

**UNIVERSIDADE DE SANTA CRUZ DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - MESTRADO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Alessandra Gassen Eidt

**FORMAÇÃO CONTINUADA E SABERES DA PRÁTICA DOS PROFESSORES
DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO SENAI DE SANTA CRUZ DO SUL**

Santa Cruz do Sul

2016

Alessandra Gassen Eidt

**FORMAÇÃO CONTINUADA E SABERES DA PRÁTICA DOS PROFESSORES
DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO SENAI DE SANTA CRUZ DO SUL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado, área de Concentração em Educação, Linha de Pesquisa em Educação Trabalho e Emancipação, da Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Moacir Fernando Viegas

Santa Cruz do Sul

2016

E34f Eidt, Alessandra Gassen

Formação continuada e saberes da prática dos professores da educação profissional do SENAI de Santa Cruz do Sul / Alessandra Gassen Eidt. – 2016.

108 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Santa Cruz do Sul, 2016.

Orientador: Prof. Dr. Moacir Fernando Viegas.

1. Professores - Formação. 2. Prática de ensino. 3. Educação permanente. I. Viegas, Moacir Fernando. II. Título.

Bibliotecária responsável: Edi Focking - CRB 10/1197

Alessandra Gassen Eidt

**FORMAÇÃO CONTINUADA E SABERES DA PRÁTICA DOS PROFESSORES DA
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO SENAI DE
SANTA CRUZ DO SUL**

Esta dissertação foi submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado, área de Concentração em Educação, Linha de Pesquisa em Educação Trabalho e Emancipação, da Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Dr. Moacir Fernando Viegas
Professor Orientador – UNISC

Dra. Naira Lisboa Franzoi
Professora examinadora – UFRGS

Dr. Eder da Silva Silveira
Professor examinador – UNISC

Dr. Marco André Cadoná
Professor examinador – UNISC

Santa Cruz do Sul

2016

AGRADECIMENTOS

Ao meu professor orientador Moacir, que sempre me incentivou nas horas mais difíceis do percurso.

Ao meu marido Fernando, que esteve ao meu lado me apoiando para que eu concluísse o trabalho;

À minha filhinha Joanna, que foi um presente no meio desta caminhada, e trouxe grandes ensinamentos.

As avós Lonia e Teresinha que sempre cuidaram da Joanninha quando não pude estar presente.

Aos colegas docentes do SENAI, as orientadoras Isabel e Gerusa, ao coordenador Edson que fizeram parte desta caminhada.

A instituição SENAI que sempre acreditou no meu trabalho e apoiou na minha formação continuada.

A todos que de algum modo colaboraram para que este trabalho fosse possível.

Ninguém começa a ser educador numa certa
terça-feira, às quatro horas da tarde.
Ninguém nasce educador. A gente se faz
Educador, a gente se forma como
Educador, permanentemente,
na prática e na reflexão
sobre a prática.
Paulo Freire

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Quantidade de dissertações/teses encontradas na CAPES.....	13
Quadro 2 – Número de matrículas entre 2007 e 2013	40
Quadro 3 - Perfil dos docentes entrevistados	54
Quadro 4 – Respostas sobre como os docentes se tornaram docentes	60
Quadro 5 – Informações sobre Documentos do SENAI/DR	78
Quadro 6 – Fluxograma do Programa de Capacitações do SENAI.....	79
Quadro 7 – Capacitações Organizacionais e equipe.....	80
Quadro 8 – Capacitações individuais	84
Quadro 9 – Critérios do Programa de Desenvolvimento em Parceria	85

RESUMO

Este trabalho busca descrever e analisar a formação continuada dos docentes da educação profissional da Escola de Educação Profissional SENAI Carlos Tannhauser, localizada em Santa Cruz do Sul, RS. A questão de pesquisa é: como ocorre a formação continuada dos professores dos cursos técnicos da EEP SENAI Carlos Tannhauser no que se refere à organização, estrutura, temáticas abordadas, conceitos e perspectivas que a orientam? Neste sentido, têm-se como objetivo descrever e analisar a formação continuada dos professores da educação profissional de nível técnico da Escola de Educação Profissional SENAI Carlos Tannhauser no que se refere à organização, estrutura, temáticas abordadas, conceitos e perspectivas que a orientam. Como objetivos específicos buscamos descrever as características profissionais dos docentes que atuam na educação profissional da escola. O trabalho busca contribuir com a discussão sobre a formação dos docentes para a educação profissional e teve como principais teóricos Tardif, Machado, Shön, Ciavatta, Kuenzer, Nóvoa, Cunha, Lima Filho e Manfredi. O estudo possui abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso, em que foram utilizados os instrumentos: entrevista semiestruturada, análise documental e grupo focal. Os sujeitos da pesquisa foram seis docentes que trabalham na educação profissional desenvolvida na instituição. A partir da análise das informações foram elaboradas as categorias “formação inicial e continuada”, “prática pedagógica” e “ser docente no SENAI”. Percebe-se a importância de uma educação continuada com o intuito de fazer o docente refletir sobre a sua prática pedagógica, levando o mesmo à conscientização da necessidade de uma nova postura para atender os desafios do trabalho. A formação continuada deve ser contínua, construída ao longo do processo, desde a formação inicial.

Palavras-chave: trabalho e educação, formação docente, formação continuada, educação profissional, SENAI.

ABSTRACT

This work aims to describe and analyze the teachers' continued formation of the School of Professional Education SENAI Carlos Tannhauser. The question of the research is: how the teachers' continued formation occurs related to organization, structure, approached thematics, concepts and perspectives that guide it? In that sense the main goal of this work is to describe and analyze the teachers' continued formation related to organization, structure, approached thematics, concepts and perspectives that guide it. As specific goals it looks to describe professional features of teachers and provide them moments of reflection, dialog and experience share that allow getting elements to construct a continued formation program. This work tries to contribute with the discussion about teachers' formation in professional education and has as main theoretical authors Tardif, Machado, Shön, Ciavatta, Kuenzer, Nóvoa, Cunha, Lima Filho and Manfredi. This study presents a qualitative approach of a case study type, where the following instruments were used: semi structured interview, document analysis and focal group. The individuals of this research were six teachers that work on professional education developed in the abovementioned institution. As central points, from data analysis, the categories of "initial and continued formation", "pedagogical practice" and "being a teacher at SENAI" were chosen. It is possible to notice the importance of continued education that aims to make the teacher reflect about its pedagogical practice, carrying it to be aware of the necessity of a new position to meet the work challenges.

Keywords: work and education, formation teacher, continued formation of teachers, professional education, SENAI.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: CONTEXTO HISTÓRICO, SOCIAL, ECONÔMICO E POLÍTICO	20
2.1	O período a partir da década de 1980	25
3	FORMAÇÃO DE PROFESSORES E DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	40
4	SURGIMENTO E ATUALIDADE DO SENAI	45
4.1	O Cenário da pesquisa: SENAI de Santa Cruz do Sul	49
5	CAMINHOS METODOLÓGICOS	52
6	O PERCURSO DA FORMAÇÃO DOCENTE	58
6.1	As primeiras experiências na docência.....	59
6.2	Significado da docência e os saberes da Educação Profissional	63
6.3	Formação inicial e continuada dos docentes: possibilidades e limites	73
6.4	Algumas palavras sobre a prática docente dos trabalhadores do SENAI.....	87
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	95
	REFERÊNCIAS	98
	Anexo A – Roteiro da Entrevista Semiestruturada	107

1 INTRODUÇÃO

O estudo aqui apresentado foi desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Educação, em nível de Mestrado, vinculado à Linha de Pesquisa Educação, Trabalho e Emancipação, da Universidade de Santa Cruz do Sul e tem como tema principal a formação de professores da educação profissional de uma escola do SENAI de Santa Cruz do Sul.

A formação de professores sempre foi muito presente em minha trajetória profissional. Neste sentido, inicio esta dissertação expressando um pouco sobre mim e as questões que me inquietam. Começo pela minha formação inicial: curso de Magistério. Sempre estudei no Colégio Sagrado Coração de Jesus, conhecido também como Colégio das Irmãs, em Santa Cruz do Sul. Quando concluí a 8ª série já sabia que o ano seguinte iria fazer o Magistério. Este caminho foi trilhado porque sou filha de professora, tenho três tios professores e cinco primas professoras. Enfim, nossa família é muito relacionada à educação.

Desta forma, me formei em 1996 no Magistério e no ano seguinte já iniciei minhas atividades como professora de 1ª e 2ª séries. Além disso, assumi a direção de uma escola municipal. No mesmo ano optei por matricular-me no curso de Letras – Português/Inglês, na Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC.

No ano de 2000 concluí o curso superior em Letras e passei em concurso público estadual para professora. Já em 2001 optei por amadurecer um pouco mais as questões pedagógicas e didáticas e resolvi fazer especialização em Supervisão Escolar na UNISC, concluindo em 2002. Ainda neste ano participei de um processo seletivo para supervisora no município vizinho da região e passei em 1º lugar.

Atuei alguns meses como supervisora, até ser chamada em outro concurso que havia feito na cidade onde resido e optei, assim, pela proximidade de minha residência, desistindo da supervisão do outro município.

Em 2003 surgiu uma vaga para orientadora pedagógica no Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) de Santa Cruz do Sul. Como já estava formada em Supervisão e um dos pré-requisitos era ter essa especialização, resolvi participar do processo seletivo.

Depois da pequena experiência que tive na supervisão, sempre tive desejo de trabalhar nesta área. É algo que me satisfaz: trabalhar com os docentes, com

planejamento, relação entre professores e alunos, avaliação, competências dentre outros aspectos que auxiliam na prática pedagógica.

Felizmente obtive êxito no processo seletivo e fui selecionada, fazendo já 13 anos que atuo no SENAI com educação profissional. Também trabalhei nove anos na supervisão de escola pública estadual, onde também atuei como supervisora escolar.

Na função de orientadora pedagógica no SENAI, tenho como compromisso dar suporte pedagógico aos docentes da Escola. Tive que me aprofundar na área da educação profissional, que é nosso norte, buscando legislação, aporte pedagógico e didático, excelência em educação, devido aos programas de qualidade em que a escola está inserida.

O desejo de sempre querer mais, de não estar satisfeita com os conhecimentos já adquiridos e a busca de novos olhares me conduziram para o caminho do Mestrado em 2013. Iniciei como aluna especial e em 2014 participei do processo de seleção para Mestrado em Educação da UNISC, no qual fui aprovada. Hoje, com as disciplinas concluídas, vejo-me escrevendo a dissertação.

O tema central desta pesquisa é a formação dos professores da Educação Profissional na Escola de Educação Profissional SENAI Carlos Tannhauser. Esse tema surgiu da necessidade de auxiliar os novos docentes dos cursos técnicos, pois há grande aflição por parte dos recém-contratados ao planejar suas aulas e mediar o conhecimento técnico e as habilidades dos seus alunos, como, por exemplo, ao trazer exemplos da rotina profissional para aproximar o conhecimento teórico com a prática.

A educação profissional no SENAI tem o objetivo de conduzir jovens e adultos ao permanente desenvolvimento para a vida produtiva e para o exercício da cidadania, contribuindo para o desenvolvimento social e econômico do país, com foco no interesse da indústria.

Educar para o trabalho pressupõe tomar o trabalho como princípio educativo. Sendo assim, o trabalho está vinculado diretamente com a existência humana, não se limitando apenas a um emprego, mas à produção de toda a vida humana. Com isso,

O trabalho como princípio educativo, então, não é, primeiro e sobretudo, uma técnica didática ou metodológica no processo de aprendizagem, mas um princípio ético-político. Dentro desta perspectiva, o trabalho é ao mesmo

tempo, um dever e um direito. (FRIGOTTO, CIAVATTA E RAMOS, 2005, p. 61).

O trabalho é uma atividade vital para os seres humanos, através do qual o homem constitui-se como um ser social e permite a compreensão do significado social, político, econômico, histórico e cultural. A questão central, para Saviani (2007) é a perspectiva ontológica do ser humano que se faz, se produz, se constrói, se reconstrói pelo trabalho e através do trabalho.

A educação profissional tem como propósito formar um cidadão emancipado, em que as competências adquiridas proporcionem aos indivíduos uma leitura ampliada do mundo e uma preparação intelectual e profissional para atuar no trabalho e obter meios de vida de forma livre e com autonomia.

A educação profissional não pode ser fracionada a uma simples preparação para uma profissão, nem ser uma formação aligeirada. Ela deve ser concebida como uma oportunidade de qualificar o trabalhador numa concepção de formação integral, levando em consideração os aspectos sociais, políticos, econômicos e culturais a fim de torná-lo crítico, com autonomia para conquistar a sua emancipação.

O SENAI como sendo uma instituição de educação profissional também tem o compromisso, conforme a sua missão, de contribuir para o crescimento da indústria através da qualificação de trabalhadores nas mais diversas áreas industriais do país.

Como parte da delimitação do tema da pesquisa, busquei publicações existentes no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (CAPES), delimitando, como palavras-chave, “professor de educação profissional”; “SENAI”; “formação de professores da educação profissional”. Abaixo segue quadro com a quantidade de dissertações e teses localizadas a partir de cada palavra chave.

Palavra-chave	Quantidade
Professor de educação profissional	25
Formação de professores da educação profissional	44
SENAI	19

Quadro 1 – Quantidade de dissertações/teses encontradas na CAPES (Fonte: elaborado pela pesquisadora).

O tema formação de professores da educação profissional foi a palavra-chave que mais apresentou trabalhos. Dentre estes 44 trabalhos, percebemos que muitos não dão conta do nosso tema, pois foram localizados 5 trabalhos sobre PROEJA¹, 1 trabalho sobre educação infantil, 2 que abordam competências, 2 sobre ensino de matemática e ciências e 2 registros sobre o tema da educação indígena. Verificamos ainda um trabalho sobre o tema da política da educação profissional, 2 sobre docência, 2 trabalhos relacionados a cursos superiores de tecnologia, 2 sobre ensino técnico agropecuário e têxtil, 3 sobre educação inclusiva, 2 sobre educação à distância, um relacionado ao financiamento da educação profissional, 5 registros sobre rede federal de educação profissional, 4 sobre educação profissional e trabalho, 1 sobre diversidade sexual e de gênero, 6 sobre docência para educação profissional e 1 trabalho sobre mapeamento de teses e dissertações. Assim, restaram apenas 2 que abordam exatamente o tema formação de professores da educação profissional, mas não na rede SENAI.

Comento brevemente esses dois trabalhos. O primeiro tem como título “Formação continuada de professores e o desenvolvimento de currículos integrados na educação profissional e tecnológica” e é de autoria de Nelda Pletz de Oliveira. Neste estudo, a autora analisa o papel da formação continuada com seis professores de uma escola do Instituto Federal de Santa Catarina, no período de 2007 a 2009. Além disso, a dissertação busca subsídios para a elaboração de programas de formação continuada que atendam às questões levantadas pelos docentes do Instituto.

O outro trabalho tem como título “O professor da educação profissional e a conectividade orgânica entre a formação e prática docente: um estudo sobre o IFET Sudeste de Minas Gerais”, da autora Lecir Jacinto Barbacovi. A tese trata de pesquisa sobre formação de professores da educação profissional que atuam no Instituto Federal – IFET de Minas Gerais. Através da pesquisa identificou-se que a constituição da formação docente é marcada pela prática profissional. O trabalho permitiu identificar o perfil profissional dos educadores que atuam na educação profissional do IFET e o processo de constituição da formação inicial e continuada dos docentes.

¹ PROEJA: Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

Em relação ao tema “Professor de educação profissional”, averiguamos que muitos trabalhos eram semelhantes aos relacionados à “Formação de professores da educação profissional”. Dentre estes 25 trabalhos encontrados, apenas seis eram sobre formação de professores, sendo eles: “A constituição do docente para a educação profissional”, da autora Sandra Terezinha Urbanetz; “Trajetórias de Constituição da docência na educação profissional”, dissertação elaborada por Letícia Aparecida Martins; “Representações sociais de professores da educação profissional sobre a identidade docente”, de Andréa Ferreira Garcia Pereira; “Entrelaçamentos de vidas: a constituição da docência na educação profissional e tecnológica”, escrita pela autora Maria Carolina Fortes; “Atividade docente, aprendizagem e circulação de saberes na educação profissional técnica de nível médio”, tese escrita por Wanilde Mary Ferrari Auarek; e “Professores? Sim! Os saberes docentes e os professores da educação profissional”, de Aliana Anghnioni Cardoso.

Quanto ao tema Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI, localizamos no banco de teses da CAPES 19 trabalhos. Dentre estes, os mais variados temas foram abordados. Histórico do SENAI, formação profissional e contribuição para indústria correspondem a 3 trabalhos; SAPES (Sistema de Acompanhamento de Egressos do SENAI) e sistema de gestão foram os temas encontrados em 7 trabalhos. Já o tema contratos de aprendizagem está presente em um trabalho, mesma quantidade de estudos sobre competências. Um dos trabalhos traz a avaliação de um projeto entre o SENAI e a Alemanha. Sobre o tema de material didático EAD, há um trabalho. Outra dissertação encontrada faz alusão à cadeia produtiva do calçado no SENAI. Um dos trabalhos fala sobre educação profissional no SENAC. E ainda há um trabalho sobre políticas públicas de emprego para jovens trabalhadores, mas não está relacionado ao SENAI.

Enfim, identificamos uma tese sobre o tema da formação de professores pelo/para o SENAI – SP, relativo ao período de 1942 a 1955. Esta pesquisa apresenta uma análise do Curso de Quadros que ocorreu a partir de 1946, no SENAI de São Paulo. O curso tinha o objetivo de formar professores que, além de ter conhecimentos sobre a indústria, deveriam ter conhecimentos teóricos e práticos sobre os princípios defendidos pela instituição.

A partir das abordagens dessas pesquisas, gostaria de situar o meu trabalho, que tem como tema principal a formação dos professores da educação profissional

do SENAI. Nesta dissertação será apresentada como ocorre essa formação quanto à sua organização, temáticas, perspectivas que a orientam. A pesquisa foi realizada no meu ambiente de trabalho, na Escola de Educação Profissional SENAI Carlos Tannhauser, localizada em Santa Cruz do Sul. Minha função é a de orientadora pedagógica, e sou responsável pelo apoio pedagógico aos docentes da escola. Hoje, a educação profissional faz parte da minha vida. São mais de treze anos trabalhando nessa modalidade de ensino, em que, através das lições do passado, ganho força para encarar os desafios do presente e vislumbrar o futuro desejado.

Uma das preocupações do trabalho do educador é com o início de carreira deste profissional. Na Escola de Educação Profissional SENAI Carlos Tannhauser os profissionais que começam sua trajetória na docência são engenheiros que, muitas vezes, não têm experiência como professores, nem formação pedagógica para atuar em sala. Sem esse preparo, o docente sente dificuldades em transpor seus conhecimentos adquiridos na graduação para as situações reais do cotidiano escolar, gerando um estranhamento no início de suas atividades profissionais, o que me inquieta.

Além dessa preocupação, a formação inicial do professor que é contratado e atua na educação profissional é motivo de inquietações. De acordo com a Política de Captação e Seleção SENAI/RS, o pré-requisito para a contratação é ter concluído o nível superior na área de atuação, para assim poder assumir uma disciplina nos cursos técnicos das escolas do SENAI. Isso significa dizer que, quando o docente inicia o seu trabalho, ele não precisa, necessariamente, ter a formação pedagógica.

Outra questão que me incomoda é que o professor de educação profissional, além de ter conhecimento técnico adquirido na universidade, também necessita ter experiência na indústria, visto que nos cursos técnicos prevalece o saber fazer. Gomes e Marins (2013, p. 21) afirmam que “a função do professor acaba por agregar duas necessidades fundamentais: de conhecimentos específicos da profissão na área técnica em que atua e de saberes pedagógicos básicos da profissão docente”. Nesse sentido, o docente precisa ter oportunidade para apoiar-se nos saberes de sua experiência profissional e fazer com que o aluno perceba as inquietações frente ao mundo para que questione e faça a diferença, pois ao mesmo tempo em que reproduz, ele transforma a sociedade e a cultura.

Assim, o tema central da minha pesquisa é a formação inicial e continuada dos docentes que atuam no nível técnico da educação profissional do SENAI de

Santa Cruz do Sul. Como afirmei, o estudo nasceu da necessidade de auxiliar os novos docentes dos cursos técnicos, pois há grande aflição por parte dos recém-contratados ao planejar suas aulas e mediar o conhecimento técnico e as habilidades dos seus alunos. Desse modo, a questão que norteia o estudo é: Como ocorre a formação continuada dos professores dos cursos técnicos da EEP SENAI Carlos Tannhauser, no que se refere à organização, estrutura, temáticas abordadas, conceitos e perspectivas que a orientam?

Diante dessa problemática, o objetivo geral proposto é descrever e analisar a formação continuada dos professores da educação profissional de nível técnico da Escola de Educação Profissional SENAI Carlos Tannhauser, no que se refere à organização, estrutura, temáticas abordadas, conceitos e perspectivas que a orientam.

Apresento como objetivos específicos: descrever as características profissionais dos docentes que atuam na educação profissional da Escola de Educação Profissional do SENAI de Santa Cruz do Sul; e proporcionar aos professores da educação profissional momentos de reflexão, diálogo e troca de experiências que contribuam para a construção de um programa de formação continuada.

A metodologia utilizada consiste no enfoque qualitativo numa abordagem de estudo de caso, onde foram utilizados os instrumentos: entrevista semiestruturada, consulta a documentos e grupo focal. O estudo foi desenvolvido com seis docentes da educação profissional nível técnico da Escola de Educação Profissional SENAI Carlos Tannhauser de Santa Cruz do Sul.

O desenvolvimento dessa dissertação está pautada em seis capítulos, sendo o primeiro vai abordar a introdução ao contexto do trabalho, apresentando a trajetória da pesquisadora, tema, questão de pesquisa, objetivos, metodologia, bem como as publicações da CAPES.

No segundo capítulo intitulado como “Educação Profissional: contexto histórico, social, econômico e político” o foco é a educação profissional e técnica, contextualizando no momento histórico, social, político e econômico, dando ênfase no período pós 1980.

Já no terceiro capítulo, sob o título “Formação de professores e docência na educação profissional”, é apresentado um aporte teórico sobre o significado da

formação inicial e continuada dos docentes, bem como aspectos relacionados à docência também são tratados neste capítulo.

Em relação ao título “Surgimento e atualidade do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI”, capítulo 4, refere-se à década em que foi implantado no Brasil, o objetivo da criação, o contexto da Escola SENAI Carlos Tannhauser e as contribuições atuais do SENAI para a sociedade brasileira.

No capítulo cinco, sob o título “Caminhos Metodológicos”, é apresentada a metodologia da pesquisa, baseada na pesquisa qualitativa, utilizando os instrumentos de pesquisa a análise de documentos, entrevistas semiestruturadas e grupo focal. São seis os sujeitos entrevistados e os critérios de seleção dos docentes estarão sendo apresentados neste capítulo, bem como a técnica para a transcrição das entrevistas e do grupo focal.

Por fim, o sexto capítulo, não menos importante, intitulado por “O percurso da formação do docente” apresenta a análise e os apontamentos das entrevistas que estarão fazendo um entrelaçamento entre os dados analisados e as teorias. Esse capítulo está reservado para abordar sobre a formação inicial e continuada do docente, o que é ser docente, a docência como elemento de ressignificação na escolha profissional, relação dos saberes adquiridos na formação inicial e continuada, na experiência do trabalho e no exercício da própria docência. Neste capítulo também se apresenta como acontece a formação continuada no SENAI quanto à organização, estrutura, temáticas abordadas, conceitos e perspectivas que a orientam.

Percebe-se a importância de uma educação continuada com o intuito de fazer o docente refletir sobre a sua prática pedagógica, levando o mesmo à conscientização da necessidade de uma nova postura para atender os desafios do trabalho. Esses últimos 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 ao desempenho dos profissionais e, conseqüentemente, emerge a necessidade de estabelecer novos perfis profissionais. Sendo assim, reconhecer a formação dos professores a partir da autorreflexão da prática pedagógica na educação profissional também é um dos propósitos deste trabalho.

O docente da educação profissional precisa levar em conta o contexto que se vive. O mundo contemporâneo, marcado pela globalização, traz impactos no

mercado de trabalho e, conseqüentemente, requer mudanças na atuação docente. O mesmo necessita conduzir o aluno a construir conhecimentos de maneira crítica e reflexiva, integrando teoria e prática, superando os conhecimentos fragmentários, estimulando a pesquisa, bem como os avanços científicos e tecnológicos.

2 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: CONTEXTO HISTÓRICO, SOCIAL, ECONÔMICO E POLÍTICO

Para darmos início à nossa reflexão, tecemos considerações sobre a educação profissional quanto ao seu contexto histórico, social, econômico e político.

Desde a colonização do Brasil, os trabalhos de artesanatos e de manufatura eram destinados aos escravos negros. Os colonizadores ensinavam determinados ofícios aos negros, pois assim não precisavam pagar pela mão de obra. Dessa forma, como ressalta Cunha,

o trabalho manual passava, então, a ser "coisa de escravos" ou da "repartição de negros" e, por uma inversão ideológica, os ofícios mecânicos passavam a ser desprezados, como se houvesse algo de essencialmente aviltante no trabalho manual, quando a exploração do escravo é que o era (CUNHA, 2005, p. 16).

O trabalho, na época, era caracterizado como castigo, com preconceito especial ao trabalho manual, e o ócio era algo desejável por todos. Os mestiços e brancos pobres não queriam realizar trabalhos manuais para não serem confundidos com escravos. Além disso, essa rejeição ao trabalho manual acabou influenciando, inclusive, no preconceito do próprio trabalho manual.

Cunha (2005) apresenta que os primeiros núcleos de artesanato foram as residências e escolas dos jesuítas. Os mesmos ensinavam a carpintaria, a ferraria, a pintura, a olaria e a tecelagem – a mais difundida entre os índios. Em 1693 e 1695, surgiu uma nova atividade, a mineração, pois, com a descoberta do ouro em Minas Gerais, os homens almejavam maior remuneração. Inclusive, nessa região, houve acréscimo em comercialização de produtos e de serviços prestados. Os primeiros ofícios foram relacionados ao artesanato e ao trabalho rural.

No ano de 1827 foi fundada a Sociedade Auxiliadora da Indústria Nacional com o objetivo de auxiliar a indústria. Somente em 1866 esse grupo criou a escola no turno da noite, gratuita, para formar candidatos de ofícios manufatureiros.

Nas décadas de 1830 e 1840 crianças e jovens pobres e desamparados realizavam os trabalhos manuais, a eles confiados com o objetivo de não se envolverem com a marginalização, na perspectiva da formação do caráter. Os primeiros educadores foram os mestres de ofício que ensinavam aos jovens aprendizes uma determinada atividade, a partir das experiências e práticas que já possuíam. Os primeiros ofícios foram: ensino para os alfaiates, sapateiros, músicos

e espingardeiros. Nessa época, não existiam contratos sociais dessas relações entre aprendizes e mestres. No Rio de Janeiro, em 1858, começou a funcionar o Liceu de Artes e Ofícios, na igreja, para qualquer pessoa, exceto os escravos. Só a partir de 1874 surgiram cursos de educação profissional ofertados para atender a demanda do mercado industrial, em expansão na época, nas áreas de tipografia, encadernação, alfaiataria, carpintaria, marcenaria, tornearia, serralheria, courearia e sapataria. Além disso, o investimento em educação poderia diminuir os gastos com penitenciárias e asilos de mendigos (CUNHA, 2005).

Em 1882, Rui Barbosa (CUNHA, 2005) elaborou dois projetos de reformas de ensino: secundário e superior. Esses, porém, não foram aprovados, mas foram contribuições importantes para a época. No ensino secundário foram desenvolvidos cinco cursos profissionais, nas áreas de finanças, agrimensura, máquinas, curso industrial e de relojoaria. Barbosa (2008) acreditava que com o incremento do ensino industrial no Brasil haveria mais democracia e maior fraternidade entre as classes sociais, “não deprimindo as superioridades reais, mas destruindo as inferioridades artificiais” (CUNHA, 2005, p. 173).

Nessa mesma década, Tarquínio de Souza Filho escreveu uma obra onde comparou o ensino profissional do Brasil com países desenvolvidos. Disso o autor “deduziu ser o ensino profissional condição para o progresso do país” (CUNHA, 2005, p. 173), contribuindo assim para a qualificação da força do trabalho. Dentre as propostas de Tarquínio estava a criação de complexos anexos às escolas que eram as oficinas, locais para o aluno desenvolver suas tarefas. Assim, alterou o currículo: nas escolas de nível primário acrescentou a disciplina de trabalhos manuais, que tinha por objetivo dar uma primeira noção do trabalho manual. Já as escolas profissionais passaram a promoverem o ensino da economia política, com virtudes cívicas e privadas. O autor dizia que “a união entre a instrução e a educação profissional, aliando o saber à ideologia, seria capaz de evitar aqueles riscos, contribuindo para manter a ordem, além de fornecer uma condição indispensável para o desenvolvimento da indústria” (apud CUNHA, 2005, p. 176).

No fim do Império, “o pensamento dominante ia na direção da educação dos recém-libertos negros, índios e mestiços para se transformarem na força de trabalho livre e qualificada, disposta à exploração capitalista, tendo interiorizado as disciplinas e as motivações necessárias ao trabalho fabril” (CUNHA, 2005, p. 183).

No ano de 1906 foi fundada na cidade de Rio de Janeiro a Escola Prática de Aprendizizes das Oficinas, que tinha como objetivo preparar profissionais para fazer a manutenção das ferrovias. Na época, as ferrovias estavam em crescente expansão e houve a necessidade, em 1924, de criar a Escola Profissional Mecânica no Liceu das Artes e Ofícios de São Paulo. Na criação dessa escola teve destaque o engenheiro Roberto Mange, que baseava o ensino profissional em atividades práticas no setor ferroviário. O engenheiro foi um dos responsáveis pela criação do SENAI.

De acordo com Cunha (2000), em 1909, com o Decreto nº 7.566 de Nilo Peçanha, foram criadas, nas capitais do Brasil, as dezenove Escolas de Aprendizizes Artífices, que receberam em seu primeiro ano cerca de dois mil alunos. As escolas funcionaram por 33 anos, quando mais de 140 mil estudantes foram matriculados. As escolas ensinavam, dentre outros, os ofícios de marcenaria, alfaiataria e sapataria, todas voltadas a ofícios artesanais. Apenas em São Paulo a escola era mais vinculada à indústria, onde ofereciam os cursos de tornearia, mecânica e eletricidade. Nessa época, a educação profissional era relacionada às classes populares, aos pobres que deveriam dar conta da mão de obra da indústria. Inclusive, no próprio decreto, o presidente declara que as escolas serviriam para os filhos dos desfavorecidos, a fim de prepará-los para o trabalho, afastando-os do crime e do vício.

Em 1930, conforme Zanatta (1991), Roberto Mange traz novidades da Alemanha para implementar no Brasil e, juntamente com Gaspar Ricardo Júnior, organiza o Serviço de Ensino e Seleção Profissional (SESP), iniciativa que aproximava os setores público e privado. No Brasil, em 1931, houve uma reforma na qual foi criada o Instituto de Organização Racional do Trabalho – IDORT – com o objetivo de centralizar e coordenar aspectos relacionados ao trabalho, tais como estudos realizados sobre métodos de trabalho, custo do produto, remuneração do trabalhador e condições de trabalho para o bem comum.

Um dos momentos importantes da Educação Profissional no país foi a partir do período de industrialização que ocorreu na Era de Vargas, de 1937 a 1945. Nesse contexto, o fordismo e o taylorismo eram os sistemas que vigoravam, para que os trabalhadores trabalhassem sem questionar, obedecendo ao controle com disciplina, aumentando a produtividade, reduzindo os custos, diminuindo o tempo e garantindo a eficiência.

Em 1937, com a instalação do Estado Novo, houve um aumento dos setores da burguesia agrária e da burguesia industrial.

A constituição de 1937, elaborada por Francisco Campos e outorgada por Vargas, reafirma a política nacional de educação trazendo, porém, algumas inovações. [...] os trabalhos manuais passaram a ser obrigatórios em todas as escolas normais, primárias e secundárias, que só poderiam ser reconhecidas caso satisfizessem essa exigência. Os ensinamentos pré-vocacionais e profissionais passaram a ser considerados como primeiro dever do Estado que, por sua vez, ficava incumbido de fundar escolas de ensino profissional e subsidiar as de iniciativa dos estados, dos municípios e de entidades particulares (SILVA, 1980, p. 24).

Assim, a Constituição de 1937 tratou especificamente de Ensino Técnico, Profissional e Industrial, estabelecendo, no artigo 129, que:

O ensino pré-vocacional e profissional destinado às classes menos favorecidas é, em matéria de educação, o primeiro dever do Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais. É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera de sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios lhes serem concedidos pelo poder público (BRASIL, 1937).

Conforme Zanatta (1991), em 1939 houve uma aceleração sobre o ensino industrial, fomentando a necessidade de instalar refeitórios e criar cursos de aperfeiçoamento para os trabalhadores em empresas com mais de 500 funcionários.

Nesse contexto, de acordo com Cunha (2005), com a ascensão da população urbana na sociedade, os cidadãos foram contemplados por meio das reformas Capanema, ao estabelecer que o ensino deveria ser destinado à preparação profissional ligado à indústria. Assim, em 1942, criou-se o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI – e as Escolas Técnicas. Nesse período, as reformas estruturaram a educação profissional para a formação técnica dos trabalhadores, visto que o Brasil estava defasado na área tecnológica e nos meios de produção, e as necessidades emergentes do capitalismo fizeram surgir o SENAI. A partir dessa legislação, a própria indústria deveria oferecer cursos de educação profissional para adultos e menores, a fim de assegurar condições favoráveis para o trabalho.

De 1956 a 1961, no governo de Juscelino Kubitschek, surge a indústria automobilística como grande ícone da consolidação da indústria nacional, o que necessitou de mão de obra qualificada. Em 1961, foi criada Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, com o propósito de atender aos vários ramos profissionais em função das “transformações havidas no mundo do trabalho, determinadas pelo crescente desenvolvimento industrial decorrente do modelo de substituição de importações, [...] marcada pela intensificação da internacionalização do capital” (KUENZER, 2005, p. 29).

Já no período dos governos militares, de 1964 até 1985, há profundas mudanças na política de educação profissional. Em 1971, a reforma educacional através da Lei de Diretrizes e Bases nº 5.692/71 funde o ensino primário com o ginásio, chamando-o assim de 1º Grau, sendo realizado em oito anos. Já o 2º Grau torna todo o currículo do ensino médio de caráter técnico-profissional, em que há a obrigatoriedade de habilitação profissional para todos os cursos. Manfredi (2002) relata que

é importante ressaltar que essa ideia de profissionalização universal e compulsória ocorreu em um momento em que o País objetivava participar da economia internacional e, neste sentido, delegou [...] ao sistema educacional a atribuição de preparar os recursos humanos para a absorção pelo mercado de trabalho (MANFREDI, 2002, p.105).

Conforme Santos (2000) a educação profissional desde os anos de 1930 passou por muitas mudanças a partir das necessidades do desenvolvimento industrial brasileiro, que em muitas ocasiões teve que demandar novos requerimentos para a formação de trabalho.

Ainda sobre a lei da profissionalização, Freitag (1980) diz que o primeiro objetivo era reforçar a reprodução das classes sociais, pois com o ensino médio profissionalizante os alunos mais pobres poderiam concluir seus estudos e ir diretamente para o mercado de trabalho, e não disputar as vagas para o ensino superior. Esse ficaria apenas para as pessoas com maiores condições financeiras e haveria uma contenção para o nível superior. A autora ainda afirma que:

Assegurada a contenção, estaria assegurada a reprodução das relações de classe. Abandonariam a escola somente aqueles que não tivessem mais condições para estudar, vendo-se forçados a ingressar no mundo do trabalho. Continuariam estudando aqueles cujos pais pudessem financiar estudos. A separação entre as classes ficaria ainda mais reforçada, se o

ensino pago ao nível médio e superior previsto na lei fosse realmente efetivado (FREITAG, 1980, p. 95).

Com a implantação da Lei 5.692, todo o 2º Grau teve seu foco voltado ao ensino profissionalizante. A lei exigiu que as escolas públicas oferecessem o ensino voltado para a preparação para o trabalho, porém não tinham condições financeiras para isso acontecer, nem professores qualificados para assumir o ensino. Guirardelli Jr. (apud CATTANI, 1997, p. 98) diz que o ensino profissionalizante de 2º grau para os trabalhadores foi “nocivo, pois lhes tirou a oportunidade de estudos aprofundados dos conteúdos escolares necessários para a vida urbana, para o trabalho, para a cidadania e para uma melhor participação na vida sindical e política do país”.

2.1 O período a partir da década de 1980

Nos anos 1980, a globalização trouxe profundas mudanças na sociedade como, por exemplo, a intensificação da aplicação da tecnologia associada a uma nova configuração dos processos de produção. De 1980 a 1990 houve também o grande descontrole da economia, onde a inflação provocava insegurança e havia um declínio da industrialização frente ao processo de informatização e de automatização nos processos fabris.

O termo globalização, conforme Antunes (2014), começou a ser conhecido no final dos anos 1980 para explicar a unificação do mundo, através de quatro aspectos básicos: comércio e transações financeiras, movimentos de capital e de investimento, migração e movimento de pessoas, e disseminação de conhecimento.

A globalização é a interligação econômica, política, cultural e social em âmbito planetário que ocorre de forma múltipla e simultânea, traduzidas pela “flexibilização produtiva, as desregulamentações, as novas formas de gestão do capital, a ampliação das terceirizações e da informalidade [que] acabaram por desenhar uma nova fase do capitalismo no Brasil” (ANTUNES, 2014, p. 41).

Conforme Castro, a globalização tem dois sentidos:

Um descritivo ou simbólico, referido à suposta unificação do mundo. O outro, prescritivo ou normativo, representado pelas políticas neoliberais muito concretas, implementadas por agentes e instituições gestoras do capitalismo dominante (CASTRO, 2008, p. 237).

Sendo assim, as grandes corporações dominam as pequenas empresas através do livre comércio e de suas regras já estipuladas, reduzindo assim a autonomia dos governos nacionais.

Segundo Castro, a globalização é “simbolizada pela ampliação dos mercados e pela Internet” e é “vista como um fenômeno ‘natural’ e incontornável; condicionado e condicionante da competitividade internacional que invade todos os espaços da vida individual e social” (CASTRO, 2008, p. 238).

Antunes (2006, p. 17) ressalta que a industrialização se efetivou após o governo de Juscelino Kubitschek, e também a partir do golpe de 1964. Nesse período, houve a exploração da força de trabalho através dos baixos salários, da longa jornada de trabalho e da intensidade do ritmo, o que originou “a fase do ‘milagre econômico’ (1968-1973). O país vivia, então, sob os binômios ditadura e acumulação, arrocho e expansão”.

Ainda na década de 80, foram percebidos os primeiros sinais do processo de reestruturação produtiva, onde foi utilizado o sistema just-in-time. Proliferou-se o trabalho em equipe, a qualidade total e a difusão da microeletrônica. A partir de então, dava-se a implantação da participação dos trabalhadores nos planos das empresas, inclusive do programa de participação nos lucros e resultados.

Antunes (2006) diz que a partir da década de 90, no Brasil houve

uma degradação dos direitos sociais do trabalho, que se ampliou em função da externalização e da terceirização da produção, direitos conquistados, como o descanso semanal remunerado, férias, o 13º salário, aposentadoria, etc. Tornaram-se mais facilmente burláveis. Houve, ainda, uma ampliação do trabalho produtivo do espaço domiciliar, onde o controle do trabalho infantil fica ainda mais difícil (ANTUNES, 2006, p.22).

Assim, vemos que o trabalho tem sido penalizado e cada vez mais precarizado. Antunes (2006) diz que as grandes empresas aumentam sua competitividade através da flexibilização dos regimes de trabalho, da subcontratação e da terceirização, fragmentando ainda mais as pessoas que vivem do trabalho.

Além disso, as novas tecnologias fazem com que haja profundas reestruturações no mercado de trabalho e, assim, na força do trabalho, o que antes havia uma contratação em jornada integral. Hoje, conforme Bruno (2011), há uma estratificação nessas forças de trabalho. Conforme a autora, o primeiro grupo é composto pelas qualificações complexas e estratégicas que se referem ao

treinamento permanente, à promoção, e que refletem segurança no trabalho. O segundo grupo é o do regime integral de 8 horas, sendo as qualificações que se encontram, normalmente, no mercado de trabalho. Já o terceiro grupo refere-se às qualificações pouco valorizadas, onde o trabalho é em tempo parcial, o contrato é temporário, há subcontratação e quase não há segurança quanto à contratação. E, o quarto grupo é o dos desempregados, onde se percebe a destruição da capacidade de trabalho.

Hoje, a tendência está relacionada aos grupos três e quatro, pois há um aumento significativo do mercado informal o que ocasiona a segmentação da força de trabalho. Além disso, o primeiro grupo é aquele que gerencia o trabalho, cabendo aos demais grupos as tarefas de execução, com prevalência à destreza manual.

De acordo com dados do próprio site da Organização Internacional do Trabalho (OIT), em 2003 o desemprego mundial atingiu mais de 185 milhões de pessoas, em números oficiais. Em 2002, a OIT criou a comissão mundial sobre a Dimensão Social da Globalização, que tem por objetivo atender as necessidades das pessoas de enfrentar as mudanças que a globalização trouxe em suas vidas, suas famílias, comunidades, enfim na sociedade.

Conforme Corrêa (1997), na década de 1970 é instaurada a reestruturação produtiva e industrial, que se refere aos processos de transformação institucionais e organizacionais caracterizados pela desregulamentação e flexibilização do trabalho, com o intuito de garantir a lucratividade. Há assim a emergência de um novo padrão produtivo, trazendo mudanças significativas em relação ao mercado de trabalho, às condições de trabalho, à qualificação dos trabalhadores e sobre os direitos trabalhistas.

As mudanças no mundo do trabalho vêm se apresentando através das inovações tecnológicas da robótica, automação e microeletrônica para atendimento das estruturas de produção, exigências de modificação do produto e redução de tempo de produção. Conforme Corrêa (1997) ressalta, a “inovação tecnológica vem sendo relacionada a novas tendências de organização e processo de trabalho e a um conjunto de modificações sociais e econômicas”. (CORRÊA, 1997, p. 204)

A tecnologia exige do trabalhador um desempenho mais eficiente e isso, conseqüentemente, faz com que ele seja ainda mais explorado.

a combinação entre padrões produtivos tecnologicamente mais avançados e uma melhor qualificação da força de trabalho oferece como resultante um aumento da superexploração da força de trabalho, traço constitutivo e marcante do capitalismo brasileiro (ANTUNES, 2012, p.48).

Uma das consequências da reestruturação produtiva é a terceirização dos trabalhadores, bem como o emprego temporário, onde o trabalhador é contratado por tempo determinado em épocas de grande demanda da produção. Além disso, podemos mencionar a redução de empregos em tempo integral, trabalho precário, subcontratado e terceirizado, tornando a constituição da classe trabalhadora cada vez mais complexa, fragmentada, homogênea e com redução de direitos, à margem da Consolidação das Leis do Trabalho - CLT.

Em seguida, tratando da flexibilização do aparato produtivo e da organização do trabalho, bem como do processo de horizontalização ou terceirização da produção, Antunes (1995) demonstra a tendência à propagação do sistema, e resume:

Desse modo, kanban, just-in-time, flexibilização, terceirização, subcontratação, CCQ, controle de qualidade total, eliminação do desperdício, 'gerência participativa', sindicalismo de empresa, entre tantos outros elementos, propagam-se intensamente (ANTUNES, 1995, p. 27).

Além dos programas de qualidade total apresentados acima, houve também o trabalho a partir da introdução de ganhos salariais sob a lucratividade e produtividade, a exemplo do programa de participação dos lucros e produtividade.

O trabalhador, de acordo com Antunes (1995), precisava praticar a flexibilidade do trabalho executando as mais variadas funções, de acordo com a necessidade da empresa e, além disso, o ritmo da produção era conforme a demanda, para evitar a estocagem das mercadorias e acumulação de bens. Nesse contexto, novas exigências foram sendo construídas como a necessidade da eficiência e a velocidade do processo de produção. Sendo assim, os trabalhadores foram obrigados a desenvolver atividades polivalentes, muitas vezes com sobrecarga de tarefas e extensas jornadas de trabalho.

A reestruturação produtiva está intimamente ligada ao processo de implementação do neoliberalismo, bem como a precarização do trabalho, a intensificação e a exploração da força do trabalho, a não equalização do salário entre os gêneros e o desemprego em massa.

No Brasil, na década de 1990, conforme Alves (2009), vivia-se as reformas neoliberais implementadas pelo presidente Fernando Collor de Mello ao anunciar seu pacote de modernização administrativa e vitalização da economia, através de medidas que previa, entre outras coisas, volta do Cruzeiro como moeda, o congelamento de preços e salários, o bloqueio de contas correntes e de poupanças, a demissão de funcionários e a diminuição de órgãos públicos, com o objetivo de diminuir a inflação, o que não ocorreu na época.

Nesse contexto, deu-se a ampliação do trabalho à domicílio, as chamadas cooperativas de trabalho onde acentuava-se a subcontratação e precarização, a diminuição da remuneração e o descumprimento dos direitos dos trabalhadores como salário digno, férias, 13º salário, entre outros. Antunes (2012, p. 59) diz que “estamos vivenciando, portanto, a erosão do trabalho contratado e regulamentado, dominante no século XX, e vendo sua substituição pelas diversas formas de empreendedorismo, cooperativismo, trabalho voluntário, etc”.

Antunes (2014) traz ainda exemplos de três setores que se destacaram, sendo eles: a indústria metalúrgica, a agroindústria e os serviços de telemarketing. Na indústria automobilística, com a crescente aceleração da produção, houve um alto índice de acidentes e doenças ocupacionais que foram surgindo. Além disso, as consequências emergentes deste contexto foram: planos de demissão voluntária, pisos salariais rebaixados, a necessidade de maior ritmo e intensidade do trabalho com padronizações do trabalho para reduzir o tempo, a intensificação da participação das metas e resultados pela participação dos lucros e resultados, e controle nos sistemas de avaliação.

Outro setor apresentado por Antunes (2014) que sofreu drasticamente as consequências da reestruturação produtiva foi o *telemarketing* e *call center*. As trabalhadoras nesta função, onde a maioria é do sexo feminino, permanecem em torno de 90% do tempo sentadas, atentos ao visor do computador, ao teclado e junto ao fone de ouvido. No local de trabalho, há supervisores que controlam a produção. Além disso, existem textos pré-programados para serem ditos nos atendimentos. Há um tempo definido para fazer o atendimento ao cliente, chamado de tempo médio operacional (TMO), o que impossibilita a interação com o cliente de forma mais efetiva, haja vista que também é padronizado. Também são utilizados fluxogramas para o atendimento, e inclusive há orientações para controlar o tom de voz e manter

o autocontrole como forma de conter a agressividade, robotizando ainda mais o serviço. O autor ainda ressalta que:

Além desses mecanismos de controle, há também ações contra os atrasos e o absenteísmo no trabalho, através de campanhas desenvolvidas pela empresa para incentivar a disciplina das teleoperadoras. [...] e o incentivo motivacional para estimular a competitividade, tendo como objetivo aumentar a produtividade através da intensificação do ritmo de trabalho. (ANTUNES, 2014, p. 48)

KUENZER (2008) apresenta ainda outros setores que sofreram com este impacto da precarização:

Na indústria coureiro-calçadista, a precarização é muito evidente, chegando-se a processos de quinterização: da fábrica para o ateliê, para o intermediário e o trabalhador domiciliar que, não raras vezes, também repassa uma parte do trabalho para vizinhos, jovens ou para membros da própria família. O trabalho domiciliar, onde são feitas as costuras e os trabalhos manuais conhecidos como “enfiadinhos”, incorporam trabalho infantil, dos idosos, dos “encostados” e dos desempregados da família. Estabelece-se uma cadeia de precarização e de uso predatório da força de trabalho, que ainda faz com que a região pesquisada continue competitiva no setor de calçado feminino de luxo (KUENZER, 2008, p. 29).

Retomando a legislação, a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 6º, dispõe entre os direitos sociais a educação e o trabalho. A leitura dos Princípios Fundamentais no Artigo 1º e do disposto para a educação no Artigo 205 demonstra a clara orientação dos objetivos educacionais para o alcance da cidadania e da dignidade da pessoa humana. O texto retrata a educação como “direito de todos, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

Em 1995, o governo federal cria o Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador, chamado de PLANFOR, com o objetivo de qualificar o trabalhador das populações vulneráveis em desvantagem, ou que estão em risco social. O Plano oferecia cursos de qualificação onde em seus conteúdos estavam inseridas habilidades básicas de matemática, comunicação e expressão. O PLANFOR foi implementado com recursos do Fundo de Amparo do Trabalhador (FAT). Já no Rio Grande do Sul, em decorrência do PLANFOR, surgiu o Plano Estadual de Qualificação, o PEC-RS.

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96 é aprovada e incluiu o ensino médio na educação básica, atribuindo-lhe a função formativa,

compreendendo: o prosseguimento dos estudos (inciso I, do art. 35) e a preparação básica para o trabalho (inciso II) e para a cidadania (incisos III e IV). Desse modo, a preparação geral para o trabalho estaria associada à formação geral do educando, compreendendo “os conteúdos e competências de caráter geral para a inserção no mundo do trabalho e aqueles que são relevantes ou indispensáveis para cursar uma habilitação profissional e exercer uma profissão técnica” (BRASIL, 1998).

A LDB preconiza que a educação profissional é “integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva”. A partir dessa Lei a educação profissional abrange os cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional, educação profissional técnica de nível médio e educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação (LDB, art. 39). A educação profissional é considerada como relevante na nova ordem econômica mundial e deve responder às demandas de um trabalho cada vez mais mutante, complexo e competitivo, pois forma o trabalhador pensante e flexível no mundo das tecnologias avançadas. Porém, a LDB nº. 9394/1996 ignora a questão da formação de professores para o ensino profissional, apontando apenas para a necessidade de relacionar teorias e práticas, aproveitar experiências anteriores e capacitar o profissional em serviço.

Para MANDREDI (2002), o Decreto 2.208/1997 desintegrou o ensino profissionalizante da educação básica, o que tornou obrigatória a separação do ensino médio (propedêutica) e a formação profissional, desintegrando a formação do educando. Assim, separam-se a educação profissional para os trabalhadores e a propedêutica para os mais abastados, acentuando a exclusão social.

Porém, em 2004 foi aprovado o Decreto Nº 5.154, que retoma a integração entre a educação básica e a formação profissional, entre o ensino médio e os cursos técnicos de nível médio. O decreto estabelece três planos de desenvolvimento da educação profissional: formação inicial e continuada de trabalhadores, educação profissional de nível médio e educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação. Além disso, este decreto, no Art. 6º, proporciona a saída intermediária, com direito à obtenção de certificações parciais, o que foi um grande ganho para os alunos no sentido de sua qualificação para o mercado de trabalho. Uma das finalidades de integrar o Ensino Médio e o Ensino Técnico é universalizar e tornar unitária a formação básica do cidadão, independente de sua origem socioeconômica. (FRIGOTTO, CIAVATTA E RAMOS, 2005)

O processo de expansão da Educação Profissional e Tecnológica, iniciado em 2005, pelo governo Lula, se deu pelo marco da publicação da Lei nº 11.195, que implementou a primeira fase do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, construindo 64 novas unidades de ensino. Inicia-se então, um processo acelerado de ações que passam a dar grande visibilidade social à modalidade de ensino, entre os quais podem ser considerados de grande relevância o lançamento do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional, com a Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), a primeira Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica, o Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica com criação de escolas da rede federal.

Em 2008, com a Lei Federal nº 11.741, deu-se um salto qualitativo na LDB para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Foram alterados os artigos 37, 39, 41 e 42 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação para contemplar a educação profissional, com o objetivo de apresentar uma proposta fundamentada na concepção de uma educação tecnológica e/ou politécnica, na consequência de uma formação omnilateral “centrada no trabalho, na ciência e na cultura, numa relação imediata com a formação profissional específica que se consolida em outros níveis e modalidades de ensino” (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2005, p. 35).

Conforme o Artigo 39, a Educação Profissional é claramente caracterizada como “integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia”, com o objetivo de conduzir o cidadão a um permanente desenvolvimento “de aptidões para a vida produtiva” na sociedade do trabalho e do conhecimento. No parágrafo 2º deste artigo orienta-se sobre as modalidades que a educação profissional e tecnológica poderá abranger:

- I – de formação inicial e continuada ou qualificação profissional;
- II – de educação profissional técnica de nível médio;
- III – de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação (BRASIL, 2008).

O artigo 36 da LDB ainda reforça a questão de que o Ensino Médio também deve preparar o educando para o exercício de profissões técnicas. Em seu

parágrafo único, afirma que “a preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional, poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional” (BRASIL, 2008).

O desenvolvimento da educação técnica de nível médio pode ser articulado com o ensino médio ou subsequente. Na forma articulada, pode ser desenvolvida de forma integrada ou concomitante. Conforme artigo 36-C da LDB, ela pode ser:

- I – integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, efetuando-se matrícula única para cada aluno;
- II – concomitante, oferecida a quem ingresse no ensino médio ou já o esteja cursando, efetuando-se matrículas distintas para cada curso, e podendo ocorrer:
 - a) na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;
 - b) em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;
 - c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando ao planejamento e ao desenvolvimento de projeto pedagógico unificado (BRASIL, 2008).

Já o ensino subsequente é destinado à preparação técnica e profissionalizante dos candidatos portadores do diploma de ensino médio.

Visto que a Educação Profissional pode ser desenvolvida junto à educação básica, devemos superar a lógica de que a educação profissional seja apenas a passagem para o ensino superior ou a inserção para o trabalho. Conforme Simões,

é necessário dar visibilidade ao ensino médio no sentido de superação dessa dualidade histórica existente na educação brasileira. Nessa perspectiva, essa última etapa da educação básica precisa assumir, dentro de seus objetivos, o compromisso de atender verdadeiramente a diversidade nacional, sua heterogeneidade cultural, considerar os anseios das diversas juventudes e da expressiva fração de população adulta que acorrem à escola, sujeitos concretos em suas múltiplas necessidades (SIMÕES, 2010, p. 116).

Para a Educação Profissional Técnica, a partir da promulgação da Lei Federal 9.394/96 e do conjunto da legislação complementar que lhe deu sequência, a implementação do Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos passou a ser um dos marcos da política de desenvolvimento e valorização da educação profissional de nível médio instituído pelo MEC. Assim, a Resolução 3, de 9/07/2008, é a legislação

que normatiza o Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos de Nível Médio, que define a carga horária mínima para cada curso, bem como as possibilidades de temas abordados, recomendação de infraestrutura e possibilidades de atuação dos profissionais. Além disso, os cursos foram organizados por eixos tecnológicos e deverão ter denominações e planos de curso que estejam de acordo com o catálogo. O mesmo agrupa os cursos de acordo com as características científicas e tecnológicas de cada um. Para cada perfil de formação, sintonizado com o mundo do trabalho, o catálogo apresenta uma descrição do curso.

De acordo com o CENSO do ano de 1999, a Educação Profissional teve 2,8 milhões de matrículas em todo país. No ano de 2010, só o Sistema SENAI realizou mais de 2 milhões de matrículas nos diversos níveis da Educação Profissional. Já no ano de 2013, foram mais de 3,4 milhões de matrículas efetivadas pelo SENAI na modalidade. Percebe-se que há um crescente índice de matrículas a cada ano que e, conseqüentemente, há a necessidade de contratação de mais professores (RELATÓRIO ANUAL – CNI, 2013).

O Plano Nacional de Qualificação foi criado em 2003 e teve sua vigência até 2014 e tendo sido regulamentado pela Resolução nº 333 de julho de 2003. A Resolução instituía o Plano para a execução de ações de qualificação social e profissional. O Plano tinha o compromisso de promover a integração das políticas e para a articulação das ações de qualificação social e profissional do Brasil e, em conjunto com outras políticas e ações vinculadas com o emprego, trabalho, renda, educação e gradativamente a universalização do direito dos trabalhadores à qualificação.

Dando continuidade ao incentivo da educação profissional, na página oficial do MEC na internet, o governo federal instituiu, a partir da Lei nº 12.513 de 26/10/2011, o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), com o objetivo principal de “expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos técnicos e profissionais de nível médio, de cursos de formação inicial e continuada para trabalhadores e intensificar o programa de expansão de escolas técnicas em todo o país”. O PRONATEC criou mais 8 milhões de vagas até 2015 para a qualificação técnica e profissional de trabalhadores e de alunos do ensino médio.

O programa, conforme site oficial do MEC, quer ampliar a oferta dos cursos técnicos de nível médio na forma concomitante com o ensino médio a partir do

financiamento de parte da educação profissional em instituições privadas. Assim, enquanto os alunos cursam o ensino médio em escolas públicas, estarão também se qualificando profissionalmente, havendo a expansão do Sistema S e de instituições privadas de educação profissional, inclusive na modalidade de ensino a distância, mediante transferência de recursos públicos para o setor privado. O PRONATEC é uma das estratégias do Plano Nacional de Educação (PNE), correspondente ao decênio 2011/2020, conforme Projeto de Lei Ordinário nº 8.035/2010. Nesse plano, a Meta 10 é “oferecer, no mínimo, 25% das matrículas de educação de jovens e adultos na forma integrada à educação profissional nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio”, e a Meta 11 afirma o objetivo de “duplicar as matrículas na educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta”. Isto quer dizer que as duas metas remetem à expansão das matrículas na educação profissional, com a perspectiva de formar um trabalhador capaz de se tornar um agente político, compreendendo a realidade e ultrapassando as dificuldades para participar das transformações políticas, econômicas, culturais e sociais do país.

Hoje, o SENAI integra o sistema federal de ensino, conforme normatizado na Lei 12.816, de 5 de junho de 2013, que diz:

Art. 20. Os serviços nacionais de aprendizagem integram o sistema federal de ensino na condição de mantenedores, podendo criar instituições de educação profissional técnica de nível médio, de formação inicial e continuada e de educação superior, observada a competência de regulação, supervisão e avaliação da União, nos termos dos incisos VIII e IX do art. 9º da Lei nº9.394, de 20 de dezembro de 1996, e do inciso VI do art. 6º desta Lei.

§ 1º As instituições de educação profissional técnica de nível médio e de formação inicial e continuada dos serviços nacionais de aprendizagem terão autonomia para criação de cursos e programas de educação profissional e tecnológica, com autorização do órgão colegiado superior do respectivo departamento regional da entidade.

Art. 20-A Os serviços nacionais sociais terão autonomia para criar unidades de ensino para a oferta de educação profissional técnica de nível médio e educação de jovens e adultos integrada à educação profissional, desde que em articulação direta com os serviços nacionais de aprendizagem, observada a competência de supervisão e avaliação dos Estados (BRASIL, 2013).

Ainda sobre a educação profissional, há a referência às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional, Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012, na qual aborda como princípios, em seu artigo 6º:

Art. 6º São princípios da Educação Profissional Técnica de Nível Médio:
 I – relação e articulação entre a formação desenvolvida no Ensino Médio e a preparação para o exercício das profissões técnicas, visando à formação integral do estudante;

[...]

VIII – contextualização, flexibilidade e interdisciplinaridade na utilização de estratégias educacionais favoráveis à compreensão de significados e à integração entre a teoria e a vivência da prática profissional, envolvendo as múltiplas dimensões do eixo tecnológico do curso e das ciências e tecnologias a ele vinculadas (BRASIL, 2012).

O Parecer CNE/CEB 7/2014, conforme conselheiro Francisco Aparecido Cordão ressalta que não há nem relação de superioridade e inferioridade e nem relação de equivalência pura e simples entre um curso de Ensino Médio e um de Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Esses são de naturezas diferentes. Em termos de preparo profissional, o Ensino Médio objetiva apenas a preparação básica para o trabalho, enquanto que a Educação Profissional Técnica de Nível Médio objetiva a habilitação profissional para o exercício de ocupações técnicas no mundo do trabalho. O primeiro enseja a obtenção de certificado de conclusão do Ensino Médio enquanto etapa de conclusão da Educação Básica, condição para continuidade de estudos na Educação Superior, ao passo que o outro enseja a obtenção de diploma de técnico, o qual, uma vez registrado, tem validade nacional como habilitação profissional técnica de nível médio, reconhecida pelo mundo do trabalho. Portanto, são dois cursos distintos, que geram direitos distintos, embora possam ser ofertados na forma articulada com o Ensino Médio, seja com ele integrado, seja concomitante, ou na forma subsequente ao Ensino Médio.

Conforme Moraes(1999),

A expansão e a elevação da escolaridade devem ser metas, não como meio de atribuição de empregabilidade, mas principalmente porque a ampliação quantitativa e qualitativa da educação apresenta-se como exigência da ampliação dos direitos de cidadania, como pressuposto à implementação e consolidação do processo democrático no país (MORAES, 1999, p. 26).

É nesse sentido que a educação profissional deve ser vista como meio para a conquista da cidadania e fortalecimento da democracia do país.

Conceitualmente a educação profissional é considerada como um

Processo de formação integral do ser humano, mediante o qual é possível percorrer um processo de elevação cultural, no sentido defendido por Gramsci (1989). Isto é, estamos nos referindo a um processo de construção teórica e prática de uma concepção de mundo – em suas dimensões política, econômica e social – necessário ao alcance da plena situação de ser, estar e agir no mundo, na condição de sujeitos livres que, pela sua

ação consciente e coletiva, constroem o mundo em que vivem e a si mesmos (LIMA FILHO, 2007, p.18).

A procura por um curso da educação profissional ainda está muito voltada a sua origem, quando foi direcionada aos adolescentes meninos desfavorecidos. Ainda hoje, muitos jovens e adultos procuram a escola de educação profissional, porque não têm uma qualificação adequada ao mercado de trabalho ou porque necessitam se qualificar para se manter em seu trabalho. O saber-fazer é a parte de fundamental interesse que estes alunos procuram na educação profissional.

Em relação à expansão da educação profissional, desde os meados de 1990 até a atualidade,

tanto do ponto de vista quantitativo, pela expansão das instituições e da oferta, quanto do ponto de vista qualitativo, pela “nova institucionalidade”, diversidade de programas e modalidades ofertadas, apresenta fortes elementos de continuidade e aderência conceitual e operacional às orientações de caráter neoliberal e que, no caso brasileiro, configuram reiteração e atualização da tendência histórica de constituição de um modelo específico de educação profissional e tecnológica, paralelo ao sistema educacional geral básico e superior, marcado pelo pragmatismo e imediatismo funcional às demandas específicas do capital (LIMA FILHO, 2015, p. 214).

Mesmo com essas políticas públicas para o incremento da educação profissional, hoje conforme a CNI (2013), apenas 6,6% dos jovens brasileiros cursam a educação profissional. Em comparação, em países como Japão e Alemanha, mais de 50% deles estudam o ensino médio integrado com o ensino técnico.

A CNI elaborou o Mapa estratégico da Indústria 2013-2022, no qual, juntamente com mais de 500 representantes empresariais, refletiu sobre a situação e definiu ações para melhorias para o crescimento do país. Os temas prioritários serão: educação básica, educação profissional e formação de engenheiros e tecnólogos. Conforme dados do MTE, citado pela CNI (2013), a educação reflete na qualificação da mão de obra na indústria: “em 2011, 20% dos trabalhadores formais da indústria não possuía o ensino fundamental completo e 45% não havia concluído o ensino médio” (MTE In CNI, 2013, p. 30). Essa falta de escolarização influencia na operação de maquinários e equipamentos automatizados que estão nas indústrias.

Para o tema da educação profissional, a CNI (2013) tem como objetivo ampliar a oferta e melhorar a qualidade do ensino profissional e estabeleceu como

ações: “estimular a oferta de cursos de ensino profissional alinhadas com as demandas da indústria, promover a ampliação do número de vagas em cursos de educação profissional, implantar sistema de avaliação da educação profissional, promover a formação técnica no ambiente de trabalho” (CNI, 2013, p. 33).

Conforme Santos (2000) a educação profissional tem como pretensão “qualificar a força de trabalho para o exercício das funções exigidas pelas diversas ocupações na produção, sendo que essa qualificação deve ser compatível com a complexidade tecnológica que caracteriza o mundo do trabalho nos dias atuais” (SANTOS, 2000, p. 222)

Sabe-se que a educação profissional tem suas limitações, mas pode ser uma estratégia de inclusão no mercado de trabalho e uma possibilidade para a conquista da cidadania, superando a expectativa apenas do mercado capitalista.

Do ponto de vista da formação profissional e tecnológica, como uma totalidade social, que aqui queremos discutir, além do reconhecimento do trabalho pioneiro desses engenheiros da indústria, importa reconhecer que essa formação teve sua inspiração e orientação político-pedagógica nas necessidades da indústria. Nos anos subsequentes até a atualidade, pela especificidade técnica dessa formação, pelo caráter hegemônico da presença dos industriais (...) e pela ausência de um projeto educacional que articulasse a cultura da escola com a cultura do trabalho, prevalecem na educação profissional e tecnológica os objetivos operacionais de preparação para o mercado de trabalho (FRANCO, 2008, p. 52).

Enfim, o maior objetivo da educação profissional é formar um cidadão produtivo emancipado, em que as competências adquiridas proporcionem aos indivíduos uma leitura ampliada do mundo e uma preparação intelectual e profissional para atuar no mercado de trabalho e obter meios de vida de forma livre e com autonomia.

Para Cattani,

A formação profissional, na sua acepção mais ampla, designa todos os processos educativos que permitam, ao indivíduo, adquirir e desenvolver conhecimentos teóricos, técnicos e operacionais relacionados à produção de bens, e serviços, quer esses processos sejam desenvolvidos nas escolas ou nas empresas (CATTANI, 1997, p. 94).

A formação profissional está intimamente ligada às necessidades da indústria. Sendo assim, esta formação é uma estratégia para ter os funcionários eficientes e qualificados para o trabalho. Cattani (1997, p. 95) ressalta que a formação

profissional é a “capacitação para e no trabalho, portanto, a relação permanente entre o trabalhador e o processo de trabalho”.

Afirma ainda o autor “no mundo da produção, a separação já existente entre educação e formação profissional foi ficando cada vez mais acentuada. A formação assumiu um caráter estritamente mais técnico, de instrução para o trabalho e com conteúdos limitados à disciplinarização e ao adestramento preparatório à execução de tarefas definidas pela gerência” (CATTANI, 1997, p. 96).

A formação profissional remete ao dilema das relações entre educação e trabalho. Cattani ressalta,

O novo paradigma produtivo reforça o princípio da polivalência que, para alguns, é a forma contemporânea de esvaziamento do conteúdo do trabalho. Numa perspectiva oposta, a formação profissional pode assumir um papel estratégico na conquista da omnilateralidade politécnica, isto é, a capacitação dos produtores diretos com vistas à recuperação da positividade do trabalho humano, libertando-o dos desígnios do capital e da técnica (CATTANI, 1997, p. 99).

A educação profissional e tecnológica, para Lima Filho (2015, p. 19) é “concebida como um processo de construção social que seja, a um só tempo, processo de formação profissional e de educação científica e ético-política”. Nesse sentido, a educação profissional não pode ser reduzida à simples preparação para uma profissão. Ela é um “projeto de formação integral do ser humano, cidadão e trabalhador, um direito social inalienável e base de autodeterminação do sujeito, no contexto, dos complexos processos produtivos que caracterizam as sociedades contemporâneas” (LIMA FILHO, 2015, p. 19).

3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

O tema principal deste trabalho é a formação de professores. Não a formação dos professores de educação infantil e do fundamental, mas a formação daqueles docentes que trabalham com a educação profissional, cujo número de docentes vem crescendo a cada dia. Conforme o Censo de 1999 da educação profissional, há cerca de 100 mil professores que atuam na Educação Profissional do país. Nesse sentido, ressaltamos que a formação de professores é fator primordial na Educação Profissional, porque cada vez mais é necessário repensar a prática educativa, sendo a “transmissão” do conhecimento fato ultrapassado.

Depois de 1999 não foi mais realizado o Censo Escolar somente da Educação Profissional. Essa modalidade faz parte do Censo da Educação Básica e seus resultados estão disponíveis nos relatórios do Censo Escolar no site do governo federal identificados como Censo Escolar da Educação Básica 2013 – Resumo Técnico. Além disso, convém ressaltar que as matrículas apontadas neste relatório trazem os dados da educação profissional integrada ao ensino médio. Dessa forma, não são dados muito pertinentes ao nosso estudo, considerando que apenas a metade dos alunos fazem a educação profissional concomitante ao ensino médio, os demais já possuindo o Ensino Médio concluído.

Conforme relatório do censo, houve um crescimento no número de matrículas da educação profissional, com aumento gradual desde 2007.

Tabela 14 – Número de Matrículas na Educação Profissional por Dependência Administrativa – Brasil – 2007-2013

Ano	Matrículas de Ed. Profissional por Dependência Administrativa				
	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
2007	780.162	109.777	253.194	30.037	387.154
2008	927.978	124.718	318.404	36.092	448.764
2009	1.036.945	147.947	355.688	34.016	499.294
2010	1.140.388	165.355	398.238	32.225	544.570
2011	1.250.900	189.988	447.463	32.310	581.139
2012	1.362.200	210.785	488.543	30.422	632.450
2013	1.441.051	228.417	491.128	30.130	691.376
Δ% 2012/2013	5,8	8,4	0,5	-1,0	9,3

Fonte: MEC/Inep.

Notas: 1) Não inclui matrículas em turmas de atendimento complementar e atendimento educacional especializado (AEE).
2) Inclui matrículas de educação profissional integrada ao ensino médio.

Quadro 2 – Dados das matrículas entre 2007 e 2013 (Fonte: Censo Escolar da Educação Básica 2013).

Além disso, a retomada da Educação Profissional no Brasil, a partir de 2011, através do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego, fez surgir a necessidade de docentes preparados e com formação.

É preciso refletir sobre a formação dos educadores da educação profissional, pois ela é importantíssima para dar condições de responder às novas necessidades de aprendizagem do aluno trabalhador na sociedade atual. Esta formação deve, necessariamente, contemplar os aspectos históricos, filosóficos, políticos e culturais de forma integrada, permitindo compreender o homem e sua história, bem como transformá-los. Como nos diz:

“a formação docente é uma contínua caminhada dos profissionais da educação, em cujo caminhar atuam todas as suas dimensões individuais e coletivas de caráter histórico, biopsicossocial, político, cultural, próprias de seres integrais e autores de sua própria formação”. (PRADA; FREITAS; FREITAS, 2010, p. 370)

A formação de docentes da educação profissional é algo raro de se ver. O primeiro registro é de 1917, na Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Brás. Remetendo aos dias atuais, a formação dos docentes desta modalidade de ensino é muito escassa, prevalecendo na forma de formação continuada.

A formação continuada é um dos caminhos para a superação dos obstáculos da vida do professor, pois, como nos diz Paulo Freire (1991, p. 58), “ninguém começa a ser educador numa terça-feira, ninguém nasce educador ou é marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se torna educador, permanentemente na prática e na reflexão da prática”.

Para que esta práxis possa acontecer, o professor deve ter uma postura reflexiva, uma capacidade de observar, de regular, de inovar, de aprender com os outros, com os alunos, com a experiência. Neste sentido,

uma prática reflexiva pressupõe uma postura, uma forma de identidade, um habitus. Sua realidade não é medida por discursos ou intenções, mas pelo lugar, pela natureza e pelas consequências da reflexão no exercício cotidiano da profissão (PERRENOUD, 2002, p. 13).

A ação docente é reforçada no fazer pedagógico, no cotidiano do trabalho do professor, na resolução de situações problema, na reflexão sobre a prática num processo dinâmico e constante do dia a dia da sala de aula com o objetivo de ressignificar a sua prática.

Conforme Depresbiteris (2011), o professor deveria ser

formado para agir com intencionalidade, para ser capaz de trabalhar em equipes interdisciplinares, para escolher estratégias de estimulação do pensamento e incorporação de atitudes éticas, para avaliar com critérios e indicadores bem definidos, e, principalmente, de negociar, de estimular a participação dos futuros profissionais nos ambientes de aprendizagem (DEPRESBITERIS, 2011, p. 91-92).

A prática reflexiva se constitui na análise da prática pedagógica e exige do professor atitude de aceitar, ter responsabilidade e entusiasmo, pois a reflexão, por si só, não é suficiente para resolver os problemas educativos. Há necessidade de expor suas experiências, analisando-as e dialogando com colegas para que se proponham novas formas de agir. A reflexão é essencial para lidar com a surpresa e o inesperado. Quando o docente consegue refletir na e sobre a ação ele se torna um investigador.

Para Schön (2000), é necessário reflexão-na-ação, um processo pelo qual os professores aprendem a partir da análise e interpretação das suas atividades, e envolva, necessariamente, experimento.

Este experimento tem três níveis: a experimentação, o teste de ações e o teste de hipóteses. Seu interesse primeiro é mudar a situação. (...) Ele deve estar aberto a aprender, através da reflexão, sobre a resistência da situação, que sua hipótese é inadequada e de que forma isso acontece. Além disso, ele joga seu jogo em relação a um alvo em movimento, mudando os fenômenos à medida que experimenta (SCHÖN, 2000, p. 67).

Alarcão (2003) expõe a noção do professor reflexivo, relacionado juntamente com escola reflexiva, bem como em desenvolvimento e em aprendizagem, que se materializa como lugar de formação da profissionalidade docente. Assim, a autora dá sentido a uma escola reflexiva como “organização que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua organização e se confronta com o desenrolar da sua actividade num processo heurístico simultaneamente avaliativo e formativo” (ALARCÃO, 2003, p. 83).

E, por conseguinte, a autora afirma que gerir uma escola reflexiva é:

ser capaz de liderar e mobilizar as pessoas; saber agir em situação; nortear-se pelo projecto de escola; assegurar uma actuação sistemática; assegurar a participação democrática; pensar e escutar antes de decidir; saber avaliar e deixar-se avaliar; ser consequente; ser capaz de ultrapassar dicotomias polarizantes; decidir; creditar que todos e a própria escola se encontram

num processo de desenvolvimento e aprendizagem (ALARCÃO, 2003, p. 95).

Outro aspecto fundamental nessa formação do professor é refletir sobre o papel do mediador. O mediador é aquele capaz de enriquecer a interação do mediado com o seu ambiente, transcendendo a estrutura cognitiva. Piaget e Vygotsky são os autores que fizeram as primeiras considerações sobre a mediação. Piaget “admite que a espécie humana traz no seu genoma algumas ‘possibilidades’ mas argumenta também que outras possibilidades só se efetivarão mediante as interações” (RELVAS, 2008, p. 102). Ainda Barato (2004, p. 269) diz que “toda experiência humana é necessariamente mediada [...] não há ação humana sem mediação”.

Pereira (2013) diz que ser professor é como uma marca que se produz no sujeito, é um produto de si mesmo, ou seja, é necessário constituir-se formador e que o processo de formação seja

entendido como um processo de desvelamento e apropriação dos meios de produção de subjetividade. Que a rotina seja investida do caráter experimental da criação, como em um ateliê, mesmo. [...] À medida que o processo de formação de professores adquirir esse cunho, afastará de vez o fantasma da formação baseada exclusivamente no desenvolvimento de habilidades, na aquisição de conteúdos, na incorporação de uma didática, na compra de uma identidade pronta e cristalizada que recapa a individualidade. A formação passa, então, a ser entendida como apropriação de meios de construção de si, de desenhamento de sua própria figura, de escrita de si, enfim (PEREIRA, 2013, p. 193).

Já para Nóvoa (1997), a formação permanente é uma conquista da consciência do ser e de sua maturidade. Essa formação é exigência para que o homem se mantenha vivo, atuante no seu espaço e preocupado com o seu conhecimento e sua responsabilidade em formar alunos profissionais e cidadãos emancipados.

Além disso, Imbernón (2009) acredita que precisa haver novas tendências na formação permanente do professorado para alcançar o sucesso nas reformas educativas. É necessário superar a inutilidade das capacitações do professorado e inovar fazendo uma reestruturação “moral (como compromisso de melhoria no alunato e da sociedade) e intelectual (é claro que primeiro estrutural), uma reestruturação a partir de posturas críticas, mas novas, para recuperar o que uma vez se sonhou” (IMBERNÓN, 2009, p. 36).

E ainda acrescenta que:

O objetivo da reestruturação deveria ser ressituar o professorado para ser protagonista ativo de sua formação em seu contexto trabalhista, no qual deve combinar as decisões entre o prescrito e o real, aumentar seu autoconceito, sua consideração e seu status trabalhista e social. [...] Uma reestruturação profissional do professorado e de formação precisa se opor frontalmente a toda manifestação explícita ou oculta da racionalidade técnica que, com outros nomes e procedimentos, nos leva de volta ao passado [...], sem análise, seja nos conteúdos curriculares ou nas formas de gestão, seja no controle técnico-burocrático da educação e da formação (IMBERNÓN, 2009, p. 37).

Nesse sentido, conforme o autor, é preciso superar as práticas de formação e capacitação do professorado partindo da necessidade do grupo de professores a fim de que possam surgir alternativas na formação com base na colaboração entre os entes, unindo a formação de um projeto inovador para potencializar a experiência na formação, e até mesmo idealizando projetos integradores confiando “na capacidade do professorado para gerar inovações através da prática educativa” (IMBERNÓN, 2009, p. 45).

Perrenoud (2000) acredita que a prática reflexiva é resultante de um projeto pessoal ou coletivo e a responsabilidade pela formação continuada é dos docentes que, ao buscá-la, reafirmam sua disposição em profissionalizar cada vez mais a ação docente. Segundo o autor, a experiência faz com que os professores desenvolvam cadeias de raciocínios a partir de situações rotineiras e isso, gradativamente, vai trazendo segurança à docência, liberando o pensamento para agir de improviso, dependendo da situação e do momento de sala de aula.

Além disso, o professor da educação profissional precisa estar aberto para aprender sempre. Pereira (2013, p. 35) ressalta que a “professoralidade é um estado em risco de desequilíbrio permanente”, o que significa dizer, em constante evolução. Ressalta ainda (Pereira e Lacerda, 2010, p. 387) que a formação é um “ato sempre inacabado, sujeito a alterações e reformulações, que, em contínuo movimento, possibilita constantes rupturas e sucessivos exercícios de reflexão, de crítica, de auto-formação e de auto-superação”. Assim, a formação contínua do professor é importantíssima para acompanhar as mudanças do mundo, especialmente com relação ao trabalho.

4 SURGIMENTO E ATUALIDADE DO SENAI

Na expectativa de estabelecer uma relação com o local de trabalho e o local do estudo de caso, este capítulo será destinado a conhecer um pouco mais sobre o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), seu surgimento e o significado que essa instituição possui para a sociedade.

Na década de 1940, de acordo com Zanatta (1991), o Brasil sofria as consequências da II Guerra Mundial, o que fez com que houvesse a necessidade de adequar os processos de produção industrial. Exemplo disso foi a dificuldade das importações, o que impôs ao país passar a produzir seus produtos internamente e, conseqüentemente, qualificar seus trabalhadores. Preocupação que já era inerente aos industriários, pois conforme destaca o autor, em relação ao século XIX:

A velocidade do crescimento industrial e urbano reproduziu-se também no campo das idéias, gerando o aparecimento de inúmeras teorias que procuravam apreender as múltiplas faces dessa nova realidade (ZANATTA, 1991, p. 79).

Ainda esta autora relata que em 1941, Getúlio Vargas nomeou uma comissão de industriários para dar conta de um decreto regimentado que ainda não estava em pleno funcionamento. Esse decreto visava à qualificação dos trabalhadores nas indústrias, e assim sugeriram a proposta da criação do Serviço Nacional de Seleção, Aperfeiçoamento e Formação dos Industriários – SENAFI, que seria sustentado a partir de uma taxa mensal paga pelo industriário sobre cada empregador. Nessa proposta, o governo ficaria responsável de formar os mestres para estas escolas, e as empresas ficariam responsáveis pela formação do trabalhador.

Conforme Zanatta (1991), o nascimento do SENAI se dá pelo Decreto-Lei 4048, de 22 de janeiro de 1942, assinado pelo presidente Getúlio Vargas. Ainda neste mesmo ano foi aprovado o Regimento da instituição, através do Decreto-Lei 10.009, de 16/07/1942. De acordo com Santos (2000) o SENAI em seus primeiros anos oferecia cursos de curta duração para os jovens aprendizes e cursos de formação continuada para os trabalhadores que já não estavam mais na condição de aprendizes.

O SENAI é integrante do sistema “S”, uma das maiores redes brasileiras que atua em educação profissional, compreendendo, além do Serviço Nacional de

Aprendizagem Industrial (SENAI), o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), o Serviço Social da Indústria (SESI), o Serviço Social do Comércio (SESC), o Serviço Social do Transporte (SEST), o Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte (SENAT), o Serviço Nacional de Aprendizagem Agrícola (SENAR), o Serviço Brasileiro de Apoio a Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE) e o Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (SESCOOP).

A instituição SENAI foi criada por lei federal e é sustentada pela própria indústria através da contribuição obrigatória de 1% sobre a folha de pagamento de cada empregador, contando com o apoio legal do poder público, através da contribuição compulsória arrecadada pelo Instituto Nacional de Seguridade Social (INSS). Já empresas que têm mais de 500 funcionários arrecadam um adicional de 0,2% sobre a folha de pagamento de seus funcionários para o departamento nacional do SENAI.

Zanatta (1991) destaca que o SENAI iniciou suas atividades em dez regiões e as estruturou através dos departamentos administrativos. Estruturou-se de forma rápida e em agosto do ano em que foi decretado já havia escolas da instituição para qualificar os alunos, atendendo à necessidade da indústria da época. Em 1943, foi realizado o “curso de iniciação em ensino industrial para técnicos do SENAI” com caráter didático e intensivo, com o objetivo de preparar técnicos para atuarem nas escolas.

Esse decreto visava à qualificação dos trabalhadores nas indústrias, e assim sugeriram a proposta da criação do Serviço Nacional de Seleção, Aperfeiçoamento e Formação dos Industriários – SENAFI, que seria sustentado a partir de uma taxa mensal paga pelo industriário sobre cada empregador. Nessa proposta, o governo ficaria responsável de formar os mestres para estas escolas, e as empresas ficariam responsáveis pela formação do trabalhador.

Junto com o crescimento das escolas, aumentava o número de alunos e, conseqüentemente, havia mais evasões. Esse era outro fator preocupante para o SENAI. A instituição denomina a formação do aluno como Educação Integral, onde, além de ter os estudos formais, ele também participa das atividades dentro das fábricas. Entendido também como uma estratégia para diminuir a evasão, visto que na educação integral os alunos recebiam alimentação e outras assistências durante a formação. Em relação à metodologia, o Relatório do SENAI-SP de 1951 já trazia uma superação ao ensino tradicional: “não é o professor que deve inculcar a matéria

ao aluno, mas sim o aluno que deve desejar adquirir conhecimentos, o como e o porquê da prática e da teoria do seu ofício” (apud ZANATTA, 1991, p. 140).

Além disso, outra preocupação na formação do trabalhador era o desenvolvimento do comportamento e das atitudes, fazendo parte a formação do caráter na educação integral do educando, “neste contexto, o objetivo maior era proporcionar ao aluno o acesso à cidadania. Isso só seria plenamente alcançado a partir da formação de um cidadão-trabalhador, física e psicologicamente capaz” (ZANATTA, 1991, p. 151).

Assim, a educação integral pretendia formar, além de um trabalhador, um cidadão com deveres junto a sua comunidade, onde não bastava aprender o ofício para sua sobrevivência, mas que tivesse consciência de que tinha um compromisso com a sociedade, de ser homem com personalidade e caráter.

Na visão de Manfredi (2002), a criação do SENAI tinha como perspectiva:

disciplinar o trabalhador brasileiro e garantir a paz social, alicerçando-se nas premissas de colaboração entre capital e trabalho e na representação de que o desenvolvimento industrial conveniente aos empresários também interessa aos trabalhadores (MANFREDI, 2002, p. 182).

Neste sentido, Manfredi (2002) relata que a instituição, embora mantida pelas empresas, tem um cunho político, pois acabou atendendo aos interesses dos industriários. O SENAI, desde o seu decreto de criação, foi se modificando e crescendo “num ritmo espetacular” (CUNHA, 2005, p. 260). Conforme este autor, a prioridade das atividades no SENAI foi a modalidade de aprendizagem industrial. Já nas décadas de 1950 e 1960 percebeu-se que a aprendizagem industrial era insuficiente e houve a necessidade de implementar cursos de curta duração chamados treinamentos para dar apoio à crescente industrialização da época. Nos anos 1970 houve ênfase nos cursos técnicos de nível médio a fim de atender a política educacional.

Quanto aos anos 1990, segundo Cunha (2005) alguns fatores contribuíram para o SENAI investir em cursos de nível superior e oferecer novos cursos e assessorias para além da educação, visando a polivalência e a flexibilidade às demandas do mercado de trabalho. Além disso, tenta eliminar sua ambiguidade de público/privado e busca a auto-sustentação.

Cunha (2005) afirma que a educação profissional é uma formação aligeirada com a intenção de atender a urgente necessidade do mercado de trabalho, com olhar de uma qualificação polivalente e flexível, desfavorecendo assim a formação integral do aluno.

O Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial, de acordo com dados do site da própria instituição, é organizado e administrado pelo Conselho Nacional e pelos Conselhos Regionais da Indústria de cada região e fiscalizado pelos órgãos governamentais: a Controladoria Geral da União (CGU) e o Tribunal de Contas da União (TCU). Tem um departamento nacional que fica localizado em Brasília, junto à Confederação Nacional da Indústria – CNI, bem como a sede na maioria dos estados brasileiros.

Nestas sete décadas de atividades, conforme relatório anual do SENAI (2013), a instituição construiu uma infraestrutura humana e tecnológica de alta qualidade em todo o Brasil e acumulou grande experiência no desenvolvimento industrial, através da educação profissional, de serviços de consultoria, do apoio tecnológico, da pesquisa aplicada, da captação e transferência de tecnologias, de serviços laboratoriais e da disseminação de informação tecnológica, gerando soluções que garantam a competitividade e a excelência na formação de recursos humanos para as empresas industriais.

Em sua página oficial na internet, ao especificar as características institucionais, o SENAI é composto por 518 unidades distribuídas em todo o país. Nos 74 anos de existência, já formou mais de 64 milhões de profissionais, distribuídos em cerca de 3 mil cursos para 28 áreas industriais. O SENAI tem cursos nas modalidades de aprendizagem industrial, iniciação profissional, aperfeiçoamento profissional, qualificação profissional, ensino técnico de nível médio, graduação e pós-graduação. Só no ano de 2014, a instituição teve mais de 3,6 milhões de matrículas nos diversos cursos ofertados. No ano de 2013, o SENAI expandiu as matrículas no Programa de Educação a Distância – EaD, com dez cursos técnicos a distância, possuindo mais de 50 cursos nas diversas modalidades ofertadas pelo sistema EaD.

O Departamento Regional do SENAI do Rio Grande do Sul foi criado em 1942, com a construção da primeira escola, a Visconde de Mauá, em Porto Alegre. Atualmente, o Rio Grande do Sul possui mais de 60 unidades do SENAI, atendendo à demanda da indústria gaúcha.

4.1 O Cenário da pesquisa: SENAI de Santa Cruz do Sul

O estudo de caso será realizado na Escola de Educação Profissional SENAI Carlos Tannhauser, que está situada no bairro SENAI, na cidade de Santa Cruz do Sul, RS. A Escola oferece Educação Profissional Técnica de Nível Médio, com os Cursos Técnicos em Mecatrônica, Mecânica e Eletrônica, Cursos de Aprendizagem Industrial, Cursos de Qualificação, Iniciação e Aperfeiçoamento Profissional.

A escola foi inaugurada no dia 1º de agosto de 1951, sob a direção de Simão Honorato Mac-Carthy a Campis. Quando iniciou suas atividades, tinha cursos em Tornearia Mecânica e em Ajustagem, na modalidade de Aprendizagem Industrial.

A implantação da escola ocorreu devido à necessidade da comunidade empresarial de proporcionar qualificação profissional às indústrias que estavam instalando-se na cidade, principalmente da área alimentícia e do fumo. De acordo com Godinho (1980), em 1956 o setor fumageiro representava 59% (cinquenta e nove por cento) do valor da produção industrial do município. Já a indústria alimentícia, ocupava o segundo lugar, participando de 20% (vinte por cento) do valor da produção industrial.

Em 2002, o SENAI de Santa Cruz do Sul realizou uma pesquisa junto às empresas da região para identificar as necessidades do mercado de trabalho. Na época, constatou-se a necessidade de um técnico com perfil profissional diferenciado capaz de atender à necessidade da indústria na área de tecnologia e automação. Dessa forma, houve a elaboração do projeto de implantação do curso técnico em Mecatrônica e, em 2003, esse curso foi aprovado pelo Conselho Estadual de Educação.

Já em 2007, a escola recebeu aprovação de mais dois cursos técnicos de Nível Médio: Curso Técnico em Eletrônica e Curso Técnico em Mecânica para qualificar a comunidade de Santa Cruz do Sul e região.

Além dos três cursos técnicos de nível médio, a escola Carlos Tannhauser oferece cursos nas modalidades de formação inicial e continuada de trabalhadores, sendo elas: aprendizagem industrial, ofertado aos menores aprendizes indicados por empresas contribuintes e regimentado pelo Decreto Federal 5.154, de 23/07/2004; qualificação profissional, com cursos de carga horária mínima de 160 horas e objetivo de qualificar o trabalhador para uma profissão; aperfeiçoamento profissional,

destinado a trabalhadores que precisam se atualizar, aperfeiçoar ou complementar suas competências profissionais e possuem carga horária menor. Também oferece serviços técnicos e tecnológicos a clientes externos de acordo com as demandas da indústria. Esses serviços técnicos e tecnológicos se referem a ações destinadas à inovação, criação e/ou melhoria de processos e produtos. Eles podem ser prestados conforme necessidade da indústria, através de assessorias, serviços técnicos especializados e informações tecnológicas. Sendo assim, os serviços compreendem pesquisa aplicada, com o objetivo de desenvolver novos conhecimentos, bem como criação de materiais, processos e sistemas; desenvolvimento e inovação de produtos e processos, que é o trabalho aplicado ao conhecimento adquirido por meio da pesquisa ou experiência prática para a criação/aprimoramento ou instalação de materiais, equipamentos, produtos, processos e sistemas.

Nesses serviços podem ser relacionados também os serviços técnicos especializados como serviços laboratoriais, onde se faz calibração, aferição, dosagem, ensaio ou teste para ver a qualidade dos produtos e processos de acordo com as normas técnicas vigentes. Outra atividade é o serviço de inspeção no qual se utilizam medições, ensaios ou uso de calibres para avaliar o produto de acordo com normas ou especificações vigentes. Quanto aos serviços operacionais, referem-se à realização de serviços na fabricação de peças e manutenção de máquinas e equipamentos.

Esses serviços relacionados à Assessoria técnica e tecnológica são as atividades voltadas a implementação de solução de problemas em empresas e instituições, visando à melhoria de sua qualidade e produtividade. Essa assessoria e consultoria pode ser na área da Gestão Empresarial relacionada às atividades com diagnóstico, orientação e solução de problemas na gestão.

Quanto às Informações tecnológicas, referem-se à atividade que faz a captação, tratamento e disseminação com o modo de fazer um produto ou prestar um serviço. Essas informações podem ser: serviços de documentação, estudos de mercado, eventos técnicos. Além disso, também há as atividades voltadas para o reconhecimento formal de conformidade de processos e produtos que são as certificações (SENAI, 2009).

A escola organiza os seus processos educacionais e pedagógicos a partir dos fins da Educação Profissional instituídos pela legislação da educação profissional no país. Com base nos pressupostos legais, conforme Diretrizes do SENAI e, a

educação é uma das “vertentes fundamentais para o crescimento da economia, seja pelo efeito direto sobre a melhoria da produtividade do trabalho – formação de trabalhadores mais eficiente, capital humano” (CNI, 2007, p. 9).

Ao longo dos mais de 60 anos de existência, a escola já matriculou mais de 60 mil alunos nos diversos cursos que oferece à comunidade, tendo como principal meta formar, aperfeiçoar e especializar profissionais, procurando sempre inovações e constantes atualizações (Dados do SIS²).

Em 2014 a escola recebeu aprovação para a construção de mais um prédio para ampliar a sua estrutura física, que se encontra limitada. Serão mais de dois mil metros quadrados de área construída para atender à demanda de cursos ofertados pela instituição.

Já no ano de 2015, a escola teve a aprovação do Curso Técnico em Eletroeletrônica presencial e na modalidade EaD. E, em março de 2016 aconteceu a primeira turma do SENAI do Rio Grande do Sul ofertando o Curso Técnico em Eletroeletrônica EaD na Unidade de Santa Cruz do Sul.

Em 2016 houve ainda o incremento da oferta de um novo curso: Técnico em Qualidade. O qual será divulgado para iniciar as suas aulas no 2º semestre do ano, ampliando o rol de áreas ofertadas na escola para atender à necessidade do mercado.

² SIS: Sistema Integrado SENAI.

5 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Para que a realidade complexa da educação profissional fosse estudada, necessitei de subsídios encontrados na pesquisa qualitativa, que objetiva o estudo da experiência humana, entendendo que as pessoas interagem, interpretam e constroem sentidos.

Nesta pesquisa, de caráter qualitativo, foi utilizada a abordagem do tipo estudo de caso. Conforme Yin (2001), o estudo de caso é uma análise empírica que busca observar um fenômeno individual a partir de um contexto complexo. Para o autor, o estudo de caso permite “compreender os fenômenos sociais complexos, uma investigação para se preservar as características holísticas e significativas dos acontecimentos da vida real” (YIN, 2001, p. 20). Esse método proporciona ao pesquisador utilizar diversas fontes de informação a fim de retratar a realidade de forma completa e profunda.

Triviños (1987) apresenta alguns tipos de estudos de caso: Histórico-organizacionais, Observacionais e História de Vida. No nosso estudo tem como objeto os trabalhadores, onde a entrevista semiestruturada é uma das técnicas mais importantes. Além disso, acreditamos que a entrevista possibilita ao sujeito entrevistado refletir sobre a sua prática enquanto está relatando o que faz e pensa.

A definição do tema da pesquisa e do campo de coleta de dados aconteceu de forma natural, tendo em vista que a área da educação é o meu local de atuação desde o ano de 1997, especificamente na formação dos professores. Os embates, os conflitos e as incertezas instauradas nas relações de trabalho sempre me despertaram angústias e questionamentos, sendo que o desconforto intelectual gerou esta pesquisa.

Nesse sentido, nosso estudo de caso é sobre a formação dos professores da educação profissional de uma Escola SENAI localizada no município de Santa Cruz do Sul, e os instrumentos que utilizamos foram: entrevista semiestruturada, consulta a documentos e grupo focal.

A Escola SENAI Carlos Tannhauser, meu local de trabalho, possui três cursos técnicos, Eletrônica, Mecânica e Mecatrônica. Dentre esses, há dois docentes que trabalham somente no Curso Técnico em Mecânica, um docente que trabalha na Mecânica e Mecatrônica, um professor que trabalha com Eletrônica e Mecatrônica, e

os demais professores trabalham nos três cursos técnicos, totalizando 8 docentes. Os sujeitos deste estudo foram seis docentes que atuam nos cursos técnicos da Escola mencionados acima. São profissionais formados em curso superior, principalmente da área das engenharias.

A exigência inicial para o ingresso na docência, caracterizado como instrutor, de acordo com o Plano de Gestão de Remuneração e Carreiras do Sistema FIERGS/CIERGS, tem como critério a formação superior na área em que irá atuar. Nesse sentido, os docentes não são obrigados a ter formação pedagógica para participarem do processo seletivo a uma vaga de docente no SENAI.

A entrevista semiestruturada foi aplicada com seis professores de nível técnico da educação profissional, contratados na carteira de trabalho com o cargo de instrutores da Escola de Educação Profissional SENAI Carlos Tannhauser. Os critérios para seleção da aplicação da entrevista semiestruturada foram: tempo de contratação na docência do SENAI, sendo um com mais tempo e outro com menos tempo; e formação do docente, tendo um com formação em pós-graduação, Mestrado concluído, um docente que trabalha com o curso técnico em Eletrônica, um que trabalha com a Mecânica e outro com a Mecatrônica, totalizando assim os seis docentes.

No quadro abaixo identificamos o perfil dos docentes entrevistados, conforme mencionado nos critérios selecionados anteriormente:

Docente entrevistado e seu pseudônimo	Tempo de docência no SENAI	Formação	Curso Técnico em que atua	Critério
Marcos	15 anos	Licenciatura em Computação e Mestrado em Sistemas em Processos Industriais	Eletrônica Mecânica Mecatrônica	Docente mais tempo de serviço
Ricardo	12 anos e meio	Gestão em Processos Industriais e Especialização em Docência na Educação Profissional	Eletrônica Mecatrônica	Docente do Curso Técnico em Eletrônica

Tiago	7 anos	Engenharia Elétrica e Mestrado em Engenharia Controle Automação	Eletrônica Mecânica Mecatrônica	Docente com mestrado concluído
Leandro	2 anos e 8 meses	Engenharia Mecânica	Eletrônica Mecânica Mecatrônica	Docente do Curso Técnico em Mecatrônica
Caio	2 anos e meio	Engenharia Mecânica e Especialização em Docência na Educação Profissional	Mecânica Mecatrônica	Docente do Curso Técnico em Mecânica
Alencar	2 anos e meio	Engenharia Mecânica e Especialização em Docência na Educação Profissional	Eletrônica Mecânica Mecatrônica	Docente com menos tempo de serviço

Quadro 3 – Perfil dos docentes entrevistados, conforme critérios pré-estabelecidos (Fonte: elaborado pela pesquisadora).

As entrevistas semiestruturadas foram baseadas no roteiro que se encontra no Anexo A, e agrupadas em eixos temáticos, sendo eles: a) identificação do perfil de cada docente entrevistado; b) história da formação e do trabalho do sujeito e entrada no SENAI; c) a prática da formação continuada no SENAI; d) planejamento das aulas; e) significado de ser professor no SENAI. Elaborou-se um roteiro mínimo a partir do qual outras questões por nós colocadas.

Durante as entrevistas, sempre procurei ter escuta sensível, emitindo com o mínimo de opiniões possível, para dar liberdade de expressão ao docente. Fui sem a pretensão de julgar ou classificar as experiências e as ações dos docentes como adequadas ou inadequadas, válidas ou inválidas, assim como procurei escutar, acompanhar e registrar os depoimentos e as reflexões desses profissionais sobre sua formação e prática pedagógica.

As entrevistas ocorreram nos meses de outubro, novembro e dezembro de 2015, com duração entre 40 minutos e 1 hora e 15 minutos. Totalmente gravadas em áudio, foram transcritas fielmente, salvo as interrupções ocasionais que ocorreram. O ambiente escolhido para a aplicação das mesmas foi uma sala de reuniões que se encontra no setor de orientação da escola. Durante as entrevistas

existiram duas ou três interrupções, todas de questionamentos, mas não interferiram no relato dos sujeitos.

As entrevistas foram agendadas com os docentes antecipadamente, sempre em seus horários de planejamento, e transcorreram de maneira tranquila com a disposição dos docentes, havendo o interesse mútuo de atenção e respeito ao ouvir as histórias dos sujeitos. Ao longo da entrevista procurei estar atenta aos sinais não verbais de cada participante, para assim poder também compreender as mensagens visuais transmitidas naquele diálogo.

Como pesquisadora e como orientadora pedagógica, conversar com os docentes foi uma oportunidade de conhecer um pouco mais cada um deles, além de aprender reforçar os vínculos profissionais.

A entrevista leva à autorreflexão, à reconfiguração de sentidos e à aprendizagem. É uma abordagem que requer uma escuta sensível, num clima de diálogo, de respeito, de ética. Nesta metodologia pude presenciar e contribuir para um processo de reflexão e de envolvimento dos docentes com as temáticas das questões contidas na entrevista. Todos os sujeitos valorizaram o momento da realização do diálogo e se dispuseram a pensar e a falar sobre a sua formação inicial e continuada, sobre o seu processo, sobre sua carreira, sobre como aprenderam a serem professores e como hoje vivem o ser professor na educação profissional.

Feitas as entrevistas aos docentes, realizou-se a organização, compilação e análise dos dados. Isso iniciou logo após a transcrição de todas as entrevistas semiestruturadas. Em seguida, as respostas foram compiladas e divididas em categorias norteadoras para a análise dos dados. Como eixos centrais, foram elencadas as categorias “formação inicial e continuada”, “prática pedagógica” e “ser docente no SENAI”.

Foram realizados dois encontros com grupo focal, onde discutiu-se questões relacionadas à formação continuada, ao papel do docente e à prática pedagógica. No grupo focal, percebeu-se que todos os docentes tinham a possibilidade de dar a sua opinião e interagir com as questões apresentadas, mas os docentes mais tímidos, no primeiro encontro, acabaram não contribuindo muito, pois em alguns momentos não opinaram em virtude de que seus colegas já haviam falado. Já no segundo encontro, resaltei da importância deste grupo focal e que era o momento para todos refletirem e contribuírem com suas opiniões.

O grupo focal foi constituído por seis docentes com o objetivo de refletir, analisar e contribuir com as questões da pesquisa através de um debate aberto e acessível, a partir de um tema comum a todos. A reunião do grupo foi o momento do participante expor seus sentimentos, ideias e percepções a respeito do foco principal, a formação continuada.

Para que o grupo focal pudesse acontecer, providenciei a reserva da sala para a data agendada para a reunião de grupo, elegendo um ambiente que comportasse os seis docentes de forma confortável e, além disso, que não fôssemos interrompidos durante a atividade. Nesse espaço havia uma mesa redonda onde o grupo pôde se dispor em sua volta. O tempo de duração das reuniões foi de 60 a 90 minutos de discussão e debate.

O grupo focal busca colher informações que possam proporcionar a compreensão de percepções, crenças, atitudes sobre o tema estudado, ficando o interlocutor responsável por criar um ambiente favorável à discussão, propiciando aos participantes manifestar suas percepções e pontos de vista.

Em relação a análise das entrevistas e do grupo focal, conforme Bardin, apud Triviños (1997) a análise de conteúdo é uma técnica para analisar as comunicações com descrição destes discursos para obter indicadores permitindo assim a inferência das mensagens. Outro aspecto importante a ressaltar sobre a análise de conteúdo é que acontece a partir de técnicas como a codificação, classificação e categorização. Para que a inferência possa acontecer é necessário que o pesquisador tenha uma clareza teórica nos conceitos e teorias.

Para que aconteça essa análise de conteúdo, conforme Bardin, apud Triviños (1997) há 3 etapas básicas: pré-análise, descrição analítica e interpretação inferencial. A pré-análise se refere a organizar o material. Já a descrição analítica ocorre a codificação, classificação e categorização. Em relação a interpretação inferencial acontece a reflexão, a relação da pesquisa com a teoria, com a realidade educacional e social.

Esta pesquisadora, na função de moderadora, procurou conduzir o grupo para manter o foco sobre o assunto tratado, sempre com o cuidado de não tirar-lhe a possibilidade da palavra. Como adverte Minayo (2000), busquei não induzir meu ponto de vista ao grupo, possibilitando a expressão das opiniões pelos participantes.

Esta foi uma difícil missão, pois ali me encontrava como pesquisadora e ouvi algumas opiniões que, talvez, como orientadora pedagógica, não gostaria de ter

ouvido. Mas era o meu papel. Precisava me distanciar para que pudesse ouvir os sentimentos, reflexões e opiniões ressaltadas.

Além disso, o meu compromisso como moderadora era dar condições para que todos os seis docentes participassem das discussões com autonomia, ter uma escuta sensível, transcrever os diálogos, refletir sobre as questões, analisar e ser vigilante para trazer as passagens mais significativas para contribuir com a dissertação.

Para preservar o anonimato dos docentes entrevistados, na transcrição dos depoimentos foram utilizados nomes fictícios, assim identificados: Alencar, Caio, Leandro, Marcos, Ricardo e Tiago. Dentre os docentes entrevistados havia uma professora. Porém, para preservar a sua identidade e porque a pesquisa não teve como intenção discutir questões relativas a gênero, foi utilizado também um nome masculino.

6 O PERCURSO DA FORMAÇÃO DOCENTE

Chegamos aos questionamentos: Como acontece a formação inicial do professor? Como se dá a formação continuada do docente? Que saberes são prévios e quais são construídos ao longo da caminhada? E especificamente, como se dão essas questões no caso da formação dos professores do SENAI, Escola de Educação Profissional SENAI Carlos Tannhauser?

Os estudos apresentados neste campo de pesquisa sobre a formação docente ressaltam que, ao longo de suas experiências, suas vivências, suas formações, eles aprendem a profissão. De acordo com as situações vivenciadas por cada um, os estudos, as capacitações, as experiências do dia a dia de escola e da sala de aula e com os colegas profissionais que adquirem conhecimentos, mobilizam saberes, desenvolvem habilidades e adquirem capacidades que os legitimam como profissionais. Nesse sentido, Tardif (2012), Tardif e Lessard (2014), Machado (2008), Rehem (2009), Shön (2000), Ciavatta (2008), e Kuenzer (2008) serão as principais referências da nossa discussão.

Nesse contexto, os saberes docentes são oriundos das experiências de cada um, da própria experiência profissional. Assim, conforme o grupo focal realizado, o docente Leandro relata:

Hoje seria importante uma formação pedagógica porque ainda não tive oportunidade de fazer. Hoje dou aula da forma que aprendi como aluno, analiso a aula e sempre que possível torno-a mais atrativa. [...] A cada nova aula a gente pode melhorar a prática pedagógica... a gente precisa analisar a aula dada, sem análise não adianta; ou até mesmo outro analisar e dar um *feedback*. Porque se passar anos e anos dando a mesma aula, não se adequando aos perfis dos alunos, assim como a tecnologia muda, os nossos alunos também (LEANDRO).

Assim, o docente procura na sua experiência como aluno as referências iniciais para o enfrentamento das situações apresentadas na escola e na sala de aula. Além disso, nessa fala reflete-se sobre a questão da evolução, pois Tardif (2012, p. 13) diz que: “No campo da pedagogia, o que era “verdadeiro”, “útil” e “bom” ontem já não o é mais hoje”. Dessa forma, o social é muito importante, pois as mudanças evoluem com o tempo e o contexto social. Os docentes, no momento em que entraram pela primeira vez em uma sala de aula, perceberam que era

necessário reorganizar os seus saberes, seus conhecimentos, experimentando, criando, aprendendo a ser professor. Os docentes engenheiros iniciam seu trabalho como mestres sem terem a formação pedagógica indicada para exercer a docência. Entram, muitas vezes, em sala de aula com seus conhecimentos técnicos adquiridos no curso superior e os adquiridos na indústria. A partir de então, precisam ensinar o que sabem, a maneira para que os mesmos possam cumprir com as suas atividades. De acordo com a entrevista do docente Alencar, “fazer a transformação do conhecimento, comportamento e atitudes nos alunos. Oferecer a oportunidade para o aluno melhorar”.

Tardif (2012) embasa essa frase do docente Alencar abordando que:

Contrariamente ao operário de uma indústria, o professor não trabalha apenas um “objeto”, ele trabalha com sujeitos e em função de um projeto: transformar os alunos, educá-los e instruí-los (TARDIF, 2012, p. 13).

Para que a educação aconteça na vida dos nossos alunos, conforme ressaltado na entrevista por um docente, é preciso “dar uma profissão para ele (aluno). Abrir algumas portas para ele escolher o que quer seguir”. DOCENTE CARLOS. Este desafio está presente num dos elementos fundamentais para a prática pedagógica: a formação continuada. Dessa forma, o presente estudo aponta como fundamental a formação continuada do docente da educação profissional – sua organização, estrutura, temáticas abordadas, perspectivas, sua concepção e percepção junto aos docentes da educação profissional.

6.1 As primeiras experiências na docência

Qualquer início gera ansiedade, insegurança e expectativa, mesmo quando programado e esperado. Mas quando esse começo é imprevisto, não pensado, sem uma preparação prévia, há ansiedade, insegurança e expectativa duplicada. Assim, ao conversar com os docentes da educação profissional, ouvimos:

Meu irmão sempre dizia que eu tinha que dar aula no SENAI. E quando eu estava fazendo um curso de CNC³ aqui no SENAI, o professor Evandro disse que tinha uma vaga. Daí, vim falar com o coordenador e participei do processo de seleção. Foi escolha, porque tive que deixar a Philips Morris

³ CNC – Comando Numérico Computadorizado

para assumir no SENAI. No começo, a minha maior dificuldade era a vergonha (CAIO).

A maior dificuldade foi aceitação da turma, medo de atingir o público e conseguir conciliar o tempo com o conteúdo. Como a gente não sabe o ritmo da turma nem tem a noção de grau de instrução da turma (RICARDO).

Conforme os docentes, as lembranças foram: insegurança em preparar a aula, incapacidade de explicar os assuntos para os alunos, de ser aceito pelo grupo de alunos. De acordo com esses depoimentos, percebemos o quanto não estar preparados para assumir algo novo nos deixa inseguros e repletos de ansiedade.

O quadro abaixo sintetiza as respostas dos docentes entrevistados com relação à tornar-se professor no SENAI, se foi uma oportunidade ou uma escolha, assim como apresenta sua experiência profissional anterior à docência:

Docentes	Docente Alencar	Docente Caio	Docente Leandro	Docente Marcos	Docente Ricardo	Docente Tiago
Escolha ou oportunidade	Oportunidade	Oportunidade e escolha pessoal	Escolha pessoal	Oportunidade	Oportunidade	Oportunidade e escolha pessoal
Experiência profissional anterior ao SENAI	Empresa e professor de inglês	Empresa	Empresa e professor em laboratório	Professor de informática	Empresa e professor de elétrica	Empresa

Quadro 4 – Respostas à pergunta sobre como os docentes se tornaram professores do SENAI (Fonte: elaborado pela pesquisadora)

Como podemos ver, a maioria dos entrevistados relatou que a opção de trabalhar no SENAI foi, primeiramente, decorrente de oportunidade que surgiu e, após, uma opção. Como traço em comum, essa oportunidade foi aceita e fizeram a opção pessoal e profissional de serem professores. Conforme diálogo com o docente Leandro, o que mais o aproximou à docência foi:

Uma escolha pessoal. Bom eu já trabalhava com didática, eu queria ter esta experiência, principalmente na educação profissional. Inicialmente, durante um bom tempo, eu trabalhei conciliando com a minha atuação em projetos. Escolhi também, na época, para estar mais próximo de casa. [...] O que mais me aproximou a ser professor foi enquanto laboratorista na UNISC, onde a gente dava a aula prática. Era uma ou mais aulas práticas para uma turma e era muito prazeroso, porque a gente dava o máximo de nós e a gente via a satisfação dos alunos (LEANDRO).

O docente, que já fazia monitoria, teve a oportunidade de conhecer e despertar seu desejo para o ensinar e o aprender. De acordo com Tardif e Lessard (2014), o prazer de ajudar os outros, como pode ser evidenciado nessa experiência de monitoria foi positiva e pode ter sido fundamental na escolha profissional do docente Leandro.

Observa-se que cinco dos seis professores trabalharam na indústria antes de iniciar a sua atividade docente. Mas que esta experiência também foi base para decisão de aceitar a oportunidade de trabalhar com educação.

Na indústria, você está lá para resolver o problema dos outros, e aqui você está trabalhando com pessoas. Fazer parte da formação de uma pessoa é importante. Por exemplo, o vocabulário que você usa e como se expressa. O aluno percebe, e isso acaba sendo reflexo para eles de todas as formas (ALENCAR).

Em alguns casos o ingresso na carreira do docente teve o incentivo da família, pois em entrevista o docente Caio disse: “a minha mãe sente muito orgulho que sou professor do SENAI”. Já o docente Ricardo tem um vínculo muito próximo com a educação, pois sua mãe também foi professora.

Fazendo uma retomada das informações do quadro acima, dos seis sujeitos entrevistados, quatro já trabalhavam como professores: um de inglês, outro de informática, outro de eletricidade e outro como monitor de laboratório da mecânica. Isso facilitou a cada um dos sujeitos avaliar a oportunidade surgida na docência do SENAI como uma decisão para o seu futuro profissional. Conforme o docente Ricardo, é preciso ter afinidade com a docência.

Gostar. Fazer aquilo que se gosta. Isso é o mais importante. Já me perguntaram se eu não desejo um cargo de gestão, mas acho que não consigo sair da educação. Eu acho que o reconhecimento faz eu permanecer no SENAI. As condições que o SENAI nos dá, não tem como dizer que o SENAI me deve. O SENAI não me deve nada, eu é que devo para o SENAI. Tudo o que tu precisar o SENAI te dá. O SENAI não deixa dar um passo sem dar uma cobertura. Se olhar aí fora poucas empresas têm o reconhecimento pelos funcionários. Somos sempre valorizados (RICARDO).

Numa análise geral das narrativas das entrevistas percebe-se que os sujeitos se sentem satisfeitos e realizados na docência. Eles atribuem a si mesmos a identidade profissional como docentes quando dizem:

O que faz eu permanecer na docência é porque eu gosto. Eu gosto de dar aula. Eu estou sempre buscando melhorar a qualidade de ensino. A minha dedicação, o meu compromisso com o que eu faço. O que eu gosto aqui no SENAI é a forma de trabalhar, pois por situação de aprendizagem é legal de se trabalhar, porque é uma forma diferente de trabalhar. Outra coisa, porque eu gosto dos meus colegas de sala de aula, eu gosto de trabalhar de forma integrada, pois fazem isso acontecer, é uma equipe muito legal (MARCOS).

Para ser docente no SENAI, o candidato deve participar do processo seletivo normatizado pelo documento de Processo de Captação e Seleção FIERGS/RS. De acordo com a demanda na Escola, abre-se a vaga e a mesma é divulgada em jornal e site do SENAI. As etapas seguintes referem-se à análise curricular, prova com conhecimento técnico específico da área que irá atuar, participação na avaliação psicológica e/ou dinâmica de grupo e, por último, participação na entrevista com diretor da escola.

Já o pré-requisito para participar desse processo seletivo é ter formação em curso superior completo na área de atuação, preferencialmente curso técnico de nível médio ou de qualificação na área afim, preferencialmente formação pedagógica para a docência.

Todos os docentes, ao assumirem suas vagas, possuíam o curso superior na área de atuação, mas, sobre o Curso técnico, dois docentes não o possuíam. Já em relação à formação pedagógica, nenhum docente possui este pré-requisito.

Conforme entrevista, um dos candidatos trabalhava numa empresa de grande porte do município, porém, após a conclusão do curso de Engenharia, gostaria de trabalhar especificamente em sua área. Sabendo da vaga, resolveu se inscrever e, a partir dos pré-requisitos, pensou: “Engenharia eu tenho, curso técnico da área eu tenho, experiência de indústria possuo, só não tenho a formação pedagógica e os demais também não têm. Vou tentar essa vaga” (ALENCAR).

6.2 Significado da docência e os saberes da Educação Profissional

Segundo os depoimentos, no início da carreira todos os docentes sentiram alguma dificuldade, como nas narrativas:

A minha maior insegurança era que eu não sabia qual era meu público alvo; eu não sabia qual era a experiência deles, o grau de instrução deles, quanto de prática eles tinham na indústria. Então esta era a minha maior insegurança, de certa forma. Então procurei me preparar bem, não tinha noção de tempo da minha aula, então preparei material a mais, e foi ocorrendo assim ao natural, bem tranquilamente. Como era um assunto que eu dominava não tive dificuldades no conteúdo (LEANDRO).

A maior dificuldade era planejar muitas lâminas e falar tudo em 45 minutos e aí: o que fazer com os alunos? Vai retomando alguns slides, olha para o relógio e não vê a hora de acabar. E aí, chegou a sensação de: será que vai dar? Será que vou dar conta? (ALENCAR).

Esses são alguns dos depoimentos que expressaram insegurança, incerteza, desafio, despreparo, medo e sensação de incapacidade dos novos docentes contratados. Eles tiveram períodos de contratação diferentes, mas angústias similares.

Essa trajetória inicial para a construção de sua identidade passa pelo trabalho docente, pelos conhecimentos e saberes construídos ao longo de suas ações. As primeiras aulas são um “choque” com a realidade de inserção na profissão, na qual o docente descobre seus limites, experiência, sua prática e a coloca em transformação os saberes prévios adquiridos nos diversos âmbitos – familiar, universitário, empresarial – para com os seus alunos. Sendo assim,

o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola (TARDIF, 2012, p. 11).

Em entrevista, o professor Marcos fala da sua experiência inicial e a construção de seus saberes:

A maior dificuldade era como eu ia explicar. A primeira vez que eu entrei na sala de aula eu era muito nova. Quando comecei lá, em Barros Cassal, a escola me mandou para Cachoeira “pegar” umas dicas com outro professor com mais experiência. Eu fiquei quatro dias lá para aprender, principalmente, a trabalhar em softwares. Como eu não sabia dar aula, eu me espelhava naqueles professores que eu achava legal. Hoje eu tenho

plena confiança, me sinto bem preparada para dar aula porque eu gosto (MARCOS).

Com o passar do tempo, o docente “vai-se tornando – aos seus próprios olhos e aos olhos dos outros – um professor, com sua cultura, seu ethos, suas ideias, suas funções, seus interesses, etc” (TARDIF, 2002, p.57). Assim, o tempo vai tornando-se um fator importante para a aquisição da experiência e, sobretudo, para dar mais segurança, autonomia, preparo, certeza, capacidade para trabalhar com os alunos. Por isso, muitos professores dizem que se aprende a trabalhar, trabalhando.

Esse aprendizado, muitas vezes difícil e ligado à fase da sobrevivência profissional, na qual o professor deve mostrar do que é capaz, leva à construção dos saberes experienciais que se transformam muito cedo em certezas profissionais, em truques do ofício, em rotina, em modelos de gestão da classe e de transmissão da matéria. Esses repertórios de competências constituem o alicerce sobre o qual vão ser edificados os saberes profissionais durante o resto da carreira (TARDIF, 2002, p. 108).

O docente Marcos, quando entrevistado, trouxe a sua experiência profissional, a qual Tardif apresenta acima, relatando:

Eu comecei a dar aula com 16 anos lá na minha cidade, sendo monitora de informática. Em 2001, vim para Santa Cruz para estudar Licenciatura em Informática na UNISC e fui contratada pelo coordenador do SENAI para dar curso de informática aqui no SENAI. Também trabalhei no Mauá, fiquei dois anos. Também trabalhei na APAE com estágio voluntário. Trabalhei no NTE – Núcleo Tecnológico de Educação. Dei aula no UNILASSALE, em Canoas. Trabalhei no SENAC e, para assumir as 40hrs aqui no SENAI, tive que optar e decidi vir para cá. Também dei aula na UNISC nos cursos de Pedagogia e Licenciatura em Computação. Acho que cada novo desafio da escola, [dos] alunos, as aulas, foi me construindo para que hoje eu pudesse ter toda essa experiência (MARCOS).

Neste momento iremos discutir os termos “instrutor” e “professor”. O docente, quando contratado no SENAI, em sua carteira de trabalho é designado como Instrutor de Educação Profissional Nível I e tem em suas atividades: “ministrar aulas na Educação Profissional Técnica de Nível Médio e cursos de oferta livre, de acordo com o conteúdo previsto nos Planos de cursos e legislação vigente, nas áreas/segmentos de atuação do SENAI-RS” (FIERGS/CIERGS, S.D.)

Muito tempo atrás, ainda quando do predomínio da vigência do taylorismo/fordismo, o ensino acontecia através dos mestres que demonstravam suas habilidades, e os alunos, através da memorização, desenvolviam os conhecimentos. Kuenzer (2008) relata que:

Ele é instrutor, ele não é professor, porque o trabalho intelectual não se coloca como necessidade. Ao mesmo tempo, o conhecimento tácito privilegia a competência no fragmento, não contemplando a dimensão da totalidade do processo de trabalho em suas articulações com a prática social (KUENZER, 2008, p. 28).

Segundo o dicionário Aurélio, o vocábulo instrutor significa “que, ou aquele que instrui, que ensina, que adestra”. O verbo instruir tem por significado “transmitir conhecimentos a; ensinar; habilitar, adestrar, exercitar, informar” (FERREIRA, 2004, p. 1114).

Podemos perceber que a atividade desenvolvida no SENAI, na docência, ultrapassa este significado de instrutor. O papel do docente é não somente instruir e adestrar o aluno sobre determinada área. O docente precisa transpor o “método” de ensino de simples demonstração seguida de imitação, e precisa ter a capacidade de mediar o processo de aprendizagem, atribuindo significado à teoria e às práticas desenvolvidas, integrando-as sempre através das situações de aprendizagem. Isso é confirmado no relato da docente Marcos:

Meu planejamento para os cursos por competência é integrar os meus conteúdos na Situação de Aprendizagem. Normalmente eu preparo junto com os outros professores da Situação de Aprendizagem. Sempre buscando trabalhar a teoria e a prática juntas. O que eu gosto aqui no SENAI é a forma de trabalhar, pois por situação de aprendizagem é legal de se trabalhar, porque é uma forma diferente de trabalhar (MARCOS).

Para o profissional da educação, a LDB 9394/96 preconiza, no Artigo 61:

consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são:

I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio;

[...]

III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim.

Quanto ao vocábulo “professor”, no dicionário Aurélio, define-se como “aquele que professa ou ensina uma ciência, uma arte, uma técnica, uma disciplina, mestre” (FERREIRA, 2004, p. 1636). Convém salientar que, além de ensinar, no nosso ponto de vista, há também a questão também do aprender. Conforme Roldão (2007), ensinar é

caracterizada, na nossa perspectiva, pela figura da dupla transitividade e pelo lugar de mediação. Ensinar configura-se assim, nesta leitura, essencialmente como a especialidade de fazer aprender alguma coisa (a que chamamos currículo, seja de que natureza for aquilo que se quer ver aprendido) a alguém (o acto de ensinar só se actualiza nesta segunda transitividade corporizada no destinatário da acção, sob pena de ser inexistente ou gratuita a alegada acção de ensinar) (ROLDÃO, 2007, p. 95).

O autor acrescenta que:

– como o médico ou o engenheiro nos seus campos específicos – é aquele que *ensina* não apenas *porque sabe*, mas porque *sabe ensinar*. E *saber ensinar* é ser especialista dessa complexa capacidade de mediar e transformar o saber conteudinal curricular (isto é, que se pretende ver adquirido, nas suas múltiplas variantes) – seja qual for a sua natureza ou nível (ROLDÃO, 2007, p. 102).

Neste sentido, também um dos depoimentos o docente relatou sobre a importância do professor saber mediar a aprendizagem dos alunos:

Eu vejo que o professor é um mediador. Aquele que está sempre mediando o conhecimento com o aluno. Eu tenho alunos que só trabalham com cobrança, outros que trazem sugestões e estudam em casa. Eu não posso restringir aqueles alunos que tem mais facilidade com aqueles mais lentos, por isso estou sempre instigando os alunos. (LEANDRO)

Nessa mediação é importante ressaltar que o aluno deve ter interesse, entusiasmo, gosto por querer saber. Conforme o docente Marcos,

o professor precisa plantar uma sementinha para que o aluno queira saber. Fazer com que o aluno busque as informações e que ele entenda que isso é importante para a vida dele. Não só de passar o conteúdo. Que ele saiba se virar... quando precisar de alguma informação, [que] saiba aonde buscar (MARCOS).

Assim, a identidade, segundo Tardif, passa pela socialização e a vivência,

através das quais a identidade profissional vai sendo pouco a pouco construída e experimentada e onde entram em jogo elementos emocionais, relacionais e simbólicos que permitem que um indivíduo se considere e viva como um professor e assuma, assim, subjetivamente e objetivamente, o fato de fazer carreira no magistério (TARDIF, 2002, p. 108).

E esse fazer carreira é “entrar numa categoria profissional, nela assumir um papel e desempenhar uma função e procurar atingir objetivos particulares definidos por essa categoria” (TARDIF, 2002, p. 106). Os docentes contribuem com seus

saberes, suas experiências, suas habilidades, seus valores na complexa tarefa de educar.

De acordo com Manfredi (2002, p. 13), especificamente para a educação profissional, “a identidade do professor é simultaneamente epistemológica e profissional, realizando-se no campo teórico de conhecimento e no âmbito da prática profissional”. Assim, percebe-se que o trabalho docente está repleto de intencionalidade, porque visa à formação humana, muito além dos saberes técnicos. É nesse sentido que estabelecemos a relação com o relato do docente Leandro, o qual tem a intenção de ir além dos saberes técnicos:

[...] dentro desse cenário a gente é instruído para trabalhar na indústria e ser funcionário. E isso eu quero desenvolver com os alunos também, para eles serem empreendedores e buscarem as informações e não só trabalharem para alguém (LEANDRO).

Em relação ao papel do docente, o sujeito Ricardo relata que:

É trazer a realidade não só do meio profissional, mas também de como as coisas acontecem lá fora. O professor é o responsável de tirar o jovem de casa e mostrar como ser cidadão. Ser cidadão não é só ter conhecimento técnico, é colocar lixo no lixo, conhecer seus direitos e deveres. O papel do professor é ser responsável por mostrar ao jovem o mundo, a situação em si (RICARDO).

Já para Tardif (2002, p. 39), o professor ideal é “alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos”.

Todos os docentes relataram que não tinham dificuldades quanto aos seus conhecimentos e competências já adquiridos: “como era um assunto que eu dominava, não tive dificuldades no conteúdo” (LEANDRO). Retornamos à pergunta inicial deste capítulo: o que é ser professor? Tardif (2012, p. 16) diz que o que “eu sou e o que eu faço ao ensinar, não devem ser vistos aqui como dois polos separados, mas como resultados dinâmicos das próprias transações inseridas no processo de trabalho escolar”. Portanto, o saber do docente é uma realidade social visível através das práticas, formações e programas que são ressignificados e readequados diariamente para a atuação docente.

Outra questão importante a ressaltar é que, “nessa ótica, os saberes oriundos da experiência cotidiana de trabalho parecem constituir o alicerce da prática e da

competência profissionais, pois essa experiência é, para o professor, a condição para a aquisição e produção de seus próprios saberes profissionais” (TARDIF, 2012, p. 21). Como afirma o docente Leandro em seu relato, “acredito que essa construção vai se dando ao longo da nossa experiência, assim como a gente vai se transformando ao longo da nossa vida” para produzir a própria prática profissional.

O professor é um ser social, pois se forma no ato de ver e de ser visto, de conhecer e de ser conhecido, de reconhecer e de ser reconhecido, no ato de viver e de educar-se para educar outros seres humanos. Nesse sentido, a ação docente está mais relacionada às suas experiências de vida do que à sua formação inicial. Tardif (2012) afirma que o saber dos docentes depende da personalidade e da experiência de cada um.

O saber dos professores parece estar assentado em *transações* constantes entre o que eles *são* (incluindo as emoções, a cognição, as expectativas, a história pessoal deles, etc.) e o que eles *fazem* (TARDIF, 2012, p. 16).

Ainda segundo o autor, “o saber docente se compõe, na verdade, de vários saberes provenientes de diferentes fontes” (TARDIF, 2012, p. 33). Assim, estão presentes os saberes do mundo, das experiências anteriores fora da vivência da escola, mas que fazem a diferença dentro dela, fazendo a relação entre o que se aprende, como se aprende e como esse aprendizado pode estar presente nas relações.

Então, o saber dos docentes é constituído por vários saberes diferentes, inclusive da experiência na indústria. A maioria dos docentes, antes de iniciar sua atividade no SENAI já possuía a experiência na indústria. Como relataram, “com relação ao que se deve dar mais ênfase ou não, a gente tenta auxiliar as experiências que a gente já teve de indústria. Não vou focar muito no que já está obsoleto da indústria, foca-se o que está mais latente, no que a indústria está precisando” (LEANDRO).

Em outro depoimento, o docente Ricardo relata que: “além disso, eu verifico a saída profissional do aluno, o que o mercado de trabalho está pedindo para correlacionar com a prática, para torná-la mais fiel possível”.

Assim, entendemos que o docente desenvolve com competência a educação para o trabalho a partir dos saberes da indústria já experienciados por ele, a fim de

levar seus alunos a uma formação integral do homem durante o processo de aprender a trabalhar.

Essa relação com os saberes não se limita à transmissão do conhecimento. O docente cria possibilidades para que o aluno construa os seus conhecimentos, mediando este processo.

Para mim, dar uma boa aula é o dia que eu saio da sala e vejo que os alunos ficaram até o final da aula motivados, e com muita discussão; muita troca de informação. Eu percebo que isso é uma boa aula; uma boa aula não é aquilo que eu transmito todo o meu conhecimento e ninguém está interessado por aquilo. Então eu acredito que uma boa aula pode ser planejada, mas ao longo da aula dele ser reeditada e redirecionada de acordo com a necessidade do aluno (LEANDRO)

Além disso, essa relação do saber com a identidade do docente não é uma relação estável, inalterada e inacabada. Como diz Paulo Freire, é um processo de construção do sujeito como “num permanente movimento de busca. [...] é na inconclusão do ser, [...] que se funda a educação como processo permanente” (FREIRE, 1996, p. 64).

Para relatar essa continuidade, ouvimos a opinião no relato de grupo em que um docente menciona: “acredito que essa construção (do conhecimento) vai se dando ao longo da nossa experiência, assim como a gente vai se transformando ao longo da nossa vida” (LEANDRO).

Além desse relato, temos a fala do docente Ricardo:

Ao longo da jornada a gente percebe que sempre há ajustes a fazer. Nunca estará ótimo, sempre é tempo de melhorar. Hoje, se for trabalhar na área de atuação, eu não sinto mais dificuldades. Eu acho que chega um momento que tu és cobaia de ti mesmo. Na condição de cobaia a gente percebe que cada turma tem uma reação diferente. Nenhuma turma é igual. E aí a gente percebe que a gente tem que ser maleável, flexível a isso, adequar as diferenças. Além disso, cada aluno é um aluno, cada um tem o seu tempo, seu ritmo, não pode julgar o aluno, porque cada um tem seu tempo (RICARDO).

Neste contexto, ser docente é ser mediador nos processos de aprendizagem. Ele tem seu papel como protagonista do processo de ensino e aprendizagem. O docente, portanto, é a “chave fundamental, pois é por meio dele que se materializam os ideais e se transformam propósitos educacionais em ações efetivas” (SENAI, 2013, p. 108). O docente mediador é responsável por propor esta interação entre o educando e seu conhecimento e ou ambiente.

Eu vejo que o professor é um mediador. Eu tenho alunos que só trabalham com cobrança, outros que trazem sugestões e estudam em casa. Eu não posso restringir aqueles alunos que têm mais facilidade aos que são mais lentos (LEANDRO).

Ainda sobre o papel do professor, ressaltamos que o ensino deve ser guia para que o aluno encontre o caminho do conhecimento, apesar das pedras que poderá encontrar ao longo do processo do mundo do trabalho. Rehem (2009) diz que do professor é

Esperada uma mediação capaz de fazer aprender pela interação, experimentação, vivência, testagem, pesquisa, acerto e erro, comprovação, provocação, intercâmbio, observação, criticidade, ação e reflexão. Cabe ao professor promover a aprendizagem assistida na direção da autonomia, e não apenas uma aprendizagem ensinada (REHEM, 2009, p.79).

Quando falamos nas características do ser professor da educação profissional devemos ter em mente o contexto em que se vive. O mundo contemporâneo, marcado pela globalização, traz impactos no mercado de trabalho e, conseqüentemente, requer mudanças na atuação do docente. Assim, ele necessita conduzir o aluno a construir conhecimentos de maneira crítica e reflexiva, integrando teoria e prática, superando os conhecimentos fragmentários, estimulando a pesquisa, bem como os avanços científicos e tecnológicos.

O momento histórico exige que, com visão crítica e pensamento sistêmico multidisciplinar, o professor formador de trabalhadores desenvolva compreensão da problemática do mundo do trabalho, dos cenários atuais e prospectivos, para conduzir o processo formativo sintonizado com tais realidades. [...] Isso implica entender que, do professor formador de trabalhadores, a contemporaneidade requer não apenas o conhecimento da disciplina e o domínio da didática desta, mas também que, alinhada com essas capacidades, é exigida experiência profissional no mundo laboral, o que lhe possibilitará capacidades mais amplas para fazer aprender uma profissão, lastreando na multirreferencialidade (REHEM, 2009, p. 84 -85).

Kuenzer (2008) afirma que a superação da lógica taylorista/fordista de organização, em função do capitalismo e, conseqüentemente, a gestão do trabalho para os novos paradigmas produtivos, requer uma nova concepção de educação profissional, e assim novas demandas para a formação de professores. Com essa nova lógica, valoriza-se muito mais o mercado, na lógica de trabalhar por competências, vinculadas na resolução de problemas e tarefas com situações reais

de trabalho, encontrando-se aí um desafio para as propostas de formação dos professores da educação profissional e tecnológica.

Este professor deverá estar qualificado para não se subordinar à lógica da inclusão excludente, mas para enfrentá-la de forma politicamente correta e tecnicamente consistente, ampliando as possibilidades de democratização do acesso à formação de qualidade, para além das restrições apresentadas pelo mercado. Essa é a primeira dimensão da formação: conhecer o mundo do trabalho sem ingenuidade, a partir da apreensão do caráter de totalidade das relações sociais e produtivas (KUENZER, 2008, p. 31).

O professor da educação profissional é, normalmente, oriundo dos cursos superiores de engenharia, e portanto não possui formação pedagógica. Nesse sentido, percebendo o professor como profissional, entende-se que sua formação, bem como a sua ação, exigem a mobilização de seus próprios saberes, advindos das mais diversas relações humanas, epistemológicas, políticas e profissionais, dada a singularidade e complexidade do processo de ensinar.

Para formar a força do trabalho requerida pela dinâmica tecnológica que se dissemina mundialmente, é preciso um outro perfil de docente capaz de desenvolver pedagogias do trabalho independente e criativo, construir a autonomia progressiva dos alunos e participar de projetos interdisciplinares (MACHADO, 2008, p. 15).

Em relação à interdisciplinaridade, o docente Marcos trouxe sua experiência de planejamento, onde relatou enfaticamente:

Hoje, como trabalhamos com Situação de Aprendizagem, na minha Unidade Curricular (disciplina) eu não trabalho só os meus assuntos, eu acabo vinculando os assuntos de vocês (docentes) na minha carga horária. [...] eu vinculo os assuntos com a parte prática, sempre desenvolvo os conteúdos interligando com a parte técnica. Eu não vou explicar só o fluxograma pelo fluxograma, mas já integrando ele a alguma empresa. Hoje a minha prática está boa, sou um ótimo professor porque eu busco integrar os meus assuntos com a parte prática, aproximando com a realidade da indústria. Eu faço visitas técnicas para conhecer a indústria, saber como é o trabalho, organização da indústria para que eu consiga usar exemplos da indústria para a sala de aula. Além disso, estou sempre conversando com os colegas docentes para fazer um planejamento integrado (MARCOS)

Machado (2008) diz que o docente da educação profissional deve realizar um trabalho mais integrado e interdisciplinar, promovendo transposições didáticas contextualizadas às atividades práticas e de pesquisa.

Ainda sobre a questão da interdisciplinaridade, na discussão do grupo focal, o professor Marcos ressaltou a importância de trabalhar de forma integrada para atingir as situações de aprendizagem planejadas em cada módulo dos cursos técnicos,

Mas, se a gente trabalhasse por conteúdo, ia ser pior; porque por conteúdo cada um ia dar simplesmente o seu conteúdo, não ia fazer nenhuma relação com os outros assuntos. Hoje, como trabalhamos com Situação de Aprendizagem na minha Unidade Curricular (disciplina) eu não trabalho só os meus assuntos, eu acabo vinculando os assuntos de vocês na minha carga horária. Trabalhar por conteúdo é muito maçante. Por exemplo, dar informática por dar, sem fazer a relação com o outro assunto, é cansativo e não traz significado para os alunos (MARCOS).

Machado (2008) aborda o perfil de docente a ser formado para a educação profissional, dizendo que:

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, que tem 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 (MACHADO, 2008, p. 17).

O trabalho docente precisa estar alicerçado na formação inicial e continuada dos docentes da educação profissional. É fundamental que essa formação faça parte do seu cotidiano, pois o ele tem o compromisso de saber o que, como e porque proporcionar determinados conhecimentos, habilidades e competências para o aluno matriculado em um curso técnico de nível médio.

Outro aspecto importante a ser abordado é a questão da reflexão. Numa das entrevistas, o Docente Leandro relatou:

A cada nova aula a gente pode melhorar a prática pedagógica, a gente precisa analisar a aula dada, sem reflexão não adianta; ou até mesmo outro analisar e dar um *feedback*. Porque se passar anos e anos dando a mesma aula, não se adequando aos perfis dos alunos... assim como a tecnologia, muda os nossos alunos também. Mas eu vejo que uma análise externa é importante, quando o outro poderia contribuir para melhorar a qualidade da aula. Por exemplo, poderia sugerir quando iniciar as práticas, se irá acontecer ao longo do processo ou ao final e assim o professor deve estar aberto para ouvir as sugestões e disposto a se autoanalisar (LEANDRO).

Nesse sentido, percebe-se de grande relevância o processo de refletir sobre a experiência, e assim novos saberes podem ser constituídos. Schön (2000) aponta como caminho a valorização da experiência e da “reflexão na experiência”, argumentando que, para o profissional preocupado em desempenhar bem o seu trabalho, há a necessidade de refletir sobre sua prática. O Docente acima relata que se não há reflexão sobre a aula dada, não há como melhorar; e que esse processo não se dá de forma pontual e acabada em um dado momento, mas sim, ao longo de sua experiência, em um processo dinâmico e reflexivo sobre a ação e na ação pedagógica.

Nesse mesmo sentido, Gauthier (2006) afirma que essas representações são articuladoras de processos reflexivos, pela necessidade compreensiva que se colocam, pois é na reflexão que ocorre a sua ressignificação e, conseqüentemente, incorpora o que chama de “repertório de saberes”. Esse processo ficou evidenciado na nossa pesquisa, por meio das práticas realizadas nas reuniões pedagógicas, da expressão dessas práticas nas narrativas e da sua materialização em espaços de sala de aula.

6.3 Formação inicial e continuada dos docentes: possibilidades e limites

No início do século XX tínhamos a figura dos mestres de ofício, os quais demonstravam seus conhecimentos para que os aprendizes imitassem suas habilidades. Até hoje existe essa característica nos cursos profissionalizantes, pois, normalmente, os docentes são formados em engenharias ou áreas específicas de conhecimento, muitas vezes não tendo formação pedagógica, nem didática como pontos de apoio, mas mantendo o objetivo de dividir os conhecimentos com seus alunos.

Fazendo uma retrospectiva sobre a formação de professores da educação profissional com base na legislação, iniciamos a partir da criação das Escolas de Artes e Ofícios, pelo presidente Nilo Peçanha, no ano de 1909. Naquela época, ficou em evidência a falta de professores especializados para essa área de atuação. Nesse resgate da formação do docente da educação profissional, a partir da legislação, percebe-se que isso nunca foi uma preocupação efetiva. Muitas vezes, fizeram-se formações, porém pontuais, para atendimento de alguma necessidade

imediate, sem que houvesse uma proposta de atividades de longo prazo para atender a real necessidade da educação profissional.

O Parecer CNE/CEB 5, de 4/04/2006, que cria as Diretrizes Curriculares Nacionais afirma, com relação à formação de professores para a educação profissional de nível médio,

Art. 9º A formação de docentes no nível superior para a docência nos anos finais do Ensino Fundamental, no Ensino Médio e na Educação Profissional de nível médio, destinada a portadores de diploma de Educação Superior, far-se-á numa das seguintes formas:

- a) Aproveitamento de estudos e consequentemente pela integração nos projetos regulares das licenciaturas mantidas pelas instituições de ensino;
- b) Programas Especiais de Formação Pedagógica de Docentes (BRASIL, 2006).

De fato, a maioria dos profissionais que trabalham como professores na educação profissional do SENAI são formados em curso superior, porém não têm formação pedagógica.

No contexto desse histórico da formação, Machado (2008) afirma que:

Superar o histórico de fragmentação, imprevisto e insuficiência da 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 (MACHADO, 2008, p. 15).

Hoje vivemos numa perspectiva de formação flexibilizada para atender as demandas advindas da sociedade contemporânea. A formação também precisa atender essa flexibilidade exigida e, como decorrência disso, nosso aluno estaria vivenciando a necessidade de se adaptar às mais diversas situações de trabalho, devendo assim estar preparado para o mercado do trabalho.

Da mesma forma, a formação continuada do docente precisa levar em consideração as necessidades do mercado e saber atuar nas mais diversas situações, num processo de resignificação para adequação às demandas formativas contemporâneas, considerando as configurações que a Educação Profissional vem assumindo no país, pautadas não numa visão fragmentada, mas numa visão totalizante do conhecimento.

Por muitos anos e ainda, por algumas vezes hoje, conforme PRADA; FREITAS; FREITAS (2010), a formação continuada é percebida como uma

estratégia para suprir as lacunas da formação inicial, sanar os problemas escolares no dia-a-dia da sala de aula, implementar políticas, programas, projetos ou campanhas a fim de atender todo o grupo de professores, obter certificações para elevar a carreira e até cursos de curta duração a fim de cumprir apenas exigências formais.

Ainda nos familiarizando com a legislação, o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei aprovada sob nº 13005/14, em sua meta 16 ressalta a formação dos professores e sua formação continuada. Especificamente no item 16.2, orienta como estratégia “consolidar política nacional de formação de professores e professoras da educação básica, definindo diretrizes nacionais, áreas prioritárias, instituições formadoras e processos de certificação das atividades formativas”.

Para que possamos compreender um pouco mais os termos formação inicial, formação continuada, capacitação, treinamento e qualificação realizamos uma pesquisa nos Dicionários Aurélio, da Educação Profissional em Saúde, Gestrado, Fidalgo & Machado e Cattani. Conforme PRADA; FREITAS; FREITAS (2010, p. 375), os termos capacitação, treinamento, entre outros referem-se a uma ideologia e concepção “tecnicista da educação que apresentam preocupação com a eficácia e a eficiência na educação tal como acontece na indústria, no comércio e no mercado de capitais cujo foco é a penas o lucro”. Neste contexto, os docentes passam a ser executores de tarefas e deixam de ser autores do seu processo de ensinar e aprender.

Ainda PEREIRA (2010) diz que os vocábulos tais como capacitação, qualificação, treinamento, competências, integração dos colaboradores constituem significados mercadológicos, com metas organizacionais de formação à médio ou longo prazo.

De início, apresentamos o termo formação inicial, que é a denominação dada aos cursos que se realizam no início de carreira e mediante um currículo direcionado ao exercício profissional. Conforme Aguiar (2010)

O sentido atribuído a essa formação tem refletido, historicamente, os embates de posições conflitantes: uma que visualiza a formação de professores como profissionais competentes para o mercado de trabalho; outra que situa a formação de docentes como educadores com sólida preparação cultural, científica e política e não apenas profissional.

Já para o termo capacitação, o Dicionário Aurélio conceitua como tornar-se capaz, habilitar-se. Enquanto que, em relação à expressão treinamento, conforme o Dicionário de Formação Profissional (Aranha, 2000) faz referência à preparação do sujeito com apropriação de “novos hábitos, conhecimentos, técnicas e práticas, voltadas para a satisfação de demandas no exercício da profissão.” O treinamento, conforme autor caracteriza-se por preparar o sujeito sobre propósitos bem definidos a fim de buscar alcançar uma “operacionalização e aplicabilidade imediatas dos conteúdos e aspectos trabalhados nas suas atividades”. (ARANHA, 2000)

Para o vocábulo qualificação também de acordo com o Aurélio, a definição encontrada faz alusão ao ato ou efeito de qualificar-se, habilitar-se. Este mesmo termo foi apresentado por Larangeira (1997) no Trabalho e tecnologia: Dicionário Crítico e no início de sua explanação já esclarece que a definição do termo é complexo e polêmico. Numa perspectiva objetivista “o grau de qualificação de uma ocupação poderia ser avaliado sob critérios tais como tempo necessário para o aprendizado da função, tipo de conhecimento exigido e grau de autonomia no seu desempenho” (LARANJEIRA, 1997, p. 191). Em oposto, na perspectiva construtivista a qualificação “seria histórica, ao invés de tecnicamente construída, como parte de um processo do qual relações sociais são produzidas” (LARANJEIRA, 1997, p. 192). Este último conceito é o mais indicado para o nosso estudo. Conforme Vitória (2000) esclarece que

qualificação não se cristaliza num determinado tempo, ao contrário, está em constante movimento em razão do permanente acúmulo de experiências concretas de trabalho e de vida em geral e da aquisição de novos conhecimentos e habilidades, tanto por vias formais quanto informais, no trabalho, na escola, na vivência social. (VITÓRIA, 2000)

Naville (1956) ainda ressalta que “a qualificação corresponde assim, ao mesmo tempo, a um saber e a um poder” (NAVILLE, 1956, apud FRANZOI, 2006, p.45).

Em relação à Formação continuada ou contínua, conforme Pereira (2010) menciona que configuram-se muitas vezes como ações isoladas e pontuais, cursos que podem estar contribuindo com as necessidades imediatas, mas não formativas dos docentes. O autor concebe a escola como “um *locus* privilegiado para o desenvolvimento profissional dos docentes, ou seja, um espaço de construção coletiva de saberes e práticas” (PEREIRA, 2010).

A formação, conforme Nóvoa (1997, p. 25), deve estimular uma “perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada”. E essa formação não se dá através de acumulação de cursos, palestras, congressos, mas através da reflexão crítica sobre as práticas e a identidade de ser professor. Além disso, esse processo de formação não é estanque, ele vai e vem, avança e recua, constituindo-se uma relação com o saber.

Ainda sobre “formação”, Nóvoa (1997) ressalta que as práticas de formação que ocorrem de forma coletiva contribuem para a emancipação profissional. Afirma ainda que

A formação pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores, no quadro da 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 implementação das políticas educativas (NÓVOA, 1997, p. 27).

De acordo com Nóvoa (1997, p. 31), a formação se dá durante o percurso para a transformação da escola e no contexto da escola. E falar de formação de professores é falar de um investimento educativo para a escola, devendo ser um processo permanente, e toda a formação encerra um “projeto de ação e de transformação”.

No que diz respeito à problemática da formação continuada, o docente Alencar ressaltou:

A gente tem um Plano de Desenvolvimento Pessoal e a gente está sempre se atualizando. Tanto na parte pedagógica quanto técnica. Hoje os nossos alunos são muito diferentes do que antigamente. E isso faz com que possamos estar sempre estudando, nos qualificando. (Docente Alencar).

Conforme Ciavatta (2007), devemos considerar que:

o professor se faz professor na relação com o aluno. O primeiro que responde a esse vir-a-ser profissional são os fins da educação do aluno, cujas necessidades devem pautar a nossa formação. Segundo, como professores somos vinculados a instituições e devemos, pois, pensar nas bases e diretrizes da educação na sua historicidade, que é o nosso espaço de trabalho. Em terceiro, devemos pensar nos desafios dessa educação que se refere ao mundo do trabalho e de suas contradições. São desafios que se expressam nos conteúdos, nas novas tecnologias, nas formas de tratar a realidade desses conteúdos, de conviver com as novas tecnologias

e na forma de organizar e conduzir os processos de ensino e aprendizagem (CIAVATTA, 2007, p. 42).

Nóvoa (1997) relata que a formação de professores pode desempenhar um papel essencial na conquista de uma nova “profissionalidade docente”, onde estimula a cultura do docente e da escola.

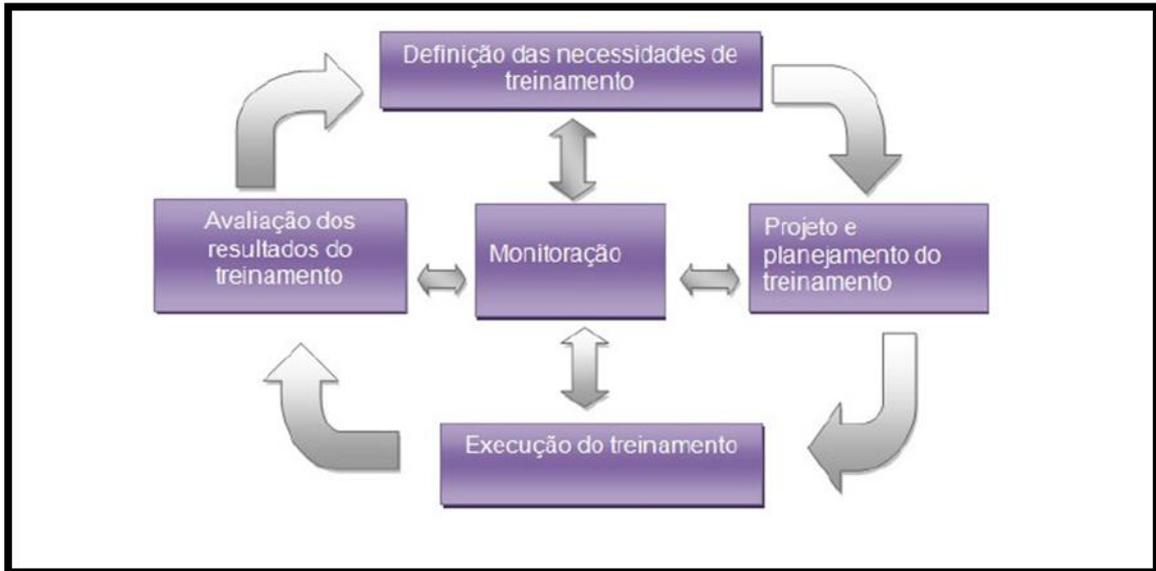
Consideramos, portanto, que a formação de professores para a educação profissional revela-se repleta de desafios, face ao seu histórico de constituição. Nesse contexto, devemos refletir: quais seriam os compromissos das instituições de educação profissional na formação de professores quanto aos docentes que ingressam na função de docente sem uma formação pedagógica?

Nosso cenário de formação, a Escola SENAI Carlos Tannhauser, ligada ao SENAI Departamento Regional do Rio Grande do Sul, possui normas que regulamentam essa formação continuada. Tratam-se dos procedimentos abaixo relacionados:

Identificação	Objetivos
Política Educação Corporativa	Regulamentar as práticas de gestão de pessoas referente ao processo de aprendizagem, desenvolvimento e disseminação do conhecimento nas Entidades do Sistema FIERGS.
Capacitações organizacionais, equipe e individuais	Definir e orientar sobre o processo de planejamento, execução e acompanhamento das ações de Capacitação e Desenvolvimento Organizacional, de Equipe e/ou Individual.
Programa de desenvolvimento em parceria – PDP	Qualificar e aperfeiçoar os empregados na sua formação educacional em todos os níveis e modalidades de acordo com as atuais habilidades, aptidões exigidas pelo cargo e para futuras posições nas Entidades do Sistema FIERGS, através de subsídios .

Quadro 5 – Informações sobre os Documentos do SENAI/DR. Fonte: FIERGS, [s.d]b.

O SENAI oferece incentivos ao professor para que tenha oportunidade de continuar sua qualificação. Uma das ações é planejar, organizar as capacitações individuais ou em equipe com o propósito de dar condições aos docentes para que tenham sua formação continuada. Quanto à sua estrutura, esse programa de formação está baseado nas seguintes fases da Capacitação Individual, conforme quadro abaixo:



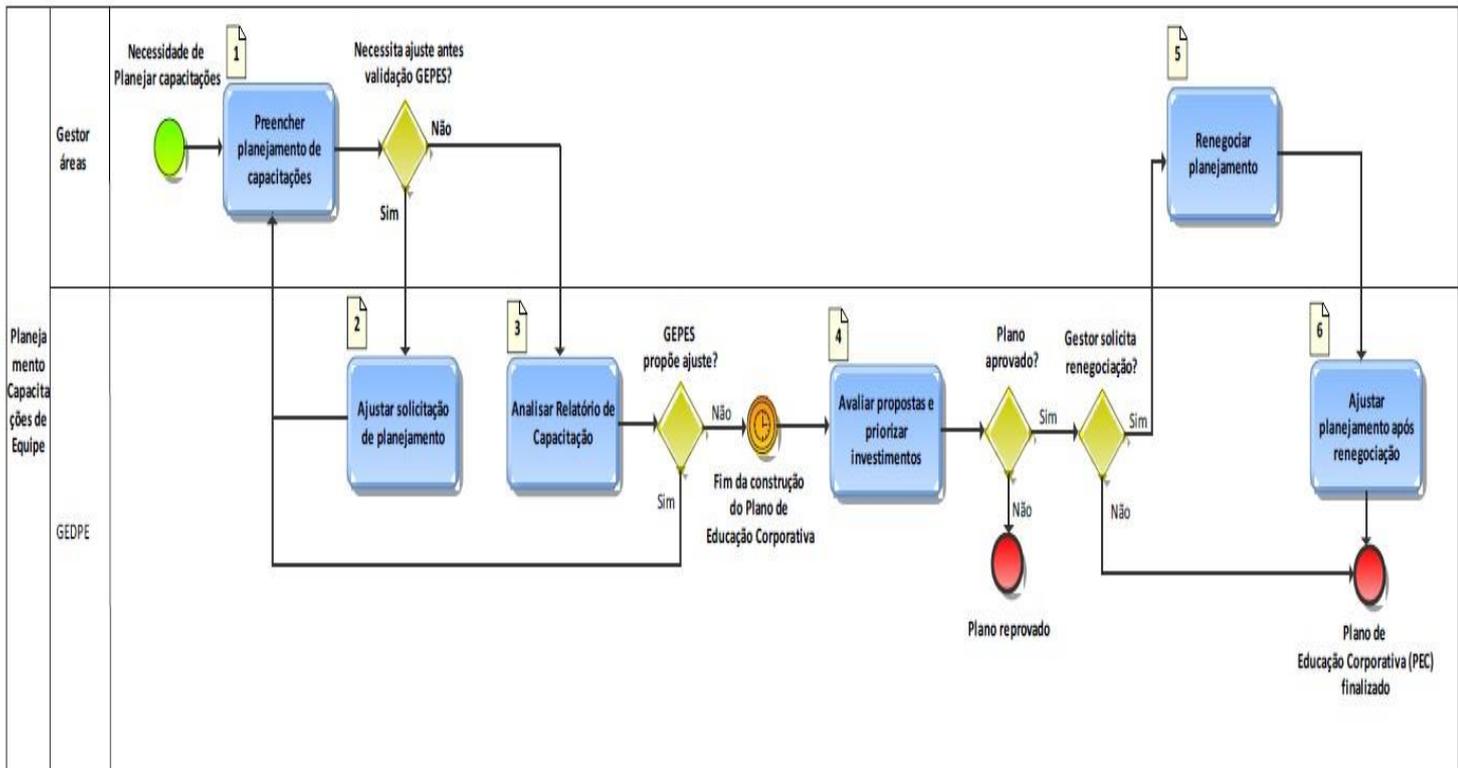
Quadro 6 – Fluxograma do Programa de Capacitações organizacionais, equipe e individuais do SENAI. FONTE: FIERGS/CIERGS, [s.d]c.

Conforme o fluxograma acima, primeiramente há necessidade de se definir o treinamento, fazendo o levantamento das capacitações e especificando com clareza e precisão os objetivos a serem alcançados. Em seguida, elabora-se o projeto e o planejamento dessa capacitação. Após, executa-se o treinamento e, ao final do processo, faz-se o monitoramento da formação.

As capacitações organizacionais e de equipe são aquelas que envolvem um ou mais participantes das Unidades Operacionais. As capacitações de equipe podem desenvolver áreas em comum entre os participantes, podendo ser na área comportamental, metodológica ou técnica. Estas são todas orçadas e financiadas pela Instituição, o docente não tem nenhuma despesa. Se a capacitação for realizada em outro município, o Docente terá o seu deslocamento ressarcido, hospedagem reservada e paga pela instituição, bem como o custo com a sua alimentação. As horas de trabalho em que o docente fará a capacitação também são todas remuneradas como se estivesse trabalhando na escola.

Segue fluxograma desta capacitação:

10.1 Fluxograma – Planejamento de Capacitações Organizacionais e Equipe



Quadro 7 – Capacitações Organizacionais, equipe – SENAI. FONTE: FIERGS/CIERGS [s.d]c.

As formações em equipe, identificadas pelo SENAI como “capacitações em equipe”, podem acontecer nas modalidades presenciais e a distância. Elas são desenvolvidas pelo Departamento Nacional ou Regional, e ainda pelas Unidades Operacionais. As capacitações são realizadas periodicamente, intensificadas principalmente em dois períodos do ano: fevereiro e julho. Esses períodos são os de recesso escolar, quando se aproveita para fazer as capacitações. Mas existem muitas outras formações acontecendo o ano inteiro. Nas entrevistas com os docentes percebemos que a maioria conhece a política do PDP e sabem dessas capacitações que acontecem ao longo do ano letivo. Numa das entrevistas, o professor Leandro falou da sua experiência negativa quanto ao curso desenvolvido à distância, do qual participou no ano anterior à realização dessa pesquisa:

Eu participo quando é oferecido. Eu estou fazendo um curso de atualização em EaD. Em minha opinião, o EaD não é muito bom, porque é muito simples e não tem muita cobrança. Teve etapa presencial, mas foi muito fraquinha (LEANDRO).

Já em relação a formação presencial há aspectos positivos a serem ressaltados nos depoimentos dos entrevistados, como:

O melhor curso que fiz foi o de Fundamentação Pedagógica de 160 horas, todo presencial. Aconteceu em 2013, ano que entrei na escola. Foi ministrado pelo José Antônio, Técnico em Educação do Departamento Regional. Eu penso que existe no SENAI duas vertentes: O SENAI empresa e o SENAI educação. Uma das gerências do DR⁴ [é] que se preocupa muito com a qualidade da educação e [em] qualificar o docente para que ele consiga desempenhar o seu papel como professor (ALENCAR).

Nas formações em equipe, os temas abordados são tanto da parte técnica e metodológica como comportamental. Em um dos relatos dos entrevistados foi ressaltado que:

Um dos cursos que fiz foi fundamentação pedagógica, no qual tinha que apresentar uma aula. Este curso foi muito bom. Foi o Departamento Regional que ministrou. Os temas são os mais diversos possíveis. Um tema interessante para ser abordado é como melhorar a aula, estratégia e metodologia mais adequada para isso (CAIO).

Além disso, também se questionou aos sujeitos se há abertura para sugestão de novos temas e assuntos nessas formações. Ao que relataram: “os professores podem participar na definição dos conteúdos desde que o curso não esteja fechado. A participação do professor acontece através dos formulários de pesquisa” (RICARDO). E outro sujeito comentou na entrevista: “Existe possibilidade de definir conteúdos e formas, pois há flexibilidade. Isso acontece com a interação do professor. Inclusive no EaD, na parte presencial, o professor flexibilizou essa questão abrindo espaços para questionamentos” (ALENCAR).

Quanto às capacitações individuais, elas estão intimamente ligadas às competências específicas de cada docente. Para cada capacitação individual há necessidade de atender as seguintes finalidades:

⁴ DR – Departamento Regional

Atendimento de Requisitos do cargo/normas – cumprir especificações definidas para o cargo/função através de capacitações básicas para a execução das atividades.

Melhoria de Processos – contribuir com a melhoria de processos atuais ou novos através de capacitações na utilização de técnicas, ferramentas, equipamentos, metodologias de trabalho e tecnologias.

Atualização/Informação – conhecer novas tecnologias, tendências, ferramentas de gestão ou sensibilizar sobre temas relevantes através de participações em cursos, feiras técnicas, congressos, seminários e workshops.

Desenvolvimento Comportamental – aprimorar os aspectos intangíveis do trabalho (FONTE: FIERGS/CIERGS [s.d]c).

Primeiramente, é necessário verificar quais são as necessidades do docente, definindo a finalidade para a qual o mesmo virá a se aprimorar. Na entrevista, um dos docentes mencionou:

É muito válido quando eles proporcionam, ao docente, treinamentos pontuais no qual tem mais dificuldade, onde ele precisa se qualificar mais. Eu fiz agora dois cursos: um Eneagrama e outro Eletropneumática. Este último é uma dificuldade que tinha. A cada semestre eu percebo que tenho avançado mais, comparado da primeira turma trabalhada. Em relação ao Eneagrama, trabalhar as questões comportamentais de me entender melhor, de entender melhor as pessoas, de se relacionar melhor. Sobre o Eneagrama eu achei muito bom para me entender melhor, o porquê das minhas atitudes, de me perceber melhor e passei muito tempo focado em mim (LEANDRO).

Percebe-se que as formações atendem os interesses, motivações e percursos individuais de cada docente. Cada um tem a possibilidade de sinalizar suas carências e solicitar a formação para a instituição proporcionar. Estas formações podem ser realizadas internamente no SENAI ou de forma externa, participando de outras instituições, eventos, congressos, etc.

Têm alguns cursos que acontecem durante o ano. Por exemplo, o Eneagrama e o Dale Carnegie são durante o ano. Quando a gente faz um curso, tenta usar tudo e aprende para tentar agregar. Apesar de que hoje eu tenho mais contato com a área de gestão. O SENAI tem por objetivo atingir a qualidade e motivar o funcionário. Por exemplo, eu fiz curso chamado “*A emoção no trabalho*”, como controlar o emocional no trabalho, aquele era mais pessoal. Também fiz Inteligência Emocional e um Curso de Gestão. Esses cursos trouxeram crescimentos profissionais e pessoais (MARCOS).

Em todas as narrativas, percebemos a ênfase quanto dada à importância da formação continuada para uma melhor qualificação profissional e técnica do professor. Conforme depoimento, um docente acredita que

Geralmente, quando a gente participa de um treinamento, a gente aprende coisas novas, tem ideias novas e traz para os alunos. O objetivo é ter um

bom professor; se o professor não dá a mínima para a aula, o aluno também não tem interesse (CAIO).

Nesta perspectiva, todos reconhecem a importância desta formação continuada em cursos de pós-graduação, visando portanto a aquisição de novos conhecimentos científicos e técnicos que contribuem para o exercício da docência nos cursos técnicos ofertados pelo SENAI. Um dos docentes, que já possui o Mestrado concluído na UFRGS, ressaltou que:

Para o Mestrado e Doutorado não há incentivo por parte do SENAI, porque não há modificação de nível salarial após a conclusão do mesmo. Mas, em relação aos demais cursos, o SENAI incentiva, porque essa formação influencia diretamente na atuação em sala de aula. É muito importante a formação pedagógica (TIAGO).

Neste diálogo verificamos alguns pontos importantes a serem analisados. O primeiro é o interesse pessoal do docente na realização da pós-graduação em nível de mestrado, pois está consciente de seu compromisso com a qualidade de sua prática pedagógica e com a Instituição. O segundo ponto a ser ressaltado é que o docente percebe a importância da formação pedagógica. Em muitos momentos, nas narrativas, sente-se que os docentes se identificam como professores e nesta atividade lançam suas aspirações, desafios e realizações pessoais e profissionais:

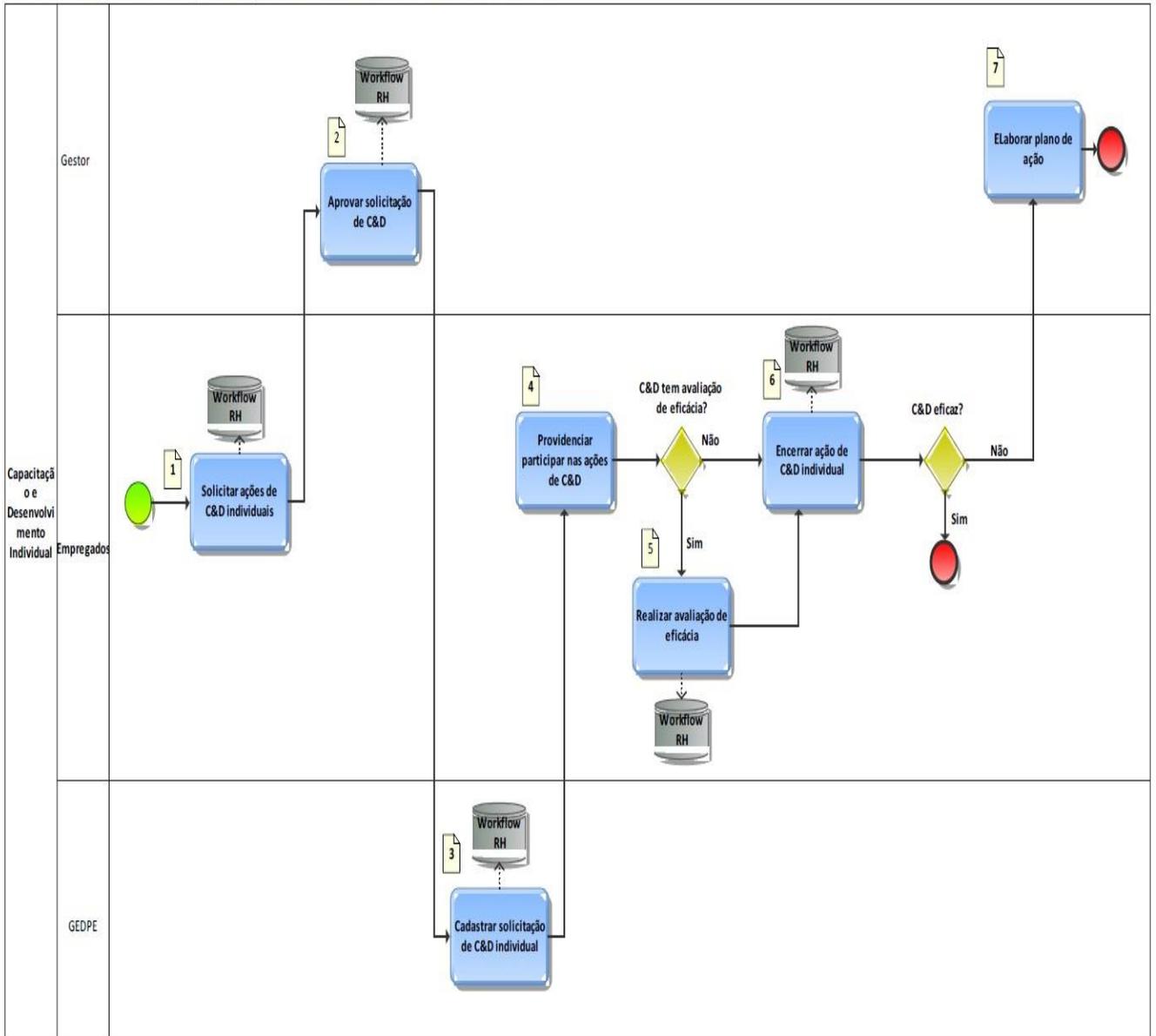
Gostar de ensinar, fazer aquilo que se gosta. Isso é o mais importante. Já me perguntaram se eu não desejo um cargo de gestão, mas acho que não consigo sair da educação. Eu acho que o reconhecimento faz eu permanecer no SENAI. Com as condições que o SENAI nos dá, não tem como dizer que o SENAI me deve. O SENAI não me deve nada, eu é que devo para o SENAI. Tudo o que tu precisar o SENAI te dá. O SENAI não deixa dar um passo sem dar uma cobertura. Se olhar aí fora poucas empresas têm o reconhecimento pelos funcionários. Somos sempre valorizados (RICARDO).

Após a formação, há necessidade de fazer a avaliação da mesma, onde a instituição verifica como foi processo de ensino e aprendizagem e seus resultados. Durante entrevista com o docente Tiago, relatou que:

No ano passado fiz um curso de Eletrônica em SP e este ano de novo. Eles mudaram o curso, introduziram mais assuntos. O nome do curso é Curso de Atualização Tecnológica para docentes da Eletrônica. O curso é EaD e tem etapa presencial e também fiz o curso de Formação Pedagógica para formadores da Educação Profissional, este com mais de 360 horas. Este curso valeu como graduação (TIAGO).

A seguir apresentamos o fluxograma da Capacitação Individual do SENAI:

10.4 Fluxograma - Capacitação e Desenvolvimento Individual



Quadro 8 – Capacitações Individuais – SENAI/DR. FONTE: FONTE: FIERGS/CIERGS [s.d]c.

O outro programa para formação continuada que o SENAI disponibiliza é PDP – Programa em Desenvolvimento em Parceria, que desenvolve a formação e aptidões exigidas para o cargo ou para novos desafios profissionais dentro da Instituição. Esse programa pode atender desde os níveis do Ensino Fundamental e Médio até Pós-graduação e/ou Língua Estrangeira. No caso dos docentes, o nível

indicado é a Pós-graduação e/ou Língua Estrangeira. Para os cursos de Pós-graduação, há necessidade de serem reconhecidos pelo MEC.

Já em relação aos critérios utilizados na seleção dos docentes para serem contemplados com esse programa, o SENAI estabelece os seguintes critérios e pontuação:

Ensino Superior e pós-graduação:

Crítérios	Pesos
Para empregados que necessitem adequar seu perfil ao cargo.	1
Aplicabilidade direta na área de atuação.	1
Empregados com curso em andamento.	1
Empregados que não têm este nível de escolaridade.	1
Maior tempo de trabalho no Sistema FIERGS	Até 05 anos: 1 De 5 anos até 10 anos: 2 Acima de 10 anos: 3

Quadro 9 – Critérios do programa de desenvolvimento em parceria – PDP. FONTE: FIERGS/CIERGS [s.d]d.

Na entrevista com os docentes, um dos questionamentos foi se há incentivo por parte do SENAI para a formação pedagógica. Conforme um dos entrevistados:

Sim, o SENAI incentiva a formação pedagógica. Porque o SENAI ofereceu para mim o pós em Especialização na Docência na Educação Profissional e financiou o curso, a hospedagem, e o transporte para as etapas presenciais. Eu fiz o pós em 2014 (CAIO).

A identidade do docente vai se formando numa permanente construção através de processo formativo e contínuo pessoal e profissional (NÓVOA, 1997). Sobre a mesma questão, outro docente afirma que

Sim, eu fui convidado para fazer a especialização em docência em 2014 e concluí agora, em 2015. Em todos os anos fiz algum curso na área pedagógica. Os incentivos que recebi foram suporte da parte pedagógica e coordenação para tirar dúvidas, suporte para substituição das aulas, horas de trabalho remuneradas, gratuidade do treinamento, hospedagem, transporte e alimentação (ALENCAR).

Um dos docentes, até o dia da entrevista não havia participado da formação pedagógica do SENAI. Portanto, em sua entrevista, se mostrou frustrado quanto a

isso, dizendo: “no meu caso ainda não tive a oportunidade de participar da Fundamentação Pedagógica que o DR proporciona” (LEANDRO). Ressalto, porém, que em fevereiro de 2016, foi oferecida ao Docente Leandro uma vaga para a formação pedagógica, ministrada pelo Departamento Regional, com carga horária de 160 horas, para serem realizadas ao longo deste ano letivo.

Outra reflexão proporcionada na entrevista com os sujeitos foi se a formação continuada traz alguma contribuição para vida pessoal ou profissional. Segue registro coletado numa entrevista:

As contribuições vão além de dar mais subsídios para dar em sala... daí eu consigo agregar muita coisa na minha prática sala de aula, além [de adquirir] conhecimento fora daqui [na vida pessoal] (MARCOS).

Refletindo mais um pouco sobre formação continuada, outra dimensão questionada foi sobre as expectativas que os docentes sentem quanto à formação. Nos relatos, foi mencionado:

Eu ainda sinto falta das reuniões de planejamento integrado que fazíamos para planejar as situações de aprendizagem em grupo. Acho que isso é fundamental para trabalharmos de forma diferente [integrada], oportunizando uma aprendizagem significativa ao aluno (MARCOS).

Penso que a instituição deveria valorizar quem faz pós-graduação, nível de mestrado, pois não há um incentivo financeiro para que após a conclusão deste se tenha uma melhor remuneração (ALENCAR).

Fazendo uma síntese da formação continuada proporcionada pelo SENAI, temos então as seguintes ações principais: a) Formação Individual, onde o docente, a partir de sua necessidade e carência, solicita a formação e realiza-a individualmente e b) Formação em equipe, que ocorre com mais de um docente sobre tema em comum. Além disso, há o Programa de desenvolvimento em parceria, que são subsídios financeiros para o docente ter condições de fazer sua formação continuada, podendo parte do valor do curso ser pago pela instituição.

Para Nóvoa (1997, p. 9) “não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores”. Essa formação é centrada no docente como construtor de sua própria maneira de ser e de agir numa perspectiva de contribuir com o professor e com a escola. Conforme as

narrativas, vemos que os docentes estão preocupados com a qualidade da sala de aula e com uma melhor compreensão do trabalho:

Tive incentivo em fazer formação pedagógica, inclusive quando tinha meio ano de SENAI dos cursos técnicos já fui convidado para fazer especialização da docência. O incentivo foi curso gratuito, deslocamento, hospedagem, alimentação para realizar a especialização. Teve um resultado positivo, pois trouxe reflexões sobre o meu trabalho de sala de aula. O objetivo da formação é melhorar a qualidade da educação em sala de aula (RICARDO).

Para Pereira e Lacerda (2010) os docentes precisam se mostrar disponíveis para o aprendizado

que se traduz em disposição e recursos para continuar aprendendo em toda a sua vida profissional, disponibilidade investigativa, habilidade em apontar o que seus alunos precisam para continuar aprendendo e, ainda sabedoria para articular a teoria com a realidade prática o que lhes habilita a responder às situações novas em tempos de incerteza e de indefinição (PEREIRA, LACERDA, 2010, p. 380).

Sendo assim, a formação continuada passa a ser encarada como uma “ferramenta que auxilia os educadores no processo ensino-aprendizagem de seus alunos, na busca de novos conhecimentos teóricos-metodológicos para o desenvolvimento profissional e a transformação de suas práticas pedagógicas” (PRADA; FREITAS; FREITAS, 2010, p. 374) num processo inacabado, em contínuo movimento.

6.4 Algumas palavras sobre a prática docente dos trabalhadores do SENAI

Antes de iniciarmos a análise sobre a prática pedagógica, precisamos desenvolver outro conceito, o de prática social. Conforme Triviños (1987),

A teoria e a prática são categorias filosóficas que designam os aspectos espiritual e material da atividade objetiva sócio-histórica dos homens: conhecimento e transformação da natureza e da sociedade. (...). Diferente dos pontos de vista empírico e positivista, a filosofia marxista não enfoca a prática como experiência sensorial subjetiva do indivíduo, como experimento do científico etc., mas como atividade e, antes de tudo, como processo objetivo de produção material, que constitui a base da vida humana, e também como atividade transformadora revolucionária das

classes e como outras formas de atividades social-prática que conduzem à mudança do mundo (TRIVIÑOS, 1987, p. 63-64).

Portanto, a prática e a teoria são históricas. E assim, a prática faz parte da transformação da realidade pelo sujeito como um processo social, e não individual. Para o materialismo dialético, a prática “é uma forma especificamente humana de atividade e tem caráter material” (KOPNIN apud TRIVIÑOS, 2006, p. 124).

Marx afirma que a prática social “se desenvolve e enriquece através da atividade prática e teórica dos diferentes indivíduos (científicos, dirigentes sociais e políticos, operacionais das empresas etc.) e coletividades” (apud TRIVIÑOS, 1987, p.64). Ou seja, é através da prática social – constituída pela teoria e pela prática – que o mundo social é elaborado e organizado pelo ser humano como ser racional, com o intuito de transformar a natureza e a vida social.

Gramsci ressaltou a ideia de prática como atividade político-social, tendo como base Marx, a partir do qual ressaltava a importância da prática revolucionária e sócio-histórica como a “semente de um novo mundo lançada a terra por um gênio” (NARSKI apud TRIVIÑOS, 2006, p.127). Sendo assim, a prática exerce uma influência sobre o conhecimento, pois através dela, de suas necessidades, de vencer suas dificuldades, é que se originam novas práticas.

O conhecimento e a prática estão relacionados, porém não são idênticos.

A teoria do conhecimento do materialismo dialético coloca a prática em primeiro lugar, considerada que o conhecimento humano não pode ser separado nem um pouco da prática e repudia todas as teorias errôneas que negam a importância da prática, ou separam o conhecimento da prática (TUNG apud TRIVIÑOS, 2006, p. 137).

No estudo da Educação Profissional ressaltamos que a prática é importantíssima para confirmação da teoria e do conhecimento. É através da prática que o conhecimento é testado, experimentado e comprovado. Marx diz que “é na práxis que o homem tem de comprovar a verdade, isto é, a realidade e o poder, o caráter terreno, do seu pensamento” (apud TRIVIÑOS, 2006, p. 139 - 140).

A educação profissional enquanto prática social pressupõe requisitos educacionais relacionados à qualificação para o trabalho e o emprego. Todavia, a relação entre educação e trabalho acontece em contextos contraditórios, pois enquanto se percebem as grandes transformações na área tecnológica, em

contrapartida há a diminuição do emprego formal e de requalificação do trabalho assalariado.

Para Manfredi (2002, p. 50-51), “há que considerar também que o desenvolvimento tecnológico propiciado pela ciência moderna e pelas inovações tecnológicas está gerando mudanças quantitativas e qualitativas nos postos de trabalho e na estrutura ocupacional”.

Dessa forma, os postos de trabalho já não são mais aqueles destinados para uma vida inteira. Há a necessidade de trabalhar junto aos alunos capacidades de flexibilidade, de autonomia, de resiliência, de adaptação, sem falar na pré disposição para o uso dos recursos tecnológicos. Isso significa dizer, conforme Manfredi (2002), que

ao mesmo tempo que se passa a exigir do trabalhador uma formação técnica-científica mais abrangente e multifacetada, as condições de flexibilização (ou melhor, de precarização) do emprego formal têm gerado novas incertezas e ambiguidades, tanto para sujeitos quanto para a definição do papel e da função da escola (MANFREDI, 2002, p. 55).

Neste contexto, ressurgem a ideia para quem a escola precisa formar, que tipo de formação deve privilegiar, com que intenção deve ser trabalhada a educação profissional. Sabe-se que a educação profissional por si só não gera trabalho, mas ela qualifica o trabalhador para a indústria. Assim, o trabalho e o emprego dependem dos processos de produção, das condições do mercado de trabalho, das políticas do sistema capitalista e não somente da educação profissional.

É nessa linha de pensamento que definimos a prática pedagógica, ou seja, a interação entre teoria e prática. A práxis é a ação realizada após a reflexão da teoria, analisando seus acertos e erros, confrontando com a prática.

O alargamento da consciência, por sua vez, se dá pela reflexão que o professor realiza na ação. Em suas atividades cotidianas, o professor toma decisões diante das situações concretas com as quais se depara. A partir das quais constrói saberes na ação. [...] Para isso, é necessário mobilizar a reflexão sobre a reflexão na ação (PIMENTA, 1997, p. 23).

Conforme o mesmo autor, é preciso atentar para o fato de que

Os saberes sobre a educação e sobre a pedagogia não geram os saberes pedagógicos. Estes só se constituem a partir da prática, que os confronta e os reelabora. Mas os práticos não os geram só com o saber da prática.

Então, parece que estamos diante de um problema de diálogo, cuja raiz é epistemológica (PIMENTA, 1997, p. 51).

Em relação aos saberes experienciais e sua relação com a prática, Tardif (2002) os relaciona como:

saberes adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente (...) saberes que se integram à prática e dela são partes constituintes (...) um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões. Eles constituem, por assim dizer, a cultura docente em ação (TARDIF, 2002, p. 48).

Já para Nóvoa (1997), a práxis ocorre no contexto da sala de aula e no contexto da sociedade, pois, para o autor, a formação do professor ocorre no contexto da própria instituição, ambiente capaz de produzir conhecimento.

Nesse sentido, para a prática docente ser eficaz, há um importante papel a ser cumprido pelo professor. Para o SENAI, os princípios que devem nortear a prática docente estão interligados aos teóricos Vygostky, Piaget, Ausubel e Perrenoud. Em consonância com o pensamento de Vygostky, a instituição reconhece que a aprendizagem acontece na interação com o grupo na sala de aula, através do diálogo, troca de informações, opiniões e construções coletivas.

Já com base na teoria de Piaget, acredita-se que o aluno não estará passivamente recebendo as informações e conhecimentos. Isto se dará na construção de desafios que são as Situações de Aprendizagem. Como ouvimos no relato dos entrevistados:

Eu pego os conteúdos do Plano de Curso que tenho que trabalhar. Meu planejamento para os cursos por competência é integrar os meus conteúdos na Situação de Aprendizagem. Normalmente, eu preparo junto com os outros professores da Situação de Aprendizagem. Sempre buscando trabalhar a teoria e prática juntas (MARCOS).

Para Ausubel, In MOREIRA (1982), o mais importante é a aprendizagem significativa, onde o aluno irá desenvolver determinado assunto porque é importante ou porque é pré-requisito para outro tema mais complexo. Fazendo relação com essa questão, um docente relata:

Mas se a gente trabalhasse por conteúdo ia ser pior; porque por conteúdo cada um ia dar simplesmente o seu conteúdo, não ia fazer nenhuma relação

com os outros assuntos. [...] Trabalhar por conteúdo é muito maçante. Por exemplo, dar informática por dar sem fazer a relação com o outro assunto é cansativo e não traz significado para os alunos (MARCOS).

Já para o autor Perrenoud, competência é a palavra chave que deve ser construída e desenvolvida ao longo do processo de ensino e aprendizagem. Isso está expresso na fala a seguir: “fazer a transformação do conhecimento, comportamento e atitudes nos alunos” (ALENCAR) e não apenas do conhecimento técnico; mas da competência, mobilizando, além dos conhecimentos, habilidades e atitudes.

Cordão (2010) também ressalta a importância de desenvolver a competência profissional nos alunos de forma a contribuir com a inserção e permanência no mercado de trabalho. O mesmo, em entrevista ressalta:

Nós estamos , neste século XXI, caminhando para uma educação profissional que conduz efetivamente as pessoas para o desenvolvimento de competências profissionais. [...] Num mundo pleno de tecnologia e conhecimento e de exigência de profissionais de qualidade e produtividade, ou nós nos engajamos nesse movimento de aprendizagem permanente, para responder aos desafios da vida profissional de modo original e criativo a cada momento, ou estaremos perdendo a parada nesse mundo globalizado” (CORDÃO, 2010, p. 41)

A partir da década de 1990 a pedagogia de competências foi o grande salto na educação profissional. Essa pedagogia não prepara o indivíduo para o emprego, mas tende a proporcionar estudos para a empregabilidade.

No SENAI, a integração das unidades curriculares (disciplinas) teóricas e práticas na situação de aprendizagem é elaborada para o módulo, como estratégia para mobilizar as competências. Para os professores, esses desafios são válidos para dar significado à aprendizagem dos alunos, bem como motivá-los para o estudo. Assim, na entrevista ouvimos os seguintes depoimentos:

Por exemplo, segunda-feira vou dar aula de fresa. Então eu vou explicar para eles, vou dar o desenho para eles e vamos fazer o planejamento juntos. Depois eu vou à máquina fresadora e demonstro (CAIO).

A realidade do módulo IV de Mecatrônica é diferente do restante do curso, porque temos duas salas de automação para relacionar os assuntos com a prática (ALENCAR).

Para Tardif (2012), o professor precisa ser um pesquisador capaz de desenvolver práticas pedagógicas investigativas, de atribuir os conhecimentos

epistemológicos que fundamentam a prática educativa e que são utilizados pelos profissionais, para desenvolver suas atividades no espaço de sala de aula.

Ressalto ainda que, quando estávamos no Grupo Focal, houve a discussão entre os docentes Alencar e Marcos sobre a prática pedagógica, onde os mesmos relataram:

A realidade do módulo IV de Mecatrônica é diferente do restante do curso, porque temos duas salas de automação para relacionar os assuntos com a prática. Já no módulo II da Mecatrônica temos os conteúdos de Eletricidade Industrial que o aluno sai sem saber ligar um motor. Dentro do curso a gente tem algumas lacunas que devem ser resolvidas. O aluno, quando sai formado, ele sai para resolver o problema dos outros, ele sai para consertar máquinas e “meter a mão”, e não ser gestor. O nosso aluno sai com uma bagagem boa em programação, CLP (ALENCAR).

Mas se a gente trabalhasse por conteúdo ia ser pior; porque por conteúdo cada um ia dar simplesmente o seu conteúdo, não ia fazer nenhuma relação com os outros assuntos. Hoje, como trabalhamos com Situação de Aprendizagem, na minha Unidade Curricular (disciplina) eu não trabalho só os meus assuntos, eu acabo vinculando os assuntos de vocês na minha carga horária (MARCOS).

Neste diálogo podemos perceber várias considerações abordadas, entre elas a superação da aula desenvolvida por conteúdos, onde o professor é um mero transmissor de conhecimento. Percebe-se na fala do docente Marcos que esse ensino tradicional já está ultrapassado e que a integração das disciplinas acontece de forma simultânea, necessário para dar sentido e significado a aprendizagem. Além disso, no relato podemos identificar que um dos docentes destaca a importância de construir junto com o colega seu planejamento e prática pedagógica, confirmando assim a teoria de Tardif de que o saber do docente se constrói a partir de vários saberes e de diferentes fontes, inclusive nas relações.

Ainda sobre a prática pedagógica, houveram as seguintes narrativas,

Pego o plano de curso, divido a carga horária, penso na avaliação, nos trabalhos e planejo para “passar” o conteúdo da melhor forma possível. Também preciso fazer o levantamento do material didático para as aulas práticas. O planejamento do recurso didático é importante porque se eu não tiver não tem como desenvolver a aula prática. O plano de curso é nosso guia. Algumas sim, principalmente quando consigo relacionar a teoria com a prática. A parte do planejamento me interessei, inclusive fiz o meu trabalho de conclusão da Pós sobre esse tema. O planejamento é fundamental e deve ser atualizado constantemente. Sem planejamento não consegue dar aula... se não planejar, em alguma altura do campeonato você vai se perder, é a tua referência para estar se guiando. Além disso, o planejamento deve ser sempre se atualizando (ALENCAR).

Quando você pensa em fazer uma situação de aprendizagem de um lançador você está fazendo a aplicação da teoria na prática; e isso é fazer uma aula interessante. Não é ensinar a matemática por si só, mas ensinar o cálculo porque o aluno deverá dimensionar o lançador e precisa aprender determinada fórmula para realizar o cálculo (MARCOS).

As narrativas acima revelam que é no exercício da prática pedagógica que se articulam os saberes docentes, as concepções de escola, educação, ensino e aprendizagem, suas experiências anteriores, enfim, sua maneira de ser e de ministrar as aulas. Concepções essas que foram construídas ao longo da vida nos espaços e momentos históricos de cada um. Dessa forma, como afirma Pimenta (1997), a formação docente se efetiva num duplo movimento, isto é, da autoformação do docente a partir da reelaboração dos saberes da prática pedagógica, confrontando com as experiências e a formação continuada de cada um.

Segundo Tardif (2002), a identidade do docente pode ser compreendida introduzindo a história de vida de cada um, de suas ações, de seus projetos e o seu desenvolvimento profissional. É neste sentido que a constituição do docente se dá através da temporalidade, das experiências anteriores tanto no contexto familiar, escolar, social. Conforme depoimento de um docente,

Eu gosto de ensinar. Para sair do SENAI eu teria que receber muito mais. O SENAI é o melhor lugar para trabalhar, tanto quanto colegas como instituição. Aqui são pessoas mais humanas. Na indústria tem muito mais competição e desavença. Além disso, do ambiente de trabalho. Aqui o trabalho é limpo, as pessoas se ajudam, lá isso não existe. Quando eu entrei na outra empresa/indústria, eles queriam me derrubar de qualquer jeito (CAIO).

Uma das questões que, segundo os entrevistados, dificulta o desenvolvimento da prática pedagógica, é o grande número de alunos nas turmas. Conforme relato do Docente Tiago, o

que dificulta bastante o professor é o número de alunos em sala de aula, porque dar aula para curso técnico, quando se tem 40 alunos, fica 4 alunos numa bancada, é humanamente impossível atender todos. Então o que se faz, o cara que é bom ele fica sozinho o tempo todo, você sabe que ele faz; a gente precisa atender aquele que não é tão bom. A questão não é o número de bancadas, pois se fossem 10 alunos e 2 bancadas iria funcionar melhor. E isso é uma teoria que eu quero escrever um artigo. O problema não é o número de bancadas, o problema é a quantidade de alunos. Tu quer ver uma coisa: na quarta e quinta à noite deixei os alunos trabalhando nas bancadas da Festo e peguei 6 alunos para atender. Naquele dia fluiu 100%, pois todo mundo trabalhou e eram 6 alunos prestando atenção. Eu

consegui reter a atenção dos seis. Agora com uma turma de 40... nem precisa de 40, uns 20 e poucos, eles não se concentram. Claro, eu sei que isso tudo envolve a questão de recursos e valores, mas... (TIAGO).

A qualidade da aula, com certeza, tem um declínio visto que o número expressivo de alunos dificulta os atendimentos individualizados e, além disso, cada aluno tem seu próprio ritmo de aprendizagem, com conhecimentos prévios diferentes, com necessidades diferentes, com anseios diferentes:

Hoje, se for trabalhar na área de atuação, eu não sinto mais dificuldades. Eu acho que chega um momento que tu és cobaia de ti mesmo. Na condição de cobaia, a gente percebe que cada turma tem uma reação diferente. Nenhuma turma é igual. E aí a gente percebe que a gente tem que ser maleável, flexível a isso, adequar as diferenças. Além disso, cada aluno é um aluno, cada um tem o seu tempo, seu ritmo, não pode julgar o aluno, porque cada um tem seu tempo (RICARDO).

Para finalizar, uma das reflexões que buscamos com os sujeitos foi o que faz com que permaneçam na docência da educação profissional. Algumas respostas que ouvimos foram:

Na educação profissional essa flexibilidade de estar desenvolvendo projetos junto à docência faz eu optar em permanecer, mas de forma a não fazer um projeto que vai ficar na gaveta, mas algo que vai ser útil e vai servir como recurso didático. O ambiente de trabalho é outro fator que contribui para que eu fique no SENAI e a satisfação de ter contribuído com a transformação do nosso aluno (ALENCAR).

Porque eu gosto de ensinar. No SENAI a estrutura física é boa, tem equipamentos didáticos, é diferente da Indústria. Por exemplo, aqui ninguém tira o "tapete" de ninguém, todos se ajudam (TIAGO).

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das mudanças ocorridas no trabalho, a educação profissional e tecnológica e seus espaços de atuação trazem novos desafios para a escola e, conseqüentemente, para o trabalho docente. Portanto, é fundamental refletir sobre o desafio de exercer a docência no ensino profissional.

Descrever e analisar a formação continuada dos professores da educação profissional de nível técnico da Escola de Educação Profissional SENAI Carlos Tannhauser foi o objetivo principal desta pesquisa, onde trazem reflexões sobre a organização, estrutura, temáticas abordadas, conceitos e perspectivas que orientam continuadas práticas de formação.

O percurso que possibilitou a reflexão contextualizada da formação inicial e continuada dos docentes aconteceu através da análise e interpretação das entrevistas, dos momentos do grupo focal, da experiência como orientadora pedagógica, bem como da prática pedagógica dos docentes.

Podemos afirmar que todos os docentes conhecem, e muito, os seus conteúdos, saberes estes fundamentais para o processo de ensinar, como destacam autores como Tardif e Nóvoa. Mas sabemos que o processo de ensino e aprendizagem precisa muito mais do que isso.

A pesquisa aponta para um novo docente da educação profissional, um professor reflexivo, que reflete sobre a sua prática, expondo suas ideias, analisando e dialogando com colegas para propor novas formas de ação e assim ressignificando sua ação.

Os sujeitos entrevistados foram seis docentes que atuam no ensino técnico da Escola de Educação Profissional SENAI Carlos Tannhauser. No início de sua carreira profissional sentiram dificuldades em como ministrar uma aula, como fazer o planejamento, como ser aceito pela turma, de que forma proporcionar conhecimentos aos alunos, visto que a maioria deles quando iniciou suas atividades no SENAI não possuía formação pedagógica.

O trabalho docente, para os entrevistados, configura-se como uma oportunidade surgida para a maioria deles, e hoje considerada satisfatória, atribui à docência a responsabilidade de poder fazer a diferença na vida profissional de seus alunos. Como retratado em uma das entrevistas, quando o docente Alencar afirma ser necessário “fazer a transformação do conhecimento, comportamento e atitudes

nos alunos. Oferecer a oportunidade para o aluno melhorar pessoal e profissionalmente”. Esse é o grande objetivo do professor da educação profissional: formar pessoas qualificadas para o trabalho com o intuito de inserí-los no contexto profissional.

Durante esta caminhada, viu-se que os saberes da docência vão se construindo ao longo do tempo, espaço e relações. O docente é um ser social que vai sendo constituído num processo contínuo, através das interações, sociais e culturais e de suas experiências ao longo do tempo, sempre com o intuito de estar aberto para aprender sempre.

As entrevistas relataram que o professor deve ser mediador para proporcionar aos alunos melhores condições para atuarem no mercado de trabalho. Além disso, a integração entre teoria e prática, as situações de aprendizagem, os projetos, situações reais de trabalho, são algumas das estratégias que os docentes utilizam na sua prática pedagógica.

Neste contexto, a formação docente deve ser contínua, construída ao longo do processo, desde a formação inicial. E é partir dessas práticas que o docente constrói sua identidade e mobiliza seus conhecimentos e saberes no decorrer de sua prática pedagógica. E neste sentido, um dos objetivos específicos desta dissertação é avaliar e planejar um programa de formação continuada. Este programa será elaborado a partir das entrevistas e dos depoimentos do grupo focal.

O docente Marcos relatou “O que falta para nós é nos reunirmos periodicamente para fazermos o nosso planejamento integrado das situações de aprendizagem”. Uma das principais dificuldades é a falta de tempo e organização do trabalho do professor, isso indisponibiliza a participação dos docentes nas reuniões organizadas pela escola. Após esta afirmação, reconhecemos a importância dos encontros sistemáticos para reflexão, discussão, planejamento integrado e outras questões pertinentes à formação continuada do grupo de docentes.

Para a elaboração do Programa deve-se levar em conta toda a trajetória dos professores, suas concepções de vida, de sociedade, de escola, de educação, seus interesses e limitações. É neste sentido que o programa de formação vem à atender este contexto com o intuito de proporcionar momentos a partir da própria realidade analisando e propondo melhorias a partir de suas experiências.

Será necessário, para que o programa aconteça, prever as condições para viabilizar esta formação. Sendo assim, é preciso prever tempo e recursos para a

realização. Em relação ao tempo, é importante planejar numa periodicidade onde sejam agendados encontros periódicos para partilha de experiências e conhecimentos atendendo os interesses e necessidades de formação do grupo.

A construção do programa de formação continuada se dará de forma conjunta com seus participantes, envolvendo-os a fim de dar oportunidade de participação, troca de experiência, vivência e comprometimento de cada um dos participantes. Conforme PRADA, FREITAS e FREITAS (2010, p. 384) a proposta para o programa é “formar pesquisando e pesquisar formando” valorizando os conhecimentos dos docentes atendendo os interesses e necessidades de cada um.

A ideia é tornar o programa de formação permanente com estratégias de formação dos formadores, com valorização da formação, desenvolvimento pessoal e profissional, condições de trabalho, que permitam enfrentar as dificuldades e a precarização, envolvendo o comprometimento com todos, necessário à educação profissional de qualidade.

Este estudo não teve a pretensão de esgotar o assunto, nem mesmo de responder a todas as perguntas, devido à complexidade do tema, mas procurou apresentar, a partir das experiências relatadas no grupo focal e nas entrevistas, a formação inicial e continuada dos docentes da educação profissional do SENAI Carlos Tannhauser, no contexto de suas práticas. Portanto, não há conclusões definitivas. Os percursos de formação são um caminho com idas e vindas, com avanços e retrocessos, mas enfim um caminho nunca pronto e sempre em construção.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, M. A. da S. Formação inicial. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. (Org.). **Dicionário Trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: GESTRADO/UFMG, 2010. Disponível em: <<http://www.gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes>>. Acesso em: 12 mai. 2016.
- ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003.
- ALVES, Giovanni. Trabalho e reestruturação produtiva no Brasil neoliberal - Precarização do trabalho e redundância salarial. **Revista Katálysis**, Florianópolis, v. 12, n. 2, jul./dez.2009. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/katalysis/article/view/S1414-49802009000200008>>. Acesso em: 04 abr. 2016.
- ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?**: ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez, 1995.
- _____. **Riqueza e miséria do trabalho no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2006.
- _____. A nova morfologia do trabalho no Brasil: Reestruturação e precariedade. **Nueva Sociedad**, v. 1, p. 1-158, 2012.
- _____. Desenhando a nova morfologia do trabalho no Brasil. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 28, p. 39-53, 2014.
- ARANHA, Antônia. Treinamento Profissional. In: FIDALGO, F.; MACHADO, L. **Dicionário de Formação Profissional**. Belo Horizonte: Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação, 2000, p. 274.
- ARAÚJO, R. M. L. Reestruturação produtiva. OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. (Org.). **Dicionário Trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: GESTRADO/UFMG, 2010. Disponível em: <<http://www.gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes>>. Acesso em: 12 mai. 2016.
- BARATO, Jarbas Novelino. **Educação Profissional: saberes do ócio ou saberes do trabalho?** São Paulo: Editora SENAC, 2004.
- BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 10 de novembro de 1937**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm>. Acesso em: 09 mai. 2016.
- _____. **Decreto-Lei n. 4.048**, de 22 de janeiro de 1942. Disponível em: <<http://www3.dataprev.gov.br/sislex/paginas/24/1942/4048.htm>>. Acesso em: 21 out. 2014.
- _____. **Decreto-Lei n. 494**, de 10 de janeiro de 1962, atualizado pelo Decreto n. 6.635, de 05 de novembro de 2008. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/Historicos/DCM/dcm494.htm>. Acesso em: 21 out. 2014.

_____. **Decreto-Lei n. 10.009**, de 26 de outubro de 1962. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1930-1949/D10009impresao.htm>. Acesso em: 21 out. 2014.

_____. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 15 jun. 2014.

_____. Ministério da Educação e Cultura - MEC. Lei Ordinária nº 9.394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, 23 de dezembro de 1996.

_____. **Parecer CNE/CEB 15/1998**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne>>. Acesso em: 12 out. 2014.

_____. **Decreto-Lei n. 5.154**, de 23 de julho de 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm>. Acesso em: 15 nov. 2014.

_____. **Recomendação OIT 195/2004**. Disponível em: <<http://www.oitbrasil.org.br/content/sobre-o-desenvolvimento-dos-recursos-humanos-educa%C3%A7%C3%A3o-forma%C3%A7%C3%A3o-e-aprendizagem-permanente>>. Acesso em: 15 nov. 2014.

_____. **Resolução CNE/CEB n. 3**, de 9 de julho de 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/rceb003_08.pdf>. Acesso em: 12 out. 2014.

_____. **Lei n. 11.741**, de 16 de julho de 2008. Diretrizes e Bases da Educação Nacional para redimensionar a Educação Profissional Técnica de nível médio. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm>. Acesso em: 15 nov. 2014.

_____. **Lei n. 11.195**, de 18 de novembro de 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11195.htm>. Acesso em: 15 nov. 2014.

_____. **Lei n. 12.513**, de 26 de outubro de 2011. Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – PRONATEC. Brasília, 2011.

_____. **Parecer CNE/CEB nº 11/2012**, 09 de maio de 2012. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 05 set. 2014.

_____. **Resolução CNE/CEB n. 4**, de 06 de junho de 2012. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 12 out. 2014.

_____. **Resolução n. 6**, 20 de setembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 05 set. 2014.

_____. **Lei n. 12.816**, de 5 de junho de 2013. Altera algumas leis do PRONATEC. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20112014/2013/Lei/L12816.htm>. Acesso em: 15 jun.2014.

_____. **Parecer CNE/CEB 3/2014**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne>>. Acesso em: 12 out. 2014.

_____. **Parecer CNE/CEB 7/2014**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne>>. Acesso em: 12 out. 2014.

_____. **Parecer CNE/CEB 5/2006**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne>>. Acesso em: 03 jun. 2016.

_____. **Lei n. 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 03 jun.2016.

BRUNO, Lúcia. Educação e desenvolvimento econômico no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 48, set./dez. 2011.

CASTELLS, Manuel. **A era da informação**: economia, sociedade e cultura. A sociedade em rede. Trad. Roneide Venâncio Majer. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CASTRO, Ramon Peña. Globalização. In: PEREIRA, I. B.; LIMA, J. C. F. **Dicionário da educação profissional em saúde**. 2. ed. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

CATTANI, Antonio David. Formação profissional. In: CATTANI, Antonio David (Org.). **Trabalho e tecnologia**: dicionário crítico. Petrópolis: Vozes; Porto Alegre: Ed. Universidade, 1997.

CATTANI, Antonio David (Org.). **Trabalho e tecnologia**: dicionário crítico. Petrópolis: Vozes; Porto Alegre: Ed. Universidade, 1997.

CIAVATTA, Maria. A formação de professores para a Educação Profissional e Tecnológica: perspectiva histórica e desafios contemporâneos. In: **CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**: Anais e deliberações da I Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional Tecnológica, 2007.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DA INDÚSTRIA. **Educação para a nova indústria**: uma ação para o desenvolvimento sustentável do Brasil. Brasília: CNI, 2007.

_____. **Relatório Anual CNI 2013**. Disponível em: <http://www.sistemaindustria.org.br/publicacao/relatorio_anual_2013/files/assets/downloads/publication.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2014.

_____. **Mapa estratégico da Indústria 2013 – 2022.** Brasília: CNI, 2013.

CORDÃO, Francisco. O panorama da educação profissional no Brasil. **Revista Educação Profissional: Ciência e Tecnologia**, v. 4, n. 1, jul./dez. 2010.

CORRÊA, Máira Baumgarten. Reestruturação Produtiva e Industrial. In: CATTANI, Antonio David (Org.). **Trabalho e tecnologia: dicionário crítico.** Petrópolis: Vozes; Porto Alegre: Ed. Universidade, 1997.

CUNHA, Luiz Antônio. O ensino industrial-manufatureiro no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, mai./jun./jul./ago. 2000.

_____. **O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocata.** 2. ed. São Paulo: Editora UNESP; Brasília, DF: Flacso, 2005.

_____. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo.** 2. ed. São Paulo: Editora UNESP; Brasília: FLACSO, 2005a.

DELORS, Jaques. Os quatro pilares da educação. Cap. 4, In: **Educação um tesouro a descobrir.** Relatório para a UNESCO da comissão internacional sobre a educação para o século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC, UNESCO, 1998.

DEPRESBITERIS, Léia. **Avaliação na Educação Profissional: A Busca na Integração de Saberes.** Pinhais: Editora Melo, 2011.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário Aurélio da Língua Portuguesa.** 3. ed. Curitiba: Positivo, 2004.

FIERGS/CIERGS. **Plano de Gestão de Remuneração e Carreiras do Sistema.** Porto Alegre, [s.d.]a.

_____. **Política de Educação Corporativa.** Porto Alegre, [s.d.]b.

_____. **Capacitações organizacionais, equipe e individuais do SENAI.** Porto Alegre, [s.d.]c.

_____. **Programa de desenvolvimento em parceria – PDP.** Porto Alegre, [s.d.]d.

_____. **Política de Provimento.** Porto Alegre, [s.d.]e.

_____. **Processo de captação e seleção.** Porto Alegre, [s.d.]f.

FIDALGO, F.; MACHADO, L. **Dicionário de Formação Profissional.** Belo Horizonte: NETE – Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação, 2000.

FRANZOI, Naira Lisboa. **Entre a formação e o trabalho: trajetórias e identidades profissionais.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. **A Educação na Cidade.** São Paulo: Cortez, 1991.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado e Sociedade.** 4. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. **Ensino Médio integrado: concepções e contradições.** São Paulo: Cortez, 2005.

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente.** 2. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.

GODINHO, Rute E. **A dinâmica populacional de Santa Cruz do Sul.** Estudos da População VI – Santa Cruz do Sul. São Paulo. CEPRAP, 1980. Disponível em: <http://www.cebrap.org.br/v2/files/upload/biblioteca_virtual/caracterizacao_demografica_e_socio_economica.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2015.

GOMES, H. M.; MARINS, H. O. **A ação docente na educação profissional.** 2. ed. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2013.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências.** Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2009.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo Escolar da Educação Básica 2013: resumo técnico.** Brasília: O Instituto, 2014. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2013.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2016.

KUENZER, Acácia Zeneida (Org.). **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

KUENZER, Acácia Zeneida. Formação de professores para a educação profissional e tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos. In: INEP. **Formação de professores para educação profissional e tecnológica.** Brasília: INEP, 2008. Disponível em: <http://www.oei.es/pdfs/formacion_profesores_educacion_profesional_inep.pdf>. Acesso em: 07 mai. 2016.

LARANGEIRA, Sonia M. G. Qualificação In: CATTANI, Antonio David (Org.). **Trabalho e tecnologia: dicionário crítico.** Petrópolis: Vozes; Porto Alegre: Ed. Universidade, 1997, p. 89-94.

LIMA FILHO, Domingos Leite. Educação Profissional e Tecnológica e Desenvolvimento Social: elementos para a discussão de espaços e possibilidades. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 51, n. 37, jan. /abr. 2015.

_____. Educação Profissional e Tecnológica e Desenvolvimento Social: elementos para a discussão de espaços e possibilidades. In: **Educação profissional em**

sintonia com a realidade local. Salto para o Futuro. Brasília: MEC, Boletim 08, mai/jun. 2007. Disponível em:
<<http://cdnbi.tvescola.org.br/resources/VMSResources/contents/document/publicationsSeries/104939Educacaoprofissional2.pdf>>. Acesso em: 20 jun.2016.

LIMA FILHO, Domingos Leite; QUELUZ, Gilson Leandro. A tecnologia e a Educação tecnológica: elementos para uma sistematização conceitual. **Revista Educação e Tecnologia**, Belo Horizonte, v. 10, n. 1, p. 19- 28, jan./jun. 2005. Disponível em:
<<http://files.dirppg.ct.utfpr.edu.br/ppgte/selecao/2013/bibliografia/LimaFilhoeQueluz.pdf>>. Acesso em: 19 ago. 2015.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, n. 1, jul. 2008. Brasília: MEC, SETEC, 2008. Disponível em: >http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/rev_brasileira.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2016.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação Profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARX, Karl. **A questão judaica**. 4. ed. São Paulo: Centauro, 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 2000.

_____. Trabalho alienado e superação positiva da auto-alienação humana. In: FERNANDES, Florestan (Org.). **Marx e Engels: história**. São Paulo: Ática, 1983.

MORAES, Carmen Sylvia Vidigal (Coord.). **Diagnóstico da formação profissional: o ramo metalúrgico**. São Paulo: Artchip Editora, 1999.

MOLL, J. et al. **Educação Profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MOREIRA, M. A.; MASINI, E. F. S. **Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel**. São Paulo: Moraes, 1982.

NÓVOA, Antônio. **Os professores e a sua formação**. Tradução de Graça Cunha. 3. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.

PEREIRA, I. B.; LIMA, J. C. F. **Dicionário da educação profissional em saúde**. 2. ed. Rio de Janeiro: EPSJV, 2009.

PEREIRA, Julio Cesar Diniz. Formação continuada de Professores. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A .M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/ Faculdade de Educação, 2010. Disponível em <<http://www.gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes>>. Acesso em: 12 mai. 2016.

PEREIRA, Marcos Villela. **Estética da professoralidade: um estudo crítico sobre a formação do professor**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013. Disponível em

<<http://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/2286>>. Acesso em: 15 mai. 2016.

PEREIRA, M. V.; LACERDA, M. P. C. Implicações da prática na formação dos professores. **Atos de pesquisa em Educação – PPGE/ME FURB**, v. 5, n. 3, set./dez. 2010.

PERRENOUD, Philippe. **A Prática Reflexiva no Ofício do Professor: Profissionalização e Razão Pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

_____. **Dez Novas Competências para Ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal**. São Paulo: Cortez, 1997.

PRADA, L. E. A.; FREITAS, T. C.; FREITAS, C. A. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 10, n. 30, mai./ago. 2010.

REHEM, Cleonice Matos. **Perfil e Formação do professor de educação profissional técnica**. São Paulo: SENAC, 2009.

RELVAS, Marta Pires. **Fundamentos Biológicos da Educação**. Rio de Janeiro: Wak, 2008.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função Docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, jan./abri. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a08v1234.pdf>>. Acesso em: 13 mai. 2016.

SANTOS, Jailson Alves dos. A Trajetória da Educação Profissional. In: LOPES, E. M. T.; FILHO, L. M. F.; VEIGA, C. G. **500 anos de educação no Brasil**, Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007.

SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM INDUSTRIAL. Departamento Nacional. **Relatório anual 2011/ SENAI/DN – Brasília**, 2012. Disponível em: <<http://www.portaldaindustria.com.br/senai/institucional/2012/03/1,2197/relatorio-anual.html>>. Acesso em: 27 jan. 2015.

_____. Departamento Nacional. **Classificação das ações do SENAI**. SENAI/DN, 2. ed. DN – Brasília, 2009.

_____. Departamento Nacional. **Diretrizes da educação profissional e tecnológica do SENAI/ Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial**. DN – Brasília, 2010.

_____. Departamento Nacional. **Metodologia SENAI de educação profissional**. Brasília: SENAI/DN, 2013.

_____. Departamento Nacional. **INSTITUCIONAL**: o que é o SENAI. Disponível em: <<http://www.portaldaindustria.com.br/senai/institucional/2015/05/1,1773/o-que-e-o-senai.html>>. Acesso em: 30 mai. 2016.

SHÖN, Donald A. **Educando o Profissional Reflexivo**: Um Novo Design para o Ensino e a Aprendizagem. Tradução de Roberto C. Costa. Porto Alegre: Artmed, Editora, 2000.

SILVA, Marinete dos Santos. **A educação brasileira no Estado Novo**. Rio de Janeiro: Editorial Livramento, 1980.

SIMÕES, Carlos Artexes. In: MOLL, J. et al. **Educação Profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo**: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010.

STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

TARDIF, Maurice. **Saberes docente e formação profissional**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, c1987.

_____. A dialética materialista e a prática social. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 12, n. 2, p. 121-142, mai./ago. 2006. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/2899>>. Acesso em: 28 jul. 2015.

VITÓRIA, Antônia. Qualificação do trabalhador. In: FIDALGO, F.; MACHADO, L. **Dicionário de Formação Profissional**. Belo Horizonte: NETE – Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação, 2000.

YIN, Roberto. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 2. ed. Porto Alegre: Bookmann, 2001.

ZANATTA, Marisa. (Org.). **De homens e máquinas**. São Paulo: SENAI, 1991.

ANEXOS

Anexo A

1. Dados pessoais

Sexo: _____ Idade: _____

Naturalidade: _____ Estado civil: _____

Cidade que reside: _____

Formação: Ensino Médio, Superior, Pós-graduação, universidade e ano de conclusão _____

Função: _____

Carga horária: _____

Turnos trabalhados: _____

Tem filhos? Quantos? _____

2. História da formação e do trabalho do sujeito e a entrada no SENAI

1. Antes de trabalhar no SENAI já exerceu outras atividades? Onde? Como foi esta experiência profissional?

2. Quanto tempo você trabalha com educação profissional? Quanto tempo tem na Instituição SENAI?

3. Como você se tornou professor no SENAI: foi escolha pessoal ou oportunidade que surgiu?

4. Quais foram os pré-requisitos para ser contratado como instrutor no SENAI? Você os possuía?

5. Em sua estreia na sala de aula, qual foi a sua maior dificuldade? O que você lembra? E hoje, como se sente frente aos alunos?

3. A prática da formação continuada no SENAI

1. Você participa de práticas de formação continuada no Senai? Que contribuições essa formação traz para seu trabalho? Como acontece essa formação continuada? Quais são as práticas? Com que frequência? Quais os objetivos? Quais os temas abordados? Quem são os responsáveis pela formação? Existe uma política nacional ou regional formação continuada? Há participação dos professores na definição da forma e dos conteúdos? Como ela ocorre?

2. Houve ou há incentivo por parte do SENAI para que você busque uma formação pedagógica? Quando isso aconteceu? Qual incentivo você teve? Como foi? Que necessidades você sente com relação a essa formação?

4. Planejamento das aulas

1. Como você estrutura e planeja a sua aula? Quais documentos utiliza para o planejamento das aulas?
2. As leituras de cunho pedagógico lhe atraem? Por quê?

5. Significado de ser professor do SENAI

1. Você se sente bem na docência? O que mais lhe satisfaz? O que você não gosta?
2. Qual você entende que seja seu papel de professor frente ao jovem que é seu aluno?
3. O que faz você permanecer na docência da educação profissional? E na instituição SENAI?