

**UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TECNOLOGIA**

**JANE CARLA CLAUDINO**

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO TÉCNICA  
DE NÍVEL MÉDIO – ANÁLISE DO PROGRAMA ESPECIAL DE  
FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DA UTFPR**

**CURITIBA  
2010**

**JANE CARLA CLAUDINO**

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO TÉCNICA  
DE NÍVEL MÉDIO – ANÁLISE DO PROGRAMA ESPECIAL DE  
FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DA UTFPR**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Tecnologia da Universidade Tecnológica Federal do Paraná como requisito parcial para obtenção do título de “Mestre em Tecnologia” – Linha de Pesquisa: Tecnologia e Trabalho.

Orientador: Prof. Doutor Domingos Leite Lima Filho.

**CURITIBA  
2010**

## AGRADECIMENTOS

A Deus, pela paciência em me ouvir, pela bondade em me perdoar e pelas oportunidades concedidas.

Aos meus pais, pela vida, dedicação, por acreditarem em mim e por tudo, tudo, tudo.

Ao meu esposo, pela paciência, companheirismo e dedicação, por afastar-se quando eu precisava pensar, por aproximar-se quando eu precisava me apoiar, pelo reconhecimento e incentivo na realização desse trabalho.

Às amigas Carina e Danuza, especialmente, pelo apoio, ajuda, companheirismo e todos os amigos que me incentivaram e apoiaram.

Ao Senac-PR pelas horas de trabalho concedidas para que eu pudesse realizar este trabalho.

Aos colegas da turma de 2008 pelo apoio, confiança e amizade, especialmente nas pessoas de Camila, Flavia, Ivan, Nilo, Solange, Maria Teresa, e mais recentemente, Neura.

Aos participantes das entrevistas que gentilmente cederam seu tempo, suas opiniões e percepções a respeito do tema de estudo, sem os quais não seria possível a realização deste trabalho.

Especialmente, ao professor Mario Lopes Amorim, por ter aceitado meu pedido para participar como aluna especial no PPGTE; ao professor Nilson Marcos Dias Garcia pelas palavras de apoio e incentivo e por tornar as aulas, além de instigantes, divertidas.

Aos professores Sandra Regina de Oliveira Garcia, Dante Henrique Moura, e mais uma vez, Nilson Marcos Dias Garcia, pelas horas dedicadas à leitura e pelas contribuições ricas e fundamentais para o desenvolvimento deste trabalho.

A todos os familiares, amigos, colegas que de uma forma ou de outra contribuíram para que eu pudesse ausentar-me dias e dias, para a conclusão deste.

Finalmente, mas não em menor grau de importância, ao professor Domingos Leite Lima Filho, meu orientador, pelo apoio, incentivo, pelas horas e horas de leitura, reescrita, alinhavos, pela paciência e compreensão, e especialmente por contribuir com o meu crescimento (além de me ensinar, que não devemos passar por esse mundo sem ler Marx e sem dançar um forró...).

## RESUMO

A forte demanda por profissionais de nível técnico para atender o crescimento do setor produtivo exige do sistema educacional professores capacitados para atuar nesse nível de ensino de forma a preparar adequadamente não só profissionais para o trabalho, mas cidadãos atuantes e transformadores da sociedade. Essa realidade não é algo tão novo em nosso país, pois desde o início do século passado várias foram as ações voltadas para o desenvolvimento da educação profissional. No entanto, se ao longo dos anos as políticas de educação profissional e tecnológica trataram de expandir a oferta, tal expansão não se fez acompanhar de políticas consistentes no que diz respeito a uma formação inicial e continuada de professores para atuar nesta modalidade educacional em seus diversos níveis. Pelo contrário, foram programas e ações de natureza pontual que não surtiram o efeito desejado, posto que foram provisórias, emergenciais e pouco efetivas. Nesse contexto, assume relevância a necessidade de definir que cursos, currículos e programas são demandados e, especialmente, quais as necessidades de professores para atuar na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), em seus diversos níveis e modalidades. Considerando essas circunstâncias e o atual momento de expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, essa pesquisa diz respeito às políticas de formação de professores para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Considera-se que as referidas modalidades de ensino dizem respeito não só à preparação para o exercício de uma profissão, mas principalmente para o exercício da cidadania pelo trabalhador que é produtor de bens, riquezas e tecnologia. Da mesma forma, destaca-se a relevância do papel dos docentes para a efetivação de uma educação de qualidade. Partindo destas premissas, desenvolveu-se uma pesquisa qualitativa, mediante revisão bibliográfica, análise documental e entrevistas semiestruturadas, no Programa Especial de Formação Pedagógica da Universidade Tecnológica Federal do Paraná a fim de averiguar se e como a concepção e a metodologia utilizadas nesse programa podem contribuir para que os alunos que cursam o programa adquiram uma formação compatível com as demandas da Educação Profissional Técnica de Nível Médio na atualidade, e também para torná-los educadores críticos e conscientes de seu papel social. Além da análise de documentos do referido Programa, como Regimento, Edital de Abertura de Turma e informações do sítio, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com alunos, professores e com o coordenador do curso. Estas entrevistas permitiram avaliar as concepções dos participantes sobre questões relevantes no contexto da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, como papel e perfil dos docentes, definições de tecnologia e educação tecnológica, interdisciplinaridade e formação adequada do professor. Dentre as considerações obtidas como resultado da pesquisa, pode-se destacar o fato de que as políticas públicas voltadas a formação de professores para a Educação Profissional estão muito aquém do esperado, permanecendo lacunas que acompanham sua história desde os primórdios, assim como a dualidade estrutural constante na formação de cidadão. Além disso, verificou-se que o Programa Especial de Formação Pedagógica da UTFPR não prepara docentes para atuar na Educação Profissional Técnica de Nível Médio e que, apesar de apresentar uma estrutura pautada nos eixos norteadores propostos pela Resolução CNE n.º 2 /1997, precisa ser revisto, repensado e reestruturado não só para atender à formação de docentes para a educação profissional, mas também para a educação básica. Neste trabalho serão apresentados, com maior detalhamento, outros resultados, e algumas sugestões para encaminhamentos e futuras pesquisas.

**Palavras-chave:** Formação de Professores, Educação Profissional e Tecnológica, Ensino Técnico de Nível Médio, Tecnologia, Educação Tecnológica.

## ABSTRACT

Strong demand for technical professionals to meet the growth of the productive sector of the education system requires teachers trained to work at this level of education so as to adequately prepare professionals to not only work, but active citizens and transform society. This reality is not so new in our country, because from the beginning of last century there were several actions for the development of professional education. However, if over the years policies and technological education sought to expand supply, this expansion has not been accompanied by consistent policies with respect to an initial and continuing training of teachers to work in this mode of education in its various levels. Rather, programs and actions were timely nature that do not have the desired effect, since it was temporary, emergency and not very effective. In this context it is important to define the need for courses, curricula and programs are demanded, and especially where the needs of teachers to work in the Professional and Technical Education (EFA) at its various levels and modalities. Given these circumstances and the current period of expansion of the Federal Network of Professional Education, Science and Technology, this research concerns the politics of teacher training for Technical Education and High School for Professional and Technical Education. It is considered that these methods of teaching not only concern the preparation for a profession, but mostly for the exercise of citizenship by a worker who is a producer of goods, wealth and technology. Likewise, we highlight the important role of teachers for the implementation of a quality education. Starting from these premises, we developed a qualitative research through literature review, documentary analysis and semi-structured interviews, the Special Program of Pedagogical Education Federal Technological University of Parana in order to ascertain whether and how the design and methodology used in this program may contribute to the students who undergo this training may become critical educators, efficient and conscious of their social role. Besides the analysis of documents of that Program, Procedure, Notice of Open Class and information site, we conducted semi-structured interviews with students, teachers and the course coordinator. These interviews allowed us to evaluate the views of participants on relevant issues in the context of Education Vocational and Technical High School, as a role and profile of teachers, definitions of technology and technological education, interdisciplinarity, and adequate training of teachers. The paper presents these results and referrals and suggestions for future research.

**Keywords:** Teacher Education, Vocational and Technological Education, Middle Level Technical Education, Technology, Technological Education.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Breve histórico da formação de professores para a educação profissional no Brasil – período compreendido entre 1917 e 1971.....	40
Quadro 2A:	Formação de professores segundo os artigos 30,77 e 78 da Lei 5692/71.....	42
Quadro 2B:	Formação de professores segundo os artigos 30,77 e 78 da Lei 5692/71.....	42
Quadro 2C:	Formação de professores segundo os artigos 30,77 e 78 da Lei 5692/71.....	43
Quadro 3:	Programas ofertados pelo MEC para a formação de professores na Educação Profissional e Tecnológica atualmente.....	57
Quadro 4:	Propostas para organização e oferta de cursos de licenciatura da Diretoria de Formulação de Políticas da SETEC. Elaboração própria com base no exposto na DCN para licenciaturas em Educação Profissional e Tecnológica.....	58
Quadro 5:	Temas no Núcleo Contextual (COFOP).....	76
Quadro 6 :	Temas do Núcleo Estrutural (COFOP).....	78
Quadro 7A:	Cronograma 2009. Turma 26.....	90
Quadro 7B:	Cronograma 2010. Turma 26.....	91
Quadro 7C:	Cronograma 2011. Turma 26.....	91
Quadro 8:	Caracterização do corpo discente quanto à formação em nível superior.....	94
Quadro 9:	Classificação dos Docentes do sexo feminino quanto à formação acadêmica.....	96
Quadro 10:	Classificação dos Docentes do sexo masculino quanto à formação acadêmica.....	96

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

Art. ou Arts.	Artigo ou artigos
Org	Organizador, Organizadora ou seus plurais
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBAI	Comissão Brasileiro-Americana do Ensino Industrial
CEB	Câmara de Educação Básica
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CEP	Centro de Educação Profissional (do Senac)
CENAFOR	Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional
CFE	Conselho Federal de Educação
CNC	Confederação Nacional do Comércio
CNE	Conselho Nacional de Educação
COEPP	Conselho de Ensino e Pós-Graduação
COFOP	Coordenação do Programa Especial de Formação Pedagógica
DPEPT	Diretoria de Formulação e Políticas de Educação Profissional e Tecnológica
EP	Educação Profissional
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
FIES	Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
GT	Grupo de Trabalho
IFET	Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MAPA	Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento
MCT	Ministério da Ciência e Tecnologia
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PIQDTEC	Qualificação Docente para a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
PLANFOR	Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador
PNDA	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE	Plano Nacional de Educação
PNQ	Plano Nacional de Qualificação
PPGEA	Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola
PPGTE	Programa de Pós-Graduação em Tecnologia
PROEJA	Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PROTEC	Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico
ProUni	Programa Universidade para Todos
PSS	Processo Seletivo Simplificado
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEB	Secretaria da Educação Básica
SEBRAE	Serviço Brasileiro de Apoio às Micros e Pequenas Empresas
SEED	Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAR	Serviço Nacional de Aprendizagem Rural

SENAT	Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SESC	Serviço Social do Comércio
SESG	Secretaria de Ensino de 2º Grau
SESI	Serviço Social da Industrial
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UNB	Universidade de Brasília
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná
UTRAMIG	Universidade do Trabalho de Minas Gerais

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	10
<b>CAPÍTULO I - SOBRE O CONTEXTO EM QUE SE INSEREM AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA ATUALIDADE .....</b>	17
1.1 Da rigidez à flexibilidade: novos contextos para o trabalhador e para o professor que ensina para o trabalho.....	24
1.1.1Tecnologia e educação tecnológica.....	30
<b>CAPÍTULO II - RECUPERAÇÃO HISTÓRICA DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES PARA ATUAR NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO.....</b>	34
2.1 Histórico e características da Educação Profissional no Brasil .....	34
2.2 Educação profissional no começo do século XXI.....	47
2.3 Iniciativas do Governo Federal para garantir a qualidade na educação profissional técnica de nível médio.....	54
<b>CAPÍTULO III - O PROGRAMA ESPECIAL DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DA UTFPR.....</b>	62
3.1 Introdução.....	62
3.2 Programas Especiais de Formação Pedagógica de acordo com a Resolução CNE n.º 2 de 1997.....	68
3.3 Histórico geral do Programa Especial de Formação Pedagógica da UTFPR.....	70
3.4 Acesso, Certificação e Cronograma de Execução.....	87
3.5 Interpretação dos dados da pesquisa.....	91
3.5.1 Caracterização do corpo discente.....	93
3.5.2 Caracterização do corpo docente.....	95
3.6 O que os participantes entendem por formação adequada do professor.....	98
3.7 Como ocorre a interdisciplinaridade no curso.....	101
3.8 Concepções de Tecnologia.....	105
3.9 Concepções de Educação Tecnológica.....	109
3.10 Papel do professor como gestor, como pesquisador e como facilitador da aprendizagem.....	113
<b>ALGUMAS CONSIDERAÇÕES PARA REFLEXÃO.....</b>	125
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	132
<b>APÊNDICES.....</b>	141
1 Roteiros de entrevista.....	141
1.1 Roteiro de entrevista com o coordenador do Programa Especial de Formação Pedagógica	
1.2 Roteiro de entrevista com professores do Programa.....	142
1.3 Roteiro de entrevista com alunos do Programa.....	143

## INTRODUÇÃO

Ao longo da história da educação nacional, muitas foram as políticas públicas criadas na tentativa de proporcionar expansão da oferta e maior qualidade à Educação Profissional e Tecnológica, sobretudo no que tange a investimento em infraestrutura. No entanto, estas políticas também foram historicamente marcadas por lacunas ou improvisos no que se refere à formação de professores. Produziu-se assim uma defasagem de professores para essas modalidades de ensino em que muitos dos professores não possuem formação específica (PARANÁ. SEED, 2008).

Além disso, as circunstâncias em que a educação profissional foi criada e os próprios textos legais que a constituía denotavam os objetivos concretos a quem se direcionava essa modalidade de ensino: aos filhos das classes trabalhadoras que, no entendimento burguês, deveriam receber apenas qualificação para o trabalho por meio de saber instrumental e pouco complexo (MOURA, 2008). Às elites, ao contrário, destinava-se a educação geral, voltada para os saberes eruditos, as letras, as artes, o direito, etc. Assim configurou-se um antigo ranço na história da educação brasileira: a dualidade estrutural que a compõe.

Na tentativa de enfrentamento desse quadro, o Ministério da Educação (MEC) lançou em 2007, por meio do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), o Plano Nacional de Formação de Professores para a Educação Básica a fim de consolidar a Política Nacional de Formação de Professores, que deve ocorrer em colaboração entre União, estados e municípios, para a elaboração de um plano estratégico de formação inicial para os professores que atuam nas escolas públicas (MEC, 2009).

Além disso, vem desenvolvendo uma política de crescimento e melhoria do Ensino Médio articulando-o com o ensino técnico, na qual também se expressa a preocupação com a formação dos professores, tendo em vista a atual expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Tal preocupação também é pertinente para a potencial expansão da oferta de educação profissional das redes estaduais de educação.

Ressalta-se que, nesse sentido, a Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED-PR) assumiu, a partir de 2003, a implantação da oferta da Educação Profissional como política pública para a Educação, e desta forma, o Paraná tornou-se o primeiro estado brasileiro a retomar o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, inclusive antecipando-se ao disposto do Decreto 5.154/2004. Essa expansão, com efeito, demanda professores com formação geral e específica para os diversos cursos e especialidades da

educação profissional. Deve-se atentar ademais, que ao se focar a educação profissional, concebe-se a perspectiva de sua integração com a educação básica.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96) prevê que a educação deve pautar-se no desenvolvimento da ciência e da tecnologia e estar vinculada ao mundo do trabalho. No entanto, cabe questionar quais as concepções de ciência, de tecnologia e de trabalho fundamentam os diversos artigos, parágrafos e incisos mencionados nesta Lei, compreendidos do Ensino Fundamental ao Nível Superior, como: artigos 2º, 3º, 22, 33 - §1º, 36-A, entre outros.

É importante destacar que vários dispositivos da LDBEN, foram alterados pela lei 11.741/2008 “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” (BRASIL, Lei 11.741 de 16 de julho 2008) – alterações essas das quais falaremos mais adiante.

As preocupações expressas nas referidas leis refletem o atual contexto social em que as constantes e aceleradas transformações no setor produtivo e processo exacerbado de reificação da tecnologia se mostram como um dos reflexos da globalização. Nesse contexto, se faz mister desenvolver uma consciência crítica por parte dos indivíduos em que seja possível uma concepção integrada de tecnologia em todas as dimensões sociais, e a educação se apresenta como uma importante via para a concretização desse objetivo.

Parte-se do pressuposto de que formar alunos de cursos técnicos de nível médio não significa apenas prepará-los tecnicamente para o exercício de uma profissão, mas principalmente para o exercício da cidadania enquanto trabalhador, produtor de bens, riquezas e tecnologia. Considera-se que

“o mundo tecnológico de hoje não se resume a um aglomerado de técnicas, mas exige do cidadão, agente e ator, entendimento e interpretação, à luz das forças libertadoras e na realidade de uma sociedade manipulada pela racionalização de estruturas capitalistas” (BASTOS, 1998).

E nesse pensamento, questiona-se: os cursos de formação de professores para atuar nos referidos níveis e modalidades de ensino vislumbram essa perspectiva? A formação de cidadãos agentes e atores na sociedade atual, a fim de transformá-la, pressupõe que se tenha educadores com tal nível de formação e criticidade.

Dessa forma, esta pesquisa se apoia em duas questões cruciais apontadas por Moura (2008) evidenciando a necessidade de definir: formação de professores para que sociedade?

Formação de professores para que Educação Profissional e Tecnológica (EPT)?

Foi nesse contexto que se fez despertar o interesse em pesquisar sobre a formação de professores para cursos técnicos de nível médio, partindo da experiência profissional da autora em uma instituição de ensino profissionalizante – o SENAC-PR, que oferta como uma de suas principais atividades, o ensino técnico de nível médio. Considera-se também a representatividade dessa instituição no cenário da educação profissional, tendo em vista o seu surgimento em 1946, pelos Decretos Leis nº 8.621 e 8.622, que autorizaram a Confederação Nacional do Comércio a organizar e administrar em todo território nacional escolas de aprendizagem para trabalhadores e interessados em atuar no setor comercial.

Ao entrar no Senac-PR, tendo como responsabilidade o acompanhamento do cadastro de terceiros, ou seja, dos profissionais contratados para lecionar na educação profissional ofertada pela empresa em praticamente todo o estado em diversos segmentos do comércio<sup>1</sup>, foi possível observar, ainda que não sistematicamente, a dificuldade que as escolas – ou melhor dizendo, os Centros de Educação Profissional (CEP) – enfrentam para encontrar profissionais com experiência em docência na área em que irão atuar. Assim surgiu a preocupação com a formação desse docente que efetivamente trabalha com o público da instituição.

Além do que, a formação em Pedagogia, com Especialização em Tecnologias Educacionais e as experiências anteriores em docência e em capacitações<sup>2</sup> de professores, bem como na elaboração de projetos de informática educativa, despertaram o constante desejo de estudar e trabalhar com formação de professores. Ao assumir outras responsabilidades na referida instituição de educação profissional, como a elaboração de currículos, apostilas e planos de aula em que se expressam os objetivos de cada área de formação, além da elaboração de documentos que orientam a prática pedagógica dos instrutores<sup>3</sup> e, mais recentemente, a participação em “treinamentos pedagógicos” para os profissionais docentes efetivamente contratados pela casa, tornou-se crescente a indagação sobre quais concepções

---

<sup>1</sup> A Lei 11.741/2008 definiu que os cursos da educação profissional e tecnológica poderão ser organizados por eixos tecnológicos, possibilitando a construção de diferentes itinerários formativos. Seguindo essa orientação, o Senac oferta cursos nos diversos eixos e seus respectivos segmentos atuando especialmente com Ambiente, Saúde e Segurança; Comunicação e Informação; Turismo e Hospitalidade; Gestão e Negócios; Infraestrutura; Produção Cultural e Design e Apoio Educacional.

<sup>2</sup> O termo capacitação era utilizado em uma das empresas que prestava serviços para prefeituras municipais, por meio do desenvolvimento de projetos de informática educativa. Já na atual empresa em que a autora possui vínculo empregatício, costuma-se usar o termo treinamento. A autora prefere cursos de formação ou simplesmente formação.

<sup>3</sup> Os docentes que compõem o quadro do SENAC e mesmo os contratados são chamados de instrutores e não professores, especialmente por não se exigir formação e experiência em docência para os mesmos, exceto para os da área de Saúde (Curso Técnico de Nível Médio em Enfermagem).

estavam sendo expressas por meio do trabalho como Analista de Educação Profissional, sobre que perfil de instrutor a autora estava ajudando a construir, e que tipo de formação para o trabalho, especialmente no ensino técnico de nível médio, os alunos daquela instituição recebem ao longo dos cursos, considerando que a metodologia do Senac se pauta na concepção da formação por competências e na construção de itinerários formativos.

Concomitantemente, os estudos sobre o trabalho realizados no Programa de Pós-Graduação em Tecnologia da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), inicialmente como aluna participante<sup>4</sup> e depois como aluna efetiva, incitaram o desejo de pesquisar mais a respeito desta, que, segundo Engels (1977, p. 269) é a principal atividade humana. A linha de Tecnologia e Trabalho proporcionou o direcionamento necessário para o encaminhamento da pesquisa, especialmente porque essa linha pauta-se na compreensão de que

Tecnologia e Trabalho representam atividades autônomas e interdependentes, fundamentais para a compreensão e construção do processo de produção e organização da sociedade. Trabalhar, criar e aprender fazem parte das várias dimensões da vida social. Trabalho e educação, em sua permanente dialética, são fontes de produção, acumulação e transformação do conhecimento teórico-prático, necessárias ao indivíduo no seu relacionamento com o ambiente natural e social, indispensáveis à conquista de uma cidadania plena. A identificação das relações que vinculam trabalho, tecnologia, cultura e educação não se restringem às preocupações com a sua simples adequação à produção. Não se trata da habitual integração escola-empresa, mas de uma visão aberta e crítica do mundo do trabalho e das transformações tecnológicas. Essa visão implica uma abordagem que considere a tecnologia, não como fenômeno autônomo e determinante, mas como fruto da atividade humana, portanto inserida num contexto histórico, cultural, social, econômico e político (PPGTE. UTFPR, 2009).

Com este foco, visualizou-se no Programa Especial de Formação Pedagógica ofertado pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná, a possibilidade de conhecer e analisar como uma das políticas públicas para a formação de professores para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio tem se constituído na prática, embora este curso não seja específico para esse fim, uma vez que se trata de um programa que forma professores habilitados a lecionar do 5º ao 9º ano do Ensino Fundamental e em todo o Ensino Médio.

Os Programas Especiais de Formação Pedagógica instituídos pelo Conselho Nacional de Educação por meio da Resolução nº 2, de 26 de junho de 1997, destinam-se a suprir a falta

---

<sup>4</sup> A autora iniciou os estudos no PPGTE como aluna especial em 2008, ou seja, participava das aulas, apresentava trabalhos, mas não possuía orientador. Em 2009 entrou oficialmente no Programa e concluiu os créditos das disciplinas grupos de estudo e seminários, sob orientação do Professor Domingos L. L. Filho.

de professores habilitados nas escolas, em determinadas disciplinas e localidades, em caráter especial. Esses programas são destinados a profissionais que possuam diploma de nível superior, em cursos relacionados à habilitação que pretendem adquirir, considerando que, de acordo com o disposto no artigo 1º da referida resolução,

A formação de docentes no nível superior para as disciplinas que integram as quatro séries finais do ensino fundamental, o ensino médio e a educação profissional em nível médio, será feita em cursos regulares de licenciatura, em cursos regulares para portadores de diplomas de educação superior e, bem assim, em programas especiais de formação pedagógica estabelecidos por esta Resolução (BRASIL. CNE. Resolução n.º 2 de 26/06/1997).

Em sua composição, esses programas devem respeitar uma estruturação curricular em que se articulem os seguintes núcleos: Núcleo Contextual, Núcleo Estrutural e Núcleo Integrador. Ao longo deste trabalho serão feitas análises mais aprofundadas destes núcleos especialmente quando comparados à estrutura proposta pela Coordenação do Programa Especial de Formação Pedagógica (COFOP<sup>5</sup>) da UTFPR, visto que as instituições de ensino que desejem ofertar o curso possuem liberdade para compor a matriz curricular desde que respeitada a estruturação dos núcleos propostos acima e que o programa como um todo seja desenvolvido com um mínimo de 540 horas distribuídas entre teoria e prática – esta última deve ter pelo menos 300 horas, sendo vedada a sua oferta apenas no final do programa.

Antes, no entanto, é válido reforçar que há uma proposta da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) encaminhada ao Conselho Nacional de Educação (CNE) e que aguarda parecer favorável, no qual se expressa a preocupação com a formação de professores para a educação profissional técnica de nível médio e se propõe alternativas no sentido de contribuir para a regularização de docentes que já estão em sala de aula e com aqueles que têm formação acadêmica, mas não em docência, além de sugerir que a formação possa ocorrer concomitantemente à graduação, entre outras proposições. Trata-se da “Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para as licenciaturas em Educação Profissional e Tecnológica encaminhada pela Diretoria de Formulação de Políticas da Educação Profissional e Tecnológica por meio dos Ofícios DPEPT/SETEC/MEC de nº 2926/2008 e 3369/2008. Esse documento, assim como demais pareceres, decretos e resoluções relacionados à formação de professores, especialmente para a educação profissional técnica de nível médio – bem como a atual LDBEN, objetos importantes das análises desenvolvidas

---

<sup>5</sup> Na UTFPR costuma-se dirigir à COFOP como substantivo masculino: "O COFOP", "no COFOP", etc. No entanto, entendendo que se trata de uma Coordenadoria, nesta pesquisa será tratada como "a COFOP".

nesta pesquisa, que foi organizada em quatro (4) capítulos distintos e subsequentes conforme será explicado a seguir.

Inicialmente, serão abordadas algumas questões conceituais e estruturais com relação à Educação Profissional, no sentido de apresentar concepções de trabalho, tecnologia e educação tecnológica, bem como do papel do professor e da escola nos dias atuais, que fundamentam e norteiam o desenvolvimento dessa pesquisa. Além disso, serão apresentadas algumas convergências e divergências entre formação humana e formação profissional.

No capítulo dois (2) será apresentado um resgate histórico das várias políticas para formação de professores para a educação técnica de nível médio, na tentativa de encontrar seus pontos convergentes. Assim, serão analisados os diversos programas e políticas implantados desde o início do século passado até os dias atuais.

Já no capítulo três (3), aprofunda-se o estudo sobre o Programa Especial de Formação Pedagógica oferecido pela UTFPR, procurando identificar suas características e consonâncias com o exposto na legislação para formação de professores. Embora esse Programa seja ofertado em outras instituições, particulares ou privadas, em outras cidades e estados, optou-se por estudar o referido programa justamente pelo fato de o mesmo ser ofertado por uma instituição voltada para a Educação Profissional e Tecnológica.

Nesse estudo, observou-se a 26ª turma ofertada pela Coordenação de Formação Pedagógica (COFOP-UTFPR) procurando:

- Identificar que características deve possuir o profissional docente para atender às demandas da Educação Profissional Técnica de Nível Médio na atualidade.
- Caracterizar a concepção e a metodologia do Programa Especial de Formação Pedagógica da UTFPR identificando as suas articulações conceituais (e práticas) e contribuições para a formação de docentes que desejam atuar na Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

Para tanto, esquematizou-se um processo de trabalho que será apresentado no capítulo três (3), juntamente com a análise e interpretação dos dados, de forma que no capítulo quatro (4) possam ser relatadas as considerações finais.

Nesse sentido, algumas questões foram tomadas como norteadoras para o desenvolvimento da pesquisa. Assim, procurou-se identificar:

- Que concepção de tecnologia e de educação tecnológica possuem os alunos, professores e a coordenação do Programa?
- Que concepções de professor são apresentadas no Programa?
- Quais as expectativas dos alunos com relação ao curso e quais contribuições efetivas

esperam do Programa Especial de Formação Pedagógica com relação à sua formação?

Para a realização deste estudo optou-se por uma pesquisa qualitativa, não só pela própria natureza do problema, mas também pela necessidade de estudar as pessoas no cenário em que se insere o objeto de estudo. Nesse sentido, entendeu-se que o estudo de caso era a forma apropriada para o desenvolvimento metodológico da presente pesquisa, principalmente pelo fato de que havia uma maior preocupação com o processo do que meramente com os resultados ou produtos da investigação.

Com este foco, a pesquisa foi organizada da seguinte maneira:

- Revisão literária a fim de promover uma maior aproximação do objeto de estudo e delimitação da pesquisa;
- Análise documental;
- Entrevistas semiestruturadas;
- Análise e interpretação dos dados;
- Elaboração das Considerações.

No capítulo três, serão detalhadas cada uma destas etapas, no entanto, entende-se que uma pesquisa não se encerra com a apresentação dos dados e sua interpretação, mas sugere a continuidade e aprofundamento, pois, principalmente quando se trata de pesquisa em educação, e por ser esta, reflexo de uma sociedade em permanente construção histórica, os resultados não são estanques, definitivos e absolutos, posto que a sociedade e, portanto a educação, estão em constantes transformações.

Nesse sentido, nas considerações finais dessa pesquisa, além da apresentação dos resultados a que se chegou serão abordados alguns temas que poderão provocar novas pesquisas, a partir de necessidades identificadas.

## **CAP. I**

### **SOBRE O CONTEXTO EM QUE SE INSEREM AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA ATUALIDADE**

Há várias décadas, as políticas de formação de professores para a educação profissional procuram transpor as dicotomias que perpassam a formação para o trabalho e a formação humana. No entanto, mesmo com a promulgação da atual LDBEN há ainda muita instabilidade nesse âmbito.

Na tentativa de elucidar algumas questões que interferiram ou que interferem diretamente na formulação destas políticas, neste capítulo serão abordadas algumas questões conceituais e estruturais com relação à Educação Profissional, especialmente no que diz respeito a conceitos relacionados a essa modalidade de ensino, como por exemplo, a relação entre escola e trabalho (ou educação profissional), as concepções de tecnologia, educação tecnológica e politécnica e as convergências e divergências entre formação humana e formação profissional.

Antes, é fundamental que se definam os objetos norteadores dessa pesquisa: educação profissional e formação de professores. Para o primeiro objeto, apresenta-se como referência a definição de Militão (2000, p. 133): “a formação profissional enfatiza o ‘saber fazer’ enquanto a educação profissional valoriza, em tese, ‘a formação integral do profissional’”. O termo “educação profissional” foi incorporado recentemente na legislação oficial, pois durante os séculos XIX e XX predominou a expressão “formação”, justamente por seu teor ideológico, ou seja, esse tipo de formação destinava-se às classes populares, com vistas à produção de mão de obra, em que predominavam os trabalhos manuais. Ou seja, saber fazer era o que mais importava, em detrimento do domínio dos conhecimentos gerais e dos conhecimentos específicos de ciência e tecnologia que davam a base ao processo produtivo.

A definição de Militão corresponde ao exposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, n.º 9394/96), no entanto, sua interpretação é passível de discussão. Entendida como uma modalidade de educação, e conceituada oficialmente com “Educação Profissional e Tecnológica”, abrange cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional, e pode ser ofertada da seguinte maneira:

- Educação Profissional Técnica de Nível Médio – foco de estudo dessa pesquisa.

- Educação Profissional e Tecnológica – compreendendo cursos de graduação e pós-graduação (OLIVEIRA, 2010).

Entretanto, com a modificação da LDBEN pela Lei n.º 11.741, em sua seção IV, em que se caracteriza o Ensino Médio como última etapa da Educação Básica, incluiu-se a Seção IV-A – Da Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Assim, subentende-se que o nível médio da Educação Profissional é considerado Educação Básica (OLIVEIRA, 2010), podendo ser ofertada de forma subsequente ou articulada ao ensino médio, conforme se apresentará no capítulo II.

Já para o segundo objeto – formação de professores, aceita-se como válida a conceituação de Oliveira (2010, p. 1):

Entende-se por *Formação de Professores* os processos em que se formam sujeitos que têm a docência como campo de atuação profissional. Por esses processos, os futuros professores ou aqueles que já exercem a docência constroem e reconstróem os saberes docentes. Ela envolve o compromisso das agências formadoras com o direito do domínio teórico-prático, por parte do aluno professor, como sujeito histórico da produção científico-tecnológica e sociocultural nas áreas da educação e dos conteúdos específicos com os quais irá trabalhar ou já trabalha. Obviamente, essa definição não é destituída de uma dada concepção de sociedade, educação, cultura, tecnologia e docência.

É importante frisar que a compreensão desta conceituação envolve entender o trabalho docente não apenas como regência de classe, mas todos os processos que envolvem, antecipam e retroalimentam essa ação, ou seja, planejamento (de cursos e de aulas), conhecimento de currículos, metodologias, avaliação (envolvendo suas formas, instrumentos e registros), concepções pedagógicas, entre outros, considerando que todos esses elementos estão imbuídos de perspectivas sociais, políticas, econômicas, filosóficas, científicas e tecnológicas. Em função disso, a formação de professores deve ir muito além do repasse de “maneiras de se dar aulas”, compreendendo atividades como gestão, elaboração de projetos, análise de contextos sociais, modalidades de ensino, público-alvo e objetivos da educação.

No caso da Educação Profissional, deve haver uma formação específica, especialmente para a educação técnica de nível médio, considerando o exposto no artigo 1º da Lei 11.741/2008 que regulamenta os artigos 37, 39, 41 e 42 da atual LDBEN: “A educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia”. Além, do que, sendo essa modalidade articulada com a educação regular,

pressupõe-se que é dotada de características, propósitos e públicos diferenciados. Assim seus docentes devem receber uma formação que contemple tais diferenciais.

Nesse ponto é importante destacar o caráter dicotômico existente entre formação humana e formação profissional. Entende-se que a educação é um processo social no qual a escola é central, mas não o único espaço em que esse processo ocorre. No entanto, independentemente do espaço em que ela ocorra, a formação de professores deve estar voltada para a construção de sujeitos que fazem parte de uma sociedade historicamente situada e em transformação, portanto, é preciso definir o tipo de cidadão que se deseja formar para atuar nessa sociedade.

É necessário situar o significado que damos à palavra formação, pois sua definição etimológica remete à sensação de algo que se completa e se finda depois de um determinado tempo. Da mesma forma, as expressões “quando eu me formar” ou “quando terminar os estudos” usadas muitas vezes para se referir ao término de um período, talvez estejam em defasagem, afinal, quando é que alguém se torna profissional? Após receber um diploma? Quando é que alguém, de fato, se forma?

É importante ressaltar que quando se fala em “formação” necessariamente não está se referindo apenas à aquisição de conhecimentos científicos e à qualificação profissional, mas também à aquisição de conhecimentos tácitos que nos permitem viver em sociedade como cidadãos. Até porque, a educação que não se manifesta na escola e que é, também, a base da formação de cada indivíduo – e que também se produz em outras instituições sociais, como a família, o trabalho, etc. – traz consigo grande parte desses conhecimentos. Assim, entendendo que educação é um processo que vai muito além da escola, a formação para o trabalho também não ocorre apenas formalmente. Pode-se aprender uma profissão que passa de geração a geração, na comunidade, no seio da família; pode-se conceber uma nova prática de trabalho (profissão ou ocupação) a partir de uma oportunidade de negócio ou demanda de mercado, sem que haja necessariamente uma aprendizagem formal. No entanto, é através da instituição formal que se estabelece a aquisição dos conhecimentos sistematizados e onde se é possível desenvolver uma formação inicial e continuada e que vise tanto à formação humana quanto à formação profissional. A interpretação de ambas, no âmbito desta pesquisa corresponde à incorporação de ciência, trabalho, tecnologia e cultura como eixos indissociáveis do processo educativo-formativo (MOURA, 2008).

Ferreti (2010) destaca o compromisso público do Estado com a formação docente para todas as etapas da Educação Básica, que se materializa pelo decreto Presidencial 6455/2009, que “Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação

Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências”. No entanto, se a Educação Profissional Técnica de Nível Médio é considerada como parte da Educação Básica, a formação de docentes para essa etapa deveria estar contemplada – e isso ainda não ocorre. Isto por que:

A Formação do Professor para as disciplinas específicas do Ensino Técnico, no Brasil, no geral, sempre careceu de marcos regulatórios que se materializassem em processos educativos considerados não especiais, não emergenciais e com integralidade própria. Essa Formação tem sido conduzida de forma emergencial e especial porquanto não tem se revestido de regularidade e unidade em relação às políticas de Formação do Professor para o ensino médio. (...) Dada a flexibilidade da legislação brasileira, a Formação de Professores para as disciplinas técnicas no nível médio da EP continua não sendo exigida dos docentes (OLIVEIRA, 2010, p. 2).

Esta indefinição com relação à formação de professores é reflexo de mais de um século de inconstâncias no que tange à Educação Profissional por esta ser direcionada às classes populares. Outro fato que contribui com essa lacuna na efetivação de políticas eficazes de formação de professores, é que a relação entre educação profissional e escola é algo ainda recente na história da educação brasileira. A própria escola como instituição é algo recente nesse contexto. Assim, para que se clarifique como se deu historicamente a relação entre escola e trabalho, cabe aqui fazer uma breve retrospectiva.

Sabe-se que o vínculo utilitário e imediato entre educação e trabalho não é um fato que sempre existiu. Efetivamente, as relações de produção especialmente no período da Revolução Industrial, fizeram com que as escolas passassem a ser o principal órgão de preparação para o trabalho.

Claudino e Lima Filho (2008) abordaram essa questão, evidenciando que a preparação para o trabalho e para a vida em sociedade está fortemente associada a instituições educacionais, seja por meio do ensino regular ou por escolas profissionalizantes. Percebe-se como a educação passou a ter rumos bem definidos de acordo com as transformações nas relações de produção, sendo a escola instituição social central para o processo de produção e reprodução das ideologias das classes dominantes. No entanto, é preciso considerar que a escola, ao reproduzir elementos da ideologia dominante, reproduz também as contradições dessa ideologia e dessa ordem social, e desconsiderar isso foi a base (equivocada) das teses reprodutivistas.

Assim, entende-se que

A educação é uma prática milenar, a escola, secular. Contudo, pensar sobre a educação faz, de imediato, pensar sobre a escola. Embora a gênese da educação seja (muito) anterior à da escola, a associação entre ambas se naturalizou em vista da instituição da educação no âmbito escolar. (NADAL, 2009, In FELDMANN, 2009, p. 19).

Embora a relação entre escola e formação para o trabalho tenha se dado efetivamente a partir do desenvolvimento das manufaturas, sempre houve alguma espécie de processo preparatório para a integração nas relações sociais de produção (ENGUIITA, 1989). Tais processos poderiam envolver rituais de iniciação de crianças e jovens e ocorrer sob responsabilidade de adultos ou anciãos.

Naquelas épocas remotas, e mesmo nos dias atuais, é possível encontrar a preparação para o trabalho no ambiente familiar por meio das profissões que passam de geração a geração, especialmente no caso da agricultura e de trabalhos manuais. Pode-se citar como exemplo, quando as crianças eram retiradas do seio familiar e enviadas a outras famílias para que recebessem formação moral e religiosa, além de preparar-se para agir como cidadão e ter contato com os primeiros saberes relacionados ao trabalho, primeiro na produção para a subsistência e posteriormente, na produção artesanal (LIMA FILHO, 2010), e desta forma, essas crianças aprendiam mais do que um ofício: aprendiam também as relações sociais de produção (ENGUIITA, 1989).

Mas, o desenvolvimento das manufaturas fez com que definitivamente as crianças se tornassem o alvo da cobiça dos industriais como mão de obra barata. Assim, as *workhouses*, por exemplo, na Inglaterra, converteram-se em “escolas de indústria” ou “colégios de labor”. O objetivo agora era disciplinar essas crianças para que futuramente pudessem trabalhar.

Interessava sim, manter o trabalhador resignado, no entanto, era preciso fazer com que ele aceitasse trabalhar para outros nas condições que lhe fossem impostas, não importando se para isso fosse preciso usar a força, a fome ou o internamento. Assim, “modelando” as crianças desde cedo garantir-se-ia a formação de trabalhadores para atuarem de acordo com “as necessidades da nova ordem capitalista e industrial, com as novas relações de produção e os novos processos de trabalho” (ENGUIITA, 1989, p. 113).

Que melhor instrumento para isso do que as escolas, que apesar de não terem sido criadas com esse propósito e, como não deixariam de cumprir outras funções, por que não aproveitá-las, já que elas estavam ali e se podia tirar proveito das mesmas? Nesse sentido,

com o passar do tempo acreditava-se que o objetivo da escola não havia deixado de ser a instrução, mas ela era capaz de ensinar mais e no mesmo tempo, com economia de professores.

A escola concebida como “escola de massas” (isto é, pensada para toda a população, embora diferenciadamente) a partir dos contextos da Revolução Industrial e revolução burguesa (ENGUITA, 1989), era reprodutora do ambiente da fábrica, quase como um estágio inicial, em que os alunos tinham seus lugares marcados, em fileiras. A disciplina, o silêncio exigido, a realização de tarefas, e os sinais indicando início, intervalo e fim da jornada, faziam com que esse local lembrasse o ambiente fabril. Alguns desses elementos ainda estão presentes nas escolas atuais, talvez um pouco modificados em seus objetivos.

Esse modelo de escola foi amplamente influenciado pelos períodos de industrialização sob a égide das teorias do taylorismo e do fordismo<sup>6</sup>. Semelhantemente a esses sistemas, a escola preparou, durante décadas, alunos para repetirem tarefas mecânicas, sem que precisassem refletir a respeito das mesmas. Exercícios clássicos como “Faça como no modelo” em que o aluno tinha apenas de repetir a estrutura do modelo trocando uma palavra ou outra e que normalmente as respostas estavam entre parênteses, são um exemplo de atividades muito constantes de um modelo educacional a que se convencionou chamar de tecnicismo. O professor, líder, detentor do conhecimento, era o supervisor, aplicava castigos, punições, quase como um ditador. Representava o próprio chefe. Na escola, a reprovação assemelha-se ao funcionário que é demitido por não atingir as metas.

Para Santomé, 1998, “o processo de desqualificação e atomização de tarefas ocorrido no âmbito da produção e da distribuição também foi reproduzido no interior dos sistemas educacionais”. Nessa perspectiva, assim como os trabalhadores, os alunos não poderão intervir nos processos produtivos e educacionais dos quais fazem parte. A taylorização faz com que nem um, nem outro possam participar dos processos de reflexão crítica sobre a realidade.

Nos dias atuais a escola é fortemente influenciada pelas nuances do mercado de trabalho e a extensão dessa influência é sentida com maior profundidade nas leis que regem o Ensino Médio e, no ensino profissionalizante.

Entretanto, entende-se que, é fato que a escola tem maiores condições de atingir um maior contingente da população no sentido de permitir-lhe a apropriação do conhecimento acumulado historicamente. Assim, se a tarefa é educar, espera-se que essa educação vise à

---

<sup>6</sup> Sobre essas teorias recomenda-se a leitura da obra de Alves, G. no *site* da Rede de Estudos do Trabalho: <http://www.estudosdotrabalho.org>; e também Gramsci, A. “Americanismo e fordismo”, 2008; entre outros.

emancipação dos indivíduos e o desenvolvimento da reflexão e da crítica, principalmente porque, a escola é o principal espaço social de produção/ transmissão de conhecimentos, além de ser também, muitas vezes, o único espaço de lazer e socialização de diversos grupos, o que contribui significativamente para a transformação e integração social.

Nesse sentido, a educação e a escola em particular são potencialmente agentes de transformação social. No entanto, podem funcionar, por outro lado, como agentes de manutenção da ordem social vigente. Ou seja, a educação é um espaço de contradições, pois a escola não é neutra e nem um ente desvinculado de um contexto social.

É preciso repensar o papel da escola e como ela tem tratado esta que é uma das questões primordiais de sua razão de ser: a preparação para o trabalho, que resulta na obtenção de cidadania e de vida com mais dignidade. É claro que dentro de tal perspectiva, os limites e as possibilidades de intervenção da escola como instituição social, dependem do projeto de sociedade que se tem e que se pretende construir e da natureza das relações sociais de produção que o caracterizam e nele são dominantes. No entanto, mesmo no sistema social de relações capitalistas de produção, no qual o trabalho degradado é uma característica, podemos encontrar projetos educacionais que estejam orientados de forma distinta, seja para uma sociedade mais excludente, seja para uma sociedade de maior fortalecimento da democracia e da participação popular. Ou seja, dentro das contradições do capitalismo, a escola e o projeto educacional, como as demais instituições da sociedade, são campos de disputas entre as classes sociais (CLAUDINO & LIMA FILHO, 2008, p. 13).

Podemos considerar que persistem, nos dias atuais, marcas do taylorismo-fordismo no mundo produtivo e conseqüentemente na escola. No entanto, em convivência novas formas de regulação econômica, em que se estabelecem novos perfis de profissionais e também das organizações. Trata-se das concepções próprias do Toyotismo ou dele derivadas, que embora tenha surgido na década de 1950 nas fábricas da montadora Toyota, no Japão, expandiu-se a partir da década de 1980, como uma resultante da globalização, ou mundialização do capital<sup>7</sup>. Após analisarem minuciosamente os métodos de trabalho das indústrias de Henry Ford, os engenheiros Taiichi Ohno e Eiji Toyoda buscavam meios de economizar recursos na produção, de forma a torná-la “enxuta” especialmente na quantidade de trabalhadores. Isso

---

<sup>7</sup> De acordo com Giovanni Alves (2000), mundialização do capital pode se traduzir como “nova etapa de desenvolvimento do capitalismo mundial, que surge a partir da década de 1980. Também é uma denominação mais precisa para o fenômeno da “globalização”. Segundo o autor, “estamos diante de um novo regime de acumulação capitalista, um novo patamar do processo de internacionalização do capital, com características próprias e particulares se comparada com etapas anteriores do desenvolvimento capitalismo”. Uma das características principais desse novo período capitalista é a profunda crise de superprodução (BRENNER, 1999) ou da “produção destrutiva” como a caracterizam outros autores (MÉSZÁROS, 1997), ou ainda, pela “acumulação flexível” (HARVEY, 1993) – autores citados pelo autor principal.

resultou em um grande excedente de desempregados e subcontratados, expandindo também a questão da terceirização e dos contratos temporários.

Essa nova ordem mundial afetou significativamente a organização do trabalho na atualidade e, em consequência, os processos formativos/educativos dirigidos aos trabalhadores. A seguir, serão apresentadas algumas nuances desse novo contexto e sua relação com os contextos da educação profissional.

### **1.1 Da rigidez à flexibilidade: novos contextos para o trabalhador e para o professor que ensina para o trabalho**

Não é possível afirmar que um sistema ou teoria produtiva possa substituir totalmente os anteriores. Até porque os processos produtivos não se constituem ou se modificam de um dia para o outro. Da mesma forma, o trabalhador (ativo ou desempregado) também precisa de um período de tempo considerável para poder se adaptar às novas formas de produção, às novas exigências do mundo do trabalho e às suas próprias perspectivas profissionais.

Essa nova forma de regulação econômica, também chamada de flexibilização caracteriza-se pela substituição da especialização rígida pela polivalência e pela plurifuncionalidade de homens e de máquinas, conseqüentemente, revela-se um novo conceito de trabalhador: o polivalente, contrapondo-se ao trabalhador especialista, característica comum no fordismo. Esse novo modelo de trabalhador implica em mudanças de posturas, de organização do trabalho e do próprio ambiente em que ele se realiza e traduz-se pelo que se convencionou chamar de especialização flexível que, segundo Antunes (1997, p. 25), é

uma nova forma produtiva que articula, de um lado, um significativo desenvolvimento tecnológico e, de outro, uma desconcentração produtiva baseada em empresas médias e pequenas, “artesanais”. Esta simbiose, na medida em que se expande e se generaliza, supera o padrão fordista até então dominante.

Isso significa que o trabalhador que antes realizava um mesmo grupo de tarefas, quase que invariavelmente, hoje precisa se adaptar a um novo contexto, em que lhe são exigidas outras qualidades, como a de aplicar conhecimentos específicos em diversas áreas, inteligência interpessoal, facilidade para trabalhar em equipes e liderar grupos, ir além do que se pede, apresentar soluções e não apenas problemas, ser dinâmico, interativo, além de acompanhar as evoluções tecnológicas dominando as tecnologias que podem otimizar o seu

trabalho. Somado a isso, a qualificação do trabalhador nos dias atuais vai além do conhecer – é preciso que este saiba aprender para atuar na organização flexível (REHEM, 2009). Mesmo nas instituições em que os instrumentos de trabalho não são máquinas de grande porte, mas a principal ferramenta de trabalho é o computador, é preciso saber gerenciar sistemas operacionais, administrar *softwares* diversos, conhecer suas funções e aplicabilidades além de saber integrá-los quando necessário e entender as mudanças a cada nova versão.

Esse novo modelo de trabalhador retrata novas circunstâncias no mundo do trabalho, e por consequência, aponta para a necessidade de políticas específicas de formação de professores para atuar nesse novo contexto. No entanto, tendo em vista que essas demandas surgem no seio do capitalismo, antes cabe questionar se de fato deve-se atender a essa demanda. É só a ela que se destina a Educação Profissional? Pois, se nos contextos históricos e econômicos anteriores talvez bastasse (no entendimento burguês) um professor reprodutor de teorias, ou que apenas ensinasse os saberes práticos exigindo a disciplina e a submissão, que função tem hoje o professor “formador de profissionais<sup>8</sup>”, e que profissionais se deseja formar?

Para a Diretoria de Formulação de Políticas da Educação Profissional e Tecnológica, da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) do Ministério da Educação, o perfil de docente a ser formado para atuar na Educação Profissional e Tecnológica, apresentado na Proposta de Diretrizes Curriculares para as Licenciaturas em Educação Profissional e Tecnológica, em síntese, é o seguinte:

O perfil do docente da educação profissional precisa dar conta de três níveis de complexidade: a) desenvolver capacidades de usar, nível mais elementar relacionado à aplicação dos conhecimentos e ao emprego de habilidades instrumentais; b) desenvolver capacidades de produzir, que requer o uso de conhecimentos e habilidades necessários à concepção e execução de objetivos para os quais as soluções tecnológicas existem e devem ser adaptadas; e c) desenvolver capacidades de inovar, nível mais elevado de complexidade relacionado às exigências do processo de geração de novos conhecimentos e novas soluções tecnológicas (MEC. SETEC, 2009).

Isso implica, entre outras coisas, que o docente da educação profissional e tecnológica seja capaz de realizar e promover a reflexão e a pesquisa, que saiba compartilhar, trabalhar em equipe, dividir experiências; deve compreender o mundo profissional em que está inserido, bem como as relações sociais e econômicas que influenciam diretamente esse universo;

---

<sup>8</sup> Expressão utilizada no documento DCN para as Licenciaturas em Educação Profissional e Tecnológica em referência ao trabalho de REHEM, 2009, intitulado “Perfil e formação do Professor de Educação Profissional”.

precisa compreender os conceitos e princípios científicos e tecnológicos que alicerçam sua área de atuação; além de ser um leitor das circunstâncias sociais, interpretando-as de forma crítica a fim de poder inferir na sociedade da qual está inserido ajudando a construí-la e a transformá-la.

No mesmo sentido, o Ministério da Educação apresenta o perfil de docente que pretende formar por meio de diversas ações educativas, entre elas o Programa de Formação Inicial para Professores dos Ensinos Fundamental e Médio – o Pró-Licenciatura. Apesar de esse programa não ser destinado aos professores da educação profissional, apresenta elementos contundentes e aplicáveis ao que também se espera deste docente. Segundo o MEC (2005, p. 8), o professor deve ser capaz de contribuir para a construção da escola e estar preparado para propor e implementar as ações necessárias à sua transformação. Para isso necessita de:

[1] formação teórica ampla e consistente, visão contextualizada dos conteúdos de sua área de atuação, de forma a garantir segurança em seu trabalho e viabilizar o estabelecimento de parcerias com vistas ao desenvolvimento de ações e à produção interdisciplinar; [2] formação ampla e consistente sobre educação e sobre princípios políticos e éticos pertinentes à profissão docente; [3] compromisso ético e político com a promoção e o fortalecimento da cidadania; [4] formação que permita entender a gestão democrática como instrumento para a mudança das relações de poder nas diversas instâncias do sistema educacional; [5] domínio das tecnologias de informação e comunicação; [6] frequente comunicação com pares e com instituições de ensino e de pesquisa, inclusive com professores e pesquisadores de Instituições de Ensino Superior; [7] capacidade de se manter permanentemente atualizado tanto em questões educativas como as de sua área de conhecimento e da produção científica e cultural; [8] visão clara sobre quem são seus alunos e o espaço cultural em que se encontram estudantes e escola; [9] capacidade e segurança para migrar do papel de reprodutor de conhecimento produzido por terceiros para o de produtor de conhecimento, autor de seu projeto profissional e de bens culturais (incluindo propostas pedagógicas e materiais de apoio à educação); [10] compreensão dos processos de aprendizagem de modo a ser capaz de trabalhar as diferenças individuais e necessidades especiais dos estudantes (MEC, 2005, p. 8).

Embora essa seja uma formação desejável e, pode-se dizer, ideal para qualquer nível ou modalidade de ensino, percebe-se ainda uma enorme distância entre o que se deseja e as concretas condições da realidade contraditória de vida dos professores reais e os limites, possibilidades e obstáculos colocados à escola, com professores e alunos na dominância das relações sociais capitalistas.

O primeiro item sugerido na citação contrapõe-se à realidade dos docentes que atuam no Ensino Médio na rede pública do país hoje, pois, de acordo com dados apresentados pelo MEC (2005),<sup>9</sup> cerca de 56 mil das funções docentes não têm habilitação legal, o que equivale a 14,74% do total no Brasil sendo que o mesmo docente pode atuar em mais de um nível/modalidade de ensino e em mais de um estabelecimento. Além do que, um docente formado em uma área específica pode assumir aulas em outras áreas por meio de testes seletivos e contratos por prazos determinados. É o caso do Paraná, onde quase um terço dos professores da rede estadual de ensino está contratado em caráter temporário, via Processo Seletivo Simplificado (PSS). O percentual (30%) é o triplo do recomendado pelo Parecer 09/2009 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação<sup>10</sup> (CABRAL, DUARTE & PERES, 2010).

No segundo, no sétimo e no nono item, para que o proposto se viabilize, é preciso propor e efetivar alternativas de formação inicial e continuada para professores que já concluíram cursos como bacharéis, para os que ainda pretendem desenvolver uma licenciatura em áreas específicas e para os que ainda estão em situação irregular, ou seja, preenchem o quadro de docentes, mas não possuem formação específica.

O terceiro item revela uma preocupação relevante com relação à formação humana do docente que se reflete em ações no âmbito profissional.

No quarto item, relevante também é a questão da gestão democrática desde que os dirigentes das instituições também possuam visão clara e entendimento sobre esse aspecto, incentivando a participação do docente na gestão do estabelecimento escolar como uma oportunidade de unir forças, agregar conhecimentos e promover mudanças positivas.

O quinto item, fundamental nos dias atuais, no entanto, antes de dominar novas tecnologias de comunicação, o docente precisa, dominar uma das mais antigas técnicas para se comunicar: o falar – assim, fundamental se faz conhecer com propriedade a língua portuguesa, na forma oral e escrita, não importa em que área do conhecimento atue, pois ainda que faltem as tecnologias modernas ele será capaz de comunicar-se de forma a garantir o aprendizado. Assim, o docente antes de tudo deve ser um comunicador. Atendida essa característica será propícia a efetivação do exposto também no item seguinte.

Uma situação contraditória se percebe com relação ao item “visão clara sobre quem são seus alunos e o espaço cultural em que se encontram estudantes e escola”, considerando

---

<sup>9</sup> Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício no Ensino Fundamental e no Ensino Médio – Pró-Licenciatura – Quadro 4: Funções docentes (1) no Ensino Médio por região – formação do professor. MEC, 2005. p. 5.

<sup>10</sup> Noticiado pelo jornal Gazeta do Povo, em 10 de novembro de 2010.

que muitos profissionais dessa área precisam vincular-se a, pelo menos, três estabelecimentos para garantir maior rendimento financeiro. Como conhecer seus alunos e o espaço em que se encontram se o professor mal passa os 50 minutos de cada aula (aproximadamente) em cada turma? Uma opção seria que, com políticas adequadas, o professor pudesse atuar em uma única escola, se possível em período integral, pois assim ficaria mais próximo de sua comunidade escolar.

O último item também apresenta contradições no sentido de que a compreensão dos processos de aprendizagem requer formação pedagógica sobre os conceitos, métodos e práticas educacionais, mas normalmente o que ocorre é a formação generalista sobre uma determinada área do conhecimento, ou seja, só a técnica e o conteúdo, deixando de lado o fazer pedagógico e isso não se percebe apenas em cursos de formação de docentes, mas também se revela em posturas alienadas de alguns docentes que acreditam que o fazer pedagógico é algo próprio de pedagogos, e não do professor, como uma atividade que compõe o seu trabalho.

Alguns autores endossam a discussão sobre o perfil do professor para a educação profissional e tecnológica no contexto atual. Kuenzer (1998) aponta que compete ao educador buscar nas demais áreas do conhecimento as ferramentas necessárias para apreender e compreender as diferentes concepções e práticas pedagógicas, desenvolvidas nas relações sociais e produtivas de cada época. Além disso, o educador precisa saber

Transformar o conhecimento social e historicamente produzido em saber escolar, selecionando e organizando conteúdos a serem trabalhados através de formas metodológicas adequadas; construir formas de organização e gestão dos sistemas de ensino nos vários níveis e modalidades; e, finalmente, no fazer deste processo de produção de conhecimento, sempre coletivo, participar como um dos atores da organização de projetos educativos, escolares e não-escolares, que expressem o desejo coletivo da sociedade (Op. cit., p.106).

Rehem (2009), por sua vez, no que tange especialmente ao docente da educação técnica, afirma que este profissional optou por ser professor, assim, além dos conhecimentos sobre o mundo do trabalho e dos conhecimentos disciplinares que detém, aprendeu em bases científicas, a ensinar o que sabe fazer. Isto requer uma formação docente que abranja tanto a formação disciplinar como a experiência no mundo do trabalho, para que desenvolva, com competência, a educação para o trabalho, para que conduza pessoas no processo de aprender a

trabalhar. Portanto, educar para o trabalho pressupõe tomar o trabalho como princípio educativo.

Reafirma-se aqui a importância de uma formação específica para os professores que irão formar para o trabalho, entendendo esta como a principal atividade humana e que dá a homens e mulheres a característica e identidade que os diferencia dos outros animais. No âmbito desta pesquisa, entende-se o trabalho como “a condição básica fundamental de toda a vida humana” (ENGELS, 1977, p. 269). Portanto, como ser histórico, o Homem<sup>11</sup> deve conhecer o seu processo de evolução, sua história. Nesse sentido, assumir o trabalho como princípio educativo “(...) implica referir-se a uma formação baseada no processo histórico e ontológico de produção da existência humana, em que a produção do conhecimento científico é uma dimensão” (RAMOS, 2005, p.119-120).

O trabalho se torna, então, uma ação consciente, o que significa tomar essa ação como algo que se faz com total propriedade, com relação aos processos e aos resultados. Indica saber que o trabalho resulta em um produto, seja subjetivo ou concreto, mas que de uma forma ou de outra produz os meios de que necessitamos para viver, portanto, o trabalho é a mais importante atividade humana porque resulta na própria vida. Assim, se faz necessário entender o trabalho considerando essas duas dimensões – ontológica e histórica – que fazem com que este assuma características distintas, influenciadas pelas relações sociais de produção pelo qual a humanidade passa, ao longo de sua história. E essas condições devem ser entendidas como princípios norteadores para políticas e ações que embasam a formação de professores para a educação profissional técnica de nível médio. Como afirma Rehem (2009, p. 75),

A par das transformações sociais que se testemunha, da nova ordem econômica advinda da internacionalização dos mercados, dos avanços tecnológicos, e suas velozes e constantes mudanças, vêm impondo exigências que resultam, dentre outros aspectos, em mudanças nos perfis profissionais dos trabalhadores. Tais mudanças passam a requerer nova educação profissional, alinhada como requisitos da contemporaneidade. Tudo isso impacta, também, muito diretamente, no professor responsável por formar esses trabalhadores para o início do século XXI. Novo perfil de professor deverá ser exigido para promover essa educação profissional contemporânea.

---

<sup>11</sup> Usa-se neste trabalho a palavra Homem, com letra maiúscula, no sentido antropológico da palavra, representando dessa forma a espécie humana, homens e mulheres.

Desta forma os docentes e os alunos, entendidos como seres histórico-sociais, capazes de transformar a realidade em que vivem por meio da autonomia, autorrealização e emancipação, que percebem e compreendem a esfera social, política e econômica do ambiente em que se inserem, poderão ser capazes de interferir nesses ambientes de forma crítica e transformadora.

Complementando este pensamento, Ciavatta (2008) reforça que o trabalho como princípio educativo está intrinsecamente ligado à educação, numa relação em que o caráter formativo do trabalho e da educação são ações humanizadoras, posto que possibilitam o desenvolvimento de todas as potencialidades humanas. Essas questões, inseridas no seio do materialismo histórico “em que se parte do trabalho como produtor dos meios de vida, tanto nos aspectos materiais como culturais, ou seja, de conhecimento, de criação material e simbólica, e de formas de sociabilidade” (Op. cit., p. 408) reforçam que o trabalho – a produção dos meios de existência – se dá na sociedade moderna e contemporânea, dentro do sistema capitalista, em que a força de trabalho é “vendida”, por um determinado tempo ao empregador, ou capitalista.

Para Gramsci (2000), ao se tomar o trabalho enquanto princípio educativo fundamental é possível unificar teoria e prática e articular a técnica do trabalho à sua base científica, ou seja, a formação unitária ou politécnica, que é a formação básica necessária para a construção de uma concepção crítica de mundo e de uma formação técnico-política a partir da integração entre ciência e técnica – entre ciência, cultura e trabalho.

### **1.1.1 Tecnologia e educação tecnológica**

Nesse estudo estende-se tecnologia, antes tudo, como produção humana, portanto, resultante das interações sociais que se dão especialmente por meio do trabalho. Neste sentido, uma formação que se reconheça como tecnológica deve propiciar ao educando o domínio de saberes que lhe permitam a análise crítica sobre os processos de produção, distribuição e utilização da tecnologia. Isso envolve saber analisar os impactos ambientais, sociais, culturais, científicos e econômicos que envolvem os processos tecnológicos e especialmente que incidem nos processos de produção como um todo.

Acredita-se assim, que a tecnologia não é neutra em si mesma, portanto, a despeito da forte tendência nos dias atuais de reificá-la, salienta-se que não existe tecnologia sem interação social, pois o conceito de tecnologia está intimamente ligado ao conceito de trabalho. Ou seja, as tecnologias resultam do trabalho humano. Assim, a educação tecnológica

deve visar à compreensão, o entendimento, a percepção de processos e produtos como resultados das atividades humanas e, portanto, constituídos social e historicamente, trazendo consigo valores éticos, sociais, educacionais, políticos, científicos e filosóficos.

Destarte, para que os alunos da educação profissional técnica de nível médio desenvolvam essas percepções se faz mister o desenvolvimento de uma educação tecnológica para compreensão dos processos de criação das tecnologias por meio do trabalho. E para isso é preciso que os professores que atuarão nessa área possuam igual compreensão crítica dos processos tecnológicos. Segundo Carvalho (1998), a educação tecnológica possui alguns papéis claramente definidos: contribuir para que toda a humanidade possa usufruir dos benefícios das inovações tecnológicas, além de transmitir o conhecimento técnico-científico de forma participativa e interativa e ainda, de “desenvolver nos alunos uma consciência crítica para desenvolver potencialidades nacionais de acordo com as necessidades dos diversos grupos que vivem na sociedade e não para atender interesses de minorias” (Op. cit., p. 101).

Chegar a tal ponto de compreensão e visão sistêmica de fato não é tarefa fácil, no entanto entende-se que antes de saber ensinar o próprio professor tem de ser um “aprendente”, e isso se torna possível com uma formação que capacite o professor a aprender, e não somente a ensinar – e ainda não há garantias de que isso de fato ocorra. Essas questões relacionam-se com as concepções de escola que se pode observar ao longo da história da educação e com o tipo de escola que se deseja para dar conta da formação do cidadão e do trabalhador, ou seja, a educação profissional não deve unicamente ocupar-se da formação para o trabalho considerando apenas o saber fazer, mas sim com o desenvolvimento integral do trabalhador considerando as dimensões ontológica e histórica em que se situa o trabalho.

É importante ressaltar que o professor também é um trabalhador, e sua tarefa se complexifica por ensinar outros (futuros) trabalhadores, assim, “deve ser capaz de permitir que seus alunos compreendam de forma reflexiva e crítica, os mundos do trabalho, dos objetos e dos sistemas tecnológicos dentro dos quais estes evoluem” (MACHADO, 2008, p.18). Nesse sentido há que se pensar em uma formação que possibilite ao professor tal entendimento. Assim,

A formação e a capacitação devem, portanto, ir além da aquisição de técnicas didáticas de transmissão de conteúdos para professores e de técnicas de gestão para os dirigentes. Evidentemente, esses aspectos continuarão sendo importantes, mas o objetivo macro é mais ambicioso e deve privilegiar a formação no âmbito das políticas públicas do país, principalmente as educacionais, numa perspectiva de superação do modelo de desenvolvimento socioeconômico vigente, de modo que se deve priorizar mais o ser humano

do que, simplesmente, as relações de mercado e o fortalecimento da economia (MOURA, 2008, p. 30).

Na concepção de Marx, educação tecnológica, pauta-se numa concepção ampla do ser social e visa sua formação integral e omnilateral, caracterizada “pela integração do saber, do fazer, do saber fazer e do pensar e repensar o saber e o fazer, enquanto objetos permanentes da ação e da reflexão crítica sobre a ação” (BASTOS, 1998).

Apesar da construção social destas expressões, na atualidade as denominações para educação tecnológica são muito mais restritas e, por muitas vezes, confunde-se com a definição de educação técnica. No contexto da LDBEN 9394/96, ambas as expressões designam processos de educação formal dirigidos à formação para o trabalho. O que as diferencia é que primeira considera o crescente aporte das ciências nos processos produtivos e é dirigida à formação para supervisão e gestão da produção, tendo relação com a educação superior. A segunda, por sua vez, visa à formação de quadros intermediários para a produção e está relacionada à educação escolar no nível médio (LIMA FILHO, 2010, p. 1).

O próprio MEC salienta que a expressão “educação tecnológica” confunde-se, muitas vezes, com um modismo terminológico que a identifica com a educação técnica de nível médio, com a educação industrial ou com algo relacionado à educação profissional. Há ainda quem pense que educação tecnológica são os avanços das tecnologias utilizadas na escola. (MEC, 2004). No entanto, este Ministério entende que a educação tecnológica se origina de uma concepção ampla e profunda da educação, que compreenda

os estágios formativos construídos nos processos básicos dos valores inerentes ao ser humano, privilegiando as vertentes da tecnologia, admitindo o trabalho como categoria de saber e de produção, que se organiza de maneira inovadora, provocando mudanças socioeconômicas. Ela está, pois, substantivamente ancorada nos fundamentos da educação, situada, porém, nos contornos da tecnologia e de seus processos inovadores construídos pelo trabalho através da história. Trata-se, portanto, de uma concepção formadora que não admite aceitar a tecnologia (de trabalho ou de produção) como autônoma por si só e, conseqüentemente, não determinante dos resultados econômicos e sociais (Op. cit., p. 14).

Nesse contexto reforça-se a urgência na reformulação de programas de formação de professores, nos papéis das instituições que fornecem essa formação e na criação de políticas públicas que objetivem efetivamente preparar adequadamente professores especificamente para atuação nesse novo contexto social e tecnológico com excelência e propriedade,

lembrando que os educadores devem antes estar preparados para formar cidadãos, e não apenas empregados.

Considerando que a superação destas questões depende de fatores relacionados às políticas educacionais, mas também a fatores mais amplos, extensivos à educação, posto que de natureza estrutural, é importante analisar as possibilidades e limites que a Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para as licenciaturas em Educação Profissional e Tecnológica encaminhada pela Diretoria de Formulação de Políticas da Educação Profissional e Tecnológica, da SETEC. Essa proposta pode trazer um sentido de contribuição para a referida superação ou para a manutenção de obstáculos. Um dos grandes obstáculos a superar é a fragmentação de políticas, pois, considerando que a educação profissional técnica de nível médio é parte da educação básica, a formação de seus professores deve ser pensada integradamente com a formação dos professores para a educação básica. No entanto, antes de se aprofundar o estudo sobre esta proposta, cabe fazer uma recuperação histórica das políticas pelas quais se tentou sanar os desafios para a educação profissional no Brasil, para então se compreender em que contexto, tempo e possibilidades essa proposta se apresenta como viável. É o que se apresenta no capítulo seguinte.

## CAP. II

# RECUPERAÇÃO HISTÓRICA DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES PARA ATUAR NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO

### 2.1 Histórico e características da Educação Profissional no Brasil

Há pouco mais de uma década tem-se notado um esforço maior por parte das autoridades governamentais para promover avanços na área da educação, não só no Brasil como em outros países. Segundo dados apresentados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) como resultantes da pesquisa da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), no período de 2000 a 2007 houve no Brasil um aumento de 66% nos gastos com educação em todos os níveis de ensino combinados. Em contrapartida, a média dos países que compõem a OCDE foi de 26%. Juntamente com o Brasil estão países como Chile, Dinamarca, Holanda, República da Eslováquia e Suécia que apresentaram crescimento significativo no que diz respeito a investimentos feitos em educação (SIC. INEP, 2010).

Acredita-se que o desenvolvimento de uma nação depende diretamente do desenvolvimento no campo educacional e, conseqüentemente, da formação dos professores, responsáveis diretos pela educação nos órgãos oficiais de ensino. Embora a escola contribua significativamente para o desenvolvimento dos cidadãos, essa instituição não deve ser tida como a única responsável pelo desenvolvimento de um país e, por outro lado, pelas desigualdades sociais que ocorrem nas nações em desenvolvimento. Claro que sua função é relevante e essencial, no entanto, existem outras instâncias que precisam ser consideradas neste ínterim, como a própria atuação do governo no sentido de promover políticas públicas que garantam à população condições favoráveis para seu desenvolvimento, ao contrário do que propunha a teoria do capital humano.<sup>12</sup>

---

<sup>12</sup> “Trata-se de uma noção que os intelectuais da burguesia mundial produziram para explicar o fenômeno da desigualdade entre as nações e entre indivíduos ou grupos sociais, sem desvendar os fundamentos reais que produzem esta desigualdade: a propriedade privada dos meios e instrumentos de produção pela burguesia ou classe capitalista e a compra, numa relação desigual, da única mercadoria que os trabalhadores possuem para proverem seus meios de vida e de seus filhos – a venda de sua força de trabalho” (FRIGOTTO, 2006, in PEREIRA, 2008, p. 67).

Embora essa visão da escola como redentora das mazelas sociais esteja presente em muitos discursos ainda nos dias atuais, no que tange a Educação Profissional, esse pensamento nem sempre esteve presente na história da educação no Brasil que, marcada pela ausência de políticas de formação inicial e continuada consistentes e permanentes para os docentes, contribuindo, em consequência, para o despreparo dos professores para essa modalidade de ensino, reflete a precariedade das condições em que essa educação se realizava, especialmente nos idos do século XIX e meados do século XX.

A educação para os trabalhadores surge inicialmente, como aprendizagem prática e ensino de ofícios, direcionada para os “desfavorecidos da fortuna” apresentando-se como justificativa discursiva nitidamente liberal-conservadora e de que se tinha por intenção evitar que os mesmos se deixassem levar pelo caminho do crime, do vício e da vagabundagem, conforme descrito no Decreto n.º 7.566 de 1909, que criava as escolas de aprendizes artífices.

Num segundo momento, a educação para os trabalhadores passa a ser denominada como ensino profissionalizante, técnico ou industrial, mas o viés de segregação e exclusão acompanha o surgimento e história das instituições que ofertavam esse tipo de ensino. Para os demais, havia o ensino das letras, das ciências, das artes, ou seja, a educação para as elites. Essa dualidade de percursos educacionais conforme a origem social dos educandos é a característica que marcou a educação escolar e profissional brasileira desde a sua origem, expressando, no plano das políticas e programas educacionais, a dualidade estrutural que caracteriza a sociedade brasileira.

Segundo o MEC, em documento sobre o centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica em 2009, a formação do trabalhador no Brasil começou a ser feita desde o período da colonização, considerando como aprendizes os índios e os escravos. Posteriormente, com o advento do ouro em Minas Gerais, surgem as Casas de Fundação e de Moeda gerando a necessidade de um ensino mais especializado, porém, este ensino destinava-se aos filhos de homens brancos que eram empregados na referida Casa. Nessa situação,

pela primeira vez, estabelecia-se uma banca examinadora que deveria avaliar as habilidades dos aprendizes adquiridas em um período de cinco a seis anos. Caso fossem aprovados, recebiam uma certidão de aprovação (Op. cit. p. 1).

Ainda nesse período, “foram criados os Centros de Aprendizagem de Ofícios nos Arsenais da Marinha no Brasil, os quais traziam operários especializados de Portugal e

recrutavam pessoas” (idem), mesmo durante a noite, pelas ruas ou recrutando presos enviados pela polícia, desde que tivessem condições de produzir.

Com a proibição da existência de fábricas no Brasil, em 1785, por meio do Alvará de 05/01 do mesmo ano, houve uma estagnação no desenvolvimento tecnológico<sup>13</sup> do Brasil, pois os portugueses acreditavam que, com o potencial de riquezas naturais que o país possuía, poderia investir num extenso comércio e navegação, e assim ficar independente da metrópole – Portugal.

Já em 1808, com a chegada da família real portuguesa, revogou-se o alvará acima citado e D. João VI cria o Colégio das Fábricas, com o objetivo de proporcionar educação aos artistas e aprendizes vindos de Portugal (GARCIA, 2000). Ou seja, embora este estabelecimento possa ser considerado o primeiro instalado pelo poder público, atendia aos interesses dos indivíduos que vieram de Portugal com a corte, mas não aos já trabalhadores existentes no Brasil.

Após a abolição oficial da escravatura no Brasil já haviam 636 fábricas instaladas no Brasil, com aproximadamente 54 mil trabalhadores, quando a população já contava com 14 milhões de habitantes. A produção tinha por base a economia agrário-exportadora “com predominância de relações de trabalho rurais pré-capitalistas” (Idem).

O então Presidente<sup>14</sup> do Estado do Rio de Janeiro, Nilo Peçanha, iniciou o ensino técnico no Brasil com a criação de quatro escolas profissionais, por meio do Decreto nº 787, de 11 de setembro de 1906. Tais escolas situavam-se no mesmo estado, em Campos, Petrópolis, Niterói e Paraíba do Sul. As três primeiras destinavam-se ao ensino de ofícios e a última à aprendizagem agrícola.

No ano de 1906, verifica-se grande impulso no ensino técnico-industrial no Brasil por meio de ações distintas:

- Realização do “Congresso de Instrução” que apresentou ao Congresso Nacional um **projeto de promoção do ensino prático industrial, agrícola e comercial**, a ser mantido com o apoio conjunto do Governo da União e dos Estados. O projeto **previa a criação de campos e oficinas escolares** onde os alunos dos ginásios seriam habilitados, como aprendizes, no manuseio de instrumentos de trabalho.
- A Comissão de Finanças do Senado  **aumentou a dotação orçamentária** para os Estados instituírem escolas técnicas e profissionais elementares

<sup>13</sup> A concepção de desenvolvimento tecnológico aqui adotada tem como referência o conceito de tecnologia desenvolvido por Álvaro Vieira Pinto (2005), que inclui a produção artesanal, a manufatureira e a industrial desde os seus primórdios.

<sup>14</sup> Naquela época eram assim chamados os responsáveis pelo estado, o que corresponde ao cargo de Governador, nos dias atuais.

sendo criada, na Estrada de Ferro Central do Brasil, a Escola Prática de Aprendizizes das Oficinas do Engenho de Dentro, no Rio de Janeiro.

- Declaração do Presidente da República, Afonso Pena, em seu discurso de posse, no dia 15 de novembro de 1906: “*A criação e multiplicação de institutos de ensino técnico e profissional muito podem contribuir também para o progresso das indústrias, proporcionando-lhes mestres e operários instruídos e hábeis*” (Op.cit., p. 2. Grifos no original).

Observa-se por essas ações que a formação para o trabalho pautava-se no saber instrumental, voltado para as classes menos favorecidas. Não se percebe uma preocupação efetiva com a formação humana e muito menos com a formação dos professores que atuariam nessas escolas de ensino técnico-industrial.

Em 1909, falece o Presidente do Brasil, Afonso Pena. Em seu lugar, assume Nilo Peçanha, que, em 23 de setembro de 1909, assina do Decreto nº 7.566 criando dezenove “Escolas de Aprendizizes Artífices”. Estas escolas, localizadas em cada uma das capitais das várias unidades da Federação, sob a jurisdição do então Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio, eram destinadas ao ensino profissional primário e gratuito. As Escolas de Aprendizizes Artífices são o embrião da organização da educação profissional pública no país e, ao longo de suas sucessivas mudanças de denominação e transformações institucionais, virão a constituir a **Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**.

Ora, com a criação dessas escolas presume-se que a demanda de professores para tal fim deveria ser proporcional à necessidade de mão de obra especializada. No entanto, parecia não haver grande preocupação com a formação destes profissionais, conforme se observa ao verificar as diversas políticas públicas de formação de profissionais para a educação, mesmo com a sanção pelo Congresso Nacional do Projeto Fidéris Reis, em 1927, que previa o oferecimento obrigatório do ensino profissional no país.

Obviamente, tais políticas correspondem a determinados períodos históricos em que os objetivos para a educação profissional refletiam o perfil de sociedade que se desejava (ou que se deseja formar). Pode-se afirmar que grande parte dessas políticas foi criada, com caráter emergencial, a fim de atender demandas específicas relacionadas a períodos econômicos de avanços tecnológicos no setor produtivo.

Cabe aqui destacar algumas das ações e políticas que marcaram a educação profissional no século passado e no atual, de forma que seja possível analisar cronologicamente e socialmente os fatos mais relevantes desta história, a fim de compreender melhor os fatos que culminaram na educação profissional e tecnológica de hoje.

Machado (2008) apresentou um breve histórico da formação de professores para a educação profissional no Brasil. A autora reforça que “a falta de concepções teóricas consistentes e de políticas públicas amplas e contínuas” (p. 11) tem sido uma característica constante nas ações de formação de docentes, especialmente quando se trata de educação profissional.

Com base em informações constantes no referido artigo e em estudos da legislação educacional, desenvolveu-se o quadro abaixo, na tentativa de ilustrar historicamente os acontecimentos mais relevantes do período de 1917 a 1971, ano em que se instituiu a Lei n.º 5692, que antecedeu a LDBEN atual. Em seguida, abordar-se-á os demais fatos que culminaram com a elaboração da LDBEN n.º 9394/96.

<b>Período</b>	<b>Fato</b>	<b>Relevância</b>
1917	A criação da Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Brás, no antigo Distrito Federal.	Chegou a ter 5.301 matriculados durante este período, mas habilitou apenas 381 professores (309 mulheres), em sua grande maioria para atividades de trabalhos manuais em escolas primárias. Em menor número, professores, mestres e contramestres para escolas profissionais. Foi fechada em 1937.
1937	Constituição Brasileira de 1937	Foi a primeira a tratar especificamente de ensino técnico, profissional e industrial, estabelecendo no artigo 129: “O ensino pré-vocacional e profissional destinado às classes menos favorecidas é, em matéria de educação, o primeiro dever do Estado. Cumpra-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. <b>É dever das indústrias<sup>15</sup> e dos sindicatos econômicos criar, na esfera de sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados.</b> A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo poder público”. As Escolas de Aprendizes Artífices passaram a se denominar <b>Liceus Industriais</b> .
1942	Lei Orgânica do Ensino Industrial (Art. 53)  Decreto-lei 4.048/42	Acatava a demanda pela formação acima mencionada. Não obteve consequências práticas importantes.  É criado o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI.

<sup>15</sup> Percebe-se aqui que o Estado transfere para as indústrias e sindicatos o dever de criar escolas para os filhos dos operários e associados. Tem-se aqui a gênese do Sistema S.

		Com a Reforma Capanema <sup>16</sup> , foi instituída a Rede Federal de Instituições de Ensino Industrial e os Liceus passaram a se chamar “ <b>Escolas Técnicas</b> ”.
1946	Decretos Leis nº 8.621 e 8.622.	Criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC pela Confederação Nacional do Comércio – CNC.  A partir de um acordo firmado entre Brasil e Estados Unidos promovendo o intercâmbio de informações sobre métodos e orientação educacional para o ensino industrial e o treinamento, na esfera do Ministério da Educação. A Escola Técnica de Curitiba torna-se então, um Centro de Formação de Professores, onde se recebia e eram preparados docentes das Escolas Técnicas de todo o país. O corpo docente era composto de professores brasileiros e americanos.
1947	Primeiro Curso de Aperfeiçoamento de Professores do Ensino Industrial, em 1947, no Rio de Janeiro.	Com duração de um ano e três meses, iniciativa da Comissão Brasileiro-Americana do Ensino Industrial – CBAI, uma inspiração da Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional – Usaid. <sup>17</sup>
1959	Lei nº 3.552	Reformou o ensino industrial no país. Foram eliminados vários ramos de ensino técnico existentes, unificando-os e fixando sua duração em 4 anos. Assim como as Escolas Técnicas de outras localidades, a de Curitiba alterou seu nome, por força da referida Lei, para Escola Técnica Federal do Paraná.
1961	LDB nº 4.024/1961  Portaria Ministerial 141/61 baixada pelo MEC  Portaria Ministerial	Artigo 59: instituíram-se dois caminhos para a formação de professores: para o magistério no ensino médio, a formação se daria em faculdades de filosofia, ciências e letras; <b>para disciplinas do ensino técnico, em cursos especiais de educação técnica.</b> <sup>18</sup>  Estabeleceu normas para registros de professores do ensino industrial e o Conselho Federal de Educação emitiu parecer (parecer CFE nº 257/63) para aprovar o curso especial de educação técnica em cultura feminina, destinado a formar o magistério de economia doméstica e trabalhos manuais.  Definição da carga horária (800 aulas) e o número mínimo

<sup>16</sup> Reforma realizada durante a Era Vargas (1930-1945) no sistema educacional brasileiro, a qual resultou em transformações mais intensas na educação secundária. Sob o controle do então Ministro da educação e saúde Gustavo Capanema, propunha a divisão econômico-social do trabalho. Ou seja, a educação seria diferenciada para a elite e para as classes menos favorecidas, assim como para as mulheres. Talvez tenha sido o período da educação brasileira em que mais se acentuou o dualismo estrutural.

<sup>17</sup> Esta comissão patrocinou ainda a formação de gestores, enviando, neste mesmo ano, dois grupos de dez diretores de escolas técnicas industriais para o curso de Administração de Escolas Técnicas do *State College* (Pensilvânia, EUA).

<sup>18</sup> Este artigo, porém, demorou a ser regulamentado, o que aconteceu somente em 1967 e 1968. O Art. 59 foi também regulamentado pelo Parecer CFE nº 479/68, que estabeleceu a obrigatoriedade de seguir currículo mínimo e as orientações do Parecer nº 262/62, que fixava a duração da formação dos professores do ensino médio geral, incluindo as posteriores disposições que viessem modificar, esclarecer ou substituir tal dispositivo.

	174/65	de dias letivos (180) do curso de didática do ensino agrícola.
1965	Criação da Universidade do Trabalho de Minas Gerais (Utramig)	Em seus objetivos, <b>incluía a formação de instrutores e professores de disciplinas específicas do ensino técnico industrial.</b>
1967	Parecer CFE nº 12/1967	Foi o primeiro dispositivo de regulamentação dos cursos especiais de educação técnica previstos pela LDB nº 4.024/61 e teve basicamente o objetivo de esclarecer a finalidade destes cursos.
1968	Portaria Ministerial nº 111/68  Reforma universitária (Lei nº 5.540/68)	Baseada no Parecer CFE nº 12/1967, <b>esclareceu que cursos especiais de educação técnica seriam destinados aos diplomados em nível superior ou em nível técnico em cujos currículos figurassem disciplinas escolhidas para lecionar e definiu o mínimo de 720 horas-aula. Cursos reservados a formar instrutores teriam, pelo menos, 200 horas-aula.</b>  <b>Determinou que a formação de todos os professores do ensino de segundo grau, tanto para disciplinas gerais quanto técnicas, deveria se dar em nível superior.</b> Porém, mais tarde, normas complementares (Art. 16 do Decreto-lei nº 464/69) arguíram que <b>não havendo professores e especialistas formados em nível superior, exames de suficiência realizados em instituições oficiais de ensino superior indicadas pelo CFE poderiam conferir esta habilitação.</b> Contudo profissionais em situação irregular teriam um prazo de cinco anos para regularizar sua formação superior.
1969	Decreto-lei 655/69  Decreto 616/69	O MEC foi autorizado a organizar e coordenar cursos superiores de formação de professores para o ensino técnico agrícola, comercial e industrial tendo em vista que a exigência da Lei 5540 não foi cumprida.  Criação do CENAFOR – Correspondia a uma agência executiva do Departamento de Ensino Médio do MEC (Fundação CENAFOR ou Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional).
1970	Portaria Ministerial 339/70	A partir da criação da CENAFOR, surgiram os cursos emergenciais denominados Esquema I – Curso Emergencial de Licenciatura Plena para Graduação de Professor da Parte de Formação Especial do Currículo do Ensino de 2º Grau – Esquema I e Esquema II.
1971	Lei 5692/71	Reformou o ensino de 1º e 2º graus, instituindo a profissionalização universal e obrigatória neste último.

Quadro 1: Breve histórico da formação de professores para a educação profissional no Brasil – período compreendido entre 1917 e 1971. Fonte: elaboração própria com base nas referências citadas no início do quadro.

É importante explicitar, conforme indicado nas três últimas linhas do quadro acima, que, devido à urgência no equacionamento da defasagem entre determinação legal e situação real (MACHADO, 2008b) com relação à grande demanda de professores e a necessidade dos que precisavam regularizar a situação acadêmica conforme determinado pela Lei n.º 5540/68, o MEC foi autorizado a organizar os cursos de Formação de Professores para o Ensino Técnico. Assim, foi criada a CENAFOR, que estruturou os cursos emergenciais Esquema I e Esquema II.

O Esquema I era destinado a oferecer complementação pedagógica aos portadores de diploma de nível superior. Já o esquema II, era dirigido a técnicos diplomados e sua estrutura comportava as disciplinas pedagógicas do Esquema I e disciplinas de conteúdo técnico específico, conforme a especialidade da habilitação profissional pretendida.

Além dos cursos emergenciais, na década de 1970 houve algumas iniciativas com o intuito de planejar a formação de professores para a educação profissional. É neste período que surgiu a Lei n.º 5692/71<sup>19</sup>, que entre outras coisas, reformou o ensino de 1º e 2º graus, tornando obrigatória a profissionalização no 2º grau, conforme descrito em seu artigo 3º: “Para o ensino de 2º grau, o Conselho Federal de Educação fixará, além do núcleo comum, o mínimo a ser exigido em cada habilitação profissional ou conjunto de habilitações afins”. E no parágrafo 2º do artigo 5º: a parte de formação especial de currículo

- a) Terá objetivo de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho, no ensino de 1º grau, e de habilitação profissional, no ensino de 2º grau;
- b) Será fixada, quando se destina a iniciação e habilitação profissional, em consonância com as necessidades do mercado de trabalho local ou regional, à vista de levantamentos periodicamente renovados. (BRASIL. Lei 5692 de 11 de agosto de 1971).

Estudos realizados<sup>20</sup> quando da elaboração do anteprojeto dessa Lei indicavam a necessidade de formar cerca de 200.000 professores até 1980. Já no texto aprovado consta que a formação de professores para atender a essa demanda poderia ocorrer por duas vias: uma

---

<sup>19</sup> Há controvérsias com relação à definição dessa Lei como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pelo fato de esta não considerar o nível superior em sua abrangência. Porém o próprio MEC a caracteriza como LDB, conforme se observa em alguns textos emitidos por esse órgão: “A educação no Brasil, em 1971, se vê diante de uma nova LDB. O ensino passa a ser obrigatório dos sete aos 14 anos. O texto também prevê um currículo comum para o primeiro e segundo graus e uma parte diversificada em função das diferenças regionais” (BRASIL. MEC. **O Mec – História**. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=2:historia&catid=97:omec&Itemid=171](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2:historia&catid=97:omec&Itemid=171). Acesso em: 26 out. 2010, 11h57).

<sup>20</sup> Trata-se do Relatório do Grupo de Trabalho (1970), que serviu de base para o anteprojeto da lei n.º 5692/71.

‘regular’ ou ‘permanente’ e outra ‘transitória’ ou ‘emergencial’, conforme se observa nos artigos 30, 77 e 78.

Ou seja, a formação “desejável” desses professores poderia ocorrer da seguinte maneira:

<b>Nível</b>	<b>Exigência</b>	<b>Possibilidades</b>
Ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries	Habilitação específica de 2º grau	Os professores poderiam lecionar na 5ª e 6ª séries do ensino de 1º grau se a sua habilitação fosse obtida em quatro séries ou, quando em três, mediante estudos adicionais correspondentes a um ano letivo que incluíssem, quando fosse o caso, formação pedagógica.
No ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª séries	Habilitação específica de grau superior representada por licenciatura de 1º grau, obtida em curso de curta duração.	Poderiam alcançar, no exercício do magistério, a 2ª série do ensino de 2º grau mediante estudos adicionais correspondentes no mínimo a um ano letivo.
Em todo o ensino de 1º e 2º graus	Habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente a licenciatura plena.	Os estudos adicionais referidos acima poderiam ser objeto de aproveitamento em cursos ulteriores.

Quadro 2A: Formação de professores segundo os artigos 30, 77 e 78 da Lei 5692/71. Fonte: elaboração própria a partir do exposto na Lei.

Já prevendo a impossibilidade de garantir a formação desejável, a lei indicava o que poderia ser feito quando a oferta de professores, legalmente habilitados, não bastasse para atender às necessidades do ensino. Assim, lhes seria permitido lecionar, “em caráter suplementar e a título precário” (Lei 5692/71, Art. 77), ou seja, a formação se daria em termos “emergenciais”:

<b>Nível</b>	<b>Exigência</b>
No ensino de 1º grau, até a 8ª série	Diplomados com habilitação para o magistério ao nível da 4ª série e 2º grau
No ensino de 1º grau, até a 6ª série	Diplomados com habilitação para o magistério ao nível da 3ª série de 2º grau
No ensino de 2º grau, até a série final	Portadores de diploma relativo à licenciatura de 1º grau

Quadro 2B: Formação de professores segundo os artigos 30, 77 e 78 da Lei 5692/71. Fonte: elaboração própria a partir do exposto na Lei 5692/71.

E se mesmo assim, ainda persistisse “a falta real de professores, após a aplicação dos critérios estabelecidos neste artigo” (parágrafo único do artigo 77), poderiam lecionar:

No ensino de 1º grau, até a 6ª série	Candidatos que hajam concluído a 8ª série venham a ser preparados em cursos intensivos;
No ensino de 1º grau, até a 5ª série	Candidatos habilitados em exames de capacitação regulados, nos vários sistemas, pelos respectivos Conselhos de Educação;
Nas demais séries do ensino de 1º grau e no de 2º grau	Candidatos habilitados em exames de suficiência regulados pelo Conselho Federal de Educação e realizados em instituições oficiais de ensino superior indicados pelo mesmo Conselho.

Quadro 2C: Formação de professores segundo os artigos 30, 77 e 78 da Lei 5692/71. Fonte: elaboração própria a partir do exposto na Lei 5692/71.

A própria Lei reconhecia a precariedade em que tais professores atuavam caso não fosse possível a formação “desejável”. Há que se considerar que se existe uma brecha na lei que permite uma formação irrisória – embora em casos extremos – de certa forma se contribui para a manutenção desta precariedade. Também não fica claro em que cursos intensivos os professores obteriam formação.

A tentativa de profissionalização por meio do ensino médio fracassou, pois mal se atendia as especificidades desse nível de ensino, que dirá as da educação profissional. Esse fracasso se confirma, segundo Garcia e Lima Filho (2004), “pela dubiedade de intenções expressa pelos pareceres 45/72 e 76/75”, e por “ter sido reconhecido oficialmente através da promulgação da lei 7.044/82”, no sentido de que:

O Parecer n. 76/75, ao regulamentar novas habilitações básicas em paralelo às habilitações técnicas definidas no Parecer n. 45/72, proporcionou uma série de alternativas para a realização de uma “maquiagem” de profissionalização. Essas foram utilizadas tanto pelas escolas das redes públicas estaduais – dada a escassez de recursos disponíveis – quanto pelas escolas privadas – por sua avidez pela maximização dos lucros. A Lei 7.044/82, de 18 de dezembro de 1982, substituiu o termo “preparação para o trabalho”, utilizado na Lei 5.692/71, por “qualificação para o trabalho”, permitindo interpretações que variavam desde a profissionalização estrita ao velho academicismo. A Lei 7.044/82 regulamentou a extinção da obrigatoriedade da profissionalização, o que já ocorria na prática (GARCIA E LIMA FILHO, 2004, p. 2).

Em 1977, foi instituída a licenciatura plena para a parte de formação especial do 2º grau com fixação de currículo mínimo por meio da Resolução nº 3 do Conselho Federal de Educação – CFE. Esta determinou que os cursos dos Esquemas I e II fossem transformados

em licenciaturas. Para tanto, estabeleceu-se um prazo máximo de três anos, a partir da vigência dessa norma. Porém apenas o Esquema I foi admitido e destinado tão somente para as regiões com falta de recursos materiais e humanos para implantar esta licenciatura.

Em 1978, as Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, Rio de Janeiro e Paraná foram transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), com o objetivo de formar engenheiros de operação e tecnólogos para atender a demanda desses profissionais no então contexto econômico de desenvolvimento da tecnologia.

Segundo Lima Filho (2008, in PR. SEED, 2008), “entre o início dos anos de 1960 e o final dos anos de 1970, as Escolas Técnicas Federais viveram o “boom” de seu ciclo expansivo, caracterizado por um forte incremento quantitativo de vagas e pela diversificação da oferta de cursos”. No entanto, mesmo com a diversificação de atividades, ampliação e modernização de instalações, além de progressiva aproximação aos setores empresariais, na década de 1980 permaneceram quase que inalteradas as modalidades de cursos e a quantidade de vagas ofertadas nas escolas Técnicas e nos CEFETS. Essa estabilidade quase inalterada representou uma estagnação quantitativa e qualitativa da oferta de educação profissional e coincidiu com a chamada “década perdida” – em termos econômicos (Op. cit., p.115).

Na legislação, o que houve de mais relevante nessa década foi a promulgação da Constituição Federal, em 1988. Quanto à educação profissional, surgiu o Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico – PROTEC que visava à instalação de 200 escolas técnicas e agrotécnicas de 1º e 2º graus, que traziam alguma diversidade de habilitações profissionais, mas não teve duração e efetividade relevantes.

Já na década de 1990, sob a égide de governos neoliberais, a educação e a formação profissional começam a tomar novos rumos, em função de novas demandas de qualificação. Desta forma,

A concepção educacional que norteou as reformas e políticas educacionais no período de 1995 a 2002 se afinou à política de redução de papel do Estado, de modo a favorecer o predomínio das regras de mercado no campo educacional e aos conceitos de competências, flexibilidade e empregabilidade (LIMA FILHO, 2008, *In*: PR.SEED, 2008, p.116).

Percebe-se assim traços do atual paradigma da especialização flexível. Neste período, entretanto, surgem algumas legislações e programas para a educação profissional que merecem destaque, como o Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (PLANFOR), a LDBEN 9394/96, o Decreto n.º 2.208/97, a Resolução n.º 2 do CNE, em 1997, entre outros.

O PLANFOR foi criado em 1995 pelo Ministério do Trabalho e do Emprego. Segundo Bulhões (2004), esse programa se propôs, entre outras coisas, a democratização do acesso dos trabalhadores à qualificação profissional, principalmente daqueles em situação mais vulnerável no mercado de trabalho. No entanto, apresentou limites de concepção e execução ao propor a busca de um “modelo de desenvolvimento sustentado” baseado no mercado e em uma nova forma de atuação do Estado, o Estado gestor, ou Estado mínimo.<sup>21</sup>

Em 1996 é promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9694/96 que foi a primeira LDB a dedicar um capítulo exclusivo para a Educação Profissional.

Cabe destacar que, embora tenha se consolidado na segunda metade da década de 1990, já havia um projeto de lei em discussão desde 1988, período em que, como aponta Frigotto (2006, p. 265, in PEREIRA & LIMA, 2010),

há uma travessia da ditadura civil-militar para uma ditadura do mercado no ideário pedagógico. A sociedade civil organizada em torno do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública sucessivamente vai perdendo o apoio parlamentar para a aprovação do primeiro projeto de LDB, de autoria do Deputado Federal Otávio Elísio que, no que diz respeito à formação profissional sinalizava para sua integração à formação geral nos seus múltiplos aspectos humanísticos e científico-tecnológicos. Foram sendo tomadas, pelo alto e autoritariamente, diferentes medidas legais, numa reforma a conta-gotas, até aparecer o projeto do Senador Darcy Ribeiro que, como lembrava Florestan Fernandes, deu ao governo o projeto que esse não tinha (FRIGOTTO, CIAVATTA & RAMOS, 2005, p. 13).

Para os autores acima citados, a LDBEN propiciou uma regressão nos ensino médio e técnico, com a posterior aprovação do Decreto n.º 2.208/97, que Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da referida Lei.

Os encaminhamentos das discussões sobre a LDBEN tomaram rumos voltados excessivamente para as perspectivas neoliberais, o que resultou na substituição do projeto que tramitava na Câmara pelo projeto apresentado pelo Senador Darcy Ribeiro, no Senado Federal. Este segundo projeto, estruturava-se nos moldes da política neoliberal apresentada no programa de governo do presidente Fernando Henrique Cardoso e claramente desconsiderava

---

<sup>21</sup> Segundo Lima Filho e Kruger (2005), “a maioria das avaliações sobre o PLANFOR reconhece como limitação importante a ser considerada a introdução dos conceitos de “competência” e “empregabilidade”, que transferem para o trabalhador a responsabilidade individual pelo seu emprego/desemprego, apregoando a falsa ideia de incapacidade individual, possível de ser resolvida pela qualificação. Outras questões (...) como o insucesso com relação à elevação do nível de escolaridade dos trabalhadores (...) [posto que ocorreu a] preponderância de cursos de curta duração, nem sempre com a qualidade propalada, e a falta de articulação entre a qualificação e as demais políticas públicas de emprego, o que não caracterizou, como queriam seus idealizadores, um ‘sistema público de emprego’” (p. 153).

grande parte dos resultados das discussões anteriormente realizadas entre a sociedade civil organizada e os parlamentares, pois quando dos debates para a elaboração da nova LDBEN, houve participação efetiva de diversas instituições, principalmente as destinadas à educação profissional e ao Ensino Médio. Entre elas encontravam-se: as Universidades, as Escolas Técnicas e CEFETs e as instituições do denominado Sistema S (SENAI, SENAC, SENAT e SENAR<sup>22</sup>).

Segundo Garcia e Lima Filho (2004), o novo modelo de educação profissional foi criticado por praticamente toda a sociedade civil organizada, especialmente considerando as condições em que esse modelo foi proposto.

O Decreto nº 2.208/97 proibiu a oferta do Ensino Médio integrado com a educação profissional, caracterizando-os como duas instâncias distintas. Além disso, definiu a não obrigatoriedade de as disciplinas do ensino técnico serem ministradas apenas por professores, possibilitando o exercício das mesmas por instrutores e monitores<sup>23</sup>. Estes deveriam ser selecionados pela experiência profissional e receberiam preparação para o magistério durante o exercício das atividades profissionais.

O ensino médio passa a ser então, quase como uma ponte para o nível superior, porém, neste nível também ocorreram mudanças, pois “a oferta no nível superior oscila entre propostas com viés mais acadêmico, em especial nas engenharias, e cursos superiores de tecnologia cada vez mais fragmentados” (SILVA, 2009).

Assim, vê-se a demanda de profissionais qualificados em nível técnico não ser atendida, especialmente em função da demora pela profissionalização e por esta se dar em nível superior e não ser acessível a toda a população e um ensino médio que perde sua identidade, por nem preparar adequadamente para o ensino superior, nem para uma profissão. Como afirma o próprio MEC (2000), entre os diferentes níveis de ensino, esse foi o que enfrentou, nos últimos anos, a maior crise em termos de ausência de definição dos rumos que deveriam ser seguidos em seus objetivos e em sua organização.

---

<sup>22</sup> Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial, Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte, Serviço Nacional de Aprendizagem Rural, respectivamente.

<sup>23</sup> É assim que acontece em instituições como o Senac, cujos docentes ainda são chamados de instrutores. Quanto à preparação para o magistério, eventualmente são ofertados “treinamentos pedagógicos” exclusivamente para os que são efetivos e geralmente quando estes ingressam na instituição. Entretanto, uma iniciativa do Departamento Nacional tem possibilitado que funcionários das unidades do Senac em todo país realizem um curso de pós-graduação a distância em formação de docente. Entre os funcionários, além de instrutores encontram-se analistas de educação profissional, técnicos de educação profissional, diretores, entre outros. Ainda é pouco comparado ao grande contingente de profissionais contratados pelo Senac, mas com certeza é uma iniciativa relevante com relação a formação pedagógica de seus docentes.

## 2.2 Educação profissional no começo do século XXI

No começo desta década o MEC lançou o Plano Nacional de Educação (PNE – Lei nº 10.172/2001), aprovado pelo Congresso Nacional com ações previstas até 2011, tendo como principais objetivos: “elevar a escolaridade da população, melhorar a qualidade de ensino, reduzir as desigualdades e democratizar a gestão do ensino público. Para tanto, foram estabelecidas 294 metas, com prazos entre 2001 e 2011” (RÖTZSCH, 2005).

Esses objetivos perpassam todos os níveis de ensino e quanto à “Educação Tecnológica” e “Formação profissional”, conforme descrito no documento em questão, destacam-se aqui três, das 15 metas do PNE que tratam da Educação Tecnológica e Formação Profissional, a sétima, a oitava e a nona, nos seguintes termos:

7. Modificar, dentro de um ano, as normas atuais que regulamentam a formação de pessoal docente para essa modalidade de ensino, de forma a aproveitar e valorizar a experiência profissional dos formadores. 8. Estabelecer, com a colaboração entre o Ministério da Educação, o Ministério do Trabalho, as universidades, os CEFETs, as escolas técnicas de nível superior, os serviços nacionais de aprendizagem e a iniciativa privada, programas de formação de formadores para a educação tecnológica e formação profissional. 9. Transformar, gradativamente, unidades da rede de educação técnica federal em centros públicos de educação profissional e garantir, até o final da década, que pelo menos um desses centros em cada unidade federada possa servir como centro de referência para toda a rede de educação profissional, notadamente em matéria de formação de formadores e desenvolvimento metodológico.

Nove anos se passaram e o proposto para a sétima meta ainda não se efetivou. Aliás, a maioria das metas propostas para essa década não se cumpriram. A oitava também não apresentou mudanças significativas considerando que os programas de formação pedagógica ainda são os meios vigentes para formação de professores em nível médio e técnico. Com relação à nona meta, percebe-se um interesse do Governo em definir um centro de referência para a formação de professores em cada estado, especialmente nas áreas de física, química, matemática e biologia. E para a educação profissional?

Mesmo com PNE em vigor e com quase dois terços de metas não cumpridas, o MEC lançou, em 2007, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), com intervenções previstas até 2022. Faz parte deste, o Plano Nacional de Formação de Professores para a Educação Básica a fim de consolidar a Política Nacional de Formação de Professores, que

deve ocorrer em colaboração entre União, estados e municípios, para a elaboração de um plano estratégico de formação inicial para os professores que atuam nas escolas públicas (MEC, 2009).

No que tange aos objetivos para a formação de professores, o PNE preconiza: “particular atenção deverá ser dada à formação inicial e continuada, em especial dos professores” (BRASIL, 2001), salientando que “faz parte dessa valorização a garantia das condições adequadas de trabalho, entre elas o tempo para estudo e preparação das aulas, salário digno, com piso salarial e carreira de magistério” (Idem), pois tem como prioridade a educação básica de qualidade, entendendo que “investir na educação básica significa investir na educação profissional e na educação superior porque elas estão ligadas, direta ou indiretamente” (IFET BA, 2009).

Nesse íterim, num continuado contexto de resistência às políticas educacionais neoliberais do período de governo de Cardoso (1995-2002) e nas expectativas de aprovação de orientações de políticas educacionais voltadas às concepções democrático-populares que marcaram o início do governo Lula, foi realizada a revogação do Decreto n.º 2.208/1997 pelo Decreto n.º 5.154/2004, restituindo-se a possibilidade de integração entre ensino médio e ensino técnico e definindo novas orientações para a educação profissional.

Segundo Kuenzer e Garcia (2008, in PR.SEED, 2008, p.39), a revogação do Decreto n.º 2.208/1997 é resultado de discussões anteriores ao governo Lula, tendo iniciado com as discussões do Projeto de Lei n.º 1603/96 que nunca se tornou lei, vindo a ser substituído pela atual LDBEN, conforme comentado anteriormente, e que também não se materializou com o decreto acima citado.

Enquanto o Decreto n.º 2.208/1997 definia que a organização curricular da Educação Profissional de nível técnico seria própria e independente do ensino médio e que poderia ocorrer de forma concomitante ou sequencial a este, o Decreto n.º 5.154/2004 propõe sua articulação com este nível de ensino, podendo ocorrer de forma integrada, concomitante e subsequente ao Ensino Médio. No entanto, o Parecer CNE/CEB n.º 39/2004, que explica a aplicação do Decreto n.º 5.154/2004 na educação profissional de nível médio, apresenta orientações para o processo de integração, tais como a elaboração dos projetos político-pedagógicos, as cargas-horárias, o estágio supervisionado, etc., porém nada menciona sobre a formação de professores para essa conjuntura. Afirma também que “o Ensino Médio ganhou uma clara identidade própria e a Educação Profissional também.” (Parecer CNE/ CEB n.º 39/2004).

Com relação às três formas de oferta da educação técnica de nível médio, caberá à instituição de ensino decidir qual forma melhor se adéqua à sua proposta político-pedagógica.

Segundo o MEC, a integração da educação técnica com o ensino médio é a que apresenta os melhores resultados pedagógicos. No entanto, de acordo com Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), o Decreto n.º 5.154/2004 deveria ser apenas um dispositivo transitório com a intenção de garantir a pluralidade de ações a sistemas e instituições de ensino, ao passo em que a Sociedade Civil seria mobilizada sobre a questão da integração do ensino médio e a educação profissional. Segundo os autores, “o que se pretendia era a (re)construção de princípios e fundamentos da formação dos trabalhadores para uma concepção emancipatória dessa classe” (Op. cit., p. 1090).

Ou seja, a mobilização da sociedade na defesa do ensino médio com caráter unitário e politécnico resultaria na integração de princípios da ciência, do trabalho e da cultura, de forma que a profissionalização também estivesse garantida, e por consequência, promoveria um “fortalecimento de forças progressistas para a disputa por uma transformação mais estrutural da educação brasileira” (Idem). No entanto, o esperado não ocorreu. Obviamente se o esperado tivesse acontecido poderia colocar em jogo interesses de determinados grupos no poder. Soma-se a isso o fato de a política do Ensino Médio ter sido colocada na Secretaria da Educação Básica, e não junto à educação profissional.<sup>24</sup>

A crítica de Frigotto, Ciavatta e Ramos se estende ao Parecer n.º 39 de 2004 ao afirmar que não existe de fato uma integração quando se propõe que a educação profissional técnica de nível médio deva ser oferecida simultaneamente e ao longo do ensino médio, pois integração distingue-se de simultaneidade, e não foi isso que se buscou instituir com o Decreto n.º 5.154/2004.

Já o Parecer CNE/CP n.º 5/2006 prevê que os cursos de licenciatura destinados à formação de professores para o ensino médio e técnico de nível médio devem ser organizados em habilitações especializadas por componente curricular ou abrangentes por campo de conhecimento, conforme indicado nas diretrizes curriculares pertinentes.

Recentemente algumas modificações da LDBEN incidiram mais uma vez nos artigos que tratam da educação profissional técnica de nível médio. Trata-se da Lei n.º 11.741 de 16 de julho de 2008 que inclui uma seção inteira – Seção IV-A – sobre essa questão, com quatro

---

<sup>24</sup> Esta separação é decorrente do instituído pelo Decreto n.º 5.159, de 28/07/2004 que, em seu Anexo I, trata da redefinição da ESTRUTURA REGIMENTAL DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, pelo que a Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC) passou a denominar-se Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) e o Ensino Médio foi transferido para a Secretaria de Educação Básica (SEB), também constituída pelo mesmo decreto.

novos artigos – 36-A, 36-B, 36-C e 36-D – que alteram os dispositivos da Lei 9394/96, redimensionando, institucionalizando, e integrando as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica.<sup>25</sup>

Abaixo, a Seção IV-A e seus novos artigos transcritos na íntegra e algumas interpretações:

#### Seção IV-A

##### Da Educação Profissional Técnica de Nível Médio

Art. 36-A. Sem prejuízo do disposto na Seção IV deste Capítulo, o ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas.

Parágrafo único. 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, Lei 11.741 de 16 de julho de 2008).

Talvez essa seja a mudança que mais explicita a nova concepção de política educacional com relação à Educação Profissional. Diferentemente do Governo anterior em que a Educação Profissional Técnica de Nível Médio era oferecida de forma separada do ensino médio regular, a atual política entende que ambos podem ser ofertados articuladamente, de forma integrada, concomitante ou subsequente, conforme já determinado pelo Decreto n.º 5.154/2004, visando à ampliação das possibilidades de acesso a essa modalidade de ensino e maior democratização da Educação.

Art. 36-B. A educação profissional técnica de nível médio será desenvolvida nas seguintes formas:

I - articulada com o ensino médio;

II - subsequente, em cursos destinados a quem já tenha concluído o ensino médio.

Parágrafo único. A educação profissional técnica de nível médio deverá observar:

I - os objetivos e definições contidos nas diretrizes curriculares nacionais estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação;

II - as normas complementares dos respectivos sistemas de ensino;

III - as exigências de cada instituição de ensino, nos termos de seu projeto pedagógico (BRASIL, Lei 11.741 de 16 de julho de 2008).

O artigo 36-B apresenta as formas de *Educação Profissional Técnica de Nível Médio* e como a mesma será desenvolvida. O Parágrafo único desse art. 36-B, em seus incisos I, II e

---

<sup>25</sup> As alterações trazidas pela Lei n.º 11.741/2008 tratam especialmente de incorporar ao texto da LDBEN as disposições do Decreto n.º 5154/2004, do Parecer CNE/CEB 39/2004 e do Decreto n.º 5840/2006.

III, normatiza em termos de currículos, normas e projetos pedagógicos, respectivamente, como deverá ser a “*educação profissional técnica de nível médio*” no Brasil.

Art. 36-C. A educação profissional técnica de nível médio articulada, prevista no inciso I do **caput** do art. 36-B desta Lei, será desenvolvida de forma:

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, Lei 11.741 de 16 de julho de 2008).

Já o art. 36-C, explica que a “educação profissional técnica de nível médio articulada” se dará de duas maneiras: “integrada”, para os alunos que já terminaram o ensino fundamental e que, ao ingressarem no ensino médio também frequentarão um curso profissional técnico de nível médio. Ou seja, ao final do curso terão tanto um certificado de conclusão do ensino médio quanto estarão habilitados como profissionais técnicos de nível médio.

Quando se trata de “educação profissional técnica de nível médio articulada e concomitante”, quer dizer que poderão ser matriculados tanto alunos que já concluíram o ensino fundamental quanto aqueles que já estão matriculados em uma das séries do ensino médio, tendo assim duas matrículas distintas e a possibilidade de desenvolver cada curso em duas instituições diferentes ou na mesma instituição.

Art. 36-D. Os diplomas de cursos de educação profissional técnica de nível médio, quando registrados, terão validade nacional e habilitarão ao prosseguimento de estudos na educação superior.

Parágrafo único. Os cursos de educação profissional técnica de nível médio, nas formas articulada concomitante e subsequente, quando estruturados e organizados em etapas com terminalidade, possibilitarão a obtenção de certificados de qualificação para o trabalho após a conclusão, com aproveitamento, de cada etapa que caracterize uma qualificação para o trabalho (BRASIL, Lei 11.741 de 16 de julho de 2008).

Nesse artigo entende-se que os diplomas de cursos de educação profissional técnica de nível médio terão validade quando registrados e habilitarão os concluintes dessa etapa a prosseguir os estudos em nível superior. Importante ressaltar que o Parágrafo único desse artigo determina que o aluno matriculado em qualquer curso de educação profissional técnica de nível médio, se possuir etapas com terminalidade, independentemente se na forma articulada concomitante ou subsequente, terá direito ao respectivo certificado de qualificação para o trabalho, de cada uma das etapas concluídas com aproveitamento que caracterizem em função dessas terminalidades uma qualificação específica para o trabalho.

Apesar das redefinições acima expostas, nenhum artigo trata da formação de professores para a educação técnica de nível médio.

Não obstante, a Lei n.º 11.892, de 29/12/2008, que cria os IFETS, os constitui em seu artigo 2º, como instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, determina, como um dos objetivos dos mesmos a oferta de “cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional”. Este objetivo está expresso no Artigo 7º, Inciso VI, alínea b.

Vale ressaltar que a Lei acima citada define como estrutura da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica as seguintes instituições:

- I - Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – Institutos Federais;
- II - Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR;
- III - Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca – CEFET–RJ e de Minas Gerais – CEFET-MG;
- IV - Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais.

Com a promulgação da referida Lei, foram criados em 2008, 38 IFETS. Além destes, serão implantados cerca de mil polos de escolas técnicas profissionalizantes, pelas secretarias de Educação a Distância (SEED) e de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), por meio do Sistema Escola Técnica Aberta do Brasil (e-Tec Brasil). A intenção é democratizar o acesso ao ensino técnico público de forma que jovens de regiões distantes e da periferia das grandes cidades tenham acesso a cursos, incentivando-os a concluir o ensino médio. Pretende-se criar também, uma rede nacional de escolas de ensino médio profissionalizante, na modalidade a distância.

A Lei n.º 11.892/2008 também define que, no desenvolvimento da sua ação acadêmica, os Institutos Federais, em cada exercício, deverão garantir o mínimo de 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos (Art. 8º com relação ao inciso I do caput do art. 7º); e o mínimo de 20% (vinte por cento) de suas vagas para atender a cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional (Art. 8º com relação à alínea *b* do inciso VI do caput do citado art. 7º).

Destaca-se a relevância dada aos que lecionarão ciências e matemática, áreas cuja falta de professores apresenta-se de forma nevrálgica nos dias atuais. Apesar da referência à educação profissional, 20% dos recursos para suprir a tão grande demanda de formação pedagógica nas diversas áreas da educação básica e também a educação profissional pode resultar mais uma vez em programas emergenciais que, devido à prioridade dada à educação básica, podem acabar relegando a educação profissional a um segundo plano, a exemplo do programa analisado nessa pesquisa, conforme será apontado nas considerações.

Talvez, promover cursos de formação não seja o único caminho válido. Assim, além de novas instalações com recursos pedagógicos que efetivamente sirvam como um aporte para o professor no enriquecimento da prática pedagógica, é necessário resgatar o interesse pela profissão, torná-la atrativa, motivadora e, para isso, se faz urgente investir na melhoria das condições de trabalho, planos de carreira docente e remuneração dos profissionais, pois, mesmo depois de mais de setenta anos com elaboração de leis, pareceres e portarias, que instituíram os mais diversos programas de formação ainda não se chegou a um denominador comum que defina as ações para formação docentes para a educação técnica de nível médio, o que revela a fragilidade dessas políticas.

Ainda assim, medidas ainda vêm sendo tomadas no sentido de equacionar essa questão, como se verá no próximo item.

### **2.3 Iniciativas do Governo Federal para garantir a qualidade na educação profissional técnica de nível médio**

Entre os programas voltados para a Educação Profissional encontra-se o Brasil Profissionalizado, instituído pelo Decreto n.º 6302, de 12 de dezembro de 2007, e que tem como objetivos

- I - expandir o atendimento e melhorar a qualidade da educação brasileira;
- II - desenvolver e reestruturar o ensino médio, de forma a combinar formação geral, científica e cultural com a formação profissional dos educandos;
- III - propiciar a articulação entre a escola e os arranjos produtivos locais e regionais;
- IV - fomentar a expansão da oferta de matrículas no ensino médio integrado à educação profissional, pela rede pública de educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, inclusive na modalidade a distância;
- V - contribuir para a construção de novo modelo para o ensino médio fundado na articulação entre formação geral e educação profissional;
- VI - incentivar o retorno de jovens e adultos ao sistema escolar e proporcionar a elevação da escolaridade, a construção de novos itinerários formativos e a melhoria da qualidade do ensino médio, inclusive na modalidade de educação de jovens e adultos.
- VII - fomentar a articulação entre a educação formal e a educação no ambiente de trabalho nas atividades de estágio e aprendizagem, na forma da legislação; e
- VIII - fomentar a oferta ordenada de cursos técnicos de nível médio (BRASIL, Decreto n.º 6.302, de 12 de dezembro de 2007).

De acordo com dados do MEC (2010), o Programa Brasil Profissionalizado possibilitou a criação e o desenvolvimento de 24 redes estaduais de educação profissional e tecnológica. Além disso, na área de infraestrutura educacional, 183 escolas novas foram conveniadas para construção e mais de 500 ampliadas e reformadas até julho de 2010. O número de escolas efetivamente equipadas supera 800 escolas, incluindo a aquisição de acervos e mobiliários.

Embora este programa esteja pautado em objetivos relevantes, com relação à educação profissional prevê-se apenas a sua articulação com a formação geral, conforme explicitado pelo Decreto n.º 5.154/2004 e Lei n.º 11741/2008, até porque se volta para a formação dos trabalhadores. No entanto, conforme se abordou ao longo deste texto, continua a lacuna em relação aos docentes que irão atuar no programa, uma vez que não existe boa formação sem bons professores.

Outra ação constante no PDE foi a instituição do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio, por meio da portaria GM/MEC nº 870, em que se oferece um mapeamento da oferta de educação técnica de nível médio (CEE. PR, 2010). O objetivo é definir a carga horária mínima e descrição dos cursos, temas a serem abordados, possibilidades de atuação dos profissionais formados e infraestrutura recomendada para a implantação dos cursos.

Antes da formulação do Catálogo havia cerca de dois mil e oitocentos nomes de cursos técnicos que possuíam muitas vezes perfis similares. Atualmente os cursos foram organizados em 12 eixos tecnológicos possibilitando a oferta de 185 cursos técnicos. Objetiva-se com isso, entre outras coisas, possibilitar uma formação com estrutura curricular semelhante em todo o território nacional.

Além das ações acima citadas, o MEC tem desenvolvido diversos programas de incentivo à formação dos professores, especialmente da educação básica. Com relação à Educação Profissional e Tecnológica, destacam-se os seguintes:

<b>Programa</b>	<b>O que é</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Data de início</b>	<b>Resultados alcançados</b>
<b>PROJETO GESTOR</b>	É um programa desenvolvido em parceria com a Faculdade de Educação da Universidade de Brasília e a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica para a formação de mestres para a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.	No âmbito da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica:  a) elevar a titulação dos professores; b) qualificar as instituições para a oferta de cursos de pós-graduação e os professores para o desenvolvimento da pesquisa e inovação; c) contribuir para a consolidação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.	Segundo semestre de 2006	No PGGEA foram formados 170 mestres da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.
<b>Programa de Pós-graduação em Educação</b>	É um programa voltado para a formação de mestres para a Rede	No âmbito da Rede Federal de Educação Profissional	Primeira turma em 2007	Foram concedidas 172 bolsas de mestrado (duração 24 meses) e 327 de

<b>Agrícola (PPGEA)</b>	Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica em Educação Agrícola. Este programa foi desenvolvido em parceria com o Instituto de Agronomia da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) e a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC).	Científica e Tecnológica: a) melhorar a titulação dos professores; b) qualificar as instituições para a oferta de cursos de pós-graduação e os professores para o desenvolvimento da pesquisa e inovação; c) contribuir para a consolidação dos Institutos Federais.		doutorado (duração de 48 meses).
<b>Programa Institucional de Qualificação Docente para a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (PIQDTEC)</b>	É um programa para fomento a qualificação (mestrado e doutorado) de servidores das Instituições Federais de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, implementado por meio de parceria entre a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). A partir de 2008, o programa passou a adotar editais nacionais anuais em substituição aos ofícios como expedientes anunciadores do PIQDTEC.	Melhorar a titulação dos servidores da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica para garantir condições necessárias a oferta da pós-graduação <i>stricto sensu</i> e o desenvolvimento da pesquisa.	Setembro de 2006	O edital para a constituição dos núcleos de agroecologia foi lançado em maio de 2010. Foram enviados e analisados um total de 49 projetos, sendo selecionados 30 projetos provenientes de 20 Unidades da Federação.  O convite MAPA/MEC/MCT prevê para 2010 um investimento de R\$ 1 milhão para a implantação e consolidação de núcleos de estudo em agroecologia e sistemas orgânicos de produção. Os projetos têm previsão de término para dezembro de 2011.
<b>Programa de Apoio ao</b>	Contempla a área de educação	Estimular a realização de	Novembro de 2006	Em 2009 foi lançada a quarta edição do

<b>Ensino e à Pesquisa Científica e Tecnológica em Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos – PROEJACAPES/ SETEC</b>	profissional integrada à educação de jovens e adultos, com ênfase na formação humana, no aumento da escolaridade ante os desafios da sociedade do conhecimento, na inclusão no mundo do trabalho, no desenvolvimento da criatividade e do pensamento autônomo e crítico, capacitando os jovens e adultos para participar ativamente na construção de sua identidade social, bem como contribuir para o desenvolvimento humano sustentável.	projetos conjuntos de pesquisa utilizando-se de recursos humanos e de infraestrutura disponíveis em diferentes IES e/ou demais instituições enquadráveis nos termos deste Edital, possibilitando a produção de pesquisas científicas e tecnológicas e a formação de recursos humanos pós-graduados em educação profissional integrada à educação de jovens e adultos, contribuindo para desenvolver e consolidar o pensamento brasileiro na área. (PROEJA-CAPES/SETEC Nº 03/2006)		Curso de pós-graduação <i>lato sensu</i> PROEJA. Recurso investido de R\$ 7.632.802,12. Número de polos e matrículas: 33 polos com aproximadamente 2789 matrículas (MEC, 2009).
--	--	---	--	---

Quadro 3: Programas ofertados pelo MEC para a formação de professores na Educação Profissional e Tecnológica atualmente. Elaboração própria com base no exposto no sítio do MEC. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&View=article&id=15944](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&View=article&id=15944); [http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=569&id=12294&option=com\\_content&view=article](http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=569&id=12294&option=com_content&view=article); [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12292&Itemid=573](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12292&Itemid=573). Acesso em: 12 nov. 2010 e 21 jan. 2011.

Nos programas citados evidencia-se a preocupação com a formação em nível de pós-graduação (tanto *lato* quanto *stricto sensu*) de docentes para a educação profissional e o desenvolvimento de pesquisa na área, o que reforça a necessidade e relevância destes estudos. Já com relação a cursos de licenciatura para formação de professores, nada se propõe nas páginas do sítio do MEC em que foram encontradas as informações supracitadas. No entanto, a proposição feita pela Diretoria de Formulação de Políticas da SETEC, no que tange à criação destes cursos, atualmente em tramitação no CNE, representa a busca de uma alternativa viável para a formação destes profissionais, na medida em que são apresentadas quatro propostas de cursos, que não são excludentes entre si, e que resultam do que foi sistematizado pelo Grupo de Trabalho convocado pela SETEC/MEC. As quatro formas de

licenciaturas elaboradas e apresentadas pelo MEC ao Conselho Nacional de Educação são as seguintes:

<b>Propostas</b>	<b>Características</b>	<b>Carga horária</b>	
I - Curso de Licenciatura para graduados	Propõe a vinculação dos conteúdos específicos à formação para o exercício da docência com os conteúdos técnicos construídos durante a graduação.	Mínima global	1200 h
		Formação didático-pedagógica	800 h
		Estágio pedagógico supervisionado	400 h
II - Curso de Licenciatura integrado com o curso de graduação em Tecnologia	Confere significado à abertura existente para a atuação do tecnólogo no magistério, integrando à sua formação a dimensão pedagógica estabelecida em lei para licenciaturas. Assim, seria acrescentada ao currículo do tecnólogo uma carga horária destinada às disciplinas pedagógicas.	Mínima global	Até 4000 h
		Formação didático-pedagógica	800 h
		Educação tecnológica	1600 h
		Estágio pedagógico supervisionado	400 h
		Estágio profissional específico	400 h
III - Curso de Licenciatura para egressos de cursos técnicos de nível médio ou equivalente	Toma como base a formação técnica e nível médio, estabelece como base o que a legislação define como mínimo necessário às licenciaturas, acrescido de carga horária para aprofundamento do conhecimento técnico específico.	Mínima global	2400h
		Parte técnica e de conhecimentos gerais da Educação Básica	800 h
		Formação didático-pedagógica	800 h
		Estágio pedagógico supervisionado	400 h
		Estágio profissional específico	400 h
IV- Curso de Licenciatura para concluintes do Ensino Médio	Diferencia-se da anterior pelo requisito de acesso e responde ao que define a legislação como a escolaridade mínima necessária para prosseguimento de estudos em nível superior – um curso de licenciatura.	Mínima global	3200 h
		Formação didático-pedagógica	800h
		Revisão de conhecimentos da Educação Básica	400 h
		Estágio pedagógico supervisionado	400 h
		Estágio profissional específico	400 h

Quadro 4: propostas para organização e oferta de cursos de licenciatura da Diretoria de Formulação de Políticas da SETEC. Elaboração própria com base no exposto na DCN para licenciaturas em Educação Profissional e Tecnológica.

A opção I é a que mais se aproxima do que já vem sendo praticado hoje, nos programas especiais de formação pedagógica, que apesar de seus limites têm proporcionado formação e regularização de docentes que estão lecionando fora de sua área de atuação.

A opção II apresenta-se como uma iniciativa importante por mais densidade aos cursos de Tecnologia proporcionando aos alunos um diferencial em sua formação, tendo em vista a possibilidade de os tecnólogos migrarem para instituições docentes assim como os bacharéis.

Já a terceira opção traz uma nova roupagem ao que se propunha com o antigo Esquema I, porém, com maior aprofundamento do conhecimento técnico específico acrescido de carga horária de conteúdo pedagógico de acordo com o mínimo estabelecido por lei. Essa proposta favorece especialmente profissionais que possuem além da formação, experiência na área de atuação e que em alguns casos já lecionam em instituições como as do Sistema S. Profissionais na área de Radiologia por exemplo, formados em nível técnico, com essa formação em nível superior poderiam contribuir com a formação de outros profissionais por meio de sua atividade de docência.

A quarta opção por sua vez, muito parecida com a anterior, porém, “apresenta a contradição do formador, em parte, poder menos que o formado” (MEC. SETEC, 2009). Isso quer dizer que o professor não pode assumir a responsabilidade técnica específica de engenheiros, tecnólogos e técnicos de nível médio, devido a impedimentos adotados por determinados Conselhos Profissionais, “que vedam o exercício da docência àqueles que não possuem a formação técnica específica nas áreas de abrangência dos mesmos” (idem). Isso acontece também com os pedagogos, que embora tenham formação em docência (muitas vezes também com o magistério) e não podem lecionar em cursos de ensino médio ou nas séries finais do Ensino Fundamental.

O fato de todas as licenciaturas sugeridas proporem estágio pedagógico supervisionado e quase todas proporem estágio profissional específico apresenta-se como um diferencial que enriquece a formação, ao possibilitar a vivência de situações práticas relacionadas à docência e ao campo de atuação do profissional, especialmente para aqueles que ainda não lecionam e que nunca lecionaram. Cabe ressaltar que essas ações exigem acompanhamento real por parte de seus supervisores, para que qualitativamente sejam horas de fato bem aproveitadas.

Chama a atenção, na opção II, a proposição de 1200 h para educação tecnológica, pois provoca indagações sobre que conteúdos ou componentes curriculares irão compor essa etapa do curso, que profissionais atuariam na docência, que pressupostos sociais, políticos, econômicos, científicos, filosóficos e tecnológicos estariam incutidos sua estrutura, enfim, caberia uma análise mais apurada quando da efetivação dessa forma de licenciatura, caso a mesma entre em vigor.

A revisão dos conhecimentos sobre a educação básica e dos conhecimentos técnicos propostos pelas opções III e IV são aspectos importantes que poderão promover a atualização dos conhecimentos outrora adquiridos e também de apreensão de novos conhecimentos.

Estas propostas apresentam-se como importantes iniciativas para tentar reverter o quadro caótico que se estende por séculos com relação à formação de professores para a educação profissional no Brasil. Faz-se necessário que a discussão destas propostas e a possível construção e incorporação de outras, seja ampliada com a participação da sociedade civil e, mais especificamente da comunidade educacional, com vistas à consolidação em forma de legislação, buscando superar a lacuna histórica que, todavia persiste. No entanto, enquanto não houver uma mobilização social, e essa questão não for assumida como uma prioridade pelas autoridades governamentais, é possível que essa situação se arraste por mais um século.

É importante mencionar que nos meses finais de realização desta pesquisa e de redação da presente dissertação (segundo semestre de 2010) ocorre um movimento no Conselho Nacional de Educação para a elaboração e aprovação de pareceres e respectivas resoluções relativas à “Atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais”, tanto as do Ensino Médio, quanto as da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, com processos tramitando separadamente no CNE. Nesse sentido, paralelamente ao trâmite no CNE, mas, ao mesmo tempo, buscando a interlocução com o Conselho e com o MEC, com vistas a influir propositivamente no processo, articulou-se um movimento na comunidade educacional, formado por pesquisadores em educação de diversas instituições públicas do país, com a participação da Secretaria da Educação Básica (SEB) e da Secretaria da Educação Profissional (SETEC) do Ministério da Educação. Este grupo elaborou dois textos de pareceres, acompanhados das respectivas resoluções, e os encaminhou ao MEC e ao CNE. Os respectivos textos compõem uma importante consolidação de posições acerca do ensino médio e da educação profissional técnica de nível médio, defendendo especialmente a forma integrada, na perspectiva da formação humana integral, tendo como eixos norteadores o trabalho, a ciência, a cultura e a tecnologia.

No documento “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio – Texto para Discussão” destaca-se, com base em Moura (2007), que a formação inicial e continuada de professores para a educação profissional e tecnológica

deve ir além da aquisição de técnicas didáticas de transmissão de conteúdos para os professores e técnicas de gestão para os dirigentes. Assim, seu

objetivo macro deve ser necessariamente mais ambicioso, centrado no âmbito das políticas públicas, principalmente, as educacionais e, particularmente, as relativas à integração entre a educação profissional e a educação básica. Esse direcionamento tem o objetivo de orientar a formação desses profissionais por uma visão que englobe a técnica, mas que vá além dela, incorporando aspectos que possam contribuir para uma superação do modelo de desenvolvimento socioeconômico vigente e, dessa forma, privilegie mais o ser humano trabalhador e suas relações com o meio ambiente do que, simplesmente, o mercado de trabalho e o fortalecimento da economia (GRUPO DE TRABALHO, 2010, p. 57).

Embora este seja um movimento em processo, cujo desfecho é impossível, de momento perspectivar os resultados, é oportuno destacar que tanto no que tange às formulações diretamente vinculadas a propostas para a formação de professores do ensino médio e da educação profissional técnica de nível médio, quanto, de modo geral, às concepções e conceitos destas próprias modalidades e nível educacional, travam-se, na atualidade, embates políticos e educacionais importantes.

Isso posto, entende-se que nas diversas iniciativas do Governo, no sentido de promover a qualidade da Educação Básica, muitas das quais não serão mencionadas aqui, porém, existem questões que precisam ser revistas, repensadas e implantadas com relação ao perfil do professor para atuação nas diferentes realidades contempladas pelas políticas apresentadas nessa pesquisa, bem como a função da escola nesse contexto, que traz inúmeros desafios para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

Cabe aqui trazer as indagações do professor Dante Moura com relação à formação de professores: essa formação destina-se a qual sociedade e para qual Educação Profissional e Tecnológica? Talvez o contrário tenha sido o que norteou o pensamento dos que impedem o desenvolvimento de tão importante modalidade de ensino: Educação Profissional e Tecnológica para quê?

Essas indagações se estendem no próximo capítulo em que serão apresentados os procedimentos metodológicos, as análises e resultados da pesquisa sobre o Programa Especial de Formação Pedagógica da UTFPR.

## CAP. III

# O PROGRAMA ESPECIAL DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DA UTFPR

### 3.1 Introdução

A fim de responder às questões pelas quais se buscou desenvolver essa pesquisa, nesse capítulo serão apresentados os procedimentos metodológicos, os instrumentos de pesquisa, bem como a análise de dados e os resultados a que se chegou dentro do que foi possível investigar a respeito do Programa Especial de Formação Pedagógica ofertado pela UTFPR.

Com vistas a responder às questões apontadas como objetivos centrais desta pesquisa, optou-se por uma pesquisa qualitativa, não só pela própria natureza do problema, mas também pela necessidade de estudar as pessoas no cenário em que se insere o objeto de estudo. Nesse sentido, entendeu-se que o estudo de caso era a forma apropriada para o desenvolvimento metodológico da presente pesquisa, principalmente pelo fato de que havia uma maior preocupação com o processo do que meramente com os resultados ou produtos da investigação. Cabe aqui lembrar esses objetivos:

- Identificar que características deve possuir o profissional docente para atender às demandas da Educação Profissional Técnica de Nível Médio na atualidade.
- Caracterizar a concepção e a metodologia do Programa Especial de Formação Pedagógica da UTFPR identificando as suas articulações conceituais (e práticas) e contribuições para a formação de docentes que desejam atuar na Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

Com este foco, a pesquisa foi organizada da seguinte maneira:

- a) **Revisão literária a fim de promover uma maior aproximação do objeto de estudo e delimitação da pesquisa:** nessa etapa, foram considerados autores com produções significativas no campo da educação e do trabalho. Assim, destacam-se: Machado L., Lima Filho, D. L., Garcia, N. M. D., Kuenzer, A., Bastos, J. A. S. L. A., Moura, D. H., Carvalho, M. G., Alves, G., Frigotto, G., Ciavata, M., Ramos, M., Oliveira, M. R. S. N., entre outros não menos importantes.

É importante frisar que a revisão literária, assim como as demais etapas da pesquisa

não é um momento estanque, mas durante o desenvolvimento do trabalho e de acordo com os caminhos que foram se delimitando, autores que inicialmente foram utilizados deram espaço para outros. Assim, além dos referenciados ao fim deste trabalho, outras fontes de consulta também foram utilizadas, como *sites*, documentos sobre a educação profissional, como por exemplo, alguns “documentos técnicos” de circulação interna no Senac e que tratam da educação profissional.

Selecionados os autores e demais referências deu-se início ao trabalhado de elaboração textual. Nessa etapa, surgiram dificuldades em encontrar informações sobre o Programa Especial de Formação Pedagógica da UTFPR, pois só constam textos informativos no sítio do Programa, que até a conclusão desta pesquisa estava desatualizado e continha algumas divergências em sua apresentação: a informação de que o Programa é composto por oito eixos e não sete. Posteriormente, o Coordenador do curso informou que o oitavo tema, na verdade, refere-se à prática de ensino, parte obrigatória e relevante do curso. Outra informação divergente é que na apresentação dos cursos da COFOP, consta que esta Coordenação tem como missão a formação de professores para atuação no ensino fundamental, médio e *superior*. Mas, no entanto, a formação destina-se apenas para os dois primeiros níveis, até porque, os profissionais que desejam ingressar no curso devem possuir formação superior nas áreas em que desejam se habilitar como docentes.

Para aprofundar as informações sobre o programa e especialmente sobre o corpo docente que o compõe, foi solicitado ao Coordenador algumas informações sobre os professores regentes, como formação, experiência, etc. O mesmo mostrou-se solícito em repassar essas informações indicando a pessoa responsável pela documentação para que pudesse fornecer as informações a que se buscava. O coordenador solicitou que as questões fossem enviadas ao *e-mail* dessa pessoa. Assim foi feito, mas não se obteve resposta. Então, a solução encontrada foi a pesquisa no currículo dos professores regentes, indicados na apresentação do programa, na Plataforma *Lattes*, e troca de *e-mails* com alguns deles para aprofundar dados.

Outras informações sobre o programa só foram possíveis de se obter ao longo das entrevistas.

**b) Análise documental:** além das fontes de consulta mencionadas acima, alguns documentos específicos compuseram o referencial teórico desta pesquisa, como o Edital da Turma 26 e da Legislação que o originou. Muitas informações foram também extraídas das entrevistas, como será relatado a seguir. Além dos documentos

citados, foram tomados como fontes essenciais de consulta:

- A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9394/96 e as Leis que alteraram seus dispositivos ao longo dos últimos anos, no que diz respeito à educação profissional e tecnológica, a exemplo da Lei nº 11.741, de 2008;
- Os documentos orientadores do MEC, como:
  - O livro Plano Nacional de Formação de Professores para a Educação Básica, de 2009;
  - O Decreto nº 2.208/1997, que regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei Federal nº 9.394/96;
  - O Decreto nº 5.154/2004, que regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996;
  - O Parecer CNE/CEB nº 40/2004, que trata das normas para execução de avaliação, reconhecimento e certificação de estudos previstos no Artigo 41 da Lei nº 9.394/96 (LDB).
  - O Parecer CNE/CEB nº 11/2008 que trata da proposta de instituição do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio.
  - O Parecer CNE/CEB n.º 16/1999, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico.
  - A Resolução CNE n.º 2, de 16 de julho de 1997, que dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio.
  - A Resolução CNE/CEB nº 3, de 9/07/2008, que dispõe sobre a instituição e implantação do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio; por serem documentos normativos e que direcionam as ações educacionais no país.
- Os documentos relacionados ao Programa Especial de Formação Pedagógica, como:
  - Edital n.º 01/09 – COFOP, correspondente à 26ª turma do Programa, na qual serão feitas as análises apresentadas nessa pesquisa.
  - Regulamento do Programa Especial de Formação Pedagógica da

UTFPR.

- Além dos textos informativos sobre o programa apresentados no sítio da COFOP (<http://www.cofop.ct.UTFPR.edu.br/>).

Cabe salientar que os documentos aqui citados são os principais; os demais utilizados na pesquisa e referidos no texto estão contemplados nas Referências Bibliográficas.

As leis, além de seu sentido normativo, possuem um caráter histórico ao passo que introduzem modificações na forma em que os cursos, níveis e modalidades devem ser ofertados, ou seja, refletem mudanças sociais e as leis devem condizer com as demandas identificadas socialmente. Assim, as mudanças ocasionadas pelo Decreto n.º 2.208/1997 e sua revogação pelo Decreto n.º 5.154/2004 retratam momentos históricos para a educação profissional, em que ora se articula com o ensino médio e ora se distancia.

Nesse sentido, as leis foram utilizadas nessa pesquisa como referência de normatização, e também como fonte de análise para acontecimentos relevantes na história da educação profissional.

Já os documentos relacionados ao Programa Especial de Formação Pedagógica foram essenciais para sua análise, no entanto, a escassez de informações ou as controvérsias entre elas direcionaram algumas das questões para as entrevistas, de forma a obter maior aprofundamento das análises. A falta de acesso a outros documentos como planos de curso, instrumentos de avaliação, entre outros, constituiu-se como um limitador no processo de pesquisa.

**c) Entrevistas semiestruturadas:** com base no referencial teórico e na análise documental delimitou-se como universo de pesquisa um grupo que compreendesse professores, alunos e a coordenação do Programa Especial de Formação Pedagógica da Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Os professores, por serem os agentes responsáveis pela formação a que se pretende chegar por meio do curso; os alunos, como agentes interessados na formação/certificação como docentes para a educação básica e educação profissional. E a Coordenação do Programa como agente que faz o elo entre as partes, por meio de suas atividades pedagógicas e administrativas. Com o grupo de entrevistados definido, a autora desta pesquisa elaborou três tipos de roteiros com similaridades entre si, porém um foi destinado aos alunos (apêndice 1), outro aos professores (apêndice 2), e o terceiro (apêndice 3) à coordenação do Programa. Embora tenham se delimitado de 10 a 12 perguntas em cada roteiro, ao longo das

entrevistas, cada pergunta acabava originando outra, na tentativa de obter maior profundidade nas respostas.

Foram realizadas as entrevistas com a amostra selecionada e da transcrição foram retirados os excertos utilizados nessa dissertação e assim numerados:

- Alunos: A1, A2, A3, A4, A5 e A6;
- Professores: P1, P2;
- Coordenador: C.

No entanto, por orientação da banca examinadora, no momento da qualificação, foi sugerido entrevistar um terceiro professor que tivesse participado da implantação do Programa e/ou também lecionando no mesmo. Assim quando da análise e interpretação dos dados serão assinaladas as questões em que foi possível obter a participação dos três professores, e as que não foram, diferenciando-as. O terceiro professor passou a ser denominado então como P3.

As entrevistas foram marcadas por *e-mail* e por telefone. Um dos professores solicitou o roteiro de entrevista previamente, para que pudesse se preparar melhor. No entanto, julgou que algumas questões foram tendenciosas<sup>26</sup> e que algumas colocações foram invenções da autora da pesquisa, e não que estivessem fundamentadas nos textos expostos no *site* ou no próprio referencial de pesquisa. Assim, para efeitos de verificação, foram colocados como anexos neste trabalho, a captura das telas<sup>27</sup> que correspondem às páginas do *site* do Programa com as informações que serviram de base para algumas das questões de entrevista.

Por uma questão de disponibilidade dos professores, o primeiro entrevistados foi o P1. Depois o Coordenador do curso, o professor P2 e por último, o P3.

Na sequência, foram entrevistados os alunos. A pesquisadora informou previamente ao coordenador que seriam feitas entrevistas com esse grupo. Assim, estas ocorreram durante o período das aulas, em duas sextas-feiras seguidas, pois na primeira noite foram entrevistados quatro alunos. Como no sábado subsequente os alunos teriam estágio, as duas entrevistas restantes foram transferidas para a outra semana.

Antes de conversar com os alunos, a pesquisadora apresentou-se à professora regente explicando o motivo da entrevista e solicitando permissão para retirar alguns alunos da sala durante o período das aulas. A referida professora compreendeu e liberou os alunos após realização de algumas atividades que estavam planejadas para aquela noite.

---

<sup>26</sup> Especialmente as questões 1 e 3, que podem ser lidas na íntegra no apêndice 1, item 1.2

<sup>27</sup> A captura das telas foi realizada por meio da tecla *Print Screen*, gerando imagens por meio do programa *Paint*.

No início de cada entrevista, tanto com alunos quanto com os professores e coordenador do curso, todos foram informados sobre os objetivos do trabalho, sobre sua divulgação nesta dissertação e foi solicitada aos participantes a permissão para gravação das entrevistas. Esse processo foi fundamental para transcrição dos diálogos e posterior revisão. Todos os participantes concordaram prontamente em participar e foram informados de que suas identidades seriam preservadas.

Como afirma Brandão (2000, p.8), “entrevista é trabalho, e como tal reclama uma atenção permanente do pesquisador aos seus objetivos, obrigando-o a colocar-se intensamente à escuta do que é dito, a refletir sobre a forma e conteúdo da fala do entrevistado”, “além dos tons, ritmos e expressões gestuais que acompanham ou mesmo substituem essa fala – e isso exige tempo e esforço” (DUARTE, 2002, p. 146). Com um gravador digital, a transcrição dos dados ocorreu com o auxílio de um programa associado ao gravador que tornou possível transferir as entrevistas para um computador. Assim, algumas ferramentas utilizadas em programas de áudio puderam ser utilizadas, como adiantar, voltar, pausar, tocar ou localizar um ponto da gravação. No entanto, da mesma forma que com um gravador comum, todas as falas tiveram de ser digitadas – o que resultou em incontáveis horas de trabalho.

Já com as entrevistas transcritas, foi possível filtrar o entendimento dos entrevistados com relação a algumas categorias centrais de análise, das quais se falará ao longo deste capítulo: qual a concepção de formação adequada para professores; como ocorre a interdisciplinaridade no curso; o que entendem por tecnologia e educação tecnológica; como se desenvolve a formação do professor como gestor, como pesquisador e como facilitador da aprendizagem.

**d) Interpretação dos dados:** o critério para a análise de dados pauta-se na comparação entre divergências, convergências e singularidades existentes nas respostas apresentadas pelos entrevistados. Com base nesses critérios e no referencial teórico foram feitas algumas inferências com o intuito de apresentar resultados que possam refletir com maior fidedignidade o que se expressou nas entrevistas e o que se pode perceber além do que havia sido programado por meio dos roteiros de entrevista.

**e) Algumas considerações:** tomar-se-á a liberdade, nesta pesquisa, de não concluí-la com considerações finais, mas serão apresentadas algumas inferências e sugestões com relação ao que foi possível absorver durante todo o trabalho. No entanto, é fundamental colocar que o Programa Especial de Formação Pedagógica passou por reformulações em 2010 e, segundo informações dos professores, é provável que as

próximas turmas já realizem o curso com uma nova estrutura – o que abre margem para novas pesquisas. Considerando que o item “a” corresponde aos capítulos I e II desta dissertação, e o item “b” permeia tanto os referidos capítulos quanto embasa este capítulo, e ainda que o item “c” também contribuiu para a sua constituição, o que se apresenta a seguir inicia efetivamente os resultados da pesquisa sobre o Programa Especial de Formação Pedagógica da UTFPR. Em seguida, serão incorporados a esses resultados os dados extraídos das entrevistas, apresentando antes a composição da amostra.

Inicialmente, apresenta-se o histórico da instituição em que se desenvolve o Programa Especial de Formação Pedagógica e que circunstâncias originaram a sua criação. Em seguida, algumas categorias de análise serão discutidas com base no que se apresenta das concepções pedagógicas do referido programa.

No entanto, a fim de promover melhor entendimento sobre o processo como um todo, antes de iniciar esta explanação, cabe apresentar o exposto na Resolução CNE n.º 2, de 16 de julho de 1997, que dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio. Em seguida serão contempladas as convergências e divergências entre o proposto por esta Resolução e o que é praticado atualmente no Programa ofertado pela Coordenação de Formação Pedagógica – COFOP, da UTFPR.

### **3.2 Programas Especiais de Formação Pedagógica de acordo com a Resolução CNE n.º 2 de 1997**

Os cursos desenvolvidos por meio dos Programas Especiais de Formação Pedagógica habilitam os profissionais que possuem diploma de Ensino Superior para ministrar aulas de disciplinas do currículo da Educação Básica e da Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

Assim, os profissionais que desejam tornarem-se alunos do programa obrigatoriamente devem possuir diploma de bacharelado, com no mínimo 160 horas em disciplinas correlatas às áreas de Matemática, Física, Química, Biologia, Inglês, Espanhol e disciplinas da Educação Profissional – a Resolução CNE n.º 2/1997 não especifica quais seriam essas disciplinas.

Ao final do curso os alunos recebem um Certificado de Conclusão, que equivale à Licenciatura Plena conforme previsto no Art. 10 da referida Resolução, após aprovação do Relatório Final do Curso pelo Conselho de Ensino e Pós-graduação – COEPP, sendo que, “no

Certificado de Conclusão será apostilada a habilitação da disciplina pretendida, desde que o aluno tenha cursado em nível superior, no mínimo 160 horas da respectiva área ou disciplina” (EDITAL 01. COFOP/UTFPR, 2009).

Os programas especiais de formação pedagógica devem respeitar uma estruturação curricular articulada em três núcleos centrais articulados entre si. As instituições têm liberdade para criarem suas estruturas curriculares desde que conteúdos norteadores sejam propostos de acordo com os núcleos a seguir:

a) NÚCLEO CONTEXTUAL, visando à compreensão do processo de ensino-aprendizagem referido à prática da escola, considerando tanto as relações que se passam no seu interior, com seus participantes, quanto as suas relações, como instituição, com o contexto imediato e o contexto geral onde está inserida.

b) NÚCLEO ESTRUTURAL, abordando conteúdos curriculares, sua organização sequencial, avaliação e integração com outras disciplinas, os métodos adequados ao desenvolvimento do conhecimento em pauta, bem como sua adequação ao processo de ensino-aprendizagem.

c) NÚCLEO INTEGRADOR, centrado nos problemas concretos enfrentados pelos alunos na prática de ensino, com vistas ao planejamento e reorganização do trabalho escolar, discutidos a partir de diferentes perspectivas teóricas, por meio de projetos multidisciplinares, com a participação articulada dos professores das várias disciplinas do curso.<sup>28</sup>

Além de respeitar essa estruturação, os cursos devem ocorrer com pelo menos 540 horas que contemplem parte teórica e prática, sendo que esta última deve ter duração mínima de 300 horas e não pode ser ofertada exclusivamente ao final do programa.

De acordo com a referida Resolução, deverá haver ênfase na metodologia de ensino específica da habilitação pretendida, e que essa metodologia orientará a parte prática do programa. Esta, por sua vez, deverá ser desenvolvida em instituições de ensino básico<sup>29</sup> envolvendo situações em que seja possível trabalhar com a preparação para a sala de aula, avaliação, planejamento pedagógico, administrativo e financeiro, reuniões pedagógicas, os eventos com participação da comunidade escolar e a avaliação da aprendizagem, assim como de toda a realidade da escola.

A instituição que oferta o curso pode sugerir aos alunos o desenvolvimento das atividades práticas em serviço, desde que supervisione a realização destas atividades.

---

<sup>28</sup> Texto retirado na íntegra da Resolução CNE n.º 02 de 16 de julho de 1997.

<sup>29</sup> O que, na interpretação da pesquisadora, inclui as instituições de educação profissional que ofertam educação básica (UTFPR, IFETS, CEFETS).

Já a parte teórica poderá ser oferecida, conforme Artigo 8º da referida Resolução "utilizando metodologia semipresencial, na modalidade de ensino a distância, sem redução da carga horária" e que a instituição esteja previamente credenciada pelo Conselho Nacional de Educação.

Nas modalidades presencial ou a distância, o concluinte do programa especial receberá certificado e registro profissional equivalentes à licenciatura plena.

A avaliação do programa especial ofertado pelas instituições deverá ser integrada ao projeto pedagógico das mesmas.

Ainda que os tópicos a seguir sejam dedicados à análise, em profundidade, é importante destacar, desta leitura inicial da Resolução, uma preocupação: a dificuldade de um curso com carga horária relativamente pequena para dar conta de preparar professores para o exercício da docência na educação profissional e na educação básica.

A resolução prevê a realização das atividades práticas durante o exercício profissional. No entanto, muitos alunos do curso não possuem experiência em docência, não atuam durante o curso e buscam no curso justamente a formação para atuar. A instituição precisará dispor de diversos docentes para acompanhar com qualidade os alunos em seu local de trabalho.

Feitas essas considerações iniciais, a seguir serão apresentadas as características no Programa Especial de Formação Pedagógica ofertado pela COFOP-UTFPR.

### **3.3 Histórico geral do Programa Especial de Formação Pedagógica da UTFPR**

É fundamental salientar que a análise aqui apresentada sobre o Programa Especial de Formação Pedagógica em partes limita-se ao exposto no sítio do programa e em documento relacionado à época de sua implantação (Parecer CFE 514/91) devido à dificuldade de obtenção e acesso a outros documentos conforme se intencionava no início da pesquisa. Ao solicitar à COFOP maiores informações e acesso à documentação – como o Regimento do Programa, por exemplo, a resposta que se obteve é que “está tudo no *site*”. No entanto, no prelúdio da entrevista concedida pelo terceiro professor (P3) e pelo Coordenador (C), foi possível obter informações muito relevantes acerca das circunstâncias em que o referido programa foi concebido, implantado e desenvolvido. Pela relevância dessas informações, entende-se que esse é o melhor momento para relatá-las, extraindo devidamente as demais informações que correspondem às questões formuladas a fim de responder o problema de pesquisa. Cabe salientar que a transcrição do texto a seguir respeitou a integralidade da exposição oral dos professores, no entanto foram feitas algumas alterações no sentido de

adequar a linguagem falada à escrita, sem, contudo alterar o que foi relatado. As informações similares relatadas pelos professores foram agrupadas de forma a compor um único texto. A seguir serão apresentados os resultados da pesquisa documental e excertos das referidas entrevistas.

A instituição hoje denominada “Universidade Tecnológica Federal do Paraná”, teve sua origem com a Escola de Aprendizes Artífices, em 1909. Devido às alterações nas legislações educacionais, passou por várias transformações recebendo outras denominações conforme as finalidades para a Educação Profissional e para o Ensino Médio eram concebidas:

- 1909 – Escola de Aprendizes Artífices
- 1937 – Liceu Industrial do Paraná
- 1942 – Escola Técnica de Curitiba
- 1959 – Escola Técnica Federal do Paraná
- 1978 – Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná – CEFET/PR
- 2005 – Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR

Enquanto Centro Federal de Educação Tecnológica, a instituição que hoje oferta o Programa Especial de Formação Pedagógica, ofertou inicialmente os cursos emergenciais Esquema I e Esquema II.

Em 1991, conforme relata o Parecer 514/91, o Diretor-Geral do Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná – CEFET/PR encaminhou ao Conselho Federal de Educação o pedido de reconhecimento do Curso Emergencial de Licenciatura Plena para Graduação de Professor da Parte de Formação Especial do Currículo do Ensino de 2º Grau – Esquema I. Na época, a instituição ofertava as seguintes habilitações: Eletricidade, Mecânica, Eletrônica, Construção Civil; Telecomunicações; Ciências da Computação; Estradas; Saneamento; Direito; Contabilidade; Administração de Empresas e Economia; Enfermagem; Prótese Odontológica; e Análises Clínicas, ministrado, simultaneamente em Curitiba e Cascavel.

O curso foi oferecido em caráter emergencial, mediante convênio celebrado entre o CEFET/PR, a Secretaria de Ensino de 2º Grau – SESG/MEC e a Secretaria de Estado da Educação do Paraná – SEED/PR, com a finalidade de habilitar 120 professores para o exercício do magistério das disciplinas específicas do currículo do ensino do 2º grau Esquema I (MEC. CFE, 1991).

O Curso, que legalmente deveria ter 600 horas, teve carga horária ampliada para 840 horas na parte de formação pedagógica e mais 105 horas de formação complementar.

Foi o oitavo curso a ser reconhecido de uma série que começou em 1985. Ofereceu apenas o Esquema I e foi viabilizado mediante convênio com a Secretaria da Educação do Paraná, assinado em 29 de junho de 1989 pelo Ministro da Educação, pelo Secretário de Ensino de 2º Grau, pelo Diretor-Geral do CEFET e pela Secretária da Educação do Paraná (MEC. CFE, 1991).

Seu objetivo geral foi a capacitação para o exercício do magistério de 2º Grau pelo domínio das disciplinas de conteúdos didático-pedagógicos. Funcionou de setembro de 1989 a dezembro de 1990.

O parecer CFE 514/91 apresenta o histórico sobre as circunstâncias em que ocorria o curso quando do pedido de sua aprovação. Deste histórico cabe salientar:

- Dispunha de biblioteca com 12.000 títulos em Curitiba e 17.294 em Cascavel;
- Duração do curso: para graduados do ensino superior em cursos de duração plena ou curta, relacionados com a habilitação pretendida, 840 horas, destinadas integralmente à formação pedagógica; para alunos matriculados em curso de graduação e que já tenham concluído 2/3 da carga horária, a duração será de 840 horas;
- Operacionalização: desenvolvido em regime especial, durante os meses letivos com 5 horas/aula nos sábados e 4h/aula no domingo, e nos meses de janeiro, fevereiro, julho e dezembro, períodos de férias, com 8 horas/aula diária.
- Escolaridade: Diploma de grau superior obtido em curso de duração plena relacionado com a habilitação pretendida, excluídos os portadores de diploma de licenciatura; Matrícula em cursos de graduação plena em que já se tenham cumprido 2/3 da carga horária do respectivo curso; Diploma de grau superior obtido em curso de curta duração e relacionado com a habilitação pretendida.
- Número de alunos: Matriculados – 70; Concluintes – 56.
- Coordenação: na época era exercida pelo Prof. Elias Abdala Neto, com assessoria do Prof. Roland Baschta Júnior.

Já o Programa Especial de formação Pedagógica começou em 1997 no então CEFET-PR que já ofertava o Esquema 1 e Esquema 2. Salienta-se, de início, que as informações contidas a partir desta parte do texto baseiam-se nas entrevistas concedidas pelo terceiro professor (P3) e pelo Coordenador (C).

Em 1986, com a extinção do Cenafor, que regulamentava os cursos do Esquema I e Esquema II, foi atribuída aos CEFET-PR, CEFET-MG e CEFET-RJ a responsabilidade de ofertar cursos de formação pedagógica (entrevistado C).

Naquela época, o CEFET-PR supervisionava os cursos, pois tinha a chancela para quase todo o Brasil. Chegou a administrar 32 cursos entre Esquema I e Esquema II no Rio Grande do Sul, em Santa Catarina, São Paulo, Minas Gerais, Rio Grande do Norte, Amazonas, Mato Grosso, São Paulo. O Esquema I e o Esquema II eram uma formação pedagógica para técnicos e engenheiros. Durante esse período a escola formou muitos profissionais que não tinham licenciatura.

Com o encerramento desses cursos e como a Resolução CNE n. 2/1997 dava a possibilidade de ofertar cursos de formação pedagógica, pensou-se num programa que pudesse ser ofertado pela escola, porém o pessoal que coordenava a COFOP (que na época era Coordenadoria de Educação Profissional) não tinha ideia de como iniciá-lo. Então foram convidados alguns professores do Mestrado em Tecnologia, do PPGTE, para compor o grupo que iria elaborar o programa.

Na ocasião havia certa resistência por parte das comunidades educacionais com relação a esse tipo de formação, pois como existiam os cursos de licenciatura das universidades, não se admitia que houvesse uma formação de 600 horas, que era o caso do referido programa. Assim esse tipo de programa de formação especial passou a ser denominado como “aligeiramento pedagógico” ou “apagão pedagógico”.

Segundo o professor P3, a ideia do Esquema I e o Esquema II era muito boa, não existia curso de licenciatura na área tecnológica, e até hoje não existe, pois, “não há como formar um professor em "Mecânica dos fluidos", em “Eletricidade”, por exemplo” (P3).

Então, o curso era bem propício porque se tinha um professor que possuía um conteúdo técnico, ou seja, um saber científico, mas que não tinha um saber pedagógico para ministrar aulas, então, nessa linha de raciocínio foi pensado o curso de formação pedagógica, que quebrasse um pouco a fragmentação de disciplinas, estruturando-o por temas (P3). Ou seja, ao invés de uma estrutura que incluísse “Psicologia da Educação”, “Sociologia da Educação”, “Filosofia da Educação”, por exemplo, foi pensado em agregar conteúdos por temas, com questões mais amplas. Isso era muito bom por que percebe a prática de ensino do professor além da sala de aula, considera a prática como um todo, envolvendo-o em toda a escola (P3).

Assim o curso preconizava três eixos: “o núcleo conceitual, em que se trabalhavam os conceitos, um núcleo estruturante, que estruturava o processo, e um núcleo integrador” (P3). Dessa forma os temas tinham que ser trabalhadas por eixos e o integrador faria a ligação entre os mesmos. Isso foi preconizado pelo MEC, então essa ideia foi aproveitada e adaptada para os temas. Então, algumas disciplinas que já eram trabalhadas no Mestrado em Tecnologia e

que eram disciplinas-chave para a formação de professores acabaram sendo incluídas nos temas. Nesse ínterim surgiram temas como “Gestão”, “Profissão Professor” e “A Instituição como Organização”.

Ao estudar a gestão da escola, via-se a questão do Projeto Político Pedagógico, porque o professor precisava saber “que existia um planejamento por trás dessa escola, e que ir para a escola não é só dar aulas” (P3), e que cada escola tem uma cultura, cada escola é diferente da outra. Isso depende da gestão, depende dos professores, depende dos alunos. Então já na época existia uma visão mais aberta sobre essa questão.

No entanto, o curso foi implantado inicialmente para atender a uma demanda específica, que era atender professores que estavam ministrando aulas no ensino fundamental e médio, sem ter licenciatura, e isso se concentrava nas áreas de matemática, química, física e biologia.

Desta forma, na concepção inicial do Programa, num eixo, por exemplo, poderia haver os temas “Profissão Professor”, “Paradigmas da Educação”, etc. A única disciplina que existia no curso era Metodologia da Pesquisa em Educação.

O curso, então, foi planejado como um piloto e visava à interação entre professores de turmas diferentes. Por exemplo: o professor do tema “Gestão” deveria chamar mais dois ou três professores e dividir o conteúdo de acordo com a especialidade de cada um. Ao se trabalhar esse tema se faria um planejamento coletivo e um plano de ensino individual. Essa era a intenção do núcleo integrador. Cada um trabalha individualmente o seu conteúdo, mas tem um planejamento coletivo.

Assim, constituíram-se sete temas além da prática de ensino, que permeia todos os temas. Então essa foi a semente que gerou todo o processo.

Com a expansão do Programa para outros *campi* algumas questões relativas à sua concepção foram gradativamente se modificando. Como houve a descentralização sobre o curso, os *campi* foram adequando sua estrutura de acordo com o que entendiam que era importante ofertar. No entanto, a ideia de compartilhar os temas com outros professores não é uma prática constante nos dias atuais, conforme foi observado durante as entrevistas com os professores e com os alunos do programa.

Até o momento de conclusão desta pesquisa haviam sido ofertadas 27 turmas. A turma analisada, de número 26, era a que estava mais adiantada em termos de cronograma, por isso foi escolhida para o desenvolvimento deste trabalho.

De acordo com esse mesmo cronograma, esta turma, iniciada em novembro de 2009, tem seu término previsto para junho de 2011, perfazendo um total de 900 horas,

correspondentes a disciplinas como Metodologia Científica, Dimensões da Ciência e da Tecnologia, Profissão Professor, Gestão Escolar, A Instituição como Organização; Paradigmas da Educação, entre outras.

De acordo com a apresentação do programa do sítio da Coordenação do Programa Especial de Formação Pedagógica (COFOP), da UTFPR, o curso está estruturado em oito grandes temas, abrangendo diferentes áreas do conhecimento e que visam proporcionar integração curricular e formação adequada ao professor. No entanto, como ressaltou um dos professores entrevistados (C), são sete temas, o oitavo corresponde à prática de ensino.

Nessa apresentação chamaram a atenção os seguintes elementos: **integração curricular** e **formação adequada**. Esses elementos deram origem a duas questões formuladas para as entrevistas: o que se considera por formação adequada e se, de fato, há esta integração curricular. Mais ainda, se no curso se trabalha com interdisciplinaridade. Essas questões serão melhor explicadas quando da apresentação dos instrumentos de pesquisa e a análise dos dados.

Os temas selecionados para o programa objetivam atender os princípios da Resolução nº 2, do CNE, que estabelece a estruturação curricular, articulada pelos núcleos contextual, estrutural e integrador. Nessa perspectiva e sob um olhar pedagógico, serão analisadas as composições dos núcleos do curso ofertado pela COFOP.

Na estrutura elaborada pela COFOP, o núcleo contextual constitui-se pelos seguintes temas: Gestão; A Instituição como Organização e Profissão Professor, conforme pode se observar na tabela abaixo, com suas respectivas ementas e carga horária:

TEMAS	EMENTAS	CARGA HORÁRIA
<b>Gestão</b>	- Estrutura Organizacional das Instituições de Ensino - Legislação do Ensino - Política de desenvolvimento de Recursos Humanos - Programa de Avaliação Institucional	<b>80 h</b>
<b>A Instituição como Organização</b>	- Papel da instituição no contexto sócio-econômico - Complexidade das organizações - Poder e autoridade - Valores burocráticos e profissionais - Estabelecimento de políticas e procedimentos	<b>80 h</b>
<b>Profissão Professor</b>	- Motivação do Professor no trabalho - Compromisso do Professor no trabalho - Competências e habilidades do professor - Ética - Reações a mudanças e inovações no trabalho	<b>60 h</b>

Quadro 5: Temas no Núcleo Contextual. Fonte: COFOP/UTFPR.

Disponível em: <http://www.cofop.utfpr.edu.br/discip.htm>. Último acesso em: 24 nov. 2010.

Os objetivos desse núcleo são:

propiciar a compreensão de todos os mecanismos que envolvem a organização e estruturação de uma instituição de ensino nos seus diferentes níveis; desenvolver o processo gerencial das relações humanas e profissionais que se desenvolvem nas instituições, bem como avaliar o papel da instituição de ensino como agência de transformação da realidade na qual está inserida (COFOP/UTFPR<sup>30</sup>).

É importante destacar que as ementas apresentadas acima em nenhum momento tratam das políticas públicas para formação de professores, embora o programa em si seja uma destas políticas. Também não propõe estudos sobre educação e trabalho, desconsiderando que um dos objetivos do curso é a formação para docência na educação profissional. No entanto, observando a distribuição dos temas como estão propostos, acredita-se que o terceiro tema deveria ser o primeiro, entendendo que os profissionais da educação precisam ter plena consciência de seu papel social e profissional na instituição e na sociedade em que estão inseridos. Assim, com relação às ementas, entende-se que, inicialmente, os alunos tenham compreensão das “Competências e habilidades do professor”, incluindo aqui uma análise sobre o perfil de professores para a educação básica e para a educação profissional e tecnológica, para terem maior clareza a respeito dos compromissos que devem assumir nesse sentido, exercendo suas atividades de forma ética – esse inclusive é um tema que deve ser lembrado e enfatizado nos demais núcleos, como um tema transversal, no sentido de desenvolvê-lo de fato como um valor e como uma característica a ser assumida em toda a prática docente. Esta característica, inclusive, iria ao encontro do proposto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, no sentido de trabalhar a ética como um tema transversal.

Tendo então o professor (aluno) compreendido a relevância de seu papel na sociedade, precisará encontrar formas para saber resolver os problemas, enfrentando-os e não só contornando-os. Para isso precisará de motivação e preparo pedagógico, elementos necessários para reagir a situações adversas com clareza e bom-senso. Assim caberia a inclusão do tema “Motivação do Professor no trabalho” e “Reações a mudanças e inovações no trabalho”, ou algo similar, como proposto no último tema.

No entanto, vale salientar, que mesmo que fossem feitas essas alterações, tais mudanças não seriam suficientes para garantir a formação “adequada” ao professor como

---

<sup>30</sup> Informações constantes na página de apresentação do Programa Especial de Formação Pedagógica, sem data de publicação. Disponível em: <http://www.cofop.utfpr.edu.br/discip.htm>

propõe o programa. Seria também fundamental que se propusesse uma análise sobre as condições do trabalho docente na atualidade, especialmente sobre o processo de trabalho em si, que envolve

análises sobre jornada de trabalho, tempo de preparo e planejamento das atividades, processos de avaliação, sistema seriado, disciplinar ou integrado, montante de atividades, carga de trabalho, exigências de relatórios e preenchimento de formulários burocráticos. É importante destacar que o trabalho pedagógico é parte significativa do processo de trabalho, mas não pode ser tomado como sinônimo de trabalho docente. O processo de trabalho docente não deve ser reduzido a aspectos didáticos, pois se refere a formas mais amplas de organização e gestão do trabalho coletivo (HIPOLYTO, 2010, In Oliveira, 2010).

Afinal, é importante que os alunos que buscam essa formação tenham clareza sobre o universo que compreende todo o processo de trabalho docente, e não procurem o curso apenas por um certificado ou na expectativa de “aprender a dar aulas”, conforme transpareceu em algumas entrevistas que serão apresentadas na sequência.

Além do que, com a clareza necessária sobre quem é e o que faz o professor, pode-se situar a escola em um contexto maior, como uma instituição e como organização social, aprofundando sua análise com relação a papéis, concepções pedagógicas e relevância nos dias atuais.

Por último, entendendo os papéis do professor e da instituição possibilita-se o entendimento sobre a gestão escolar e como o professor pode participar desse processo, neste núcleo, a concepção de professor como gestor é marcada quando se propõe no objetivo a questão do processo gerencial de relações humanas e profissionais. Ou seja, o professor, além de possuir as competências próprias do profissional docente, é “convidado” também a participar de outras áreas da instituição como o seu próprio gerenciamento, observando a escola como um agente de transformação social e inferindo para que isso ocorra. Essa percepção de escola como agente de transformação social, representa o entendimento do MEC com relação a um dos papéis da instituição (MEC, 2005, p. 6).

De acordo com o que foi exposto no começo deste capítulo, não se teve acesso a planos de curso, planejamentos de aulas e outros documentos que pudessem apresentar com maior clareza como se aborda a questão do professor como gestor de sua prática. No entanto, a estrutura desse núcleo volta-se mais para a gestão como um todo, com um viés administrativo, do que para o professor como gestor do processo educativo. Isto é visível no

tema “A Instituição como Organização” que acaba por descaracterizar a escola como instituição social. Desta percepção surgiu outra questão para as entrevistas: como a gestão é trabalhada no curso e que elementos contribuem para que o professor seja um gestor da sua prática, conforme será apresentado na sequência deste trabalho.

No entanto, cabe ressaltar, que, foi identificado durante o processo de pesquisa, que não existe uma ordem fixa de oferta desses temas, pois isso depende da disponibilidade dos professores bem como recursos estruturais, como salas disponíveis, por exemplo. Assim, disciplinas que poderiam ser ofertadas no início do curso para facilitar o processo de compreensão e aprendizagem, podem ser ofertadas, depois, inclusive no fim do curso, dificultando de certa forma a articulação entre os temas e a efetivação da proposta inicial do curso que previa essa articulação.

Já o núcleo estrutural, apresenta-se com a seguinte composição: Paradigmas da Educação; Dimensões da Ciência e da Tecnologia e Concepções Psicopedagógicas do Processo Ensino-Aprendizagem, e apresenta as seguintes ementas:

<b>TEMAS</b>	<b>EMENTAS</b>	<b>CARGA HORÁRIA</b>
<b>Paradigmas da Educação</b>	- Evolução e tendências da educação - Concepções e construção de currículos	<b>80 h</b>
<b>Dimensões da Ciência e da Tecnologia</b>	- A tecnologia e a técnica - Qualidade e inovação - Enfoque epistemológico - O ensino da ciência e da tecnologia nos diferentes níveis	<b>80 h</b>
<b>Concepções psicopedagógicas do processo ensino-aprendizagem</b>	- Psicologia da aprendizagem e do desenvolvimento - Aspectos psicopedagógicos do processo ensino-aprendizagem	<b>180 h</b>
<b>Metodologia científica para as práticas de investigação no ensino</b>	- Pesquisa educacional - Professor como investigador de sua prática pedagógica	<b>40 h</b>

Quadro 6: Temas do Núcleo Estrutural. Fonte: COFOP.

Disponível em: <http://www.cofop.UTFPR.edu.br/discip.htm>. Último acesso em: 24 nov. 2010.

Por se tratar de um núcleo estrutural percebe-se a relevância dos temas propostos, mas a relação entre eles é um pouco difusa. Assim caberia uma reorganização que de fato favorecem a apreensão dos temas estudados por parte dos alunos.

O tema “Concepções psicopedagógicas do processo ensino-aprendizagem”, por exemplo, deve pautar-se na compreensão dos processos que promovem a aprendizagem, em situações que podem impedir seu desenvolvimento, inclusive com relação à sistemática de

avaliação, portanto, perpassam todas as demais disciplinas. Desta forma, este tema estaria mais bem colocado no núcleo contextual.

Já o tema “Paradigmas da Educação”, que deve apresentar características das concepções nas quais se pautam as teorias educacionais e que, por consequência, influenciam os processos de ensino e aprendizagem deveria vir na sequência, seguido por “Dimensões da Ciência e da Tecnologia”, por retratar e reforçar alguns paradigmas educacionais além de tratar de situações relativas ao ensino, nesse caso, especificamente de ciência e tecnologia e que provavelmente podem contribuir com subsídios para as demais disciplinas.

O tema Metodologia Científica poderia ser colocado no fim do módulo, pois vem contribuir para o desenvolvimento de ações investigativas em que o professor possa levantar informações sobre sua realidade de trabalho e intervir na mesma de forma construtiva. Assim, expressa-se aqui o parecer contrário ao do professor (P3) que acredita que essa deveria ser a primeira disciplina do curso. Embora seus objetivos sejam relevantes, pois têm o intuito de promover a pesquisa sobre a educação, a escola e o professor, durante as entrevistas algumas colocações feitas pelos alunos demonstraram insatisfação com relação a isso, conforme será relatado ao longo deste capítulo.

O núcleo estrutural, por sua vez, objetiva “oportunizar ao professor a aquisição de competências e o desenvolvimento de habilidades necessárias ao exercício das atividades inerentes à sala de aula; a compreensão do seu papel de agente de transformação de sua prática pedagógica e responsabilidade no desenvolvimento de pesquisas educacionais” (COFOP/UTFPR).

Na concepção da COFOP, além do aluno, o professor também deve desenvolver as competências necessárias para o bom desempenho em sala, entre elas, encontra-se a prática da pesquisa educacional, o que aparece também no núcleo integrador.

Outra questão fundamental para análise apresenta-se também no núcleo estrutural e diz respeito ao tema “Dimensões da Ciência e da Tecnologia” cuja ementa é composta, entre outros assuntos, pelo estudo da tecnologia e da técnica e pelo ensino da ciência e da tecnologia “nos diferentes níveis”. Esses tópicos serão retomados na análise das entrevistas, especialmente para verificar se a abordagem e perspectivas da COFOP com relação aos conceitos de tecnologia, técnica e educação tecnológica são convergentes com os aspectos apresentados nessa pesquisa.

O módulo integrador, por sua vez, “será desenvolvido por meio do planejamento multidisciplinar objetivando uma visão global da realidade na qual está inserida a prática do educador, tendo a interdisciplinaridade como elo articulador das diferentes áreas do

conhecimento” (COFOP/UTFPR). E é o que apresenta maior consonância direta com o exposto na Resolução n.º 2, de 26 de junho de 1997. Vale lembrar, no entanto, que de acordo com o professor P3, a Resolução serviu de base para a elaboração do referido curso, assim o curso adquiriu uma identidade particular quando de sua elaboração na UTFPR.

De acordo com a COFOP, cada tema proposto é de responsabilidade de um professor do programa que terá a responsabilidade de

organizar, planejar e desenvolver de forma harmoniosa os conteúdos estabelecidos, podendo valer-se de palestras, seminários, *workshops*, grupo de estudos, entre outros, possibilitando ao educador uma ampla visão da interação teoria e prática sob diferentes enfoques (COFOP/UTFPR).

Nessa proposta, indicada no sítio do programa como interdisciplinar, esses temas pretendem possibilitar o desenvolvimento articulado da teoria com a prática, por entender que “o educador só compreenderá e transformará a realidade do contexto em que está inserido, se todos os temas propostos forem trabalhados com a participação do mesmo em pesquisas, seminários e estágios” (COFOP/UTFPR).

De fato essa proposta de interação é relevante, pois parece favorecer o desenvolvimento das faculdades para resolução ou enfrentamento desses problemas, ao propor que os alunos realizem atividades em que possam interagir, trocar experiências, pesquisar, debater, participar de seminários e estágios, especialmente se os alunos da turma possuírem experiência em docência e/ou estiverem em atuação docente. No entanto, os resultados das entrevistas poderão apresentar dados sobre como essa questão tem se dado na prática.

Cabe ressaltar a presença de dois conceitos relevantes no objetivo desse núcleo: planejamento multidisciplinar e interdisciplinaridade.

Por multidisciplinaridade entende-se o conjunto de diversas disciplinas, sem que, no entanto, exista uma ligação coesa ou específica entre elas. E é como se compõe o currículo tradicionalmente nas escolas, assim como no Ensino Médio. No entanto, o planejamento multidisciplinar corresponde ao que o do professor P3 citou como proposta inicial do curso: “o planejamento coletivo de diversos professores a fim de desenvolver um mesmo tema de trabalho dentro de suas especificidades” (P3).

O corpo discente também apresenta uma característica multidisciplinar, pois os alunos são oriundos de diversas áreas de formação. A COFOP, explica que essa forma de

organização se justifica a fim de promover uma visão geral da realidade em que se insere a prática do professor, e que a interdisciplinaridade será o elemento articulador entre essas disciplinas e práticas.

Mas o que se entende por interdisciplinaridade? Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), significa a interdependência, interação entre campos do saber, ou disciplinas, o que possibilita a integração do conhecimento em áreas significativas.

Segundo Pereira (2008), a interdisciplinaridade pode ser traduzida como a tentativa de o homem conhecer as interações entre mundo natural e a sociedade, criação humana e natureza, e em formas e maneiras de captura da totalidade social, incluindo a relação indivíduo/sociedade e a relação entre indivíduos. Pode também ser identificada como os processos de interação “conhecimento racional e conhecimento sensível, e de integração entre saberes tão diferentes, e, ao mesmo tempo, indissociáveis na produção de sentido da vida” (Op. cit., p. 263).

Pereira reforça que esse conceito é histórico e socialmente produzido além de possuir um caráter ora de continuidade ora de ruptura, com relação ao campo do trabalho e da educação. No sentido da ruptura, ou seja, da fragmentação do saber ocasionada pela ciência moderna influenciada pelo capital, pelo mundo do trabalho e da cultura e dessa forma, transmitida pela prática educativa. Nesse sentido, parafraseando Japiassú (1976), a autora afirma que:

A transmissão da fragmentação do saber na prática educativa reflete e ao mesmo tempo responde aos processos conflituosos e contraditórios do mundo do trabalho e da própria produção do conhecimento científico que com o advento da ciência moderna, passou por um profundo processo de esfacelamento em função da multiplicação crescente das ciências, cujo desenvolvimento se fez às custas da especialização (Op. cit., p. 263).

Portanto, é importante que em um curso de formação de professores, a interdisciplinaridade não seja entendida apenas como a interconexão entre disciplinas, mas que essencialmente vise à superação da fragmentação do saber. E tendo o professor essa consciência, é possível que ao ensinar consiga fazer com que seus alunos percebam a elaboração do conhecimento como algo socialmente constituído, e que os campos do saber não são isolados ou sobrepõem-se uns aos outros. Todos têm seu papel relevante na formação global do indivíduo.

Assim, os PCNs pressupõem que a fragmentação do saber deve ser substituída por uma perspectiva interdisciplinar e também transdisciplinar. Considerando que os temas na

COFOP ocorrem de forma sequencial, mas, no entanto, podem seguir uma ordem diversa, é possível promover a interdisciplinaridade? Essa dúvida motivou a elaboração de uma das questões das entrevistas, conforme será relatado mais adiante.

O texto de apresentação do Programa no sítio da COFOP é encerrado com a seguinte colocação:

Nesta nova abordagem o conhecimento adquire um novo significado, ou seja, deixa de ter a função informativa para ser uma experiência de formação e reconstrução, auxiliando efetivamente o educador na apreensão e transformação da própria prática. Neste contexto, o processo de avaliação deverá ser planejado de forma que o educador possa ser avaliado sob diferentes perspectivas, ou seja, como elemento responsável pela gestão escolar, como facilitador do processo ensino-aprendizagem e como pesquisador de sua própria prática pedagógica, além de sua atuação em sala de aula.

Daqui surgem alguns apontamentos relevantes: o professor (aluno que cursa o programa) é chamado de educador. Como tal, é responsável por apreender e reconstruir a sua prática e é sob essa perspectiva que se propõe a sua avaliação: como gestor escolar, como facilitador do processo de aprendizagem e como pesquisador de sua prática pedagógica, isso tudo atuando em sala de aula. Cabe, entretanto, aprofundar o entendimento sobre esse perfil de professor.

No âmbito desta pesquisa, entende-se o professor como elemento central do processo de ensino-aprendizagem. Isto porque é este profissional que faz a ponte entre os conhecimentos historicamente acumulados e produzidos socialmente, com as expectativas e necessidades dos alunos nos mais diversos níveis de ensino. Por isso mesmo, este profissional deve ter claro que o principal objetivo da escola é a aprendizagem, na qual o conteúdo, ou seja, o conhecimento sistematizado, é elemento central – que permite aos indivíduos avançar a patamares mais elevados, alterando sua condição de vida para melhor, ampliando perspectivas e promovendo a sua emancipação, além de situá-los histórica e socialmente como agentes de transformação de sua realidade, no âmbito individual e coletivo.

Para alcançar esse nível de percepção, o professor precisa ter total entendimento de seu papel como agente social na instituição escolar. Assim, alguns elementos são primordiais para sua atuação: entender a escola como instituição social, como espaço de democracia e especialmente como o local em que os conhecimentos acima citados são transmitidos (não no sentido da pedagogia tradicional de educação, embora essa possua seus méritos), ao grande contingente da população. Apesar dos avanços na área da comunicação serem muito

expressivos nos dias atuais, nenhum atinge a população como um todo na mesma proporção que a escola. Até porque, informação existe em todo lugar. Conhecimento não. E a escola, com a presença do professor pode fazer a diferenciação entre ambos permitindo aos alunos essa percepção, especialmente por que

As instituições incorporam as políticas oficiais conforme suas próprias densidades históricas e sua cultura, apropriadas pelos professores sob a mediação das suas histórias de vida e que os orientam na incorporação da (ou resistência à) política oficial na instituição que pertença. Elas não são meras agências reprodutoras de expectativas ou projetos sociais, mas resultado do próprio processo histórico, em que cada unidade institucional, ao mesmo tempo em que incorpora valores, normas, procedimentos socialmente constituídos, constrói sua própria forma de ser e de organizar-se; elabora normas, cria valores e estabelece condutas, costumes, códigos e referências que coletivamente utiliza como critérios para examinar, analisar, incorporar, negar ou modificar o que lhe é proposto (SILVA JÚNIOR, J. R.; SILVA, E. P., 2010, p. 2)

Desta forma o professor é entendido como gestor de sua prática ao dominar os saberes que lhe capacitam a atuar como docente (planejamento escolar, metodologias de ensino e avaliação da aprendizagem, a fluência verbal e excelência na comunicação, entre outros), além do entendimento das funções dos demais setores da escola e que influenciam diretamente no processo educativo (planejamento do ano letivo, composição do currículo, projeto político pedagógico, filosofia da escola, etc.), e os fatores externos, como citado acima em relação às políticas oficiais.

No caso específico do professor da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, se faz necessário o entendimento das circunstâncias que permeiam e determinam o mundo do trabalho, ou seja:

É pressuposto básico que o docente da educação profissional é, 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 da formação específica e pedagógica. Deve ter plena compreensão do mundo do trabalho e das redes de relações que envolvem as modalidades, níveis e instâncias educacionais, conhecimento da sua profissão, de suas técnicas, bases tecnológicas e valores do trabalho, bem como dos limites e possibilidades do trabalho docente que realiza e precisa realizar (MEC. SETEC, 2009).

Assim, o professor da Educação Profissional e Tecnológica deve expressar essa compreensão sobre o mundo do trabalho pelo domínio dos conteúdos, por meio do seu

planejamento e especialmente pela prática pedagógica. O planejamento que se deseja como capaz de efetivar a aprendizagem deve contemplar etapas distintas, como a definição e clareza dos objetivos, a mobilização de recursos para a sua consolidação, a administração do tempo para sua execução e os meios e instrumentos que promoverão a avaliação desse planejamento. Isso é gerir a prática pedagógica em sala de aula.

Além do que, o professor que acompanha as transformações sociais está atento às mudanças em sua própria profissão e, desta forma procura atualiza-se constantemente, por meio da busca pela formação continuada. Ciente disso esse professor acompanha as mudanças do seu tempo e está em constante pesquisa sobre a sua área de atuação e demais fatores que o influenciam. Ora, se ele é um profissional que gerencia sua prática, evidentemente deve realizar pesquisas constantes. Cabe salientar que o entendimento do professor como pesquisador não necessariamente traduz-se como aquele profissional que realiza atividades de pesquisa apenas no ambiente acadêmico, mas o que promove a pesquisa em sala de aula e pesquisa por meio de seu trabalho. Pesquisar no ambiente escolar significa lançar um olhar mais apurado sobre os aspectos que compõem a comunidade – feita por alunos, docentes, administrativos, zeladores, pais, etc.

Entende-se, portanto, que há professores que não desejam realizar pesquisa para produção de conhecimento científico e mesmo assim estimulam a pesquisa em sala de aula, por meio de atividades direcionadas que objetivam identificar elementos específicos. Na análise documental e nas entrevistas procurou-se situar em que a COFOP se aproxima ou se distancia de tais referenciais.

Por meio da pesquisa, o professor expande seu conhecimento e pode ensinar com mais propriedade por não aceitar a informação por ela mesma, mas procura relacionar fontes diferentes confrontando fontes e autores.

Além do que, este professor é capaz de produzir seu material didático evitando tornar-se um mero reprodutor de teorias, textos e atividades desenvolvidas por outrem. Isso se reflete em seu planejamento, por meio de aulas melhor elaboradas, visando ao alcance de objetivos reais de aprendizagem.

Assim sua didática baseia-se na construção e na reconstrução de saberes, e não na mera transmissão de conteúdos. Desta forma evita-se que os alunos recebam “pacotes fechados de visão de mundo, de informações e de saberes, quer sejam no senso comum, escolar ou científico” (MOURA, 2007, p. 15) e se conformem com eles. Por meio da pesquisa os conhecimentos são contextualizados tornando mais fácil sua interpretação e a possibilidade de estabelecer conexões entre eles.

Professores pesquisadores entendem que os objetos de estudo são frutos de sua prática social, portanto não cabe apenas a sua reprodução, mas sim a estruturação de práticas pedagógicas que remetam à interpretação dos fatos e à reconstrução do conhecimento.

Assim,

Todo conhecimento significativo é contextualizado, produzido e utilizado em contextos específicos. Contextualizar a aprendizagem significa superar a aridez das abstrações científicas para dar vida ao conteúdo escolar relacionando-o com as experiências passadas e atuais vivenciadas pelos estudantes/educadores, projetando uma ponte em direção ao seu futuro e ao da realidade vivencial. (...) A contextualização, portanto, deve ser compreendida como uma estratégia de problematização das condições sociais, históricas, econômicas e políticas e para aplicar os saberes escolares. Isso supõe conhecer as limitações e potencialidades do conhecimento científico e tecnológico e suas relações com outros tipos de saberes (MOURA, 2007, p. 16).

Para que isso ocorra, é necessário transformar as salas de aula em espaços onde a análise e a reflexão sistemática de conteúdos culturais, habilidades, procedimentos e valores imprescindíveis para construir os modelos sociais desejados sejam efetivamente praticados.

Acrescenta-se aqui a necessidade de conhecer fundamentos científicos, tecnológicos, éticos e políticos que possibilitam aos indivíduos a apropriação de conhecimentos sobre a forma de organização de sociedade e dos processos de produção nos quais estão inseridos e permitam a eles compreenderem-se como sujeitos dessa sociedade, que buscam efetivamente sua emancipação social e profissional.

É nessa concepção que se pauta a visão do professor como facilitador da aprendizagem, entendendo que, para que esse processo aconteça é necessário que o ambiente, os recursos e a metodologia sejam facilitadores da aprendizagem.

No entanto, essa é uma característica que pode gerar interpretações dúbias: ser um facilitador da aprendizagem não significa tornar as coisas fáceis demais para o aluno, proporcionando-lhe um nível superficial da aprendizagem. Facilitar a aprendizagem significa promover meios para que o aluno desenvolva as faculdades necessárias para aprender, posto que cada indivíduo possui uma maneira distinta de aprender (GARDNER, 1994).

Para que um professor se torne um facilitador, antes é preciso que aprenda a ensinar, e isso não ocorre só com teoria, mas também e essencialmente com a prática. As teorias pedagógicas são essenciais para fundamentar a prática, para que se possa conhecer e comparar diversas correntes, no entanto, cada uma delas vem imbuída de valores sociais, filosóficos,

culturais e refletem concepções dos locais e das pessoas para quem ou por quem foram criadas.

Destarte, quando se pensa em aplicar uma teoria específica como metodologia para ensino é preciso levar em conta as características em que essas foram desenvolvidas e se contribuirão efetivamente com o desenvolvimento e aprendizagem do público em que se pretende aplicá-las.

No caso da Educação Profissional Técnica de Nível Médio é possível trabalhar com pesquisa e com gestão, é possível facilitar a aprendizagem dos alunos, como em qualquer outro nível ou modalidade de ensino, desde que garantidas as condições favoráveis aos docentes que trabalham nessa modalidade de ensino.

E nesse sentido, se não houver uma formação adequada deste profissional nem se consegue trabalhar com essas novas metodologias nem se dá conta do saber técnico inerente aos cursos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

Entende-se então, como essencial, que um curso de formação de professores possua em sua concepção, a preocupação com o planejamento escolar, desde o projeto político pedagógico, à estrutura curricular e ao plano de aula. Deve preocupar-se fundamentalmente com a questão da avaliação escolar, de forma que o professor perceba que avaliar não se restringe a registrar uma nota ou aplica testes fáceis para que o índice de aprovação esteja a contento das metas políticas, mas não educacionais.

O professor facilitador entende de processo, de método, de ensino e aprendizagem. O professor de educação profissional deve, além disso, entender do trabalho e das profissões relacionadas a sua área de atuação. Não obstante deve ter uma visão sistêmica sobre o universo do setor produtivo e suas implicações no universo social.

Entende-se assim que esse perfil de professor configura-se como uma das categorias de análise dessa pesquisa, conforme explicitado nos objetivos. Na análise documental e nas entrevistas, procurou-se situar em que a COFOP se aproxima ou se afasta de tais referenciais.

Apresentadas essas questões conceituais e estruturais sobre o Programa Especial de Formação Pedagógica da UTFPR, serão apresentadas a seguir algumas informações sobre acesso, permanência e conclusão do curso.

### **3.4 Acesso, certificação e cronograma de execução**

Os profissionais que desejam cursar o Programa Especial de Formação Pedagógica devem atender alguns requisitos que o habilitam a concorrer com outros candidatos a uma das

44 vagas ofertadas a cada turma. No entanto, em cada turma aberta 04 (quatro) vagas são prioritárias para servidores da UTFPR e as outras 40 (quarenta) são destinadas aos interessados da comunidade, que pretendam ter habilitação nas disciplinas de Matemática, Física, Química, Biologia, Inglês, Espanhol ou disciplinas da Educação Profissional.

Em Curitiba, os critérios para seleção adotados são os seguintes:

- A Comissão designada pela Gerência de Ensino e Pesquisa pontuará os "Curriculum Vitae" e Históricos Escolares apresentados.
- Na seleção dos candidatos a ordem de prioridade é a seguinte (COFOP/UTFPR, 2009):
  - a) portadores de diploma de curso superior, relacionado com a habilitação pretendida, com, pelo menos, 60 (sessenta) horas/aula de experiência docente na habilitação pretendida;
  - b) portadores de diploma de curso superior, relacionado com a habilitação pretendida, com, pelo menos, 60 (sessenta) horas/aula de experiência docente;
  - c) portadores de diploma de curso superior de duração plena relacionado com a habilitação pretendida.

Os critérios de acesso apontam para algumas questões que merecem reflexão: ao exigir experiência profissional em docência na habilitação pretendida, os alunos selecionados poderão contribuir, no decorrer do curso, com suas experiências profissionais compartilhando-as com os demais e fazendo relações com os temas abordados no curso, de forma a analisar se sua prática condiz com o perfil de professor que se espera para o nível de ensino em que atua.

No entanto, possibilitar a entrada de profissionais que não possuem experiência em docência pode ocasionar duas situações: primeiro, estranhamento do próprio aluno com relação a situações concretas que ele desconhece, e posterior apreensão de concepções novas, além do direcionamento necessário para o desenvolvimento de metodologias que poderá utilizar como docente. Se isso ocorrer, de fato, pode-se considerar como um fator positivo. Segundo: esse mesmo aluno poderá sentir-se em desvantagem com relação a outros experientes até em função de não estar diretamente vinculado a uma instituição em que a realização de tarefas extraclasse seja facilitada, como acontece com os alunos que atuam como docentes.

Isso também exige dos professores do curso, uma visão sistêmica a respeito do grupo com que estão trabalhando, a fim de promoverem atividades que possam tanto agregar valor à experiência profissional dos que já atuam como promover interações de forma que os que não possuem experiência possam vivenciar situações reais de aprendizagem, a fim de se

apropriarem com segurança dos conceitos, concepções e metodologias propostas com discernimento para saberem o que pode de fato contribuir com seu desenvolvimento profissional, ou não. Se isso acontecer, também apresenta-se com um fator positivo. Do contrário, haverá dificuldades de adaptação dos alunos sem experiência em docência, pois é provável que esperem do programa “fórmulas” de como “se dá aula”. Esse tipo de expectativa pode gerar frustração, em caso de não correspondência dos objetivos desejados. Assim, é fundamental que desde o início do curso seja informado aos alunos de fato quais são os objetivos e a metodologia do Programa – ainda que os mesmos estejam expressos no Edital, no Regimento e/ou no *site* da COFOP. Ao longo das entrevistas com os alunos percebeu-se certa frustração com relação ao curso, que se deve a motivos diversos e que serão relatados a seguir. No entanto, seguidas vezes expressou-se o desejo por obter uma certificação que permitisse ao aluno a participação em concursos públicos em pé de igualdade com os demais professores.

O Certificado de Conclusão é conferido ao aluno concluinte do Programa e aprovado em todas as suas etapas, conforme Regulamento Didático-Pedagógico do Programa Especial de Formação Pedagógica da UTFPR. O certificado equivale à Licenciatura Plena, conforme Art. 10 da Resolução Nº 2 do CNE, após aprovação do Relatório Final do Curso pelo Conselho de Ensino e Pós-graduação – COEPP (COFOP/UTFPR – Edital 09).

É importante ressaltar que no parágrafo único do Artigo 35 do Regulamento do Programa consta que

No Certificado de Conclusão deverá constar a disciplina de habilitação do aluno, desde que ele tenha cursado com aproveitamento em nível de graduação, no mínimo 160 (cento e sessenta) horas da respectiva disciplina ou conjunto de disciplinas correspondentes à área da habilitação pretendida.

Isso indica que se o aluno por ventura não tiver cursado as referidas 160 horas não poderá adquirir a certificação, o que corresponderia a uma “reprovação” em cursos regulares. Essa situação pode ser evitada, se no ato de conferência da documentação do aluno seja verificado se o aluno de fato cursou a carga horária correspondente a disciplina em que deseja obter a Licenciatura. Afinal, são exigidos o histórico escolar e diploma do curso de graduação.

Já para o aluno que, por ventura, não concluir integralmente o Programa, poderá ser fornecido um Histórico Escolar parcial com a observação de que não obteve o Certificado de Conclusão (art. 36 do referido regulamento).

Com relação ao dias e horários em que o curso é ofertado, em Curitiba, as aulas são realizadas às sextas-feiras à noite e aos sábados pela manhã, e tiveram início em novembro de 2009. Na sexta, são ofertadas quatro horas e dez minutos de aula -18h40min/22h50min- (embora no *site* conste 5/horas aula). Na manhã de sábado, quatro horas e vinte minutos - 7h30min/11h50min (COFOP/UTFPR – Edital 09).

Esse é um ponto que merece atenção, pois, grande parte dos alunos já trabalhou a semana toda e na sexta-feira acaba estendendo a jornada para o período noturno. Somado a isso, a aula acaba quase 11 horas da noite; considerando o tempo de deslocamento desses alunos para suas residências e a necessidade de estarem novamente às 7h30 da manhã do dia seguinte para dar continuidade aos estudos, poderia ser considerado um fator de influência na produtividade e aproveitamento dos mesmos? É claro que a motivação ou necessidade de realização que move os alunos também é um fator que deve ser levado em conta. Mas, em função dessa dúvida, esse ponto foi abordado durante as entrevistas para que se tenha uma visão, ainda que parcial (devido à proporção da amostra), sobre o que professores e alunos pensam a respeito dos horários e dias em que o programa é ofertado.

A seguir, apresenta-se o cronograma seguido pela turma que iniciou em 2009 e concluirá em 2011:

### **ANO 2009**

<b>MÊS/TEMAS</b>	<b>METODOLOGIA CIENTÍFICA</b>
<b>NOVEMBRO</b>	<b>20-21-27-28</b>
<b>DEZEMBRO</b>	<b>04-05-11-12</b>
<b>TOTAL</b>	<b>40h</b>

Quadro 7A: Cronograma 2009. Fonte: Edital 09 – Turma 26.

A oferta do curso iniciando com a disciplina de Metodologia Científica seguiu o que um dos professores expôs, como proposição inicial da concepção do curso.

### **ANO 2010**

<b>MÊS/TEMAS</b>	<b>DIMENSÕES DA CIÊNCIA</b>	<b>PROFISSÃO PROFESSOR</b>	<b>GESTÃO ESCOLAR</b>	<b>A INSTITUIÇÃO COMO ORGANIZAÇÃO</b>	<b>PARADIGMAS DA EDUCAÇÃO</b>
<b>FEVEREIRO</b>	<b>05-06-19-20-26-27</b>				
<b>MARÇO</b>	<b>05-06-12-13-</b>				

	<b>19-20-26-27</b>				
<b>ABRIL</b>	<b>09-10</b>	<b>16-17-23-24</b>			
<b>MAIO</b>		<b>07-08-14-15-21- 22-28-29</b>			
<b>JUNHO</b>			<b>04-05-11-12- 18-19-25-26</b>		
<b>JULHO</b>			<b>02-03-09-10- 16-17-23-24- 30-31</b>		
<b>AGOSTO</b>			<b>06-07</b>	<b>13-14-20-21-27-28</b>	
<b>SETEMBRO</b>				<b>03-04-10-11-17-18- 24-25</b>	
<b>OUTUBRO</b>				<b>01-02</b>	<b>08-09-15-16-22- 23</b>
<b>NOVEMBRO</b>					<b>05-06-19-20-26- 27</b>
<b>DEZEMBRO</b>					<b>03-04-10-11</b>
<b>TOTAL</b>	<b>80h</b>	<b>60h</b>	<b>80h</b>	<b>80h</b>	<b>80h</b>

Quadro 7B: Cronograma 2010. Fonte: Edital 09 – Turma 26.

Quando da realização das entrevistas, os alunos estavam cursando a disciplina de Gestão. Considerando que as mesmas foram finalizadas em outubro é possível que tenha havido algum atraso ou mudança no cronograma. Isso também indica que nesse período ainda restavam 340 horas de curso, ou seja, mais da metade do curso. É importante colocar esta questão, pois a percepção dos alunos sobre o curso pode variar dependendo da etapa em que se encontra. Assim as proposições feitas na metade do curso poderiam ser diferentes se os alunos tivessem sido entrevistados ao final dele, por exemplo.

### ANO 2011

<b>MÊS/TEMAS</b>	<b>CONCEPÇÕES PSICOPEDAGÓGICAS</b>
<b>FEVEREIRO</b>	<b>04-05-11-12-18-19-25-26</b>
<b>MARÇO</b>	<b>03-04-10-11-17-18-24-25-31</b>
<b>ABRIL</b>	<b>01-07-08-14-15-21-22-28-29</b>
<b>MAIO</b>	<b>05-06-12-13-19-20-26-27</b>
<b>JUNHO</b>	<b>02-03</b>
<b>TOTAL</b>	<b>180h</b>

Quadro 7C: Cronograma 2011. Fonte: Edital 09 – Turma 26.

Observa-se que o cronograma não segue necessariamente a ordem proposta nos temas. Observou-se durante as entrevistas que essa disposição de fato é variável e pode estar relacionada à falta de salas, troca de professores, etc. Isso fatalmente contribui para uma imagem inapropriada do Programa, especialmente quando o mesmo trata de gestão da escola. Como falar de gestão se a instituição que oferta o curso enfrenta dificuldades em organizar o cronograma e os espaços físicos para ofertar um curso?

Além da análise sobre essas questões, a pesquisa buscou evidenciar as contribuições do curso para a vida profissional do aluno e a sua satisfação em relação ao que puderam acompanhar até o momento da realização das entrevistas.

Desta forma, e de acordo com o que foi exposto e analisado até o momento, subentende-se que algumas categorias se apresentam como essenciais para análise da concepção presente no Programa Especial de Formação Pedagógica da COFOP para os seguintes conceitos e concepções:

- Formação adequada do professor;
- Interdisciplinaridade;
- Tecnologia e Educação Tecnológica;
- Papel do professor como gestor, como pesquisador e como facilitador da aprendizagem.

A partir dessas categorias serão apresentadas a seguir, a análise e interpretação dos dados das entrevistas com os alunos, com professores e com o coordenador do Programa Especial de Formação Pedagógica da UTFPR.

### **3.5 Interpretação dos dados da pesquisa**

Conforme explicitado no começo do capítulo, essa pesquisa desenvolveu-se por meio da metodologia qualitativa em que os instrumentos de pesquisa foram entrevistas semiestruturadas. As entrevistas possibilitam o contato mais próximo com os envolvidos no objeto de estudo e vantagem de identificar elementos que muitas vezes estão nas entrelinhas ou transparecem em meio aos questionamentos pré-elaborados. No entanto, devido ao trabalho intenso que geram em função de suas transcrições e análise, limitam significativamente o número de participantes da amostra, especialmente no de uma dissertação de mestrado em que o tempo é um fator determinante.

O universo da pesquisa compreendeu professores e alunos do Programa Especial de Formação Pedagógica bem como a coordenação pedagógica do mesmo. Portanto foram realizadas entrevistas com:

- O Coordenador do Programa;
- Três professores regentes;
- Seis alunos.

Embora em uma dissertação de mestrado, e no caso de um instrumento de pesquisa como uma entrevista, prime-se pela preservação do anonimato dos participantes, no caso específico dessa pesquisa dificulta-se de certa forma essa intenção, pois o objeto de estudo desenvolve-se na instituição de ensino em que a pesquisadora desenvolveu o curso de Mestrado. Assim, embora se preservem as respostas de cada participante, no caso da coordenação torna-se impossível ocultar sua identidade, por ser representada por uma única pessoa e que é conhecida na instituição.

Quanto aos alunos, suas identidades foram preservadas, mesmo durante a gravação das entrevistas que foram concedidas livremente pelos participantes. Quando da definição da amostra do corpo discente, tomou-se como critério o balanceamento com relação aos participantes, elegendo três do sexo masculino e três do sexo feminino. No entanto, optou-se pelo voluntariado quando da realização das entrevistas.

Estas foram realizadas na própria instituição (UTFPR), durante o período de aula. Com o apoio e autorização da professora que estava ministrando o tema na ocasião, foi apresentado aos alunos da turma como um todo o objetivo da pesquisa para então solicitar voluntariamente a participação dos mesmos, deste que o grupo de participantes mantivesse a composição de três elementos de cada sexo. O número de voluntário foi maior do que o esperado e responderam de pronto à possibilidade de participar, no entanto, como já mencionado, a prática da entrevista despende de muito tempo para a sua aplicação e análise. Assim, na primeira noite, foram realizadas quatro entrevistas e na semana seguinte mais duas.

Aproveitado que no momento da entrevista havia grande parte dos alunos da turma presente, aplicou-se um pequeno formulário visando identificar maiores características do corpo discente, já que essas informações não foram conseguidas junto à secretaria do curso.

Assim, foi possível levantar as seguintes informações:

### 3.5.1 Caracterização do corpo discente

**Data de aplicação:** 15/10/2010.

**Formulários distribuídos:** 35

**Formulários preenchidos:** 31

#### a) Classificação quanto ao sexo:

Masculino: 13

Feminino: 18

#### b) Classificação quanto à idade:

De 20 a 30 anos: 06

De 31 a 40 anos: 15

De 41 a 50 anos: 09

Acima de 50 anos: 01

Os dados acima revelam que a maior parte dos alunos presentes no dia do preenchimento do formulário é do sexo feminino e concentram na faixa etária dos 31 aos 40 anos. No entanto, a quantidade de alunos acima de 40 anos é expressiva em relação aos demais.

#### c) Área de formação em Nível Superior:

<b>Curso</b>	<b>N.º de alunos</b>
Administração de Empresas:	08
Arquitetura:	01
Artes Plásticas*:	01
Estatística:	01
Informática:	01
Bioprocessos e Biotecnologia:	01
Ciências Contábeis:	02
Ciências Econômicas:	01
Desenho Industrial:	02
Engenharia Elétrica:	01
Engenharia Mecânica:	01
Farmácia e Bioquímica:	01
Fonoaudiologia:	01
Jornalismo:	01
Medicina Veterinária:	01
Nutrição:	03
Secretariado Executivo:	01
Turismo:	01
Zootecnia*	02
Não responderam	00
<b>Total</b>	<b>31</b>

Quadro 8: Caracterização do corpo discente quanto à formação em nível superior

\*Também graduado em História.

\*\* Um dos alunos acrescentou entre parênteses Doutorado.

Observa-se que a maior parte dos alunos vem da área de Administração, o que representa cerca de 26% do grupo, presentes no momento dessa coleta de dados, seguidos por profissionais da Nutrição, Ciências Contábeis, Desenho Industrial e Zootecnia.

Os dados confirmam a multiplicidade de profissionais que compõem a turma, apresentando-se com um desafio aos docentes do curso no sentido de atender as expectativas dos diversos grupos no que diz respeito às metodologias de cada área. Afinal, há critérios/referenciais diferentes para o ensino da Matemática, da Química, da Biologia, etc. No entanto, essas diferenças também se apresentam como um vasto campo em que se é possível promover a interdisciplinaridade, ora aproximando grupos a fins, por exemplo, das áreas de Humanas, Exatas e Biológicas, ora integrando-os em grupos diversificados.

Chama à atenção a diversidade de áreas e surge a reflexão sobre o que levou diferentes profissionais a buscar formação para a docência. Insatisfação com a área de trabalho? O desejo de ensinar sobre o que aprendeu na graduação? Complementação de renda? A garantia de um trabalho seguro por meio do serviço público? Essas são indagações que ficam como sugestão para aprofundamento em uma nova pesquisa.

#### **d) Experiência docente na Educação Básica:**

- **Sem Experiência:** 12

- **5º ao 9º Ano do Ensino Fundamental:** 14

- **Ensino Médio:** 18

Considerando que a experiência em docência é um dos requisitos de acesso e critério de desempate para acesso ao curso, chama a atenção o número de alunos que não possui experiência, o que representa 30% contra 58% no Ensino Médio e 45% no Ensino Fundamental.<sup>31</sup>

#### **3.5.2 Caracterização do corpo docente:**

Com base nas informações constantes no sítio do Programa de Formação Especial da COFOP elaborou-se um quadro sintético que apresenta informações básicas sobre o corpo

---

<sup>31</sup> A soma ultrapassa 100% posto que no grupo frequente há alunos que tiveram experiência no Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

docente do Programa. Como o intuito não era analisar o grupo como um todo, optou-se por focar na formação acadêmica especialmente, entendendo que num curso de formação para professores para a Educação Básica e para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio compreenda profissionais com formação em áreas ligadas à Educação. Assim, com base na listagem de professores disponíveis no *site*, identificou-se o currículo de cada um na Plataforma *Lattes* para levantamento das informações.

É importante ressaltar que o Artigo 10 do Regimento Escolar do referido programa conta que seus docentes deverão ter “titulação mínima em nível de especialização e possuir formação ou qualificação compatíveis com o tema a ser ministrado”. Além disso, o parágrafo único determina requisitos de atuação no Programa, preferencialmente nesta ordem:

- I. Experiência docente na formação pedagógica;
- II. Experiência docente na educação básica;
- III. Pesquisa com produção científica na área de educação; ou
- IV. Experiência docente na educação superior.

**a) Classificação dos Docentes do sexo feminino quanto à formação acadêmica:**

	<b>Doutorado</b>	<b>Mestrado</b>	<b>Especialização</b>	<b>Graduação</b>
01	-	Gestão da educação Tecnológica	-	Administração de Empresas
02	Educação	Educação	Ensino Superior	Pedagogia
03	Linguística	Letras	-	Letras
04	PhD in Education	Masters of Arts	-	Psicologia
05	Literatura	Letras	-	Letras
06	-	-	Linguística Aplicada ao Ensino da Língua Portuguesa	Letras
07	-	Tecnologia	Magistério Superior	Pedagogia e Psicologia
Total	04	06	03	

Quadro 9: Classificação dos Docentes do sexo feminino quanto à formação acadêmica:

Observa-se que a maior parte das professoras do curso é formada na área de Humanas, sendo que 86% delas possuem mestrado e 57%<sup>32</sup> possuem doutorado.

**a) Classificação dos Docentes do sexo masculino quanto à formação acadêmica:**

	<b>Doutorado</b>	<b>Mestrado</b>	<b>Especialização</b>	<b>Graduação</b>
01	-	Tecnologia	Informática na Educação	?
02	Educação	Educação		Educação física
03	Educação	Tecnologia	Metodologia do Ensino Tecnológico	Desenho Industrial
04	-	Engenharia da Produção	-	Engenharia de Operação Mecânica Máquinas e Ferramentas  Licenciatura para Magistério em Disciplinas Especiais para o Ensino de 2º grau
05	-	Engenharia da Produção	Metodologia do Ensino Superior	Administração de Empresas Eletrônica Telecomunicações
06			Orientação Educacional	Pedagogia

Quadro 10: Classificação dos Docentes do sexo masculino quanto à formação acadêmica

Já entre os professores do sexo masculino predominam áreas de ciências exatas, não só na graduação, mas nos outros níveis de formação: 83% possuem mestrado e 33%, doutorado. Nesse grupo inclui-se o coordenador do Programa.

Há equilíbrio com relação a gênero com a diferença de apenas uma professora a mais. As professoras apresentam maior nível de escolaridade.

Feito esse levantamento concluiu-se que os professores que atuam no Programa correspondem ao determinado no artigo 10 do Regimento, atendendo pelo menos a um dos requisitos de atuação.

Para a composição da amostra de professores que seriam entrevistados também buscou-se o equilíbrio com relação ao gênero. Assim, como eram inicialmente, apenas dois

<sup>32</sup> A soma ultrapassa 100% devido ao fato de que professoras que possuem doutorado também possuem mestrado.

professores, seria um do sexo masculino e outro do feminino, desde que envolvidos diretamente no programa, como docente ou por ter participado de sua implementação.

No entanto, como mencionado anteriormente, elegeu-se um terceiro professor por sugestão da banca de qualificação.

É interessante observar que, embora o curso se destine à formação de professores para as disciplinas de Matemática, Física, Química, Biologia, Inglês, Espanhol e disciplinas da Educação Profissional, não há no corpo docente, nenhum professor com graduação nessas áreas, exceto os que possuem formação nas engenharias. Embora a formação em educação nesse contexto seja relevante, é importante que um professor que atue na formação de outro professor, deva dominar os meios de se ensinar as disciplinas em questão, pois cada uma tem suas peculiaridades. Ainda não ficou claro como um mesmo curso de licenciatura pode preparar professores para lecionar em áreas tão distintas. Então, cabe a pergunta: como um professor que não tem experiência em educação profissional pode preparar outro professor para docência nessa modalidade de ensino?

Isso nos leva a fazer a seguinte reflexão: existe um conjunto de saberes inerentes à profissão docente que a justifique como tal? Se a resposta for afirmativa, temos que fazer outra pergunta: por que, então, existe uma grande liberalidade no mundo do trabalho e na sociedade em geral, no sentido de que outros profissionais que não têm a formação docente atuem como tal? Nossa resposta é: apesar de existir um conjunto de saberes próprios da profissão docente (VEIGA; AMARAL, 2002), essa não tem reconhecimento social e do mundo do trabalho compatível com sua importância para a sociedade, por isso não há esse rigor (MOURA, 2008, p. 31).

Esse posicionamento foi reforçado pelo professor P3, durante a entrevista, citando um exemplo próximo do que será exposto aqui: um médico pode ser convidado ou mesmo por interesse próprio para lecionar em um curso de medicina ensinando como se faz uma cirurgia específica. Ele está ensinando, está na posição de docente, no entanto, continua sendo médico, e não deixará seu título para tornar-se *apenas* professor. É um médico que eventualmente leciona.

Perguntas semelhantes poderiam ser feitas quando referidas às habilitações específicas da educação básica, como, por exemplo, a licenciatura em Matemática, Física, Biologia, etc., afinal de contas, os bacharéis nestas áreas dedicaram-se durante quatro anos em média para adquirir sua formação. Assim, aceitar que um profissional graduado em outras áreas, que cursou apenas 160 horas das referidas disciplinas como apto para o exercício da docência, é

no mínimo desrespeitoso, com relação aos demais profissionais da área, especialmente quando no curso de formação pedagógica não há especificidade para as áreas a que se propõe habilitar.

Essa falta de identidade com a profissão docente, fazendo dela uma atividade que funciona como “bico” ou complementadora de renda, ocasiona descompromisso e falta de envolvimento com os princípios educacionais.

Com base nessas indagações e no referencial teórico apresentado nesta pesquisa, foram categorias centrais de análise nas entrevistas realizadas: qual a concepção de formação adequada para professores; como ocorre a interdisciplinaridade no curso; o que entendem por tecnologia e educação tecnológica; como se desenvolve a formação do professor como gestor, como pesquisador e como facilitador da aprendizagem.

### **3.6 O que os participantes entendem por formação adequada do professor**

Reafirma-se aqui que, no âmbito desta pesquisa, entende-se trabalho docente como todos os processos que o envolvem, antecipam e retroalimentam essa ação, ou seja, planejamento, conhecimento de currículos, metodologias, avaliação, concepções pedagógicas, entre outros, e considerando que todos esses elementos estão imbuídos de perspectivas sociais, políticas, econômicas, filosóficas, científicas e tecnológicas. Em função disso, a formação de professores deve ir muito além do repasse de “maneiras de se dar aulas”, compreendendo atividades como gestão, elaboração de projetos, análise de contextos sociais, modalidades de ensino, público-alvo e objetivos da educação.

Essa concepção apoia-se no pensamento de Oliveira (2010) que entende a formação do professor como os processos pelos quais os futuros professores ou aqueles que já exercem a docência constroem e reconstroem os saberes docentes. Saberes estes que devem ser desenvolvidos de forma contínua e promover tanto a formação humana quanto a formação profissional.

Respalda-se também, no entendimento do MEC, quanto ao que se considera essencial para que o professor possa ser capaz de contribuir para a construção da escola e estar preparado para propor e implementar as ações necessárias à sua transformação, como visão contextualizada dos conteúdos de sua área de atuação, formação ampla e consistente sobre educação e sobre princípios políticos e éticos pertinentes à profissão docente; formação que permita entender a gestão democrática como instrumento para a mudança das relações de

poder nas diversas instâncias do sistema educacional; entre outros (MEC, 2005), questionou-se aos entrevistados o que estes entendiam por formação adequada do professor.

Como respostas, surgiram opiniões diversas e interessantes:

- Formação do cidadão, do aluno, formação integral; além de conhecimento técnico-científico, conhecimento das formas de abordar o aluno, sobre seus problemas e facilidades; como trabalhar a parte psicológica – alguém que conseguisse trabalhar todos esses aspectos seria o professor bem formado (A1).
- Busca do conhecimento, a atualização dos métodos, para o ensino; comprometimento do professor; buscando sempre esta criatividade para manter esse compromisso com seu aluno; busca da interação com a nova tecnologia, com a nova linguagem; é estar se preparando para a realidade – aí se está na formação continuada sempre (A2).
- Estar sempre estudando, sempre se capacitando, estar sempre de olho nos contextos pedagógicos, estar sempre se atualizando (A3).
- O professor tem que ter jogo de cintura; tem que ter um objetivo; tem que ter uma opinião e seguir aquilo que ela acha que está certo; ir *moldando* de acordo com o que vai aprendendo e conhecendo; dominar uma metodologia (A5).
- Essa é uma formação [o curso], mas para o pedagogo (A4).

As opiniões dos alunos (com exceção do A4) são convergentes com vários elementos que compõem o perfil do professor como agente de transformação social, apresentado nesta pesquisa de acordo com o exposto pelo MEC (2005, p. 8), entre os quais destacamos resumidamente:

- Formação teórica ampla e consistente;
- Compromisso ético e político com a promoção e o fortalecimento da cidadania;
- Domínio das tecnologias de informação e comunicação;
- Capacidade de se manter permanentemente atualizado tanto em questões educativas como as de sua área de conhecimento e da produção científica e cultural;
- Visão clara sobre quem são seus alunos e o espaço cultural em que se encontram estudantes e escola; compreensão dos processos de aprendizagem de modo a ser capaz de trabalhar as diferenças individuais e necessidades especiais dos estudantes.

Para o coordenador do curso (C), entretanto, a formação adequada ocorre a partir do momento que o professor começa a entender toda realidade em que está inserido, nos seguintes aspectos: de sala de aula, de aprendizagem, de gestão, de identidade profissional. Então esse professor começa a se questionar, e a “ver a responsabilidade que ele tem perante a

comunidade, que ele tem um papel muito importante, [...] ele começa a refletir não só a própria prática, mas até o sistema onde ele está envolvido” (Entrevistado C). E com essas reflexões e conhecimentos que ele adquire e socializa, pode até interferir na realidade da sua escola.

Esta é uma observação relevante que condiz com o que foi apresentado sobre o professor como agente de transformação social e da escola, e como gestor da sua prática.

Não obstante, as respostas dos professores com relação a essa questão foram direcionadas para pontos diferentes. O primeiro professor voltou-se para a questão da sala de aula, dizendo que “uma formação adequada é tornar o ensino menos traumático para os alunos, pois para eles, a escola é uma obrigação. Eles querem brincar e tem que ir para a escola. Então é fazer com que seja menos traumático” (Entrevistado P1). Já o segundo professor falou do objetivo do curso em si, e portanto a formação adequada se traduz na concretização desse objetivo:

Como o curso é destinado a bacharéis, que muitas vezes têm o conhecimento de conteúdo, mas não tem a formação pedagógica para ministrar as disciplinas, o que se espera é aliar o conhecimento que esse sujeito tem, até uma habilitação para outra área. O que vem acontecendo no Brasil, desde que esses programas foram criados, é que não existe uma formação específica para educação profissional apesar de que essa concepção de educação profissional é um pouco deturpada. (...) Então o profissional que tem o conhecimento a priori, mas que não tem o embasamento pedagógico, então a proposta é que ele consiga aliar as duas coisas. Não é ensinar o que ensinar, mas como ensinar (Entrevistado P2).

Se forem analisadas e comparadas as repostas dos alunos entre si, é possível encontrar alguma convergência entre elas e entre os autores utilizados como referencial desta pesquisa, conforme exposto acima. No entanto, se analisarmos apenas as respostas dos professores, são completamente diferentes entre si, havendo certa aproximação do exposto pelo Entrevistado P2 com o Entrevistado C.

De forma geral, a convergência com os autores que respaldam essa pesquisa está especialmente no sentido de que, como aponta Kuenzer (1998), compete ao educador buscar as ferramentas necessárias para apreender e compreender as diferentes concepções e práticas pedagógicas, desenvolvidas nas relações sociais e produtivas de cada época, de forma a transformar o conhecimento social e historicamente produzido em saber escolar, participando como um dos atores da organização de projetos educativos, escolares e não escolares, que expressem o desejo coletivo da sociedade.

### 3.7 Como ocorre a interdisciplinaridade no curso

Como visto anteriormente, de acordo com as informações do sítio da COFOP, o módulo integrador deve ocorrer de forma interdisciplinar, o que, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), significa a interdependência, interação entre campos do saber, ou disciplinas, possibilitando a integração do conhecimento em áreas significativas.

Segundo Pereira (2008), este conceito é histórica e socialmente produzido além de possuir um caráter ora de continuidade ora de ruptura, com relação ao campo do trabalho e da educação. Essa ruptura, que significa a fragmentação do saber, ocasionada pela ciência moderna influenciada pelo capital, pelo mundo do trabalho e da cultura e dessa forma, transmitida pela prática educativa, deve ser superada por meio de ações pedagógicas que tornem possível que o professor, ao ensinar, consiga fazer com que seus alunos percebam a elaboração do conhecimento como algo socialmente constituído, e que os campos do saber não são isolados ou sobrepõem-se uns aos outros. Todos têm seu papel relevante na formação global do indivíduo.

Com base nestes pressupostos, os entrevistados foram questionados sobre como ocorre a interdisciplinaridade no curso.

O Coordenador (C) informou que alguns temas são intercalados e a interdisciplinaridade “passa pela participação do corpo docente”. Ou seja, há planejamento e reuniões periódicas. Ele acredita que para que os professores conheçam o fio condutor do curso, é preciso conhecê-lo por inteiro. Segundo ele, essa é uma grande preocupação do corpo docente e se torna mais fácil porque eles são todos da instituição. Explicou que quando o curso era o Esquema I, havia professores de outras universidades que vinham dar disciplinas específicas e não conversavam entre si. Assim essas disciplinas eram dadas de maneira estanque e o aluno via um curso fragmentado.

Então a experiência prática do professor e a convivência nestas reuniões em que todos sabem o que todos trabalham são muito importantes, por que

Como tem um corpo docente pequeno ainda, e que agora, em se tratando da educação é uma coisa nova ainda, uma coisa estranha na escola, né? A Universidade Tecnológica ou Educação Tecnológica se preocupou muito com a “tecnológica” e se esqueceu da “educação”. E eu falo isso porque minha formação é tecnológica não é da área pedagógica. Minha formação, eu fiz aqui eletrônica e daí eu também tinha uma visão da parte pedagógica bem diferente do que eu tenho hoje. Eu coordeno o curso aqui desde 89. São quase 22 anos e esta visão hoje muda. E esta visão que eu tinha na época é a

visão que o pessoal tem hoje. Então isso é uma coisa paulatina que se tem que fazer aos tempos. Então se você tinha este corpo docente mais restrito, nós tivemos que pegar turmas e inverter às vezes a sequência das disciplinas. Só que esta inversão das disciplinas causa o que, causa um problema de continuidade. Então se os professores não tiverem afinados e saber em que momento que eu posso inverter isso, eu vou ter problema, porque a ideia é que o aluno tenha uma sequência (entrevistado C).

Foi perguntado a ele então, sobre a oferta da disciplina de Metodologia Científica no início do curso. Ele informou que seria interessante conversar com o professor que lecionava essa disciplina na época e que ajudou na criação do curso, pois ele poderia dar um “subsídio bacana” (Entrevistado C), mas ele próprio não sabia ao certo se a Metodologia é melhor no início, no final ou no meio; ainda não se chegou a uma conclusão. Quando da entrevista com o professor (P3), este informou que essa seria a primeira disciplina do curso, por seus aspectos instrumental e epistemológico. O primeiro promoveria a instrumentalização dos alunos para as atividades de pesquisa que iriam ocorrer com os outros temas. Já o aspecto epistemológico considera a questão científica em uma pesquisa voltada para a escola e para o professor. Então era a única disciplina que tinha uma ementa já preparada, de 40 horas. A mesma já era ofertada no Mestrado em Tecnologia, então foi realizada uma adaptação para a educação e para a pesquisa do professor.

O professor P2, por sua vez, informou que já estava se percebendo algumas falhas na promoção da interdisciplinaridade. Visando corrigi-las, foram feitas algumas adequações no curso e a proposta, que já foi aprovada pela instituição (UTFPR) e que entrará em vigor com a próxima turma, apresentará oficinas após o final de cada módulo e estas serão interdisciplinares:

Nessas oficinas os alunos terão que apresentar propostas que envolvam todas as disciplinas que viram durante o módulo, auxiliados pelos professores. Então a ideia é a gente tentar fazer a interdisciplinaridade pelo grupo de professores que trabalhavam, mas nem sempre percebiam essa realidade, e agora com a proposta das oficinas, elas que tentam trazer a interdisciplinaridade pra dentro do curso (entrevistado P2).

Entende-se, portanto, que a visão do professor P2 é convergente com a do Coordenador (C), e ambas convergem para o exposto nesta pesquisa por Oliveira (2010) e Japiassú (1976) no sentido de que a interdisciplinaridade deve promover a ruptura da fragmentação do saber ocasionada pela ciência moderna influenciada pelo capital, pelo mundo do trabalho e da cultura.

No entanto, essa já era a proposta do núcleo integrador que propõe oficinas, *workshops* e seminários, e que não vinha acontecendo regularmente – o que foi confirmado por esse mesmo professor:

Não com a profundidade com que se gostaria porque ainda a gente percebe uma certa segmentação das áreas e que a gente não quer que aconteça, até muitas vezes, não pelos professores que ministram, mas os professores cursantes [alunos], então a interdisciplinaridade ainda é uma realidade bastante difícil no Brasil (entrevistado P2).

O professor P1, no entanto, não vê como fazer a interdisciplinaridade porque o curso “não é de Pedagogia”, então uma disciplina não faz relação com a outra. No entanto, foi contraditório ao dizer que em sua disciplina, trabalha em parceria com mais dois professores e cada um traz um pouco de sua experiência dentro dos temas estudados. Isso é controverso e demonstra confusão no entendimento sobre o que de fato é interdisciplinaridade, pois se ele divide a disciplina com outros professores de forma que cada um apresente suas contribuições sobre o tema, infere-se que há pelo menos uma interação entre elas.

Os alunos, em sua maioria, percebem a interdisciplinaridade como algo vago (A1; A4; A6) ou ainda não a percebem no curso (A2). Uma das razões apresentadas por eles é o cronograma que sofre constantes alterações e os próprios professores informam que o tema ou disciplina “X” deveria ter sido trabalhado antes do “Y” (A1; A3 e A5) e que assim os alunos teriam uma compreensão mais ampla a cerca dos temas de estudo.

Um dos alunos (A1) citou um “módulo” que foi trabalhado no início do curso e em sua opinião foi o melhor, até a ocasião da entrevista, devido ao fato de ter sido trabalhado por dois professores – conforme propunha a concepção original do curso.

O não entendimento sobre as razões porque tiveram determinadas disciplinas também foi algo marcante nas respostas (A1). Refletiu-se, então, insatisfação com a organização do curso e que os alunos sentem falta dessa conexão entre os temas, conforme pode ser verificado em algumas respostas:

Nos módulos que a gente teve, o primeiro que foi muito bom. O primeiro foi com o professor “X” e o professor “Y”, foi na verdade, assim o melhor módulo, pois a gente teve mais contato com o dia a dia do que a gente espera trabalhar. Nos demais ficou uma coisa meio jogada, né. A gente teve mais dois: metodologia, que não serviu muito, até porque, todos somos bacharéis pelo menos, então todos já fizeram algum tipo de trabalho. E tem com outra professora que sinceramente ainda não entendi ainda o objetivo do módulo. Então ficou uma coisa meio jogada, sabe? E agora com essa professora ela

tinha falado que o módulo da professora “Z” seria importante, pra estar trabalhando com este módulo dela. Então, ela até coloca, que foi, de repente, mal programado. Esse módulo agora é gestão. Então, é pra ser trabalhado a interdisciplinaridade, mas acho que eu ainda não tá 100%, mas eu espero que vá acontecer mais pra frente (A1).

É... esse curso, ele não trabalha muito as matérias em si, só essa parte mais pedagógica, então... é mais ou menos, porque também tem o problema com o horário dos professores, né. Então algumas matérias, até a professora falou: - A gente deveria ter tido uma anterior pra dar continuidade nessa. Então teve um probleminha aí com isso aí. Faz falta um pouco (A3).

Não, na verdade essa relação não há, né? Porque não há nenhuma sequência dos professores e do curso que foi sugerido no começo pra gente. Há uma quebra constante desse padrão, né? Nós começamos com um professor e de repente acontece alguma coisa, entramos com outra matéria e daí uma matéria que deveria ser com tal professor, entra um outro professor, isso quer dizer, essa continuidade não existe. E pela questão também da falta de direcionamento. Eu não sei se esse curso é voltado pro profissional do magistério de ensino fundamental e médio. Eu não sei se de repente não é um curso voltado pro gestor realmente (A4).

Tem matéria que dá pra puxar alguma coisa, agora tem matéria que é distinta. Não tem muita ligação uma com a outra. Porque o que a gente tá tendo agora, na realidade nós teríamos que ter uma outra antes, depois ter essa. Então, tem muita coisa que a professora mesmo nos diz que falta um pouquinho de conhecimento teórico pra poder ver o que ela tá dando agora. Na realidade teria que ter paradigmas antes. A parte mais teórica antes, pra depois a gente poder fazer um comparativo, né. Então elas tentaram, né. As professoras tentaram ver se podia mudar pra ir num curso melhor, mas como tinha sido feito já um cronograma não teve como mudar. Então, aí tem muito disso, né. Então tem muitas aulas que a gente teria que ter, acabou não tendo, tendo com outro professor por causa da disposição, da disponibilidade do professor. Tem coisas que a gente interliga, mas tem coisas que são distintas (A5).

Percebe-se, entretanto, que os alunos têm uma compreensão geral do que é interdisciplinaridade e essa noção aproxima-se do proposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais: interdisciplinaridade significa a interdependência, interação entre campos do saber, ou disciplinas, o que possibilita a integração do conhecimento em áreas significativas (p. 82, cap. 3).

No entanto, infere-se que é preciso rever a estrutura organizacional do curso, de forma a possibilitar essa integração entre os campos do saber, mas não se limitando à articulação das disciplinas por meio de uma sequência mais lógica, e sim pelo real aprofundamento das questões trabalhadas com foco na formação do professor e o que cada tema pode contribuir nesse sentido.

Outras duas categorias de análise estão inter-relacionadas: concepção de tecnologia e de educação tecnológica, conforme relatado a seguir.

### 3.8 Concepções de Tecnologia

Analisando as definições apresentadas pelos alunos, pode-se retirar algumas falas e agrupá-las da seguinte forma:

- **Tecnologia como meio ou ferramenta:** Tecnologia são *os meios* que se usa, as multimídias, *é o computador* em si. Podem ser usadas imagens, som, vídeo, etc., *meio técnico*, pra ensinar alguma coisa (A3).
- **Tecnologia como novidade (inovação):** As novas tecnologias são todas *as novidades* que podem ser usadas, os métodos, os elementos físicos pra se trabalhar. Mas tecnologia é qualquer ferramenta que a gente possa estar utilizando o conhecimento. Pra tudo (A1). Uma das coisas atuais hoje é a pesquisa via internet, hoje nós temos muitos *sites* com coisas muito interessantes (A2).
- **Tecnologia como produção humana:** Tudo que é criado pelo ser humano que facilite e que venha de forma eletrônica. Pode-se utilizar em sala de aula ou não (A4).
- **Tecnologia x técnica:** Técnica é a maneira certa de você fazer uma determinada atividade. A tecnologia já é uma ciência, que se estuda para aperfeiçoar esta técnica (A5).
- **Tecnologia como facilidade:** Tudo aquilo que venha a facilitar (A4) e a melhorar o aprendizado, no caso da educação, seria uma tecnologia (A6).
- **Tecnologia como recurso didático em sala de aula:** computador (acesso à internet – *blogs, e-mail*, ambientes virtuais); celular, Ipod, imagens, som, projetor multimídia, *notebook*, TV *pendrive*<sup>33</sup>, jogos matemáticos, calculadora, quadro-negro (A3).

Há confusão em algumas definições, especialmente entre técnica e tecnologia, o que é perfeitamente compreensível, mas é perceptível a predominância de uma visão positiva sobre o uso das tecnologias, focadas especialmente para o ambiente de sala de aula. Os alunos veem os recursos tecnológicos com algo que veio para facilitar a prática pedagógica. No entanto, na

---

<sup>33</sup> Recurso utilizado em todas as escolas estaduais do Paraná. Segundo o Portal Educacional do Estado, a TV Pendrive é um projeto que prevê televisores de 29 polegadas – com entradas para VHS, DVD, cartão de memória e *pen drive* e saídas para caixas de som e projetor multimídia – para todas as 22 mil salas de aula da rede estadual de educação, bem como um dispositivo *pen drive* para cada professor que permite aos professores salvar objetos de aprendizagens para serem utilizados em sala de aula. Esses objetos são recursos que podem complementar e apoiar o processo de ensino-aprendizagem.

fala de dois alunos percebeu-se relativa conscientização com relação ao uso de recursos como auxílio, “não pra ser uma muleta pro professor” (A4), e o professor, além de saber usá-los, tem de ser um orientador para o aluno quanto a sua utilização, “porque hoje em dia você não precisa mais de professor pra dar conteúdo. O conteúdo está na internet, está em tudo quanto é lugar” (A6). A associação com recursos eletrônicos foi muito marcante (A2, A3, A4, A6), o que é muito natural em função da expansão da tecnologia digital.

Assim, percebe-se em suas falas alguns elementos que confirmam a reificação tecnológica ao identificarem apenas fatores positivos do uso da tecnologia em sala de aula. Algo que está presente, consolidado e é preciso saber usar.

Embora se discuta muito sobre tecnologia nas aulas, sua utilização foi evidenciada apenas na primeira disciplina (ou tema) que cursaram.

A pergunta em si não dizia respeito ao uso de tecnologias educacionais, mas inevitavelmente os alunos fizeram essa associação. Um deles citou também o uso de filmes, slides, “porque hoje aula expositiva é uma aula que já está em decadência” (A3). Nesse sentido, o aluno mencionou em outras palavras que para envolver os alunos (deles), é preciso usar a tecnologia para entretê-los, demonstrando algo mais para incentivá-los.

Apenas um dos entrevistados foi veemente ao negar essa preocupação com a tecnologia e com o desenvolvimento da educação tecnológica durante o curso:

Na verdade o que eu vejo é uma reprodução da utilização do PowerPoint. Você substitui a fala do professor, a consciência do professor, o senso crítico do professor que é extremamente necessário, porque é isso que a gente vem buscar, por aquele modelo moldado que você chama de utilização da tecnologia. Não é facilitar a didática, é você utilizar uma escora por uma falta de conhecimento. Eu monto um “*powerpointzinho*” legal, aí vou lendo ali, com aqueles tópicos, eu vou explicando pro meu aluno (...). Eu ainda prefiro aquele professor que chega na sala de aula com o conhecimento dele. Ele chega e fala pro que veio: “Turma, vamos trabalhar isso”. (...) Eles [os professores do curso] estão sendo forçados a utilizar a tecnologia e a dizer que a tecnologia é legal, mas até que ponto a tecnologia substitui o conhecimento humano e a intervenção professor-aluno, que é a parte mais importante desse processo? (A4).

Sua opinião, até certo ponto, converge com a de outro aluno (A6) que exemplificou o uso inadequado da tecnologia com um vídeo que assistiram durante as aulas: uma professora ensina a tabuada da forma mais tradicional – ela lê e os alunos repetem. O diretor chega na sala e informa que a escola terá uma inovação tecnológica que vai contribuir muito com a aprendizagem dos alunos – o computador. Passados alguns dias, a mesma professora está

utilizando o computador em sala e ensina a tabuada exatamente da mesma forma que fazia, sem o computador. Depois, o aluno endossou que:

A tecnologia tava lá, mas estava sendo usada de forma errada. Então a tecnologia tem que ser, tem que vir do professor pra ele entender que a tecnologia é um bem, que ele pode utilizar pros alunos aprenderem, porque senão vai ser usado o mesmo método, só que com o computador na frente do aluno. Isso é... não adianta nada, é errado (Entrevistado A6).

Essas duas últimas colocações são as que mais se aproximam da conceituação de tecnologia apresentada nesta pesquisa (p. 33, cap. I) no sentido de que esta é um “bem”, mas que pode ser utilizada de forma inadequada. De forma geral, os demais alunos focaram suas definições nos recursos em si, ou seja, nos artefatos.

Com relação ao exposto pelos professores, um deles acredita que a tecnologia “é toda ferramenta que pode ser utilizada pelo professor, mesmo o giz, o retroprojeto, ou o computador” (P1). E completou que, mais importante que os recursos, o professor deve saber utilizar esses meios. Afirmou também que

qualquer tipo de extensão do ser humano, de técnica criada é tecnologia. Não somente computador e projetor multimídia, quadro automatizado..., mas também a questão de trazer informações para os alunos sobre determinado processo tecnológico (P1)

Para o professor P2, a tecnologia vai muito além de artefato, sendo uma preocupação da teoria aplicada à prática. Nesse sentido, “é um desenvolvimento da ciência que vem explicar o mecanismo das coisas, vem se preocupar muito com o desenvolvimento de projetos, de planejamento” (P2). Afirmou ainda que tem uma visão bem ampla do que é a educação tecnológica e que em suas aulas utiliza muito a definição da autora Maria de Fátima Reis, em seu livro “Educação tecnológica – A montanha pariu um rato”. Segundo o professor, essa autora apresenta a definição de educação tecnológica no capítulo introdutório do livro, fazendo apontamentos que vão desde o desenvolvimento em Portugal e na Inglaterra, e mostra sete definições de tecnologia, que vão desde o artefato até uma visão mais holística.

Assim a visão de ambos é consonante, no sentido de que veem a tecnologia como algo produzido pelo ser humano, que vai além do artefato, mas envolve recursos diversos, processos de produção, ciência, etc.

Por sua vez, o Coordenador (C), além de apresentar sua interpretação de tecnologia falou sobre como ela infere na prática do professor, nesses termos:

Entendo tudo como tecnologia. Tudo o que nós usamos, tudo o que nós fazemos, tudo é tecnologia. A própria conversação é tecnologia. É uma coisa inerente ao ser humano. A própria linguagem falada é uma tecnologia porque eu tenho que fazer uma combinação de letras (...). A tecnologia pra mim é tudo o que é usado pelo ser humano. Pode ser útil numa profissão, pode dar prazer, tudo é tecnologia. Mas a tecnologia mais na sala de aula são técnicas e uso de recursos. Pra mim tecnologia é tudo. Às vezes o pessoal diz é só a máquina do *thecné*, não só artefatos. É evidente que você usa a tecnologia, se você é um mau professor sem, com tecnologia vai continuar sendo mau professor. Ela vai ser um meio e que vai ser produzido para alguma coisa. São ferramentas, são mídias que você pode utilizar como você utiliza é que vai fazer a diferença (Entrevistado C).

As concepções dos professores e a do coordenador convergem com o exposto nesse estudo com relação à tecnologia enquanto produção humana e que possui finalidades específicas. Ou seja, no entendimento da pesquisadora, a tecnologia é resultante das interações sociais que se dão especialmente por meio do trabalho e, por isso mesmo, não é neutra em si mesma. Considerando a forte tendência nos dias atuais da reificação tecnológica, reafirma-se que não existe tecnologia sem interação social, pois o conceito de tecnologia está intimamente ligado ao conceito de trabalho, por serem resultantes deste.

E, como bem destacou o Coordenador, a forma de utilização dessas ferramentas, poderá definir suas implicações para a sociedade. Esse pensamento também está presente nas percepções de alguns alunos (A4 e A6), embora outros ainda apresentem confusão entre técnica e tecnologia (A5).

Como a compreensão de educação tecnológica está intimamente ligada ao conceito de tecnologia, questionou-se aos entrevistados qual era sua concepção sobre este tema.

### 3.9 Concepções de Educação Tecnológica

Antes de serem apresentadas as concepções dos entrevistados sobre esta questão, cabe reafirmar que, no âmbito desta pesquisa, entende-se que a educação tecnológica deve propiciar ao educando o domínio de saberes que lhe permitam a análise crítica sobre os processos de produção, distribuição e utilização da tecnologia, o que envolve saber analisar os impactos ambientais, sociais, culturais, científicos e econômicos que envolvem os processos tecnológicos e especialmente que incidem nos processos de produção como um todo. E ainda, deve visar à compreensão, o entendimento, a percepção de processos e produtos como resultados das atividades humanas e, portanto, constituídos social e historicamente, trazendo consigo valores éticos, sociais, educacionais, políticos, científicos e filosóficos – o que denota a complexidade de seu entendimento.

Esta complexidade transpareceu nas respostas dos alunos entrevistados, pois foi uma das questões em que foram mais evasivos. A associação com cursos técnicos foi inevitável, estando presente na concepção de três alunos. A associação como CEFET e com a própria UTFPR também apareceu nas respostas assim como a questão da metodologia de ensino utilizando recursos tecnológicos em contraste com a metodologia expositiva.

Assim, infere-se que, embora os alunos tenham relacionado às respostas com um dos níveis de ensino em que se dá a Educação Profissional, ou seja, técnico de nível médio, a concepção de educação tecnológica está muito aquém do apresentado no referencial teórico da pesquisa.

Entretanto, se as respostas a essa questão forem analisadas em conjunto com a anterior, é possível perceber que a falta de clareza sobre o que é tecnologia inevitavelmente ocasionará dificuldades de compreensão sobre o que é educação tecnológica.

Ainda assim, é preciso salientar que as respostas dos alunos, em certa medida, dizem respeito a concepções ou conceituações legitimadas pela própria legislação educacional que divide a Educação Profissional em dois níveis: técnica de nível médio e tecnológica, em nível superior (LDBEN 9694/96). Mas a educação técnica de nível médio, a priori, também não é tecnológica?

De fato, o conceito de educação tecnológica ainda não está claro no contexto educacional brasileiro, que ora é entendida como uma qualidade para toda a educação que se volta para a profissionalização que requer o aporte mais significativo de conhecimentos científicos inerentes às profissões, ora é utilizada para designar níveis/modalidades de ensino,

pelo seu aspecto mais focado na execução e na gestão de produção e na pesquisa aplicada (LIMA FILHO, 2010).

Algumas falas são interessantes registrar, por suas peculiaridades:

- Educação tecnológica é a formação para cursos técnicos; formação específica ou mais direcionada, formação de técnicos de diferentes áreas (A1).
- Curso técnico que dá a oportunidade para uma pessoa ter formação técnica, poder ter uma profissão (A2).
- Curso envolvendo mais a área de engenharia, matemática, física, algo técnico, “Que nem pro CEFET, ‘eles’ são altamente técnicos, mas o lado humano é meio deixado de lado. Então eles vão muito bem nas provas técnicas, mas nas dinâmicas de grupo eles já não vão bem porque não têm essa parte de relacionamento humano” (A3).
- Conhecimento de ponta. Não apenas se trabalhar com números, estatísticas e situações assim, mas trabalhar com conceitos atuais, “porque a gente está numa faculdade que é tecnológica e trabalha com conhecimentos de humanas também, sendo que tecnológica é muito divertida” (A4).

Assim, é possível perceber que o exposto pelos alunos converge com a afirmação do MEC ao reconhecer que há certa confusão entre a expressão educação tecnológica e o modismo terminológico que a identifica com a educação técnica de nível médio, com a educação industrial ou com algo relacionado à educação profissional (p. 33, cap. I).

Para o Coordenador do curso, entretanto, a “educação tecnológica” é uma coisa interessante dentro da “Universidade Tecnológica”, pois o professor da instituição não estuda a educação tecnológica. Quem faz esses estudos são pessoas que vêm de fora, como os pesquisadores do mestrado ou doutorado. E comentou que, do pessoal que faz educação tecnológica, são poucos que atuam na própria educação tecnológica. No caso da instituição, muitos profissionais que atuam lá, por exemplo, são engenheiros, entre outros, não são da área de educação.

Com relação ao trabalho com tecnologia em sala de aula, afirmou que hoje o professor tem que trabalhar com esse recurso. Nesse sentido, trabalham “dentro do aspecto de ciência, a história da tecnologia, a própria postura de mudança do professor e as próprias tecnologias” (entrevistado C). Assim, os alunos fazem apresentações (em PowerPoint), desenvolvem uma página para a Internet, entre outras atividades. Trabalha-se com as tecnologias integradas com todos os temas. Concluiu dizendo que trabalha com a tecnologia pela necessidade, não pelo modismo.

Percebeu-se, entretanto, pela fala dos alunos e de outro professor (P1) entrevistados que essas tecnologias voltam-se especialmente para o uso do computador em sala, o que é uma forte tendência nos dias atuais.

Segundo o Coordenador, “a educação na base tecnológica é a maneira de fazer a coisa certa” (C), e para isso se tem indicadores. Citou o caso da escola técnica que tinha a finalidade efetiva de produzir mão de obra. Mas quando “se passou” para a questão da educação tecnológica, começou-se a estudar as maneiras de fazer a coisa certa, para se obter o resultado melhor, ou aperfeiçoar, monitorar, melhorar esse processo (produtivo). Assim, na sua concepção, a educação tecnológica é a educação para poder trabalhar nos processos produtivos, com qualidade e também com humanismo.

Até porque,

humanismo não é a educação pela técnica, somente. Tem que formar, apesar de ser educação tecnológica, o profissional como um todo. Acho que não basta só você formar o engenheiro, com os subsídios da área que ele vai formar, você tem que formar também o caráter, tentar buscar o caráter. Formar a gente não forma, mas tentar contribuir pra isso. Então eu acho que essa é a visão que eu tenho. Não é só o ensino da técnica, os conhecimentos específicos, são todas as dimensões (Entrevistado C).

Percebe-se aqui que a sua fala retrata também alguns aspectos de sua área de formação e da própria origem da Universidade Tecnológica, voltada para a formação técnica para o setor produtivo. Revela também uma percepção voltada para a formação holística do indivíduo condizente com a concepção de educação tecnológica exposta neste trabalho (p. 31, cap. I).

Quanto aos professores, o primeiro (P1) informou que não fez nenhuma pesquisa sobre os termos (educação tecnológica e tecnologia) e como são utilizados. Mas de acordo com o que aprendeu, sempre houve uma dúvida entre o que é educação e o que é ensino. Educar é tornar a pessoa cidadã. Ensino refere-se, por exemplo, a uma disciplina ou algum conceito, ou seja, “não tem a necessidade de tornar a pessoa um cidadão visando todos os direitos” (P1). Mas com relação à educação tecnológica, no seu entendimento, é ensino tecnológico e não educação tecnológica, e isto pode ser “o uso de ferramentas para facilitar a produção do conhecimento do aluno, mas não é educação tecnológica, é o uso de meios tecnológicos para a educação” (P1).

O segundo professor (P2), por sua vez, afirmou que a educação tecnológica tem que ser bem ampla, indo além da simples teoria para o entendimento do processo como um todo, ou seja: do desenvolvimento, da apropriação, do projeto...

a educação tecnológica (é preciso) sempre frisar: teoria e prática. Porque o que nós fizemos muitas vezes na educação tecnológica, nos primórdios da educação tecnológica nós tínhamos pessoas que eram práticos que nem sempre se apropriavam da ciência, e na educação geral, nós tínhamos pessoas que eram da ciência, mas que nem sempre tinham a prática. Lembrando que a educação tecnológica é uma junção das duas áreas (Entrevistado P1).

O professor P1 afirmou ainda que em sua disciplina são analisadas questões como as dimensões sociais, ambientais, “até a própria questão psicológica do professor, frente a isso aí” (P1), ou seja, se a tecnologia não está fazendo bem ao professor, no sentido de que ele não sabe utilizar, este deve procurar aprofundar conhecimentos para bem usar os recursos ou deve abandoná-los. E conclui dizendo que “A tecnologia tem que ser igual juiz de futebol: quanto menos ele aparece no jogo, melhor é a atuação dele” (P1).

O segundo (P2) afirmou que existe relação com a tecnologia e com a educação tecnológica em sua disciplina “até por atuar na instituição e dentro desses programas, e por ter uma visão de que a educação tecnológica vai muito além de uma educação tecnicista” (P2). Também afirmou que a principal preocupação é mostrar aos alunos que a educação tecnológica é muito mais ampla e muito mais abrangente e que existem muitas concepções de tecnologia em qualquer disciplina.

Assim, entende-se que entre os dois professores existe relativa consonância com relação aos preceitos que envolvem a tecnologia e a educação tecnológica, especialmente pelo professor P2 ter uma percepção destes termos convergente com as definições apresentadas nessa pesquisa, com relação especialmente ao exposto por Bastos (1998) no sentido de que a educação tecnológica se caracteriza pela “integração do saber, do fazer, do saber fazer e do pensar e repensar o saber e o fazer” (p. 33, cap. I).

### **3.10 Papel do professor como gestor, como pesquisador e como facilitador da aprendizagem**

#### **a) Gestor**

Para essa questão, os alunos apresentaram alguns elementos do curso que contribuem para a formação do gestor e também apresentaram características desse profissional, entre as quais, destaca-se:

- Deve possuir autonomia (A1);
- Conhecimento de legislação (A1);
- Saber mudar a forma de trabalhar quando necessário (A1);
- Capacidade para perceber os alunos e ele próprio (A1);
- Possuir recursos e técnica para poder aproveitar da melhor forma tudo o que estiver ao seu alcance (A1);
- Poder controlar os problemas para alcançar os objetivos (A1);
- Ter disciplina (A2);
- Ter opinião e atacar a dos demais (estar aberto) (A2);
- Interagir com o grupo, com o seu diretor, com a sua equipe pedagógica, com os seus alunos, com os pais envolvidos na comunidade (A2);
- Trocar informações e experiências (A2);
- Impor limites aos alunos (A3);
- Ter um conhecimento geral de algo para tomar decisões assertivas e conseguir solucionar o problema diagnosticado (A3);
- Estar não só na sala de aula, mas na escola como um todo, de forma integrada (A5);
- Unir-se com outros professores para conseguir benefícios para a escola, levando sugestões à direção e batalhando por elas (A6);
- Entrar na sala e esquecer que o mundo existe (no sentido de deixar os problemas pessoais de lado e administrar sua aula) (A4);
- Participar de grupos de estudos (A4).

Percebe-se uma visão ampla, de forma geral, sobre o professor como gestor e que é muito condizente com o exposto nessa pesquisa. Quando da realização dessas entrevistas, o

tema que estavam vendo era justamente o de Gestão<sup>34</sup>. Isso pode ter contribuído para uma maior clareza e segurança do grupo ao responder essa pergunta, o que não transparecia nas anteriores. Assim, esse tema foi reforçado como um dos elementos que contribuem com a formação desse perfil de professor, além de outros, como leitura, debates, eventos, atitudes dos próprios professores.

Já o Coordenador (C) comentou que o nome da disciplina deveria ser gestão escolar e que ainda não mudou porque qualquer mudança tem que passar pelo conselho de ensino. Segundo ele, nesse tema os alunos estudam sobre a realidade da escola e começa a parte prática, em que são dados os modelos de gestão. Discute-se também o Projeto Político Pedagógico da escola e ele considera isso muito interessante porque os alunos começam a pensar no modelo de gestão que eles têm na escola. E complementa:

Como é que é feito o Projeto Político Pedagógico da escola? Porque eles [os alunos] começam a analisar e é uma coisa interessante. Às vezes eu digo pros professores [alunos]: você vai pra tua escola, você pega conteúdos, você vai dar aula, digamos, de matemática, disciplinas técnicas e disseram pra você como dar esse conteúdo. Mas, alguma vez você questionou que importância esse conteúdo tem na formação e no perfil do aluno que você quer formar? [...] Quantos anos se repete a mesma coisa? Já começou a ver o currículo? Você conhece o currículo do curso? Você sabe qual é a importância? Você sabe o que é visto antes? Que conhecimentos devem ser vistos antes que vão te dar base pra cá? (Entrevistado C).

Ou seja, a partir do momento que começam a analisar a realidade da escola e da comunidade, passam a ter a visão do gestor, perdendo a visão de “caixinha” – cada um ministrando a sua disciplina sem envolvimento com as demais. Mas, quando o corpo docente é mais integrado e comprometido com a gestão o resultado do aproveitamento da aprendizagem é melhor. Quando os professores (alunos) começam a se preocupar com isso, passam a ter a formação do gestor (Entrevistado C).

É sem dúvida uma visão aberta sobre a questão da gestão escolar, em que o professor sai do seu “universo particular” da sala de aula e passa a inferir mais nas demais áreas da escola, sempre com foco no desenvolvimento do aluno. Desta forma, a visão de alunos e do Coordenador tende para o mesmo fim.

Quanto aos professores, um deles (P1) colocou que, como durante a entrevista foi tratado sobre a questão de definições, de didática, do uso da tecnologia, a gestão seria

---

<sup>34</sup> Esse tema, de acordo com o cronograma do programa, deveria ter sido encerrado em agosto de 2010. No entanto, em função dos atrasos e alterações de cronograma mencionado pelos alunos, quando da realização das entrevistas, o mesmo ainda estava em curso.

trabalhada no momento da preparação das aulas. Não se trata de gestão administrativa ou acadêmica. E também tem uma disciplina própria para essa questão no curso.

Em sua disciplina, portanto, a gestão diz respeito à questão da administração do conteúdo, sobre como preparar uma aula didaticamente, é o *time* que o aluno vai adquirindo em sala de aula, sobre o tempo das atividades, sobre apresentar *feedback* a cada final de aula, sobre como se portar em sala de aula, e distribuição de tempo conforme os conteúdos.

Já o segundo professor (P2) afirmou que, no curso de Formação Pedagógica, procura-se passar a importância de como o professor deve ser gestor da prática como um todo na instituição. Esse professor acredita que se o professor exercer a função de gestão na escola, sua contribuição será bem maior, e ele se tornará bem mais proativo, não só como professor, mas no direcionamento da escola. No entanto, há escolas que permitem e escolas que não permitem. Até porque alguns diretores enxergam que se o professor assume responsabilidades de gestão, pode ser uma ameaça, um concorrente, e não é esse o propósito.

Entretanto, esse professor direcionou a questão da gestão em se tratando da escola como um todo, inclusive com relação a gastos como luz, telefone, etc., enquanto que o primeiro abordou a questão do planejamento do trabalho do professor em si.

Entende-se, nesse estudo, que o professor como gestor de sua prática pode desenvolver ações nos dois sentidos, desde que haja abertura na escola e especialmente que a sua carga horária lhe permita exercer suas atividades com qualidade.

Essa foi, portanto, uma das questões em que todos os entrevistados apresentaram maior convergência entre suas concepções e entre o perfil de professor como gestor apresentado nesta pesquisa especialmente com relação ao professor assumir como parte de suas atividades a participação em outras áreas da instituição como o seu próprio gerenciamento, observando a escola com um agente de transformação social e inferindo para que isso ocorra.

## **b) Facilitador da aprendizagem**

Para um dos professores (P1), o professor facilitador é o que utiliza recursos que facilitem a apreensão desses conhecimentos. No entanto, é preciso tomar cuidado com esses recursos, verificando, por exemplo, se o tamanho da letra e a linguagem estão adequados, e se o tempo de realização das tarefas é suficiente. Na disciplina em que ele leciona, os alunos têm muito contato com recursos que podem ser utilizados para auxiliar o professor na sala de aula,

especialmente o computador. Assim, os exemplos citados por eles voltaram-se essencialmente para o uso desses recursos.

O outro professor (P2) afirmou que trabalha o tempo todo com essa noção, inclusive na maneira de conduzir a disciplina. Porém, às vezes os alunos não percebem que essa forma de conduzir a aula visa à discussão, a participação, pois se trabalha com professores (alunos) que conhecem a realidade, então eles devem por isso em prática. Quando eles conseguem perceber isso, dizem “nossa, que bacana” (P1), mas a resistência é muito grande, porque o professor sai dessa zona de conforto. E a partir do momento que isso ocorre, mexe com a questão do poder, então o professor prefere deixar do jeito que estava, “e vamos continuar assim, assim está funcionando, porque eu que mando, e acabou” (P1).

Para o Coordenador (C), é preciso ter mecanismos para que o professor seja facilitador da aprendizagem. Entre eles, as metodologias que serão empregadas. O professor precisa ter sensibilização sobre a realidade. Ou seja, para ele facilitar (a aprendizagem), tem que conhecer, falar a linguagem do aluno. O professor tem que descer “daquele pedestal” procurando mudar o perfil, pois “hoje ele não é o detentor do conhecimento, porque o conhecimento hoje está na Internet, está na televisão, está em todo o lugar, mais do que na própria escola, eles recebem informações de todos os lados” (entrevistado C). Então uma postura autoritária ou autocrática não resolve.

Sob essa ótica, o professor facilitador é o que dá atenção para o aluno, tentando entender sua realidade, escutando, conversando. Afinal, “os alunos são muito inteligentes” (C). Assim, “não adianta querer descer lá e dizer ‘vou tomar cerveja com você’, se você não der aula” (Entrevistado C). Infere-se, então, que para que o professor seja facilitador da aprendizagem, é preciso estabelecer uma relação de confiança, diálogo e respeito com o aluno, diminuindo distâncias que dificultam a aprendizagem, mas além de tudo possuir domínio do conteúdo e das metodologias de aplicação desse conteúdo.

As respostas a essa pergunta também apresentam alguns elementos que, segundo os alunos, compõem o perfil do professor facilitador da aprendizagem. Em sua visão, é o professor que:

- Não é dispensável (A1);
- Provoca o aluno, instigando-o a aprender independente do nível de escolaridade em que está (A1);
- Conhece o dia a dia do aluno, sua vivência, conhecimentos que possui (A1);
- Associa conhecimentos técnico-científicos com os que os alunos já possuem (A1);

- Coloca meios de pesquisa, fontes para buscar o conhecimento (A2);
- Trabalha com recursos visuais, pois isso faz parte do mundo dos alunos hoje (A3);
- Proporciona atividades interativas que vão além das aulas teóricas (A3);
- Motiva os alunos (A3);
- Usa as tecnologias, pois elas facilitam a aprendizagem (A3);
- Usa jogos; procura identificar o porquê de os alunos não gostarem de determinada disciplina – como a matemática, por exemplo (A3);
- Sabe lidar com o aluno em sala de aula, entre outros (A5);
- Orienta, dá as bases, mas auxilia o aluno na busca das soluções (A5).

Por essas falas, mais uma vez se expressa o uso de tecnologias como facilitadoras da aprendizagem, como algo que o professor deve usar para chamar a atenção dos alunos, entretê-los. Dois alunos citaram, entretanto, o uso de recursos diferentes, que não estão associados a meios eletrônicos: cartolina e lápis de cor para os alunos desenharem gráficos (A2) e Tangran, jogos matemáticos e de memória, para despertar o raciocínio (A3). É interessante destacar esses dois exemplos, pois alguns professores esquecem que existem infinitas possibilidades de enriquecer suas aulas sem precisar necessariamente utilizar o computador. Talvez seja por isso que alguns alunos (A1, A4) tenham mencionado que sentem falta de técnicas para dar aula.

Um aluno (A4), em particular, demonstrou insatisfação com o curso em todas as respostas. Com relação à contribuição do curso para a formação de um professor facilitador afirmou o seguinte:

O curso é completamente elitista. Eu não sei que tipo de professor eles... a própria UTFPR pretende formar com este tipo de curso, mas com certeza não é o professor facilitador. Não é. Não tem como. Eu não tô aprendendo prática de pedagogia, como lidar com meu aluno em sala de aula que esse é o papel do professor, lidar com o aluno em sala de aula. Eu tô aprendendo a compreender é como as pedagogas sofrem, como o diretor sofre, né? Como a agente educacional sofre, como o mundo sofre, mas como eu vou lidar com o meu aluno, isso eu não vejo... poucos professores trazem de sua prática pessoal essa situação, mas... (Entrevistado A4).

O seu parecer é um pouco contraditório em relação aos demais e é possível que essa insatisfação esteja relacionada a outros fatores com relação a sua própria escola. No entanto, os elementos que ele apresenta merecem atenção. Estaria ele equivocado com o que esperava em relação ao curso? Os objetivos não estavam claros? Em outra questão o mesmo aluno

afirmou que os conhecimentos da área pedagógica são coisas para pedagogos. Assim, pode-se aferir que ele desconhece ou não reconhece as funções próprias do professor, independentemente de ser pedagogo ou não.

E especificamente quando se fala em facilitar a aprendizagem trata-se de perceber o professor como alguém que entende de processo, de método, de ensino e aprendizagem, conforme abordado um pouco antes, neste mesmo capítulo. E isso não é algo próprio só de pedagogos, mas deveria ser essencial para qualquer professor que tenha compromisso com a sua prática.

No entanto, é comum que os alunos esperem receber “receitas” sobre como dar aula, mas não é esse o objetivo dos cursos de formação pedagógica e nem de outros da área da educação, como magistério (de nível médio ou superior) ou Pedagogia. A título de sugestão, seria importante que no momento em que os alunos apresentam seus *workshops*, seminários, palestras, etc., houvesse um momento para compartilhar os recursos utilizados e discutir as possibilidades de utilizá-los na sala de aula, com as devidas adequações. Porém, qualquer professor com um pouco de criatividade e que esteja “atenado” é capaz de perceber que atividades e metodologias aplicadas em um curso de formação pedagógica podem ser aplicadas em sala de aula.

Ademais existem diversas publicações e sítios com dinâmicas e oficinas pedagógicas que podem oportunizar esse conhecimento para o professor – aqui entra o papel do professor que pesquisa, procura se atualizar, e não espera que o conhecimento “caia do céu”. Até porque, fazendo um comparativo com a alfabetizadora que ainda pega na mão do aluno para ensinar a escrever as primeiras letras, por mais que alguém possa demonstrar técnicas e metodologias na tentativa de ensinar alguém a “dar aula”, esse alguém só aprenderá com a prática, com a aplicação, aprendendo com erros e acertos, analisando aspectos que precisam ser melhorados, fazendo as adequações necessárias, ou seja: refletindo sobre a sua prática. Isso também é papel não só do professor como gestor ou facilitador da aprendizagem, mas também do pesquisador.

### **c) Pesquisador**

Cinco (A1, A2, A3, A4, A6) dos seis alunos afirmaram que a pesquisa é muito incentivada durante o curso, tanto por meio de leitura, quanto por meio de atividades direcionadas que eles precisam aplicar em seu ambiente de trabalho. No entanto, para alguns alunos o trabalho de pesquisa se resume apenas à leitura (A5, A6, A2).

Percebeu-se insatisfação com a disciplina de Metodologia Científica em função de os alunos já terem cursado na faculdade, e por estarem fazendo um curso que consideram “complementação” (A1) de sua graduação, assim, não teriam necessidade de realizá-la de novo. E se fosse possível eliminar disciplinas que já cursaram em outros cursos? Talvez isso os motivasse mais, no entanto deveriam demonstrar conhecimento significativo sobre o que desejassem eliminar.

Surgiram também algumas dificuldades encontradas ou percebidas por esses alunos na efetivação da prática da pesquisa. Entre elas estão: a falta de tempo e de recursos, o desestímulo da própria instituição em que trabalham, entre outros. Um aluno comentou que o ideal seria “trabalhar com exclusividade no estabelecimento num período só, e no outro período poder planejar suas aulas com calma, preparar material, buscar fonte teórica, isso seria fundamental” (A4). Mas, concluiu dizendo que, no Brasil, isso é utópico.

Não obstante, outro aluno (A1) afirmou que não pretende ser pesquisador e que:

“pra mim, a pesquisa só vai valer se tiver um objetivo que mude alguma coisa. Se eu quero ser professor e a minha pesquisa trazer algum fruto pra minha prática pedagógica, alguma melhoria, aí sim. Agora só para ter dados, pra coleta de dados, [...] isso, pra mim não...” (entrevistado A1).

Então, infere-se que ainda não está claro, apesar de esses alunos já terem cursado Metodologia Científica na faculdade e novamente no curso, quais são os objetivos e características reais de uma pesquisa. Como disse um dos professores entrevistados, isso também depende de como o professor desenvolve a sua aula, ou seja, será que esses alunos foram devidamente motivados para pesquisar? Assim, entende-se que além de metodologia científica, o curso precisa ofertar metodologia de trabalho, no sentido da didática. Professores (no caso dessa pesquisa, alunos) motivados, empolgados por aprenderem metodologias interessantes, efetivamente aplicarão as mesmas atividades em sua sala de aula.

Não obstante, para um dos professores (P1), a questão da pesquisa é “perigosa”, no sentido de algumas pessoas dizerem que estão trabalhando com pesquisa, no entanto, seus alunos estão copiando de uma enciclopédia virtual e não se toma o cuidado de avaliar corretamente o trabalho. Então, para esse tipo de pesquisa, não basta dar um tema e pedir para o aluno pesquisar a respeito. É preciso fazer com que ele apresente, fale sobre o que pesquisou; o que importa é o entendimento do aluno, ou seja, dar uma finalidade didática para essa pesquisa.

Outro professor (P2) afirmou que não se espera que os professores (alunos) se tornem aquele pesquisador que vai trabalhar com isso o tempo todo. Mas se procura em mostra a eles que a sala de aula é um laboratório e que pesquisa não é um bicho de sete cabeças, que é uma coisa difícil. Se os alunos tiverem essa percepção, irão conseguir fazer a pesquisa com a sua realidade. Então a primeira coisa que esse professor tenta fazer, é desmistificar a pesquisa como uma coisa impossível. No entanto, é lógico que pesquisa requer dinheiro, requer tempo, requer uma série de coisas, mas se eles conseguirem entender que é possível, numa interdisciplinaridade, trabalhando de uma forma mais aberta, conseguirão desenvolver pesquisa com os alunos e para os alunos (P2).

De acordo com o Coordenador (C), o professor que começa a refletir sobre a prática, poderia estar entre o professor pesquisador e o professor reflexivo, pois ele pode apenas só refletir sobre sua prática, “apesar de que ele vai precisar levantar dados, ou vai ficar só na observação mesmo” (C). Assim, em sua opinião, a maioria dos professores é “reflexivo-pesquisador”. A possibilidade de o professor ser pesquisador está atrelada à carga horária que ele possui na instituição. Isso condiz com o que um dos alunos expôs sobre a questão do tempo para pesquisar.

O Coordenador continuou explicando que os professores são incentivados a pesquisar, pois só há reflexão quando se levantam alguns aspectos de uma determinada realidade. Ressaltou que há uma diferença entre professor e instrutor:

Professor é aquele que se preocupa com todo o processo. Instrutor vai passar aquele conteúdo inteiro e pronto” (...) não se preocupa com aprendizagem, nada. Ele vai lá e dá o recado dele. Nós temos muitos professores que são instrutores. Ele não se preocupa com o todo (Entrevistado C).

Com relação à pesquisa, observa-se pelas colocações dos entrevistados, que esta é uma atividade que pode se desenvolver de duas formas: a pesquisa com rigor científico realizada por pesquisadores institucionalmente reconhecidos e a pesquisa como atividade de sala de aula, visando à busca de informações do cotidiano e o desenvolvimento dessa prática para reflexão dos alunos sobre dados da realidade. Ambas são importantes, e o desenvolvimento da segunda contribui significativamente para o desenvolvimento futuro da primeira. Este tipo de atividade contribui para que os alunos se tornem mais críticos, e conforme apresentado neste estudo, contribui também para que professores e alunos construam e reconstruam saberes (p. 85). O incentivo a este tipo de pesquisa transparece especialmente na fala do professor P2,

mas ainda é preciso trabalhar a aceitação dos alunos para que essa atividade seja compreendida como algo relevante.

Além das categorias acima apresentadas, aproveitou-se o momento de entrevista com o Coordenador do curso para investigar outras questões relativas ao seu funcionamento. Por exemplo, com relação ao acompanhamento do curso e dos professores pela própria coordenação.

Nesse sentido, o coordenador informou que o procedimento usado pela escola é a ficha de avaliação que deve ser aplicada no final de cada módulo. Entretanto, existem alguns professores que preferem utilizá-la durante o módulo para poder melhorar algumas situações enquanto há tempo. Por meio dessa ficha são avaliados a infraestrutura, os professores, a própria coordenação e o material didático. A intenção não é fazer apenas críticas, mas identificar que elementos podem ser melhorados para a próxima oferta do módulo. Institucionalmente, a avaliação é feita assim, mas alguns professores também fazem suas avaliações na tentativa de reunir elementos sobre a sua prática.

Todavia, talvez esteja havendo algum problema na aplicação dos resultados dessa avaliação: estão sendo tomadas medidas de fato para reverter situações conflitantes? Pois, de acordo com o posicionamento dos alunos, a impressão que se tem é de que os mesmos não estão sendo ouvidos. Queixaram-se da falta de acesso às notas, por exemplo, ao resultado dos trabalhos. Não existe acesso a um sistema em que possam verificar seus resultados. Com relação à organização e oferta do curso também foram levantadas algumas questões expressas pelos alunos nos seguintes termos:

Eu acho que notas nossas, as nossas notas não aparecem no sistema, a gente não tem acesso às notas, a gente não tem acesso que a gente recebe de presença, nem como que foi avaliado os nossos trabalhos, a gente não tem retorno. Então a gente fica, criticou isso mediante nossa administração do curso, que nós temos necessidade de saber, um acesso direto, entendeu, a página, um *blog*, não sei, alguma coisa coisas assim. Eu acho que isso é tecnologia, acho que isso é informação, acho que isso é atualidade (A2).

Porque deu até uma confusão no começo, a questão de sala, eles na tinham disponibilidade pra nós, deu uns probleminhas aí. (...) o pessoal se irritou, a turma começou com 50 agora tem 30, tipo...quase metade saiu, não um pouco mais, 34, 35 e muita gente desistiu, muita gente desistiu, também acho que por causa dessa... um pouco de desorganização, né? Porque o COFOP ele é meio, é do Cefet, mas é um pouco, meio que colocado meio de lado assim, por não ser da área tecnológica em si. É da Universidade Tecnológica, mas tipo assim, é um departamento. Então ele é meio... a questão de notas a gente não tem acesso, a gente não tem a senha, porque é separado, né. Então tem algumas coisas que deixa a gente meio fora (...) (A3).

Se você conseguir levar minhas reclamações pra alguém aqui, porque a gente fica invisível depois que entra. Antes da gente fazer matrícula, nós somos pessoas Vips, depois que nós fazemos matrícula, nós sumimos, né? E eu não sei como anda minha vida acadêmica aqui dentro da UTFPR, porque a gente não tem retorno de ninguém com relação a nota, se a gente passou no módulo, ou o que aconteceu. O que nos leva a crer que os professores não leem nossos trabalhos. Porque uma das práticas que a gente tem em sala de aula é: o aluno entregou o trabalho, nós temos 10 dias pra retornar o trabalho pro aluno com as considerações (...). Gente eu não vejo isso aqui. Que é o lugar que tá ensinando você a que? A lecionar. Então você tá aprendendo com que tipo de profissional? Que tipo de profissional que você tem aqui? É o profissional que o cara já tá preparado e não precisa disto? O profissional que vai lidar com criança, com adolescente? Aí que fica a dúvida, né? Qual é o foco do curso? É dar o diploma pra você ser professor, de que docência? Não sei. Porque até em faculdade você tem que dar um retorno pros seus alunos. Como é que o professor diz que ele errou. (A4).

Obviamente, essas questões foram apresentadas por um grupo relativamente pequeno se considerarmos a turma toda. No entanto, partiram de três alunos dos seis que foram entrevistados. Assim, essas colocações devem ser analisadas a partir do contexto em que se inserem. Entende-se, portanto, que deveria haver uma análise dessas questões procurando identificar o nível real de satisfação dos alunos com relação ao curso como um todo. Se essas avaliações têm sido de fato tomadas como referência, essas situações já poderiam ter sido abrandadas, considerando que a turma começou em novembro de 2009 e as entrevistas foram realizadas em outubro de 2010. Também devem ser observadas as opiniões dos professores quanto ao grupo de alunos a fim de se chegar a um denominador comum que balize essas situações para se alcançar um nível de entendimento que esteja adequado para ambos os grupos.

Desta forma, procurou-se saber também algumas das preocupações expressas pelos professores do Programa.

Segundo o Coordenador, as preocupações existem e estão relacionadas especialmente com os alunos que não tem tempo para entregar trabalho, ou de fazer os trabalhos, além daqueles alunos que não conseguem acompanhar o curso. Segundo ele, isso acontece principalmente com os que não possuem experiência de sala de aula, mas eles acabam se integrando aos que têm. Afinal, a experiência em sala, segundo ele, é uma exigência, mas não é uma obrigação.

Além disso, aproveitou-se a oportunidade para questionar ao coordenador sobre as mudanças que tem sido implementadas no programa, e que segundo um dos professores entrevistados, entrariam em vigor e já estariam disponíveis no *site* a partir de 30 de setembro

de 2010. Quanto a isso, o Coordenador demonstrou descontentamento, pois, em sua visão, essa reformulação acaba sendo um retrocesso. Afinal, inicialmente se pensou em uma proposta inovadora e agora se pretende incluir novamente disciplinas como “História da Educação”, ou seja, como no antigo curso Normal de formação de professores. Ele vê essa situação com preocupação, mas ainda não pode ter uma opinião definida. Isso virá com o tempo.

Já para os alunos, foi perguntado ainda qual era a maior contribuição do curso para a sua experiência profissional. Embora nas questões anteriores já tenha sido possível colher algumas informações relevantes sobre as expectativas e impressões dos alunos até o período em que se realizaram as entrevistas, esta em particular traz dois elementos importantes: a questão dos certificados e o que esse certificado permite.

No entanto, podemos dividir as respostas em dois grupos:

- Conhecimento, formação pedagógica e troca de experiências;
- A possibilidade de concorrer em concursos no mesmo nível que os demais professores com o certificado de licenciatura.

O primeiro ponto foi apresentado por cinco dos seis alunos entrevistados e demonstra preocupação dos alunos em obter os conhecimentos necessários para a sua prática pedagógica, especialmente com relação a saber lidar com os alunos com relação ao seu comportamento (A6); sobre ter clara a definição do papel do professor e seu perfil (A3), sobre metodologias que pode utilizar (A5), entre outras.

Com relação ao segundo ponto, obviamente os alunos buscam a certificação que lhes conferem a licenciatura e, conseqüentemente, a possibilidade de regularizar sua situação na escola, no caso dos professores que estão em desvio de função, ou seja, lecionam em áreas que não são as de sua formação.

Um dos alunos (A6) expressou seu descontentamento exemplificando uma situação que vive na escola: formado em Estatística, não consegue dar aulas nessa área, no Ensino Médio, porque não tem a Licenciatura. No entanto, um professor formado em Matemática, que teve uma carga horária aproximada de 160 horas em Estatística na sua graduação pode assumir essas aulas. O referido aluno usou a expressão “tapa buraco”, ou seja, por meio dos contratos PSS da rede estadual de ensino, são contratados professores por tempo determinado, enquanto não há profissionais da área para lecionar. Nesse ínterim, os alunos têm aulas nas disciplinas curriculares, especialmente matemática, química, física e biologia com professores formados em outras áreas – isto converge com o que foi explanado anteriormente com relação

a essa possibilidade de profissionais que não são da área lecionarem no campo de atuação de outros profissionais graduados.

Um segundo aluno foi categórico ao dizer que a maior contribuição do curso é “O diploma no final dele, só” (A4).

Nesse sentido, constata-se que, por mais que a estrutura e metodologia do Programa Especial de Formação Pedagógica necessitem ser revistas, as questões estruturais que compõem o sistema de ensino na Educação Básica e na Educação Profissional, também o necessitam.

Com base no que foi possível analisar tanto nos documentos quanto nas informações colhidas por meio das entrevistas, serão apresentadas a seguir, algumas considerações que, longe de serem conclusivas, pretendem contribuir com os estudos sobre a formação do professor, especialmente para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, tendo em vista, especialmente, que o Programa Especial de Formação Pedagógica, embora configure-se como uma importante ação educativa, assim como as demais políticas estudadas ao longo desse trabalho, não corrobora expressivamente para formação do docente que irá atuar – ou que já atua – na Educação Profissional e Tecnológica.

## ALGUMAS CONSIDERAÇÕES PARA REFLEXÃO

Ao finalizar esta pesquisa, voltando os olhos para o que foi lido, escrito e dito, o que fica é a certeza de que as lacunas citadas na introdução do trabalho ainda estão abertas. Ou seja, embora muitas ações tenham sido realizadas no sentido de proporcionar qualidade à Educação Profissional e Tecnológica, ainda estão muito mais no plano físico – o da infraestrutura – do que no imaterial, porém essencial: a formação de professores para essa modalidade de ensino.

Mesmo com a reintegração do Ensino Técnico ao Ensino Médio, ainda que de forma articulada, e com o crescimento da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica a passos largos – recentemente o Governo Federal inaugurou mais 30 escolas cumprindo a meta de entregar 214 escolas federais de educação profissional nos últimos oito anos – o que se noticia é o investimento em infraestrutura, mobiliário e equipamentos. O aumento no número de matrículas de 148%, de 2003 a 2010<sup>35</sup> é muito significativo, representando a demanda crescente de profissionais docentes para essa área tanto em nível federal quanto estadual.

Assim, ao se refletir sobre as questões que permearam o desenvolvimento desta pesquisa, inicialmente apontadas por Moura (2008), sobre a definição da sociedade e especialmente, para qual educação profissional se destina a formação de professores hoje, constata-se que, essa sociedade, fortemente influenciada pelas ideias originárias do Toyotismo, mas ainda delimitada pelos padrões produtivos de Ford e de Taylor, configura-se pela dualidade estrutural constante na formação dos cidadãos. Entendendo as relações intrínsecas entre tecnologia e trabalho e sua importância no contexto do processo de produção e organização social percebe-se que ainda hoje, a educação profissional carrega forte em si a função de produzir mão de obra para alimentar as relações sociais de produção dominantes e bem menos para proporcionar uma educação que promova a emancipação do indivíduo, de forma que esse se reconheça como agente social, como produtor de bens, riquezas e da própria tecnologia.

Entretanto, a concepção de tecnologia e de educação tecnológica apresentada nesta pesquisa, na perspectiva da formação humana integral e integrada à educação básica, parece ainda estar distante da realidade dos cursos de formação para professores, tanto pelos diversos significados atribuídos a ambas, quanto pela própria confusão ocasionada pelas legislações

---

<sup>35</sup> “Eram 140 mil em 2003 e hoje são 348 mil. A tendência é de um crescimento ainda maior, já que nem todas as escolas completaram o ciclo completo de funcionamento” (SETEC/MEC, 26/11/2010, por *e-mail*).

educacionais, que, em certa medida, utilizam esses conceitos para dar relativo “teor de modernidade” às propostas educacionais.

O perfil do profissional docente apresentado neste trabalho reúne as características que poderiam efetivar a realização de um trabalho de docência na educação profissional com extrema qualidade, ao se propor uma formação que contemplasse o amplo conhecimento sobre o mundo do trabalho, tendo este como princípio educativo, além da prática da pesquisa, da educação continuada, da promoção da interdisciplinaridade e contextualização pedagógica, entre outros elementos. Entretanto, para que isso se concretize é necessária uma regulamentação oficial, não contemplada pela atual LDBEN. Além do que, não basta definir perfis e regulamentar cursos de formação se as condições para o trabalho docente não forem favoráveis.

Outro ponto importante a considerar é a definição de propostas curriculares que contemplem efetivamente os conhecimentos relacionados ao trabalho, entendendo-o não apenas como exercício de uma profissão, mas nas suas dimensões ontológicas e históricas.

Além disso, a formação para o trabalho não pode limitar-se apenas à preparação para execução de tarefas, mas contemplar a formação humana, visando o desenvolvimento da cidadania, e de pessoas capazes de atuarem criticamente na sociedade como agentes de transformação nos contextos em que estão inseridos.

O Programa Especial de Formação Pedagógica da UTFPR apresenta-se com uma importante iniciativa nesse sentido, no entanto carece de definições em sua concepção e de adequações em sua estrutura, na forma de oferta e especialmente de entrosamento entre os envolvidos, a fim de que alguns entraves sejam superados e que os objetivos sejam atingidos, não se limitando a uma certificação de licenciatura.

O ponto principal identificado, no âmbito dessa pesquisa, é que o referido Programa não atende às necessidades de formação de docentes para atuar na educação profissional e tecnológica adequada à formação humana integral. Embora possa haver momentos de prática de ensino ou estágios em instituições que oferecem educação profissional, só essa atividade prática não é suficiente para formar um docente para atuar nessa modalidade de ensino, quando não se tem o respaldo teórico que possibilite o entendimento da ação, sua importância e possibilidades de intervenção.

Quando da análise da estrutura e ementas de cada tema proposto para o Programa, não se identificou nada que remetesse aos saberes inerentes ao trabalho, exceto ao trabalho do próprio professor.

Além disso, foram identificadas inconsistências que podem comprometer o bom andamento do Programa e especialmente a formação dos professores que o procuram para obtenção do certificado de licenciatura. Dentre elas, destaca-se:

No sítio do programa é informado que o curso se constitui em oito grandes temas, mas na verdade são sete, pois o oitavo seria a prática de ensino. Em nenhum desses temas consta conteúdos relacionados à formação do professor para a Educação Profissional, porém, na apresentação, essa formação é mencionada, ao indicar a oferta de formação para atuação nas disciplinas que integram as cinco últimas séries do Ensino Fundamental, para o Ensino Médio e para a Educação Profissional. Isto é reforçado por meio dos requisitos de acesso aos profissionais que desejam realizar o curso: diploma de bacharelado, com no mínimo 160 horas em disciplinas correlatas às áreas de Matemática, Física, Química, Biologia, Inglês, Espanhol e disciplinas da Educação Profissional (COFOP/UTFPR).

Não está claro como se comprova a experiência ou formação nas disciplinas da educação profissional. Isto é um tanto vago, pois nos cursos ofertados especialmente no ensino técnico de nível médio, há uma infinidade de disciplinas nas mais diversas áreas de conhecimento, pois, como um professor mencionou, não se forma um professor para lecionar “Mecânica dos Fluidos”, por exemplo.

Além do que, mesmo que o programa preparasse professores apenas para as outras áreas citadas, ou seja, Matemática, Física, Química, Biologia, Inglês, Espanhol, deveria haver uma carga horária específica para que os alunos que desejam obter essas habilitações pudessem aprofundar conhecimentos nessas áreas, pois eles mesmos citaram que sentem falta dessa parte direcionada à sua habilitação. No entanto, o curso tem se voltado apenas à parte teórica das questões pedagógicas conforme foi possível averiguar pelo relato dos alunos e dos próprios professores. Dessa forma, como todos os alunos cursam igualmente todos os temas, poderia se afirmar que todos têm o direito de receber um certificado equivalente à Licenciatura Plena nas áreas de Matemática, Física, Química, Biologia, Inglês, Espanhol e disciplinas da Educação Profissional, afinal, a única coisa que diferencia a formação de cada um é a carga horária que obtiverem nas áreas citadas quando realizam o curso de Graduação. Então o diferencial está na Graduação, e não no curso em si. Constatou-se, pelos depoimentos dos alunos, que a maior contribuição do curso é o certificado, pois assim podem participar de concursos públicos concorrendo igualmente com os demais professores formados na área.

Mesmo a prática de ensino não tem dado conta de proporcionar aos alunos um aprofundamento sobre a sua prática, pois essa tem sido direcionada a realização de pesquisas nas instituições que os alunos trabalham. Também verificou-se, a partir dos depoimentos, que

os alunos não recebem retorno sobre os trabalhos que realizam. Assim, essas atividades perdem o sentido, pois, se foi feita uma pesquisa, é preciso analisar os resultados, e a apresentação ao grupo seria um importante momento para troca de experiências e aprofundamento teórico.

E mesmo com relação à parte teórica, foram identificadas algumas inconsistências, especialmente na composição dos temas que, na forma como foram organizados, dificulta a articulação entre os temas, ora antecipando conteúdos que deveriam ser trabalhados posteriormente, ora postergando temas que deveriam ser trabalhados logo no começo do curso. Essa inadequação na continuidade interfere diretamente na promoção da interdisciplinaridade, fato verificado com base nas entrevistas com professores e alunos.

A ordem dos temas ainda está sujeita à disponibilidade de professores, o que acaba ocasionando alterações no cronograma, adiamento de aulas e desconforto para os alunos, pois absorvem uma imagem de desorganização da instituição.

Embora a leitura nos textos apresentados no sítio do programa e os depoimentos dos professores indiquem que o curso visa à integração dos temas, e uma proposta diferente dos demais cursos de formação pedagógica, por não ofertar disciplinas tradicionais como as metodologias e outras relacionadas diretamente à educação como Filosofia, Sociologia e Psicologia da Educação, constatou-se ao se verificar a inconsistência de interdisciplinaridade, também pelo depoimento dos entrevistados, que esta integração de fato não ocorre na oferta atual do curso. Pois, ao entrevistar os três professores e o Coordenador do curso, embora houvesse alguns pareceres convergentes entre estes grupos, isoladamente a impressão que se obteve é que cada um pertencia a um curso diferente. Um professor, por exemplo, voltou-se unicamente para a sua disciplina, como se ela não fizesse parte de um contexto maior que é o curso de formação. Outro professor confirmou essa impressão, ao dizer que as disciplinas tornaram-se “feudos”, como se os professores tivessem se tornado proprietários delas.

Dadas essas constatações, apresenta-se a seguir algumas observações que podem contribuir para a identificação e análise dos limites, possibilidades e obstáculos existentes em programas de natureza especial (fruto da lacuna existente na sociedade brasileira), especialmente no caso verificado para o Programa Especial de Formação Pedagógica da UTFPR:

- Deve haver, de fato, maior articulação entre os núcleos propostos de forma que o fio condutor, como citou o Coordenador, seja mantido. No entanto, esse fio condutor deve seguir uma lógica pedagógica visando à aprendizagem e concretização dos objetivos a que se propõe.

- A ordem dos temas e a constituição dos núcleos devem ser repensadas incluindo parte específica relacionada à educação profissional, contemplando suas características, objetivos e finalidades – embora a carga horária do curso como um todo não permita grandes aprofundamentos.
- A promoção da interdisciplinaridade deve começar de fato no planejamento coletivo dos professores envolvidos, perpassando pelos materiais utilizados, pelas metodologias praticadas e pela real integração dos conteúdos trabalhados. Isso deve ser visível para os alunos, por meio de uma prática pedagógica consistente.
- A oferta dos temas não pode ficar sujeita à disponibilidade dos professores, ou seja, se um professor não puder assumir as aulas, é preciso que sua substituição seja providenciada sem que seja preciso alterar o cronograma ou adiar as aulas, a menos que isso realmente não interfira na organização pedagógica do curso. Além do que, esse professor deve ser preparado para assumir a nova disciplina, conhecendo não só sua ementa, mas seus objetivos e o contexto maior em que se insere, para que não haja fragmentação nos temas estudados.
- É preciso definir espaços apropriados para a realização das aulas, de forma a atender melhor os alunos e para que se sintam parte do Programa, e por sua vez, da Instituição que a oferece. Observou-se por meio das entrevistas que os alunos não se sentem integrados à instituição e, de certa forma, sentem-se marginalizados, por não terem uma sala definida, por não terem acesso a notas nem retorno dos trabalhos realizados. Esse tipo de situação pode passar uma imagem negativa do programa e da instituição.
- Pelo exposto acima, a comunicação entre aluno-professor, aluno-instituição deve ser ampliada e melhorada.
- Deve haver definição de carga horária específica para as habilitações pretendidas, de forma a contemplar especificidades e características de cada área e promover, por consequência, uma formação adequada e de qualidade tanto nas habilitações para as disciplinas de Matemática, Física, Biologia, etc., quanto para a Educação Profissional – lembrando que isso se aplica a cursos de natureza especial, e que não substituem uma formação na área específica de conhecimento.

Obviamente, essas observações pautam-se no que foi possível observar com o grupo pesquisado, que representa uma parcela de um grupo maior. Assim, aponta-se como sugestão para continuidade desta, ou para futuras pesquisas, um confronto de opiniões entre alunos de turmas diferentes, especialmente os que estiverem próximos da conclusão. Além do que, seria

apropriado fazer uma nova pesquisa do programa a partir do novo formato proposto conforme informações dos professores, traçando um paralelo entre ambos para identificar possíveis consonâncias, melhorias implantadas e como os alunos reagiram a elas.

Chama a atenção também, a diversidade de áreas dos professores (alunos) que procuram o programa, fazendo surgir assim, a dúvida sobre o que levou diferentes profissionais a buscar formação para a docência. Insatisfação com a área de trabalho? O desejo de ensinar sobre o que aprendeu na graduação? Complementação de renda? A garantia de um trabalho seguro por meio do serviço público? Essas são indagações que ficam como sugestão para aprofundamento em uma nova pesquisa.

É importante ressaltar, entretanto, que a postura do profissional que procura esses cursos de formação também interfere em seu resultado. Isto porque, quando se busca apenas uma certificação e não há uma real intenção de desenvolvimento profissional, de aperfeiçoamento e o desejo de dominar meios e ferramentas que venham a contribuir com o processo pedagógico de forma geral, transparece a falta de motivação, a dificuldade em acompanhar as aulas e atividades propostas e, de certa forma, o descompromisso.

Essa questão, no entanto, surge como um desafio aos docentes dos cursos de formação de professores, ao tentar fazer a aproximação e romper as barreiras existentes entre as denominadas “parte técnica” e “parte pedagógica”. Todavia, enquanto existirem professores que acreditam que os conhecimentos pedagógicos são inerentes apenas ao campo de atuação dos pedagogos, os cursos de formação terão grande dificuldade em transpor essas barreiras. Daí a necessidade de os docentes desses cursos também terem ampla formação pedagógica e experiência em sala de aula, especialmente nas áreas em que irá lecionar, pois só assim poderiam contribuir para o desenvolvimento do professor como gestor da sua prática, como pesquisador e como facilitador da aprendizagem, que como foi apresentado, a partir dos depoimentos dos alunos e professores, ainda é algo que não ocorre plenamente no curso em questão.

Assim, cabe salientar que, sendo a educação profissional dotada de características, propósitos e públicos diferenciados, é preciso que em um curso de formação sejam contemplados estes diferenciais, embora muitos dos saberes pedagógicos sejam aplicáveis e necessários, de forma geral, aos níveis diversos de ensino (como a questão do planejamento, das metodologias, etc.).

Além disso, dada essa formação, que concede ao docente o certificado de licenciatura, é preciso garantir a formação continuada do professor da educação profissional. A intenção do Governo Federal em constituir um centro de referência para formação de professores nessa

modalidade, conforme proposto na nona meta do Plano Nacional de Educação, de 2001, pode configurar-se como uma importante iniciativa, desde que os investimentos não se limitem as questões estruturais, mas que realmente visem à formação de um docente capaz de contribuir para a construção da escola e para as transformações necessárias nesse ambiente, ou seja, transformar o conhecimento social e historicamente produzido em saber escolar; construir formas de organização e gestão dos sistemas de ensino nos vários níveis e modalidades, participar como um dos atores da organização de projetos educativos, escolares e não escolares, que expressem o desejo coletivo da sociedade (Kuenzer, 1998).

Assim, é preciso que as políticas públicas para a formação de professores especialmente da educação profissional estejam pautadas num caráter de transformação constante: ou seja, da mesma forma que a sociedade muda, as características do mundo do trabalho também. Desta forma, estas políticas devem contribuir para a formação de um professor que, conforme apontado na Proposta de Diretrizes Curriculares para as Licenciaturas em Educação Profissional e Tecnológica, seja capaz de desenvolver capacidades, de aplicar conhecimentos e empregar habilidades instrumentais em níveis mais elaborados; de desenvolver capacidades de produzir, a partir do uso de conhecimentos e habilidades necessários à concepção e execução de objetivos para os quais as soluções tecnológicas existem e devem ser adaptadas; e desenvolver capacidades de inovar, de acordo com às exigências do processo de geração de novos conhecimentos e novas soluções tecnológicas (MEC. SETEC, 2009).

Uma formação consistente deve levar em conta essas mudanças de cenário, a fim de que se possa desenvolver, por parte dos professores, um senso crítico apurado e a capacidade de perceber a sociedade como um todo, compreendendo os fatores econômicos, científicos, tecnológicos e políticos que a influenciam. Ou seja, a profissão docente deve ser ao mesmo tempo, ocupação e formação, pois na medida em que se desenvolve a percepção sobre o mundo do trabalho, campo de atuação dos professores da educação profissional, e passa-se a inferir criticamente nesse meio, a própria experiência permite ao professor buscar novos aprendizados, e aplicá-los, e a pensar sobre eles, numa práxis constante tendo o trabalho como princípio educativo.

Um professor com tal nível de envolvimento contagia o grupo de alunos e o grupo com que trabalha, pois aplica em sua prática as faculdades de gestão, de pesquisa e torna a aprendizagem algo prazeroso, não por ser fácil, mas por torná-la fascinante.

## REFERÊNCIAS

ALVES, G. **Trabalho e Mundialização do capital** - A Nova Degradação do Trabalho na Era da Globalização. Londrina: Editora Praxis, 2000.

ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora da UNICAMP, 1997.

BASTOS, J. A. S. L. **Educação tecnológica:** conceitos, características e perspectivas. Tecnologia & Educação. Curitiba: Cefet-PR, 1998, p. 31-52.

BULHÕES, M. da G. P. **Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador** – PLANFOR acertos, limites e desafios vistos do extremo sul. São Paulo em Perspectiva, 18(4): 39-49, 2004.

BRANDÃO, Z. **Entre questionários e entrevistas.** In: NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. (orgs.). Família & escola. Rio de Janeiro: Vozes, 2000. p. 171-83.

BRASIL. **Decreto Federal n.º 2.208 de 17 de abril de 1997.** Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei Federal n.º 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

\_\_\_\_\_. **Decreto n.º 5.154/2004.** Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/D5154.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/D5154.htm). Acesso em: 12 mar. 2010.

\_\_\_\_\_. **Decreto Federal n.º 6.095/2007.** Estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFET, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6095.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6095.htm). Acesso em: 12 mar. 2010.

\_\_\_\_\_. **Decreto n.º 6.302/2007.** Institui o Programa Brasil Profissionalizado. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6302.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6302.htm). Acesso em: 25 jul. 2010.

\_\_\_\_\_. **Decreto n.º 7.566/1909.** Créa nas capitais dos Estados das Escolas de Aprendizizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto\\_7566\\_1909.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf). Acesso em: 10 ago. 2010.

\_\_\_\_\_. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm) >. Acesso em: 20 jul. 2008.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 6545/1978.** Dispõe sobre a transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca em Centros Federais de Educação

Tecnológica e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/leis/L6545.htm>. Acesso em: 25 ago. 2010.

\_\_\_\_\_. **Lei n.º 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/110172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm). Acesso em: 25 ago. 2010.

\_\_\_\_\_. **Lei 5692 de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <http://www3.dataprev.gov.br/SISLEX/paginas/42/1971/5692.htm> Acesso em: 18 nov. 2010.

\_\_\_\_\_. **Lei 11.741 de 16 de julho 2008.** Altera dispositivos da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, 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. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm). Acesso em: 20 nov. 2010.

\_\_\_\_\_. CNE. **Resolução n.º 2, de 26 de junho 1997.** Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio. Disponível em: [http://www.diariooficial.hpg.com.br/fed\\_res\\_cne\\_021997.htm](http://www.diariooficial.hpg.com.br/fed_res_cne_021997.htm). Acesso em: 25 ago. 2010.

\_\_\_\_\_. **Parecer CNE/CEB n.º 39/2004.** Aplicação do Decreto n.º 5.154/2004 na Educação Profissional Técnica de nível médio e no Ensino Médio. Disponível em: [http://www.idep.ac.gov.br/docs/leg\\_fed/parecer39\\_04.pdf](http://www.idep.ac.gov.br/docs/leg_fed/parecer39_04.pdf). Acesso em: 20 jul. 2010.

\_\_\_\_\_. MEC. **O Mec – História.** Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=2:historia&catid=97:omec&Itemid=171](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2:historia&catid=97:omec&Itemid=171). Acesso em: 26 out. 2010.

\_\_\_\_\_. MEC. **Programas do MEC voltados à formação de professores.** Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=15944](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=15944). Acesso em: 12 nov. 2010.

CABRAL, T.; DUARTE, T. & PERES, A. **Um terço dos professores da rede estadual do Paraná é temporário.** Número de docentes provisórios é o triplo do recomendado pelo Conselho de Educação. Situação pode afetar qualidade do ensino. *Gazeta do Povo*, Curitiba, 10 de novembro de 2010. *Vida e Cidadania. Educação.* Disponível em: <http://www.gazetadopovo.com.br/vidaecidadania/conteudo.phtml?id=1066245>. Acesso em: 01 dez. 2010.

CARVALHO, M. G. **“Tecnologia e Sociedade.”** *In:* Tecnologia & Interação: publicação do Programa de Pós-Graduação em Tecnologia – PPGTE/CEFET-PR/João Augusto de Souza Leão de Almeida Bastos, org.; Y. Shimizu, ver. \_ Curitiba: CEFET-PR, 1998. 174p.; Il. \_ (Coletânea “educação & Tecnologia” CEFET-PR).

CIAVATTA, M. **Trabalho como princípio educativo.** *In:* Dicionário de Educação Profissional em Saúde. PEREIRA, I. Brasil Dicionário da educação profissional em saúde /

Isabel Brasil Pereira e Júlio César França Lima. 2.ed. rev. ampl. – Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

CLAUDINO, J. C. & LIMA FILHO, D. L. **Da relação entre o homem, o trabalho, a escola e vice-versa.** Disponível em: [http://www.estudosdotrabalho.org/anais-vii-7-seminario-trabalho-ret-2010/Jane\\_Carla\\_Claudino\\_e\\_Domingos\\_Leite\\_Lima\\_Filho\\_Da\\_relacao\\_entre\\_o\\_homem\\_o\\_trabalho\\_a\\_escola\\_e\\_vice-versa.pdf](http://www.estudosdotrabalho.org/anais-vii-7-seminario-trabalho-ret-2010/Jane_Carla_Claudino_e_Domingos_Leite_Lima_Filho_Da_relacao_entre_o_homem_o_trabalho_a_escola_e_vice-versa.pdf). Acesso em: 23 ago. 2010.

COFOP/UTFPR. **Estrutura do Programa.** Disponível em: <http://www.cofop.UTFPR.edu.br/>. Acesso em 12 set. 2010.

\_\_\_\_\_. **Temas / Disciplinas - Núcleos Curriculares.** Disponível em: <http://www.cofop.UTFPR.edu.br/>. Acesso em 12 set. 2010.

\_\_\_\_\_. **Edital 01/09 – COFOP. Programa Especial de Formação Pedagógica.** Disponível em: <http://www.cofop.UTFPR.edu.br/>. Acesso em: 21 abr. 2010.

\_\_\_\_\_. **Regulamento do Programa Especial de Formação Pedagógica da UTFPR.** Disponível em: <http://www.cofop.UTFPR.edu.br/>. Acesso em: 23 ago. 2010.

DUARTE, R. **Pesquisa qualitativa:** reflexões sobre o trabalho de campo. Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Cadernos de Pesquisa, n. 115, p. 139-154, 2 março/ 2002.

ENGELS, F. **Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem.** In: MARZ, K. e ENGELS, F. **Textos 1.** São Paulo: Edições Sociais, 1977.

ENGUITA, M. **A face oculta da escola:** educação e trabalho no capitalismo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FERRETI, C. J. Educação profissional. 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. CDROM.

FRIGOTTO, G. **Capital humano.** In: PEREIRA, I. B. **Dicionário de Educação Profissional em Saúde.** PEREIRA, I. **Brasil Dicionário da educação profissional em saúde / Isabel Brasil Pereira e Júlio César França Lima.** 2.ed. rev. ampl. - Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

\_\_\_\_\_; CIAVATTA, M. & RAMOS, M. **A política de educação profissional no Governo Lula:** um percurso histórico controverso. In: Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1087-1113, Especial - Out. 2005. Disponível em Scielo. Link: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302005000300017&script=sci\\_arttext&lng=en](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302005000300017&script=sci_arttext&lng=en). Acesso em: 19 maio 2010..

GARCIA, N. M. D. & LIMA FILHO, D. L. **Politécnia ou educação Tecnológica:** desafios ao Ensino Médio e à educação profissional. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27., 2004, Caxambu. Trabalhos apresentados... Caxambu, MG, 2004.

GARCIA, S. R. de O. **O fio da história:** a gênese da formação profissional no Brasil. In: *Trabalho e Crítica.* São Leopoldo: Ed. UNISINOS, 2000.

GARDNER, H. **Estruturas da Mente: A Teoria das Inteligências Múltiplas**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994.

GRUPO DE TRABALHO. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio em Debate - Texto para Discussão. Brasília, 2010.

GRAMSCI, Antonio. Cadernos do Cárcere. Volume 02: Os intelectuais. O princípio educativo. Caderno 12. Apontamentos e notas dispersas para um grupo de ensaios sobre a história dos intelectuais. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

HERNANDEZ, F. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho**. Trad. Jussara Haubert Rodrigues. – Porto Alegre: Artmed, 1998.

HIPOLYTO, A. M. Processo de trabalho docente. *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. CDROM.

INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). **Censo Escolar - Perguntas Frequentes**. Disponível em: [http://www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/perguntas/perguntas\\_frequentes.htm](http://www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/perguntas/perguntas_frequentes.htm). Acesso em: 20 ago. 2010.

IFBAIANO. **Entenda o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE**. 23 de maio de 2009. Administração e Planejamento. Disponível em: <http://www.ifbaiano.edu.br/portal/?p=89>.

JAPIASSÚ, H. **Interdisciplinaridade e Patologia do Saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976. *In*: PEREIRA, I. B. Dicionário da educação profissional em saúde / Isabel Brasil Pereira e Júlio César França Lima. 2.ed. rev. ampl. - Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

KUENZER, A. Z. **A formação de educadores no contexto das mudanças no mundo do trabalho: Novos desafios para as faculdades de educação**. Educ. Soc. vol. 19 n. 63 Campinas Aug. 1998. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_Arttext&pid=S0101-73301998000200007&lng=en&nrm=isso&tlng=PT](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_Arttext&pid=S0101-73301998000200007&lng=en&nrm=isso&tlng=PT). Acesso em: 26 ago. 2010.

\_\_\_\_\_. (Org.) **Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. São Paulo: Cortez, 2000.

\_\_\_\_\_. & GARCIA, S. R. de O. **Os fundamentos políticos e pedagógicos que norteiam a implantação da educação profissional integrada ao ensino médio**. *In*: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Departamentos de Educação e Trabalho. **O ensino médio integrado à educação profissional: concepções e construções a partir da implantação na Rede Pública Estadual do Paraná**. Curitiba: SEED – PR, 2008.

LIMA FILHO, D. L. & QUELUZ G. L. **A tecnologia e a educação tecnológica: elementos para uma sistematização conceitual**. Educ. Tecnol., Belo Horizonte, v.10, n.1, p.19-28, jan./jun. 2005.

\_\_\_\_\_. **Educação tecnológica.** *In:* PERERIA, I. B. Dicionário de Educação Profissional em Saúde. PEREIRA, I. Brasil Dicionário da educação profissional em saúde / Isabel Brasil Pereira e Júlio César França Lima. 2.ed. rev. ampl. - Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

\_\_\_\_\_. **Educação, processos produtivos e projetos de sociedade:** desafios para a construção de uma política pública para os que vivem do trabalho. *In:* PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Departamentos de Educação e Trabalho. **O ensino médio integrado à educação profissional:** concepções e construções a partir da implantação na Rede Pública Estadual do Paraná. Curitiba: SEED – PR, 2008.

\_\_\_\_\_. **Politecnia ou educação Tecnológica:** desafios ao Ensino Médio e à educação profissional. *In:* REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27., 2004, Caxambu. Trabalhos apresentados... Caxambu, MG, 2004.

\_\_\_\_\_.; KRUGER, V. **O trabalhador sem escolaridade e as políticas de qualificação para o trabalho.** *In:* II Colóquio Internacional Cátedra UNESCO-UNISINOS. Políticas Públicas e Trabalho: dimensões éticas, socioeconômicas e culturais. Caderno de resumos. Novo Hamburgo, UNISINOS, 2005, v. 1, p.152-154.

\_\_\_\_\_. **Educação técnica e Educação tecnológica.** *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. CDROM.

LOPES, A. C. **Competências na organização curricular da reforma do ensino médio.** Boletim Técnico do SENAC, Rio de Janeiro, v. 27, n. 3, p. 1-20, 2001.

MACHADO, L. R de S. **Diferenciais Inovadores da formação de Professores para a educação profissional.** *In:* Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. vol. 1. n. 1. (jun. 2008-). – Brasília, MEC, SETEC, 2008.

MACHADO, L. R. de S. **Formação de Professores para a Educação Profissional e Tecnológica:** perspectivas históricas e desafios contemporâneos. *In:* MEC/INEP. (Org.). Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica. 1ª ed. Brasília: MEC/INEP, 2008, v. 8, p. 67-82.

MEC. **Plano Nacional de Educação.** (2000) Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2010.

\_\_\_\_\_. **Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.** Disponível em: [http://www.oei.es/pdf2/historico\\_educacao\\_profissional.pdf](http://www.oei.es/pdf2/historico_educacao_profissional.pdf). Acesso em: 26 out. 2010.

\_\_\_\_\_. **Institutos Federais. Lei 11.892, de 29/12/2008.** Comentários e Reflexões. Brasília, 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&task=doc](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc). Acesso em: ago de 2010.

\_\_\_\_\_. **PDE – Plano de desenvolvimento da Educação.** Disponível em: [pde.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=115&Itemid=136](http://pde.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=115&Itemid=136). Acesso em: 18 nov. 2010.

\_\_\_\_\_. **Programa Ensino Médio Inovador – Documento Orientador.** SEB, 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/documento\\_orientador.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/documento_orientador.pdf). Acesso em: 22 mar 2010.

\_\_\_\_\_. **Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.** Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/redefederal/index.php?option=com\\_content&view=article&id=51&Itemid=79](http://portal.mec.gov.br/redefederal/index.php?option=com_content&view=article&id=51&Itemid=79). Acesso em: dia out. 2009.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Formação de Professores.** 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=13583&Itemid=970](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13583&Itemid=970). Acesso em: 22 abr. 2010.

\_\_\_\_\_. **Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício no Ensino Fundamental e no Ensino Médio.** Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pro\\_licenciatura.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pro_licenciatura.pdf). Acesso em: dia abr. 2010.

\_\_\_\_\_. CFE. **Parecer n.º 514/91.** Neura Maria Weber Maron. **Arquivo.** [mensagem pessoal] Mensagem recebida por <Jane@pr.senac.br> em 18 de agosto de 2010.

\_\_\_\_\_. CNE. **Parecer CNE/CP N.º 5/2006.** Parecer que aprecia Indicação CNE/CP n.º 2/2002 sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para Cursos de Formação de Professores para a Educação Básica. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp005\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp005_06.pdf). Acesso em: dia fev. 2010.

\_\_\_\_\_. **Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica.** – Proposta em discussão. Brasília, abril, 2004. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/p\\_publicas.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/p_publicas.pdf). Acesso em: 22 ago. 2010.

\_\_\_\_\_. SETEC. **Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para as licenciaturas em Educação Profissional e Tecnológica.** Ministério da Educação. Diretoria de Formulação de Políticas da Educação Profissional e Tecnológica. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Distrito Federal: 2008.

\_\_\_\_\_. **Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício no Ensino Fundamental e no Ensino Médio - Pró-Licenciatura.** 10 de agosto de 2005. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/proli\\_an3.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/proli_an3.pdf). Acesso em: dia ago. 2010.

MILITÃO, M. N. Educação profissional. *In*: FIDALGO, F.; MACHADO, L. (Ed.). **Dicionário da educação profissional.** Belo Horizonte: Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação, UFMG, p. 133, 2000.

MOCROSKY, L. F., FERRAZZA, P. H., MANSANO NETO, J. **Dimensões da ciência e da tecnologia na formação pedagógica:** uma experiência na universidade tecnológica federal do Paraná. Disponível em: <http://www.cofop.ct.UTFPR.edu.br/arquivos/endip.pdf>. Acesso em: 07 out. 2009.

MOURA, D. H. **Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e Perspectivas de integração.** *In* Holos, Ano 23, Vol. 2 – 2007. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/viewFile/11/110>. Acesso em: dia ago. 2010.

\_\_\_\_\_. **A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica.** Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. v. 1, n. 1, (jun. 2008 - ). – Brasília: MEC, SETEC, 2008.

NADAL, B. G. **A escola e sua função social: uma compreensão à luz do projeto de modernidade.** *In*: FELDMANN, M. G. **Formação de professores na contemporaneidade.** São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2009.

**O Direito de Aprender:** Potencializar avanços e reduzir desigualdades/[coordenação geral. Maria de Saete Silva e Pedro Ivo Alcântara]. – Brasília, DF: UNICEF, 2009. “Situação da Infância e da Adolescência Brasileira 2009.” Vários colaboradores.

OLIVEIRA, M. R. N. S. **Formação de professores para educação profissional.** *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. CDROM.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Departamentos de Educação e Trabalho. **O ensino médio integrado à educação profissional: concepções e construções a partir da implantação na Rede Pública Estadual do Paraná.** Curitiba: SEED – PR, 2008.

PEREIRA, I. B. **Interdisciplinaridade.** Dicionário da educação profissional em saúde / Isabel Brasil Pereira e Júlio César França Lima. 2.ed. rev. ampl. - Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

PINTO, Álvaro Vieira. **A tecnologia.** *In*: O Conceito de tecnologia, vol. I. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.

PPGTE. UTFPR, 2009. **Linhas de Pesquisa. Tecnologia & Trabalho.** Disponível em: <http://www.ppgte.ct.utfpr.edu.br/linhas-de-pesquisa>. Acesso em: 26 out. 2010.

PORTAL DIA A DIA EDUCAÇÃO. Portal Educacional do Estado do Paraná. **TV Pendrive.** Disponível em: <http://www.diaadia.pr.gov.br/tvpendrive/modules/conteudo/conteudo.php?Conteudo=4>. Acesso em: 11 nov. 2010.

RAMOS, M. N. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. *In*: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; e RAMOS, M. N. (Orgs.) Ensino médio integrado: concepção e contradições. São Paulo: Editora Cortez, 2005, p. 106-127.

REHEM, C. M. **Perfil e formação do professor de educação profissional técnica.** São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2009.

REHEM, C. M. **Perfil e formação do professor de educação profissional técnica.** *In*: MEC. SETEC. **Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para as licenciaturas em**

**Educação Profissional e Tecnológica.** Ministério da Educação. Diretoria de Formulação de Políticas da Educação Profissional e Tecnológica. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Distrito Federal: 2008.

RÖTZSCH, R. **Metas do Plano Nacional de Educação não são cumpridas.** 24 de junho de 2005. Treinamento Folha. Folha.com. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/treinamento/educacao/te2406200538.shtml>. Acesso em: 18 nov. 2010.

SANTOMÉ, J. T. **Globalização e Interdisciplinaridade - O Currículo Integrado.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SETEC/MEC. **Governo Federal entrega 214 escolas de educação profissional.** SETEC notícias. **Arquivo.** [mensagem pessoal] Mensagem recebida por <Jane@pr.senac.br> em 26 de novembro de 2010.

SILVA, C. J. R. (org.). **Institutos Federais lei 11.892, de 29/11/2008: comentários e reflexões** / organização, Caetana Juracy Resende Silva. – Nata: IFRN, 2009.

SILVA JÚNIOR, J.R.; SILVA, E. P. Professor pesquisador. *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. CDROM.

SISTEMA DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO. MERCOSUL EDUCACIONAL. **Brasil: Brasil está entre os países que mais aumentaram investimentos em educação, revela pesquisa da OCDE.** Assessoria de Imprensa Inep/Mec. Sex. 10 de setembro de 2010. Disponível em: [http://www.sic.inep.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=880&Itemid=28](http://www.sic.inep.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=880&Itemid=28). Acesso em: 25 out. 2010.

## APÊNDICES

### 1 . Roteiros de entrevista

#### 1.1 Roteiro de entrevista com o Coordenador do curso

1. Na apresentação do programa consta que este está estruturado em oito grandes temas que visam assegurar o currículo integrado, portanto, a formação adequada. O que o senhor entende por formação adequada no contexto da educação técnica de nível médio, um dos níveis de atuação desses profissionais?
2. O curso visa formação de professores para os níveis fundamental e médio concomitantemente. Sendo níveis de ensino distintos, como as diferenças pedagógicas são contextualizadas durante o curso, considerando os públicos, objetivos e faixa etária de cada nível?
3. Como indicado na apresentação do curso, sua metodologia é interdisciplinar. Como isso ocorre na prática considerando que as disciplinas ocorrem de forma sequencial? Como é feito o planejamento das aulas e a promoção da interdisciplinaridade?
4. Um dos temas abordados durante o curso é a gestão, considerando que o professor deve ser gestor de sua prática pedagógica. Que elementos do curso contribuem para a concretização desse perfil de professor?
5. Além disso, propõe que ele seja um facilitador da aprendizagem. Como um professor se torna um facilitador da aprendizagem? Como o curso contribui para que isso ocorra?
6. O curso também propõe a formação de um professor pesquisador. Como a prática da pesquisa é realizada no curso? Como os professores são incentivados a realizar essa atividade em sua prática profissional?
7. Como é feito o acompanhamento, o desenvolvimento do curso e o desempenho dos professores?
8. Durante as reuniões, quais são as maiores preocupações expressas pelos professores?
9. Com relação à oferta do curso do que diz respeito aos dias da semana e aos horários em que é ofertado, o(a) senhor(a) considera apropriado para a produtividade e aproveitamento dos alunos?
10. De que forma os professores trabalham a questão da educação tecnológica e o uso de recursos tecnológicos, tendo em vista que esses são tópicos de estudo ofertados pelo programa?
11. O que o senhor entende por tecnologia?
12. E por educação tecnológica?

## 1.2 Roteiro de entrevista com os professores do Programa:

1. No sítio de apresentação do programa consta que este está estruturado em oito grandes temas que visam assegurar o currículo integrado, portanto, a formação adequada. O que o(a) senhora(a) entende por formação adequada no contexto da educação técnica de nível médio, um dos níveis de atuação desses profissionais?
2. O curso visa à formação de professores para os níveis fundamental e médio concomitantemente. Sendo níveis de ensino distintos, como você contextualiza as diferenças pedagógicas no desenvolvimento de sua disciplina, considerando os públicos, objetivos e faixa etária de cada nível? (que dificuldades você encontra?)
3. Como indicado na apresentação do curso, sua metodologia é interdisciplinar. Como isso ocorre na sua prática considerando que as disciplinas ocorrem de forma sequencial? Como é feito o planejamento das aulas e a promoção da interdisciplinaridade? Como se faz o “gancho” entre uma disciplina que acabou, a sua e a próxima?
4. Por ser uma turma heterogênea, há profissionais de várias áreas de formação. De que forma se dá a contextualização e a abordagem dos conteúdos de sua disciplina de forma que os vários grupos se edifiquem com ela em sua prática?
5. Em sua disciplina há relação de conteúdos com a tecnologia? E com a educação tecnológica? De que forma isso ocorre?
6. O que o senhor entende por tecnologia?
7. E por educação tecnológica?
8. De que forma a sua disciplina contribui para o desenvolvimento da educação tecnológica e para a formação dos docentes?
9. Um dos temas abordados durante o curso é a gestão, considerando que o professor deve ser gestor de sua prática pedagógica. Que elementos de sua disciplina e do curso contribuem para a concretização desse perfil de professor?
10. Além disso, propõe que ele seja um facilitador da aprendizagem. Como um professor se torna um facilitador da aprendizagem? Como a sua disciplina contribui para que isso ocorra?
11. O curso também propõe a formação de um professor pesquisador. Como a prática da pesquisa é realizada em sua disciplina? Com os professores são incentivados a realizar essa atividade em sua prática profissional?
12. Com relação à oferta do curso do que diz respeito aos dias da semana e aos horários em que é ofertado, o(a) senhor(a) considera apropriado para a produtividade e aproveitamento dos alunos?

13. Em sua opinião, este programa pode servir de base para a elaboração de outros cursos em instituições de ensino profissionalizante, para proporcionar formação pedagógica a instrutores de cursos técnicos de nível médio? Por quê?

### **1.3 Roteiro de entrevista com alunos do Programa:**

1. Considerando a etapa do curso que você está, em sua opinião, o curso proporciona uma formação adequada para professores de cursos técnicos de nível médio? O que é uma formação adequada nesse contexto?
2. Como indicado na apresentação do curso, sua metodologia é interdisciplinar. Você percebe a inter-relação entre as disciplinas considerando que elas ocorrem de forma sequencial? Cite exemplos.
3. Nas disciplinas que você tem estudado até o momento, como é trabalhada a questão da tecnologia? Você percebe a preocupação com o desenvolvimento de uma educação tecnológica?
4. O que você entende por tecnologia?
5. E por educação tecnológica?
6. Um dos temas abordados durante o curso é a gestão, considerando que o professor deve ser gestor de sua prática pedagógica. Que elementos do curso contribuem para a concretização desse perfil de professor?
7. Além disso, propõe que ele seja um facilitador da aprendizagem. Como um professor se torna um facilitador da aprendizagem? Como o curso contribui para que isso ocorra?
8. O curso também propõe a formação de um professor pesquisador. Como a prática da pesquisa é realizada no curso? Como os professores são incentivados a realizar essa atividade em sua prática profissional?
9. Em sua opinião, este programa pode servir de base para a elaboração de outros cursos em instituições de ensino profissionalizante, para proporcionar formação pedagógica a instrutores de cursos técnicos de nível médio? Por quê?
10. Com relação à oferta do curso do que diz respeito aos dias da semana e aos horários em que é ofertado, você considera apropriado para a sua produtividade e aproveitamento?
11. Qual a maior contribuição desse curso para a sua prática profissional?