

UNIVERSIDADE DO OESTE DE SANTA CATARINA – UNOESC
ÁREA DAS CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

PRÁTICA PEDAGÓGICA NO PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM:
um estudo de caso do Curso de Enfermagem da escola profissionalizante
SENAC / Concórdia - SC

VALDETE JANE CORDEIRO

JOAÇABA
2009

Livros Grátis

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

Milhares de livros grátis para download.

VALDETE JANE CORDEIRO

PRÁTICA PEDAGÓGICA NO PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM:
um estudo de caso do Curso de Enfermagem da escola profissionalizante
SENAC / Concórdia - SC

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado
em Educação da Universidade do Oeste de Santa
Catarina, como requisito parcial à obtenção de título
de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Marilda Pasqual Schneider

JOAÇABA

2009

SUBSTITUIR ESTA PÁGINA POR AQUELA ENTREGUE NO
DIA DA DEFESA
VALDETE JANE CORDEIRO

PRÁTICA PEDAGÓGICA NO PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM:
um estudo de caso do Curso de Enfermagem da escola
profissionalizante SENAC / Concórdia - SC

Dissertação apresentada ao Programa de
Mestrado em Educação da Universidade
do Oeste de Santa Catarina, como
requisito parcial à obtenção de título de
Mestre em Educação

Aprovada em 21 de Dezembro de 2009.

BANCA EXAMINADORA

Profª. Marilda P. Schneider
Orientadora – UNOESC Joaçaba

Professor 1
Título / Instituição

Professor 2
Título / Instituição

Professor 2
Título / Instituição

CORDEIRO, Valdete Jane,

Prática Pedagógica no Processo Ensino Aprendizagem: Um Estudo de Caso na Escola Profissionalizante SENAC / Concórdia, SC / Valdete Jane Cordeiro - Local: Universidade do Oeste de Santa Catarina – UNOESC - Joaçaba, 2009.

Dissertação (Mestrado) Universidade do Oeste de Santa Catarina – UNOESC - Joaçaba, 2009. Programa de Pós- Graduação em Educação. Joaçaba, 2009.

Palavras – chave: Educação Profissional, Prática Pedagógica, Percepção de Professores.

1. Percepção de professores que atuam na escola profissionalizante SENAC de Concórdia, SC na área de Técnico em Enfermagem.

AGRADECIMENTOS

Agradeço especialmente a Deus, que me acompanhou em todos os momentos, me proporcionou saúde e força para prosseguir e concluir mais esta etapa de minha vida.

Aos meus familiares, pela generosidade oferecendo sempre o melhor de si para que eu pudesse alcançar meus objetivos; que dedicaram carinho, compreensão e amor, procurando amenizar minhas ansiedades e dificuldades, mantendo-se firme diante dos obstáculos.

Em especial a meu irmão Volmir, pela fonte de saber e pela compreensão e estímulo na superação das dificuldades para a realização deste estudo.

À minha sobrinha Tauani, que me enriqueceu e me faz feliz por existir.

Aos colegas de trabalho na instituição SENAC Concórdia - SC, que, confiando na realização do mesmo, permitiram e contribuíram para a conclusão deste estudo que poderá ser útil à compreensão dos assuntos.

Aos amigos que me deram ânimo para seguir nesta caminhada.

Agradeço em especial a Marilda Pasqual Schneider, minha querida orientadora que foi importante referência e estímulo na caminhada da realização deste projeto. Através dela, um universo de conhecimento e renovação se fez possível para que eu aprimorasse os meus estudos e a minha identidade, atravessando a construção desta dissertação com coragem e firmeza para diluir os pesares e apesares, bem como para animar-me com as aleluias e alegrias. Por meio da sua presença pude melhor desenvolver meus argumentos e poder partilhá-los com este material que aqui se encontra.

Tudo quanto vive porque muda; muda porque passa; e, porque passa, morre. Tudo quanto vive perpetuamente se torna outra coisa, constantemente se nega se furta à vida.

Fernando Pessoa

RESUMO

A prática pedagógica pode ser considerada como o entrelaçar de todos os acontecimentos da sala de aula, os quais compreendem não apenas o conjunto de atividades planejadas e os saberes desenvolvidos mas também questões implicadas no relacionamento entre professores e alunos e no paradigma educacional vigente. Com base nesse pressuposto, a investigação compreendeu estudo das percepções docentes do curso Técnico em Enfermagem ofertado pelo SENAC da cidade de Concórdia, estado de Santa Catarina, sobre as práticas pedagógicas privilegiadas no processo ensino-aprendizagem. O delineamento da pesquisa considerou como procedimentos técnicos: (i) pesquisa bibliográfica, com revisão de literatura baseada em obras de autores da área da pedagogia e em documentos que caracterizam o curso de Enfermagem no SENAC/Concórdia, e (ii) pesquisa de campo, com abordagem qualitativa, desenvolvida junto aos professores do referido curso. O *corpus* analítico foi composto por elementos do perfil profissional dos professores e às suas percepções acerca do processo educativo no curso. Os dados coletados permitiram verificar que as práticas pedagógicas dos docentes estão fundamentadas no paradigma do ensino por competências, consoante determina a proposta curricular do SENAC. As aulas expositivas dialogadas, as atividades de interação entre os alunos e o estudo de capítulos de livros constituem em metodologias privilegiadas na transmissão do conteúdo, demonstrando a complexa relação entre o ensino por competências e as práticas pedagógicas desenvolvidas. Os resultados obtidos indicam que os saberes de base da atuação docente estão sustentados tanto em conhecimentos amplos sobre a pedagogia quanto naqueles que representam a área específica de inserção profissional. Esses resultados permitem concluir que a docência em curso técnico profissionalizante não prescinde de formação continuada na área pedagógica tendo em vista ampliação das condições de inserção do aluno no campo de trabalho.

Palavras-Chave: Educação profissional. Práticas pedagógicas dos docentes. Curso Técnico em Enfermagem

ABSTRACT

The pedagogical practice can be considered as the intertwining of all the events of the classroom from the interpersonal relationships between those involved in the teaching-learning process to the development of proposed activities in the coursework. Thus, this study investigated the perceptions of teachers of the course Nursing Technical SENAC offered by the city of Concordia, State of Santa Catarina, about the teaching approaches used in teaching-learning process. The aspects investigated were the law's current nursing education and pedagogical practices adopted by teachers in professional education. The research design considered the following technical procedures: (i) literature, with literature review based on the works of authors in the field of pedagogy and documents featuring the Nursing in SENAC / Concordia, and (ii) field research, with a qualitative approach, developed with teachers of that course. The survey looked at the data aspects of the professional profile of teachers and the perceptions of teachers regarding their performance on the course. The data collected allowed us to verify that the pedagogical practices used by faculty from the School of Nursing Technical School SENAC the city of Concordia, SC are supported in the paradigm of teaching competency. The lectures dialogued, the activities of interaction between students and the study of book chapters constituted the methodologies used in more room for the content. The results indicate that the knowledge base of educational performance are sustained in both broad knowledge about pedagogy and those who represent the specific area of employability. These results indicate that teaching in technical courses are indispensable to professional continuing education in the area of teaching with a view to expanding the conditions for inclusion of students in the field.

Keywords: Professional education. Pedagogical practices of teachers. Technical Course in Nursing.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 Dados de tempo de carreira.....	65
Quadro 2 Opções que norteiam a prática pedagógica.....	68

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 Formação dos professores pesquisados	64
Gráfico 2 Importância da prática pedagógica para o processo de aprendizagem.....	68
Gráfico 3 Alternativas para ampliar as condições de aprendizagem dos alunos.	70
Gráfico 4 Tempo disponibilizado a interatividade dos alunos.	71
Gráfico 5 Práticas contempladas pelos professores na prática pedagógica.	73
Gráfico 6 Freqüência que ocorre a troca de idéias para planejamento coletivo.....	74
Gráfico 7 Estratégias utilizadas para otimizar as aulas.....	76
Gráfico 8 Recursos tecnológicos.....	77
Gráfico 9 Instrumentos de avaliação.....	79

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES	17
2.2 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	24
2.3 EDUCAÇÃO PROFISSIONALIZANTE EM NÍVEL TÉCNICO	30
2.3.2 A Evolução do Curso Técnico no Brasil	33
3 SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM COMERCIAL - SENAC	33
3.1 PROPOSTA POLÍTICO-PEDAGÓGICA DO SENAC CONCÓRDIA.....	36
3.2 ENSINO POR COMPETÊNCIAS	42
3.3 O PROFISSIONAL DE ENFERMAGEM	47
3.4 BREVE HISTÓRIA DA ENFERMAGEM MODERNA	48
3.5 FORMAÇÃO DO PROFESSOR DO ENSINO PROFISSIONALIZANTE SEGUNDO O SENAC	51
3.6 CURSO TÉCNICO EM ENFERMAGEM DO SENAC CONCÓRDIA.....	57
4 ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS.....	62
4. 1 INFORMAÇÕES PROFISSIONAIS.....	63
4.2 PERCEPÇÃO DOS DOCENTES SOBRE SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	66
4.2.1 Interpretação dos dados.....	67
4.3.2 Avaliação dos dados	80
5 CONSIDERAÇÕES.....	81
REFERÊNCIAS.....	84
APÊNDICES	88

APÊNDICE A89

APÊNDICE B92

APÊNDICE C93

1 INTRODUÇÃO

Vivemos em uma época de muitas transformações, a velocidade e o volume de informações são definitivamente superiores ao que cada indivíduo consegue assimilar. Atualmente, se assiste a uma valorização da produtividade, da competitividade nos diversos segmentos da vida humana, inclusive na educação. Neste contexto, está incluída a figura do educador e os saberes que servem de base para a sua prática educativa.

É cada vez mais discutido o papel da educação, a situação e o contexto de inserção do professor e do aluno no mundo do trabalho, além das formas de educação que são necessárias no ensino profissionalizante.

Partindo deste enfoque, pode-se reconhecer a importância e aprofundamento do ensino-aprendizagem na educação profissionalizante, viabilizando o processo de aprender a aprender com habilidades e saberes necessários à sua vida profissional e pessoal. Pode-se afirmar, então, que o professor, ao ensinar de forma adequada à realidade e prática, proporciona uma contribuição ao aprendizado desse indivíduo. Ou seja, o professor proporciona a interação do conhecimento a partir das formas de aprender e a utilização de atividades diversificadas em sua função educativa.

Contudo, não há como falar do professor sem falar da sua formação. A formação teórica e a formação prática são questões intimamente ligadas. Discutir tais aspectos pode colaborar no aprimoramento da condição de ensino visto que são as mudanças sociais e subjetivas a motivar transformações no ensino e na interação de suas relações.

Salientar sobre as dificuldades ao trabalhar atividades diferenciadas em sala de aula e os questionamentos de todos os envolvidos nas suas práticas, sobre as soluções que indicam, não significa, no entanto, minimizar o papel das políticas educacionais nas transformações necessárias para a melhoria do ensino escolar. Significa, sim, trazer à tona uma complementaridade fundamental muitas vezes não considerada, dos alunos como sujeitos do cotidiano escolar e alvos das transformações necessárias.

Para Machado (2008), superar o histórico de fragmentação, improvisado e insuficiência de formação pedagógica que caracteriza a prática de muitos docentes

da educação profissional de hoje implica reconhecer que a docência é muito mais que mera transmissão de conhecimentos empíricos ou processo de ensino de conteúdos fragmentados e esvaziados teoricamente. Conclui-se que a formação de professores deve possuir política específica, visando atender aos anseios da classe. Neste sentido,

Uma política definida para a formação de professores que atenda a tais necessidades será certamente um grande estímulo para a superação da atual debilidade teórica e prática deste campo educacional com relação aos aspectos pedagógicos e didáticos (MACHADO, 2008, p. 15).

Assim, há que ouvir aos professores e refletir sobre seus discursos - por vezes angustiantes - porém muitas vezes claros e objetivos. Faz-se necessário analisar as alternativas que podem ser satisfatórias aos seus procedimentos futuros.

Através deste estudo, buscam-se visões das formas metodológicas de ensinar, incluindo-se a identificação de métodos de ensinar e aprender de forma mais dinâmica e compatível com os desafios atuais, tanto para quem aprende como para quem ensina. Além destes aspectos, busca-se entender com maior profundidade porque o professor, ao invés de tomar como desafios instigantes os percalços que surgem em sala de aula, muitas vezes, sucumbe a eles desistindo de sua tarefa de levar seus alunos a galgarem saltos superiores ao próprio conhecimento.

Não obstante, o reconhecimento dos professores como sujeitos ouvintes permite interpretar, ou rever, suas concepções e práticas de ensino e assim possibilitar a reversão da tão propalada resistência às mudanças atribuída aos docentes. O envolvimento cada vez maior dos professores na formulação das transformações da sociedade é condição para que, efetivamente, se realizem atividades que gerem novas propostas e também novas posturas ao aprender e ao ensinar.

Uma das tarefas dos pesquisadores é investigar as angústias dos professores, interpretar seus questionamentos, dúvidas e anseios, respeitando o seu conhecimento e sua prática.

Freire (2000) propunha uma concepção de educação libertadora. Esta almeja, a partir das experiências vividas cotidianamente pelo aluno, a constituição de um processo emancipador em que a leitura está intimamente vinculada à transformação

social e à superação da opressão. Nesse sentido, ressalta-se a necessidade de respeitar os saberes dos educandos, suas realidades, pois impor “[...] a eles a nossa compreensão em nome da sua libertação é aceitar soluções autoritárias como caminhos para liberdade” (FREIRE, 2000, p. 27).

A reflexão sobre a prática pedagógica implica considerar essa prática sob o ponto de vista do trabalho do professor. Nesse sentido, torna-se importante investigar como os professores compreendem suas práticas e quais suas percepções sobre as mesmas enquanto participantes ativos do processo da educação e da pesquisa. Assim, ao partir do pensamento de que é necessário investigar as angústias dos professores, interpretar seus questionamentos, dúvidas e anseios, respeitando o seu conhecimento e sua prática, permite-se pensar em uma equipe docente preparada para habilitar profissionais.

Sob esta perspectiva, pessoalmente, pensar nas áreas humanas nunca foi assunto distante das minhas expectativas em relação ao mundo acadêmico. Então, quando decidi entrar para graduação, a psicologia me foi de grande interesse, pois estar em contato com os estudos sobre as relações humanas, definitivamente era algo que me encantava.

Logo após a formatura, já ingressei no mundo da educação. Sendo essa a educação especial, aonde trabalhei por quatro anos e pude constatar o grande desafio que é a educação.

Após os anos de prática em psicologia clínica e escolar, fazendo essa interligação entre a educação especial e a clínica, senti a necessidade de estar mais perto das vivências educacionais. Foi então que iniciei na educação profissionalizante. Esta nova experiência permitiu-me descobrir como se pode aliar o conhecimento de minha profissão ao conhecimento docente. Isso foi o que mais me fascinou nesta hora, em que foram proporcionados grandes desafios.

Além disso, motivou-me o desejo de reconhecer o que cada indivíduo traz de conhecimento com suas culturas vigentes, sua história e suas raízes - vivenciadas com conceitos e teorias do que é educação. Desta maneira, buscar como identificar o que estas vivências vêm a contribuir ao crescimento de cada sujeito no mundo profissionalizante.

Como afirma Schön (2000), é necessário estar no mundo profissionalizante não como educador, mas como profissional que deve se aperfeiçoar para melhorar a prática de educar. Incluir-se neste conceito de educador é um grande desafio, pois

há visível falta de conhecimento dos saberes docentes para identificar as práticas mais utilizadas nesse contexto e de que maneira são subsidiadas. Essa relação fez-me investigar em que nível de preparação os professores do curso Técnico de Enfermagem, consideram-se capazes para atuar em tal área.

Foi a partir de minha experiência como profissional autônomo, que passei a me dedicar com mais afinco a esse papel de educador que, em primeira instância, era um trabalho eventual, um trabalho temporário, mas que ao se desenvolver tornou-se uma paixão que já dura seis anos. Partindo desse encantamento, comecei a observar mais detalhadamente o que era realmente o papel do professor.

Foi então que senti a necessidade de ingressar ao mestrado de educação, para assim me aperfeiçoar e melhorar enquanto pessoa e profissional. Pensar num momento de transformação de aprimoramento do papel do educador nesse novo século, o qual me instiga, a cada dia, a conhecer uma forma de melhorar o desempenho de nossos alunos.

Desta forma, com este trabalho investigou-se quais as percepções que professores do curso de Técnico em Enfermagem, ministrado pela escola SENAC Concórdia – SC têm sobre suas práticas pedagógicas. Para permitir esta investigação foi necessário proceder a pesquisa em etapas.

As etapas seguidas foram: identificar as características da escola profissionalizante SENAC Concórdia, SC; pesquisar quais as práticas pedagógicas mais utilizadas pelos professores da escola profissionalizante; verificar como os professores descrevem suas práticas pedagógicas; identificar o perfil dos professores do curso investigado; e, por fim, analisar como diferentes atividades são utilizadas, no plano de trabalho e na prática de sala de aula, desses professores, a partir de suas falas.

Para que as informações necessárias ao estudo pudessem ser colhidas, fez-se necessária a pesquisa bibliográfica em livros, periódicos e estudos de autores de referência em educação e com influência reconhecida na área de educação, inclusive profissional técnica. Também foram utilizados diversos materiais da instituição SENAC, com a finalidade de expor de forma adequada os conceitos e informações referentes à mesma.

Para a realização da pesquisa de campo foi necessário elaborar um instrumento de coleta de dados. Para isso, desenvolveu-se questionário aplicado pela pesquisadora aos sujeitos utilizados como amostra neste estudo, a partir de

questionário direto. A finalidade foi a de identificar informações da vida profissional dos professores, a formação que cada um tem para trabalhar no curso em questão (Apêndice A) e obter declarações dos mesmos sobre sua percepção em relação às suas práticas pedagógicas, a partir de 08 questões diretas.

Os sujeitos foram os professores do curso Técnico em Enfermagem, ministrado pelo SENAC Concórdia. Os questionários foram entregues aos 11 professores do curso, mas apenas sete (07) deles retornaram com os questionários preenchidos. Os resultados encontram-se na seção destinada à análise de dados.

Depois de um aprofundamento teórico em relação às questões referentes ao assunto, foi possível descrever as informações contidas nos questionários e fazer uma análise relacional tomando como ponto de partida os teóricos que estudam a prática pedagógica.

Durante as pesquisas surgiram alguns contratempos porque alguns professores não devolveram o questionário, ficando aqui dúvida sobre os motivos da não colaboração desses profissionais. A partir do retorno, dos então sete (07) questionários, procedeu-se à interpretação, agrupamento dos dados em gráficos e análise dos resultados obtidos.

Esta segunda etapa contou com o auxílio de um instrumento de coleta de dados, um questionário, abordando questões relacionadas ao perfil profissional dos professores sobre competências requeridas para o desenvolvimento profissional do docente, além de opiniões em relação à educação continuada, competências e necessidades dos docentes para a educação profissionalizante.

2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Historicamente, os professores foram, durante muito tempo, associados a um corpo eclesial que agia com base nas virtudes da obediência e da vocação. No século XX, eles se tornaram um corpo estatal e tiveram que se submeter e se colocar a serviço das missões que lhe eram confiadas pela autoridade pública e estatal (TARDIF, 2002). No entanto, seja como corpo eclesial ou como corpo estatal, os professores sempre estiveram subordinados a organizações e poderes maiores e mais fortes que eles, que os associavam a executores. Para Tardif (2002, p. 243)

Ainda hoje, na maioria dos países, embora os professores ocupem a posição mais importante entre os agentes escolares, embora o papel deles seja tão importante quanto o da comunidade científica, no que se referem aos aspectos sócio cultural, eles se encontram, com muita frequência, em último lugar na longa seqüência dos mecanismos de decisão e das estruturas de poder que regem a vida escolar.

Cada dia mais as instituições elaboram materiais, regras e fundamentos capazes de caracterizar a mesma como melhor em conceitos e ocupar, junto à comunidade, um posto alto e possível de concorrer entre as melhores. Para o autor citado anteriormente, falta dar aos professores a autonomia que muitas instituições dizem ter em seu campo organizacional, para que os mesmos possam fazer a diferença em relação à sua prática.

Brito (2006) afirma que, no Brasil, por muitos anos, a formação de professores caracterizou-se por oferecer um conjunto de habilidades e competências instrucionais apoiadas em modelos tecnocráticos. Porém, o autor explica que, nas últimas décadas, destacam-se discussões e debates sobre o tema tratando da necessidade do domínio específico das áreas de conhecimento, e também sobre questões relacionadas às práticas de ensino nesta sociedade do conhecimento, da informação e das novas tecnologias. Nesse aspecto, associando os pareceres de Brito (2006) e Tardif (2002) pode-se afirmar que o profissional tem uma grande função social, e que precisa ocupar seus espaços e discutir as diversas formas de ensino, relacionando ao curso ao que se dedica.

Ao vislumbrar os modelos de professores tradicionalmente aceitos, Contreras (2002) aponta para três formas de atuação de professores: o especialista técnico, o

profissional reflexivo e o intelectual crítico. O autor critica essas três concepções por considerá-las insuficientes, ou equivocadas, quando está em questão a ideia de formação para a autonomia dos professores.

O mesmo autor enfatiza que a reflexão na ação profissional não é, necessariamente, algo pontual e rápido. O docente tem a necessidade de refletir, confrontar seu conhecimento prático com a situação para a qual o repertório disponível de casos não lhe proporciona uma resposta.

Para Tardif (2002), neste processo de formação para o magistério há o domínio, sobretudo, de conhecimentos disciplinares. Geralmente, esses conhecimentos são produzidos sem conexão com a ação profissional. Sua aplicação se dá na prática, por meio de estágios ou de outras atividades do gênero.

Segundo Nóvoa (2003), nas últimas décadas, houve queda do prestígio da profissão de professor, tanto em relação ao salário quanto à formação. Ou seja, na sociedade moderna, o professor deixou de ser a única fonte de informação. Desta forma, é necessário repensar esta visão de um profissional como mero repassador de informações. O professor precisa estar engajado nas questões sociais e inteirado das evoluções na área educacional, para fazer um trabalho coerente com a realidade atual.

Em contrapartida, a formação para o magistério transforma-se lentamente, proporcionando espaço cada vez maior aos professores de profissão, os quais se tornam parceiros dos professores universitários na formação de seus futuros colegas.

Para os autores Lima e Gomes (2002), o tema sobre formação de professores apresenta-se como destaque em variados cenários. Os professores mostram a premência por ações de formação que deem conta de atender às reais necessidades da escola. De acordo com Tardif (2002), na formação atual verifica-se que ainda se ensinam teorias sociológicas, docimológicas¹, psicológicas, didáticas, filosóficas, históricas e pedagógicas que foram concebidas, a maioria das vezes, sem nenhum tipo de relação com o ensino nem com as realidades cotidianas do ofício do professor.

Percebe-se que, tradicionalmente, os cursos de formação de professores - e também o material didático utilizado para o desenvolvimento das aulas na

¹ É o estudo sistemático dos exames, em particular do sistema de atribuição de notas e dos comportamentos dos examinadores e examinados (LOVISOLO; PEREIRA ; POZZOLI, 1992).

graduação - privilegiam um enfoque altamente curricular, teórico, estanques e distanciados da realidade da sala de aula (NÓVOA, 2003).

O autor Oliveira Junior (2008), indica que, em sua trajetória profissional, o professor pode desenvolver suas habilidades em três dimensões, definidas como: formação sócio-política, ou seja, autoconstrução de um perfil pessoal adequado à profissão docente; formação técnica bem fundamentada na ciência; e, a arte da docência propriamente dita.

Com o intuito de desenvolver as habilidades em docência, o professor deve estar capacitado a refletir sobre suas práticas. Assim,

O conhecimento do professor depende de uma reflexão prática e deliberativa. Depende, por um lado, de uma reelaboração da experiência a partir de uma análise sistemática das práticas. É essa análise sistemática que permite evitar as armadilhas de uma mera reprodução de idéias feitas. Depende por outro lado, de um esforço de deliberação, de escolha e de decisão que passa por uma intencionalidade de sentidos (NÓVOA, 2003, p. 27).

Desta maneira, “O aprender a ser professor, na formação inicial ou continuada, se pauta por objetivos de aprendizagem que incluem as capacidades e competências esperadas no exercício profissional do professor” (LIBÂNEO, 2002, p. 73). Nesta visão, pode-se indicar que a formação deve contemplar os princípios e processos de aprendizagem válidos para os alunos das escolas com formação regular, mas a nível técnico, há uma exigência de ensino da prática, e não apenas do teórico.

Em relação às competências técnicas, Cordão (2002) explica que elas exigem o correspondente conhecimento tecnológico e o cultivo de valores da cultura do trabalho. Ainda, integram a natureza da educação profissional não apenas as técnicas de trabalho, mas, também, o respectivo conhecimento tecnológico e os valores inerentes à cultura do trabalho.

Brito (2006) considera que a formação do professor deve fundamentar-se na concepção de um professor que repense constantemente sua prática docente. Desta forma, siga estabelecendo um processo dinâmico que possa romper a dicotomia teoria - prática articulando o processo educativo com a realidade social.

Ainda neste enfoque:

A formação pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores no quadro de uma autonomia contextualizada da profissão docente. Importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implantação das políticas educativas. (NOVOA, 1992, p. 27).

Segundo o mesmo autor, vale ressaltar que uma boa formação capacita o professor para agir diante das situações que lhes são apresentadas em sua vida profissional. Situações diante de novos paradigmas ou diante de ideologias que tentam impor uma concepção de escola e de mundo.

Nesta mesma linha, Contreras (2002) explica que a prática do educador é importante nos cursos de formação profissional. Segundo o autor, esta deve estar atrelada à análise das teorias, a fim de capacitar este docente de subsídios para encontrar respostas necessárias aos desafios que enfrentará em seu ofício.

Ou seja, para o autor, a teoria levará a uma prática reflexiva. Contudo, pouco ajudará dotá-lo de concepções técnico-instrumentais se o mesmo não possui as concepções teóricas que irão nortear fundamentar e sistematizar a sua reflexão sobre a sua práxis pedagógica. Neste sentido,

[...] a reflexão crítica não pode ser concebida como um processo de pensamento sem orientação. Pelo contrário, ela tem um propósito muito claro de definir-se diante dos problemas e atuar conseqüentemente, considerando-os como situações que estão além de nossas próprias intenções e atuações pessoais, para incluir sua análise como problemas que têm uma origem social e histórica (CONTRERAS, 2002, p. 163).

Reforçando a idéia sobre formação, para o autor Perrenoud (2001) as fontes da formação profissional dos professores não se limitam à formação inicial na universidade. Ela depende de uma formação contínua e continuada que abrange toda a carreira docente. Ou melhor,

[...] os programas de formação dos professores devem ser organizados em função de um novo centro de gravidade: a formação cultural (ou geral) e a formação científica (ou disciplinar), através das disciplinas contributivas (psicologia da aprendizagem, sociologia da educação, didática, etc.), devem ser vinculadas à formação prática, que se torna, então, o quadro de referência obrigatório da formação profissional (TARDIF, 2002, p. 289).

O exposto acima reafirma a ideia de que a “Formação geral e formação disciplinar não podem mais ser concebidas na ausência de laços com a formação prática” (TARDIF, 2002, p. 289). Em relação ao grupo discente, tanto a “[...]”

Constituição Federal quanto a atual LDB situam a educação profissional na confluência de dois direitos fundamentais do cidadão: o direito à Educação e o direito ao Trabalho; ou seja, o direito à Profissionalização” (CORDÃO, 2002, p. 5).

Desta forma, pode-se criticar a atual forma de formação de professores, que limita os mesmos a construírem seus planejamentos baseando-se nas diretrizes da instituição onde atuam.

Sobre este aspecto, Tardif (2002, p. 240) explica que,

[...] reconhecer que os professores de profissão são sujeitos do conhecimento é reconhecer, ao mesmo tempo, que deveriam ter o direito de dizer algo a respeito de sua própria formação profissional, pouco importa que ela ocorra na universidade, nos institutos ou em qualquer outro lugar. É estranho que os professores tenham a missão de formar pessoas e que se reconheça que possuem competências para tal, mas que, ao mesmo tempo, não se reconheça que possuem a competência para atuar em sua própria formação e para controlá-la, pelo menos em parte, isto é, ter o poder e o direito de determinar, com outros atores da educação, seus conteúdos e formas.

É possível, então, compreender que a função docente permite agregar o conhecimento prático necessário para a orientação, coordenação, pesquisa e gestão de unidades ou sistemas. E, com Monteiro (2002, p. 182), é possível levantar a seguinte problemática: “Como orientar outros profissionais sobre um fazer que não se conheça na prática?”. Precisa o professor estar ciente da sua prática, das limitações e avanços que pode ter para então ensinar a prática a seus alunos.

Nota-se que “[...] o principal desafio para a formação de professores, nos próximos anos, será o de abrir um espaço maior para os conhecimentos dos práticos dentro do próprio currículo” (TARDIF, 2002, p. 241).

Para o autor, o objeto do trabalho do docente são seres humanos e, por conseguinte, os saberes dos professores carregam as marcas do ser humano. O que é preciso,

[...] não é exatamente esvaziar a lógica disciplinar dos programas de formação para o ensino, mas pelo menos abrir um espaço maior para uma lógica de formação profissional que reconheça os alunos como sujeitos do conhecimento e não simplesmente como espíritos virgens aos quais nos limitamos a fornecer conhecimentos disciplinares e informações procedimentais, sem realizar um trabalho profundo relativo às crenças e expectativas cognitivas, sociais e afetivas através das quais os futuros professores recebem e processam esses conhecimentos e informações (TARDIF, 2002, p. 242).

Para Tardif (2002) os professores são sujeitos do conhecimento e possuem saberes específicos ao seu ofício. Ou seja, a formação de professores pode ser percebida em fases distintas. Essas fases expressam-se na longa duração e na variedade da formação dos professores, a qual começa antes da universidade, durante a formação escolar anterior, transforma-se na formação universitária inicial, se valida no momento do ingresso na profissão.

A prática profissional “[...] torna-se um espaço original e relativamente autônomo de aprendizagem e de formação para os futuros práticos, bem como um espaço de produção de saberes e de práticas inovadoras pelos professores experientes”. (TARDIF, 2002, p. 286, grifo do autor). Esta concepção exige que:

[...] a formação profissional seja redirecionada para a prática, e, por conseguinte, para a escola enquanto lugar de trabalho dos professores. Nessa perspectiva, os saberes [...] transmitidos pelas instituições de formação [...] devem ser concebidos e adquiridos em estreita relação com a prática profissional dos professores nas escolas (TARDIF, 2002, p. 286).

Ainda, de acordo com o mesmo autor, os cursos de formação para o magistério são globalmente idealizados segundo um modelo aplicacionista do conhecimento. Neste modelo, os alunos passam anos a assistir aulas baseadas em bases tecnológicas constituídas de conhecimentos proposicionais e depois vão estagiar para aplicarem esses conhecimentos.

Na concepção de Contreras (2002), a prática profissional de ensino do professor ainda é baseada na racionalidade técnica, modelo este que consolidou a ideologia do profissionalismo. A ideia é refletir que quando a formação termina os alunos começam a trabalhar sozinhos, “[...] aprendendo seu ofício na prática e constatando, na maioria das vezes, que esses conhecimentos proposicionais não se aplicam bem na ação cotidiana” (WILDEEN *et al*, 1998 *apud* TARDIF, 2002, p. 270).

O modelo aplicacionista é idealizado segundo uma lógica disciplinar e não segundo uma lógica profissional, centrada no estudo das tarefas e realidades do trabalho dos professores. Logo, “[...] esse modelo trata os alunos como espíritos virgens e não levam em consideração suas crenças e representações anteriores a respeito do ensino” (TARDIF, 2002, p. 271).

Percebe-se que este modelo limita-se a fornecer apenas conhecimentos proposicionais, porém, sem executar um trabalho profundo sobre os filtros

cognitivos, sociais e afetivos através a partir dos quais os futuros professores recebem e processam essas informações.

O modelo de formação de professores mais amplo “[...] apoia-se na idéia de que a formação dos professores supõe um *continuum* no qual, durante toda a carreira docente, fases de trabalho devem alternar com fases de formação contínua” (TARDIF, 2002, p. 287). Para o autor, a formação contínua deve se concentrar nas necessidades e situações vividas pelos práticos e diversifica suas formas.

Desta maneira, as formas possíveis de formação indicadas são: a formação através dos pares, formação sob medida, no ambiente de trabalho, integrada numa atividade de pesquisa colaborativa, entre outros. Em resumo, “[...] capacitar os cidadãos para uma aprendizagem autônoma e contínua, tanto no que se refere às competências essenciais, comuns e gerais a todos os cidadãos, quanto no tocante às competências profissionais específicas” (CORDÃO, 2002, p. 6).

Segundo a concepção tradicional de prática pedagógica, o saber é produzido fora da prática e sua relação com a prática, por conseguinte, só pode ser uma relação de aplicação. Nesta direção, enfatiza-se que “[...] o saber está somente do lado da teoria, ao passo que a prática ou é desprovida de saber ou portadora de um falso saber baseado, por exemplo, em crenças, ideologias, idéias pré-concebidas, etc” (TARDIF, 2002, p. 235).

Como se pode perceber, a concepção tradicional dominou, e ainda domina, de maneira geral, as visões da formação dos professores. Para mudar essa forma de pensamento, é preciso uma formação que abarque experiências, teórica e prática.

Entende-se que é a partir da experiência que se forma uma maneira própria de ensinar de cada profissional. Ou seja, as experiências práticas e teóricas formam a opinião e conhecimentos, presentes na trajetória pessoal e profissional na docência. Neste aspecto, para Gonçalves, Botini e Pinheiro (2004, p. 24) “[...] vivemos hoje uma sociedade do conhecimento, reafirma-se, mais uma vez, o papel redentor da educação, numa versão atualizada da teoria do capital humano”.

Não obstante, Contreras (2002) afirma que os professores tendem a limitar o seu universo profissional imediato à sala de aula e tudo que a ela se condiciona. Assim, as concepções técnico-instrumentais sobre o seu fazer pedagógico acabam adquirindo mais sentido. Desta forma, a prática do profissional toma forma da função da educação profissional que é a de preparar as pessoas para o exercício da

cidadania e para o trabalho, em condições de influenciar o mundo do trabalho e de modificá-lo, em condições de desenvolver um trabalho profissional competente.

“O compromisso atual da escola técnica é com o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem e o desenvolvimento de competências profissionais” (CORDÃO, 2002, p. 7). Neste enfoque, o mesmo autor explica que

A escola tem que buscar descobrir, com clareza, qual a melhor organização curricular para trabalhar esses conhecimentos, essas habilidades e esses valores, para desenvolver competências profissionais que atendam o perfil profissional com o qual ela se comprometeu: deve refletir profundamente sobre o compromisso que ela está assumindo com os seus alunos até o final do curso (Ibid., p. 13).

O autor enfatiza que a educação profissional deve ser comprometida com resultados de aprendizagem, em termos de desenvolvimento de competências profissionais que dêem conta de executar suas atividades profissionais com proficiência, de acordo com o perfil profissional planejado e comprometido pela *escola* que ofereça cursos de nível técnico. E é para essa realidade que o profissional precisa estar preparado. Ou seja, “é exatamente na concretização dessa educação profissional, [...] que encontramos o principal desafio atual da educação profissional no Brasil” (CORDÃO, 2002, p. 7).

2.2 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

A prática pedagógica atual excede os padrões tecnicistas e as formas estruturais do planejamento diário, que há anos ocupou o principal foco nos estudos sobre formação do professorado. Ela é, sim, o entrelaçar de todos os acontecimentos da sala de aula desde o relacionamento interpessoal entre os envolvidos no processo ensino-aprendizagem ao desenvolvimento das atividades propostas e o curso ministrado.

Esquecer que a sala de aula é um ambiente de formação de caráter e de princípios básicos de relacionamento é estar negando a essência do papel de ser professor. Segundo Zabala (1998), a prática pedagógica deve investir no humano. O papel do educador inclui atender às expectativas da sociedade em relação aos

fatores externos do rigor dos conteúdos, aplicando o bom relacionamento em sala pois,

A capacidade de uma pessoa para se relacionar depende das experiências que vive, e as instituições educacionais são um dos lugares preferências , nesta época, para se estabelecer vínculos e relações que condicionam e definem as próprias concepções pessoais sobre si mesmo e sobre os demais (ZABALA, 1988, p. 28).

Vê-se que é fundamental ao professor, também do curso técnico, assumir o compromisso de contribuir com seus conhecimentos, para a transformação estrutural da sociedade. Partindo da prática social, buscando alternar qualitativamente a prática de seus alunos, enquanto agentes de transformação social, estando atento ao que o motiva e o incita para o trabalho docente, compreendendo qual é o sentido pessoal da sua atividade. Na medida em que o professor constrói sua experiência didática, cria um estilo pessoal de ensino que se difunde em sala de aula.

O professor, na busca por encaminhar os alunos para um senso crítico, deve antes instigar a vivência do aluno às concepções da classe em que está realizando a atividade, e esta for significativa. Pois além do conhecimento propriamente dito, a apropriação da herança cultural da humanidade é o que caracteriza um indivíduo humano.

Zabala (1998, p. 37), enfatiza que o “[...] os modelos de ensino devem ser capazes de atender à diversidade dos alunos”. Sendo assim, é necessário um pré - conhecimento do grupo para a eles proporcionar melhor ensino, ou seja,

Os tipos de atividades, mas sobretudo sua maneira de se articular, são um dos traços diferenciais que determinam a especificidade de muitas propostas didáticas. Evidentemente a exposição de um tema, a observação, o debate, as provas, os exercícios, as aplicações, etc..., podem ter um caráter ou outro, segundo o papel que se atribui, em cada caso, aos professores e alunos, à dinâmica grupal, aos materiais utilizados, etc... (ZABALA, 1998, p. 37)

Essa reflexão vem ao encontro do que hoje se busca em uma escola. Não apenas atribuir tarefas, usar diferentes recursos, diversificar as atividades, etc., mas articular o trabalho, promovendo o aproveitamento de conhecimento e desenvolvendo a globalidade, saindo da sala de aula e ocupando um espaço maior, a realidade social.

Nóvoa (1995) elabora o pensamento de que o aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente. Para ele, a formação continuada se dá de maneira coletiva e depende da experiência e da reflexão como instrumentos contínuos de análise, observados através deste trabalho.

Observa-se que ainda hoje muitos professores, depois de formados, não possuem fundamentação propícia para o trabalho docente, afinal o aprender a aprender deve fazer parte constante no plano de um educador e isso nem sempre esta presente na sua atuação prática. Estabelece-se a partir daí, a inovação no pensar e no atuar, sendo necessárias atitudes contínuas e inovadoras para assim corresponder aos anseios dos alunos e da sociedade.

Para a instituição SENAC/Concórdia (2008), a prática pedagógica pode ser considerada como o trabalho de repassar ou transmitir saberes específicos. Ou ainda, um processo que está intrinsecamente ligado à teoria e à prática da docência. Nesse sentido, torna-se importante investigar como os professores estão compreendendo suas práticas e quais suas percepções sobre as mesmas.

Nessa perspectiva, “Como todo trabalho humano, o ensino é um processo de trabalho constituído de diferentes componentes que podem ser isolados abstratamente para fins de análise” (TARDIF, 2002, p. 123). Esses componentes são os objetivos do trabalho, os objetos do trabalho, e os técnicos dos trabalhadores, o produto do trabalho e, finalmente, os próprios trabalhadores e seu papel no processo de trabalho. A análise de tais componentes objetiva evidenciar seus impactos sobre as práticas pedagógicas.

Diante do exposto, discutir a formação de professores implica revisar a compreensão de prática pedagógica. Ou seja,

Significa refletir sobre a necessidade de articulação entre teoria e prática, compreendendo a trajetória profissional, vivenciada no contexto da sala de aula, como possibilitadora de aprendizagens sobre a profissão (BRITO 2006, p. 49).

Para o autor, a experiência docente configura-se como importante elemento no processo de desenvolvimento pessoal e profissional do professor.

Nesta direção, Freire (2000), indica que a concepção de educador considera os professores como criadores, investigadores, inquietos, rigorosamente curiosos,

humildes e persistentes. Assim, percebe-se que cabe aos professores a função de não apenas ensinar os conteúdos, mas ensinar a pensar certo, ou seja, da melhor maneira possível.

Já Guarnieri (2000) alerta que esses pressupostos não são suficientes para se evitar a unilateralidade e os reducionismos sempre presentes quando se trata a questão da formação do professor, ora dando-se excessivo peso ao conhecimento teórico-acadêmico, ora às questões postas pela prática pedagógica.

Sobre a prática dos professores, Tardif (2002, p. 237) explora considerações ao trabalho do professor de profissão. Assim, indica que a escola “[...] não é somente um lugar de aplicação de saberes produzidos por outros, mas também um espaço de produção, de transformação e de mobilização de saberes que lhe são próprios”.

A este respeito, a qualidade, compromisso e responsabilidade social devem ser fatores primos que a escola deve prezar no atendimento aos alunos e professores de forma sensata e coerente com a realidade. Contreras (2002) afirma que a política escolar precisa sair do mero aprender reprodutivo e mensurável, resistir processos técnicos e instrumentalizadores e partir para uma educação voltada para a construção do pensamento, do raciocínio correto e executar um comportamento social necessário e apropriado.

Em relação a este assunto, Contreras (2002, p. 97) afirma ainda que

A prática docente é em grande medida um enfrentamento de situações problemáticas nas quais conflui uma multidão de fatores e em que não se podem apreciar com clareza um problema que coincida com as categorias de situações estabelecidas para as quais dispomos de tratamento.

No entendimento de Nóvoa (2003), dentre os vários desafios do professor no século XXI, três se destacam: a lucidez, a coerência e a abertura. A lucidez para poder promover uma análise efetiva junto aos seus colegas sobre as melhores formas de ensinar. A coerência para lidar com esse espaço tão repleto de teorias pedagógicas inovadoras e ultrapassadas que é a escola, além da diversidade de idéias.

Por isso a necessidade de uma formação inicial sólida sobre a prática pedagógica do professor. O professor deve ser receptivo às inovações, pois:

Ser professor implica um corpo-a-corpo permanente com a vida dos outros e com a nossa própria vida. Implica um esforço diário de reflexão e de partilha. Implica acreditar na educabilidade de todas as crianças e construir os meios pedagógicos para concretizá-la (NÓVOA, 2003.p.28).

A revolução tecnológica e o processo de reorganização do trabalho demandam uma completa revisão dos currículos, tanto da educação básica quanto da educação profissional, uma vez que se exige dos trabalhadores, em doses crescentes, sempre maior capacidade de raciocínio, autonomia intelectual, pensamento crítico, iniciativa própria e espírito empreendedor, bem como capacidade de visualização e resolução de problemas (CORDÃO, 2002).

Neste contexto, Contreras (2002, p. 119) apresenta o professor “[...] como pesquisador de sua própria prática, transforma-a em objeto de indagação dirigida à melhoria de suas qualidades educativas”. O professor permite-se reconstruir suas ações e expressar sua prática e indagações.

Em uma sociedade em constante transformação há necessidade de reformulação, de aperfeiçoamento contínuo, reflexão e busca por novas formas do fazer pedagógico, reconstrução dos saberes específicos e de uma relação dinâmica com os alunos com a aprendizagem e com a sociedade. Para Gonçalves, Botini, Pinheiro (*et al*, 2004) o planejamento adequado de um plano de curso, em consonância com o contexto, com a realidade do aluno e do mundo do trabalho, possibilita a realização de aprendizagens que façam sentido para o aluno.

Contreras (2002, p. 83) afirma que a competência profissional “[...] se refere não apenas ao capital de conhecimento disponível, mas também aos recursos intelectuais de que se dispõe com o objetivo de tornar possível a ampliação e desenvolvimento desse conhecimento profissional [...]”. Ainda, indica que a reflexão do professor depende do seu conhecimento profissional, relacionado diretamente a sua experiência na vida docente e acadêmica.

Os professores se modificam no percurso de sua trajetória profissional, pois a vivência docente é preenchida e modificada em função dos acontecimentos e conhecimentos agregados à sua prática profissional. Desta forma, para Brito (2006) é importante ressaltar que a percepção de que os professores experientes produzem saberes originais relativos à profissão. Porém, em contrapartida

Os professores ocupam uma posição subordinada na comunidade discursiva da educação. Seu papel em relação ao conhecimento profissional representado pelas disciplinas acadêmicas é o de consumidores, não de criadores. Quem detém o status de profissional no ensino é fundamentalmente o grupo de acadêmicos e pesquisadores universitários, bem como o de especialista com funções administrativas, de planejamento e de controle no sistema educacional (CONTRERAS, 2002, p. 63).

Esses saberes são importantes na prática pedagógica. Estes possibilitam a construção da identidade profissional e permitem a integração do docente no ambiente de trabalho, a qual é contruída

[...] com base na significação social da profissão; na revisão constante dos significados sociais da profissão; na revisão das tradições [...] na reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. [...] Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, como ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano, com base em seus valores, seu modo de situar-se no mundo, sua história de vida, suas representações, seus saberes, suas angústias e seus anseios, no sentido que tem em sua vida o ser professor, bem como em sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos (PIMENTA; GHEDIN, 2002, p. 19).

Um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, ou um agente determinado por mecanismos sociais. Ele é um ator no sentido forte do termo. Ou seja, um sujeito que assume sua prática “[...] a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta” (TARDIF, 2002, p. 230).

Sob este enfoque, Vazquez (1977) indica que a prática pedagógica ultrapassa a aplicação de métodos em sala de aula. Ela tem objetivos, finalidades, conhecimentos e está inserida no contexto da prática social. Essa prática consiste em atividade humana consciente, dotada de finalidade, em busca do real e com diferentes níveis de consciência do sujeito. Nesse contexto, um professor de profissão seria aquele capaz de implementar uma *práxis* transformadora.

2.3 EDUCAÇÃO PROFISSIONALIZANTE EM NÍVEL TÉCNICO

Por séculos a educação profissionalizante ficou a cargo das universidades. Estas eram responsáveis pela preparação das classes dirigentes, dos profissionais liberais, funcionários das médias gerências (profissionais formador para gerenciar bancos, escolas e hospitais, que eram as maiores organizações à época) e dos representantes da burocracia (GONÇALVES; BOTINI; PINHEIRO, *et al*, 2004).

No Brasil, somente a partir de 1930 foi instituído o ensino universitário, mas o acesso era restrito às classes economicamente favorecidas. De acordo com Oliveira Junior (2008), a evolução da educação profissional era ligada aos fatores econômicos do país neste período. Porém, na época retratada, os setores de produção onde a população mais humilde obtinha sustento, como as indústrias têxteis e de alimentos, já demandava necessidade crescente de profissionais capacitados, em falta no mercado devido aos custos da educação.

Atualmente, pode-se afirmar que a realidade é outra, e grande parte da população beneficia-se da educação profissionalizante ofertada por diversas instituições de ensino no Brasil.

Sobre a educação profissional atual, percebe-se que o professor age no desenvolvimento e capacitação integral do educando ao transmitir as informações necessárias à sua formação. Logo, o professor “[...] tem a extraordinária oportunidade de partilhar com o aprendiz a experiência rica da busca e do saciar do chamamento interior: a vocação profissional” (OLIVEIRA JUNIOR, 2008, p. 8). Isso dá ao docente da educação profissional a vantagem da motivação elevada do aluno, mas, ao mesmo tempo, aumenta enormemente a sua responsabilidade.

Consoante Machado (2008, p. 18), “O professor da educação profissional deve ser capaz de permitir que seus alunos compreendam, de forma reflexiva e crítica, os mundos do trabalho, dos objetos e dos sistemas tecnológicos dentro dos quais estes evoluem”.

Porém, há de se buscar como os professores podem ser capazes de tal educação. Neste sentido podem-se indicar os meios de educação e reciclagem que os mesmos tem acesso, através de programas de formação e continuada.

Pode-se indicar que a educação profissional não compreende apenas as escolas técnicas. De acordo com Machado (2008), no Brasil, incluem-se na educação profissional os programas de formação inicial e continuada de trabalhadores. Também se compreendem o ensino técnico nas formas concomitante, subsequente e integrado ao ensino médio, as variantes da formação inicial e continuada e do ensino técnico quando ministradas de forma articulada com a educação de jovens e adultos e a graduação tecnológica.

Sob este aspecto, Cordão (2002) indica que um profissional qualificado possui condições de buscar a informação, trabalhar essa informação, mobilizar e articular informações, conhecimentos, habilidades e valores. Assim, este poderá colocar seu conhecimento em ação na hora em que for preciso para resolver os desafios da vida profissional, que exigem respostas sempre originais e criativas.

O mesmo autor declara que a informação está sendo cada vez mais democraticamente colocada à disposição de todos. O desafio agora é o da geração do conhecimento, o que significa transformar essa informação em conhecimento.

Ainda segundo Cordão (2002), toda escola que pretenda promover a educação profissionalizante deve ser organizada em função da aprendizagem e do desenvolvimento de competências profissionais. Ela deve estar comprometida com as aprendizagens a serem asseguradas à sua clientela. A escola profissional

[...] só faz sentido existir na medida em que se torne um centro de referência técnica e tecnológica na área em que atua e na região onde se situa. Só tem sentido a existência de uma escola técnica ou similar se os seus alunos desenvolverem competências profissionais, da maneira como é traduzida no art. 6º da Resolução n.º4/99, da Câmara de Educação Básica, do Conselho Nacional de Educação, isto é, como aquela capacidade que a pessoa desenvolve de articular, mobilizar e colocar em ação conhecimentos, habilidades e valores necessários para responder de maneira nova e criativa os desafios da sua vida profissional, para atender aos requerimentos da mesma (CORDÃO, 2002, p. 8).

Ao avaliar a citação acima, se percebe que, contemporaneamente, “[...] o diferencial de uma empresa não é mais o seu avanço tecnológico (...) mas a qualidade dos serviços oferecidos. E o sucesso das pessoas que prestam serviços cada vez mais depende da educação”. (GONÇALVES; BOTINI; PINHEIRO, *et al*, 2004, p. 21). Neste sentido, pode-se perceber que a educação profissional exige uma preparação dos alunos e das empresas, para que estejam diferenciados e possam atuar na concorrência no mercado, e desenvolver um trabalho com

capacidade de mobilizar, articular, produzir conhecimento e estar apto a desenvolver as atividades exigidas pela especificidade do trabalho.

Em se tratando de uma preparação para o trabalho, no ensino médio, Cordão (2002) explica que a escola deve incluir as competências que darão suporte para a educação profissional específica. Esta é uma das razões pelas quais as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Parecer CNE/CEB nº 15/98) indicam a flexibilidade curricular e a contextualização dos conteúdos das áreas e bases tecnológicas para permitir às escolas ou sistemas de ensino o trabalho com ênfases curriculares que facilitem a articulação com o currículo específico da educação profissional de nível técnico. É de se destacar, entretanto,

[...] que cursos técnicos de boa qualidade continuaram a ser oferecidos em instituições ou escolas especializadas em formação profissional que não restringiram os seus cursos integrados aos mínimos legalmente estabelecidos (CORDÃO, 2002, p. 5).

O mesmo autor indica que tais cursos, também regulados pelo Parecer CFE nº 45/729 e outros posteriores, oferecendo um currículo misto, de bases tecnológicas de educação geral e de bases tecnológicas profissionalizantes, conviveram com a oferta de cursos especiais de qualificação profissional, de objetivos estritamente profissionalizantes, mais flexíveis e atentos às exigências e demandas de trabalhadores e de empresas. Inclusive, alguns destes, já organizados com a adoção do sistema modular nos seus cursos e programas, incentivados por alguns Conselhos Estaduais de Educação.

De acordo com o Ministério de Educação e Cultura (MEC, 2007), a concepção de Educação Profissional passa por mudanças profundas no mundo do trabalho a partir do momento em que se percebeu a necessidade de profissionalização dos trabalhadores. Os desafios estão relacionados aos avanços tecnológicos e às novas expectativas das empresas que agora enfrentam mercados globalizados extremamente competitivos. Com isso, surgem também novas exigências em relação aos desempenhos dos profissionais.

Neste sentido, pode-se verificar que para que o professor possa desenvolver seu planejamento curricular é necessário que haja a prática ativa. Neste sentido, convém citar o autor Cordão (2002, p 17) que indica: “Na educação profissional, embora óbvio, deve ser repetido que não há dissociação entre teoria e prática. O

ensino deve contextualizar competências, visando significativamente à ação profissional”.

Para Machado (2008, p. 16), a ação profissional “[...] tem no seu objeto de estudo e intervenção sua primeira especificidade, a tecnologia”. Esta, por sua vez, se configura como uma ciência transdisciplinar das atividades humanas de produção, do uso dos objetos técnicos e dos fatos tecnológicos. Assim, pode-se afirmar que, do ponto de vista escolar, é a disciplina que estuda o trabalho humano e suas relações com os processos técnicos. Perante estas afirmações, vale salientar que

Os profissionais que vão enfrentar o mundo moderno devem estar preparados para o trabalho e para o exercício da cidadania. Não mais a formação para um posto de trabalho que prepare o homem “executor de tarefas”. A nova educação profissional forma o trabalhador pensante e flexível, no mundo das tecnologias avançadas (SENAC, 2008b, p. 17).

Sob este aspecto, é destacada nos documentos do SENAC a importância de que os profissionais que compõem o quadro docente e profissional da instituição zele para manter os estudantes em condições para a formação ativa de tarefas em seu trabalho, com visão abrangente, que seja capaz de assumir uma postura flexível em relação aos novos rumos da sociedade (SENAC, 2008a).

2.3.2 A Evolução do Curso Técnico no Brasil

Os primeiros Cursos Técnicos surgem a partir da promulgação da Lei nº. 3991, de 5 de janeiro de 1920. Esta autorizava a instituição de cursos de Química, com três anos de duração, que seriam os anos de ensino médio (CUNHA, 2005).

As mudanças ocorridas na década de 1920 permitiram a consolidação da educação em geral e dos sistemas de ensino. O autor Saviani (1997), explica que essas mudanças sofreram reformas. Em 1930, no Governo Provisório de Vargas, é criado o Ministério da Educação. No ano seguinte, a implementação das chamadas Reformas Francisco Campos, marca a intenção de se implantar um verdadeiro sistema nacional de ensino.

Em relação à formação de professores no Brasil, a nível superior, sabe-se que foi estruturada somente durante as décadas de 1930 e 1940. Antes, estes cursos eram organizados apenas pelos estados brasileiros, em nível médio, segundo suas possibilidades, através das chamadas Escolas Normais (FARIA; ZANCHETTA JUNIOR, 2005). Sob este enfoque, percebe-se que

[...] o que é mais distintivo em termos históricos entre as estruturas econômicas da primeira e da segunda metade do século XX é a revolução nas tecnologias da informação e sua difusão em todas as esferas de atividade social e econômica, incluindo sua contribuição no fornecimento da infra-estrutura para a formação de uma economia global (CASTELLS, 1999, *apud* GONÇALVES; BOTINI; PINHEIRO, *et al*, 2004, p. 13).

A chamada Lei Orgânica foi lançada em 1942, pelo então ministro da Educação Gustavo Capanema, estabeleceu que o professor do ensino profissional necessitava de formação específica (CUNHA, 2005). Esta delega às próprias escolas profissionais a responsabilidade de formar seus docentes. Nesse período, que se estende até 1961, inicia-se a oferta dos cursos de didática para professores e dirigentes do ensino técnico.

Vale ressaltar que esta foi a primeira lei a sistematizar o ensino nacional e imposta a todo território nacional pelo governo do Estado Novo, com poderes excepcionais. Na nova Constituição de 1946, encontra-se a expressão 'diretrizes e bases' associada à questão da educação nacional, referente ao ensino primário, que deu origem, mais tarde, a nossa primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB - Lei 4.024 de 1961). Essa Lei fora encaminhada à Câmara Federal em 1948 e foi conciliatória entre Anísio Teixeira, defensor da escola pública e o presidente da época, Carlos Lacerda (SAVIANI, 1997, p. 20).

Porém, foi a partir de 1964, durante a ditadura militar, que o Estado verificou a necessidade de vincular a educação aos planejamentos econômicos. Desta forma, para atingir esta meta, o Estado percebeu a necessidade de adequar a educação às necessidades de qualificação de mão de obra demandada pelo mercado de trabalho (GONÇALVES; BOTINI; PINHEIRO, *et al*, 2004, p. 20-21).

Dessa forma, foi necessário ampliar o nível de estudo do professorado, assim,

[...] a Diretoria do Ensino Industrial criou diversos “centros” especializados em cursos de “didática do ensino industrial”. Dentre esses centros, destacou-se o CENAFOR. Posteriormente, com a Lei 5.540/68, ficou estabelecido que tanto os professores da chamada Educação Geral quanto os professores do ensino técnico seriam formados em cursos de nível superior (CUNHA, 2005, p. 127, grifos do autor).

A promulgação da nova LDB, em 1996, referenciou um capítulo à Educação Profissional. Esta foi regulamentada por meio do decreto 2208/97, tendo a formação do professor de Educação Profissional detalhada na Resolução 2, estabelecendo três núcleos para os conteúdos: Contextual, Estrutural e Integrador (OLIVEIRA JUNIOR, 2008, p. 6). Com vistas a viabilizar a efetiva formação desses educadores, o art. 8º do Decreto nº. 2.406, de 27 de novembro de 1997, recebeu a seguinte redação:

Art. 8º - Os Centros Federais de Educação Tecnológica, transformados na forma do disposto no art. 3º da Lei nº. 8.948, de 1994, gozarão de autonomia para a criação de cursos e ampliação de vagas nos níveis básico, técnico e tecnológico da Educação Profissional, bem como para implantação de cursos de formação de professores para as disciplinas científicas e tecnológicas do Ensino Médio e da Educação Profissional (BRASIL, 2000).

A LDB nº 9.394/96 trouxe referências gerais para a formação de professores, extensivas aos de disciplinas específicas (BRASIL, 1996). A formação mediante relação teoria e prática foi reforçada, aproveitamento de estudos e experiências anteriores dos alunos desenvolvidas em instituições de ensino e em outros contextos, e prática de ensino de, no mínimo, 300 horas.

Após um ano, o Decreto nº 2.208/97 regulamentou os artigos da nova LDB referentes à educação profissional (BRASIL, 1997). Assim, interpretou, no seu artigo 9º, que as bases tecnológicas do ensino técnico poderiam ser ministradas não apenas por professores, mas por instrutores e monitores. Desta forma, desautorizava a orientação anterior, com relação às exigências de habilitação docente.

Sob a ótica de Oliveira Junior (2008), este Decreto acaba por reduzir a valiosa carga de conhecimentos a que os alunos poderiam ser amparados ao receber orientações de professores com habilitação.

Verifica-se que, no conjunto dos documentos legais os quais regulamentam a reforma do ensino técnico profissional, pouca ou quase nenhuma referência é feita

em relação ao professor. Quando muito é nos Referenciais Curriculares que se coloca como função do professor a definição, conjuntamente com os alunos, com base no eixo de projetos, de problemas e/ou desafios do contexto produtivo da área profissional específica a serem vivenciados em sala de aula (BRASIL, 2000).

Neste enfoque, a redação da lei 11.741 de 16 de julho de 2008 altera dispositivos da lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Em seu inciso 1º, indica que, “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” (BRASIL, 2008).

A mesma lei indica que a educação profissionalizante pode ser desenvolvida concomitante à educação média, ou na própria, de acordo com as oportunidades educacionais disponíveis. Ainda, estipula que o conhecimento adquirido na educação profissional e tecnológica, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos.

Para os autores Barrene e Zuniga (2004, p. 216), a diferença da estrutura curricular da educação regular e profissional caracteriza-se pelo fato de que:

[...] a estrutura do ensino regular se interesse mais pelo que se poderia chamar de realidade sociocultural, enquanto a formação profissional sempre se ocupou especialmente aos aspectos socioprofissionais ou sociocupacionais.

Há um grande caminho ainda a percorrer para se chegar a uma estrutura de ensino que contemple esses dois níveis, porém atualmente há uma aproximação entre eles o que está gerando uma maior fluidez do desenho curricular. Vale pensar que, sendo o homem uma mescla de todos os saberes, responsável pelo ambiente em que vive, coautor da história da sociedade em geral, precisa estar preparado, e ser preparado para interagir, de forma coerente e responsável nos diferentes aspectos da vida, seja de ordem social, política, cultural, profissional ou ocupacional. Cabe ao mediador, dar conta de interrelacionar esses aspectos durante a aquisição do conhecimento científico.

Conforme indica o MEC *apud* SENAC (2008b), a formação profissional não se esgota na conquista de um certificado ou diploma. A educação continuada é

necessária, de forma permanente, a fim de atualizar, especializar e aperfeiçoar jovens e adultos em seus conhecimentos tecnológicos.

Nesse sentido, o MEC ainda conclui que as Instituições de Educação Profissional devem criar mecanismos permanentes para fomentar a articulação entre escolas, trabalhadores e empresários. Ou seja, ser um facilitador para que os setores educacionais produtivos atuem articuladamente para definir e rever as competências necessárias às diferentes áreas profissionais, bem como para contribuir na regulação do processo e estimular inovações.

3 SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM COMERCIAL - SENAC

O Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) foi criado em 10 de janeiro de 1946. Desde a data, é uma instituição de educação profissional aberta à sociedade. Tem como missão desenvolver pessoas e organizações para o mundo do trabalho, com ações educacionais e disseminando conhecimentos em Comércio de Bens e Serviços (SENAC, 2008a).

Os objetivos da instituição SENAC constituem-se basicamente em desenvolver ações de educação profissional, visando ao crescimento pessoal e profissional de seus discentes para o mercado de trabalho e em sociedades num todo. Os níveis de desenvolvimento seguidos pelo SENAC são três: de nível básico; de nível técnico e de nível tecnológico.

A administração da organização cabe à Confederação Nacional do Comércio (CNC), em cumprimento aos Decretos Leis nº 8.621 e nº 8.622, que deram origem à instituição (SENAC, 2008b).

Para o SENAC, torna-se necessário refletir sobre as conseqüências para o futuro do trabalhador mediante a adoção do modelo de educação profissional baseado em competências.

Desde o início de suas atividades, o SENAC preparou mais de 40 milhões de pessoas para o setor de Comércio e Serviços. Com isso, pode contribuir para a valorização do trabalhador por meio de sua capacitação profissional em diversas áreas de formação técnica (SENAC, 2008b).

Através de diferentes modalidades de ensino, a instituição se faz presente em mais de 1.850 municípios em todo o Brasil. Esta abrangência permite capacitar para o trabalho cerca de 1,7 milhões de brasileiros, a cada ano. Estes números tornam-se completos ao considerar as 500 unidades operativas por todo território brasileiro, as 60 unidades móveis (caminhões e barcas) e, principalmente, os 16 mil docentes (SENAC, 2008b).

Num contexto específico regional em Santa Catarina, o SENAC é uma instituição formada por uma rede composta por seis Faculdades de Tecnologia, 12 Centros de Educação Profissional, três Centros Especializados, três Postos Avançados, quatro Carretas-Escola, além da Administração Regional. Assim, é

possível conferir a abrangência da instituição em todo o estado de Santa Catarina, prestando serviços a todos os municípios de acordo com a necessidade dos pólos e instalações das Unidades (SENAC, 2008b).

Na região do Meio Oeste de Santa Catarina, há três unidades do SENAC, sendo Concórdia, Joaçaba e Chapecó os municípios que usufruem dos serviços da instituição. Esta disposição das unidades permite às comunidades das regiões vizinhas também utilizar dos serviços oferecidos.

Como já especificado neste estudo, a missão do SENAC, em âmbito nacional: “O SENAC tem compromisso com o desenvolvimento das pessoas e organizações, promovendo ações educacionais e disseminação do conhecimento” (SENAC, 2008a). E a visão da organização é: “Até 2010, o SENAC será reconhecido como referência em ações educacionais e disseminação do conhecimento” (Ibid.).

O SENAC Santa Catarina possui uma estrutura física de, aproximadamente, 22 mil metros quadrados de área construída, além de um corpo funcional com mais de 1000 colaboradores. Nos municípios e localidades onde não há uma unidade do SENAC, é possível oferecer cursos às comunidades com a utilização do SENAC Móvel, que são 4 carretas com salas equipadas para atender à demanda de alunos nos cursos (SENAC, 2008b).

Neste contexto, se pode focar a análise sobre a unidade SENAC do município de Concórdia – SC. Esta unidade está situada na Rua João Zanardi, 330 no Bairro Salete.

O Centro de Educação Profissional de Concórdia possui os setores de Gerência, Coordenação Administrativo-Financeira, Coordenação Educacional, Secretaria Escolar e Setor Comercial. Ao todo, fazem parte da equipe administrativa do CEP nove Colaboradores e quarenta e cinco professores horistas (SENAC, 2008b). Além disso, esta unidade atende diversos municípios da Associação dos Municípios do Alto Uruguai Catarinense (AMAUC) que, atualmente, é composta por mais 16 municípios (SENAC, 2008a).

O PPP do SENAC (2008a) mostra que Concórdia é a 7ª economia do Estado. E ressalta ainda que o município é destaque também no setor de comércio onde atua como polo microrregional, bem como no setor de transportes de cargas, possuindo a maior frota de veículos pesados de Santa Catarina.

Na área de ensino e pesquisa, no nível superior, possui a Universidade do Contestado (UnC), a Faculdade de Concórdia (FACC), o Centro de Educação e

Tecnologia do SENAI, Centro de Educação e Tecnologia do Transporte (CETT), a Fundação Adolpho Bósio de Educação no Transporte (FABET), a Faculdade de Tecnologia Pedro Rogério Garcia (FATTEP) e uma unidade da Universidade do Norte do Paraná (UNOPAR) (SENAC, 2008b).

O Centro de Educação Profissional (CEP) do SENAC Concórdia é considerada referência regional no ensino profissionalizante. A unidade possui área construída de 1.462,44 m², com estacionamento próprio, cantina, auditório com capacidade para 120 pessoas, salas de aula convencionais, laboratórios de informática, sendo que um deles é destinado à prática pedagógica de montagem e manutenção de equipamentos de informática. Segundo PPP, a instituição conta, ainda, com laboratório de Saúde, em plenas condições para desenvolvimento dos cursos, com conforto e qualidade (SENAC, 2008b).

O CEP de Concórdia busca atender a individualidade do ser humano. Nesta linha de pensamento, há a necessidade dos professores da unidade de buscarem o desenvolvimento de habilidades, domínio, criatividade e comprometimento no planejamento de sua aula.

Esta perspectiva pode ser analisada a partir de outro ângulo, nas palavras de Contreras (2002, p. 129), que afirma:

São os próprios profissionais do ensino que, em última instância, decidem a forma com que planejam suas aulas, por meio dos quais as tentativas de influência externa são transformadas em práticas que nem sempre têm muito a ver com a essência das mudanças pretendidas.

O objetivo geral da unidade SENAC Concórdia é o de criar cursos que garantam perspectivas de trabalho que facilitem seu acesso ao mercado; que atendam, também, aos profissionais que já estão no mercado, mas sentem falta de uma melhor qualificação para exercerem suas atividades. Funcionar como instrumento eficaz na reinserção do trabalhador no mundo do trabalho (SENAC, 2008b).

Para que haja a concretização deste objetivo, afirma-se que o SENAC Concórdia busca criar mecanismos permanentes para fomentar a articulação entre escolas, trabalhadores e empresários. Além disso, busca atualizar, especializar e aperfeiçoar jovens e adultos em seus conhecimentos tecnológicos; formar cidadãos com consciência do seu papel na sociedade, que tenham a certeza que podem

transformar-se; mudar sua vida e ser agente de transformação; e também tomar decisões e gerir mudanças e participar de projetos coletivos (SENAC, 2008b).

3.1 PROPOSTA POLÍTICO-PEDAGÓGICA DO SENAC CONCÓRDIA

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) é o plano global da Unidade SENAC de Concórdia. Este define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar. Pode ser reconhecido como “[...] um instrumento teórico-metodológico para a intervenção e mudança da realidade. É um elemento de organização e integração de atividade prática da instituição neste processo de transformação” (SENAC, 2008b, p. 10).

Na visão do SENAC, a função do projeto (PPP) é justamente ajudar a resolver problemas, transformar a prática e, no limite, tornar menor o sofrimento. Ou melhor, é uma metodologia de trabalho que possibilita resignificar a ação de todo os agentes da escola (SENAC, 2008b).

Brasil (1996) na lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, em seus artigos 12 e 13, constitui a espinha dorsal da atual LDB explanando que a expressão da autonomia da escola é o seu projeto pedagógico. A referida lei indica que o projeto pedagógico é um documento que deve ser concebido, elaborado, construído, executado e avaliado com a efetiva participação dos docentes.

Neste sentido, percebe-se que a autonomia dos professores é amparada para que possam desenvolver e adaptar o PPP das escolas à realidade que conhece e se prontifica. Para Contreras (2002) a autonomia está vinculada implicitamente à concepção do professor, uma vez que é inserida no contexto da prática do ensino, e deve ser entendida como um processo de construção permanente no qual deve se conjugar se equilibrar e fazer sentido muitos elementos e, portanto, podendo ser descrita e justificada.

Assim, é possível afirmar que planejar de forma autônoma é uma atividade que faz parte do ser humano. Nas várias instâncias da vida (profissão, ciência, economia, política, fé, lazer, educação dos filhos, condomínio, etc.) fala-se de projetos. Porém, é “[...] visível a distância entre as intenções expressas nos planos e

as práticas concretas realizadas, o que coloca o planejamento, mais uma vez, num território de disputas e controvérsias” (SENAC, 2008b, p. 9 -10).

Entende-se que o planejamento é um excelente caminho. Neste sentido, o princípio da unidade SENAC Concórdia é:

[...] que a escola cumpra um papel social de humanização e emancipação, onde toda equipe escolar tenha um trabalho menos alienado e alienante, que possa repensar sua prática, refletir sobre ela, re-significá-la e buscar novas alternativas (SENAC, 2008b, p. 9).

A grande contribuição da construção e uso do PPP para instituições de ensino, segundo Vasconcellos (2006, *apud* SENAC, 2008b), é uma maneira de se enfrentar o processo de alienação, exigindo que as ações sejam intencionais. Além do mais, a prática é fundamental, é a finalidade mesma da instituição, mas, por outro lado, a realidade é complexa, e como tal deve ser enfrentada. Para isto, o SENAC indica que é necessário um referencial teórico-metodológico (SENAC, 2008b).

Sob este enfoque, Contreras (2002) indica que a escola, ao trabalhar com seres humanos, não pode ser pautada em técnicas pré-determinadas como se o resultado do processo educativo fosse mensurável e previsível. Neste aspecto, pode-se ressaltar que

O SENAC se propõe a oferecer uma formação profissional sólida e abrangente, obtida pela apropriação de conhecimentos gerais e técnico-científicos; pelo desenvolvimento das capacidades de abstração, de reflexão e das competências sócio-comunicativas; e pela compreensão das reflexões sociais, políticas e econômicas que regem o mundo do trabalho (SENAC, 2008b, p. 24).

A proposta pedagógica do SENAC é centrada no currículo por competência. Neste, o aluno nos diversos espaços pedagógicos do SENAC ou instituições parceiras, constrói conhecimento, aliando teoria e prática de forma interativa. Com essa proposta o aluno tem sua compreensão ampliada do seu fazer profissional, desenvolve o senso crítico e sente-se preparado para desafios e incertezas do mundo do trabalho (SENAC, 2008c). Ainda, segundo a ótica da instituição,

A competência requerida hoje em dia é o domínio dos conteúdos com suficiente fluência e distância para construí-los em situações abertas e tarefas complexas, aproveitando ocasiões, partindo dos interesses dos alunos, explorando os acontecimentos, em suma, favorecendo a apropriação ativa e a transferência dos saberes, sem passar necessariamente por sua exposição metódica, na ordem prescrita por um sumário (SENAC, 2008c, p.17).

A proposta de organização curricular contempla as competências que os alunos deverão desenvolver deixando grande margem de flexibilidade quanto aos conteúdos e métodos de ensino que melhor potencializem os resultados (SENAC, 2008b). A interdisciplinaridade e a contextualização foram adotadas como princípios pedagógicos estruturadores do currículo para atender o que a lei de diretrizes e bases da educação (BRASIL, 1996a), que estabelece quanto às competências de:

- Vincular a educação ao mundo do trabalho e à prática social;
- Compreender os significados;
- Ser capaz de continuar aprendendo;
- Preparar-se para o trabalho e o exercício da cidadania;
- Ter autonomia intelectual e pensamento crítico;
- Ter flexibilidade para adaptar-se a novas condições de ocupação;
- Compreender os fundamentos científicos e tecnológicos dos processos produtivos;
- Relacionar a teoria com a prática.

Com este intuito, o SENAC busca incorporar como diretrizes gerais e orientadoras da proposta curricular as quatro premissas apontadas pela UNESCO como eixos estruturais da educação na sociedade contemporânea. Estas premissas são: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser (SENAC, 2008b).

Nesta perspectiva, o processo de aprendizagem baseado no desenvolvimento de competências, preconizado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, supõe a adoção de uma pedagogia com características específicas, incluindo aí o trabalho do docente e o processo de escolha dos conteúdos e métodos de ensino. Desta maneira, a competência envolve a realização de uma prática centrada no desempenho do aluno, exige determinados procedimentos metodológicos fundamentais a uma prática ativa de ensino e de aprendizagem (SENAC, 2008b).

Com esta visão, o PPP do SENAC orienta a busca da atuação em conjunto com uma concepção construtivista, na busca por desenvolver o profissional com visão empreendedora. Desta maneira, visa o aprender a aprender, estimulando o trabalhar em equipe com iniciativa para resolução de problemas, desenvolvendo conhecimento técnico com flexibilidade e criatividade (SENAC, 2008b).

Para complemento, se pode citar Cordão (2002, p. 12), que afirma:

O paradigma novo a orientar a nova educação profissional é de que o currículo é o meio para se desenvolver competências profissionais e aprender a aprender, com crescente grau de autonomia intelectual. (...) A escola deve estar irremediavelmente comprometida com o perfil profissional de conclusão. Antes de a escola lançar o seu curso, ela deve ter muita clareza de qual profissional deseja formar, e qual o perfil desse profissional.

Para que os objetivos da instituição sejam alcançados, o SENAC utiliza como estratégias didáticas: ciclo de palestras, estudos de caso, pesquisa de campo, dinâmica de grupo, dramatização sobre situações do trabalho, desenvolvimento de projetos, exposição dialogada, demonstração, experimentação, mesa redonda, tempestade de idéias, painel integrado, prática supervisionada, visitas técnicas e estágios. Por fim, é necessário ressaltar que há a ênfase na metodologia de projetos.

Os Cursos Técnicos do SENAC oferecem Diplomas para a obtenção de registros legais para o exercício profissional. Possuem em média carga horária entre 800 e 1800 horas-aula, os currículos são elaborados a partir do perfil profissional de conclusão e contemplam as competências exigidas para o exercício legal da profissão. Para participar destes cursos, o aluno deverá estar cursando ou ter concluído o ensino médio, conforme pré-requisito de cada curso (SENAC, 2008c).

Na questão referente à avaliação do grupo discente, o PPP do Senac (2008a), indica que a avaliação é muito mais do que elaborar e aplicar provas ou testes, detectando o desempenho do aluno em determinado momento do processo. Segundo o documento, avaliar é parte imprescindível do ato de educar, de conceber o conhecimento.

Ou seja, o aluno é avaliado pela equipe pedagógica para acompanhar o processo de aprendizagem e repensar a prática educativa na busca de novas maneiras de desenvolver o trabalho, procurando sempre adequá-lo às necessidades dos alunos.

Para o Senac (2008a), a avaliação assume caráter transformador, pois entendem os envolvidos no processo (professor, aluno, equipe pedagógica) como seres vivos e atuantes sobre sua própria realidade. Requer a reflexão constante sobre as dificuldades dos envolvidos e a oferta de novas possibilidades de aprendizagem. A instituição SENAC optou por aplicar avaliação: diagnóstica, formativa, processual, contínua e inclusiva.

Para Cordão (2002), a avaliação da aprendizagem, na ótica da atual LDB, não deve ser realizada para reprovar, mas, sim, como avaliação diagnóstica, com vista à progressão contínua, a medir o grau de aprendizagem dos seus alunos. Com isso, visa conseguir melhores resultados, e colocar os alunos num patamar superior de conhecimento e de desenvolvimento de competências profissionais.

De acordo com o PPP do SENAC Concórdia (SENAC, 2008b, p. 18),

As competências envolvem os conhecimentos (o "saber", as informações articuladas operatoricamente), as habilidades (psicomotoras, ou seja, o saber fazer elaborado cognitivamente e socioafetivamente) e os valores, as atitudes (o saber ser, as predisposições para decisões e ações, construídas a partir de referenciais estéticos, políticos e éticos) constituídos de forma articulada e mobilizados em realizações profissionais com padrões de qualidade requeridos, normal ou distintivamente, das produções de uma área profissional.

No PPP do SENAC, a avaliação deve priorizar instrumentos diversificados que demonstrem aos alunos seus avanços e suas dificuldades no desenvolvimento das competências definidas no Perfil Profissional de Conclusão. Ainda, o PPP descreve que o registro das avaliações deverão ser feitas "[...] de forma descritiva, na ficha individual do aluno, sempre à luz do Perfil Profissional de Conclusão" (SENAC, 2008b, p. 33).

Nos aspectos da avaliação da assiduidade, a frequência mínima obrigatória às aulas será de 75% do total de horas de cada módulo, considerando a qualificação técnica do módulo. Ainda, nos Planos dos Cursos Técnicos aprovados pelo Conselho Estadual de Educação deverão ser observados os critérios definidos nos Planos autorizados.

Finalmente, em todos os casos, a avaliação de alunos em pendências (seja de competências, presenças, documentos, etc), deverá ser efetuada por comissão nomeada pelo Gerente do CEP. Incluindo a coordenação educacional, através do (a) coordenador (a), coordenador (a) técnico (a) quando existir, Coordenador (a) de área

(quando existir) e dois docentes do referido curso, cujos conhecimentos e formação acadêmica e de prática de trabalho sejam mais apropriados à situação. Após a avaliação, deverá ser emitida uma ata de registro da reunião, onde constarão as assinaturas dos membros da comissão e do(s) aluno(s) em questão.

Desta forma, a prática avaliativa do SENAC encontra respaldo legal na Resolução 023/00, do CEE/SC, onde trata todas as diretrizes do processo de avaliação da educação. A resolução declara que a avaliação assume caráter qualitativo e contínuo, que é realizado no decorrer de todo o processo didático, envolvendo os mais diversos mecanismos ou instrumentos de avaliação; os quais são discutidos e determinados em consenso com os alunos no início da disciplina, curso ou bloco temático.

No PPP (SENAC, 2008b) está dito ainda que a avaliação do processo ensino aprendizagem oriente nos princípios estabelecidos nos termos da Lei Federal nº 9394/96, da Lei Estadual Complementar nº 170/98 (art. 70 e 72), das normas dos órgãos do Sistema Estadual de Educação e nos Referenciais da Educação Profissional do SENAC.

Inclusive, é necessário ressaltar que, de acordo com o Art. 41 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e do Art. 8º Parágrafos 2º e 3º do Decreto 2208/97 *apud* SENAC (2008b, p. 35),

[...] os conhecimentos e experiências, adquiridos “na educação profissional, inclusive no trabalho”, quando avaliados, reconhecidos e certificados poderão ser aproveitados para fins de prosseguimento e de conclusão de estudos na educação profissional de nível médio. Para tais providências, o aproveitamento deverá seguir, também, as orientações do manual da Secretaria Escolar da Unidade.

Assim, o PPP do Centro de Educação Profissional de Concórdia reflete a necessidade e urgência em atender a uma exigência legal da Resolução 017/99, do CEE/SC. Desta forma, busca constantemente a reflexão sobre a práxis pedagógica, visando uma mediação no processo de transformação (SENAC, 2008b).

3.2 ENSINO POR COMPETÊNCIAS

O processo de aprender a ensinar centra-se na necessidade dos professores desenvolverem ou melhorarem habilidades e competências em sua formação. Muitos estudos têm se preocupado em investigar na prática da sala de aula qual o perfil que apresenta o professor ideal, buscando encontrar pontos de consonância em torno do que seria este profissional.

Perante estes pontos, percebe-se a necessidade de maior investigação sobre o ensino por competências, visando aprimorar o conhecimento em relação a este assunto. Pensar no ensino por competência é pensar numa contínua busca de ressignificação do aprender a aprender de cada sujeito (CORDÃO, 2002), além de proporcionar a busca constante em querer aprender e a ser.

Nesta perspectiva, pode-se conferir que o exercício profissional de atividades de nível técnico vem sofrendo grandes transformações. O mundo do trabalho está se alterando contínua e profundamente, pressupondo o aparecimento de um novo modelo de educação profissional centrado no desenvolvimento de competências por área profissional.

Sobre este aspecto CORDÃO (2002, p. 10), destaca que:

Quando se fala em competências profissionais, se fala também em termos de competências básicas, que deverão ser garantidas pelo ensino médio, como etapa de consolidação da educação básica, de preparação básica do cidadão para a cidadania e para o trabalho.

Nesse sentido, a educação por competências na educação profissional não trata apenas de qualificar a pessoa para o trabalho em si, mas formar para a vida. Paiva (1997 *apud* GONÇALVES. BOTINI; PINHEIRO; *et al.*, 2004) “Para melhor definir estas observações, resume-se em proporcionar ao trabalhador reconversões e a reprofissionalização ao longo da vida profissional”.

De acordo com Cordão (2002, p. 30), o mundo do trabalho está se alterando contínua e profundamente. Nas palavras do autor:

[...] pressupondo a superação das qualificações restritas às exigências de postos delimitados, o que determina a emergência de um novo modelo de educação profissional centrado no desenvolvimento de competências por área profissional (Cordão 2002, p. 30).

Essa emergência se dá também pelo fato do envelhecimento da população mundial, indicando que as pessoas precisarão de uma formação cada vez mais eficiente que faça parte de uma rede de educação permanente. Esta formação permitirá ao indivíduo exercer sua cidadania e obter um desenvolvimento profissional mais flexível, oferecendo igualdade de oportunidade a todos (BARRENNE; ZUNIGA, 2004, p. 216).

Cordão (2002) ainda explica que, no Brasil, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, em seu Parecer CNE/CEB nº 16/99,5 enfatizam, em seu item 5, sobre "educação profissional de nível técnico", que o exercício profissional de atividades deste nível vem sofrendo grande mutação. Assim,

Torna-se cada vez mais essencial que o técnico tenha um perfil de qualificação que lhe permita construir itinerários profissionais, com mobilidade, ao longo de sua vida produtiva. Um competente desempenho profissional exige domínio do seu "ofício" associado à sensibilidade e à prontidão para mudanças e uma disposição para aprender, aprender a aprender e contribuir para o seu aperfeiçoamento (CORDÃO, 2002, p. 3).

Para o SENAC (2008a), as competências referem-se ao domínio dos conteúdos com suficiente fluência e distância para construí-los em situações abertas e tarefas complexas, explorando os acontecimentos. Ou seja, favorecendo a apropriação ativa e a transferência dos saberes, sem passar necessariamente por sua exposição metódica, na ordem prescrita por um sumário.

Segundo Barrenne e Zuniga (2004), no Brasil as competências podem ser desenvolvidas como: Educação formal a que ocorre em instituições de educação profissional; Educação não formal e realizada em programas de educação continuada nas empresas; Educação informal aquela que ocorre em qualquer ambiente utilizando-se dos mais variados meios.

Cordão (2002) enfatiza que as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico estão centradas no conceito de competências por área profissional. Ou seja, do técnico será exigido tanto uma escolaridade básica sólida, quanto uma educação profissional mais ampla e polivalente.

O autor alerta, ainda, que:

É preciso alterar radicalmente o panorama atual da educação profissional brasileira, superando de vez as distorções herdadas pela profissionalização universal e compulsória instituída pela Lei Federal n.º 5.692/717 e posteriormente regulamentada pelo Parecer CFE nº 45/72.8 Essa legislação, na medida em que não se preocupou em preservar uma carga horária adequada para a educação geral, ao ser ministrada no então segundo grau facilitou a proliferação de classes ou cursos profissionalizantes soltos, tanto nas redes públicas de ensino quanto nas escolas privadas (CORDÃO, 2002, p.4).

De acordo com o PPP do SENAC (2008a, p. 19), “[...] a educação profissional é uma modalidade própria de educação, que deve estar articulada com a educação básica e, no caso do nível técnico, ser complementar ao ensino médio”.

O PPP do SENAC ainda explica que as competências básicas a serem desenvolvidas no ensino médio estão concentradas, pelas Diretrizes Curriculares que lhe dizem respeito, segundo Resolução CEB/CNE nº 03/98 e Parecer CEB/CNE nº 15/98, em três áreas: Códigos e Linguagens e suas Tecnologias, Ciências Naturais, Matemática e suas Tecnologias, Ciências Humanas e suas Tecnologias.

A educação profissional requisita competências básicas, que devem ou deveriam ser garantidas pela educação básica – ensinosa fundamental e médio, sendo que a verificação e, se for o caso, a recuperação das mesmas, em etapas ou módulos de entrada ou de nivelamento de bases, por exemplo, são previsíveis, considerando as atuais condições e os resultados ainda insatisfatórios da educação chamada geral (SENAC, 2008b, p. 19).

O compromisso da educação profissional é essencialmente com o desenvolvimento de competências profissionais, com crescente grau de autonomia intelectual, em condições de dar respostas adequadas aos novos desafios da vida profissional. Esse é o grande compromisso de qualquer escola técnica (CORDÃO, 2002).

Le Boterf *apud* Barrenne e Zuniga (2004, p. 261) formar para competências significa formar “[...] para uma combinação de conhecimentos, capacidades e comportamentos que podem ser utilizados e implementados diretamente em um contexto de desempenho”. Os autores Barrenne e Zuniga (2004, p. 261) ainda afirmam que “A competência não é a simples soma de conhecimentos e habilidades especiais. A competência articula, compõe, dosa e pondera, constantemente, esses recursos diversos, e é o resultado de sua integração”.

O SENAC investe na educação profissional, em que as competências devem ser consideradas ao promover aprendizagens profissionais significativas. Currículos, portanto, não são mais centrados em conteúdos ou necessariamente traduzidos em grades de disciplinas (SENAC, 2008b).

Para Barrene e Zuniga (2004, p. 206) compreende-se por currículo “[...] o conjunto intencional de oportunidades de aprendizagem que se oferece a uma pessoa ou a um grupo de pessoas para que atinjam determinado desenvolvimento”. Os autores explicam que existe também o currículo oculto, ou implícito, que é formado “[...] pelo clima institucional, o estilo de gestão da instituição educacional e as relações humanas que produzem determinada convivência na quais os estudantes aprendem”.

Nesta questão, os autores indicam que o currículo tem obtido pouca, ou nenhuma, expansão no ensino superior ou profissional. O fator relevante para que isso ocorra é o ensino baseado no saber fazer, onde o professor desenvolve nos alunos a prática conhecida a ele durante sua trajetória profissional. Porém, além disso, há uma necessidade de uma preparação didático-pedagógica, através da educação permanente e contínua destes profissionais de ensino. Neste enfoque, os autores indicam que o marco referencial para o desenvolvimento pleno do currículo é a educação permanente.

Por essa explicação, concebe-se a educação como processo que se dá ao longo da vida, e que as instituições educacionais e os educadores têm um papel muito importante a cumprir. “Cabe-lhes assumir a responsabilidade de promover a educação fundamentada em pilares que sustentem uma aprendizagem permanente” (REHEM, 2005, p. 5). Já para Medina *apud* Barrene e Zuniga (2004, p. 212) “A aprendizagem se obtém, portanto, por meio da educação e da experiência, para o que é imperativo que se possa identificar a experiência que possua valor educativo”.

As competências envolvem os conhecimentos, as habilidades, os valores e as atitudes. Estes, constituídos de forma articulada e mobilizados em realizações profissionais com padrões de qualidade requeridos, normal ou distintivamente, das produções de uma área profissional. Ou seja, a realização competente tem nela agregados saberes cognitivos, psicomotores e socioafetivos. Observando esses saberes entende-se que a competência caracteriza-se, pois,

[...] pela condição de alocar esses saberes, como recursos ou insumos, através de análises, sínteses, inferências, generalizações, analogias, associações, transferências, ou seja, de esquemas mentais adaptados e flexíveis, em ações próprias de um contexto profissional específico, gerando desempenhos eficientes e eficazes (SENAC, 2008b, p. 18).

O planejamento do ensino de competências não pode ser feito de forma isolada. Seu ambiente é o trabalho, porém é necessário levar em conta quais são os contextos sociais nos quais as pessoas se desenvolvem, considerando um mundo que apresenta um novo tipo de instituições laborais e uma nova sociedade: a sociedade do conhecimento (BARRENNE; ZUNIGA, 2004).

A percepção de que a formação para um posto de trabalho, que prepare o homem executor de tarefas, é imprópria aos dias atuais. A nova educação profissional, englobada pelo SENAC (2008b), busca formar o trabalhador pensante e flexível, que compreende suas inter-relações e intrarelacões, podendo, então, o mesmo, construir suas competências relacionando-as ao uso das tecnologias avançadas.

Complementando, Cordão (2002) afirma que o real compromisso da escola é com o desenvolvimento crescente da autonomia intelectual do educando, de modo a continuar aprendendo e articulando as várias dimensões de educação, trabalho, ciência e tecnologia. Pode-se conferir neste sentido o grau de importância da escola planejar os seus cursos não fechados apenas em habilitações específicas voltados para postos de trabalho, mas que pense e articule o seu currículo por área profissional, dando chances para que o aluno tenha condições de planejar o seu próprio itinerário de profissionalização.

Para o PPP do SENAC (2008a, p. 19) “A educação profissional é uma modalidade própria de educação, que deve estar articulada com a educação básica e, no caso do nível técnico, ser complementar ao ensino médio”. Ressalta ainda que a educação profissional requisita competências básicas.

A critério de informação, há de convir que as competências devem, ou deveriam ser garantidas pela educação básica. Sendo que a verificação e, se for o caso, a recuperação das mesmas, em etapas ou módulos de entrada ou de nivelamento de bases, por exemplo, são previsíveis, considerando as atuais condições e os resultados ainda insatisfatórios da educação chamada geral.

3.3 O PROFISSIONAL DE ENFERMAGEM

Por ser este um estudo voltado aos docentes do Curso Técnico em Enfermagem, torna-se necessário explicar como este profissional de saúde iniciou suas atividades na época contemporânea e os motivos de sua importância atualmente.

A qualificação profissional passou a ser uma exigência constante dentro dos hospitais que também enfrentam mercados cada vez mais competitivos (COFEN, 2009). Na busca da profissionalização, os cursos técnicos são os preferidos entre os jovens e adultos por facilitarem o ingresso mais rápido ao mercado de trabalho. Esta tendência é indicada no novo Censo Escolar divulgado pelo Ministério da Educação, que revela que umas das variações mais significativas foram as da educação profissional técnica, com aumento de 14,7 pontos percentuais.

Segundo o Ministério da Saúde existe uma forte carência de trabalhadores de saúde no mundo. E, no Brasil, este é um setor onde o emprego cresceu nos últimos anos, uma tendência que se manterá no futuro, especialmente pela alta complexidade do atendimento, bem como o envelhecimento da população que vem gerando novos serviços para técnicos e auxiliares de enfermagem, como o atendimento domiciliar (COFEN, 2009).

De acordo com o COREN-SC (2009), em suas estatísticas datadas de 10 de Novembro de 2008, existem atualmente 18.535 técnicos em enfermagem formados no estado de Santa Catarina. Além disso, são 6.583 enfermeiros e 10.881 auxiliares em enfermagem que se encontram em plena atividade no estado.

Com o advento da medicina científica ocorreu mais uma alteração profunda em nível da prestação de cuidados. Agora eram os médicos que careciam de pessoas que os ajudassem e os substituíssem em algumas tarefas consideradas menores. Este papel foi assumido pelos enfermeiros, o que lhes permitiu o acesso e a partilha do saber médico, mas não lhes garantiu a autonomia (COLLIÉRE, 1999).

Desta forma, o profissional de enfermagem participa, como integrante da equipe de saúde, das ações que visem satisfazer às necessidades de saúde da população e à defesa dos princípios das políticas públicas de saúde e ambientais. Assim, garantem a universalidade de acesso aos serviços de saúde, integralidade da

assistência, resolutividade, preservação da autonomia das pessoas, participação da comunidade, hierarquização e descentralização político-administrativa dos serviços de saúde (COFEN, 2007, p. 1).

3.4 BREVE HISTÓRIA DA ENFERMAGEM MODERNA

A enfermagem moderna começou a se desenvolver no século dezenove, com as suas bases de rigor técnico e científico, através de Florence Nightingale conhecida como a dama da Lâmpada. Ela se dispôs a organizar o serviço de enfermagem em 1856. Florence nasceu em Florença, Itália, em 1820, e era descendente de uma família nobre, da qual recebeu uma educação esmerada (COLLIÉRE, 1999).

Florence estruturou seu modelo de assistência depois de ter trabalhado no cuidado de soldados durante a guerra da Criméia, na Europa. A sua assistência baseada em fatos observáveis prestou valiosa contribuição na recuperação dos moribundos, e iniciou uma nova vaga do conhecimento em enfermagem, através do caráter científico que lhe impunha. Caracteriza-se por efetuação de refistos clínicos, dando origem à implementação do, ainda atual, e mundialmente adaptado, processo clínico do doente (COLLIÉRE, 1999).

O fato da função de cuidador estar relacionado principalmente ao sexo feminino provém da época medieval. Pode-se indicar que, à época, a mulher encarregava-se das práticas de cuidadora do lar e da comunidade, as mulheres mais experimentadas realizavam os cuidados no parto e das crianças. Ainda, os cuidados dos enfermos eram tarefas específicas dos conventos, assim como a assistência aos pobres e desvalidos.

O mesmo autor explica que no início do século vinte surge a figura da enfermeira que se manteve até aos anos sessenta. A enfermeira assume o papel, anteriormente prestado pelas religiosas, de atender e cuidar dos pobres e doentes, servir era a base da prática de enfermagem.

O surgimento da enfermagem moderna dá-se como uma divisão do trabalho do médico, quando as tarefas ditas manuais passam a ser atribuição da enfermagem, [...], deixando, entretanto, de estender esta mesma concepção à intimidade da enfermagem atual, onde as enfermeiras usam do mesmo processo, repassando as atividades ditas manuais aos seus subordinados: técnicos, auxiliares, atendentes, sob a hegemonia da prática da enfermeira (MELO *apud* CIANCIARULLO, 1997, p. 12).

Cianciarullo (1997, p. 51) explica que “O processo de enfermagem é um método de resolução de problemas formalmente constituído de fases ou passos, que implicam num domínio científico e instrumental do cuidado pelas enfermeiras”.

De acordo com o Conselho Federal de Enfermagem (COFEN, 2007), a enfermagem compreende um componente próprio de conhecimentos científicos e técnicos, construído e reproduzido por um conjunto de práticas sociais, éticas e políticas que se processa pelo ensino, pesquisa e assistência. Realiza-se na prestação de serviços à pessoa, família e coletividade, no seu contexto e circunstâncias de vida.

Ainda para o COFEN (2007, p. 1), os princípios fundamentais da profissão de enfermagem são:

A enfermagem é uma profissão comprometida com a saúde e a qualidade de vida da pessoa, família e coletividade. O profissional de enfermagem atua na promoção, prevenção, recuperação e reabilitação da saúde, com autonomia e em consonância com os preceitos éticos e legais. O profissional de enfermagem participa, como integrante da equipe de saúde, das ações que visem satisfazer as necessidades de saúde da população e da defesa dos princípios das políticas públicas de saúde e ambientais, que garantam a universalidade de acesso aos serviços de saúde, integralidade da assistência, resolutividade, preservação da autonomia das pessoas, participação da comunidade, hierarquização e descentralização político-administrativa dos serviços de saúde. O profissional de enfermagem respeita a vida, a dignidade e os direitos humanos, em todas as suas dimensões. O profissional de enfermagem exerce suas atividades com competência para a promoção do ser humano na sua integralidade, de acordo com os princípios da ética e da bioética.

Pode-se afirmar, então, que a qualidade da assistência da enfermagem envolve alguns aspectos primordiais: “[...] os conhecimentos e as habilidades, as crenças e valores individuais, profissionais e institucionais, o ser enfermeiro e o estar exercendo a profissão” (CIANCIARULLO, 1997).

Para Collière (1999), a enfermagem é a arte de cuidar, mas também pode ser considerada uma ciência, cuja essência e especificidade são o cuidado ao ser humano, individualmente, na família ou em comunidade de modo integral,

desenvolvendo de forma autônoma ou em equipe atividades de promoção, proteção, prevenção e recuperação da saúde, de forma consciente e com qualidade. Para garantir que o atendimento integral seja efetivado, é preciso que todo o processo esteja de acordo com as necessidades de cada indivíduo a ser atendido, portanto;

Os conhecimentos que fundamentam as ações de enfermagem constituem num conjunto teórico, a ciência da enfermagem e são expressos operacionalmente pelo processo de enfermagem, que busca por meio da sistematização das ações, um nível de qualidade compatível com as necessidades do cliente, de sua família e da comunidade, com os recursos disponíveis (CIANCIARULLO, 1997, p. 16).

De acordo com Cianciarullo (1997) a habilidade de um ser humano envolve a capacidade para realizar algo, e para a enfermagem envolve a capacidade de cuidar, constituindo um dos alicerces da qualidade da assistência.

A qualidade na área de enfermagem constitui o resultado das ações do enfermeiro sobre o seu cliente. Segundo Donabedian (1985, *apud* CIANCIARULLO, 1997) seria o equilíbrio entre os benefícios e os danos à saúde provocados por estas ações, que daria a conotação de qualidade.

Moreira (*apud* INTERDIGITUS, 2007), relata que a institucionalização do ensino de enfermagem no Brasil foi resultado de um processo político, onde se confrontaram os poderes do clero, do estado e da medicina. Este confronto iniciou em 1890, quando o diretor da instituição acusou irmãs de caridade do então Hospício Nacional dos Alienados no Rio de Janeiro de encobrir maus-tratos aos internos.

A partir deste episódio, o Chefe do Governo Provisório da República, Marechal Deodoro da Fonseca baixa o Decreto nº 791 de 27/09/1890, que cria a Escola Profissional de Enfermeiros e Enfermeiras. O decreto estabelece em dois anos a duração do curso de enfermeiros e enfermeiras, traçando seus objetivos e definia as matérias constantes do curso de enfermagem (ESCOLA, 2009).

Porém, apenas em 1931, que o então presidente Getúlio Vargas regulamentou, pela primeira vez, o exercício da enfermagem no Brasil através do Decreto nº 20.109.12. Em 1937, a Escola foi incorporada a então Universidade do Brasil, hoje Universidade Federal do Rio de Janeiro (BRASIL, 1974).

Em função do desenvolvimento da profissão, o ensino da enfermagem teve que ser regulamentado, o que aconteceu através da Lei nº 775/1949. Essa lei, procurando atender o enfoque assistencial curativo, deu destaque às ciências físicas e biológicas e às bases tecnológicas que preparavam especificamente para o desempenho da função. Além de definir o currículo, a Lei determinava as condições em que se deveria processar a preparação de enfermeiras e de auxiliares. Para cursar enfermagem era necessário ter concluído o curso secundário, e para cursar Auxiliar de Enfermagem o curso primário oficial ou reconhecido era suficiente (BRASIL, 1974).

3.5 FORMAÇÃO DO PROFESSOR DO ENSINO PROFISSIONALIZANTE SEGUNDO O SENAC

Na visão do SENAC (2008a, p. 22), o professor do ensino profissionalizante pode ser definido como um “Mediador dos fundamentos técnico-científicos, propondo desafios e estimulando os alunos na construção do conhecimento e desenvolvimento das competências definidas no Perfil Profissional de conclusão do Curso”. Assim, está embutido numa política que estabelece a educação continuada, permanente, como forma de atualizar, especializar e aperfeiçoar jovens e adultos em seus conhecimentos tecnológicos.

O PPP do SENAC orienta que a instituição deve oferecer uma formação profissional sólida e abrangente aos discentes, obtida pela apropriação de conhecimentos gerais e técnico-científicos; pelo desenvolvimento das capacidades de abstração, de reflexão e das competências sócio-comunicativas; e pela compreensão das reflexões sociais, políticas e econômicas que regem o mundo do trabalho. “Em consequência, impõe-se a necessidade de que todos os cursos do SENAC traduzam em seus currículos a intenção de um trabalho educativo destinado à preparação para o domínio dos fundamentos da prática profissional” (SENAC, 2008b, p. 24).

A orientação à formação de professores de ensino profissionalizante é relativamente atual. A história conta que há menos de 100 anos, a legislação não

previa a formação pedagógica para o ensino das profissões. No decreto de criação das Escolas de Aprendizes Artífices, de 1909, constavam os deveres do professor desse tipo de escola. Nesta incluíam-se cuidados com ferramentas e utensílios, passando pelos apontamentos e registros de frequência e chegando às normas de obediência ao diretor, mas nem um único artigo foi dedicado à formação desse docente (PETEROSSO, 1994).

O conhecimento profissional está relacionado à especificidade da profissão docente. Esse conhecimento é de natureza polivalente, dinâmico, construído e reconstruído de forma permanente no percurso profissional dos professores. O conhecimento profissional docente como vital no processo de profissionalização docente e afirma que existe um conhecimento pedagógico especializado unido à ação. Portanto, é um conhecimento prático, que é o que diferencia e estabelece a profissão e que precisa de um processo concreto de profissionalização (IMBERNÓN, 2000).

A prática pedagógica é fundamental para a formação de docentes. Assim, pode-se indicar que “[...] a educação é sempre uma teoria do conhecimento posta em prática” (FREIRE, 2000, p. 89).

Freire afirma que não há prática educativa sem conteúdo. Ou melhor, sem objeto de conhecimento a ser ensinado pelo educador e apreendido, e assim poder ser aprendido pelo educando. Isto porque a prática educativa é naturalmente de seu conhecimento, e não é possível conhecer nada a não ser que nada se substantive e vire objeto a ser conhecido.

Atualmente, conforme o autor Peterossi (1994), há preocupação com a formação dos formadores pela classe pedagógica. Ao analisar os cursos de tecnologia constituídos em seu quadro docente por profissionais diretamente recrutados do mercado de trabalho, indaga como seria possível trabalhar com as diferenças de formação. Sob este enfoque,

[...] garantir a unidade e mesmo efetividade da proposta educacional subjacente a esses cursos, com agentes executores tão diferenciados quantas fossem as suas formações de origem e suas trajetórias no mercado profissional (PETEROSSO, 1994, p.15).

Para o autor Machado (2008), atualmente há falta de concepções teóricas consistentes e de políticas públicas amplas e contínuas. Isso tem caracterizado,

historicamente, as iniciativas de formação de docentes, especificamente para a educação profissional no Brasil.

Sobre a profissionalização do ensino, Tardif (2002) analisa primeiramente quais são as principais características do conhecimento profissional. Destaca que os profissionais devem basear-se em conhecimentos sistematizados e formalizados através de bases tecnológicas científicas que são adquiridas em cursos de formação, na maioria das vezes, universitários.

Porém, apenas a preparação universitária do professor não garante que os conhecimentos sejam transmitidos de forma adequada ao educando. Assim:

É pressuposto básico que o docente da educação profissional seja, essencialmente, um sujeito da reflexão e da pesquisa, aberto ao trabalho coletivo e à ação crítica e cooperativa, comprometido com sua atualização permanente na área de formação específica e pedagógica (MACHADO, 2008, p. 17).

Os profissionais que possuem conhecimentos específicos podem, por direito, usá-los. Ou seja, é possível afirmar que trabalho realizado em uma determinada área pode ser avaliado por alguém que possua a mesma formação. Porém, para Tardif (2002), esses conhecimentos técnicos operatórios não são suficientes para o desempenho da profissão, exigindo do profissional capacidade de improvisação, adaptação a situações novas, além de uma formação contínua e continuada.

Assim, percebe-se que as exigências com relação ao perfil dos docentes da educação profissional estão, hoje, mais elevadas. Ou seja,

Não é mais suficiente o padrão do artesanato, quando o mestre da oficina-escola se apresentava como o espelho que o aluno praticante deveria adotar como referência. Superado também está o padrão da escola-oficina, que impunha ao aluno a aplicação de séries metódicas de aprendizagem. Instrutores recrutados nas empresas, segundo o padrão de que para ensinar basta saber fazer, apresentam grandes limitações não somente pedagógicas, mas também teóricas com relação às atividades práticas que ensinam. (MACHADO, 2008, p. 15).

Sob este aspecto, o professor tende a não mais ser uma referência profissional, mas sim um sujeito que se dedica à autonomia de ambos, na busca de um novo aprender. Na medida em que possibilita o desenvolvimento da cidadania com a aprendizagem, envolvendo crenças, valores e habilidades.

Para além das motivações de ordem social e educacional, tem o fator econômico que exige uma agressividade do poder público. Isso se deve ao fato de que o Brasil está em permanente ritmo de crescimento. O país começa a dar sinais de que faltarão profissionais para este novo momento econômico. (BRASIL, 2007).

A Educação Profissional e Tecnológica está sendo convocada a atender às novas configurações do mundo do trabalho. Inclusive, também para contribuir com a elevação da escolaridade dos trabalhadores e trabalhadoras em geral. “Nessa direção, acredita-se, a atual conjuntura histórica é extremamente favorável à transformação da Educação Profissional e Tecnológica em importante ator da produção científica e tecnológica nacional” (MACHADO, 2008, p. 7).

O mesmo autor afirma que no Brasil ainda há carência de pessoal docente qualificado. Esta carência cria gargalos na expansão da educação profissional. O autor explica que, atualmente, anunciam-se diversas medidas orientadas à expansão quantitativa da oferta desta modalidade educativa no país, incluindo-se a reorganização das instituições federais de educação profissional e tecnológica.

A modalidade educacional de profissionalização contempla processos educativos e investigativos, de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas, de fundamental importância para o desenvolvimento nacional. Neste setor contempla-se também e o atendimento de demandas sociais e regionais, o que requer o provimento de quadros de formadores com padrões de qualificação adequados à atual complexidade do mundo do trabalho (MACHADO, 2008).

Na concepção do autor, é pressuposto básico que o docente da educação profissional seja, essencialmente, um sujeito da reflexão e da pesquisa. Também, é necessário que esteja aberto ao trabalho coletivo e à ação crítica e cooperativa, comprometido com sua atualização permanente na área de formação específica e pedagógica.

Sob esta visão, a educação por competências vem contribuir, uma vez que tem como pressuposto resultar num composto que proporciona crescimento profissional e pessoal contínuo e duradouro. Permite aos professores e alunos desenvolverem suas competências de forma construtiva e harmoniosa, consideradas ao promover aprendizagens profissionais significativas.

Ainda, o profissional permite-se desenvolver e ter plena compreensão do mundo do trabalho e das redes de relações que envolvem as modalidades, níveis e instâncias educacionais, conhecimento da sua profissão, de suas técnicas, bases

tecnológicas e valores do trabalho, bem como dos limites e possibilidades do trabalho docente que realiza e precisa realizar. Sob este aspecto, a docência na educação profissional

[...] não se faz sem a avaliação de opções tecnológicas, o que requer apreender conhecimentos tácitos e o estado da arte do desenvolvimento tecnológico, entender os motivos pelos quais há problemas em aberto mesmo existindo soluções tecnológicas para os mesmos, aprender com lições deixadas por experiências pessoais ou coletivas passadas e imaginar futuros possíveis ou alternativos das tecnologias (MACHADO, 2008, p. 16).

A educação profissional é, então, concebida sob a ótica de um novo paradigma pedagógico. Objetiva-se uma formação para as competências exigidas pela globalização, produtividade e competitividade no mundo do trabalho (BRASIL, 2000). Assim, ao se pensar a melhor alternativa para a formação desses professores é necessário levar em conta que

Um bom ensino técnico necessita, por parte de quem o ministra, uma atualização constante de conhecimento, em face da mobilidade e crenças no setor tecnológico tomado como um todo. Exige também uma vivência profissional, já que não se pode a rigor, ensinar a prática na teoria (consciência que se reflete na fala dos nossos entrevistados). Um curso de licenciatura por sua natureza prepara para o magistério. É nele que o egresso formado vai aperfeiçoar a sua prática profissional. Ora, o ensino técnico requer uma dupla prática: a sala de aula perfeitamente possível com a licenciatura e a prática de atuação técnica-profissional (PETEROSI, 1994, p.99).

Na concepção de Contreras (2002), uma das idéias vivenciadas pela comunidade educacional é a falta de autonomia do professor profissional. O que convém ressaltar é a necessidade do professor em superar estas limitações e as posições precedentes que vem revelando durante toda a progressiva da educação.

A partir desta indicação, pode-se confirmar Contreras (2002) ao explicar que o trabalho docente não deve ser compreendido às margens das condições sóciopolíticas que dão credibilidade às instituições escolares. Isso por que a educação é uma ocupação socialmente encomendada e responsabilizada publicamente e, por isso, envolve a comunidade na participação nas decisões sobre o ensino. O mesmo autor ao analisar a autonomia, numa perspectiva educativa, diz que ela é uma qualidade necessária em razão do que o ofício de ensinar exige.

Um competente desempenho profissional exige domínio do seu ofício associado à sensibilidade e à prontidão para mudanças e uma disposição para

aprender e contribuir para o seu aperfeiçoamento. Neste sentido, percebe-se que há a necessidade do professor possuir conhecimentos amplos sobre a pedagogia e áreas do conhecimento, mas especialmente deve especializar-se na área em que tem aptidão nata, permitindo-se desenvolver suas habilidades e reconhecer nos alunos as competências que lhe proporcionarão o desenvolvimento profissional e educacional.

De acordo com Cordão (2002), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico estão centradas no conceito de competências por área. Ou seja,

Do técnico será exigida tanto uma escolaridade básica sólida, quanto uma educação profissional mais ampla e polivalente. A revolução tecnológica e o processo de reorganização do trabalho demandam uma completa revisão dos currículos, tanto da educação básica quanto da educação profissional, uma vez que é exigido dos trabalhadores, em doses crescentes, maior capacidade de raciocínio, autonomia intelectual, pensamento crítico, iniciativa própria e espírito empreendedor, bem como capacidade de visualização e resolução de problemas (CORDÃO, 2002, p. 1).

O autor também cita o artigo 6º da Resolução CNE/CEB n.º4/99,33 do Conselho Nacional de Educação, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Neste, há a declaração sobre quais são as habilidades do professor do ensino profissionalizante em relação à competência profissional. As habilidades podem ser referidas amplamente como a formação sóciopolítica, formação técnica bem fundamentada na ciência; e, a arte da docência propriamente dita.

A partir de demanda da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, lei n. 9.394 de 1996 (BRASIL, 1996), as carreiras da área de saúde definiram diretrizes curriculares para vigorarem em todo território nacional. As Diretrizes Curriculares para o ensino de bases tecnológicas em saúde, homologadas pelo Conselho Nacional de Saúde em 2001, normatizam aspectos como o modelo pedagógico (centrado no estudante), o equilíbrio entre teoria e prática, a inclusão de novas tecnologias (à luz das demandas sociais e das mudanças epidemiológicas). Estas definições possuem foco na promoção da saúde e prevenção de doenças em todas as fases do ciclo de vida.

Reiterando, Contreras (2002, p. 85) afirma que “A competência profissional é uma dimensão necessária para o desenvolvimento do compromisso ético e social, porque proporciona os recursos que a tornam possível”. Ainda, pode ser

compreendida como o que capacita o professor para assumir responsabilidades e que deve ser exercitada para que possa ser desenvolvida.

Na abordagem de Rehem (2005), a educação deverá contribuir para formar seres com autonomia intelectual e moral, que desenvolvam esquemas e operações mentais facilitadoras da mobilização de conhecimentos, de habilidades, valores, emoções e atitudes que os tornem capazes de assumir responsabilidade plena por sua carreira, por suas relações, por suas ações. Atributos que contribuam, decisivamente, para levar o ser humano a estar em permanente processo de educação, pois nada do que se adquire é mais para o resto da vida: há que se aprender a aprender, a desaprender e a reaprender, indefinidamente.

Muito além de conteúdos, o processo de formar profissionais deverá oportunizar o desenvolvimento de esquemas e operações mentais que capacitem o educando como um ser criativo, que saiba pensar, analisar, criticar, avaliar, desconstruir, construir, interpretar, sugerir, fazer, refazer, desfazer, conviver a partir de um quadro referencial de valores que garanta a vida com melhor qualidade para todos, que assegure a participação consciente e permanente na sociedade e no setor produtivo (REHEM, 2005, p. 3).

É possível concluir, então, que o grande desafio da escola técnica não é fazer com que o indivíduo aprenda a fazer. É essencial que ele saiba por que está fazendo de uma dada maneira e não de outra, aprenda que existem outras maneiras para aquele fazer e que tenha condições de, ao orientar a sua ação, o seu fazer profissional, articular e mobilizar conhecimentos, habilidades e valores para um exercício profissional competente. Em suma, que ele detenha o conhecimento tecnológico e o saber profissional em sua prática (CORDÃO, 2002).

3.6 CURSO TÉCNICO EM ENFERMAGEM DO SENAC CONCÓRDIA

O curso Técnico em Enfermagem do SENAC Concórdia obteve a autorização de funcionamento em onze de novembro de 2001 através do Parecer nº 420/01, Processo PCEE 1664/018 do Conselho Estadual de Educação. O Decreto nº 4.156 foi o documento legitimador do curso, e em seis de Março de 2002 foi publicado no

Diário oficial nº 16.859 (SENAC, 2002). A partir disso, o objetivo primordial do curso foi o de

Oferecer condições para que o aluno desenvolva competências pessoais e profissionais necessárias e comuns a todo profissional que atua na área de Saúde de modo a favorecer o diálogo e a interação entre os demais colaboradores, facilitar a navegabilidade na área, bem como ampliar sua esfera de atuação (SENAC, 2002, p. 3).

O curso de Técnico em Enfermagem, ministrado pelo SENAC Concórdia, possui natureza de educação profissional técnica de nível médio, e possui certificação de qualificação técnica para o trabalho, com carga horária de 1920 horas.

De acordo com o SENAC (2008a), a estrutura física do curso é apropriada ao aprendizado das técnicas e procedimentos relacionados à prática profissional do curso. Possui 02 laboratórios de enfermagem com capacidade para 45 alunos cada, totalizando 117 m², e salas de aula com média de 70 m² cada. Ao todo, a escola disponibiliza 1846 m² de estrutura física para todos os alunos, incluindo área pedagógica, administrativa e comum.

Atualmente, o curso possui média de 100 alunos matriculados nos cursos de Técnico em Enfermagem em andamento, para este ano de 2009, a escola registra uma demanda 10% maior de alunos que ingressaram em novas turmas. A estrutura do curso divide-se em dois módulos, que envolvem bases tecnológicas específicas para a formação profissional.

Todas as bases tecnológicas focam a qualificação técnica em etapas, proporcionando ao aluno a compreensão das técnicas e valores de um profissional capacitado na área de enfermagem (SENAC, 2008a). Além disso, o curso busca formar profissionais capazes de responder às necessidades atuais da sociedade.

O primeiro módulo do referido curso possui 06 bases tecnológicas, que totalizam 1250 horas de aulas, visando nivelar e orientar os educandos para a prática da enfermagem, quais sejam, expostos em itens abaixo, segundo SENAC (2008a):

- Organização do processo de trabalho em saúde – Este eixo temático possui carga horária de 120 horas. Os objetivos são o de sistematizar o trabalho de enfermagem visando à qualidade no atendimento

do cliente considerando o ser humano integral; identificar suas possibilidades de atuação com cidadão e como profissional nas questões de saúde, reconhecendo as peculiaridades da assistência à saúde das minorias e dos portadores de necessidades especiais; dominar os condicionantes e determinantes do processo da saúde e doença; reconhecer os limites de sua atuação à luz das leis do exercício profissional e código de ética da categoria, aplicando princípios de bioética no exercício de trabalho; e também reavaliar ao meio ambiente tendo em vista os princípios de conservação de recursos não renováveis e sua preservação.

- Promoção da saúde e segurança no trabalho – Possui carga horária de 70 horas. Os objetivos específicos deste eixo temático são de atuar como cidadão e profissional de saúde na prestação de primeiros socorros á vítimas de acidentes ou mal súbito visando manter a vida e prevenir complicações até a chegada de atendimento especializado; identificar riscos relacionados ao ambiente e ao processo de trabalho que possam resultar em doenças ocupacionais e acidentes de trabalho, desenvolver ações preventivas; e interpretar a legislação e normas relacionadas a higiene e segurança do trabalho (SENAC, 2008a).

- Assistência em saúde coletiva – Este eixo temático possui carga horária de 260 horas e visa orientar o educando a prestar assistência de enfermagem a clientes portadores de transtornos mentais e dependências químicas com vistas à manutenção e recuperação de sua integridade mental, emocional e do equilíbrio na relação com o meio em que vivem; identificar as estratégias empregadas pela população local para viabilizar o atendimento das necessidades de saúde, com o objetivo de oferecer alternativas contextualizadas, orientando o cliente sobre hábitos e medidas geradoras de melhores condições de vida, ajudando-os a adquirir autonomia na manutenção da própria saúde; desenvolver o processo de trabalho em enfermagem, aplicando as normas de biossegurança; identificar e promover ações que visem a prevenção e controle de doenças infecto-contagiosa e crônicas; e também prestar assistência de enfermagem relacionada aos

Programas de Saúde considerando suas necessidades específicas quanto à prevenção e profilaxia de agravos.

- Estágio supervisionado em saúde coletiva – Este eixo temático possui carga horária de 120 horas. Visa fornecer ao aluno a prática da profissão de Técnico em Enfermagem em questões de saúde coletiva, que se desenvolve como um campo de saber e de práticas referido à saúde como fenômeno social e, portanto, de interesse público. Neste sentido, o curso orienta o aluno sobre os procedimentos e práticas de seu dia a dia.
- Assistência a clientes em tratamento clínico e cirúrgico – Possui carga horária de 400 horas. Visa identificar afecções clínicas, procedimentos e cuidados de enfermagem apropriada ao atendimento das necessidades básica do cliente; prestar assistência de enfermagem a serem prestadas ao cliente, de diferentes faixas etárias nos períodos pré, trans e pós - operatório das intervenções cirúrgicas, visando sua recuperação; prestar assistência de enfermagem ao recém-nascido, à criança e ao adolescente; e, inclusive prestar assistência de enfermagem à mulher nos aspectos ginecológicos e reprodutivos.
- Estágio supervisionado em clínica médica e cirúrgica – Este eixo temático possui 280 horas de carga horária, e visa preparar o aluno para a profissão exercendo-a em campo, junto aos professores e com profissionais da área.

O segundo módulo busca preparar o profissional com conhecimentos e para o desenvolvimento de habilidades inerentes à profissão, orientar o aluno de que, a prática e o ensino de enfermagem, são fortemente influenciados por fatores sociopolíticos e, principalmente, econômicos. Constitui-se de seus eixos temáticos, assim descritos:

- Habilitação em Técnico de Enfermagem – Este eixo temático é uma complementação para a qualificação de auxiliar de enfermagem e possui carga horária de 550 horas.

- Educação em saúde – Este eixo temático possui carga horária de 100 horas. Possui como objetivos principais realizar ações epidemiológicas e coletivas sob a supervisão do enfermeiro; e participar com a equipe de saúde no desenvolvimento das atividades das atividades de planejamento e avaliação das unidades de saúde.
- Estágio supervisionado – Este eixo temático permitirá ao aluno o desenvolvimento e assimilação das práticas profissionais recebidas de forma teórica no módulo dois do curso. Possui carga horária de 60 horas.
- Assistência a pacientes em estado grave – Este eixo temático possui carga horária de 250 horas. Tem como objetivos orientar o aluno a prestar assistência de enfermagem em Unidade de Terapia Intensiva e Unidade de Hemodiálise; prestar cuidados de enfermagem ao recém-nascido em estado grave; e caracterizar os cuidados e procedimentos de enfermagem utilizados no atendimento de urgência e emergência.
- Estágio supervisionado em UTI, emergência/OS, neonatal – Possui carga horária de 140 horas e visa preparar o aluno para desenvolver práticas de assistência em enfermagem nos setores mais críticos de uma instituição hospitalar.

Analisando a matriz do curso e seus conteúdos, é possível conferir que, a princípio, esse visa preparar os alunos ao enfrentamento da realidade na área de saúde. Neste sentido, também se percebe que a escola busca agregar conhecimentos teóricos e práticos que permitirão que desenvolva sua profissão de forma adequada.

Realizando uma análise superficial do curso, é possível inferir que o mesmo busca preparar profissionais com o conhecimento atualizado. Isso, secundariamente, tem como objetivo a melhora da assistência ao discente.

4 ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS

O estudo intitulado “Prática pedagógica no processo ensino aprendizagem: um estudo de caso do curso de Enfermagem da escola profissionalizante SENAC/Concórdia – SC” teve como objetivo principal investigar as percepções que os professores do curso Técnico em Enfermagem da escola SENAC/Concórdia tem sobre suas práticas pedagógicas.

Para isso, verificou-se a necessidade de, primeiramente, pesquisar sobre as teorias pertinentes ao assunto tratado neste estudo. Estes podem ser sucintamente definidos através das ideias de CONTRERAS (2002), GAUTHIER (1998), NÓVOA (1992 e 2003), PERRENOUD (2001), SCHÖN (2000) e TARDIF (2002), entre outros. Para a análise dos dados sobre legislação foram lidos e fichados documentos federais e resoluções estaduais, e da escola SENAC visando obter informações sobre os processos da escola.

Na leitura e fichamento dos autores acima relacionados, focou-se o interesse sobre as práticas pedagógicas, competências profissionais, escola profissionalizante, legislação em relação à prática e ensino da enfermagem, além de informações sobre a escola profissionalizante SENAC.

O desenvolvimento deste estudo primeiramente contou com uma conversa informal na escola SENAC de Concórdia, SC visando identificar a equipe docente do curso Técnico em Enfermagem para a preparação da amostragem de forma aleatória. Assim, tomou-se como amostra de agrupamento onze (11) professores que realizam a docência no referido curso no ano de 2009.

Como métodos de coleta de dados utilizaram-se técnicas de entrevista informal e questionário específico. As entrevistas piloto foram importantes para o aperfeiçoamento das questões que iriam compor o questionário final quanto à adequação da linguagem e relevância das perguntas e também na melhoria das atividades propostas, tendo sido desenvolvidos durante a preparação da revisão de literatura, no período de abril e maio de 2009.

A partir do levantamento dos dados informais, pode-se desenvolver e aplicar questionário específico contendo oito (08) questões diretas e objetivas. O questionário buscou identificar as percepções que os professores do curso Técnico

em Enfermagem da escola SENAC Concórdia tem sobre suas práticas pedagógicas, de forma empírica. A aplicação dos questionários foi realizada no período de abril e maio de 2009.

É importante ressaltar que apenas sete (07) dos onze (11) professores entrevistados informalmente permitiram a aplicação do questionário e retornaram com respostas ao mesmo. Os resultados obtidos encontram-se descritos abaixo, de acordo com as duas etapas explicitadas.

4. 1 INFORMAÇÕES PROFISSIONAIS

As informações profissionais dos professores foram obtidas nas entrevistas informais e tabuladas de acordo com os registros feitos pela pesquisadora no decorrer do estudo. Nas questões propostas nenhum dos professores pesquisados decidiu por incrementar suas respostas de forma pessoal. Apenas responderam ao que foi questionado, sem se ater a registrar informações pessoais ou em relação à sua docência na área da educação profissional.

É necessário indicar que os professores envolvidos na pesquisa não tiveram seus nomes revelados. Por isso, os mesmos serão identificados através de sigla, como por exemplo, P1 (Professor 1).

Avaliando as informações colhidas nas entrevistas foi possível verificar que 83% dos professores são do sexo feminino. E também se pode conferir que 50% dos professores possuem faixa de idade de até 29 anos.

A formação acadêmica também questionada, aponta que 49% dos entrevistados formou-se em curso superior em Enfermagem. Os demais professores são bacharéis em informática, administração e comunicação social, com 17% em cada curso, como mostra o Gráfico 1.

Dentre todos os pesquisados, 66% formaram-se pela UnC – campus de Concórdia. Dentre os demais, 17% formaram-se pela antiga Faculdade FEAUC e 17% na UNOESC – campus Joaçaba.

Além disso, verificou-se que 100% dos entrevistados possuem especialização em uma ou mais áreas relacionadas à sua formação na graduação, com conclusão recente, sendo que o P1 possui 4 especializações e o P6 conta com 2 especializações. Os demais entrevistados forneceram a informação de conclusão de pelo menos uma especialização.

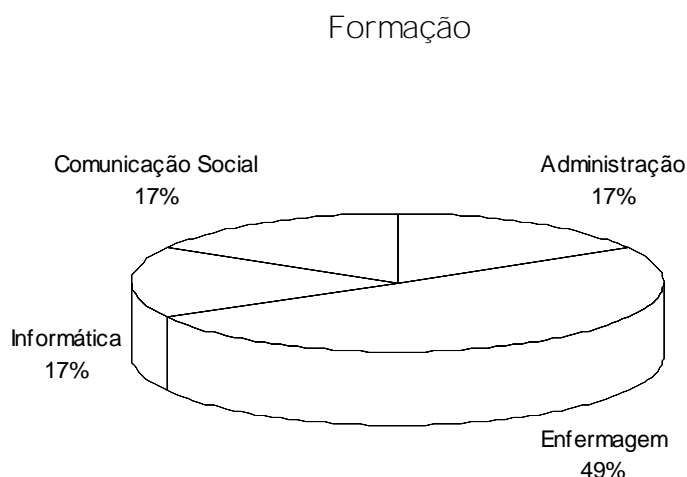


Gráfico 1 – Formação dos professores pesquisados

Fonte: Entrevistas respondidas pelos professores do curso (2009).

Sob este enfoque, pode-se reforçar a idéia sobre formação com a indicação de Perrenoud (2001), citado na revisão deste estudo, o qual indica que as fontes da formação profissional dos professores não se limitam à formação inicial na universidade. Ou seja, a mesma depende de uma formação contínua e continuada que abrange toda a carreira docente.

Sob este aspecto, percebe-se que os professores tem dedicação ao conhecimento, ao saber docente, ou conhecimento profissional, e respeito ao saber-fazer. A construção do conhecimento destes profissionais resulta da articulação entre diferentes saberes. Nesse ponto de vista, o saber docente não resulta apenas da utilização de conhecimentos teóricos, mas esses conhecimentos são construídos, ou reconstruídos, nos movimentos da ação docente (PIMENTA, 1999).

Em relação ao trabalho docente, 100% exercem a docência no curso de Técnico em Enfermagem do SENAC, além de outros cursos relacionados à sua

formação acadêmica. O tempo de atuação na docência e a carga horária são variados.

Quatro dos professores possuem em média 5 anos de carreira docente, enquanto apenas dois possuem mais de dez anos. A carga horária é de média 20 horas semanais.

Sob este aspecto, pode-se verificar a transposição das fases de tempo de carreira descritas por Huberman (1995) em relação ao tempo de trabalho dos professores pesquisados, que é descrita no quadro 1, abaixo.

O tempo de carreira na docência reflete a forma como os professores preocupam-se com as questões de conteúdo e disciplina em sala de aula. Neste sentido, Huberman (1995) indica que as diferentes experiências, atitudes, percepções e expectativas estão correlacionados com as diferentes fases da vida profissional e pessoal dos professores. Cada uma destas fases não são de passagem obrigatória, e que existem aspectos ou situações pessoais, profissionais, contextuais que influenciam os professores.

Para o autor acima citado, a vida profissional e pessoal dos professores provém de um processo e não de uma sucessão de acontecimentos. Este processo não é linear, mas está repleto de oscilações ou regressões.

Quadro 1 – Dados de tempo de carreira

Anos de instituição	Número de professores	Fases
1-3	1	Entrada na carreira
4-6	2	Estabilização
7-25	3	Diversificação
25-35	1	Serenidade

Fonte: Entrevistas respondidas pelos professores do curso (2009).

A partir deste quadro é possível verificar que a instituição possui um professor na fase de conhecer a escola, iniciando o ciclo de carreira na instituição. Outros dois professores fazem parte da classe que estão na fase de estabilização na carreira docente, e outros três professores estão em fase de diversificação, na qual se incluem a motivação, o dinamismo e as inovações pedagógicas.

Nos questionários também se verificou que cinco dos pesquisados atuam na docência com dedicação parcial, e apenas um trabalha com dedicação efetiva à instituição, sendo que 66% exercem sua profissão em outras instituições.

4.2 PERCEPÇÃO DOS DOCENTES SOBRE SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA

O questionário foi aplicado aos onze (11) professores pesquisados anteriormente, no período de maio a agosto de 2009. Porém, destes apenas sete (07) professores do SENAC/Concórdia, docentes do Curso de Técnico em Enfermagem devolveram com respostas preenchidas.

O referido método busca identificar as percepções que os professores do curso têm sobre suas práticas pedagógicas. Também foram levantadas quais as práticas pedagógicas mais utilizadas por professores da escola, qual a compreensão que os professores tem sobre a sua utilização de práticas pedagógicas como recurso metodológico e quais práticas alternativas são utilizadas pelos docentes do curso.

Neste sentido, o questionário procurou identificar quais as percepções dos professores sobre competências requeridas para o desenvolvimento profissional do docente, além de opiniões em relação à educação continuada, competências e necessidades dos docentes para a educação profissionalizante.

Os professores pesquisados responderam um questionário com oito questões referentes à sua prática pedagógica. As questões foram embasadas na revisão de literatura, e enquadradas de acordo com o interesse em identificar como é realizada a docência no curso de enfermagem do SENAC/Concórdia.

Na primeira quinzena do mês de Maio/2009 estes professores receberam o questionário separadamente, e através de conversa informal orientou-se como deveriam proceder para respondê-lo e o prazo para a devolução.

De posse de todos os questionários respondidos, iniciou-se o processo de interpretação, análise e tabulação dos dados. Os dados coletados permitiram

verificar que os procedimentos mais utilizados em sala de aula pelos professores do curso de Enfermagem do SENAC/Concórdia ainda são os considerados tradicionais.

4.2.1 Interpretação dos dados

Como indicado no decorrer da revisão de literatura, “[...] o ensino é um processo de trabalho constituído de diferentes componentes que podem ser isolados abstratamente para fins de análise” (TARDIF, 2002, p. 123). Sob este enfoque, o estudo apresentado buscou dimensionar as percepções que os professores da escola profissionalizante SENAC/Concórdia tem sobre suas práticas pedagógicas.

A primeira questão aplicada aos professores pesquisados buscou identificar quais as opções que norteiam a prática pedagógica e que são determinantes para o processo ensino-aprendizagem na disciplina ministrada.

Cada professor foi identificado por um número, já que a identidade dos participantes da pesquisa foi preservada. Nos questionários foram dispostas quatro alternativas, a partir das quais os professores poderiam indicar a importância atribuída a cada uma das indicações apresentadas, elencando-as da menos importante (1) a mais importante (4). As opções fornecidas foram:

- Relação saudável e amistosa entre professor e aluno;
- Desenvolvimento sócio-cultural do aluno, conscientizando-o de seu papel como agente social e, portanto, transformador;
- Aquisição do conhecimento; e,
- Interesse pela área, demonstrado pela contínua participação.

As respostas obtidas puderam ser tabuladas e estão demonstradas no quadro 2, que representa numericamente o grau de importância que os professores entrevistados dão a cada opção fornecida, de acordo com a orientação acima explicitada.

Quadro 2 – Opções que norteiam a prática pedagógica

Situações elencadas por grau de importância	Classificação por respondentes							Soma
	1	2	3	4	5	6	7	
Interesse pela área, demonstrado pela contínua participação	3	3	2	4	3	4	4	23
Aquisição do conhecimento	4	4	4	3	2	1	1	19
Relação saudável e amistosa entre professor e aluno	1	1	3	2	1	3	3	14
Desenvolvimento sociocultural do aluno	2	2	1	1	4	2	2	14

Fonte: Questionários respondidos pelos professores do curso (2009).

De acordo com as respostas dos pesquisados, a opção “Interesse pela área, demonstrado pela contínua participação”, foi indicada por 32,9% dos respondentes, acompanhada pela opção “Aquisição do conhecimento”, que obteve 27,1% das indicações.

A opção indicada como “Desenvolvimento sociocultural do aluno, conscientizando-o de seu papel como agente social e, portanto, transformador” obteve 20% das indicações, tendo o mesmo valor que a opção “Relação saudável e amistosa entre professor e aluno”, também com 20% das indicações de importância, como mostra o Gráfico 2.

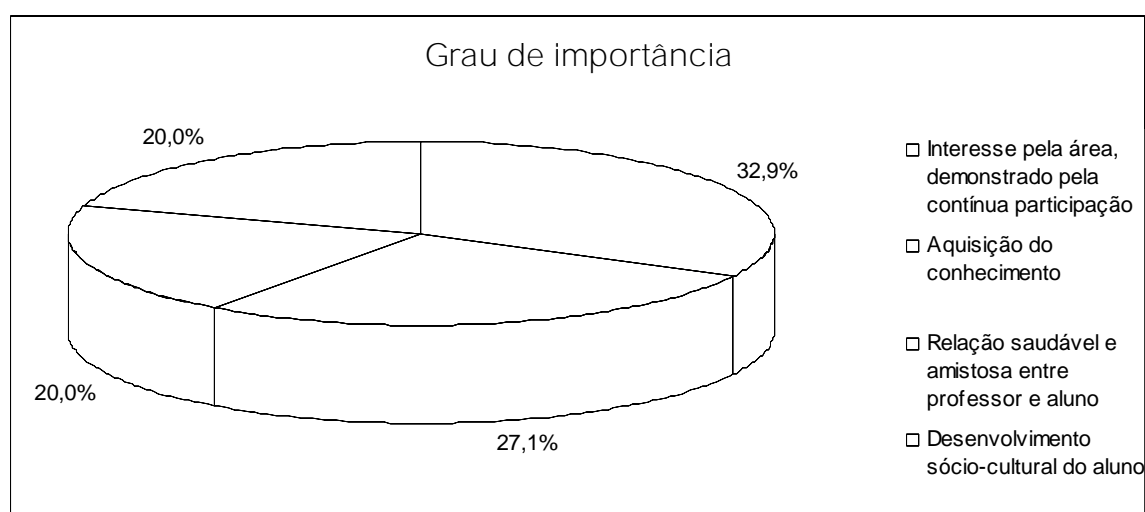


Gráfico 2 - Importância da prática pedagógica para o processo de aprendizagem.

Fonte - Questionário respondido pelos professores do curso (2009)

Pelas respostas obtidas, percebe-se que os profissionais entrevistados conferem importância à contínua participação e à aquisição e aprimoramento dos conhecimentos para sua prática pedagógica. Estas indicações revelam que os profissionais em questão buscam atender igualmente à individualidade dos alunos, permitindo que esses desenvolvam o conhecimento segundo seus interesses e possibilidades. Não só para fases específicas de sua profissionalização, mas também para que se insiram em processos de educação continuada com fases de exercício profissional, sempre no alinhamento da teoria e prática.

Confirmando Brito (2006), a prática pedagógica significa refletir sobre a necessidade de articulação entre teoria e prática, compreendendo a trajetória profissional, vivenciada no contexto da sala de aula, como possibilitadora de aprendizagens sobre a profissão. Ou seja, os professores pesquisados buscam aperfeiçoamento profissional, mas também buscam obter o aperfeiçoamento da compreensão em relação às vivências dos alunos (PIMENTA, 1999).

A segunda questão levantada no questionário destinado aos docentes do curso buscou identificar quais as metodologias utilizadas com mais frequência pelos professores visando ampliar as condições de aprendizagem dos alunos. Nesta questão cada professor pode assinalar apenas uma alternativa.

Os pesquisados indicaram como mais utilizada a opção que se referia à diversificação dos recursos, que obteve 42,9% das indicações, seguida pela opção relativa à adaptação da prática aos anseios dos alunos, que obteve o mesmo percentual (42,9%). As respostas dadas corroboram com a idéia de que os professores buscam alternativas para que os alunos assimilem e compreendam o conteúdo ministrado. Sempre na busca de melhor desenvolver suas habilidades e corroborar para um desenvolvimento pessoal e profissional levando em consideração suas necessidades atitudes e valores.

Pode-se contribuir ao citar o autor Contreras (2002) quando comenta que a competência profissional se refere não apenas ao capital de conhecimento disponível, mas também aos recursos intelectuais de que se dispõe com o objetivo de tornar possível a ampliação e desenvolvimento do conhecimento profissional.

A opção referente à diversificação das metodologias obteve 14,3% das indicações no questionário, como mostra o Gráfico 3.

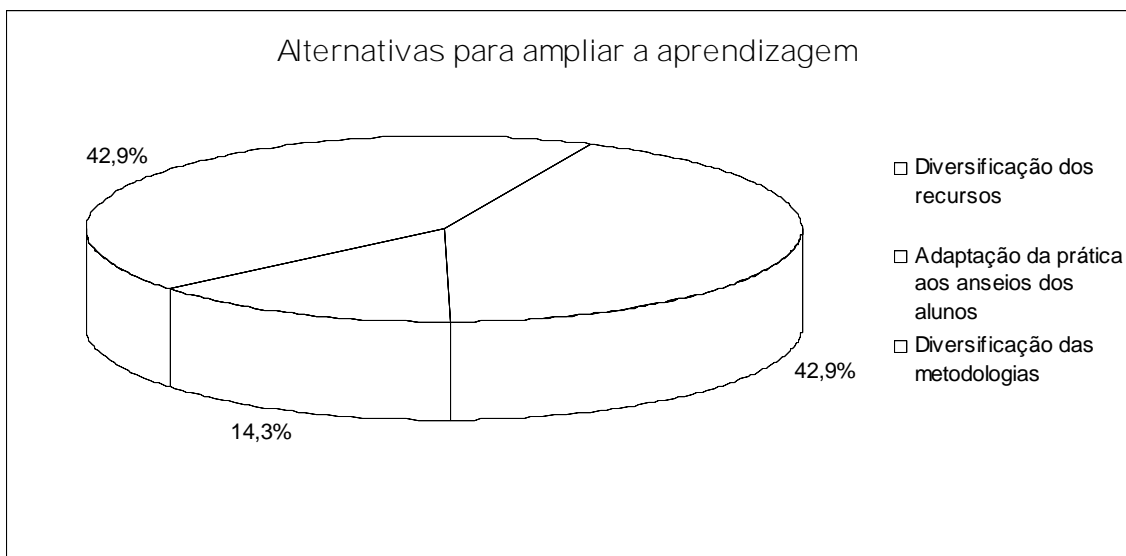


Gráfico 3 – Alternativas para ampliar as condições de aprendizagem dos alunos.

Fonte – Questionário respondido pelos professores do curso (2009)

Cordão (2002) cita que um profissional qualificado possui condições de buscar a informação, trabalhar essa informação, mobilizar e articular informações, conhecimentos, habilidades e valores. Assim, o professor tem papel fundamental para que a percepção dos alunos seja aguçada e posta em ação na hora em que for preciso para resolver os desafios da vida profissional, que exigem respostas originais e criativas.

Finalmente, esta questão encontra respaldo em Machado (2008) que afirma ser a modalidade educacional de profissionalização um processo educativo e investigativo, de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas, de fundamental importância para o desenvolvimento nacional. Neste setor contempla-se também e o atendimento de demandas sociais e regionais, o que requer o provimento de quadros de formadores com padrões de qualificação adequados à atual complexidade do mundo do trabalho.

A terceira questão analisada no questionário distribuído aos docentes do curso de Enfermagem buscou conhecer Quanto tempo é disponibilizado, em média, para atividades de interatividade entre os alunos.

Analisando a interatividade no âmbito da docência, pode-se qualificar a palavra como os professores tem a algum nível de participação ou troca de ações e informações entre si durante o período em que se encontra na escola.

Verifica-se que 57% dos professores dedicam 20 a 45 minutos da aula a estas atividades; 28,57% indicaram que usam de 15 a 20 minutos e 14,28% afirmaram utilizar mais de 45 minutos para as atividades. Nenhum dos professores indicou não utilizar atividades de interatividade, como mostra o Gráfico 4.

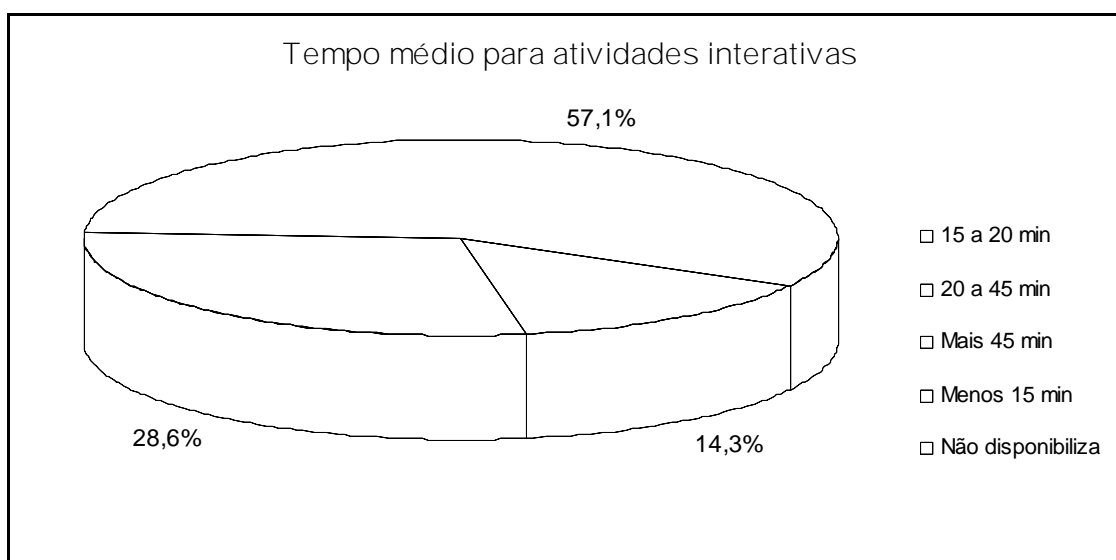


Gráfico 4 – Tempo disponibilizado a interatividade dos alunos.

Fonte – Questionário respondido pelos professores do curso (2009)

Esta questão demonstra que os professores acreditam que a troca de experiências e conhecimento entre os alunos contribui de forma significativa na aprendizagem, sendo valorizada e incentivada pelos professores. Assim, percebe-se que os professores preocupam-se em desenvolver a interatividade em sala de aula.

É de conhecimento que as atividades interativas são realizadas através de dinâmicas, análise de literatura e atualidades que podem contribuir de forma efetiva na construção significativa do conhecimento dos alunos. Considerando-se cada professor tem disponível em média cinquenta minutos para cada hora aula de contato com os alunos, pode-se conferir que o uso de pelo menos 20 minutos é tempo considerado razoável para o desenvolvimento destas atividades.

Visto representar média de 60% do total do tempo disponível para o desenvolvimento da aula como um todo. Sempre numa relação de interação entre

professor - aluno, aluno - aluno e aluno - professor, na busca constante de aprimorar seus conhecimentos e a busca pelo entendimento da atividade proposta afim de melhor aprendizado.

Os professores explicam, informalmente, que o restante do período da aula normalmente é utilizado para aplicar os conhecimentos específicos e obrigatórios das disciplinas do curso. Desta forma, é perceptível que os alunos recebem fundamentos para o desenvolvimento profissional através dos conteúdos próprios do curso e também desfrutam de atividades que relacionam teoria e prática, em consonância com a realidade da profissão que estão almejando.

Conforme desenvolvido na revisão de literatura deste estudo, a proposta pedagógica do SENAC é centrada no currículo por competência. Neste, o aluno nos diversos espaços pedagógicos do SENAC ou instituições parceiras, constrói conhecimento, aliando teoria e prática de forma interativa. Com essa proposta o aluno tem sua compreensão ampliada do seu fazer profissional, desenvolve o senso crítico e sente-se preparado para desafios e incertezas do mundo do trabalho (SENAC, 2008b).

No decorrer deste estudo informou-se que o PPP do SENAC visa orientar a busca da atuação em conjunto com uma concepção construtivista, na busca por desenvolver o profissional com visão empreendedora. Desta maneira, visa o aprender a aprender, estimulando o trabalhar em equipe com iniciativa para resolução de problemas, desenvolvendo conhecimento técnico com flexibilidade e criatividade (SENAC, 2008a).

Neste sentido, a quarta questão buscou conhecer Como os professores pesquisados percebem sua atuação junto aos alunos. Identificou-se que 42,9% dos pesquisados buscam desenvolver a comunicação entre os alunos para que haja o intercâmbio de experiências relacionadas ao conhecimento que embasa o curso.

As questões “Propicia a análise de experiências e reflexão crítica” e “Desenvolve poucos conceitos com maior produtividade” não obtiveram marcação dos pesquisados. Estas opções não foram indicadas devido à possibilidade que foi disposta aos pesquisados em marcar apenas uma alternativa. Porém, estas opções foram comentadas nas conversas informais como sendo alternativas secundárias se houvesse a possibilidade de indicação.

A maioria das respostas registrou 57,1% na opção onde os pesquisados indicam que encorajam o aluno a buscar outros pontos de vista, como mostra o Gráfico 5. Percebe-se com isso a atitude dos docentes pela investigação de sua prática e no exercício da reflexão crítica.

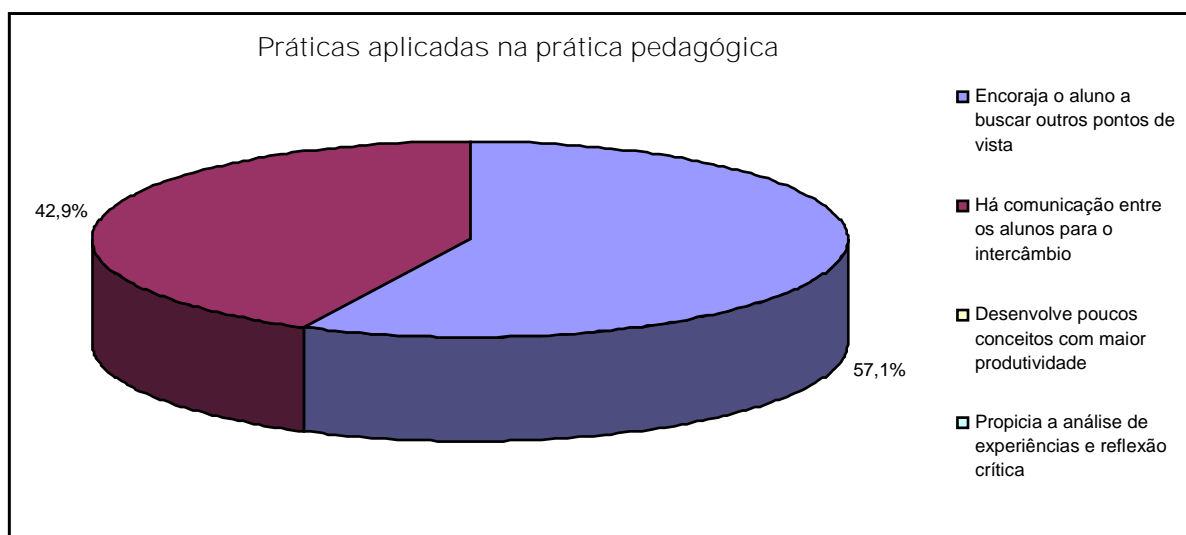


Gráfico 5 – Práticas aplicadas pelos professores na prática pedagógica.

Fonte – Questionário respondido pelos professores do curso (2009)

A análise deste questionamento corrobora com o que Contreras (2002) defende ao afirmar que a reflexão crítica não pode ser concebida como um processo de pensamento sem orientação. Tal posicionamento demonstra que os professores esperam do aluno interesse e empenho pelo que está sendo estudado.

A prática pedagógica dos professores, segundo Freire (2000) deve ser o resgate de uma pedagogia libertadora, onde o planejamento é feito em cima de temas geradores, estabelecidos das relações com o meio no qual o educando está inserido.

Sob este aspecto, esta questão permite considerar que os professores buscam disponibilizar meios para que os alunos sejam sujeitos do seu processo de aprendizagem. Ainda, os mesmos buscam proporcionar aos alunos formação crítica sem reprimir os conhecimentos que já possuem, superando as propostas das práticas da sala de aula.

Em citações anteriores, informou-se que o SENAC Concórdia tem objetivos que visam à melhoria contínua do ensino aprendizagem e à autonomia de sua

equipe docente, em todos os cursos disponíveis na unidade. A instituição incentiva a utilização de estratégias didáticas variadas tendo em vista desenvolver o conhecimento do aluno de forma crítica e reflexiva, tais como: ciclo de palestras, estudos de caso, pesquisa de campo, dinâmica de grupo, dramatização sobre situações do trabalho, desenvolvimento de projetos, exposição dialogada, demonstração, experimentação, mesa redonda, tempestade de idéias, painel integrado, prática supervisionada, visitas técnicas e estágios curso (SENAC, 2008b).

Perante estas estratégias, os questionários procuraram conhecer como os professores interagem entre si, avaliando Com que frequência de intencionalidade há troca idéias tendo em vista a implementação da proposta curricular e pedagógica do curso.

A grande maioria dos professores, 57,1%, indicou que se reúne com seus colegas com a finalidade de discutir assuntos inerentes ao curso mensalmente. 28,6% dos professores permitem-se efetuar este contato semanalmente e 14,3% afirmam que se encontram somente em reuniões pedagógicas conforme mostra o Gráfico 6. Nenhum professor mencionou não haver a troca de ideias.

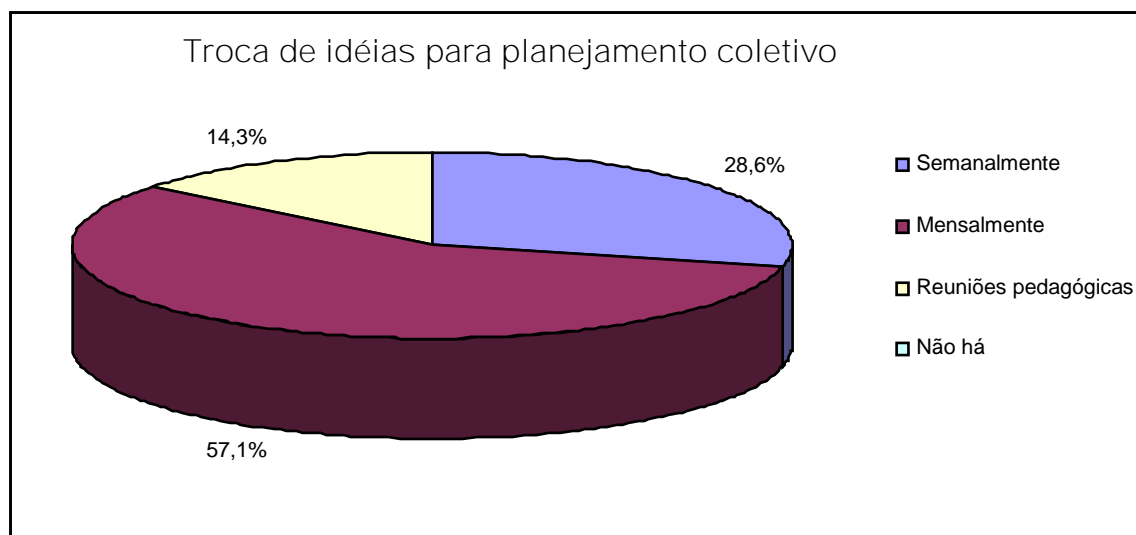


Gráfico 6 – Frequência que ocorre a troca de idéias para planejamento coletivo.

Fonte – Questionário respondido pelos professores do curso (2009)

As respostas dos professores em relação à periodicidade de troca de opiniões com outros docentes podem ser reafirmadas de acordo com o pensamento do autor Nóvoa (2003) ao afirmar que ser professor implica um corpo-a-corpo permanente com

a vida dos outros e com a nossa própria vida. Requer um esforço diário de reflexão e de partilha.

Cordão (2002) afirma que a revolução tecnológica e o processo de reorganização do trabalho demandam uma completa revisão dos currículos, tanto da educação básica quanto da educação profissional. O autor indica que se exige dos trabalhadores, em doses crescentes, sempre maior capacidade de raciocínio, autonomia intelectual, pensamento crítico, iniciativa própria e espírito empreendedor, bem como capacidade de visualização e resolução de problemas.

A sexta questão buscou identificar Quais as estratégias utilizadas pelos professores em sala de aula. A questão continha nove argumentos, em que os pesquisados poderiam marcar apenas duas opções.

A partir das respostas obtidas, gabaritou-se as questões e formulou-se as porcentagens explicitadas abaixo.

O resultado informou que 42,9% dos professores pesquisados preferem “Aula expositiva dialogada” e 28,6% preferem “Estudo de casos” como estratégias em sala de aula. Seguidos de 14,3% que preferem “Seminários”, 7,1% “Resolução de problemas” e 7,1% “Pesquisas”.

Conforme mostra do Gráfico 8, as opções “Aula expositiva”, “Aula prática” e “Discussão de textos” não obtiveram registros, como informa o Gráfico 7. Em conversas informais com os pesquisados obteve-se a indicação de que estas opções são importantes estratégias de ensino, mas como foi orientado nos questionários, apenas a marcação de duas alternativas estas deixaram de ser relacionadas nas respostas.

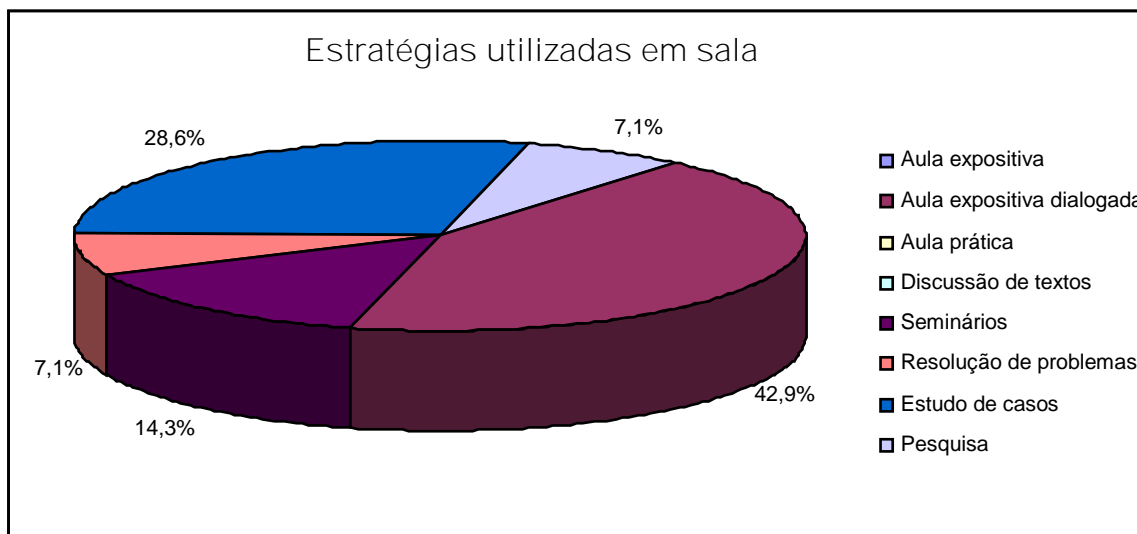


Gráfico 7 – Estratégias utilizadas para otimizar as aulas.

Fonte – Questionário respondido pelos professores do curso (2009)

Neste contexto, o professor pode ser considerado como pesquisador de sua própria prática transformando-a em objeto de indagação dirigida à melhoria de suas qualidades educativas (CONTRERAS, 2002). Assim, o professor permite-se reconstruir suas ações e expressar sua prática e indagações, construindo seus saberes, assimilando novos conhecimentos e competências e desenvolvendo novas práticas e estratégias de ação (TARDIF, 2002).

Concordando com os autores supracitados, o SENAC (2008a) indica que os profissionais que vão enfrentar o mundo moderno devem estar preparados para o trabalho e para o exercício da cidadania. Ou seja, deixa de ser necessária a formação para um posto de trabalho que prepare o homem “executor de tarefas”, e cria-se a necessidade de uma nova educação profissional forma o trabalhador pensante e flexível, no mundo das tecnologias avançadas.

Para que haja a concretização deste objetivo, o SENAC Concórdia busca criar mecanismos permanentes para fomentar a articulação entre escolas, trabalhadores e empresários. Os mecanismos principais para esta finalidade são as práticas que possibilitem a interação da escola com o meio social e profissional, como fóruns, seminários, jornais, periódicos, entre outros, que permitam a preparação contínua e especializada da equipe docente, desenvolver vínculos com empresas e criar laços com a comunidade, para a socialização de experiências pedagógicas.

Além disso, busca atualizar, especializar e aperfeiçoar jovens e adultos em seus conhecimentos tecnológicos; formar cidadãos com consciência do seu papel na

sociedade, que tenham a certeza que podem transformar-se; mudar sua vida e ser agente de transformação; e também tomar decisões e gerir mudanças e participar de projetos coletivos (SENAC, 2008a).

A questão número sete buscou identificar Quais os recursos tecnológicos mais utilizados pelos professores. Cada professor pode marcar duas alternativas.

A maioria dos professores, com 28,6%, indicou que utilizam apresentações multimídia como recurso tecnológico mais utilizado em sala. Em seguida foi indicado o uso de capítulos de livros com 21,4%, e artigos especializados, slides e vídeos obtiveram 14,3% das respostas cada um. O desenvolvimento de recursos próprios é utilizada por 7,1% dos pesquisados.

A questão mostrou que os professores pesquisados não assinalaram a opção de uso da internet e de apostilas prontas como ferramentas tecnológicas em sala de aula, como mostra o Gráfico 8. Porém, estas alternativas são utilizadas, mas variam de intensidade de acordo com a necessidade de cada professor ou disciplina específica, seguindo o processo de ensino diário dos pesquisados.

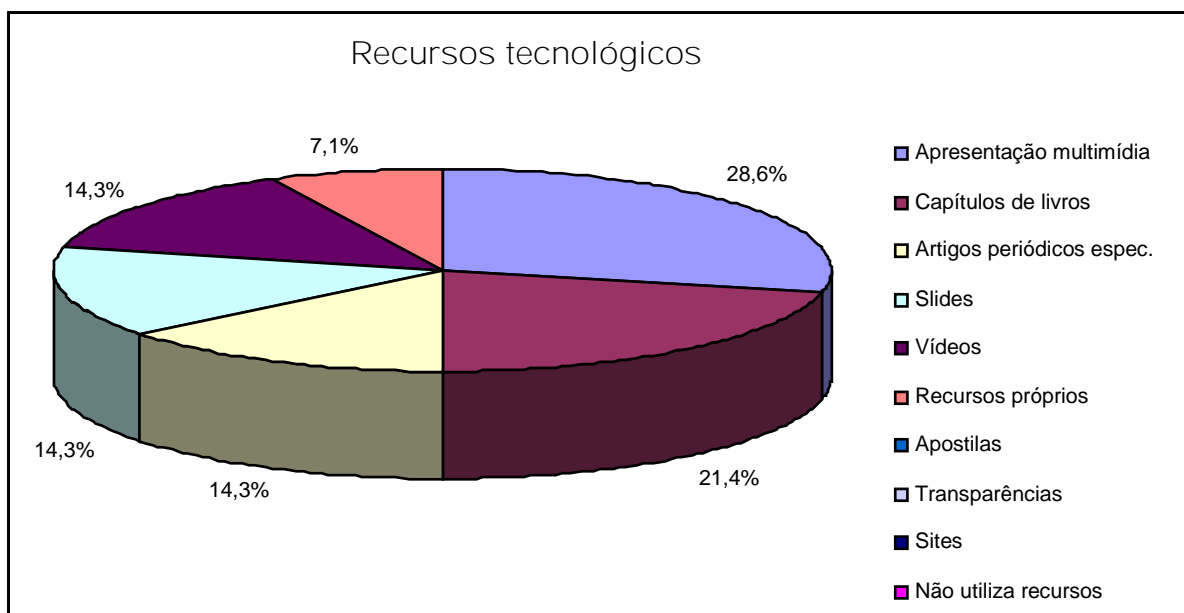


Gráfico 8 – Recursos tecnológicos.

Fonte – Questionário respondido pelos professores do curso (2009)

Assim, percebe-se que os professores possuem desenvoltura para adaptar os recursos disponíveis às necessidades de sua prática pedagógica, permitindo a

transmissão do conhecimento de forma agradável e de fácil assimilação para melhor desenvolvimento do conhecimento de seus alunos.

Como afirmado na revisão de literatura, os autores Gonçalves, Botini, Pinheiro (et al, 2004) explicam que o que garante a qualidade de trabalho em educação são características da prática pedagógica posta em ação, e não o fato de utilizar ou não suportes tecnológicos de última geração. Porém, comprova-se com esta questão que o acesso às tecnologias mais avançadas ainda é escasso nas salas de aula, limitando os docentes a usar os recursos tradicionais.

Para o SENAC (2008a) a avaliação dos conhecimentos dos alunos assume caráter qualitativo e contínuo devendo ser realizada no decorrer de todo o processo didático. Ela deve envolver os mais diversos mecanismos ou instrumentos de avaliação os quais são discutidos e determinados em consenso com os alunos no início da disciplina, curso ou bloco temático.

Assim, a oitava questão buscou identificar Quais instrumentos de avaliação são adotados pelos professores nas aulas. As respostas foram variadas, indicando que cada professor tem suas preferências na forma de avaliar a assimilação e compreensão dos conhecimentos no decorrer do curso.

Verifica-se que 33,3% dos professores afirmam preferir “Provas práticas” – aplicação prática dos conhecimentos em trabalhos extra classe ou projetos práticos desenvolvidos em painéis, dramatização, entre outros - 16,7% “Provas escritas discursivas” e 16,7% preferem “Prova oral” ou “Produções escritas”. As opções “Provas escritas de múltipla escolha” e “Portfólio” obtiveram 5,6% das respostas cada, como informa o Gráfico 9.

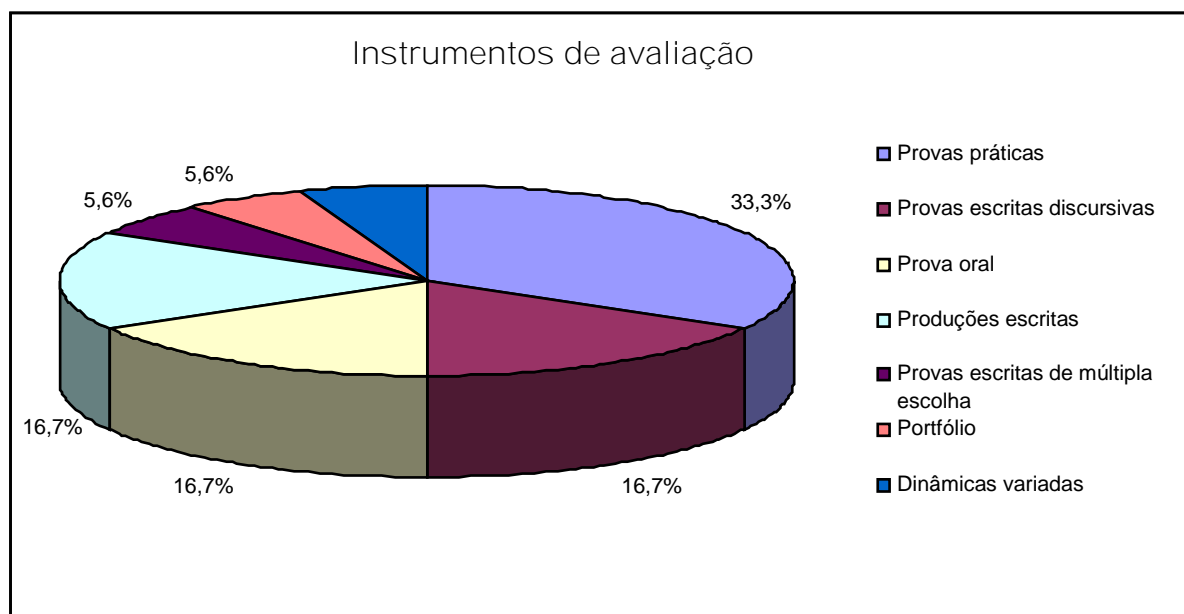


Gráfico 9 – Instrumentos de avaliação.

Fonte – Questionário respondido pelos professores do curso (2009)

No PPP (SENAC, 2008a) está dito que a avaliação do processo ensino aprendizagem oriente nos princípios estabelecidos nos termos da Lei Federal nº 9394/96, da Lei Estadual Complementar nº 170/98 (art. 70 e 72), das normas dos órgãos do Sistema Estadual de Educação e nos Referenciais da Educação Profissional do SENAC.

Corroborando ao assunto, Freire (2000) aponta que os alunos e professores devem ser respeitados pela sua autonomia, por isso uma avaliação orientada e sem o fator de obrigação dos alunos seria um bom recurso utilizado dentro da prática pedagógica, além do cuidado com o espaço físico usado.

Citando Cordão (2002), também verificou-se que a avaliação da aprendizagem, não deve ser realizada para reprovar, mas, sim ter em vista à progressão contínua, a medir o grau de aprendizagem dos seus alunos, buscando melhores resultados, e colocar os alunos num patamar superior de conhecimento e de desenvolvimento de competências profissionais.

Neste sentido, a questão acima demonstra que os professores buscam estratégias para que seus alunos saibam expor na prática o conhecimento adquirido. Ou melhor, dão oportunidade ao aluno de expressar a criatividade e ter contato com a realidade do mercado através de mecanismos de ensino, permitindo aos alunos a aplicação dos conhecimentos e recursos assimilados na sala de aula. Ou ainda,

permitem a troca de experiências com colegas e exemplos cotidianos de forma a sempre instigar o ato cidadão e relações saudáveis para o mundo do trabalho.

4.3.2 Avaliação dos dados

As aulas expositivas dialogadas, atividades de interação entre os alunos e o estudo de capítulos de livros foram consideradas as metodologias mais usadas em sala para transmissão do conteúdo para os alunos. Consequentemente, a ferramenta de avaliação mais utilizada para medir a aquisição do conhecimento pelos alunos ainda são as provas escritas discursivas.

Sob estas perspectivas, os professores da escola SENAC Concórdia afirmam que as práticas utilizadas em sala de aula encorajam os alunos a buscarem pontos de vista diferentes sobre os conteúdos estudados. Embora não diversifiquem sua metodologia, evidenciam que o aluno deve buscar conhecimento também nas pesquisas extraclasse.

Os dados obtidos através dos questionários distribuídos permitiram verificar que o uso de recursos tecnológicos durante as aulas ainda é pouco considerado pela equipe docente, ainda que tenha sido mencionado ser esse recurso utilizado sempre que possível. Ou melhor, se percebe que os alunos encontram na escola uma gama de informações disponíveis na mídia, mas não necessariamente em horário de aula, mas quando disponibilizados em laboratórios de informática.

O professor do curso de Enfermagem do SENAC - Concórdia demonstra valorizar o uso de recursos midiáticos, possibilitando uma alternativa para aprimorar o conhecimento transmitido, mesmo não podendo contar com a sua utilização constante na sala de aula.

Consoante levantado pelos dados, a troca de idéias sobre a matriz curricular, estratégias e técnicas é um recurso pouco utilizado pelos professores para a avaliação da sua prática pedagógica, seja por falta de oportunidade ou por não exigência da escola. Isso permite comprovar que os professores não possuem o hábito de discutir o andamento e avanço da didática usada em sala de aula.

5 CONSIDERAÇÕES

O trabalho caracterizou-se como uma pesquisa bibliográfica e de campo, desenvolvida junto aos professores da escola SENAC de Concórdia, SC que executam a docência no curso Técnico em Enfermagem. Teve como objetivo principal investigar as percepções que os professores do curso Técnico em Enfermagem da escola SENAC/Concórdia têm sobre suas práticas pedagógicas.

Trata-se de uma investigação com abordagem qualitativa, realizada junto a sete (07) professores do referido curso.

Os dados foram coletados por meio de entrevistas informais e questionário específico, abordando percepções sobre o perfil profissional dos professores, e questões investigativas sobre competências a serem desenvolvidas para o desenvolvimento profissional do docente.

Conforme desenvolvido na revisão de literatura deste estudo, a proposta pedagógica do SENAC é centrada no currículo por competências. Neste, a proposta é que o aluno, nos diversos espaços pedagógicos do SENAC ou instituições parceiras, construa conhecimento, aliando teoria e prática de forma interativa. Com essa proposta, o SENAC acredita que o aluno tem sua compreensão ampliada do seu fazer profissional, desenvolve o senso crítico e sente-se preparado para desafios e incertezas do mundo do trabalho (SENAC, 2008b).

O perfil do curso Técnico em Enfermagem é expresso no ensino por competências, permitindo contemplar os temas básicos de saúde coletiva e específica ao atendimento clínico. Além disso, os temas abordados pelo curso são homogêneos quanto ao detalhamento de seus conteúdos, facilitando o processo ensino-aprendizagem.

Constata-se que a equipe docente do SENAC Concórdia para o curso Técnico em Enfermagem é constituída, em sua maioria, por indivíduos do sexo feminino, na faixa etária entre 20 e 29 anos de idade. Pelo menos 50% é formada no curso de Enfermagem, contraindo carga de experiência notável para o referido curso em estudo. Porém, é possível averiguar que os demais profissionais também podem vir a fornecer experiências importantes para os alunos, pois permitem que suas

competências profissionais em outras áreas sejam exploradas, de forma a ampliar o conhecimento dos alunos.

Ainda neste quesito, foi importante destacar que todos os profissionais possuem cursos de especialização. Porém, apenas 33% destes possuem formação nas disciplinas específicas para a licenciatura no ensino superior.

As práticas pedagógicas diversificadas e inovadoras são indicadas como quesito fundamental para todos os entrevistados, desenvolvendo-as consoante seu conhecimento específico.

Os professores entrevistados e questionados afirmam que buscam constantemente a educação continuada. Em relação a isso, verificou-se que a instituição SENAC possui cursos que permitem à equipe docente ampliar e desenvolver suas competências e seus conhecimentos aplicáveis à sala de aula.

A análise dos questionários permitiu identificar a constante preocupação dos professores com a interação do aluno no processo de aprendizado, buscando novas metodologias e novas tecnologias de aprendizagem. Ainda, os professores buscam construir relações amistosas e significativas no processo de aprendizagem de cada aluno, com determinação e estabelecimento de relação saudável à construção de cidadania ao aprender.

Verifica-se que os professores preocupam-se com os aspectos da comunicação e valorizam a clareza e precisão nas atividades comunicativas com os alunos. Neste sentido, podem ser considerados como mediadores e interpretadores no contexto da sala de aula e do cotidiano dos alunos, em busca ao que o curso oferece frente às necessidades individuais.

Avaliando o presente estudo num todo, pode-se apontar que o mesmo apresentou limitações que merecem ser destacadas para que outras investigações futuras possam saná-las. A amostra foi pequena, pois, a despeito de terem sido entregues questionários para amostragem de onze (11) professores, somente sete (07) participaram do estudo, reduzindo assim o fator de acerto das análises.

Um fator importante para que este estudo possa ser aprofundado, é o fato de que os professores estavam motivados, mas possuíam pouco tempo livre para avaliar e ponderar as questões. Isso ocorre constantemente na instituição, pois os professores chegam poucos minutos antes na escola, possuem horários de aulas diferentes e pelo menos 05 dos entrevistados trabalham em outras instituições.

Considerando as entrevistas e os questionários, conclui-se que um competente desempenho profissional exige domínio do seu ofício associado à sensibilidade e à prontidão para mudanças e uma disposição para aprender e contribuir para o seu aperfeiçoamento.

Porém, o desenvolvimento do profissional professor deve ser resultado de um processo natural, de ordem pessoal e profissional, baseando-se em suas características pessoais e preenchendo lacunas através dos estágios que a profissão proporciona, evoluindo constantemente.

Neste sentido, percebe-se que há a necessidade do professor possuir conhecimentos amplos sobre a pedagogia e áreas do conhecimento, sendo participante ativo de sua formação continuada. Mas, especialmente, deve especializar-se na área em que desenvolve aptidões, permitindo-se reconhecer nos alunos as competências que lhe proporcionarão o desenvolvimento profissional e educacional.

Por fim, pode-se concluir que os resultados sugerem que as práticas pedagógicas utilizadas pelos profissionais pesquisados possuem embasamento técnico, sustentado pelo desenvolvimento das competências profissionais de cada indivíduo.

Ainda, a instituição SENAC oferece aos docentes preparação que permite à equipe ampliar e desenvolver suas competências e seus conhecimentos, preparando-os para oferecer aos discentes uma educação baseada no processo de inovação, obtendo-se assim, os melhores resultados.

Estas características da equipe docente e da instituição permitem que este estudo possa vir a contribuir para que ambos avaliem e adicionem os conceitos e análises aqui apresentadas na aplicação da educação profissional.

REFERÊNCIAS

BARRENNE, Maria Etienne I.; ZUNIGA, Fernando Vargas. Competência profissional: manual de conceitos, métodos e aplicações no setor de saúde. Tradução de Hiloko O. Marins; Mercilda Bartmann; Vera Keller. Rio de Janeiro: Ed. Senac Nacional, 2004.

BRASIL. Ministério da Saúde. Fundação Serviços de Saúde Pública. Enfermagem-legislação e assuntos correlatos. 3. ed. Rio de Janeiro, 1974. v 1.

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, seção 1, p. 27.839, 23 dez. 1996.

_____. Decreto 2.406 de 27/11/1997 - Regulamenta a Lei 8.948, de 8 de dezembro de 1994, e dá outras providências. Brasília, 1997.

_____. Decreto 2.208 de 17/04/1997 - Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei Federal nº 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1997.

_____. Decreto 3.462 de 17/05/2000 - Dá nova redação ao art. 8º do Decreto 2.406, de 27 de novembro de 1997, que regulamenta a Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994. Brasília, 2000

_____. Lei n. 11.741 - de 16 de julho de 2008. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm>. Acesso em 16 Mar. 2009.

BRITO, Antonia Edna. Formar Professores: discutindo o trabalho e os saberes docentes. In: MENDES SOBRINHO, José Augusto de C; CARVALHO, Marlene A. (Orgs.) Formação de Professores e Práticas Docentes: olhares contemporâneos. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. 208p.

CIANCIARULLO, Tâmara Iwanow. C & Q: Teoria e prática em auditoria de cuidados. São Paulo: ícone, 1997.

_____. Conselho Federal de Enfermagem. Resolução COFEN 311/2007. Código de Ética dos Profissionais de Enfermagem. 2007. Disponível em: <<http://www.portalcofen.gov.br/2007/>>. Acesso em: 01 Jan. 2009.

COLLIÉRE, M.Françoise. Promover a Vida: Da prática das mulheres de virtude aos cuidados de enfermagem. 3. ed. 1999. Lisboa: Sindicato dos Enfermeiros Portugueses. ISBN: 972-757-109-3.

CORDÃO, Francisco Aparecido. A LDB e a nova Educação Profissional. Boletim Técnico do Senac. Rio de Janeiro, v. 28, n.1, p. 11- 23, jan./abr., 2002. Disponível em <<http://www.senac.br/BTS/281/boltec281b.htm>>. Acesso em 01 Fev. 2009.

CONTRERAS, José. A autonomia de professores. São Paulo: Cortez, 2002.

CUNHA, Luis Antônio. O Ensino Profissional na irradiação do industrialismo. São Paulo: Editora Unesp; Brasília: Flacso, 2005.

ESCOLA Profissional de Enfermeiros e Enfermeiras. Dicionário Histórico-Biográfico das Ciências da Saúde no Brasil (1832-1930). Disponível em <<http://www.dichistoriasaude.coc.fiocruz.br/iah/P/verbetes/escproenf.htm>>. Acesso em 20 Jan. 2009.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 15. ed. São Paulo : Paz e Terra, 2000.

GAUTHIER, Clermmont et al. Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí -RS: Ed. UNIJUÍ, 1998 (trad. Francisco Pereira).

GONÇALVES, Maria H.; BOTINI, Joana; PINHEIRO, Beatriz A. Referenciais para a educação profissional do SENAC. Rio de Janeiro: SENAC/DFP/DI, 2004.

GUARNIERI, Maria Regina (org.). Aprendendo a Ensinar: o caminho nada suave da docência. Campinas: Autores Associados, 2000

HUBERMAN, Michael. In: NÓVOA, Antonio (org.). Vida de professores. 2. ed. Portugal: Porto, 1995.

IMBERNÓN, Francisco. Formação docente e profissional. São Paulo: Cortez, 2000.

INTERDIGITUS, Escola. Evolução Histórica dos cursos de Enfermagem. 2007. Disponível em <<http://interdigitus.com.br/>>. Acesso em 20 Jan. 2009.

FARIA, Maria Alice; ZANCHETA JUNIOR, Juvenal. Formação de professores no Brasil. Educação & Comunicação, 2005, n. 6, p. 7-20. Portugal: IPL – Instituto Politécnico de Leiria. Escola superior de educação e ciências sociais.

LIBÂNEO, José Carlos. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LOVISOLO, E.; PEREIRA, B. H. A.; POZZOLI, T. C. Dicionário da Língua Portuguesa. São Paulo: Larousse, 1992.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D.. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: E.P.U., 1986.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. Revista Brasileira da Educação

Profissional e Tecnológica. / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. v. 1, n. 1, (jun. 2008 -). – Brasília: MEC, SETEC, 2008.

MEC, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Educação Profissional: referenciais curriculares nacionais da educação profissional de nível técnico - Introdução. INEP Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília: MEC, SEMTEC, 2000. Disponível em <<http://phoenix.inep.gov.br/>>. Acesso em 02 Nov. 2008.

_____, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio. Documento Base. Brasília, 2007. Disponível em <portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf>. Acesso em 10 Mar. 2008.

MONTEIRO, Silas Borges. Epistemologia da Prática: o professor reflexivo e a pesquisa colaborativa. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

NÓVOA, Antônio. A formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, Antônio. (Coord.). Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____, Antônio. Os professores estão na mira de todos os discursos. Revista Pátio Pedagógico. Porto Alegre: Artmed, 2003. Ano VII, n.27, ago/out. p.25-28.

OLIVEIRA JUNIOR, Waldemar. A formação do professor para a Educação Profissional de nível médio: tensões e (in)tenções. Revista Eletrônica de Educação e Tecnologia do SENAI-SP. v. 2, n.3. 2008. Escola SENAI Antonio Souza Noschese. Disponível em <<http://revistaeletronica.sp.senai.br>>. Acesso em 30 Set. 2008.

PERRENOUD, Philippe. Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências? 2.ed. Rev. Porto Alegre: Artmed, 2001. (Trad. Fátima Murad)

PETEROSSO, Helena Gemignani. Formação do professor para o ensino técnico. São Paulo: Loyola, 1994.

PIMENTA, Selma Garrido. (Org). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez, 1999.

_____, Selma Garrido. Professor Reflexivo: construindo uma crítica. CNPq, 2002. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

REHEM, Cleunice M. O professor da educação profissional: que perfil corresponde aos desafios contemporâneos? Boletim Técnico do SENAC. v. 31, n.1, janeiro/abril 2005. Disponível em <<http://www.senac.br/BTS/311/boltec311d.htm>>. Acesso em 01 Fev. 2009.

RESOLUÇÃO N. 04/99/CNE/CEB. Educação Profissional. Brasília, DF, 1999.

RESOLUÇÃO N. 17/99/CEE/SC. Projeto Político Pedagógico. Florianópolis, SC, 1999.

RESOLUÇÃO N. 23/2000/CEE/SC. Avaliação de Estudos. Florianópolis, SC, 2000.

RESOLUÇÃO N. 39/2004/CEE/SC. Educação Profissional. Florianópolis, SC, 2004.

SAVIANI, Dermeval. A nova lei da educação: LDB, trajetória, limites e perspectivas. Campina: Autores Associados, 1997.

SCHÖN, Donald. Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antonio. (org.) Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SENAC, Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial DR SC. Plano de Curso da Habilitação profissional de Técnico em Enfermagem. Área de Saúde. 2002,

_____. Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial DR SC. Procedimentos para o desenvolvimento da atividade docente. 2. ed. Florianópolis: Senac/SC, 2008a.

_____. Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial SENAC/SC. Projeto Político Pedagógico. Versão Preliminar. Concórdia: SENAC/SC, 2008b.

_____. Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial. Unidade SENAC/SC Concórdia. Disponível em <<http://www.sc.senac.br/>>. Acesso em 02 Out. 2008c.

SENAC/AR/SC. Orientações gerais introdutórias para o processo de construção do Projeto Político Pedagógico. SENAC/SC, 2000.

TARDIF, Maurice. Saberes Docentes e Formação Profissional. 3. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo S. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

Vázquez A S. Filosofia da práxis. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

ZABALA, Antoni. A Prática Educativa. Porto Alegre, Artes Médicas, 1998.

APÊNDICES

APÊNDICE A

UNIVERSIDADE DO OESTE DE SANTA CATARINA-UNOESC
ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS
Mestranda: Valdete Jane Cordeiro

Este questionário compõe uma das etapas de meu estudo de mestrado cujo objetivo é investigar as percepções que professores do curso de Técnico em Enfermagem, ministrado pela escola SENAC Concórdia – SC tem sobre suas práticas pedagógicas. Solicito que responda às questões que seguem com toda a sinceridade e honestidade. Não é necessário identificar-se.

Desde já, agradeço por sua colaboração.

Local.....

Data.....

Valdete Jane Cordeiro
Mestranda em Educação - Unoesc

QUESTIONÁRIO

1. Enumere, por ordem de importância (do mais importante - n.1 – ao menos importante n. 4), as opções que norteiam a sua prática pedagógica e são determinantes para o processo ensino-aprendizagem na sua disciplina:

- () Aquisição do conhecimento;
- () Interesse pela área, demonstrado pela contínua participação;
- () Relação saudável e amistosa entre professor e aluno;
- () Desenvolvimento sócio-cultural do aluno, conscientizando-o de seu papel como agente social e, portanto, transformador.

2. Das alternativas abaixo, qual você utiliza com mais frequência tendo em vista ampliar as condições de aprendizagem dos alunos (assinalar apenas uma alternativa):

- Diversificação das metodologias
- Diversificação dos recursos
- Adaptação da prática aos anseios dos alunos.
- Outra. Especificar: _____

3. Durante as aulas, quanto tempo você disponibiliza em média para atividades de interatividade entre seus alunos?

- De 15 a 20 minutos
- De 20 a 45 minutos
- mais de 45 minutos.
- menos de 15 minutos
- não disponibilizo atividades de interatividade

4. Em relação aos alunos, você acredita que sua prática pedagógica consegue contemplar quais das possibilidades abaixo? (Marque apenas uma das alternativas)

- Desenvolve poucos conceitos com maior produtividade.
- Encoraja o aluno a buscar outros pontos de vista e desejar aprender e entender.
- Propicia a análise de experiências e reflexão crítica.
- Há comunicação entre os alunos para o intercâmbio de experiências relacionadas ao conhecimento que embasa o curso.

5. Com que frequência e intencionalidade você troca ideias referentes à grade curricular, técnicas e estratégias de ensino e prática pedagógica com os professores que trabalham no mesmo curso que você?

- Semanalmente;
- Mensalmente;
- Somente em reuniões pedagógicas;
- Não há troca de ideias.

6. Das estratégias abaixo, indique duas que você mais utiliza em suas aulas:

- aula expositiva;
- aula expositiva dialogada;
- aula prática;
- discussão de textos;
- seminários;
- resolução de problemas;
- estudo de casos;
- pesquisa;
- outra. Especificar: _____

7. Dos recursos tecnológicos abaixo indique dois mais utilizados nas suas aulas:

- apostilas;

- capítulos de livros;
- artigos de periódicos especializados;
- slides;
- apresentações multimídia;
- vídeo;
- transparências;
- sites;
- não utiliza nenhum recurso;
- outro. Especificar: _____

8. Quais instrumentos de avaliação você adota predominantemente em suas aulas (assinalar apenas os mais utilizados)

- Provas escritas discursivas;
- Provas escritas de múltipla escolha;
- Provas práticas;
- Prova oral;
- Portfólio;
- produções escritas;
- outro. Especificar: _____

APÊNDICE B

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Caro (a) Senhor (a)

Eu, Valdete Jane Cordeiro, profissão professora e psicóloga portadora do CPF 017.547.109.64 RG: 1.879.674.5, residente a Rua Paraná, 51, Bairro dos Estados em Concórdia SC, CEP 89700.000 cujo telefone de contato é (49) 3442-5630, estou desenvolvendo uma pesquisa cujo título é: Prática Pedagógica no Processo Ensino Aprendizagem: Um estudo de Caso na escola profissionalizante SENAC/Concórdia, SC.

A sua participação nesta pesquisa é voluntária. Informo que a Sr^a. tem a garantia de acesso, em qualquer etapa do estudo, sobre qualquer esclarecimento de eventuais dúvidas. Poderá, caso sinta necessidade, entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade do Oeste de Santa Catarina, no seguinte endereço: Rua Getúlio Vargas, 2125 – Bairro Flor da Serra – Joaçaba – SC, ou pelo telefone 49-35512012. Também é garantida a liberdade de não responder a todas as questões, bem como da retirada do consentimento a qualquer momento e deixar de participar do estudo, sem qualquer prejuízo. Garanto que as informações obtidas serão analisadas em conjunto com outros questionários, não sendo divulgado a identificação de nenhum dos participantes. A Sr^a. tem o direito de ser mantido atualizado sobre os resultados parciais das pesquisas e caso seja solicitada, darei todas as informações que solicitar. Não existirão despesas ou compensações pessoais para o participante em qualquer fase do estudo.

Também não há compensação financeira relacionada à sua participação. Se existir qualquer despesa adicional, ela será absorvida pelo orçamento da pesquisa.

Eu me comprometo a utilizar os dados coletados somente para pesquisa e os resultados serão veiculados através de artigos científicos em revistas especializadas e/ou em encontros científicos e congressos, sem nunca tornar possível sua identificação. Este termo está sendo elaborado em duas vias, sendo que uma via ficará com a Sr^a. e outra arquivada com a pesquisadora responsável.

Anexo está o consentimento livre e esclarecido para ser assinado caso não tenha ficado qualquer dúvida.

APÊNDICE C

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Acredito ter sido suficiente informado a respeito das informações que li ou que foram lidas para mim, Prática Pedagógica no Processo Ensino Aprendizagem: Um estudo de Caso na escola profissionalizante SENAC/Concórdia, SC. Sobre a minha decisão em participar nesse estudo.

Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas e que tenho garantia do acesso aos resultados e de esclarecer minhas dúvidas a qualquer tempo.

Concordo voluntariamente em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidade ou prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido.

Assinatura do entrevistado e professora pesquisadora

Entrevistado (a)

Profª. Pesquisadora

Cara colega:

Peço sua colaboração para fornecer as informações solicitadas no questionário em anexo. Essas informações são imprescindíveis para dar prosseguimento ao trabalho de dissertação sobre: Prática Pedagógica no Processo Ensino Aprendizagem: Um estudo de Caso na escola profissionalizante SENAC/Concórdia, SC que venho desenvolvendo junto ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade do Oeste de Santa Catarina UNOESC – Campus Joaçaba.

Com esse primeiro contato espero que possamos iniciar uma parceria que não se restringirá à coleta de dados para meu trabalho. Em momento oportuno, gostaria de estar apresentando os resultados da pesquisa.

Agradeço intensamente sua atenção e colaboração.

Valdete Jane Cordeiro

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](#)