud (2000) sobre competências afirma:

[...] competências são *capacidades* que se apóiam em *conhecimentos*. A *capacidade* de envolver os alunos em suas aprendizagens, por exemplo, vai requerer o *conhecimento* do desenvolvimento cognitivo dos alunos, o *conhecimento* do conteúdo que se vai levar ao aluno etc.

Rios (2007, p. 79) traz, em sua obra, reflexões e exemplificações sobre competências:

Comunicar-se por meio de diferentes formas: fala, escrita, desenhos, esquemas; relacionar-se com outras pessoas; trabalhar em equipe; ter iniciativa; organizar-se pessoalmente; organizar seu ambiente de trabalho; buscar todas as informações para fundamentar argumentos e decisões; utilizar com fluência a tecnologia disponível quotidianamente aos cidadãos e profissionais.

Em conformidade com as conjecturas de Rios (2007) não se pode considerar ou rotular de competente aquele professor que apenas conhece bem o que é necessário para ensinar e se utilizar dos recursos técnicos e pedagógicos, ou que tem engajamento político, envolvido com a categoria. Ela assim a destaca:

[...] Não faço referência a uma “competência técnica” a uma “competência política” ou a uma “competência ética” – não se trata de três competências. O *conjunto* de propriedades, de caráter técnico, ético e político – e também estético, [...] é o que define a competência (RIOS, 2007, p.89).

Tudo isso nos leva a reflexão, pois o conjunto de competências expressas aqui pelos diversos autores, só faz sentido como bem diz Rios (*op. cit.*), quando elaborou-se uma reflexão sobre os interesses que orientam a prática, as intenções que a movem, o destino que terão as ações no contexto amplo da sociedade.

Entender esses sentimentos, essas etapas do conhecimento que precedem a ação docente e que se transformam em saberes, habilidades e competências na ação pedagógica leva a refletir sobre a relação teoria e prática, tema, esse que remete á formação do professor, questão indissociável da práxis

docente e das teorias pedagógicas. Portanto, tentar-se-á desenvolver, no próximo item, algumas reflexões sobre este assunto, embasando em autores que, a partir de estudos e pesquisas, dissertaram a esse respeito.

3.3 A relação Teoria e Prática no Exercício da Docência em Educação Profissional

Com base no referencial teórico expresso no item anterior, pretende-se analisar a relação teoria e prática, no exercício da docência em educação profissional, no sentido de compreender que a formação docente é construída historicamente, antes e durante o percurso profissional do professor e, também, construída no social. Partindo desse princípio, pode-se observar que essa formação depende, fundamentalmente, tanto das teorias, quanto das práticas desenvolvidas no cotidiano escolar e no meio produtivo, sendo, portanto, necessário compreender esta interação como condição indispensável para a construção dos saberes.

Historicamente, a relação entre teoria e prática, no processo de formação docente, vem sendo discutida por diversos autores. Essas discussões são abundantes, diversificadas e infindáveis. Entretanto, julga-se necessário apresentar o tema sob o enfoque do conhecimento teórico e prático, na esfera da educação profissional, vez que, a relação intrínseca entre teoria e prática não pode ser analisada de forma indissociável, pois ambas refletem a construção do saber docente, embora, não somente esse par expresse os saberes profissionais.

O aprendizado não pode prescindir da teoria e da prática. Aprender significa estar apto a fazer. Para isso, é necessário que se conheçam os fundamentos teórico e se desenvolvam as habilidades necessárias à transformação desses fundamentos, em ações do dia-a-dia, através da prática, pois, em geral, as práticas de ensino, se mostram como campos de aplicação da teoria e meios do conhecimento da realidade.

Barato (2004), fala dos seus questionamentos sobre teoria e prática, afirmando que, essas categorias não dão conta de explicar a dinâmica do saber e sua natureza.

Ele considera importantes as teorias de Merrill sobre a natureza do conhecimento técnico e de Ryle, para superar a crença de que o fazer tem como base uma suposta teoria; entretanto; ele não concentra suas investigações, acerca das teorias, no uso hegemônico das categorias teoria e prática. Seu objetivo é mostrar que não se deve rotular a categoria prática, pois, assim esvazia o saber técnico; contudo ao se reconhecer o *status* específico da técnica como saber, é possível entender as atividades produtivas como conhecimento que engaja trabalhadores em fazeres inteligentes.

Barato (2004) traz à tona sua experiência como coordenador, produtor e orientador de materiais e eventos voltados para o ensino de técnicas em diferentes áreas profissionalizantes como: informática, saúde, hotelaria e beleza. Essa experiência foi orientada, partindo do pressuposto de que técnicas de trabalho são um tipo particular de conhecimento e não podem ser reduzidas a práticas.

Para o autor aqui citado, técnicas são conhecimentos processuais, uma dimensão do saber cuja natureza se define como sequência de execuções para se obter um determinado produto. O saber, nesse caso, é inerente ao fazer, não uma decorrência de um conhecimento estruturado, a partir de proposições logicamente concatenadas (conhecimento declarativo).

A intenção desse autor é provocar. Esforça-se por mostrar que os 'saberes do fazer' são tão ou mais exigentes, inteligentes, que os 'saberes do saber'. Ele cita que diversos autores, como Lave, Wenger, Rogoff e Scribner, estão mostrando que o 'aprender fazendo', não sistematizado 'forma' trabalhadores competentes, que integram comunidades de práticas nas quais o saber 'distribuído' conduz de modo fluente a execução.

Ele examina a questão dos dois ensinos, o acadêmico-literário e o profissional e afirma que: "[...] um é filho das letras e o outro das oficinas e que tanto um quanto o outro representam formas distintas de ver o mundo" (BARATO, 2004, p.22).

Para ele, o discurso dos educadores, sobre os pares, teoria e prática e conhecimento e habilidades reinam soberanos e o autor difere desse pensamento, ele acha que é uma visão equivocada, portanto ele tenta discutir uma moldura

teórica capaz de acomodar o fazer como uma forma de conhecimento, que fazer é saber. Ele diz ainda, que a comunidade acadêmica, os educadores, valorizam por demais os saberes do ócio e desvalorizam os saberes do trabalho, que aparecem no discurso que, subordina a prática à teoria. Mas, que isso aparece em formulações que reduzem a técnica ao status de ‘mera habilidade’.

O referido autor procurou oferecer contribuições no sentido de mostrar que o modo hegemônico de privilegiar os saberes do ócio, nos sistemas e escolas que pretendem formar trabalhadores, empobrece a educação profissional. Assim, ao mesmo tempo em que valoriza os saberes do trabalho, mostra um caminho que não ignora o conhecimento que nasce das atividades produtivas.

As teorias que Barato (2004) apresenta, revelam a experiência com facilitadores da área de educação profissional inicial e continuada de trabalhadores, visto que, muitos professores nessa área são profissionais que têm o conhecimento técnico, mas que não foram formados para disseminar sua técnica de forma pedagógica. Entretanto, percebe-se, no cotidiano, que esses facilitadores conseguem fazer com que seus educandos aprendam as técnicas de uma determinada ocupação, mas, não se pretende afirmar que somente as habilidades técnicas dariam conta da aprendizagem, pois, com certeza, se aliadas a uma teoria, o enriquecimento da aprendizagem seria bem maior e mais proveitoso.

A preocupação apenas com a prática pode se tornar um mal entendido quando se antagoniza com a teoria, ou seja, quando a primeira é vista como mais importante, relegando à segunda um caráter de ‘mal necessário’. Com certeza ter-se-ia, uma visão esdrúxula, pois a teoria é tão importante quanto à prática, são pares que não podem ser dissociados.

Quando se observa a teoria e a prática em interação, a teoria não se torna verbalismo, nem a prática um automatismo. Dessa forma, no entender de Freire (1983, p.93), necessita-se de uma teoria que: “implica numa inserção na realidade, num contato analítico com o existente, para comprová-lo, para vivê-lo e vivê-lo plenamente, praticamente.”

Ao lidar, durante anos, com a contratação de instrutores para os cursos de qualificação profissional, percebe-se o quanto esses educadores se preocupam

com a forma didática de repassar para seus educandos as técnicas do ‘fazer’. Esses profissionais dominam a especificidade da técnica, no entanto, não conseguem, muitas vezes, teorizar sobre o estudo de determinada técnica. Assim, recordam-se vários episódios durante a elaboração dos planos de aula, quando se solicitava, do instrutor, expressar-se sobre o conteúdo teórico a ser abordado em sala de aula, e muitos tinham vergonha de confessar que não sabiam teorizar aquela técnica, principalmente, aqueles que ensinavam tipologias primárias ou artesanais. No entanto, em sala de aula, eles conseguiam ensinar com maestria a especificidade de sua técnica.

Levando em consideração as observações aqui apresentadas e a leitura sobre o tema, entende-se que por trás do ‘saber-fazer’ existe uma teoria implícita que o facilitador, muitas vezes, não consegue expressá-la, mas que, ao ser questionado sobre o seu modo operacional de elaborar uma determinada peça, ele bem sabe descrevê-la e o faz com precisão, narrando passo a passo o ‘como fazer’, e é, justamente, nessa narrativa que se expressa toda a teoria a respeito da técnica.

Portanto, o saber do educador de qualificação profissional não se dá, apenas, na prática docente, mas também, através dos saberes adquiridos no e para o trabalho, durante sua formação profissional, no decurso da vida em sociedade, na vivência experiencial, mesmo sendo essa formação entendida como formação acadêmica de uma atividade específica ou da capacitação apreendida durante o trabalho e/ou através dos meios de produção.

A capacitação profissional do educador quanto à qualificação profissional inicial e continuada não é um tema recorrente na literatura educacional; aliás, não se têm encontrado relatos sobre esse tema, portanto aqui tenta-se teorizar sobre o ele, tendo em vista a experiência e a leitura adquirida sobre a formação de docentes. Desse modo, é a partir das várias abordagens visitadas sobre a formação docente e a experiência com instrutores de qualificação profissional, que se tenta caracterizar o perfil dos educadores dessa área, os saberes e competências que eles detêm e as reflexões que esses educadores fazem sobre sua práxis.

Para entender essa realidade, recorre-se, sobremaneira, às investigações de Barato (2004), que foi um dos poucos autores que se reportam à questão dos professores de qualificação profissional Inicial e continuado de trabalhadores,

relatando inclusive suas experiências no SENAC de São Paulo. Esse autor aborda a diferenciação entre leigos e profissionais realizando uma mesma tarefa citando Sloboda, em um estudo sobre a aprendizagem de habilidades.

[...] O citado autor nota que, mesmo quando um leigo é capaz de executar atividade similar à realizada por um profissional, há notáveis diferenças nos resultados e no processo de trabalho. Profissionais ou peritos, observa Sloboda, têm um domínio das habilidades marcado por fluência, rapidez, automaticidade, simultaneidade e conhecimento. Tudo isso faz diferença na execução de técnicas (BARATO, 2004, p.39).

Em virtude das observações aqui expostas, percebe através da experiência com os instrutores/facilitadores de educação inicial e continuada de trabalhadores, que são recrutados, diretamente, do mercado de trabalho e que, algumas vezes, são treinados para o exercício da docência e, outras vezes, são encaminhados diretamente para a sala de aula, sem nenhuma preparação inicial, o quanto é desgastante emocionalmente para esses profissionais intervirem em uma sala de aula, sem os conhecimentos pedagógicos necessários para o enfrentamento com o educando.

Os educadores que apresentam um conhecimento apenas teórico a respeito da técnica, na maioria das vezes, têm dificuldades de exemplificar para os educandos a tarefa de executar uma determinada peça, enquanto os instrutores com conhecimento apenas empírico, prático, conseguem executar com perfeição a técnica, mas não sabem sistematizá-la de forma teórica. Eis aí um fato, um problema recorrente nesse nível de educação, principalmente nas atividades de cunho artesanal, quando a maioria dos professores é especializada em sua tipologia e a maioria aprendeu o ofício com os seus antepassados, ou seja, as técnicas passaram de pai para filho. Citam-se, como exemplo, as tipologias ligadas à cultura como: os bordados, de modo geral, a confecção de objetos em couro e cerâmica, mas também, verifica-se isso, com menor intensidade, em outras atividades e serviços como nos cursos de garçom, cabeleireiro e marcenaria.

Contudo, ao refletir a respeito dessas experiências, percebe-se o quanto é importante o conhecimento teórico e prático, a capacitação em didática e outros instrumentos que facilitem a vida do educador/instrutor, não deixando dúvida de que teoria e prática são complementares, ou seja, uma depende da outra, uma não pode ter mais importância que a outra. É fato, portanto, que esse par não pode ser

indissociável e que ambos os campos do conhecimento, teoria e prática, são de fundamental importância na formação do educador e no exercício da docência.

Levando-se em consideração as explicações feitas neste capítulo, pode-se considerar que o profissional que educa seu olhar para entender o sentido do trabalho e os conflitos no cotidiano ressignifica o papel da educação na sociedade. Essa passa a ser integradora, transformadora e de relevância social, uma vez que a escola pode ser considerada o lugar em que professores e comunidade aprendem.

A continuidade deste trabalho se dará a partir da análise dos dados da pesquisa empírica. O enfoque se dará, no primeiro momento, sobre o conhecimento do campo de pesquisa, enfatizando as experiências de capacitação de docentes vivenciadas no SENAC para, em seguida, à luz dos dados obtidos durante o estudo de caso e através das entrevistas efetuadas juntos aos facilitadores/instrutores/professores, caracterizar o perfil dos docentes contratados nas áreas de imagem pessoal beleza, hospitalidade e informática durante o ano de 2008 no SENAC.

4 PERFIL E PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS DOCENTES DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DO SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM COMERCIAL – SENAC/FORTALEZA

Nesse último capítulo, analisar-se-ão os resultados da pesquisa empírica, que buscou dados relevantes obtidos com a coleta de dados, a partir de fontes diretas (pessoas) que conhecem, vivenciam ou têm conhecimento sobre o tema. Essa pesquisa foi realizada através de uma entrevista semiestruturada, realizada individualmente, junto a cada instrutor de educação profissional inicial e continuado do SENAC/Fortaleza.

Com o intuito de melhor delimitar as análises, dividiu-se este capítulo em três itens assim definidos: 4.1 Entendendo o Projeto Político Pedagógico do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial SENAC/Fortaleza; 4.2 Caracterização do perfil dos instrutores e suas condições de trabalho; 4.3 A Formação e a Prática Pedagógica do Instrutor de EPT de formação inicial e continuado.

4.1 Entendendo o Projeto Político Pedagógico do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC/Ceará

A década de 1940 foi um marco na criação de instituições de ensino profissionalizante, com a finalidade de formar mão-de-obra para os dois principais pilares da economia: a indústria e o comércio. Nesse período, surgiu o Sistema S, embasado pela promulgação da Lei Orgânica da Educação Nacional do Ensino Comercial em 1943, e, três anos depois, em 1946, surgiu então o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial - SENAC.

O Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial - SENAC é uma instituição privada, sem fins lucrativos, que desde a sua criação, promove educação profissional. Ao longo desses anos, o SENAC tem preparado milhões de brasileiros (a) para o setor de Comércio de Bens e Serviços, contribuindo para a valorização do trabalhador, através de cursos de qualificação profissional em várias áreas. O foco

desta análise será a experiência do SENAC – Fortaleza/Ceará, reportando-se, neste trabalho, à Educação Profissional e Tecnológica de formação inicial e continuada, de trabalhadores, investigando junto a essa instituição, especificamente, o perfil dos instrutores/docentes das áreas de: imagem pessoal beleza, informática e hospitalidade, contratados pelo SENAC no ano de 2008.

A história do ensino profissional do SENAC Ceará teve início nas primeiras décadas do século XX. O SENAC cearense nasceu na Associação dos Merceeiros em 1948 e os primeiros cursos, tinham os seguintes objetivos:

[...] adaptação, para menores que eram candidatos a emprego no comércio; b) aprendizagem, para menores de 14 a 18 anos, praticantes do comércio, divididos em três modalidades: curso elementar, curso para praticantes e curso de preparação funcional; c) continuação dos práticos de comércio cujo público-alvo eram os comerciários adultos, divididos em três modalidades: curso fundamental, curso de habilitação e curso intensivo; d) especialização, para ampliação de conhecimentos adquiridos noutros cursos (SISTEMA ECOMÉRCIO CEARÁ, 2008, p.78).

Observa-se que, a história do SENAC/Fortaleza sempre esteve ligada, prioritariamente, às atividades do comércio e tendo como seu primeiro diretor pedagógico o historiador e professor da Universidade Federal do Ceará José Bonifácio de Sousa.

Com a promulgação da LDB/1996, o SENAC/CE passou a orientar suas ações de acordo com a Lei de diretrizes do Conselho Nacional e Estadual de Educação. Dentre essas diretrizes, observa-se a elaboração da proposta pedagógica de educação profissional da unidade de Fortaleza que passa-se a descrever procurando entendê-la no contexto atual das grandes transformações que o mundo do trabalho vem enfrentando nas últimas décadas.

Ao analisar o Projeto Político Pedagógico do SENAC/Fortaleza, percebe-se a opção pedagógica dessa instituição pelo modelo de competências, seguindo uma tendência do mercado, que passou a exigir dos trabalhadores uma capacitação voltada para o desempenho de atividades laborais centrada no desenvolvimento de competências.

Traz-se, aqui, a Resolução Nº 3, do CNE/CP (2002,p.02) que, em seu

artigo 7º assim define competências profissionais:

Entende-se por competência profissional a capacidade pessoal de mobilizar, articular e colocar em ação conhecimentos, habilidades, atitudes e valores necessários para o desempenho eficiente de atividades requeridas pela natureza do trabalho e pelo desenvolvimento tecnológico.

Entende-se que a referida instituição desenvolveu seu Projeto Político-Pedagógico - PPP, levando em consideração a legislação atual sobre EPT e, ainda, a partir de uma ação reflexiva de seus profissionais, tendo como eixos estruturantes a identidade institucional, a educação profissional e organização escolar de ensino. Portanto, o PPP do SENAC trabalha de forma integrada com o intuito de:

[...] garantir a formação de sujeitos “competentes” para as necessidades do mercado e do mundo atual e, mais além, a formação de *cidadãos capazes de transformar* as relações de trabalho e as relações entre o próprio homem, transformando assim, a sociedade em que vive (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO 2005, p.05).

Compreende-se que esse projeto está relacionado ao paradigma de uma Educação Profissional voltada para o desenvolvimento de competências que levem o trabalhador a ‘aprender a aprender’, cujas consequências seriam o desenvolvimento e ampliação de habilidades básicas, específicas e de gestão dos indivíduos.

Observa-se que a instituição profissionalizante segue a lógica do mercado ao adotar em seu projeto pedagógico o paradigma de competências para a formação do trabalhador fortalezense. No obstante, ao elaborar-se uma discussão no capítulo anterior sobre saberes, competências e ação reflexiva na formação docente, entende-se, que o SENAC lança mão desses conceitos para imprimir ao seu Projeto Político Pedagógico – PPP os conceitos que atualmente a educação vem discutindo na formação de professores. Essa formação alia-se com:

[...] uma flexibilidade e um alcance suficientes para que se possa enfrentar o emprego, o desemprego e o auto-emprego – de modo a permitir rápidas reconversões e re-profissionalizações ao longo da vida.(PAIVA, 1997, p.118).

Observa-se que essa instituição procurou adequar-se às novas tendências de mercado e à base conceitual proposta pelo MEC, para educação profissional, (exposta no capítulo III desse trabalho). Apesar das adaptações necessárias ao novo modelo imposto pelo mercado, em sua essência estas não

diferem muito dos princípios filosóficos que norteiam a proposta pedagógica do SENAC, implantada desde 1994. Lembra-se, aqui, que o SENAC foi criado para atender á demanda do mercado por qualificação na área do comércio e serviços, portanto, não se detecta nenhuma contradição na instituição ao se levar em consideração as demandas de mercado.

É importante, aqui, destacar os referenciais curriculares do SENAC (2001):

[...] defender uma proposta pedagógica que, fundamentada numa concepção crítica das relações existentes entre educação, sociedade e trabalho, inspire a implementação de uma prática educativa transformadora e participativa, centrada na construção do conhecimento e na aprendizagem crítica e ativa de conteúdos vivos, significativos e atualizados.
 [...] referendar as teorias cognitivas da aprendizagem, entendida como um processo interno do indivíduo, embora necessariamente interativo. É o aluno que, por meio dos desafios proporcionados pelas trocas com seus colegas, professores e com os materiais didáticos, constrói seu próprio conhecimento. Significa, ainda, continuar a compreender o ensino como um processo organizado para favorecer essas trocas e propor desafios, buscando criar oportunidades para a sistematização dos conhecimentos, para a reflexão, e para o aprofundamento da relação entre teoria e prática. (PPP, 2005, p. 07).

Em virtude das decorrentes mudanças da base produtiva a equipe do SENAC/CE, entende-se que o trabalhador deve ser formado, não somente, como 'mão-de-obra' qualificada para o setor de comércio, de bens e serviços, mas também, devem-se formar, 'cidadãos produtivos', percebendo-se, portanto, a consonância com os objetivos explícitos na LDB e no PNQ/PLANTQ. Desse modo, a equipe de profissionais da instituição, defende, no fazer pedagógico, duas dimensões essenciais e básicas quais sejam:

[...] a qualidade formal e a política, pois assim, teremos condições de, além de "preparar para o domínio dos fundamentos tecnológicos e das habilidades técnicas necessárias ao fazer das profissões, cuidar do desenvolvimento de competências genéricas, que assegurem a compreensão desse fazer, a autonomia, a crítica, a criatividade, elementos fundamentais ao exercício da cidadania, da participação política e, portanto, da intervenção nos destinos da sociedade futura (SENAC, 2001, p. 8).

Para melhor entender a pesquisa que se realizou, é necessário conhecer um pouco os objetivos e finalidades da instituição investigada. Portanto, abordam-se, aqui, alguns desses objetivos:

- Desenvolver ações de educação profissional por meios de cursos e programas de formação inicial e continuada de trabalhadores, educação

profissional de nível médio e educação superior, conforme Decreto Presidencial nº 5.154, de 23 de julho de 2004;

- Desenvolver ações educacionais que visem à construção de competências necessárias à inserção e permanência das pessoas na vida produtiva, a partir de perfis profissionais de conclusão, tendo como premissas, a organização, por áreas profissionais, em função da estrutura sócio-ocupacional e tecnológica e a articulação de esforços das áreas da educação, do trabalho e emprego, e da ciência e tecnologia;
- Assegurar à sua clientela os perfis profissionais de conclusão, bem como a aquisição de competências gerais e específicas, conforme as modalidades de ensino: formação inicial e continuada de trabalhadores; educação profissional de nível médio e educação superior;
- Atender as necessidades da clientela constituída por indivíduos, empresas e comunidade através de ações extensivas à educação profissional (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2005, p.9).

A educação profissional e tecnológica inicial e continuada é o foco dessa investigação, portanto, não se poderia deixar de abordar aqui como o SENAC vem trabalhando esse tipo de educação em seu PPP. Por conseguinte, expõe-se, aqui, o que está posto sobre a Formação Inicial e Continuada ou qualificação profissional:

- Aprendizagem - cursos destinados a proporcionar o desenvolvimento das competências necessárias ao exercício profissional, na forma da Lei nº 10.097/00, a menores, entre 14 anos completos e 18 anos incompletos – MENOR APRENDIZ;
- Capacitação – cursos que propiciam o desenvolvimento de competências necessárias ao exercício de uma profissão, com identidade reconhecida pelo mercado de trabalho e destinados a pessoas com escolaridade variável;
- Aperfeiçoamento – cursos destinados a profissionais para complementação, atualização ou aprofundamento de competências que visam ao seu desenvolvimento frente as mudanças em curso do mundo do trabalho;
- Programas Sócio-profissionais e Culturais – cursos e programas, com características variadas destinados ao desenvolvimento de competências relacionadas tanto ao aprimoramento pessoal e ao exercício da cidadania quanto a realização de atividades geradoras de renda;
- Programas Compensatórios de Educação Básica – cursos e programas que permitem suprir a carência nas competências desenvolvidas, no âmbito da educação básica, que sejam requisitos para a educação profissional (PPP, 2005, p. 9).

É importante destacar, também, as áreas profissionais de ensino, que o SENAC desenvolve, com base na demanda, e que estão inseridas no projeto político-pedagógico, citado a seguir:

- Artes, Comércio, Comunicação: Conservação e Zeladoria: Design: Gestão: Idiomas: Informática: Lazer e desenvolvimento social, Meio ambiente: Tecnologia educacional: Telecomunicações: Turismo e

Hospitalidade.

Entretanto, dá-se aqui um enfoque maior às áreas com as quais se realizou a pesquisa e que se encontram definidas no PPP:

- **Imagem pessoal beleza** – Abrange a concepção, o planejamento, a execução e a gestão de serviços de embelezamento pessoal bem como os serviços prestados por cabeleireiros, maquiadores, manicuros e pedicuros, em institutos ou em centros de beleza.
- **Informática:** Envolve todas as atividades que vão da concepção, a realização do projeto incluindo aí, a avaliação, o suporte e manutenção de sistemas e de tecnologias de processamento e transmissão de dados e informações, abrangendo hardware, software, e outros aspectos organizacionais e humanos.
- **Hospitalidade:** Compreende as atividades, de capacitação na área de prestação de hospitalidade. Esses serviços incluem a hospedagem e os de alimentação. Os de hospedagem são prestados em hotéis e outros meios. Os serviços de alimentação são prestados em restaurantes, bares e outros meios.

Ao procurar conhecer o projeto político-pedagógico do SENAC, verifica-se que essa instituição vem trabalhando com várias modalidades de ensino e destacam-se, aqui, algumas que se consideram mais importantes como: Centros de Formação Profissional contempla laboratórios de ensino, funcionando em diferentes turnos; Unidades Móveis, formada por equipes técnicas que realizam um trabalho educativo na periferia dos grandes centros urbanos e nas médias cidades do interior; Educação a Distância (EAD): essa modalidade é desenvolvida de forma individualizada, para quem só pode estudar em horários alternativos; Pedagógica: unidade de ensino que opera, ao mesmo tempo, como empresa e como escola, realizando aprendizagem em situação real de trabalho; Capacitação na Empresa: programações personalizadas, com a finalidade de capacitar, aperfeiçoar, sensibilizar e despertar para o auto-desenvolvimento das pessoas, que fazem parte do quadro de pessoal das empresas; Escola Aberta de Informática - laboratório de auto- instrução no qual é disponibilizado, ao participante, um computador, material

didático produzido pelo SENAC e um professor para orientá-lo, quando necessário; colocação no mercado de trabalho - serviço de agenciamento de empregos encaminha para o trabalho e acompanha ex-alunos na empresa, Orientação Profissional - serviço de informação e orientação aos alunos, sobre o mercado de trabalho, suas tendências e comportamento profissional. Biblioteca - acervo diversificado nas áreas de comércio de bens e serviços, disponíveis para pesquisa no local e empréstimos.

O SENAC, com a finalidade de aprimorar a qualidade da sua programação, disponibiliza, também, aos seus instrutores um imenso acervo de livros, fitas, softwares e periódicos, além de equipamentos como vídeo, retroprojetor, projetor de slides e projetor de multimídia. Facilitando assim a atualização, capacitação da sua equipe técnica e fortalecendo a aprendizagem dos seus educandos. Por outro lado, ao optar pelo modelo de competências o SENAC/CE não poderia eximir-se da responsabilidade de prover, junto ao seu corpo técnico e ao conjunto de seus alunos, os meios necessários para o desenvolvimento cotidiano das competências necessárias para o enfrentamento das mudanças constantes requeridas pelo mercado de trabalho.

Ao utilizar o modelo de competências, no desenvolver de sua proposta pedagógica, o SENAC objetiva, na organização dos conteúdos de ensino, propiciar aos educandos uma perspectiva globalizante do conhecimento. Portanto, o fato de as competências articularem diversos saberes possibilita uma aprendizagem construída levando-se em consideração os contextos a serem utilizados. Desse modo, é impossível separar os aspectos cognitivos, emocionais e sociais presentes no processo ensino aprendizagem. “A formação dos alunos deve, então, ser encarada como um processo global e complexo, no qual conhecer e intervir na realidade não se dissociem” (PPP, 2005, p. 19).

O projeto pedagógico do SENAC propicia ao educando uma visão integral de conteúdos, que pode ser viabilizada, por meio da implementação de uma proposta curricular interdisciplinar e pela manutenção das disciplinas:

A opção pela manutenção das disciplinas costuma estar associada à defesa da realização de um processo de ensino-aprendizagem centrado num corpo de conhecimentos científicos e universais, além de, indiscutivelmente, envolver uma compreensão mais realista da própria prática educativa. Esse

é um modelo mais tradicional de classificação dos conteúdos e corresponde à organização do próprio conhecimento científico. Além disso, esse é o modelo presente na formação dos docentes (PPP 2005, p.20).

A construção dos conhecimentos, durante o processo de ensino-aprendizagem, é garantida a partir de uma visão globalizante e integradora, que se efetiva por meio do desenvolvimento de conhecimentos que, essencialmente, implicam, na revisão da prática profissional e que se constitui uma tentativa de superação do modelo pedagógico tecnicista que, por décadas, vem marcando e influenciando o sistema nacional de educação profissional.

Atualmente, a legislação da EPT orienta que os cursos profissionalizantes devam ter uma matriz curricular construída pela própria escola, em torno de competências gerais por área, adicionada às competências específicas para cada habilitação. Assim, a composição dessa estrutura curricular requer uma permanente atualização, de acordo com as transformações que vão se processando no mundo do trabalho.

Vive-se em uma época marcada por transformações no processo produtivo, que acabam por afetar as relações sociais e as configurações políticas dos Estados. Contudo, os princípios básicos que regem o capitalismo, como o lucro, o individualismo competitivo, se apresentam cada vez mais firmes. Assim, diante dos desafios colocados na atualidade, pelas transformações impostas pela sociedade pós-moderna, faz-se imprescindível que a formação do trabalhador 'cidadão', aconteça em cenários que favoreçam a aprendizagem do trabalhador para que ele possa ter acesso ao diversificado mundo da informação e que, pedagogicamente, favoreça o contato com várias linguagens (impressa, televisiva, radiofônica, informatizada), que possibilitem ao aluno diferentes formas de ler, de olhar, de interpretar uma dada realidade, proporcionando, portanto, a geração de novas aprendizagens.

O SENAC, com o intuito de melhorar o processo de ensino-aprendizagem, vem adotando alguns enfoques dentro da lógica do seu PPP, visando à obtenção dos resultados almejados como:

- Aperfeiçoar as aulas expositivas, demonstrativas e os materiais didáticos, buscando-se integrar os conhecimentos técnico-científicos a

- serem aprendidos com as experiências e conhecimentos anteriores dos alunos;
- Facilitar a aprendizagem, levando o aluno a participar de forma efetiva e responsável do seu processo de construção do conhecimento, seja presencial ou à distância;
 - Utilizar a problematização e o questionamento como estratégia para mobilizar e motivar os alunos a aprender;
 - Usar métodos e técnicas que proporcionem o desenvolvimento da iniciativa, autonomia, espírito de equipe e socialização do indivíduo;
 - Dar ênfase à distribuição, acompanhamento e avaliação das tarefas, permitindo aos alunos assumir a liderança na execução de determinadas atividades, estimulando a criatividade e inovação;
 - Prever situações em que o aluno evidencie a capacidade de organização e trabalhe os aspectos referentes à postura profissional;
 - Utilizar estratégias metacognitivas, desenvolvendo a compreensão sobre os próprios processos de aprendizagem. (PPP, 2005 p. 21)

Os enfoques trabalhados pelo SENAC trazem à tona às abordagens de Delors (1998) sobre o 'aprender a aprender', dando ao aluno a oportunidade de desenvolver aspectos cognitivos como 'saber', 'saber fazer' e 'saber ser'. Portanto, a instituição utiliza as seguintes estratégias:

1. Estratégias de Ensaio - Capacidade de reconstruir o objeto apreendido. Ex.: elaboração de sínteses, resumos, etc.
2. Estratégias de Elaboração - Estabelecimento de conexões entre os conhecimentos já adquiridos e os novos conhecimentos. Ex.: Criar perguntas e formular respostas, elaborar rascunhos e analogias.
3. Estratégias de Organização - Compreensão da estrutura dos fenômenos ou processos, compreendendo suas diferentes partes e as relações de subordinação existentes. Ex.: analisar os diferentes tópicos de um texto, criar uma hierarquia ou rede de conceitos, elaborar diagramas que revelem relações entre os fenômenos, etc.
4. Estratégias de Monitoramento da Compreensão - Acompanhar passo a passo o processo de aprendizagem, identificando os diferentes graus de assimilação dos conteúdos. Ex.: auto-questionamento, auto-avaliação, verificação do alcance dos objetivos propostos e tomada de decisões para correção dos desvios.
5. Estratégias Afetivas - Manter a motivação e a concentração necessárias à aprendizagem. Ex.: orientar o aluno a planejar seu próprio desenvolvimento e desempenho. (PPP, 2001 p.22)
6. Estratégias de Solução de Problemas - Aplicação correta de mecanismos para solução dos problemas propostos. Ex.: estudos de caso, dramatizações, análise dos erros mais frequentes (PPP/2005, p.22).

Observa-se que essa instituição vem trabalhando, nos seus cursos profissionalizantes, formatos diversificados, tentando atender às necessidades da vida moderna, que demandam variadas configurações de ensino-aprendizagem. Desse modo, constatou-se que o PPP do SENAC apresenta três formas distintas de ensino, as quais se destacam a seguir:

Forma presencial – forma tradicional, em ambiente adequadamente organizado, conhecida como sala de aula e com a presença efetiva dos educandos, em uma relação processual direta e dialógica entre professor e aluno.

Forma à distância – o próprio nome já expressa esse modelo; entretanto, professores e alunos estabelecem uma relação de ‘comunicação e aprendizagem multi-direcional’, através de tecnologias que propiciam a transposição das barreiras da distância, possibilitando, assim, um maior número de beneficiários que, por motivos diversos, não têm condições estruturais para frequentar uma sala de aula.

Forma semipresencial – esse processo de ensino efetiva-se em fases distintas, mas que se complementam entre si, visto que existe uma relação direta do professor com o aluno. Por outro lado, há momentos a distancia em que o educando recebe as orientações do professor.

Não se pode deixar de mencionar a sistematização do ensino na referida instituição, que recorre à análise dos cenários, tanto externo quanto interno, para seu planejamento estratégico, vez que a missão dessa instituição está bem definida:

Desenvolver pessoas e organizações para o mundo do trabalho através de ações educacionais e disseminação de conhecimentos em comércio e serviços, contribuindo para o desenvolvimento do país (PPP, 2005 p.23).

De acordo com sua missão, o plano de trabalho dessa instituição é preparado, tendo por base pesquisas de mercado, demanda por cursos da sociedade e de entidades governamentais e não governamentais. Os planos de cursos apresentam carga horária variada, de acordo com a tipologia de cada curso, observando os objetivos e a demanda do mercado e da sociedade.

Em referência à avaliação da aprendizagem dos educandos, o SENAC baseia-se nas competências profissionais definidas em cada plano de curso, portanto, a avaliação do educando é realizada de forma continuada e cumulativa predominando os aspectos qualitativos sobre os quantitativos e em consonância com as competências exigidas em cada perfil profissional. Também são observados os índices de frequência dos alunos que não podem transpor o limite mínimo de 75% do total de horas exigidos por tipologia, bem como outros instrumentais de avaliação sobre os conteúdos curriculares, que levem o educando a desenvolver sua autonomia e criticidade, devendo apresentar: domínio das competências (teórico e

prático), atitudes comportamentais (pontualidade, assiduidade, aparência, disciplina, espírito de equipe, bom relacionamento e iniciativa), habilidades (aprendizagem, abstração, análise e síntese, construção do conhecimento, criatividade, flexibilidade outras).

Para dar suporte técnico e praticidade à sua proposta pedagógica, o SENAC vem realizando, junto à sua equipe de educadores, um Programa de Desenvolvimento de Docentes (PPD), pois esta instituição entende que a capacitação e o aperfeiçoamento dos profissionais da educação são imprescindíveis para o sucesso do seu projeto político pedagógico. Para tanto, reconstruir o fazer pedagógico sistematicamente da instituição é indispensável.

Desse modo, o Programa de Desenvolvimento de Educadores (PRODE) é desenvolvido com o objetivo de:

[...] renovar o 'fazer pedagógico' da instituição, desenvolvendo o senso crítico e os conhecimentos científicos e tecnológicos dos agentes envolvidos neste processo. O Programa também tem como metas a conscientização do professor sobre o seu novo papel, bem como das novas tecnologias disponíveis (PPP, 2005, p.30).

É importante colocarem-se, aqui, as linhas temática que compõem o PRODE as quais se encontram especificadas a seguir:

UNIDADE I – COMPETÊNCIAS GERAIS

- As transformações do mundo do trabalho
- O projeto pedagógico do SENAC
- Legislação Educacional - Lei nº 9.394/96 – Diretrizes e Bases da Educação Nacional e seus Decretos e Pareceres

UNIDADE II – COMPETÊNCIAS PEDAGÓGICAS

- Conhecimento e Aprendizagem
- A questão metodológica
- Utilização do material didático
- Planejamento e avaliação

Promover a formação continua de sua equipe docente nas áreas de atuação que a instituição desenvolve tem o intuito de propiciar ao seu corpo de instrutores uma formação de acordo com os princípios educativos da instituição e que muito bem estão retratados nos objetivos do PRODE como:

Conhecer os fundamentos teóricos e legais da educação profissional;
Aprofundar conhecimentos que subsidiem a prática pedagógica, possibilitando além da apropriação de conteúdos, o desenvolvimento de

novas formas de pensar o fazer docente na educação profissional;
Compreender as tendências em planejamento e aplicar metodologias de ensino e avaliação com foco em competências;
Adotar postura e atitude profissional coerentes com os princípios institucionais que norteiam o projeto político pedagógico do SENAC.
(SENAC 2008, p. 05-06)

Além dos conteúdos temáticos mencionados acima o PRODE também desenvolve outras temáticas relacionadas que possam contribuir para a ampliação do conhecimento dos instrutores/docentes com o objetivo de levar sua equipe ao desenvolvimento de competências definidas em seu Programa de Educação Corporativa. O SENAC desenvolve ainda, o Programa de Desenvolvimento Docente Virtual (PRODEV), executado na modalidade à distância com a finalidade de trabalhar virtualmente os instrutores/professores no desenvolvimento das competências específicas da modalidade profissional que o mesmo exerce, e tendo na base do acompanhamento de todo esse processo educativo tutores contratados e lotados na Unidade de Educação a Distância.

Toda matriz curricular embutida no PRODEV, demonstra a preocupação da instituição em seguir as diretrizes estabelecidas pela legislação vigente no que se refere à formação docente. Desse modo, o desenvolvimento do programa de formação de educadores do SENAC estabelece vínculos com os pressupostos norteadores da formação docente expressos na LDB e no Documento Base sobre EPT, da SETEC, já especificadas no capítulo II desta dissertação.

O projeto político-pedagógico mostra a visão macro do que a instituição pretende ou idealiza fazer, seus objetivos, metas e estratégias permanentes, tanto no que se refere às suas atividades pedagógicas, como às funções administrativas. Assim sendo, compete ao projeto político-pedagógico a operacionalização do planejamento pedagógico, em um movimento constante de reflexão-ação-reflexão.

A importância do projeto político-pedagógico está no fato de que ele passa a ser uma direção, um rumo para as ações da instituição. É uma ação intencional, que deve ser definida coletivamente, com conseqüente compromisso coletivo.

Ao tomar-se conhecimento sobre a política educacional do SENAC/ Fortaleza, este, por certo, possibilitou que se traçasse e analisasse o perfil dos

instrutores/professores contratados por essa instituição, no ano de 2008. Assim, no próximo item, abordar-se-á o conhecimento que se obteve na pesquisa sobre a equipe de instrutores que trabalha com educação profissional e tecnológica inicial e continuada ou qualificação profissional no SENAC.

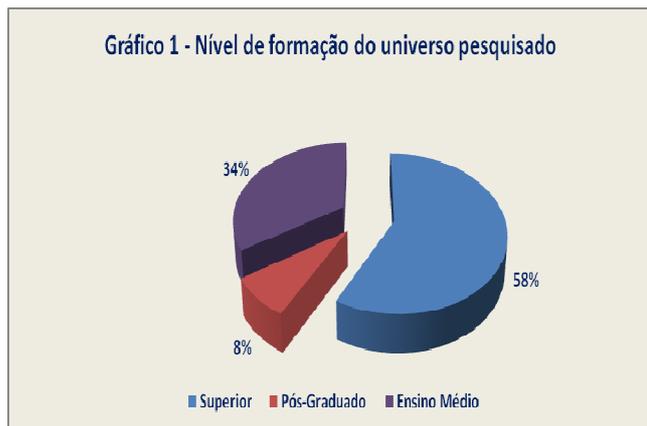
4.2 Breve Caracterização: Perfil dos instrutores de EPT inicial e continuada do SENAC/Fortaleza

Esse item trata da caracterização e análise do perfil dos instrutores dos cursos de educação inicial e continuada do SENAC, a partir da pesquisa que foi desenvolvida com os professores específicos das áreas de imagem pessoal beleza, informática e hospitalidade, no ano de 2008, foram escalados 43 instrutores para programação de cursos de formação inicial e continuada, nas áreas citadas. Destes, participaram da investigação 12 professores (29,9), após terem recebido convite através de seus supervisores e a manterem um diálogo com o pesquisador. Os instrutores se dispuseram prontamente a contribuir com a investigação, confirmando, portanto, o interesse em participar da mesma. Adotou-se como critério de inclusão do público alvo da pesquisa, a relação dos instrutores que efetivamente ministraram cursos em 2008 na formação inicial e continuada e que se enquadravam no recorte especificado na introdução deste trabalho.

Por medida de cautela e com a intenção de proteger a identidade dos instrutores(a) pesquisados(a), o anonimato deve contemplar todo o material, não só escrito, mas também verbal, para que, posteriormente, não possa causar-lhe qualquer tipo de constrangimento. Por conseguinte, a partir de então para efeito de citação no corpo desse texto, será adotada a terminologia de instrutor A, B, C e, assim, sucessivamente.

Ao identificar-se o perfil dos instrutores durante a entrevista semiestruturada, que contou com algumas indagações fechadas, passou-se a retratar as questões do Tema I - Caracterização do perfil dos instrutores de EPT.

Desse modo, verifica-se através do gráfico 1 e da tabela I, o perfil acadêmico ou o nível de formação do universo pesquisado.



Fonte: Pesquisa direta 2009

Tabela 1 - Formação do Universo Pesquisado	
Formação	Quantidade
Pedagogia	02
Gastronomia	02
Geografia	01
Turismo e Hotelaria	01
Engenharia Civil	01
Direito	01
Nível Médio	04
Total	12

Fonte: Pesquisa direta 2009

Ao observar o gráfico 1 e a tabela 1, percebe-se que o público docente pesquisado está assim caracterizado: 04 Instrutores de nível médio, 06 de nível superior e apenas 01 pós-graduado, ainda se observando, em relação à formação de nível superior, que apenas dois têm cursos na área de pedagogia e os demais têm bacharelado ou licenciatura em áreas diversas, avaliando-se que, na educação profissional inicial e continuada, do SENAC/Fortaleza, grande parte dos docentes é recrutada de uma determinada e específica área de trabalho, verificando-se, dessa forma, uma tônica constante estabelecida nesse nível da educação. Por exemplo, um instrutor de Gastronomia é recrutado de restaurantes, hotéis, bares e outras instituições semelhantes, embora, muitas vezes, esse educador tenha domínio, apenas, da técnica específica de sua atuação, sem nenhuma base pedagógica.

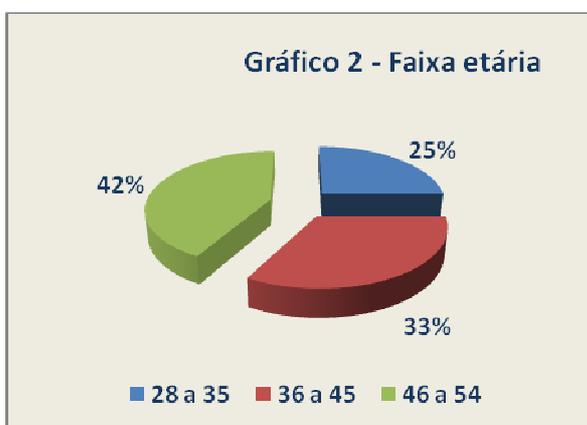
Para corroborar com os resultados desta pesquisa, apresenta-se o que diz Gomes e Marins (2004, p.119) ao fazerem suas considerações sobre a situação aqui citada:

Os profissionais que migram do mercado para a docência, não só como opção, mas como complementação de realização pessoal, profissional ou como forma de extensão de sua função autônoma, não tem encontrado uma formação didática específica no seu curso regular de formação necessitando de complementação no local de trabalho ou em programas destinados especificamente a esse fim, realizado pelas diversas instituições educacionais.

Concordando com as considerações arroladas pelos autores aqui citados, entende-se, portanto, a preocupação do SENAC em proporcionar, ao seu quadro de docentes, um Programa de Desenvolvimento de Educadores (PRODE), que possa aproximar a técnica do instrutor e a pedagogia necessária ao

desenvolvimento de uma prática pedagógica centrada no desenvolvimento do modelo de competências adotado pela instituição, tanto para o instrutor quanto para o educando. Chama-se, portanto, a atenção para as falas dos instrutores: A, C, G e M, ao afirmarem que são 'cria' do SENAC, compreendendo-se, portanto, que esses professores foram qualificados e capacitados por essa entidade e que suas primeiras práticas como docentes foram realizadas no SENAC.

Observa-se que, em relação à faixa etária, os instrutores se encontram na faixa etária entre 28 e 54 anos (Gráfico 2) e quanto ao gênero, verifica-se uma relação equilibrada conforme expressa o gráficos 3 a seguir.



Fonte: Pesquisa direta 2009



Fonte: Pesquisa direta 2009

Existe, na sociedade contemporânea, uma discussão importante e responsável que é a da inclusão dos 'diferentes'. Entendem-se como 'diferentes' os portadores de deficiências, homossexuais, negros e mulheres. Ao observar-se o gráfico 3, a questão de gênero está posta e precisa ser considerada, principalmente, porque as relações de gênero são o pilar da cultura da sociedade de classes, isso porque, antes de ser brancos, negros, pardos, portadores de deficiências, hétero ou homossexuais, as pessoas são mulheres ou homens. Isso é significativo para a definição de papéis, comportamentos, relacionados às esferas da vida, à produção (de bens e serviços) e à reprodução da vida (dos seres humanos, da sociedade).

Scott (1990, p.14) traz uma definição de gênero. Para ela o gênero é:

[...] um elemento constitutivo de relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos, e o gênero é um primeiro modo de dar significado às relações de poder

Os princípios feminino e masculino estão presentes em todos os seres vivos. O equilíbrio entre ambos – que se reflete no pensamento e nos valores – é que permite relações saudáveis. Portanto, a relação de gênero equilibrada existente entre os instrutores do SENAC, demonstra a responsabilidade social da empresa, trazendo à tona os valores femininos para conviverem em equilíbrio com os valores masculinos em um novo jeito de ser em sociedade.

Aborda-se, a seguir, a questão do tempo de experiência do educador no ensino profissional inicial e continuada. Verifica-se, na leitura do gráfico 4, que a grande maioria tem mais de 10 anos de experiência em EPT inicial e continuada, o que muito facilitou o entendimento, por parte destes, do tema II e III da entrevista. Portanto, os gráficos 4 e 5 expressam uma representação da relação experiência em EPT *versus* tempo de trabalho no contexto da educação profissional e a quantidade de instrutores por área.



Fonte: Pesquisa direta 2009



Fonte: Pesquisa direta 2009

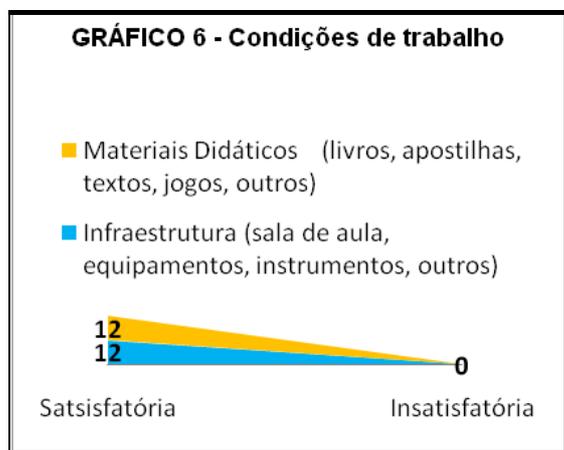
Ao analisar-se os gráficos 4 e 5, com referência à experiência docente, buscou-se o enfoque que Canário (2000, p. 13) proclama sobre o tema:

[...] Valorizar a experiência significa, sobretudo, aprender a aprender com a experiência, o que, frequentemente só é possível a partir da crítica e da ruptura com essa experiência.

Nesse sentido, avalia-se que a experiência, por si só, sem o ato crítico reflexivo antecedente, não constrói o caminho pedagógico desejado e necessário à postura ética e responsável do docente.

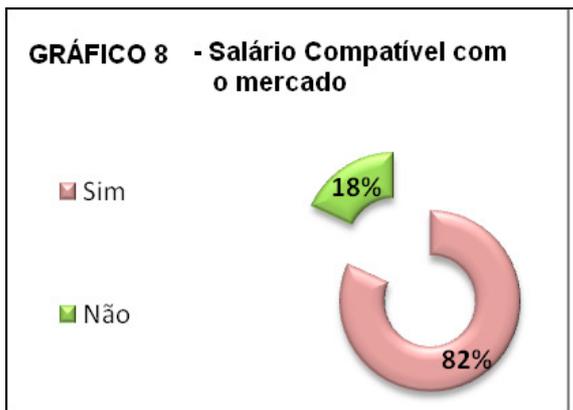
Durante a entrevista, colocaram-se, também, algumas indagações acerca

das condições de trabalho dos educadores. Os instrutores responderam, da forma que se revela no gráfico 6.



Ao analisar-se o gráfico 7, na perspectiva da regulamentação legal do trabalho, percebe-se que 84% dos instrutores contratados pelo SENAC são regidos pela CLT, dessa feita trazem-se as observações de Castel (1998, p.170), sobre o trabalho regulado, que compreende o conjunto das regulamentações dos ofícios, ao mesmo tempo os ofícios jurados e os ofícios regidos pelas regulamentações municipais.

Perguntou-se também, sobre as questões salariais que estão destacadas nos gráficos 8 e 9, sugestivos de que a grande maioria se encontra satisfeita com o salário que recebe, pois afirmam, também, estarem condizentes com o mercado de trabalho. Esperava-se, entretanto que, ao dar-se início a essa investigação, essa seria uma questão controversa em que a maioria dos instrutores estabeleceria uma relação de insatisfação com a remuneração; qual não foi a surpresa que se teve, ao verificar-se o contrário do que se esperava. Inclusive, em referência às questões de cunho salarial, todos foram unânimes ao afirmar que, mesmo se a remuneração não estivesse compatível, assim mesmo, eles continuariam a exercer essa profissão, pois todos afirmaram 'amar o que fazem'.



Fonte: Pesquisa direta, 2009



Fonte: Pesquisa direta, 2009

Ao fazer referência, no capítulo anterior, às questões que envolvem o magistério, foram consideradas as condições de trabalho dos profissionais do SENAC, dando-se enfoque à Lei nº. 11.738, que instituiu o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica, mas essa lei não contemplou os educadores da educação superior e EPT. Portanto, os planos de cargos e carreiras do magistério, nos níveis de educação superior e EPT, ficam à mercê do mercado, da boa vontade do poder público e da militância sindical.

Na medida em que as escolas são pensadas como empresas que devem produzir com qualidade para competir nos diferentes mercados, o próprio sistema escolar se transforma em um mercado competitivo. Com isto, a qualidade da educação aparentemente melhora (GENTILLI, 1995, p.04).

Nesse contexto, a educação profissional assume um novo valor, dada a necessidade de se adaptar às condições do mercado por meio de estratégias que atendam aos interesses de manutenção das condições de acumulação capitalista. No SENAC, não poderia ser diferente, pois essa escola profissionalizante trabalha para atender aos interesses e demandas do mercado. Para tanto, transforma-se numa instituição de qualidade, na qual a administração educacional deve assumir novos paradigmas de produtividade e de qualidade.

Em face das exposições aqui apresentadas, essa breve caracterização do perfil dos professores do SENAC foi providencial, para a melhor compreensão das questões que serão analisadas a seguir.

4.3 A Formação pedagógica e a prática docente do instrutor de EPT inicial e continuada do SENAC/Fortaleza

4.3.1 Análise sobre a formação pedagógica do docente de EPT no SENAC

Passa-se, agora, a discorrer sobre as questões de cunho mais qualitativo trazendo as observações, relacionando-as sempre à base teórica aqui posta pelos vários autores que compõe a pesquisa bibliográfica deste relatório.

Inicia-se a discussão acerca do tema II da entrevista semiestruturada ou seja a Formação Pedagógica do Docente de EPT, com a análise sobre a compreensão que os instrutores entrevistados têm sobre educação profissional e tecnológica. Para tanto, utilizou-se a análise de conteúdo e categorial de Bardin (1997), expressa no item aspectos metodológicos desta dissertação.

Nesse sentido, adota-se, como categoria para resposta a essa questão, a definição de educação profissional contida na introdução desse estudo que, sucintamente, é apresentada como política pública de EPT, que promove a qualificação profissional para a inserção no mercado de trabalho e que se encontra, referendada nas falas dos instrutores¹⁴. Assim, ao efetuar-se a leitura das respostas, observa-se que há uma visão, quase unânime, nas respostas em relação à categoria EPT.

Apresenta-se, aqui, a resposta do instrutor B que afirma ser EPT “uma educação para formar pessoas competitivas para o mercado de trabalho e que envolve conceitos de ética e responsabilidade”.

Outro depoimento similar é o do instrutor D, ele entende que a EPT “prepara o aluno para a vida profissional, dá exemplo e vivencia profissional”.

Reforçando os entendimentos aqui expostos, a instrutora J afirma que EPT “é aquela que permite ao aluno chegar ao mercado de trabalho e adquirir novas

¹⁴ Gráfico das palavras citadas pelos instrutores que confirma as visões aqui expostas pelos diversos atores pesquisados, figura I dos anexos desta dissertação.

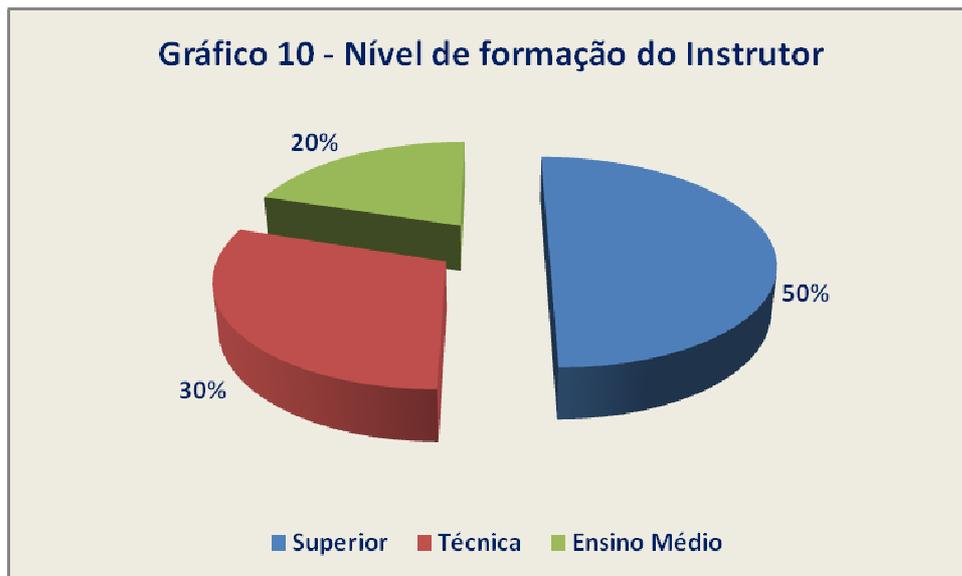
competências.”

Ao analisar as mensagens dos docentes, não se pode deixar de perceber certa visão tecnicista, instrumentalista e simplista dos instrutores, ao definirem EPT como uma educação que visa à formação dos indivíduos para o mercado de trabalho.

Entende-se, portanto, que é necessário desmistificar tal conceito, pois, no artigo 39 da LDB, está posto que a educação profissional, integrada às outras formas de educação, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva, e o artigo 205 da Constituição Federal também diz que, a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, deverá levar ao desenvolvimento das pessoas e ao seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Em consonância com esses conceitos, o Plano Nacional de Qualificação Profissional, conceitua EPT como uma construção social, que inclui dimensão pedagógica, que não se restringe, apenas, a uma ação educativa e, muito menos, a um processo educativo de caráter unicamente técnico, mas refere-se a uma visão educativa que a torna um direito de cidadania, contribuindo para democratizar as relações de trabalho e para imprimir um caráter social e participativo ao modelo de desenvolvimento desejado.

Percebe-se, ainda, a necessidade imperiosa do SENAC por fortalecer os conhecimentos gerais de sua equipe, ofertando-lhes uma educação continuada que possibilite aos docentes conteúdos mais aprofundados sobre a educação profissional e tecnológica, bem como outros temas que levem os professores a uma ação mais efetiva, ao compreender que EPT não significa, tão somente, a leitura do educar para o mercado, mas a formação de cidadãos críticos, pensantes, que contribuam com a construção de uma sociedade mais participativa e comprometida com as futuras gerações.

Para efeito das análises, traz-se aqui a questão que aborda a percepção dos instrutores, sobre a formação necessária ao professor de educação profissional Inicial e continuada, apresentada no gráfico 10.



Fonte: Pesquisa direta 2009

Durante as entrevistas, todos os instrutores foram unânimes ao afirmar que, além da formação superior, técnica ou de nível médio, o instrutor necessita ter outros conhecimentos como: formação ou conhecimento pedagógico imprescindível a formação do professor, além de ter uma qualificação técnica com experiência profissional na área.

Para melhor entender essa questão, apresentam-se as opiniões dos instrutores sobre o assunto. A Instrutora A afirma a importância do nível superior em pedagogia, porque o foco é a aprendizagem, conhecer a técnica da atividade que ele atua, e estar atualizado com as novas tecnologias do mercado. O instrutor C expressa que “o ideal seria uma faculdade de nível superior na área que atua, o professor além do conhecimento técnico tem que ter conhecimento na área de pedagogia.” A instrutora E, assim se posiciona: “pode ser de nível médio, mas com conhecimento pedagógico, e se for de nível superior melhor ainda, pois quanto mais preparado estiver o instrutor, melhor para os alunos.” Por último, tem-se a opinião do instrutor H, que destaca “o curso técnico, o conhecimento pedagógico e a experiência profissional na área.”

Mediante os depoimentos aqui apresentados, fazem-se, aqui, algumas considerações sobre essa temática, referenciando-se o pensamento de Pimenta (2006, p.30), ao afirmar que:

A formação passa sempre pela mobilização de vários tipos de saberes: saberes de uma prática reflexiva, saberes de uma teoria especializada, saberes de uma militância pedagógica. O que coloca os elementos para produzir a profissão docente, dotando-a de saberes específicos que não são únicos, no sentido de que não compõem um corpo acabado de conhecimentos, pois os problemas da prática profissional docente não são meramente instrumentais, mas comportam situações problemáticas que requerem decisões num terreno de grande complexidade, incerteza, singularidade e de conflito de valores.

Nesse sentido, concordando e compreendendo o significado das afirmações da autora citada, percebe-se que a formação do educador está posta em pilares cujos saberes docentes são produzidos no cotidiano da sala de aula, no dia-a-dia da trajetória profissional e, resultado, também, das reflexões sobre a prática, bem como dos estudos realizados a partir das produções teóricas e científicas na área. Para corroborar com o pensamento de Pimenta (2006) cita-se Fiorentini (1998, p. 319) que observa:

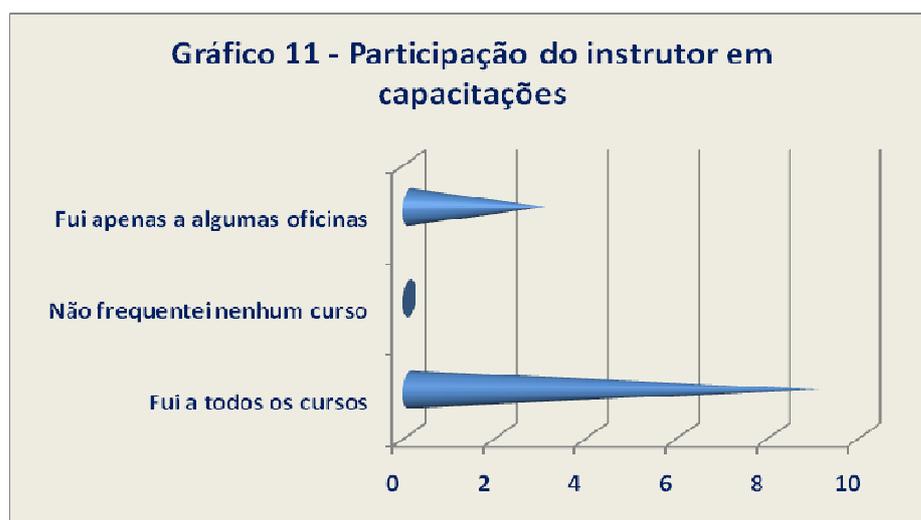
Entendemos que o referencial da prática, além de fundamental para a significação dos conhecimentos teóricos, contribui para mostrar que os conhecimentos em ação são impregnados de elementos sociais, ético-políticos, culturais, afetivos e emocionais.

Em consonância, com as contribuições dos autores apresentados, compreende-se que a formação docente,¹⁵ não reside, apenas, em saber aplicar o conhecimento teórico-prático, mas em saber criticá-lo e aplicá-lo, para transformá-lo em saber articulado ao contexto em que ele é trabalhado/produzido. Entende-se, ainda, que a formação docente deve acontecer de forma permanente e continuada, tanto por parte do professor quanto da instituição de ensino que ele integra, que deverá prover os meios necessários para que o professor possa capacitar-se continuamente. Esse processo poderá garantir a qualidade do trabalho pedagógico e bons resultados em sala de aula.

Continuando o percurso analisar-se-á a questão sobre a participação do instrutor na capacitação docente promovida pelo SENAC, durante o ano de 2008.

¹⁵ A formação docente é um processo em longo prazo, que não se finaliza na licenciatura; ela vai se construindo ao longo da práxis, é um processo complexo que requer muitos conhecimentos e habilidades, não sendo possível adquiri-los no curto espaço de tempo que dura sua formação. Portanto, a **formação continuada** exige a possibilidade de atualização permanente, diversificada e de qualidade, garantindo ao professor o acesso a programas de formação contínua, dando-lhes as condições mínimas de infraestrutura como: equipamentos, livros-textos, bibliotecas, laboratórios etc.

Ao proceder-se às análises, optou-se, para efeito de análise categorial, utilizar as opções que se apresentam no roteiro de entrevista, como respostas dos instrutores, uma vez que se percebeu certo equilíbrio entre elas. As categorias são fui a todos os cursos, não frequentei nenhum curso e participei, apenas, de algumas oficinas. O resultado apresenta-se no gráfico 11:



Fonte: Pesquisa direta 2009

Tal resultado serviu também, de base para se perceber a mensagem que os instrutores desejavam passar, sobre a necessidade de capacitar-se continuamente e o PRODE é uma ferramenta importante que a instituição dispõe para capacitar sua equipe.

Na questão de Nº. 12, perguntou-se aos instrutores qual a contribuição desses cursos para melhorar a sua prática pedagógica; nesse sentido, optou-se pela análise categorial da prática pedagógica, referenciada pela fala dos instrutores.

O Instrutor F afirmou que “os cursos contribuíram muito, pois compreendi melhor o PPP, tirei duvidas e adquiri novos conhecimentos técnicos, metodologia de ensino para aplicar na minha prática pedagógica.”

A instrutora G comentou: “a gente nunca sabe nada, estou sempre aprendendo e os cursos serviram para aprimorar meu conhecimento sobre o PPP, os cursos dão um direcionamento metodológico, gera uma ação consequente na prática pedagógica.”

A Instrutora J declarou que os cursos, “contribuíram muito, pois a coisa pior que tem é você transformar sua prática num dogma, precisa-se revisar as práticas. Nas oficinas, as pessoas são levadas a pensar e pensando, a refletir, podendo-se modificar a prática pedagógica.”

Os depoimentos aqui apresentados convergem para uma sintonia com a mensagem dos demais instrutores e ao interpretá-las avalia-se que o SENAC, ao promover a formação de seus educadores, tem em vista o aperfeiçoamento da sua equipe visando à aprendizagem de seus educandos e, por consequência, melhorar a qualidade dos serviços ofertados a sociedade.

O SENAC, objetivamente, ao imprimir um modelo de competências na instituição procura prover uma formação a sua equipe que leve até o docente um conjunto de conhecimentos e competências, investindo ainda, na capacidade do instrutor de agir, intervir, decidir em situações nem sempre previstas ou previsíveis.

Dando-se enfoque às questões das competências na formação pedagógica do instrutor, Perrenoud (2001, p.113) convida os profissionais a refletirem suas práticas com base nas seguintes referências:

- Considerar os conhecimentos como recursos mobilizados – uma abordagem por competências determina o lugar dos conhecimentos, eruditos ou não na ação [...]
- Trabalhar regularmente por problemas – no campo dos aprendizados gerais, um estudante será levado a construir competências de alto nível.
- Criar meios de ensino – situações interessantes e pertinentes que levem em conta a idade e o nível dos alunos, o tempo disponível, as competências a serem desenvolvidas.
- Negociar conduzir projetos com os alunos [...]
- Adotar um planejamento flexível e indicativo [...]
- Implementar e explicar um novo contrato didático [...]
- Praticar uma avaliação formadora em situação de trabalho [...]
- Dirigir-se para uma menor compartimentação disciplinar [...].

Entende-se que as referências aqui apresentadas são importantes para imprimir, às práticas pedagógicas, competências a serem desenvolvidas no dia-dia com os educandos, dando-lhes a oportunidade de construir um novo saber e um novo fazer, a partir da vivência com o ensino.

Concluindo as avaliações sobre a questão da formação pedagógica de instrutores, compreende-se que essa formação requer a consideração que esses profissionais são sujeitos que pensam, sentem e agem e, por isso, a ação

formadora deve se pautar na reflexão crítica sobre a prática, ponderando-se que o homem, em suas atitudes pessoais ou profissionais (pensar, sentir, agir), faz reflexões permanentes, de forma consciente ou não. Daí decorre a importância do ensino crítico-reflexivo, em qualquer nível de ensino, principalmente, na formação do profissional da educação profissional inicial e continuada, vez que esse educador tem a responsabilidade de formar cidadãos para a vida produtiva, independente do seu nível de escolaridade.

Prosseguindo com as interpretações sobre as mensagens dos entrevistados traz-se a questão que buscou conhecer as opiniões dos entrevistados sobre os saberes docentes e sobre o que acham importante para o exercício da função de professor/instrutor de EPT inicial e continuada. A escolha da análise categorial recai, nessa questão, sobre os saberes docentes que serviram de conteúdo básico para o capítulo III desta dissertação e que agora estão contemplados na fala dos instrutores.

O instrutor C, ao falar sobre os saberes docentes afirma: “acho que o saber docente mais importante, é o saber do conhecimento técnico, da prática, experiência de vida e das relações humanas.”

Outro depoimento similar é o da Instrutora J, que expressa: “saber do conhecimento da formação teórico-prático, da experiência da sala de aula e da vida, da didática, na verdade um oceano de conhecimentos quanto mais aprofundado melhor).

A instrutora F diz que “é muito importante o saber da experiência, da prática do fazer, da formação técnica profissional e o saber da didática.”

Diante desses depoimentos e tentando decifrá-los, observa-se que, no todo, os instrutores são unânimes ao afirmar, como ferramenta principal, os saberes docentes adquiridos ao longo da vida, seus valores, seus princípios, os saberes ligados a técnica, a prática, a didática e o saber da experiência profissional. Portanto, trazem-se, aqui, as observações de Tardif (2007, p.31) quando afirma: “parece banal, mas um professor é, antes de tudo, alguém que sabe alguma coisa e cuja função consiste em transmitir esses saberes a outros.”

O autor citado afirma, ainda, que a noção de saber precisa ser ampliada, pois a visão dos professores desencadeia uma série de saberes competências e habilidades que estão postas na sua formação e na prática docente, desse modo verifica-se em Tardif (2007, p.61):

[...] os saberes que servem de base para o ensino, tais como são vistos pelos professores, não se limitam a conteúdos bem circunscritos que dependem de um conhecimento especializado. Eles abrangem uma grande diversidade de objetos, de questões, de problemas *que estão todos relacionados com seu trabalho*. Além disso, não correspondem, ou pelo menos muito pouco, aos conhecimentos obtidos na universidade e produzidos pela pesquisa na área de educação: para os professores de profissão, a experiência de trabalho parece ser a fonte privilegiada do seu saber-ensinar.

Concordando com o autor citado, percebeu-se, nas entrevistas, que os instrutores pouco se reportaram à questão do saber acadêmico, não se sabendo se tal atitude deve-se, ou não, ao fato dos mesmos (instrutores) se encontrarem no contexto da educação profissional inicial e continuada, em que a valorização do saber técnico da prática profissional, do saber fazer, domina as discussões sobre o saber da formação acadêmica. Contudo, não afirma, aqui, que os entrevistados não deram importância ao saber acadêmico, mas apenas, deram ênfase aos saberes da experiência profissional, do conhecimento da técnica e da prática.

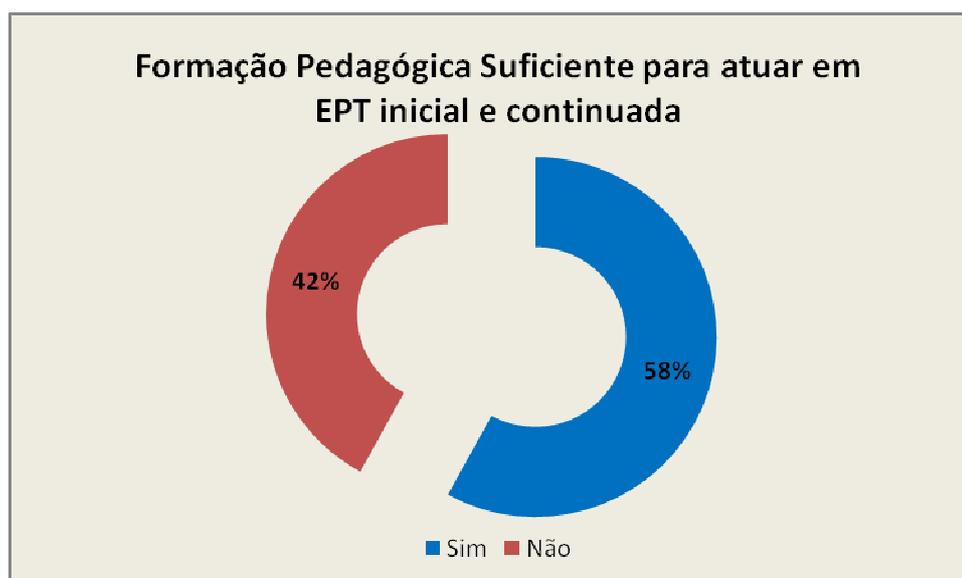
Fechando as discussões acerca desse assunto, analisam-se as contribuições de Paulo Freire sobre a autonomia do saber do professor, aquele saber que respeita o outro, pois antes de ser professor, assistente social, médico ou outro profissional este é gente.

Posso saber pedagogia, biologia como astronomia, posso cuidar da terra como posso navegar. Sei que ignoro e sei que sei. Por isso, tanto posso saber o que ainda não sei, como posso saber melhor o que já sei. E saberei tão melhor e mais autenticamente quanto mais eficazmente construa minha autonomia em respeito à dos outros. [...] Este é outro saber indispensável à prática docente. O saber da impossibilidade de desunir o ensino dos conteúdos da formação ética dos educandos. De separar prática de teoria, autoridade de liberdade, ignorância de saber, respeito ao professor de respeito aos alunos, ensinar de aprender. Nenhum destes termos pode ser mecanicistamente separado, um do outro (FREIRE, 1983, p.94-95).

Finalizando essa questão, concorda-se com Freire (1983) quando este observa que o educador, como ser inacabado, está construindo, cotidianamente, o seu saber ou melhorando o que já sabe. Desse modo, constrói sua autonomia, não é para sobrepor-se ao educando, mas para arquitetar relações de respeito e liberdade, não deixando de lado questões importantes como a indissociabilidade

entre teoria e prática do ensinar e do aprender.

Parte-se, agora, para a análise da última questão do tema II desta entrevista. O questionamento que se fez, inicialmente, aos instrutores foi se esses consideravam ter formação e ou conhecimento pedagógico suficiente para atuar na Educação Profissional e Tecnológica inicial e continuada. Ao analisar o gráfico 12, não causou surpresa o expressivo número de respostas 'não', pois os professores da educação profissional são, em geral, selecionados por seu desempenho técnico, pela especificidade e pela experiência no mercado de trabalho, portanto, esses instrutores, ao ingressarem na carreira de educador de EPT, não apresentam formação pedagógica, nem mesmo experiência docente, desencadeando, nas instituições de ensino, a necessidade da adoção de programas de formação continuada, garantindo, dessa forma, a capacitação específica de suas equipes para o magistério.



Fonte: Pesquisa direta 2009

A instituição formadora, no caso o SENAC/Fortaleza, por intermédio do PRODE procura aproximar a teoria da prática, a prática materializando a teoria construindo a competência pessoal e profissional do seu corpo docente para atuar no campo do ensino profissional, privilegiando o educando, como centro das atividades de ensino profissionalizante. É a pedagogia baseada no 'aprender a aprender'. Assim, percebe-se que a pedagogia renovada, concebe que o centro das atividades escolares não é o professor ou os conteúdos, mas o educando.

O professor é visto, como facilitador no processo de busca de conhecimento que, inclusive, deve partir do aluno, cabendo ao professor, no caso, organizar e coordenar as situações de aprendizagem, adaptando suas ações às características e necessidades individuais dos alunos, para desenvolver suas capacidades e habilidades intelectuais.

Avalia-se, aqui, que o SENAC/PPP/PRODE entende, que o instrutor deve ser criativo, estimulando o aluno à aprendizagem, cumprindo seu papel de mediador e orientador na sala de aula. Desse modo, o instrutor deve ser capaz de planejar, instrumentalizar, avaliar e criticar seu trabalho educativo, vivenciando todo o processo de aprendizagem junto com os alunos, utilizando um diálogo construtivo, como aponta Perrenoud (*apud* SENAC, 2000, p. 27):

[...] formar verdadeiras competências durante a escolaridade geral supõe – e talvez estejamos começando a entendê-lo – uma considerável transformação da relação dos professores com o saber, de sua maneira de “dar aula” e, afinal de contas, de sua identidade e de suas próprias competências profissionais.

Encerram-se aqui as análises do tema II da pesquisa, afirmando a necessidade do SENAC, de intensificar por meio do seu programa de desenvolvimento de educadores, a capacitação pedagógica contínua de seus instrutores, pois, 42% de seus instrutores apontam não terem uma formação pedagógica adequada que lhes dê segurança para atuar no campo da EPT, inicial e continuada, embora se reconheçam os esforços dessa instituição, em formar seus instrutores dentro de um modelo de competências, que venham fortalecer seus conhecimentos gerais.

3.3.2 A Prática Pedagógica do Docente da Educação Profissional e Tecnológica do nível inicial e continuado no SENAC

Ao dar continuidade às interpretações dessa investigação, aborda-se, agora, a existência e conhecimento do Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição, pelos instrutores. Detectou-se, então, que 100%¹⁶ dos entrevistados afirmaram ter conhecimento da existência deste projeto, o que revelou o

¹⁶ Gráfico Figura V, em anexo.

compromisso do SENAC no sentido de, através do seu Programa de Desenvolvimento de Educadores (PRODE), levar a discussão temas relevantes como o PPP da instituição e a prática pedagógica de seus instrutores. Os instrutores foram unânimes em comentar, na questão de número 16¹⁷ que seguem os princípios pedagógicos desse projeto. Portanto, ao perguntar-se porque os instrutores seguem os princípios pedagógicos contidos no PPP do SENAC, várias foram as mensagens dos entrevistados; desse modo, para efeito de análise categorial, tomaram-se, como base, as categorias 'conhecimentos' e 'desenvolvimento de competências'.

A escolha de tais categorias está referendada pela maioria dos discursos dos instrutores entrevistados, como é caso da Professora A, afirmando que é importante seguir as recomendações da instituição, porque o SENAC, todo ano, atualiza sua equipe técnica, com relação aos conhecimentos e às competências exigidas pelo mercado e porque o profissional tem que estar integrado às outras áreas do conhecimento no SENAC.

Outra resposta que atesta as referidas categorias é a do Instrutor C, quando afirma que “o PPP trabalha com compromisso com a qualidade, de forma mais reflexiva e trabalha em equipe para ver se os alunos desenvolvem conhecimentos e competências.”

Mais uma resposta que referenda as categorias escolhidas é a do Instrutor H, ao afirmar que, “os alunos devem ter o mesmo conhecimento e adquirir competências básicas, a instituição tem que ter um padrão de qualidade para que os alunos tenham um perfil básico igual.”

Ao analisarem-se essas categorias trazem-se aqui as observações de Perrenoud (2000), apresentadas no capítulo anterior deste trabalho, sobre competência. Esse autor coloca que competência é a capacidade do professor de buscar vários recursos cognitivos para encarar determinadas situações decorrentes do cotidiano no contexto escolar. Entretanto, essa capacidade, que se apóia em conhecimentos, não se reduz apenas a eles.

Essa visão de conhecimento aliado a competência, também encontra-se reforçada em Rios (2007, p.78), afirmando que, ao compreender Perrenoud, assim,

¹⁷ Gráfico Figura VI, em anexo.

define competências:

Competências são capacidades que se apóiam em conhecimentos. A capacidade de envolver os alunos em suas aprendizagens, por exemplo, vai requerer o conhecimento do desenvolvimento cognitivo dos alunos, o conhecimento que se vai levar ao aluno etc.

Isso posto, considera-se que os professores entrevistados possuem uma visão clara sobre os princípios pedagógicos que regem o Projeto Político Pedagógico do SENAC, que se coaduna, plenamente, com o modelo de competências desenvolvido por essa instituição e demonstra, com efeito, o viés mercadológico, prático, direcionado as suas ações.

Busca-se, novamente, Perrenoud (2001, p.38) que, ao relatar sobre o modelo de ensino e de competências observa:

Globalmente, podemos pensar que a definição das competências do professor, seja ele considerado profissional ou não, passa por um modelo esperado desejado, buscado visado. Uma tal definição de competências pode provir dos preceptores oficiais da formação dos mestres, de seus organizadores, dos professores futuros ou já em atividade de seus formadores [...].

Com efeito, está posto, na fala dos instrutores, que os princípios para eles estão no modelo de competências que o SENAC ao longo dos anos vem imprimindo a sua equipe de instrutores, pois, o módulo I do PRODE coloca a questão das competências gerais relacionadas com as transformações do mundo do trabalho, aliado ao seu o projeto pedagógico. Já no módulo II, o SENAC trabalha as competências pedagógicas, aliando conhecimento, aprendizagem, metodologias, utilização de recursos didáticos, bem como planejamento e avaliação.

Após a leitura de Perrenoud (2001), entende-se que, ao falarem sobre conhecimentos e competências, os instrutores têm em mente os princípios e conteúdos proclamados no Projeto Político-Pedagógico que é adotado pelo programa de desenvolvimento de docentes do SENAC.

Dando prosseguimento, analisar-se-á a questão que investiga de que forma o instrutor planeja e estrutura suas aulas nos cursos que ministra. Para essa questão escolheram-se as categorias 'planejamento pedagógico e didático', 'plano de curso' e 'plano de aula'. As categorias selecionadas estão apoiadas nas falas dos instrutores, ressaltando-se o que assevera a instrutora A: "realizo o planejamento

desenvolvendo o tema através de procedimentos metodológicos (estudo e pesquisas de conteúdo), utilizando indicadores de avaliação, definindo os recursos pedagógicos que irei utilizar.”

O instrutor D também, referenda essa categoria ao enfatizar que “o planejamento é feito através do conteúdo do plano de curso, definindo em seguida o plano de aula e escolhendo os recursos didáticos.”

A instrutora K explicita seu pensamento ao afirmar que “o planejamento é realizado através do plano de curso, elabora o plano de aula, escolhe as ferramentas didáticas e leva em consideração a flexibilização do uso das técnicas em sala de aula.”

Analisa-se, ainda, o que ressalta a instrutora G, reforçando as categorias selecionadas: “planejo por modulo e, em seguida, por aula, imaginando o que pode ocorrer em sala de aula, aí defino os procedimentos pedagógicos e didáticos, mas estes têm que ser maleáveis, pois tenho que pensar como poderá ser a reação dos alunos e adaptar se preciso for de acordo com as necessidades dos alunos.”

A fala da instrutora G compatibiliza em muito com as afirmações a seguir de Padilha (2001), pois, ao refletir sobre a ação do planejamento, busca suas experiências passadas, preocupando-se com o que pode vir a ocorrer na sala de aula, logicamente, fatos novos podem acontecer durante sua ação, portanto a mesma considera o contexto interior e exterior das suas relações com o educando e a sociedade.

Ao refletir-se sobre as abordagens dos instrutores, referenda-se o pensamento dos educadores com as observações de Padilha (2001, p.30) sobre o ato de planejar, que é sempre um processo de reflexão, de tomada de decisão sobre a ação; processo de previsão das necessidades e racionalização de emprego de meios (materiais) e recursos (humanos) disponíveis, visando à concretização de objetivos, em prazos determinados e etapas definidas, a partir dos resultados das avaliações. O referido autor afirma que:

Planejar, em sentido amplo, é um processo que ‘visa a dar respostas a um problema, estabelecendo fins e meios que apontem para sua superação, de modo a atingir objetivos antes previstos, pensando e prevendo necessariamente o futuro’. Mas considerando as condições do presente, as

experiências do passado, os aspectos contextuais e os pressupostos filosófico, cultural, econômico e político de quem planeja e com quem se planeja. (PADILHA, 2001, p.63).

Veja-se, ainda, o que diz Fusari (1988, p. 10) sobre o planejamento de ensino:

É o processo que envolve a atuação concreta dos educadores no cotidiano do seu trabalho pedagógico, envolvendo todas as suas ações e situações, o tempo todo envolvendo a permanente interação entre os educadores entre os próprios educandos.

Planejar é uma atividade que está intrinsecamente ligada a educação, visto que tem características peculiares e fundamentais como: evitar a improvisação, antecipar-se ao futuro, instituir novos caminhos que possam nortear com mais propriedade a execução da ação educativa, está em seu bojo o acompanhamento e a avaliação da própria ação. Portanto, planejar e avaliar andam lado a lado.

Complementando as nossas análises enfoca-se, o pensamento de Menegolla & Sant'Anna (1993, p. 59) sobre plano de curso:

Plano de curso é a organização de um conjunto de matérias, que vão ser ensinadas e desenvolvidas em uma escola, durante um período letivo relativo à extensão do curso em si, [...]. pode ser considerado, ainda, como um conjunto de elementos que constituem a organização estrutural de um determinado evento promocional, em relação a educação, ao ensino ou à aprendizagem de alguma profissão, atividades, ou o desenvolvimento de habilidades específicas, dentro de um campo geral ou específico.

Lembra-se, ainda, que o plano de aula é um instrumento que o instrutor utiliza para elaborar o seu dia letivo, registrando as decisões estratégicas como: o que se pensa fazer, como fazer, quando fazer, com que fazer, para quem fazer. No plano deve haver a discussão sobre objetivos e metas, culminando com a definição dos mesmos, pois somente desse modo é que se pode responder às questões indicadas acima.

Nesse sentido, o plano de aula é definido por Libâneo (2007, p.223) como:

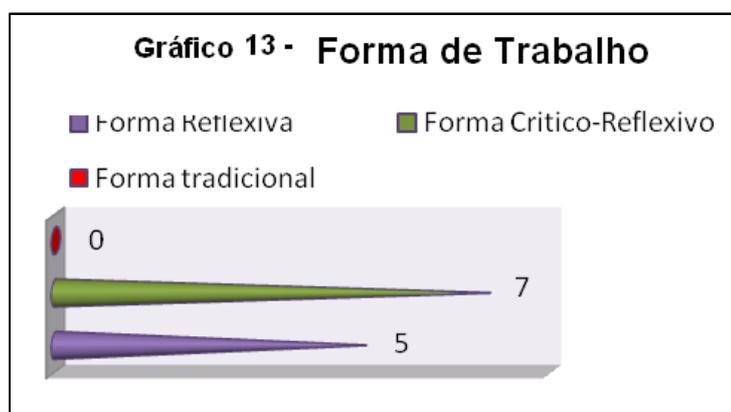
Guia de orientação, nele são estabelecidas as diretrizes e os meios de realização do trabalho docente. Como sua função é orientar a prática, partindo das exigências da própria prática [...].

Assim, o plano tem a função de orientar a prática do professor, partindo da própria prática e, portanto, tem que ser um documento maleável, sem rigidez

absoluta. Nesse sentido, Libâneo (1992, p. 225) também afirma que o plano de aula “é a previsão do desenvolvimento do conteúdo para uma aula ou conjunto de aulas e tem caráter bastante específico”.

Vê-se, portanto, que os instrutores, ao planejarem suas aulas, estão embasados pelo plano de curso que é definido pela instituição de ensino, dentro do seu programa pedagógico, no qual está embutida a metodologia de ensino que o instrutor deve adotar. Como se viu, no quesito de nº 16, os instrutores foram unânimes, ao afirmar que seguem os princípios pedagógicos do PPP/SENAC.

Continuando o percurso investigativo, enfatiza-se a questão da reflexão na prática docente, aqui debatida no capítulo 3, e, agora, na questão 18 da entrevista, buscando-se o conhecimento sobre essa prática, pois ao questionar-se sobre a prática docente dos instrutores, elegeram-se, como categorias: ‘forma reflexiva’ e ‘forma crítico-reflexivo’ e ‘forma tradicional’, que estão apresentadas no gráfico 13:



Fonte: Pesquisa direta 2009

Na justificativa, em relação à opção por uma das formas de trabalho, utilizam-se os depoimentos dos instrutores que reforçam a escolha das categorias aqui definidas, visto que nenhum instrutor escolheu a forma tradicional. Tendo-se em mente a noção de professor reflexivo.¹⁸

¹⁸ A noção de professor reflexivo fundamenta-se na consciência do pensamento reflexivo que caracteriza as pessoas criativas e não, simplesmente, aquele indivíduo mero reprodutor de idéias e práticas externas. Mas sim um profissional que em situações de trabalho muitas vezes incertas e imprevistas, atua de forma inteligente e flexível integrando na sua vivência, ciência, técnica e arte. Evidenciando uma sensibilidade artística de agir perante as situações súbitas, inesperadas e tendo como consequência a reelaboração das suas praticas.

A instrutora A assim se posicionou afirmando agir de forma crítico-reflexiva porque “estou me permitindo mudar, eu não sou professor que sabe tudo, que é dona da verdade ou razão, é criticando a mim mesmo e a realidade em que vivo que posso transformar e ser transformada.”

Ao avaliar-se a fala da referida instrutora, observa-se o modo enfático como ela diz se reconstruir, ao sentir a necessidade de refletir sua prática para transformar-se e, nessa transformação, promover mudanças que permitam a aprendizagem dos outros sujeitos de seu entorno (educandos).

O Instrutor D diz “sou crítico-reflexivo porque, não se deve ser repetitivo, pois desmotiva os alunos, por isso, estou atento o tempo todo à realidade, porque vivo analisando e criticando o meu trabalho para convencer os alunos da proposta de ensino.”

Para reforçar as análises sobre a reflexão a respeito da docência, é oportuno trazer os comentários de alguns autores sobre criticidade e reflexão assim, Libâneo (2007) se reporta a Perez Gomes (1999, p.29) sobre o assunto:

A reflexividade é a capacidade de voltar sobre se mesmo, sobre as construções sociais, sobre as intenções, representações e estratégias de intervenção. Supõe a possibilidade ou melhor, a inevitabilidade de utilizar o conhecimento à medida que vai sendo produzido, para enriquecer e modificar não somente a realidade e suas representações, mas também as próprias intenções e o processo de conhecer.

Entende-se, então, que ser reflexivo é uma maneira de ser professor, é uma forma de ver o mundo, é quando o docente aprende com a praxis, é o que o professor faz quando reelabora sua ação, analisa o ensino e a aprendizagem, reconstrói conhecimentos e sentimentos.

A instrutora E endossa esses pensamentos afirmando que “a reflexão já faz parte da minha vida, procuro fazer sempre uma crítica ao meu trabalho para melhorar o ensino.”

Para consolidar o pensamento dos entrevistados, reflete-se sobre as considerações de Freire (1983, p.38), ao afirmar:

A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. O saber que a prática docente espontânea ou quase espontânea, 'desarmada' indiscutivelmente produz é um saber ingênuo, um saber de experiência feito, a que falta a rigorosidade metódica que caracteriza a curiosidade epistemológica do sujeito.

Nesse sentido, o SENAC no discurso de sua proposta de referências curriculares defende uma proposta pedagógica fundamentada numa concepção crítica das relações existentes entre educação, sociedade e trabalho, que venham a difundir, entre seus docentes, uma prática transformadora e participativa, pautada na construção do conhecimento e na aprendizagem crítica.

Para concluir, entende-se que, criticar e refletir a prática é, antes de tudo, elaborar uma análise da realidade econômica e social focada no programa educativo a desenvolver e incluir, nesse enfoque, o educador e o educando. Para complementar, esse pensamento, evoca-se, novamente, Freire (1983) ao afirmar que na formação do professor o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática.

Navegando pelo universo da pesquisa, envereda-se pelo caminho da relação teoria e prática na docência, portanto, lança-se o olhar investigativo sobre a importância da relação teoria e prática no cotidiano da sala de aula. A análise dessa questão é fundamentada pela categorização do par teoria e prática e pela fala dos instrutores sobre o tema. Todos eles foram unânimes, ao considerar teoria e prática como fundamental no processo de aprendizagem.

Objetivando refletir sobre a dicotomia entre teoria e prática, historicamente estabelecida pela visão do racionalismo idealista, Pimenta (2005), analisa pelo viés marxista da dialética, que considera a atividade docente como práxis e, como tal, envolve o conhecimento do objeto, o estabelecimento de finalidades e a intervenção no objeto para que a realidade seja transformada, como realidade social.

Compreendendo a fala dos instrutores, sobre a relação teórico-prático, esses observam que a práxis pedagógica requer uma articulação teórica *versus* prática. A instrutora A se pronunciou sobre o assunto: "a minha prática tem sempre um olhar para teoria; na minha experiência tento manter um diálogo com os alunos

para que eles tentem fazer uma articulação constante entre teoria e prática, sempre que explico um tema em seguida aplico uma técnica didática que leve à prática, para que o educando possa sentir segurança no que aprendeu.”

O instrutor B, manifestando seu pensamento sobre a relação teoria e prática assim se expressa “a minha relação com a teoria é confortável, a minha segurança teórica leva a aprendizagem prática, mas sempre digo aos meus alunos uma frase do Vinícius de Moraes ‘o Homem começa a morrer quando ele perde o desejo de aprender’. Portanto, fala-se para a turma que, todos, os dias, eles têm que procurar melhorar sua prática, olhando para o conteúdo da matéria, para poder aprender e transformar.”

O instrutor F, assim se reporta sobre a relação teoria e prática: “tudo o que aprendi na teoria, tento por em prática, muitas vezes é difícil, mas conhecer na prática o que vou repassar para os alunos é essencial, por isso tudo que experimento no mercado, tento construir em sala de aula com os alunos, vou aproximando os conhecimentos teóricos e práticos para alcançar o objetivo do curso.”

Analisando a riqueza dos depoimentos apresentados, observa-se que o exercício da docência, se locupleta na ação transformadora, que se renova, tanto na teoria quanto na prática, e requer, necessariamente, o desenvolvimento de uma consciência crítica do professor. Nesse sentido, pode-se dizer que o exercício da ação docente requer preparo de conteúdo, pois, concordando com Freire (1983, p.47), o docente tem que saber que, “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção.” Nesse sentido, pensa-se que, o ato de ensinar descontextualizado da práxis não transforma, por isso, adere-se ao pensamento de Freire (1983, p.47), quando diz:

[...] ensinar não é só transferir conhecimentos – não apenas precisa ser aprendido por ele e pelos educandos nas suas razões de ser – ontológica, política, ética, epistemológica, pedagógica, mas também precisa ser constantemente testemunhado, vivido

Nas discussões apresentadas no capítulo III desta dissertação, observou-se o enfoque dado a esse assunto por Barato (2004), que se reconhece como um dos poucos autores que se refere à questão teórica e prática na educação profissional, inicial e continuada. Ele coloca que as investigações relacionadas à

teoria e prática nesse nível de educação, de certa forma, imprimem um conteúdo reducionista à questão. Portanto ele afirma:

Estudos sobre aprendizagem são marcados por questões cujos pressupostos resultam na alternativa antitética “teoria ou prática”. Em geral, a técnica é vista como uma prática que precisa ser iluminada pela teoria. Mais que isso, a ordem dos termos no par teoria & prática sugere subordinação da última à primeira. Assim, propostas sobre estudos da técnica no âmbito da educação, dada a alternativa previamente estabelecida, acabam privilegiando temas como:

- Articulação entre teoria e prática;
- Enriquecimento da prática pela teoria;
- Determinação de fundamentos (teoria) que sustentem a prática;
- Redução da aprendizagem da prática a mero adestramento;
- Definição de habilidades como dimensão meramente mecânicas;
- Sugestão de que são os conteúdos teóricos que favorecem a formação do “trabalhador crítico”;
- Sugestão de que a ênfase em conteúdos práticos impede a formação de profissionais cognitivamente autônomos (BARATO, 2004:61-62).

As considerações de Barato (2004) relembram fatos que se vivenciou na experiência profissional e reforçam as afirmações de que, sempre que se planejava um curso de qualificação profissional, as discussões sobre essa temática eram exaustivas, pois se impunha aos instrutores que, ao elaborar um plano de aula, explicitassem a questão teórica da prática como eles, no ato de fazer, não levasse em consideração a teoria, como se o seu agir fosse meramente tecnicista. Assim, ao investigar-se sobre o assunto concluiu-se que a abordagem técnica, por mais privilegiada que possa vir a ser, vem sempre carregada de uma fundamentação teórica.

Para encerrar o tema aqui exposto, passa-se à discussão da pergunta de nº 20, quando solicitou-se aos instrutores que, mediante sua experiência docente, apresentassem sugestões para a capacitação pedagógica de professores de EPT inicial e continuada de trabalhadores. Portanto, ao apresentar-se o resultado da questão, elegeu-se a categoria ‘capacitação pedagógica’.

Nesse sentido, a instrutora E assim sugeriu: “momentos pedagógicos mais práticos e não apenas uma vez por ano, precisam-se de mais conhecimentos pedagógicos, vez que não somos formados nessa área, somos apenas técnicos da área que ensinamos.”

O instrutor F se posicionou da seguinte forma: “um programa de

desenvolvimento pedagógico para entendermos o mundo da pedagogia, cursos que nos aproxime da pedagogia, não só teoria e filosofia sobre a pedagogia algo mais prático.”

Ainda, sobre as sugestões referentes à capacitação docente o instrutor I sugeriu: é o caminho que o SENAC vem seguindo a instituição deve munir o professor das ferramentas pedagógicas necessárias para o seu bom desempenho. Já a instrutora K assim se posiciona, “O PRODE deveria ser intensivo, prático, mais externo, ir além da instituição, ser mais abrangente ver outras metodologias didáticas, parceria com outras instituições de educação profissional para troca de ideias e experiências com outros profissionais de fora do SENAC”.

Essas sugestões são importantes para que a instituição tenha a opção de continuidade e/ou de redirecionar o seu Programa de Desenvolvimento de Educadores – PRODE, ao tomar conhecimento do pensamento desses profissionais. Por conseguinte, apresenta-se mais um depoimento o da instrutora L: Os cursos de capacitação pedagógica deveriam dar mais praticidade às aulas, transmitir mais segurança para os professores, fazer com que o instrutor possa ser mais criativo e inovador na sala de aula, e promover mais interação entre o grupo de professores da instituição. Na verdade todos os instrutores deveriam ter uma formação continuada em pedagogia¹⁹

Ao analisarem-se as mensagens dos instrutores, é oportuno identificar as demandas desses profissionais por uma formação pedagógica aliada à prática que traga benefícios para aprendizagem, deles e dos educandos. Dessa forma, veja, o que Gomes e Marins (2004, p. 97) consideram na capacitação do professor:

Pensar na formação do professor inclui rever suas crenças e convicções, assim como sua compreensão das novas realidades e sua função profissional, preparando os jovens e desenvolvendo um profundo aprendizado que lhe permita aprender a ensinar em consonância com as mudanças em educação.

O que confere especificidade à função do educador é, portanto, a

¹⁹ Ao ler-se Libâneo (2005), considera-se pedagogia uma ciência vez que está possui objeto, problemática e métodos próprio de investigação, ela estuda as práticas educativas com o intuito de explicar objetivos sociopolíticos e formas de intervenção pedagógica na educação. Vez que as praticas pedagógicas não se dá de forma isolada, mas nas relações sociais, políticas e econômicas da sociedade.

compreensão histórica dos processos pedagógicos, a produção teórica e a organização de práticas pedagógicas, para que os processos educativos possam ser mais consequentes e a aprendizagem flua com mais eficiência.

A capacitação de professores, em qualquer nível, é um trabalho complexo e ainda enfrenta a adversidade de ser pouco valorizado. Esta realidade foi facilmente constatada nos cursos de formação inicial e continuada onde a maioria dos docentes que atuam em disciplinas de formação específica da EPT, são egressos de cursos de graduação, em áreas correlatas com as disciplinas que lecionam, ou não.

Nesse nível de ensino, a formação pedagógica, essencial ao bom desempenho da atividade docente, tem sido mínima. Infelizmente, ao compreender as mensagens dos instrutores, percebe-se certa barreira entre a técnica e a pedagogia, nesse nível de educação. Os instrutores foram enfáticos ao assumirem que necessitam de uma fundamentação pedagógica maior. Nesse sentido, analisa-se o que Libâneo (1999) conceitua como pedagogia:

Pedagogia é, então, o campo do conhecimento que se ocupa do estudo sistemático da educação, isto é, do ato educativo, da prática educativa concreta que se realiza na sociedade como uns dos ingredientes básicos da configuração da atividade humana (LIBÂNEO, 1999, p.25).

Compreende-se que, nas suas falas, os instrutores entram em contradição, pois solicitam conhecimentos pedagógicos, mas não desejam teorizar sobre tais conhecimentos; desejam algo mais prático, que facilite a aprendizagem em sala de aula, o que leva a crer que, talvez, estejam falando sobre didática.

A Didática é a parte da pedagogia que trata dos métodos e técnicas de ensino, portanto considera-se que ela estuda os processos de ensino e aprendizagem. Dessa forma, refletir sobre a didática leva a refletir sobre o pensamento de Lima (2002, p.44), ao afirmar que:

Pensar em didática é pensar em trabalho de professor na sala de aula; é verificar como o professor vive seu cotidiano, as práticas individuais, a maneira de se relacionar consigo mesmo, com os alunos, com o conhecimento, com os colegas, com a organização escolar e com a sociedade. Em suma, é um processo de autoconhecimento e de conhecimento do mundo.

Dando ênfase ao pensamento do autor anteriormente citado, concorda-se

que os instrutores, ao se manifestarem sobre a capacitação pedagógica, enfatizam a necessidade de uma prática didática mais próxima da realidade deles, visto que, não dispõem de uma formação acadêmica em pedagogia, foram capacitados por instituições de ensino profissionalizante e, a grande maioria, pelo próprio SENAC, trazendo, portanto, como conhecimento para sua prática os saberes disciplinares, que correspondem ao campo do conhecimento específico, sob a forma de disciplinas, definidas e selecionadas pela instituição de ensino e incorporadas na prática docente bem como, os saberes curriculares, que correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos que a instituição vem adotando nos últimos anos, por meio do seu projeto de capacitação docente (PRODE).

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da educação nacional nº. 9.394/ 96 (BRASIL, 1996) procura situar o professor como eixo principal da qualidade da educação, apresentando, assim, alguns avanços quanto à formação docente e trazendo em seu bojo questões essenciais como: associação entre teoria e prática, exigência do curso superior para educadores da educação básica, infantil e ensino fundamental e a educação continuada para os profissionais de educação de diversos níveis.

Ao concluírem-se as análises desta pesquisa empírica, encerram-se as discussões propostas, nas questões iniciais e nos objetivos geral e específicos, em que se propunha conhecer o modelo pedagógico da instituição de ensino profissionalizante pesquisada (SENAC); caracterizar o perfil dos instrutores, sua formação pedagógica e suas práticas, seus saberes e competências, considerando as atuais diretrizes para formação docente.

Nesse sentido, entende-se que se obtiveram respostas consistentes e pertinentes, dos docentes do SENAC, durante as entrevistas; seja de modo consciente ou inconsciente, os instrutores mostraram que tinham conhecimento de causa e percepção dos conteúdos abordados. Assim, demonstraram que, para o exercício da docência nos cursos de qualificação profissional, faz-se necessário que o docente seja atuante no mercado do trabalho e tenha uma formação teórica sólida que subsidie o seu fazer pedagógico.

As respostas aqui referendadas pelos instrutores, também vão

esclareceram o objetivo geral desta pesquisa, que elaborou uma discussão acerca dos paradigmas e princípios que norteiam a formação docente no Brasil, a partir da análise das políticas públicas para a Educação Profissional e Tecnológica no Brasil, fundamentados na teoria crítico-reflexiva, nos saberes docentes e na práxis pedagógica. Estas análises se fundamentaram nos capítulos anteriores, bem como nas reflexões sobre as respostas às entrevistas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho intitulado Formação e Prática Docente na Educação Profissional Inicial e Continuada teve por finalidade levantar algumas discussões sobre as políticas públicas para a formação docente na Educação Profissional e Tecnológica, propondo, como matriz pedagógica, uma formação pautada em pressupostos e princípios pedagógicos expressos na legislação de EPT e tendo como foco a prática crítico-reflexiva, os saberes docentes e as relações entre teoria e prática.

Para tanto, promoveu-se uma discussão em torno das questões que o tema selecionado envolve, nesse estudo, que foi estruturado, inicialmente, por uma introdução que compõe o primeiro capítulo e mais três capítulos. Na introdução buscou-se contemporizar as questões da educação e sua relação com o mundo do trabalho, abordando a metodologia da pesquisa, delimitando o objeto de estudo, expondo os objetivos e a forma pela qual buscou-se concretizá-los, apresentando, também, os instrumentos de pesquisa, a forma de coleta de dados, o ambiente de estudo e o público alvo da pesquisa.

No segundo capítulo, realizou-se uma breve contextualização da política de educação no Brasil e sua trajetória, demarcando os fatos importantes que contribuíram para sua construção enquanto política pública, enfatizando, ainda, a Educação Profissional e Tecnológica - seus caminhos e avanços, bem como a política da formação de docentes para a educação profissional, quando a partir de então foi desencadeado um processo reflexivo acerca da formação docente em EPT.

No terceiro capítulo tratou-se da formação docente, seus pressupostos e perspectivas, enfocando a formação e saberes do profissional docente e as relações entre teoria e prática, no exercício da docência de qualificação profissional. Foram focalizadas as experiências vivenciadas no cotidiano de trabalho, durante 12 (doze) anos, trabalhando na contratação de instrutores em projetos de qualificação profissional. Este capítulo foi essencial para se entender a fundamentação teórica

que cerca a formação e a prática crítico-reflexiva na docência, embasando o pensamento para dar prosseguimento ao estudo.

Para completar a abordagem deste capítulo, refletiu-se sobre a complexa tarefa de elaborar o 'fazer pedagógico' em seus diversos aspectos, focalizando os estudos realizados sobre a prática docente dos instrutores dos cursos de qualificação profissional, entendendo que, a esse profissional, caberá o papel desafiador de superação das dificuldades referentes à ausência de uma formação pedagógica, compreendendo e imprimindo uma nova forma no seu 'fazer pedagógico', pois a formação docente, tanto a inicial quanto a continuada, precisa ser consistente, crítica e reflexiva, capaz de fornecer os aportes teóricos e práticos para o desenvolvimento das capacidades intelectuais do professor, direcionada ao seu fazer pedagógico. Nesse sentido, o professor exerce um papel imprescindível e insubstituível para a construção e socialização dos saberes docentes, que são intrínsecos à construção do conhecimento. Sendo assim, esse profissional necessita ter uma participação ativa frente às práticas pedagógicas e curriculares que ocorrem no interior da instituição de ensino.

Acredita-se, portanto, que a trajetória de cunho mais teórico, deste trabalho, foi aqui encerrada, tendo-se a certeza de se ter abordado e destacado os principais pontos que propostos como focos desse trabalho. A seguir, o próximo passo foi a análise da pesquisa empírica que, certamente, abrangeu os demais objetivos explícitos na introdução desta dissertação.

O quarto capítulo voltou-se para o entendimento do projeto político pedagógico do SENAC/Fortaleza e para o 'estudo analítico' dos dados pesquisados, com apoio na concepção dinâmica da realidade e das relações dialéticas entre conhecimento e ação, entre teoria e prática.

Com as informações obtidas, apontaram-se algumas considerações como: o entendimento do Projeto Político Pedagógico do SENAC que considera-se arrojado e em sintonia com as demandas de educação profissional, requeridas pelo mercado e embasadas na legislação vigente, seguindo as diretrizes curriculares do MEC. O projeto opta por um modelo de competências que vai se construindo a partir de processos pedagógicos que levem o trabalhador a 'aprender a aprender',

cujas consequências deverá ser uma formação cidadã que proporcione ao trabalhador a ampliação de suas habilidades básicas, específicas e de gestão.

Outro ponto, que se considera relevante, foi o tema I da pesquisa de campo, referente às características do perfil do docente de EPT, inicial e continuada. Não surpreendeu a questão do nível de escolaridade do público entrevistado, pois já se tinha em mente que, parte desses trabalhadores, não tinha formação superior ou formação pedagógica adequada para a docência. Entretanto, o que mais causou surpresa foram as questões relativas ao desenvolvimento do trabalho desse profissional, visto que se constatou certa satisfação de todos, quanto às condições de trabalho, tanto ambientais, materiais, didáticos e de remuneração. Destacaram-se, também, as relações de gênero dos instrutores, dentro do SENAC, ao perceber-se a forma igualitária como todos são recrutados e interagem com suas equipes. Ainda, observou-se, que 67% dos entrevistados tinham mais que 10 anos de experiência em educação profissional inicial e continuada, portanto, compreendeu-se que o SENAC valoriza o fazer dessa equipe, construído ao longo de suas experiências, colocando o 'aprender a aprender' em evidência.

Fato importante, encontrado nas respostas do tema II desta investigação, é que a maioria entende e compreende o significado da educação profissional, com base na própria legislação de EPT, objetivando formar um cidadão produtivo, visando à sua inclusão no mercado de trabalho, evidencia-se, aqui, a necessidade da instituição investir mais intensamente na formação pedagógica do instrutor, percebendo que apenas o PRODE não dá conta da demanda por capacitação pedagógica.

Nesse sentido, os entrevistados reconhecem que a experiência, a prática profissional, é o fator primordial para o agir do docente que atua nesse nível de educação profissional, porém foram éticos ao reconhecerem a importância da formação superior e de um aprofundamento teórico-técnico como base de retroalimentação de suas práticas pedagógicas. Ficou implícito, também, que os saberes docentes, destacados pelos entrevistados, são incorporados no seu cotidiano, na sala de aula, nas suas experiências sociais, internas e externas.

Ao prosseguirem-se as análises, constatou-se que a questão dicotômica

do par teoria e prática é trabalhada, por eles, sem que tenham grandes preocupações em aprofundar tal questão; ela surge mediante a prática crítico-reflexiva e vai fluindo em sala de aula. Não percebeu, portanto, nenhum depoimento que fortalecesse a impressão de que uma é mais importante que a outra, assim, ficou claro que a prática, tanto quanto a teoria, são importantes no processo de ensino aprendizagem, na ótica dos participantes da pesquisa.

Acredita-se que o percurso investigativo forneceu subsídios para se conhecer melhor o perfil do instrutor de educação profissional inicial e continuada, ficou-se com a clara impressão de que a analogia do instrutor foi construída ao longo dos anos da sua experiência de conformidade com os diferentes significados e representações por ele apreendida no contexto social contemporâneo, marcado pelas mudanças na sociedade moderna, nos mais diversos setores da sociedade como: as transformações do mundo do trabalho, do conhecimento científico e tecnológico, do político e dos meios de produção.

Os valores da vida moderna foram problematizados pelos docentes que percebem as novas exigências para o profissional, as cobranças que esse novo mundo do trabalho lhes impõe e, nesse percurso ele vai se construindo se e reconstruindo mediante os questionamentos e as necessidades de enfrentar novos desafios.

Para os instrutores de educação profissional inicial e continuada, fica o imenso desafio da superação das adversidades, entendendo-se que sua função docente deverá transpor a questão tecnicista para uma formação mais aprofundada na área pedagógica, para que, sob uma matriz crítico-reflexiva, possa elaborar um ensinar socialmente responsável no seu 'fazer', buscando sua emancipação e contribuindo para a capacitação cidadã de seus educandos.

Ao SENAC, como entidade de ensino profissionalizante deixa-se a sugestão de implementar uma política de formação docente, que reforce a capacitação didático-pedagógica de seu quadro de instrutores, intensificando o PRODE e promovendo, mais sequencialmente ou rotineiramente, atividades capacitantes, que fortaleçam seu modelo de competências.

Aos governantes, competirá a responsabilidade de implementação de

uma política pública consistente, voltada para a formação específica dos educadores de Educação Profissional Tecnológica Inicial e continuada, que tenha como mérito a formação em nível superior, obrigatória para os profissionais interessados em ingressar nesse mercado, ofertando-lhes os conhecimentos indispensáveis para sua formação, tanto técnica como pedagógica e que tenha como consequência a melhoria da qualidade de ensino nesse nível de EPT.

As reflexões aqui apresentadas serviram para aprofundar conhecimentos e entender melhor a formação e a prática docente, tendo a consciência de que muito tem a ser feito na área das políticas públicas, com relação à formação e à prática docente, de forma particular, para a formação dos docentes que militam ou que atuarão nos cursos de qualificação profissional.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCÃO, I., **Professores Reflexivos Em Uma Escola Reflexiva**. 6. ed. São Paulo, Cortez, 2008.

ANDRADE, F. R. B. e PONTE, M. F. L. **Educação profissional e formação docente: entre a política pública e a ação crítico-reflexiva**. Artigo publicado nos anais do 18º Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste - EPENN. Maceió-AL, 2007.

ANFOPE. **Documento Final do X Encontro Nacional da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação**. Brasília: 2000.

ANTUNES, R. **A Desertificação Neoliberal no Brasil (Collor, FHC e Lula)**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2004.

BARATO, J. N. **Educação Profissional: saberes do ócio ou saberes do trabalho?** São Paulo: SENAC, 2004.

BARBOSA, R. L. (Org). **Formação de Educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: UNESP, 2003.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1997.

BASTOS, Maria Helena C., **A instrução pública e o ensino mútuo no Brasil: uma história pouco conhecida (1808-1827)** História da educação. Pelotas, no 1, v. 1, p. 115-133.1997.

BELLONI, I. MAGALHÃES, H. e SOUZA, L. de C. **Metodologia de Avaliação em Políticas Públicas: uma experiência em educação profissional**. São Paulo: Cortez, 2000.

BOGDAN, R. e BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução a teoria e aos métodos**. Porto: Editora Porto, 1994.

BRASIL. **Constituição Política do Império do Brasil, outorgado em 25 de Março de 1824** Disponível em <<http://www.cmp.rj.gov.br/petro1/constituicao.htm>>. acesso em 15/07/2008.

BRASIL. **Constituição Federal**. Brasília: 1934.

BRASIL. **Constituição Federal**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL, **Lei nº. 5.692** - de 11 de agosto de 1971 - Lei de Diretrizes de Bases da Educação disponível em: <<http://www010.dataprev.gov.br/sislex/paginas/42/1971/5692.htm>>. acesso em 20 de setembro de 2007.

BRASIL. **Lei nº. 4.024**, de 20/12/1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRASIL. **Lei nº. 8.948**, de 8/12/1994. Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências.

BRASIL. **Lei nº. 9.394**, de 20/12/1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL. **Lei nº. 10.172**, de 09/01/2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.

BRASIL. **Lei Nº 11.195**, de 18/11/2005. Dá nova redação ao § 5º do art. 3º da Lei no 8.948, de 8 de dezembro de 1994.

BRASIL. **Resolução Nº 3**. CNE/CP, 2002.

BRASIL. **Decreto nº. 2.208**, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o parágrafo 2º. do art. 36 e os art. 39 a 42 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial, Poder Executivo, Brasília, 18 de abril de 1997.

BRASIL. **Decreto-Lei 4.073**, de 30 de janeiro, regulamenta o ensino industrial.

BRASIL. **Decreto-Lei 4.048**, de 22 de janeiro, cria o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial - SENAI.

BRASIL. **Decreto Nº 5.154** de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências.

BRASIL. **Decreto Nº 5.773**, de 9 de maio de 2006. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino.

BRASIL. **Decreto Nº 6.301**, de 12 de dezembro DE 2007. Institui o Sistema Escola Técnica Aberta do Brasil – e-Tec Brasil.

CANÁRIO, Rui. A 'aprendizagem ao longo da vida: análise crítica de um conceito e de uma política. *In Revista de Psicologia da Educação*, 10/11. São Paulo 2000.

CATTANI, A. D. **Trabalho e Tecnologia Dicionário Crítico**. Porto Alegre: Vozes, 1997.

CASTEL, R. **As metamorfoses da questão social**: uma crônica do salário. Petrópolis: Vozes, 1998.

CAVALCANTE, M.J. **CEFAM**: uma alternativa para a formação do professor. São Paulo: Cortez, 1994.

CURY. A. **Pais Brilhantes, Professores Fascinantes**. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.

CURY, C .R. J. Graduação/Pós-Graduação: a busca de uma relação virtuosa. *In: Educação & Sociedade*. Nº 25. Campinas, CEDES, 2004.

DELORS, J. **Educação**: um tesouro a descobrir. MEC: UNESCO, 1998.

DELUIZ, N. **Formação do trabalhador em contexto de mudança tecnológica**. Boletim Técnico do SENAC, 20(1) jan/fev 1994. P. 14-25.

DEMO, P. **Professor do Futuro e Reconstrução do Conhecimento**. 5ª ed. Petrópolis, RJ Vozes, 2007.

DEPRESBITERIS, L. **Concepções Atuais de Educação Profissional**. Série SENAI Formação de Formadores, 3ª. ed. Brasília:SENAI, 2001.

FIDALGO, F., OLIVEIRA, M. A. M. e FIDALGO, N. L. R. (Orgs). **Educação Profissional e a Lógica das Competências**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

FIORENTINI, Dario et al. Saberes docentes: um desafio para acadêmicos. *In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia et al (orgs). Cartografias do trabalho docente: professo(a)-Pesquisador(a)*. Campinas, SP: Mercado de letras: Associação de leitura do Brasil- ALB, 1998.

Fórum de Educação Profissional – **A Formação Profissional Para a Educação Profissional**. Brasília, DF, 2004

FREIRE, P. **Educação Como Prática de Liberdade**. ed. 14 Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FROTA, H. P. **Métodos e Técnicas de Pesquisa**. Apostilha do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Fortaleza: UECE, junho 2007.

GAUTHIER, C. e MELLOUKI, M. **O Professor e seu Mandato de Mediador, Herdeiro, Interpretador e Crítico**. Educ. Soc. Campinas, vol. 25, maio/ago. 2004.

GENTILI, Pablo. Adeus à Escola Pública, In GENTILI, Pablo. **Pedagogia da Exclusão**, Petrópolis: Vozes, 1995.

GHIRALDELLI, P. Jr. **Historia da educação**. 2 ed. São Paulo, Cortez, 1994.

GIL, A.C. GIL, A.C..**Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GOMES, H. M e MARINS, H. O. **A Ação Docente na Educação Profissional** São Paulo: SENAC, 2004.

GUIOMAR, N. M. **Cidadania e Competitividade**: Desafios educacionais do terceiro milênio. 6. ed São Paulo: Cortez, 1997.

HOLANDA, A. **Educação para o trabalho**. Fortaleza: Expressão (Edições UVA) 2002

IANNI, O. **Dialética e Capitalismo**. Petrópolis: Vozes, 1998.

- IANNI, O. **Estado e Capitalismo**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense 1989.
- IÇAMI, T. **Quem ama educa**. São Paulo: Integrare, 2005.
- KOSÍK, K. **Dialética do Concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- LAKATOS, E. M. & MARCONI, M. **Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 1991.
- LIBÂNEO, J. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 1999.
- LUDKE, M. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- MARX, Karl. **A ideologia alemã e outros escritos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1965.
- MANFREDI, S. M. **Educação Profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.
- MARINO, E. **Manual de Avaliação de Projetos Sociais**. São Paulo: Saraiva: Instituto Ayrton Sena, 2003.
- MINAYO, M.C.S. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2007.
- MONLEVADE, J. **Educação Pública No Brasil: contos e descontos**. 2. ed. Ceilândia: Ideia, 2001.
- NEVES, Carmem Moreira de Castro. **Autonomia da Escola Pública: Um enfoque Operacional**. In: VEIGA, Ilma Passos. **Projeto Político-Pedagógico da Escola: uma Construção Possível**. São Paulo: Papirus, 2003.
- PADILHA, R. P. **Planejamento dialógico: como construir o projeto político-pedagógico da escola**. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2001.
- PAIVA, Vanilda. **Desmistificação das profissões: quando as competências reais moldam as formas de inserção no mundo do trabalho**. **Contemporaneidade e Educação**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, p. 117-133, maio 1997.
- PARECER **CNE/CEB Nº 02/97** Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio.
- PARECER **CNE/CEB nº 17/97** Estabelece as diretrizes operacionais para a educação profissional em nível nacional.
- PARECER **CNE/CEB Nº 16/99** Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico
- PEREIRA, J. E. D. **Formação de Professores: pesquisas, representações e poder**. 2. ed. Belo Horizonte: Autentica, 2006
- PIMENTA, S. G., GHEDIN, E. (Orgs): **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PERRENOUD, P. **Dez Novas Competências Para Ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PERRENOUD, P., PAQUAY, L., ALET, M., CHARLIER, É. (Orgs.) **Formando Professores Profissionais: Quais estratégias? Quais competências**. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2001

PIMENTA, S. G. (Org). **Didática e Formação de Professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal**. São Paulo:Cortez, 2006.

RESOLUÇÃO Nº 02, de 26/06/1997. Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio.

RESOLUÇÃO CNE/CEB N.º 04/99 Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. 1999.

RESOLUÇÃO Nº 1, de 3/02/2005. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de nível médio às disposições do Decreto nº 5.154/2004.

REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO – São Paulo, Mai/Jun/Jul/Ago 2000 Nº 14.

RICHARDSON, R.J., *et al.* **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

RIOS, T.A. **Ética e competência**. 17.ed. São Paulo: Cortez, 2007.

ROMANELLI, O. **Historia da Educação no Brasil**. 13. ed. Petrópolis: Vozes 1991.

SANGENIS, L. F. C. **Gênese do pensamento único em educação: franciscano e jesuítico na história da educação brasileira**. Petrópolis: Vozes 2006.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. *In*: NÓVOA, António (org.) **Os Professores e a sua Formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SCOTT, J.W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, vol. 16, no 2, Porto Alegre, jul./dez. 1990.

SENAC. **Referenciais para a Educação Profissional**. Rio de Janeiro:, Janeiro/2001.

SENAC. **Projeto Político Pedagógico**. Fortaleza: 2005.

SENAI. **Educação e Cidadania**. Série Formação de Formadores, Brasília: SENAI, 2000.

SHULMAN, L. S. **The wisdom of practice: essays on teaching and learning to teach**. San Francisco, Jossey-Bass, p.1-14, 2004.

SIQUEIRA, E. M. **Luzes e Sombras:** modernidade e educação pública em Mato Grosso (1870-1889) Cuiabá: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000.

SOUZA, R. F.; VALDEMARIN, V. T. e ALMEIDA, J.S. (Org.). **O Legado Educacional no Século XIX.** Araraquara: UNESP, 1998.

TANURI, L.M.. História da Formação de Professores. **Revista Brasileira de Educação.** Rio de Janeiro: n. 14, p. 61-88, maio/ago., 2000.

TARDIF, M. **O Trabalho Docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional.** 8. ed. Petrópolis, RJ Vozes, 1999.

TARDIF, M. e LESSARD, C. **O Trabalho do Docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Trad. KREUCH, J. B. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

TEIXEIRA, F. J. S. ALVES, G; NETO, J. M; OLIVEIRA, M. A. (Orgs). **Neoliberalismo e Reestruturação Produtiva:** as novas determinações do trabalho. 2. ed. São Paulo: Cortez UECE.

UNESCO. **Relatório sobre Educação para o século XXI.** Comissão Internacional. 1998.

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento:** plano de ensino-aprendizagem e projeto educativo. São Paulo: Libertad, 1995.

APÊNDICES

APÊNDICE - A

Eu, Maria Lirene Menezes Melo, aluna do Curso de Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Sociedade da Universidade Estadual do Ceará, estou elaborando uma pesquisa cujo tema é **“Formação e Prática Docente na Educação Profissional Inicial e Continuada ou Qualificação Profissional: Características do Perfil Docente no SENAC/Fortaleza”**, venho solicitar sua participação voluntária neste estudo dando-me a oportunidade de entrevista-lo pessoalmente, seguindo um roteiro de entrevista semi-estruturada contendo perguntas sobre dados relacionados ao seu trabalho, e suas percepções referente a sua formação e prática docente, além de outras perguntas de cunho pessoal.

As informações servirão para elucidar o nosso objeto de pesquisa e os procedimentos adotados durante o estudo que tem por objetivo caracterizar e analisar o perfil dos instrutores de EPT inicial e continuada, bem como conhecer e analisar sua formação e prática docente

- Fica claro que as informações da recolha dos dados dessa entrevista serão utilizadas somente para os objetivos da pesquisa.
- Que o (a) senhor (a) poderá a qualquer momento de desistir de participar dessa investigação
- Esclareço, ainda, que as informações aqui coletadas ficarão em sigilo sendo preservado o seu anonimato.
- Nenhum haverá nenhum ônus financeiro para participação nesse estudo
- Também, não haverá benefício direto, mas sua participação será de suma importância para elucidação do objeto a ser pesquisado
- As informações coletadas durante a investigação serão organizadas em arquivos, fichas de anotações, tabelas e gráficos, ficando sob a tutela desse pesquisador.

Qualquer duvida que por acaso venha a ter contatar esse pesquisador:

Nome: Maria Lirene Menezes Melo

Endereço: Rua Osvaldo Cruz, 2920/901

Telefone: (85) 32721.1980 – (85) 9953,2404

RG: 658.876 SSP/CE

Dados do entrevistado

Nome: _____

Endereço: _____

Telefones para contato: _____

Consentimento pós-esclarecimento

Declaro que após os esclarecimentos prestados pelo pesquisador e ter compreendido o que me foi explicado, concordo em participar da pesquisa.

Fortaleza, _____ de _____ de _____

Assinatura do(a) entrevistado(a)

Assinatura do pesquisador

APÊNDICE - B

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

Caro (a) Professor(a),

O roteiro de entrevista que apresento objetiva a realização de uma pesquisa para compor um trabalho de dissertação do Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas da Universidade Estadual do Ceará, que tem como temática A Formação e a Prática Docente dos Instrutores de Educação Profissional Inicial e continuada.

Sua participação com certeza contribuirá de forma relevante para a realização desta pesquisa que objetiva Conhecer, Caracterizar e Analisar o perfil dos Docentes de EPT inicial e continuada.

Desde já agradecemos por antecipação a sua contribuição nessa entrevista.

TEMA – I. Caracterização do perfil dos instrutores de EPT no SENAC

Identificação do Instrutor

Nome do Docente: _____

Idade _____ Sexo _____

1. Áreas de Educação profissional inicial e continuada em que ministra aulas: _____

2. Qual o seu nível de formação básica?

() Nível Médio () Nível Superior () Pós-Graduado

3. Caso a resposta anterior seja nível superior em que tipo de licenciatura ou bacharelado você formou-se? _____

4. Quanto tempo você tem de experiência no ensino profissionalizante inicial e continuada?

2 a 4 anos entre 5 a 10 anos mais de 10 anos

5. Em que condições estruturais você exerce seu trabalho docente?

Infraestrutura (Sala de aula, equipamentos, aparelhos e instrumentos)

Satisfatórios Insatisfatórios

Materiais didáticos (Livros, apostilhas, jogos, textos, outros).

Satisfatórios Insatisfatórios

6. Como você se enquadra em termos de legalização trabalhista?

contrato de trabalho com base na CLT

Contrato Temporário

Contrato por Curso

7. Os salários pagos a você enquanto docente da instituição são condizentes com o mercado de trabalho?

SIM NÃO

8. Você está satisfeito com o salário que recebe?

SIM NÃO

TEMA – II. Formação Pedagógica do Docente de EPT

9. Que entendimento você tem sobre a Educação Profissional e Tecnológica?

10.No seu entendimento qual seria a formação necessária ao professor de educação profissional Inicial e continuada?

11.Você participou de algum curso de capacitação pedagógica promovido pelo SENAC nos anos de 2007 e 2008?

- () sim, fui a todos os cursos () não participei de nenhum curso
() Participei apenas de algumas oficinas.

12.Você acha que esses cursos contribuíram para melhorar a sua prática pedagógica. Por quê?

13.Que saberes docentes você acha importante para o exercício da função de professor/instrutor de EPT?

14.Você considera ter formação e ou conhecimento pedagógico suficiente para atuar na Educação Profissional e Tecnológica inicial? Justifique sua resposta.

TEMA III. A Prática Pedagógica do Docente da Educação Profissional e Tecnológica do nível inicial e continuado

15. Existe um projeto pedagógico na instituição em que você presta serviço ministrando aula de EPT?

() SIM () NÃO

16. Se a resposta anterior foi positiva, você enquanto profissional de EPT inicial e continuada seguiu os princípios educativos e pedagógicos contidos no projeto político pedagógico do SENAC no período letivo de 2008?

SIM () NÃO () Por quê? _____

17. De que forma você planeja e estrutura suas aulas nos cursos profissionalizantes que você ministra aula?

18. Considerando sua prática docente, opte por uma ou mais formas de trabalho abaixo que mais se aproximam do seu cotidiano e que você mais se identifica.

- () Forma Tradicional Forma Tradicional – trabalho sempre do mesmo jeito sem mudanças expressivas
- () Forma Reflexiva – Estou sempre refletindo sobre minha prática docente em sala de aula, buscando novos caminhos, alternativas de ensino que repercutam de modo positivo na aprendizagem dos educandos.
- () Forma Crítico-Reflexivo – Reflito diariamente sobre a minha prática em sala de aula considerando os aspectos da realidade local, social, econômica e sustentável em que estou inserido.

Justificar sua opção: _____

19. Que importância você dá a questão da relação teoria e prática no cotidiano da sala de aula? Opte por uma das respostas abaixo.

- () Você não considera importante essa relação, porque o que importa é a capacidade que o educando tem de entender a teoria para, posteriormente pô-la em prática. Uma teoria bem explicitada e entendida leva à prática profissional.
- () Acho a prática mais importante, porque é na prática que se aprende a perceber a teoria.
- () É de suma importância a relação teórico e prática, didaticamente devemos expor a teoria relacionando-a sempre as questões práticas, pois desse modo perceberemos que a ação pedagógica enriquece a aprendizagem dos educandos.

Justificar sua opção: _____

20. Mediante sua experiência docente, que sugestões você daria para a capacitação pedagógica de professores de EPT inicial e continuada de trabalhadores?

FORTALEZA, _____/_____/_____

ENTREVISTADOR – MARIA LIRENE MENEZES MELO

ANEXOS

TABELA I - IDENTIDADE DO INSTRUTOR

NOME	IDADE	SEXO		ESCOLARIDADEAE		
		M	F	NIVEL MÉDIO	SUPERIOR	PÓS-GRADUADO
A	49	X				X
B	42		X		X	
C	30		X	X		
D	45		X		X	
E	46	X		X		
F	42		X		X	
G	46	X			X	
H	39		X	X		
I	28		X		X	
J	35	X			X	
K	54	X		X		
L	45	X			X	
TOTAL		06	06	04	07	01

Fonte: Pesquisa direta 2009

TABELA II - ÁREA QUE ATUA E TEMPO DE EXPERIENCIA

NOME	ÁREA DE ATUAÇÃO			TEMPO DE EXPERIENCIA EM EPT		
	Imagem P. Beleza	Informática	Hospitalidade	2 a 4 anos	5 a 10 anos	Acima de 10 anos
A	X					X
B			X			X
C			X		X	
D		X			X	
E	X					X
F			X	X		
G			X			X
H		X				X
I		X			X	
J		X				X
K	X					X
L	X					X
TOTAL	04	04	04	01	03	08

TABELA III - CONDIÇÕES DE TRABALHO

CONDIÇÕES DE TRABALHO DOS INSTRUTORES				
NOME	INFRA-ESTRUTURA (Sala de aula, equipamentos, TV, Vídeo, Som, instrumentos etc.)		MATERIAIS DIDÁTICOS (livros, apostilhas, jogos, DVD's, textos, cartilhas etc.)	
	SATISFATORIO	INSATISFATORIO	SATISFATORIO	INSATISFATORIO
A	X	-	X	-
B	X	-	X	-
C	X	-	X	-
D	X	-	X	-
E	X	-	X	-
F	X	-	X	-
G	X	-	X	-
H	X	-	X	-
I	X	-	X	-
J	X	-	X	-
K	X	-	X	-
L	X	-	X	-
TOTAL	12	00	12	00

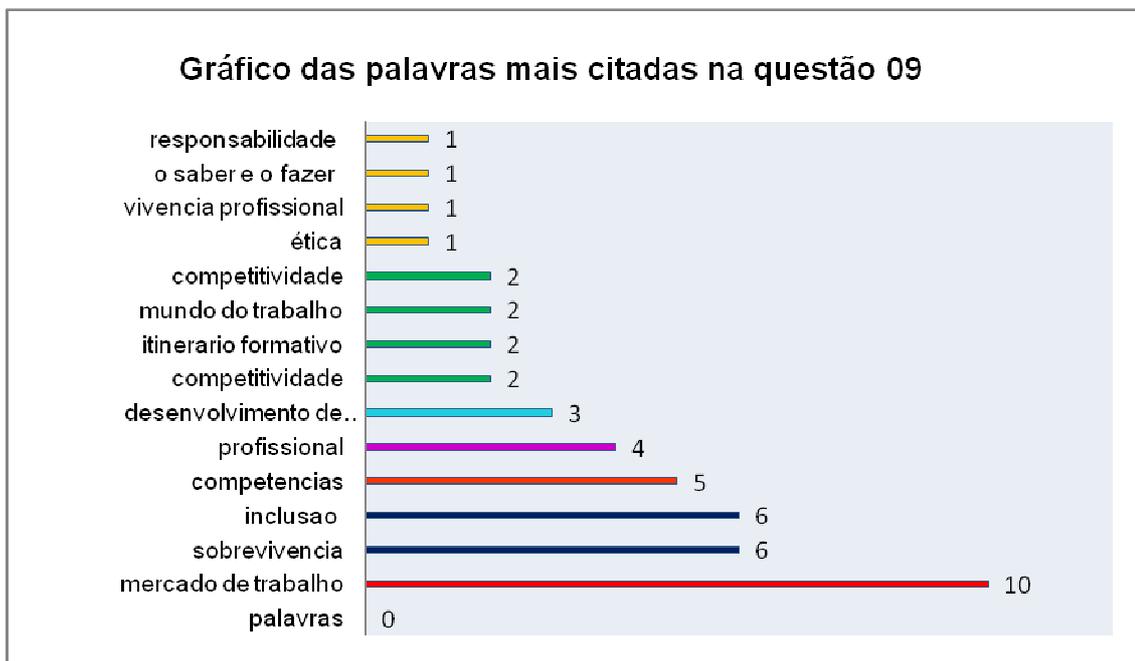
Fonte: Pesquisa direta 2009

TABELA IV - LEGALIZAÇÃO TRABALHISTA (Questões 06,07 e 08)

NOME	LEGALIZAÇÃO TRABALHISTA			SALARIO DE ACORDO COM MERCADO		SATISFAÇÃO COM SALARIOS	
	Contrato CLT	Contrato Temporário	Contrato P/ Curso	SIM	NÃO	SIM	NÃO
A	X			X		X	
B	X			X		X	
C	X			X		X	
D	X			X			X
E	X				X		X
F	X			X		X	
G	X			X		X	
H	X			X		X	
I	X			X		X	
J	X			X		X	
K			X		X	X	
L	X	X			X	X	
TOTAL	10	01	01	09	03	10	02

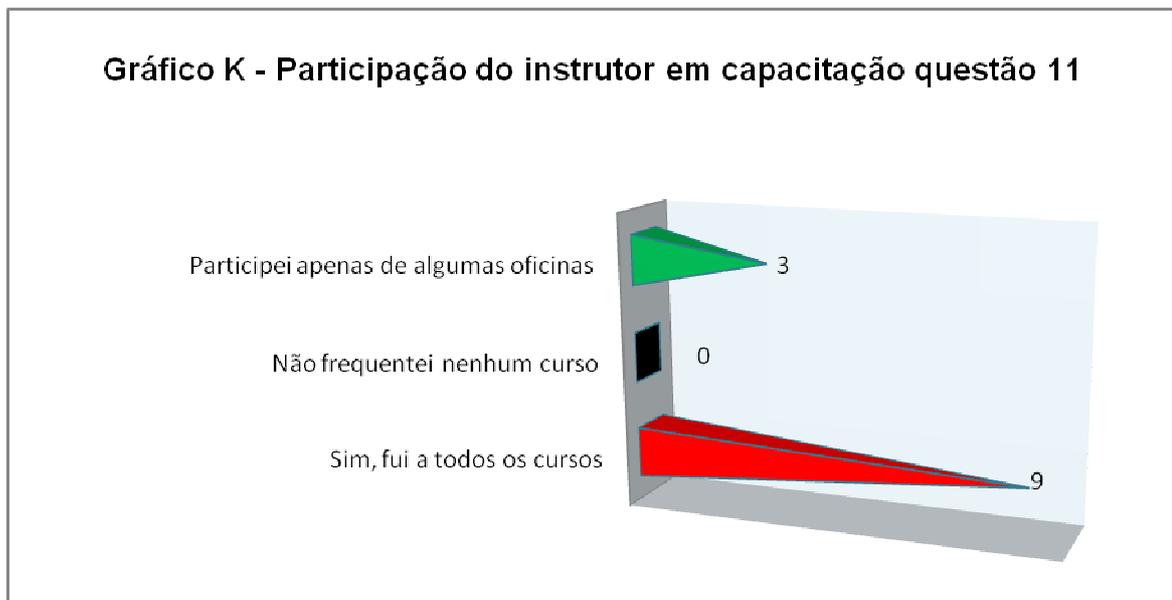
Fonte: Pesquisa direta 2009

FIGURA – I



Fonte: Pesquisa direta 2009

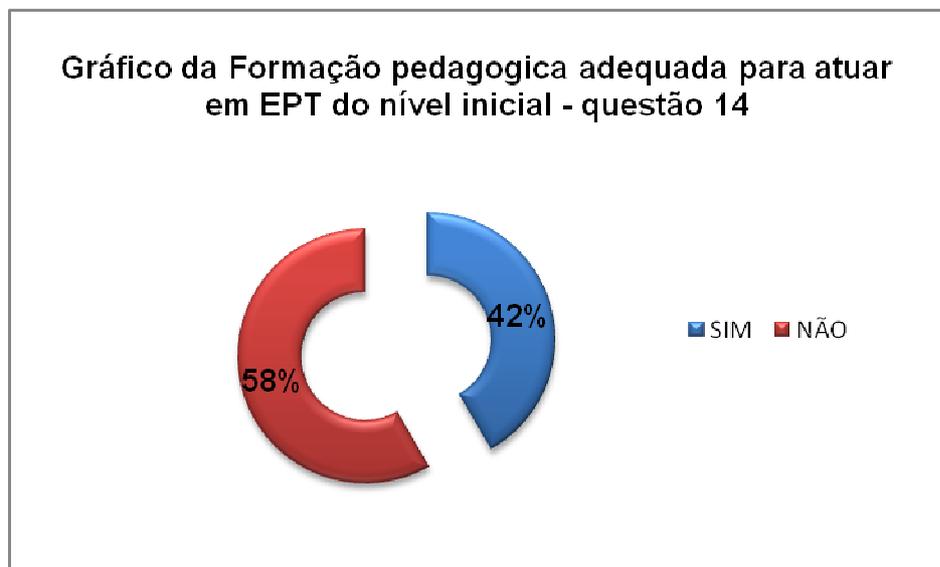
FIGURA II



Fonte: Pesquisa direta 2009

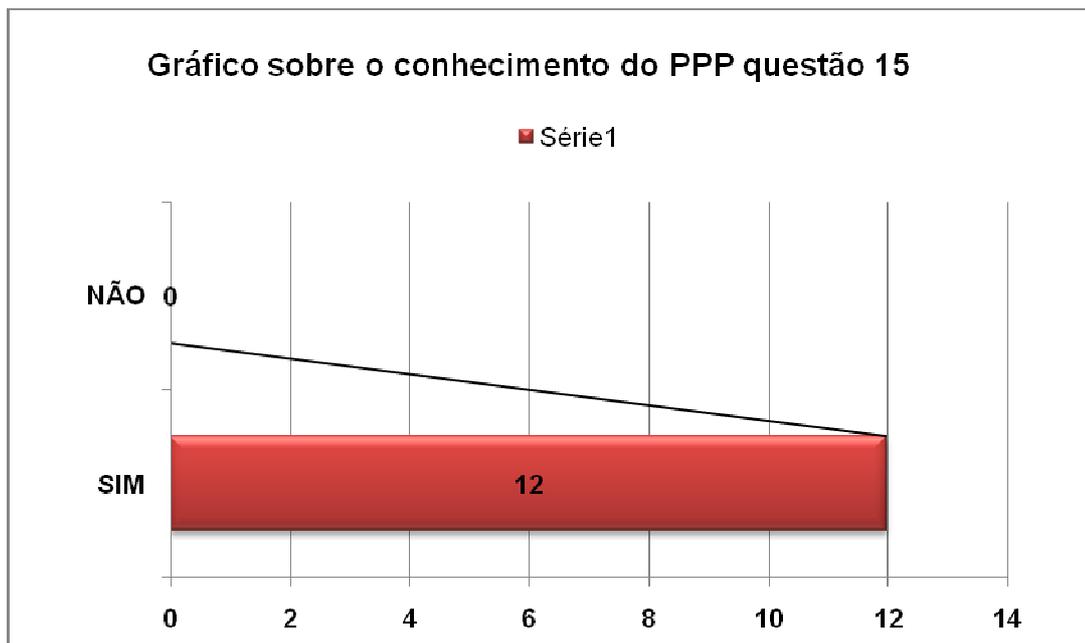
FIGURA III

Fonte: Pesquisa direta 2009

FIGURA - IV

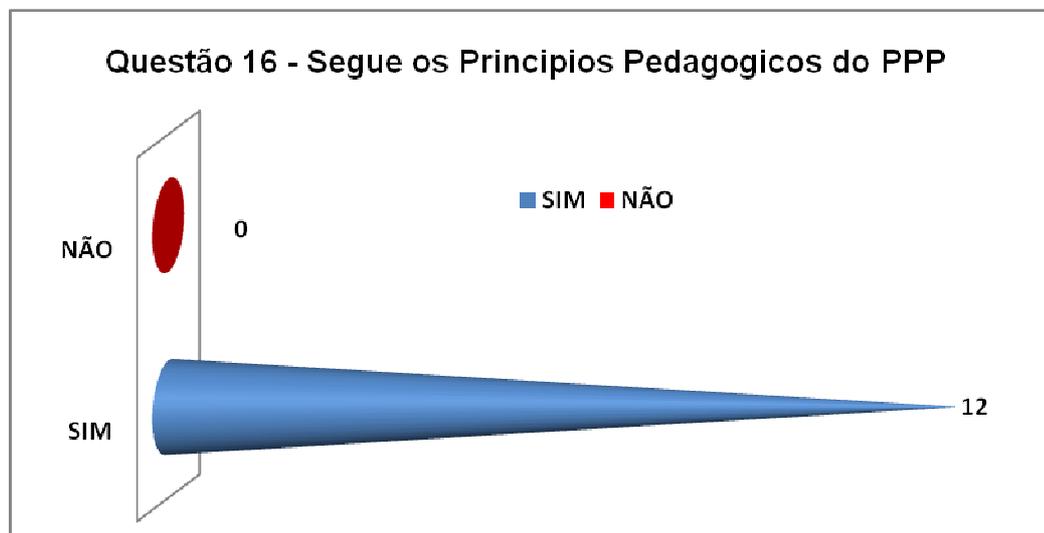
Fonte: Pesquisa direta 2009

FIGURA - V



Fonte: Pesquisa direta 2009

FIGURA - VI



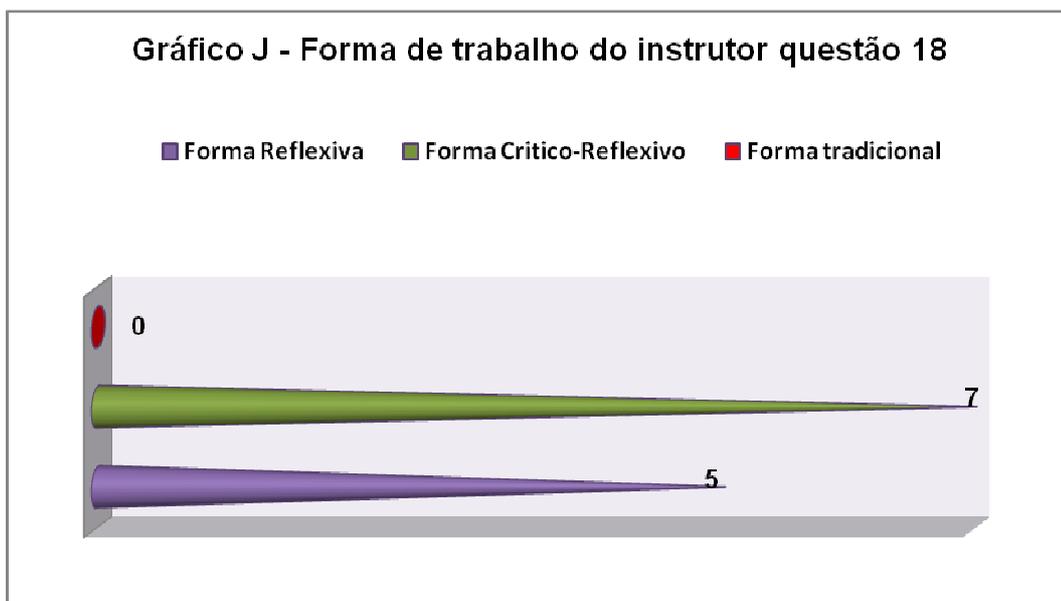
Fonte: Pesquisa direta 2009

FIGURA - VII



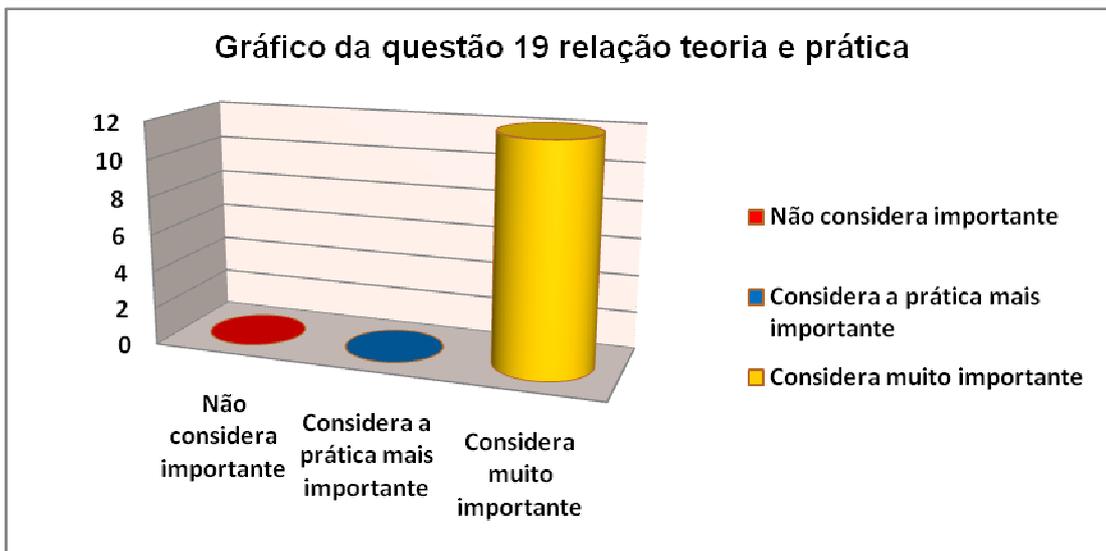
Fonte: Pesquisa direta 2009

FIGURA VIII



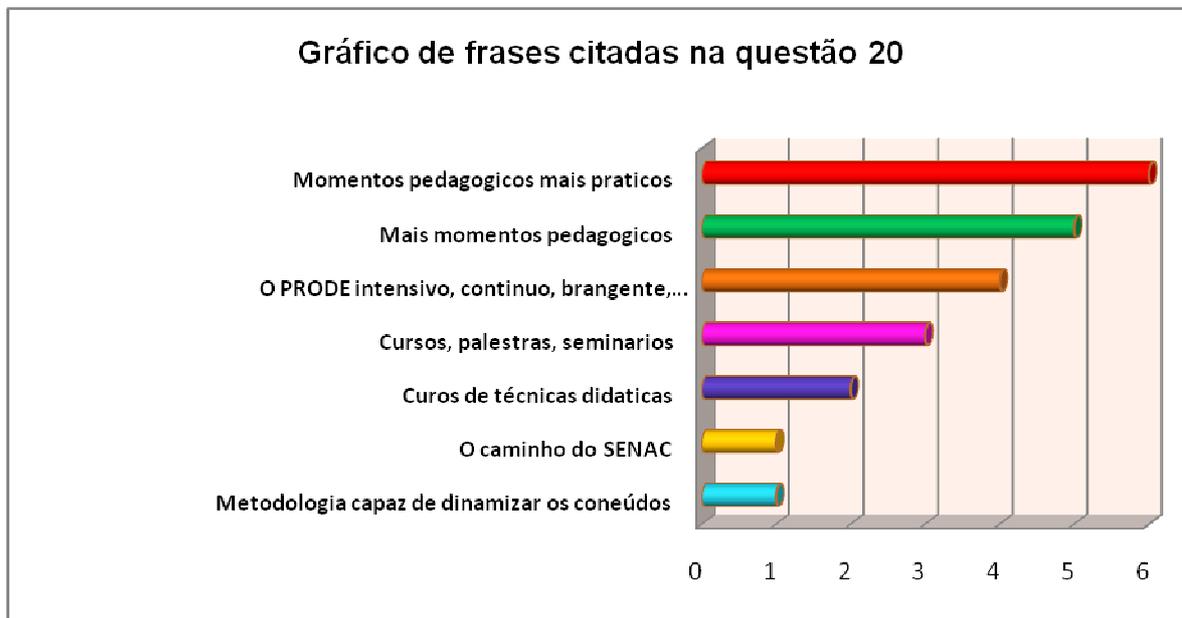
Fonte: Pesquisa direta 2009

FIGURA IX



Fonte: Pesquisa direta 2009

FIGURA X



Fonte: Pesquisa direta 2009

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](#)