



unopar

MESTRADO EM METODOLOGIAS PARA O ENSINO DE
LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS

LILIAN AMARAL DA SILVA SOUZA

**PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS DOCENTES DO SENAI
LONDRINA FRENTE À METODOLOGIA SENAI DE
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL**

Londrina
2015

LILIAN AMARAL DA SILVA SOUZA

**PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS DOCENTES DO SENAI
LONDRINA FRENTE À METODOLOGIA SENAI DE
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL**

Dissertação apresentada à Universidade Norte do Paraná - UNOPAR, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Okçana Battini

Londrina
2015

**AUTORIZO A REPRODUÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTES
TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU
ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA,
DESDE QUE CITADA A FONTE.**

**Dados Internacionais de catalogação-na-publicação
Universidade Norte do Paraná
Biblioteca Central
Setor de Tratamento da Informação**

S716p Souza, Lilian Amaral da Silva.
Prática pedagógica dos docentes do SENAI Londrina frente
à metodologia SENAI de educação profissional / Lilian
Amaral da Silva Souza. Londrina: [s.n], 2015
127f.

Dissertação (Mestrado Acadêmico em Metodologias
para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias). Univer-
sidade Norte do Paraná.

Orientador: Prof^ª. Dr^ª. Okçana Battini

1 - Ensino - dissertação de mestrado - UNOPAR 2-
Saberes docentes 3- Competências 4- Metodologia SENAI -
I Battini, Okçana; orient. II- Universidade Norte do Paraná.

CDU 37.013

LILIAN AMARAL DA SILVA SOUZA

**PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS DOCENTES DO SENAI
LONDRINA FRENTE À METODOLOGIA SENAI DE
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL**

Dissertação, apresentada à UNOPAR, no Mestrado em Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias, no Centro de Ciências Empresariais e Sociais Aplicadas, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre Conferida pela Banca Examinadora formada pelos professores:

Prof^a. Dr^a. Okçana Battini
Orientadora
Universidade Norte do Paraná

Prof^a. Dr^a. Soraia Chafic El Kfoury Salerno

Prof. Dr. Fábio Luiz da Silva

Dedico este trabalho a Deus que permitiu que tudo pudesse ser realizado.

AGRADECIMENTOS

Muitas vezes eu me senti sozinha no desenvolvimento deste estudo. Mas sozinha de fato, nunca estive. As pessoas mais importantes da minha vida estiveram comigo em cada página escrita e reescrita desta dissertação;

Agradeço a Deus, por me ajudar a enfrentar os desafios que a vida nos impõe;

Ao meu esposo pelo apoio e pela paciência, por estar sempre presente ao longo desta jornada, ajudando com as tarefas de casa e em especial com as crianças;

Aos meus filhos Luca e Juliana, que ficaram dias e horas sem minha companhia para brincar e com toda a paciência me respeitaram nas horas dedicadas ao estudo. Não estar por inteira com vocês foi o meu desafio mais difícil;

Agradeço em especial minha orientadora Okçana, que teve toda a paciência comigo. Muito obrigado pela confiança em mim e também pela franqueza e pelo respeito em suas orientações. Obrigado, sobretudo, pelo seu apoio desde o início deste projeto, (quando, aliás, eu sequer tinha um “projeto”, somente o desejo de aprender). Obrigado por ter me orientado e inspirado no ofício de professor-pesquisador.

SOUZA, Lilian Amaral da Silva. **Prática pedagógica dos docentes do SENAI Londrina frente à metodologia SENAI de educação profissional**. 2015. 126 f.

Dissertação de Mestrado (Mestrado em Metodologia para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias) – Centro de Ciências Empresariais e Sociais Aplicadas, Universidade Norte do Paraná, Londrina, 2015.

RESUMO

A presente pesquisa, vinculada à linha de pesquisa Formação de Professores e Ação Docente em Situações de Ensino, investiga o processo de trabalho e formação dos profissionais da educação profissional no país, especificamente os que trabalham com as turmas do Pronatec, por meio da Metodologia SENAI de Educação Profissional, na Unidade de Londrina. A pesquisa é de cunho qualitativo e foi realizada com o objetivo de compreender o momento histórico de expansão quantitativa da oferta da educação profissional no Brasil, que inclui uma reorganização do currículo por competências, tendo como pano de fundo, a discussão sobre a realização do trabalho docente frente ao novo modelo pedagógico baseado na Metodologia SENAI de Educação Profissional. Sendo assim, buscamos levantar o que mudou nas políticas educacionais no que diz respeito ao ensino profissionalizante, realizando uma análise em torno das competências profissionais no mundo do trabalho e na educação, além de tratar os saberes docentes que mobilizam e constituem a sua prática pedagógica, bem como aquilo que facilita ou dificulta esse processo. A pesquisa teve como sujeitos 27 docentes do ensino técnico profissionalizante proveniente do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI em Londrina, sendo utilizado o procedimento de grupo focal na tentativa de buscar os sentidos e significados da prática pedagógica frente a essa nova metodologia de trabalho. Os docentes entrevistados para este estudo, em sua grande maioria, conhecem e sentem algumas dificuldades na implantação desta proposta. Nessa perspectiva apesar das contradições e das dificuldades, os professores pesquisados relatam que falta formação continuada, apoio e acompanhamento da equipe pedagógica, retorno do planejamento e das ações a serem desenvolvidas diariamente com os professores. Podemos concluir que a mudança da prática docente passa por processos de formação, capacitação e aprimoramentos contínuos, decididos e desenvolvidos coletivamente na escola e a partir das necessidades identificadas pelos docentes. Todavia, a resistência dos professores em adaptar-se a esse modelo não deve ser encarada como recusa ou simples negação ao que está sendo imposto, mas, sobretudo, como possibilidade de reelaboração do que está sendo determinado, no sentido de uma adaptação a nossa realidade.

Palavras-chave: Saberes Docentes. Educação Profissional. Competências. Metodologia SENAI.

SOUZA, Lilian Amaral da Silva. **Pedagogical practice of teachers of SENAI Londrina front of professional education SENAI methodology**. 2015. 126 f. Master Thesis (Masters in Methodology for Teaching Languages and its technologies) - Center for Business and Social Sciences Applied, University of Northern Paraná, Londrina, 2015.

ABSTRACT

This research, adhered to the line of research Teachers Formation and Teacher Action in Teaching Situations, investigates the process of work and training of education professionals in the country, those specifically working with Pronatec, by Senai Professional Education Methodology, at Londrina's facility. The research uses qualitative approach and was carried out with the goal to understand the historical moment of quantitative expansion of professional education supply in Brazil, which includes a curriculum reorganization by skills, having as backdrop the discussion on the fulfillment of the work teachers perform in face of the new pedagogical model based on SENAI's Professional Education Methodology. Thus we seek to evaluate what has changed in education policies with regards to vocational education, conducting an analysis around professional competences in the world of labor and in education, in addition to treating the knowledge that mobilize teachers and constitute their practice as well as what facilitates or hinders this process. The research had as subject 27 teachers of the technical vocational education from the National Service in Industrial Learning - SENAI in Londrina, using the focus group procedure in an attempt to find the meanings of the pedagogic practice in face to this new work methodology. The teachers interviewed for this study, for the most part, know and feel some difficulties in the implementation of this proposal. From this perspective despite the contradictions and difficulties, the teachers surveyed report that lack of continuous training, support and monitoring of the teaching staff, return of planning and action to be taken daily with teachers. We can conclude that the change in teaching practice involves coaching processes, training and continuous improvements, decided and developed collectively at school and based of the needs identified by teachers. Nevertheless the teachers' resistance to adapt to this model should not be seen as a refusal or simple denial to what is being imposed, but above all as possibility of reworking what is being determined in the sense of adapting to our reality.

Keywords: Knowledge Teachers. Professional Education. Skills. SENAI Methodology.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEFETS	CENTROS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA
CINTERFOR	CENTRO INTER-AMERICANO PARA O DESENVOLVIMENTO DE CONHECIMENTO DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL
CNE	CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
EPT	EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
EBFP	EDUCAÇÃO BÁSICA E FORMAÇÃO PROFISSIONAL
FAT	FUNDO DE AMPARO AO TRABALHADOR
FHC	FERNANDO HENRIQUE CARDOSO
FIC	FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA
FUNDEB	FUNDO DE MANUTENÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA E DE VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO
IFETS	INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA
INEM	INSTITUTO NACIONAL DE EMPLEO
JK	JUSCELINO KUBITSCHECK
LDBEN	LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL
MEC	MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
OIT	ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO
PAC	PROGRAMA DE ACELERAÇÃO DO CRESCIMENTO
PDE	PLANO DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO
PLANFOR	PLANO NACIONAL DE QUALIFICAÇÃO DO TRABALHADOR
PNPE	PROGRAMA NACIONAL DE ESTÍMULO AO PRIMEIRO EMPREGO
PNQ	PLANO NACIONAL DE QUALIFICAÇÃO
PROEJA	PROGRAMA NACIONAL DE INTEGRAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
PROEP	PROGRAMA DE EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL
PROJOVEM	PROGRAMA NACIONAL DE INCLUSÃO DE JOVENS: EDUCAÇÃO, QUALIFICAÇÃO E AÇÃO COMUNITÁRIA
PRONATEC	PROGRAMA NACIONAL DE ACESSO AO ENSINO TÉCNICO E EMPREGO
SENAC	SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM COMERCIAL

SENAI SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM INDUSTRIAL
UNESCO ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A
 CIÊNCIA E A CULTURA

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 A TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL	16
2.1 PERÍODO COLONIAL	17
2.2 BRASIL-IMPÉRIO	18
2.3 REPÚBLICA	20
2.4 A CONSOLIDAÇÃO DE UMA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL ENTRE OS ANOS DE 1930 AOS ANOS 90	22
2.4.1 O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova 1932	24
2.4.2 O Sistema S	28
2.4.2.1 O SENAI.....	29
2.4.3 Primeiros passos da Legislação em torno do Ensino Profissionalizante	33
2.5 RETOMADA DO DESENVOLVIMENTO: ANOS 2000, INCLUSÃO, EDUCAÇÃO E PRONATEC.....	42
2.6 OS PLANOS DE CURSOS PARA ATENDIMENTO AS TURMAS DO PRONATEC TÉCNICO	47
3 AS COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS NO MUNDO DO TRABALHO E NA EDUCAÇÃO	52
3.1 O MODELO DAS COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS NA REALIDADE DO MUNDO DO TRABALHO	54
3.2 AS COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS E AS POLÍTICAS DA EDUCAÇÃO	57
3.3 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL A PARTIR DO MODELO SENAI DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL	63
4 SABERES DOCENTES e FORMAÇÃO DE PROFESSORES	67
4.1 SABERES DOCENTES.....	68
4.2 OS SABERES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL.....	74
4.3 A FORMAÇÃO DOCENTE	77
5 APLICAÇÃO DA METODOLOGIA SENAI DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO SENAI LONDRINA	82

5.1 1º EIXO: A VISÃO DOS PROFESSORES SOBRE A METODOLOGIA BASEADA POR COMPETÊNCIA	855
5.2 2º EIXO: O PAPEL DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO CONTINUADA.....	92
5.3 3º EIXO: OS DESAFIOS FRENTE À METODOLOGIA.....	99
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	108
REFERÊNCIAS.....	114
APÊNDICE.....	125
APÊNDICE A – Instrumento de pesquisa utilizado na coleta de dados	126

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo aborda a prática pedagógica dos docentes do ensino técnico na implantação da Metodologia SENAI de Educação Profissional, em sua unidade educacional em Londrina. O objetivo é, sobretudo, entender a importância pedagógica, ou seja, o que essa proposta provocou no contexto educativo da educação profissional e nos docentes do SENAI em Londrina, visando, fornecer subsídios para que outros educadores possam, ao ler este trabalho, elucidar seus questionamentos ou, pelo menos, ampliar o caminho para as discussões.

O interesse na realização desta pesquisa surgiu no período em que o SENAI em Londrina começou a reestruturar a sua metodologia para atender às exigências da nova legislação educacional. A reformulação dos cursos técnicos teve início, primeiramente, com a chegada e atendimento das primeiras turmas do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC)¹, com uma proposta desafiadora e interessante de promover um ensino centrado no desenvolvimento de competências (BRASIL, 2011).

A noção de competência, mesmo carregada de plasticidade, polissêmica e indefinida conceitualmente, atravessa dois mundos, o da educação e o do trabalho. A proposta de um ensino diferenciado é uma situação nova que requer o domínio das concepções da pedagogia das competências e implica numa mudança no trabalho pedagógico do docente. Essa mudança despertou e instigou na pesquisadora o interesse de verificar como problema de pesquisa, quais são os impactos sobre a ação docente decorrentes da implantação da Metodologia SENAI de Educação Profissional com base em competências.

¹ O PRONATEC foi criado no dia 26 de outubro de 2011, com a sanção da Lei nº 12.513/2011.

A modernização produtiva, advinda com o processo de globalização, principalmente, nas últimas décadas do século passado, trouxe implicações para o mundo do trabalho e da educação. A nova organização da produção, impactada pelas novas tecnologias que passaram a integrar o cotidiano das empresas provocou transformações nas relações de trabalho, exigindo mudanças nos perfis profissionais dos trabalhadores que, por sua vez, promoveram novas demandas por formação profissional.

O SENAI realiza sua prática pedagógica fundamentada no ensino por competências. A ideia em torno da investigação do tema proposto surgiu em função das mudanças ocorridas no cenário educacional brasileiro, instituídas a partir da aprovação da Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e do Decreto nº 2.208/97, instituindo um elenco de reformas na educação profissional, particularmente nos cursos técnicos profissionalizantes (BRASIL, 1996) e (BRASIL, 1997). Essas mudanças trazem consigo a necessidade de modificações na ação educativa do ensino técnico, pois o desenvolvimento de competências passa a ser à base da mudança de paradigmas o que justifica a realização desta pesquisa. Segundo os documentos norteadores do SENAI, essas mudanças acontecem no sentido de contribuir com a formação de um profissional com formação crítica e com visão do contexto sociopolítico e econômico. (SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM INDUSTRIAL, 2006).

Com base na definição de Marconi e Lakatos (2007) de que metodologia é o estudo dos métodos e método é uma forma ou processo para se atingir determinado resultado podemos inferir que a Metodologia SENAI de Educação Profissional é o conjunto dos melhores métodos para realizar a educação profissional adequada à realidade atual, atendendo às necessidades da indústria e da sociedade brasileira, tendo como resultado final a formação de um profissional competente. (SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM INDUSTRIAL, 2012).

A Metodologia SENAI de Educação Profissional envolve um método de elaboração de Perfis Profissionais - por meio da Análise Funcional com a participação de especialistas reunidos em um fórum chamado de Comitê Técnico Setorial; de um método de elaboração do Desenho Curricular – que é a transposição para a linguagem do mundo da educação do que está contido no Perfil Profissional;

e métodos de planejamento, desenvolvimento e avaliação dos processos de ensino e de aprendizagem com princípios e fundamentos próprios. (SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM INDUSTRIAL, 2012).

Nas últimas duas décadas, o modelo de educação profissional no Brasil tem passado por reestruturações em sua pedagogia na tentativa de redirecionar o modelo tradicional de qualificação e conceber uma renovada formação para o trabalho. A atual proposta pedagógica visa atender ao máximo a demanda do mercado de trabalho e passa a adotar para o ensino neologismos como empregabilidade, competência, polivalência, competitividade e trabalho em equipe. Em um contexto de reestruturação produtiva, surge a pedagogia da competência, destinada a educar futuros trabalhadores de acordo com os parâmetros do mercado capitalista.

Participaram desta pesquisa 27 docentes do ensino técnico profissionalizante proveniente do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI em Londrina. Almejando alcançar os objetivos propostos foi realizada uma pesquisa qualitativa, aplicando como instrumento de pesquisa (APÊNDICE A) entrevista coletiva por meio do grupo focal, com os docentes dos Cursos Técnicos em Segurança do Trabalho, Logística, Mecânica e Vestuário, cursos ofertados na Metodologia SENAI de Educação Profissional em atendimento as turmas do PRONATEC. As entrevistas foram realizadas através dos grupos de formação continuada, onde os docentes foram separados de acordo com o curso técnico que ministraram aula no ano de 2014.

Com o intuito de ampliar o debate teórico-prático e de buscar respostas ao problema apresentado, o presente trabalho está estruturado em cinco seções. A primeira seção introduz a ideia e objetivos do trabalho, na segunda seção, é abordada a trajetória da Educação Profissional no Brasil, o histórico da Educação Profissional no Brasil, bem como as reformas e perspectivas quanto ao ensino profissional. Os autores utilizados para embasar a segunda seção foram Saviani (2007), Cunha (2000) e Kuenzer (2007).

Na terceira seção foi realizada uma análise em torno das competências profissionais no mundo do trabalho e na educação. Procurando

verificar qual(is) a(s) origem(s) dessa categoria, como ela se relaciona com a qualificação já estabelecida no seio das estruturas organizacionais do trabalho e qual(is) as suas representações segundo alguns autores como, Perrenoud (1999), Ramos (2001) e Brasil (1999a) que se ocupam em discutir e entender suas significações principalmente na Educação Profissional.

Ainda nesta seção no caso da reestruturação da educação profissional, a problematização no ambiente de trabalho surge no momento em que novas formas de gestão e novas tecnologias passaram a ocupar o chão de fábrica, desencadeando novas relações de trabalho e a necessidade de um novo trabalhador. O conceito de qualificação, que antes ocupava a centralidade do discurso no que diz respeito à formação do trabalhador, dá lugar ao conceito de competências, determinando o aparecimento de um novo sujeito: o trabalhador polivalente.

Assim, o discurso de uma nova educação profissional surge como resposta às contradições e dilemas vivenciados no mundo do trabalho, em que o trabalhador não polivalente não mais atendia às exigências do setor produtivo. O surgimento deste novo discurso abre espaços para a polissemia ao permitir novos significados. A seção foi finalizada apresentando a estrutura da educação profissional a partir do modelo SENAI.

Na quarta seção, foram abordados os saberes docentes e a forma de construção da sua prática pedagógica no seu contexto de trabalho, bem como aquilo que facilita ou dificulta esse processo. Segundo teóricos que discutem essa temática, esses saberes resultam de um conjunto de saberes constituídos e legitimados pelos professores no decorrer de sua trajetória profissional. Tardif (2002, p. 39) assevera que estes saberes “[...] se caracterizam como a síntese de várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, das universidades, etc.” No campo dos saberes e competências docentes, autores como Pimenta (2000), Tardif (2002), Nóvoa (1992) foram trazidos para pesquisa, pois discutem o estado da arte deste assunto.

Na quinta seção foi descrita a metodologia adotada nesta pesquisa,

com os procedimentos de coleta de dados utilizados; a apresentação dos sujeitos envolvidos bem como os critérios de sua seleção. A categorização dos dados coletados e a descrição dos conteúdos examinados, bem como a análise dos resultados obtidos, são apresentadas na quinta seção deste trabalho e estruturadas em três eixos essenciais para a compreensão do trabalho dos professores frente ao modelo de competência, são eles: a visão dos professores sobre a metodologia baseada por competências; o papel da coordenação pedagógica na formação continuada; e, os desafios frente à metodologia. Com as contribuições dos docentes e amparados nos documentos é possível identificar um panorama das competências na educação profissional. Os resultados podem ser observados na seção correspondente.

2 A TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL

Torna-se importante estudar a origem da Educação no Brasil para que se possa entender como se deu a construção e o desenvolvimento da instrução direcionada à Educação Profissional, analisando os momentos históricos e os rumos que o Estado adotou para fomentar a Educação Pública no Brasil, sobretudo a Educação Profissional.

Conforme Almeida (1989), no início da história do Brasil, desde seu descobrimento pelos portugueses, o que se instituía era uma colônia de Portugal sendo explorada devido às riquezas naturais e a grande extensão territorial. A herança colonial escravista influenciou preconceituosamente as relações sociais e a visão da sociedade sobre a educação e a formação profissional. O desenvolvimento intelectual, proporcionado pela Educação Escolar Acadêmica, era visto como desnecessário para a maior parcela da população e para a formação de “mão-de-obra”. Não se reconhecia vínculo entre educação escolar e trabalho, pois a atividade econômica predominantemente não requeria educação formal ou profissional.

A relação trabalho/educação torna-se significativa com a expansão do modo de produção capitalista, pois a escola é impulsionada à condição de instrumento por excelência para viabilizar o saber necessário à burguesia em célere ascensão.

O saber, transmitido de forma sistemática através da escola, só foi incorporado aos direitos sociais para todos os cidadãos bem recentemente, já no século XX, quando passaram a ser consideradas condições básicas para o exercício da cidadania: a educação, a saúde, o bem-estar econômico e a profissionalização. (MANFREDI, 2002).

Dessa forma, ao percorrer a trajetória da Educação Profissional Brasileira, procuraremos contextualizá-la considerando as inter-relações com as esferas econômicas, sociais e políticas da época, uma vez que educação e trabalho possuem uma relação que se modifica e cresce em complexidade à medida que as sociedades tornam-se, também, mais complexas.

Não se concebe, atualmente, a Educação Profissional como simples instrumento de política assistencialista e ajustamento às demandas do mercado trabalho, mas sim, como importante estratégia para que os cidadãos tenham efetivo acesso às conquistas científicas e tecnológicas da sociedade.

Nesse sentido, impõe-se a superação do enfoque tradicional da formação profissional baseado apenas na preparação para execução de um determinado conjunto de tarefas. A Educação Profissional requer além do domínio operacional de um determinado fazer, a compreensão global do processo produtivo, com a apreensão do saber tecnológico, a valorização da cultura do trabalho e a mobilização dos valores necessários à tomada de decisões, ou seja, as competências profissionais demandadas pelo mundo do trabalho. (MANFREDI, 2002).

2.1 PERÍODO COLONIAL

No Brasil Colônia, enquanto os filhos da elite colonial recebiam uma educação de caráter humanístico-intelectual, os escravos exerciam ofícios elementares, aprendidos na própria prática laboral. Esta diferenciação refletia o preconceito contra o trabalho manual, herança da idade média portuguesa, que exerceu influência marcante na formação da cultura brasileira. A palavra trabalho é derivada do termo latino *tripalium*, designativo de um instrumento de tortura feito de três paus, de confecção semelhante à canga que se punha nos bois para propiciar a tração de carga. (CUNHA, 2000).

O trabalho manual era considerado uma atividade indigna para o homem. Atividades artesanais e manufatureiras, como a carpintaria, a serralheria, a construção, a tecelagem, entre outras, eram repudiadas por se tratarem de ocupações de escravos. A discriminação contra esse tipo de atividade e contra aqueles que a desempenhavam levava muitos a rejeitarem determinadas profissões.

Os espaços de ensino e trabalho se davam no interior dos arsenais

militares e da marinha, onde os “desvalidos” eram internados e postos a trabalhar por alguns anos até se tornarem livres e escolher onde, como e para quem trabalhar. Posteriormente, o ensino e aprendizagem de ofícios e o trabalho passam a se dar no interior dos estabelecimentos industriais, as chamadas Escolas de Fábrica, que serviram de referência para as unidades de ensino profissional que vieram a se instalar no Brasil tempos depois. Ao ensino dos ofícios acresceu-se a seguir o ensino das “primeiras letras”, seguido de todo o ensino primário. (SAVIANI, 2007).

Segundo o referido parecer n. 16/99-CEB/CNE, “[...] os primórdios da formação profissional no Brasil registram apenas decisões circunstâncias especialmente destinadas a amparar os órfãos e os demais desvalidos de sorte.” (BRASIL, 1999a, p. 11).

O setor de aprendizagem profissional no Brasil é retomado com o processo de desenvolvimento industrial a partir de 1808, com a vinda de D. João para o Brasil. Retoma-se o processo de desenvolvimento industrial a partir da permissão de abertura de novas fábricas, inaugurando-se dessa forma uma nova era para o setor de aprendizagem profissional.

Lopes, Faria Filho e Veiga (2007) consideram importante destacar que D. João criou no Rio de Janeiro, em 1809, o Colégio das Fábricas, com caráter assistencialista, para abrigar os órfãos trazidos na frota que transportou a família real de Portugal para o Brasil, a fim de ensinar os ofícios e atender a demanda de mão-de-obra profissional escassa no país.

No próximo tópico, tratar-se-á a respeito do ensino público brasileiro sob um novo sistema educacional, com uma nova política implantada pelo Império.

2.2 BRASILEIRO IMPÉRIO

A partir de 1808, com a transferência da corte portuguesa para o Brasil, a colônia passou a ser sede do reino, e importantes modificações na

economia e política do País aconteceram. Começaram as primeiras medidas para a criação de atividades industriais, estatais e particulares que subsidiaram o comércio que ora se apresentava e interessava a então Metrópole. Iniciou-se a construção do aparelho escolar estatal, o que levou à perda a hegemonia do modelo escolar jesuíta. (SAVIANI, 2007).

Posteriormente, em 1816, era proposta a criação de uma Escola de Belas Artes, com o propósito de articular o ensino das ciências e do desenho para os ofícios mecânicos.

Após a proclamação da Independência em 1822, a Constituição outorgada em 1824 trazia no seu bojo a necessidade de se contemplar uma legislação especial sobre instrução pública com base nos ideais liberais da Revolução Francesa buscando uma nova orientação para o modelo educacional a ser implantado na sociedade. Todavia, só de maneira implícita o ensino profissional foi tratado na carta magna que, de certa forma, traçou nova orientação que veio a influenciar as formas que essa modalidade de ensino tomou no futuro. O ensino de ofícios nenhum progresso registrou, preservando-se a mentalidade conservadora construída ao longo do período colonial; ou seja, continuou a separação entre as ocupações para os pobres e desvalidos e a instrução para a elite. (SAVIANI, 2007).

Intensifica-se a produção manufatureira e surgem então as sociedades civis que receberam a denominação de Liceus. Inicialmente, com recursos próprios, e em seguida com recursos públicos granjeados por meio de doações e subsídios, criaram e geriram suas escolas de aprendizagem das artes e dos ofícios. Os Liceus, instituições não estatais, incorporavam o 2º grau da instrução pública brasileira “[...] voltada para a formação profissional compreendendo os conhecimentos relativos à agricultura, à arte e ao comércio, na forma como são desenvolvidos pelas ciências morais e econômicas.” (SAVIANI, 2007, p. 125). Nessa conformação de ensino profissional, ainda se mantém a discriminação contra a mão-de-obra escrava praticada durante o período colonial, vez que continuava vedada a matrícula aos escravos nos diversos Liceus instalados em muitas unidades do Império.

Cunha (2000) mostra que as elites intelectuais do Brasil Imperial conformaram-se à ideia de que a educação do povo, particularmente mediante o ensino profissional, seria o principal meio de prevenir a contestação da ordem e de mobilizar a força de trabalho para a produção industrial-manufatureira. Para ele,

As iniciativas voltadas para o ensino de ofícios, tanto as do Estado quanto as de entidades privadas, eram legitimadas por ideologias que proclamavam ser a generalização desse tipo de ensino para trabalhadores livres condição de: a) imprimir neles a motivação para o trabalho; b) evitar o desenvolvimento de ideias contrárias à ordem política, que estava sendo contestada na Europa; c) propiciar a instalação de fábricas que se beneficiariam da existência de uma oferta de força de trabalho qualificada, motivada e ordeira; e d) favorecer os próprios trabalhadores, que passariam a receber salários mais elevados. Esse foi o legado do Império à República no que se refere ao ensino de ofícios manufatureiros. (CUNHA, 2000, p. 4).

Assim, observa-se que durante o Império, o ensino profissional continuou a ser desvalorizado; contudo, ocorreu uma ampliação da capacitação profissional compulsória, de caráter assistencialista e moralizador, voltada para os pobres e desvalidos da sorte.

2.3 1ª REPÚBLICA

A 1ª República compreende o período de 1889 a 1930, também denominado de República velha ou República Oligárquica.

A partir do começo do século XIX a cafeicultura ganha o interesse dos grandes proprietários, tornando-se rapidamente, a principal atividade agrícola do País. A crescente importância econômica faz dos produtores do café de São Paulo, do Rio de Janeiro e de Minas Gerais o centro da elite dirigente do Império e da República, até quase meados do século XX. Embora a economia estivesse centrada no modelo agroexportador, com o advento da República houve uma forte pressão dos diversos grupos da sociedade para transformar a base econômica do país, que para esses, deveria estar baseada na produção industrial, que já contava com 6.946 indústrias. (SAVIANI, 2007).

No campo da educação, nas primeiras décadas da República, uma das iniciativas relativas ao ensino profissional no princípio da República foi à criação do Decreto n. 439/1890, que estabeleceu as bases para a organização da assistência à infância desvalida. A Política Educacional da Primeira República pretendeu, principalmente, democratizar o ensino primário, tanto que universalizou a ideia de uma rede de ensino primário, público, gratuito e laico, porém, o sistema criado foi insuficiente e insensível ao mundo do trabalho. Havia escassez de professores e escolas; apenas uma parte da população tinha acesso à instrução – a elite – acumuladora de capital, controladora do Estado e patrocinadora da nação no novo sistema capitalista global, na introdução dos valores e modo de vida burguês e liberal. De outro lado, uma esmagadora população analfabeta, sem participação política, vivendo nos campos, vendendo uma mão-de-obra pouco qualificada nas indústrias, explorada no sistema de produção, apartada do capital. (SAVIANI, 2007).

O contexto apresentado exerceu influência sobre a educação profissional no Brasil, que teve seu início oficial em 1909, o Decreto-Lei nº 7.566, de 23 de setembro, sancionado pelo então Presidente da República Nilo Peçanha, instituiu oficialmente a educação profissional brasileira que, vista como instrumento de capacitação ou adestramento para atender ao crescente desenvolvimento industrial e ao ciclo de urbanização, tinha caráter assistencialista em relação à massa trabalhadora (BRASIL, 1909). Porém, o aspecto assistencial e de ordem moralista permaneceu, haja vista só ter acesso a essas Escolas alunos de, no mínimo 10 e no máximo 13 anos e dada à preferência para os “desvalidos da fortuna”.

Nessa mesma década, foram instaladas 19 Escolas de Aprendizes Artífices, difundidas com o intuito de preparar gerações vindouras para a continuidade dos ofícios, suprimindo, assim, o mercado produtivo, dominado pela burguesia emergente, formando profissionais advindos das camadas pobres da população. O ensino profissional foi delegado ao Ministério de Indústria e Comércio.

Foram ofertados cursos de tornearia, mecânica e eletricidade, além das oficinas de carpintaria e artes decorativas ministradas nas Escolas de Aprendizes Artífices. As escolas não alcançaram qualidade e eficiência no ensino profissional para atendimento as demandas do setor industrial. Estas escolas

deveriam atender às demandas de seus estados e funcionaram destinadas à “[...] formação de operários e de contramestres, por meio do ensino prático e de conhecimentos técnicos transmitidos aos menores em oficinas de trabalhos manuais ou mecânicos.” (MANFREDI, 2002, p. 83).

Historicamente, a organização da Rede de Ensino Técnico-Profissional se origina na última década da Primeira República quando emergiu a preocupação em pensar e modificar os padrões de ensino e cultura das instituições escolares nas diferentes modalidades e nos diferentes níveis.

O que se pode perceber é que durante a Primeira República a Educação Profissional assumiu outros moldes e outros objetivos dos que se tinham no Império. Diferentes porque de um lado os objetivos eram assistencialistas e compensatórios e de outro o trabalho era visto como um antídoto à preguiça, à vadiagem e às ideias revolucionárias, ainda a concepção anarco-sindicalista de educação integral e, finalmente, a visão de formação profissional para o mercado de trabalho. (MORAES; LOPES NETO, 2005).

2.4 A CONSOLIDAÇÃO DE UMA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL ENTRE OS ANOS DE 1930 AOS ANOS 90

Na década de 20, a Câmara dos Deputados promoveu uma série de debates sobre a expansão do ensino profissional, promovendo a participação de todos, pobres e ricos. Foi criada, então, uma comissão especial, denominada Serviço de Remodelagem do Ensino Profissional Técnico, que teve seu trabalho concluído na década de 30, à época da criação dos Ministérios da Educação e Saúde Pública e o Trabalho, Indústria e Comércio. O discurso pedagógico renovador propunha a implantação e criação do maior número de escolas, inclusive as profissionais.

Saviani (2007) afirma que as políticas pertinentes à educação, objetivavam atender às demandas do processo de industrialização e do crescimento

ascensional da população urbana. As décadas de 30 e 40 (século XX) foram de intensificação da industrialização no país, o que viria a exigir mudanças nas concepções e práticas do ensino profissional e sua necessária institucionalização para se adequar ao desenvolvimento industrial brasileiro, que em diversas realidades posteriores demandou novas necessidades para a formação da força de trabalho.

As reformas de ensino feitas no governo de Getúlio Vargas a partir de 1930 reforçaram o caráter dual do sistema escolar, que já vinha se consolidando desde o Brasil colônia. A dualidade do sistema escolar caracterizava-se por dois tipos de educação: um direcionado para a classe dominante, com escolas secundárias, acadêmicas e superiores, e outro para as camadas trabalhadoras, escola primária e escola profissional. (ROMANELLI, 1978).

O movimento revolucionário de 1930 destaca a relação entre o trabalho e a educação como problema fundamental. O pensamento era a articulação entre a agricultura e a indústria para fortalecer o projeto da industrialização no Brasil com o apoio das oligarquias rurais. Em 1931, foi criado o Conselho Nacional de Educação (CNE) e, nesse mesmo ano, foi efetivada uma reforma educacional, conhecida pelo nome do ministro Francisco Campos. (ROMANELLI, 1978).

A reforma Francisco Campos deu uma estrutura orgânica aos ensinos secundário, comercial e superior, atingindo profundamente a estrutura do ensino.

De acordo com Romanelli (1978, p. 131), citamos resumidamente os decretos, da referida reforma:

- Decreto nº 19.850 – de 11/04/31. Cria o Conselho Nacional de Educação;
- Decreto nº 19.851 – de 11/04/31. Dispõe sobre a organização do Ensino Superior no Brasil e adota o regime universitário;
- Decreto nº 19.852 – de 11/04/31. Dispõe sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro;
- Decreto nº 19.890 – de 18/04/31. Dispõe sobre a organização do Ensino Secundário;
- Decreto nº 20.158 – de 30/06/31. Organiza o ensino comercial, regulamenta a profissão de contador e dá outras providências;
- Decreto nº 21.241 – de 14/04/32. Consolida as disposições do Ensino secundário.

Ainda segundo Romanelli (1978), a reforma não compreendeu os ensinos primário e normal e os vários ramos do ensino médio profissional, salvo o comercial e manteve seu caráter elitista, demonstrado na obrigatoriedade em se prestar exame de admissão para o ensino médio, num currículo enciclopédico, em média de 102 disciplinas anuais, e na rigidez do sistema de avaliação.

Várias reformas foram tentadas na Primeira República para lidar com essa dualidade, no entanto, sem êxito, como cita a autora

A par dessa dualidade, a 1ª República tentou várias reformas, sem êxito, para a solução dos problemas educacionais mais graves. [...] não passaram de tentativas frustradas e, mesmo quando aplicadas, representaram o pensamento isolado e desordenado dos comandos políticos, o que estava muito longe de poder comparar-se a uma política nacional de educação [...] A renovação intelectual de nossas elites culturais e políticas foi um fato que não se deu, visto que o comando político, econômico e cultural se conservou nas mãos da classe que tinha recebido aquela educação literária e humanística, originária da Colônia e que tinha atravessado todo o Império sem modificações essenciais (ROMANELLI, 1978, p. 43).

Enquanto a educação elitista enfatiza o aspecto intelectual, o ensino profissionalizante centrou-se na formação voltada para trabalho industrial.

2.4.1 O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova 1932

O campo educacional no Brasil, nas décadas iniciais do século XX, possuía inúmeros problemas, como o alto índice de analfabetismo e a desistência escolar. A sociedade brasileira passava por significativas mudanças nos âmbitos político, econômico, cultural e social. Um grupo de intelectuais, por solicitação do chefe de governo, Getúlio Vargas, apresentou, em março de 1932, um documento, expresso como manifesto, expondo propostas com vistas à solução dos problemas da educação do país. Na defesa da unidade da educação, propôs-se, sobretudo, a “reconstrução educacional no Brasil”, por meio da organização do ensino em seus diversos níveis, expressando a urgente necessidade da criação de um Sistema Nacional de Ensino no país.

A revolução de 30, a insatisfação dos renovadores e a busca da modernidade, criam o ambiente necessário às mudanças. Segundo Cury (1978), na Conferência Nacional de Educação, em 1931, o Novo Governo solicita um plano educacional condizente com a nova situação, justamente nesse clima, foi lançado o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. O referido Manifesto foi representado por 26 signatários, um grupo para Cury (1978) heterogêneo no tocante as teorias pedagógicas, mas que apesar das diferenças selou um compromisso. Redigido por Fernando de Azevedo, além dos nomes de Anísio Teixeira e Lourenço Filho. Ghiraldelli Jr refere-se aos três nomes em destaques como “os cardeais do movimento renovador”.

O documento de 1932 toma como ponto de partida a premissa de que a ‘educação varia sempre em função de uma ‘concepção de vida’, refletindo, em cada época, a filosofia predominante que é determinada, a seu turno, pela estrutura da sociedade’. Lembrando que cada classe tem suas opiniões particulares sobre a educação, afirma que ‘um longo olhar sobre o passado’, nos permite perceber que o ideal a ser alcançado pela educação varia segundo cada época, sempre ‘de acordo com a estrutura e as tendências sociais’, extraíndo sua vitalidade da ‘própria natureza da realidade social’. (GHIRALDELLI JR, 2009, p. 43).

O Manifesto de 1932 defendeu uma reforma na estrutura organizacional de todo o campo da educação. Enfatizou a defesa da escola pública, gratuita e laica e das práticas educativas apoiadas em métodos pedagógicos científicos, centrados no aluno. Expressou ideal reformista e foi fruto do movimento educacional que se iniciou por volta da década de 1920. (SAVIANI, 2004).

O chamamento para um “Plano de reconstrução educacional” buscava levantar uma discussão política sobre a questão, bem como uma revisão nos métodos pedagógicos que deveriam ser norteados pela “nova educação”. Nesse sentido, o documento fala em “Educação Nova” em oposição à “educação tradicional”. Havia uma posição contra as tendências exclusivamente passivas intelectualistas e verbalistas da escola tradicional no modelo jesuítico. Portanto, defendia uma reforma integral: organização, método e sistema calcados, principalmente, na concepção da Educação Nova norteadada pelo educador norte americano John Dewey. (SAVIANI, 2004).

No final do texto, há uma diretriz geral para o plano de reforma educacional que é a construção de um Estado democrático de direitos e deveres para os cidadãos e que a ciência seria o pilar dessa Educação Nova que sustentaria uma nova civilização pela educação pública e não privada.

Saviani (2004) afirma que o Manifesto de 1932 possui imenso valor histórico na área de investigação sobre a educação, consistindo em um importante legado deixado pelo século XX e um documento de política educacional que, além da defesa da escola nova, coloca em causa a defesa da escola pública. Foi uma proposta de construção de um sistema nacional de educação pública, ancorada na ideia de uma reconstrução social por meio da reconstrução educacional. Seu ideário inspirou as gerações posteriores, influenciando a teoria da educação, a política educacional e a prática pedagógica em todo o país.

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova foi fruto de um conjunto de ideias sobre diversas questões, inclusive sobre a educação profissional. Dentre elas, destaca-se a crítica de Anísio Teixeira sobre a dualidade presente no sistema educacional brasileiro, que promovia a separação entre o trabalho manual e o trabalho intelectual.

Teixeira (1976) revela que o sistema de ensino dual era constituído, de um lado, pelas escolas primárias, escolas normais e escolas profissionais e agrícolas; de outro lado, pelas escolas secundárias, escolas superiores e universidades. Neste último grupo, dominava a filosofia educacional dos estudos “desinteressados” ou não práticos, supostamente formadores do homem “culto”; e no primeiro, a da formação prática e utilitária para o magistério primário, as ocupações manuais ou os ofícios, as atividades comerciais, técnicas e agrícolas.

A Constituição de 1937 fez menção às escolas vocacionais e pré-vocacionais como dever do Estado, a quem competia, com a colaboração das indústrias, da sociedade e dos sindicatos econômicos, criar, na esfera de sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários e associados. Esta era uma demanda do processo de industrialização desencadeado na década de 30, que estava a exigir maiores e crescentes contingentes de profissionais especializados, tanto para a indústria quanto para os setores de

comércio e serviços. (TEIXEIRA, 1976).

As políticas para o ensino profissional tomaram novas características em contraste com as primeiras iniciativas neste sentido, que se fizeram com objetivo de dar ocupação aos pobres – desvalidos de sorte -, e também com “caráter moralizador”. Segundo Cunha (2000), neste período do Estado Novo, a pobreza era condição da conjuntura para se ter acesso ao ensino profissional neste nível de formação, mas não suficiente, pois, embora este fosse reservado para as “classes menos favorecidas” economicamente, havia uma seleção. Pela primeira vez ocorreu o uso do termo técnico, função de nível intermediário na divisão do trabalho, por isso a seleção dos melhores entre os pobres, pois haveria uma divisão hierárquica entre eles para que pudessem ser técnicos. Houve, como consequência, a criação das escolas técnicas secundárias para cursos industriais e comerciais.

O Estado passa a desenvolver, em parceria com as indústrias, que ofertavam treinamento em serviço, alternativas educacionais para este novo trabalhador, mantendo para as elites uma trajetória voltada para aquisição de conhecimentos necessários para o ensino superior.

A partir de 1942 começaram a ser promulgadas as Leis Orgânicas do Ensino, reformando vários ramos do ensino médio, que focalizava, sobretudo, o ensino técnico profissional. Em maio de 1942 as Leis Orgânicas do Ensino Secundário (Decreto-Lei nº 4.244/42) e do Ensino Industrial (Decreto-Lei nº 4.073/42); 1943 - Lei Orgânica do Ensino Comercial (Decreto-Lei nº 6.141/43); 1946 - Lei Orgânica do Ensino Primário (Decreto-Lei nº 8.529/46), do Ensino Normal (Decreto-Lei nº 8.530/46) e do Ensino Agrícola) Decreto-Lei nº 9.613/46 (KUENZER, 1997). Segundo o mesmo autor com a Promulgação das Leis Orgânicas, as escolas criadas em 1909 passaram a ofertar cursos técnicos, além dos cursos industriais básicos e dos cursos de aprendizagem.

2.4.2 O Sistema S

A determinação constitucional relativa ao ensino vocacional e pré-vocacional como dever do Estado, a ser cumprido com a colaboração das empresas e dos sindicatos econômicos, possibilitou a definição das referidas Leis Orgânicas do Ensino Profissional e propiciou, ainda, a criação de entidades especializadas como o SENAI, em 1942, e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), em 1946, bem como a transformação das antigas escolas de aprendizes artífices em escolas técnicas federais. Ainda em 1942, o Governo Vargas, por um decreto-lei, estabeleceu o conceito de menor aprendiz para os efeitos da legislação trabalhista e, por outro Decreto-lei, dispôs sobre a “Organização da Rede Federal de Estabelecimentos de Ensino Industrial.” Com essas providências, o ensino profissional se consolidou no Brasil, embora ainda continuasse a ser preconceituosamente considerado como uma educação de segunda categoria. Para Aranha (2000), a população de baixa renda, desejosa de profissionalizar, encontra nesses cursos boas condições de estudo, mesmo porque os alunos são pagos para aprender. Daí o sucesso do empreendimento particular paralelo (KUENZER, 1997).

O conjunto desses Decretos-Lei evidencia a importância que passou a ter a educação dentro do país e, em especial, a educação profissional, pois foram definidas leis específicas para a formação profissional em cada ramo da economia e para a formação de professores em nível médio.

Toda esta movimentação da indústria e conseqüentemente, do Brasil, que estava se preparando para a profissionalização de seus trabalhadores, fez com que houvesse um reordenamento no sistema escolar do ensino regular. Somente a partir de 1942, com a Reforma de Gustavo Capanema pelo Decreto-Lei 4.422 de 9 de abril, os currículos foram redefinidos e as articulações entre cursos, ramos, ciclos e graus também foram realizadas. Kuenzer (2007) nos lembra que, a formação de trabalhadores e cidadãos no Brasil, constitui-se historicamente, a partir da categoria “dualidade estrutural” uma vez que havia uma nítida demarcação de trajetória educacional para as elites e para os trabalhadores. Os cursos profissionalizantes, portanto, eram destinados àqueles que não fossem seguir

carreiras universitárias. Essa destinação deixa evidente que a formação da mão-de-obra manual e mecânica do aprender a fazer, era voltada aos jovens menos favorecidos social e economicamente, já que às elites cabia o ensino das ciências e humanidades para dar suporte às atividades intelectuais, o que as levaria ao ensino superior.

Para se compreender a implantação desse dualismo no ensino profissional industrial, é necessário retomar o contexto político-econômico do país à época. Vivia-se uma nova fase de expansão industrial depois de um período de intensa atividade de criação de muitas indústrias durante a 1ª Grande Guerra entre 1915 e 1919. Essa nova fase passou a exigir uma melhor preparação da mão-de-obra. Ocorre que o sistema de ensino público não possuía a infraestrutura necessária à implantação, em larga escala, do ensino profissional exigível para atender o desenvolvimento que se instalava. Por outro lado, a indústria exigia uma formação mínima do operariado que precisava ser feita de modo mais rápido e mais prático. Dessa forma, a fim de atender a demanda de mão-de-obra para as indústrias, o Governo criou paralelo ao sistema oficial, um outro sistema de ensino, organizado em convênio com as indústrias mediadas pela Confederação Nacional das Indústrias, órgão máximo de representação das mesmas.

2.4.2.1 O SENAI

Para implantar um sistema nacional de educação profissional, os empresários Euvaldo Lodi, então presidente da CNI, e Roberto Simonsen, que, na época, presidia a Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (FIESP), se inspiraram na experiência bem-sucedida do Centro Ferroviário de Ensino e Seleção Profissional.

Em 1941, Lodi e Simonsen, sugeriram ao Presidente Vargas que a responsabilidade do ensino industrial ficasse a cargo das federações sindicais do empresariado. Era o início da confirmação do compromisso da Confederação Nacional da Indústria (CNI) junto às suas Federações em assumir a

responsabilidade pela organização e direção de um organismo próprio, que pudesse desenvolver um sistema de educação profissional no Brasil.

A indústria pressionava o poder público para a expansão do ensino secundário profissionalizante, a fim de que fossem criadas formas alternativas, mais ágeis, para a formação do trabalhador. Criou-se, assim, uma forma paralela ao sistema oficial, o qual foi organizado, tendo como base a celebração de convênios com as indústrias, através da CNI. Em 22 de janeiro de 1942, o Serviço Nacional dos Industriários, foi criado, passando em 7 de novembro de 1942, através do Decreto-Lei 4.936, a se chamar Serviço Nacional de aprendizagem Industrial - SENAI, tendo como objetivo:

[...] organizar e administrar escolas de aprendizagem industrial em todo o país, podendo manter além de cursos de aprendizagem, que eram mais rápidos, segundo a Lei Orgânica do Ensino Industrial, e tinham por objetivo a preparação dos aprendizes menores dos estabelecimentos industriais, cursos de formação e continuação para trabalhadores não sujeitos à aprendizagem (ROMANELLI, 1978, p. 166).

Depois de serem concretizadas as primeiras medidas governamentais para a regulamentação do SENAI, cabia aos industriais montar o sistema que sustentaria a aprendizagem industrial em todo país, a fim de instalar os diversos Departamentos Regionais - células responsáveis pela implantação do sistema. Também foram criadas regiões administrativas, de acordo com as respectivas atividades industriais. Deste modo, em 1942, o SENAI estava organizado, nacionalmente, em dez regiões.

Para Cunha (2000), visto sob a ótica do poder e da gestão dos recursos, o SENAI era inegavelmente uma instituição privada, uma vez que é a Confederação das Indústrias, em conjunto com as federações estaduais de sindicato patronais, que dirigem a entidade, escolhem seus diretores e determinam a política a ser seguida, na composição do Conselho Nacional e dos conselhos regionais. A participação mínima do Estado pode ser assinalada: ao lado dos presidentes de federações ou sindicatos patronais, estão dois representantes do governo, um do Ministério da Educação, outro do Trabalho.

Ao avaliar o desenvolvimento do SENAI nos seus primeiros seis anos de funcionamento, o relatório de 1948, editado pelo Departamento Nacional, em janeiro de 1949, considerava que a história da jovem instituição apresentava três fases distintas:

- a) a implantação do Departamento Nacional e dos órgãos locais com prédios alugados;
- b) a compra de terrenos, com projeto de prédios definitivos;
- c) a atenção ao problema da qualidade de ensino e do rendimento escolar (SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM INDUSTRIAL, 2002).

O SENAI sustentava suas atividades, inicialmente, com a arrecadação de 2 mil réis mensais, por empregado das empresas filiadas à Confederação Nacional da indústria. Quanto ao Departamento Nacional, sua instalação só ocorreu em 3 de agosto de 1942, no Rio de Janeiro, em solenidade presidida pelo Ministro da Educação, Gustavo Capanema (SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM INDUSTRIAL, 2002).

Importa ressaltar que essa rede de ensino de âmbito empresarial era ambígua. Cunha (2000) assinala que esta ambiguidade se dá em uma dimensão pública e privada do SENAI, em decorrência do corporativismo do Estado Novo. Enquanto protagonista do desenvolvimento econômico, empenhado na industrialização, o Estado foi capaz de perceber a necessidade do capital na formação da força de trabalho necessária à sua reprodução ampliada, antes mesmo dos próprios capitalistas. Estes por sua vez, incapazes de tomarem as iniciativas, chegaram a impor resistência aos encargos financeiros que lhes foram atribuídos (CUNHA, 2000, p. 46). Mas quem faria a manutenção desta instituição, de onde viriam os recursos financeiros? O Decreto nº 4.48/42 estabelecia que a manutenção do SENAI fosse feita pelos estabelecimentos industriais, os quais seriam obrigados ao pagamento de uma contribuição mensal destinada às escolas de aprendizagem, sendo que a arrecadação dessa contribuição deveria ser feita pelo Instituto de Aposentadoria e Pensões dos Industriários (IAPI) e repassada ao SENAI.

O ensino industrial assumiu um papel relevante na formação da mão de obra, principalmente no contexto da industrialização do país. Tal foi sua importância que verificamos, a partir de 1942, tanto o Estado como a Confederação Nacional das Indústrias patrocinando esse ensino. (FONSECA, 1986).

Havia, pois, dois tipos de ensino industrial: um compreendia a aprendizagem sob o controle patronal, ligado ao SENAI; outro, sob a responsabilidade direta do Ministério da Educação e Saúde, constituía-se do ensino industrial básico.

A partir da lei orgânica do ensino industrial, organizou-se o ensino industrial oficial, que ficou dividido em dois ciclos: o primeiro, chamado de fundamental, era ministrado em três ou quatro anos, e havia também o ciclo básico, que compreendia o curso de mestria de dois anos; o segundo ciclo, com duração de três a quatro anos, destinava-se a formação de técnicos industriais. Santos comenta que “[...] era oferecido nesse mesmo ciclo o curso de formação pedagógica, com o intuito de habilitar professores para lecionar no ensino industrial.” (SANTOS, 2000, p. 271).

O SENAI vem atender as exigências da expansão industrial brasileira, que demandava uma formação mínima do operariado, a qual teria de ser feita de modo eficaz e mais prático. E como assinala Weistein, segundo Raphael Noschese, membro do Conselho Regional do SENAI na década de 1940: “[...] o SENAI aprontava os homens para o mundo, não era para a fábrica do João, do Pedro e do Paulo. A nossa finalidade não é fazer um operário para você, é para São Paulo, para o Brasil.” (WEISTEIN, 2000, p. 91).

No final da década de 50, quando o presidente Juscelino Kubitschek acelerou o processo de industrialização, o SENAI estava presente em quase todo o território nacional e começava a buscar, no exterior, a formação para seus técnicos. Logo, tornou-se referência de inovação e qualidade na área de formação profissional, servindo de modelo para a criação de instituições similares na Venezuela, Chile, Argentina e Peru.

Nos anos 60, o SENAI investiu em cursos sistemáticos de formação profissional, intensificou o treinamento dentro das empresas e buscou parcerias com os Ministérios da Educação e do Trabalho, e com o Banco Nacional da Habitação. Na crise econômica da década de 1980, o SENAI percebeu o substancial movimento de transformação da economia e decidiu investir em tecnologia e no desenvolvimento de seu corpo técnico.

Expandiu a assistência às empresas, investiu em tecnologia de ponta, instalou centros de ensino para pesquisa e desenvolvimento tecnológico. Com o apoio técnico e financeiro de instituições da Alemanha, Canadá, Japão, França, Itália e Estados Unidos, o SENAI chegou ao início dos anos 1990 pronto para assessorar a indústria brasileira no campo da tecnologia de processos, de produtos e de gestão.

Hoje, a instituição se prepara para dar um novo salto. Até 2014, o SENAI cria uma rede nacional de 38 institutos SENAI de tecnologia (IST)² e 23 institutos de inovação. Com essa nova estrutura, associada à construção de 53 centros de formação profissional, a reforma e manutenção de escolas e à compra de 81 unidades móveis, o SENAI reforça sua atuação para apoiar a inovação e a capacitação de trabalhadores para a indústria brasileira.

2.4.3 Primeiros passos da Legislação em torno do Ensino Profissionalizante

No ano de 1959, as Escolas Industriais e Técnicas são transformadas em autarquias com o nome de Escolas Técnicas Federais. As instituições ganham autonomia didática e de gestão. Com isso, intensificava a formação de técnicos, mão de obra indispensável diante da aceleração do processo de industrialização (BRASIL, 2009).

Apenas na década de 50 é que se passou a permitir a equivalência

² Os Institutos SENAI de Tecnologia (IST) são unidades operacionais do SENAI que possuem infraestrutura física e pessoas qualificadas orientadas à prestação de serviços técnicos de alto valor agregado para aumentar a competitividade de indústrias de todos os portes.

entre os estudos acadêmicos e profissionalizantes, quebrando em parte a rigidez entre os dois ramos de ensino e entre os vários campos do próprio ensino profissional. A Lei Federal nº 1.076/50 permitia que os concluintes de cursos profissionais pudessem continuar estudos acadêmicos nos níveis superiores, desde que prestassem exames das disciplinas não estudadas naqueles cursos e provassem “[...] possuir o nível de conhecimento indispensável à realização dos estudos”. A Lei Federal nº 1.821/53 dispunha sobre as regras para a aplicação desse regime de equivalência entre os diversos cursos de grau médio. Essa lei só foi regulamentada no final do mesmo ano, pelo Decreto nº 34.330/53, produzindo seus efeitos somente a partir do ano de 1954 (BRASIL, 2009).

A plena equivalência entre todos os cursos do mesmo nível, sem necessidade de exames e provas de conhecimentos, só veio a ocorrer a partir de 1961, com a promulgação da Lei Federal nº 4.024/61, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, classificada por Anísio Teixeira como “meia vitória, mas vitória” (BRASIL, 2008, p.13). Essa primeira LDB equiparou o ensino profissional, no que se refere à equivalência e à continuidade dos estudos, para todos os efeitos, ao ensino acadêmico, “sepultando, pelo menos do ponto de vista formal, a velha dualidade entre ensino para ‘elites condutoras do país’ e o ensino para ‘desvalidos da sorte’” (BRASIL, 2008, p. 13).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (Lei nº 4.024/1961) trouxe uma conquista para o ensino técnico industrial no Brasil, pois garantiu a este o estatuto de equivalência aos demais cursos secundários, permitindo inclusive acesso ao ensino superior; mas, apesar de haver uma preocupação em inserir o aluno no mercado de trabalho, sua formação seria tarefa das escolas técnicas, diferentemente do aluno que não tinha a intenção de inserir-se de maneira imediata no mercado (LIMA FILHO, 2005). A equivalência entre os ensinos secundários e técnicos se estabeleceu com as Leis de Equivalência e, de forma plena, com a Lei de Diretrizes e Bases 4.024 de 1961:

Pela primeira vez, a legislação educacional reconhece a integração completa do ensino profissional ao sistema regular de ensino, estabelecendo-se em plena equivalência entre os cursos profissionalizantes e os propedêuticos para fins de prosseguimento nos estudos (KUENZER, 2001).

Contudo, a equivalência reconhecida pela lei não é suficiente para superar a dualidade estrutural tão arraigada no sistema educacional brasileiro, já que a demanda de alunos para um curso e outro continua a ser diferenciada. Sendo assim, a lei manteve uma dualidade entre educação profissional e geral e conseqüentemente uma distinção entre o aluno menos favorecido materialmente, que precisava trabalhar para seu sustento, e o aluno mais favorecido, que não tinha pretensão imediata de inserção no mercado de trabalho. A partir de 1964 a formação profissional passa a assumir importante papel dentro do conceito capitalista. O período chamado “milagre econômico” (1969 a 1973)³ foi de extrema importância para a relação trabalho e educação, uma vez que o crescimento da economia e a expectativa do desenvolvimento industrial exigiam uma demanda de trabalhadores qualificados, especialmente em nível técnico. (FAUSTO, 2003).

Ramos (2001) reflete que, com a perspectiva do “milagre econômico” somado ao projeto “Brasil como potência emergente” em um contexto de concentração de capital, internacionalização da economia e contenção de salários, a formação técnica assumiu importante papel no campo das mediações da prática educativa.

É importante salientar, como nos lembra Kuenzer (2001), que a necessidade do mercado também se agregou ao interesse de conter as demandas de estudantes secundaristas ao ensino superior, o que fortaleceu a organização do movimento estudantil do final da década de 1960.

Entre 1956 a 1961 o plano de metas do governo de Juscelino Kubitschek (JK) era de um período fértil, ele deseja impulsionar o crescimento do país em cinco áreas que considerava estratégicas: energia, transporte, alimentação, indústrias de bens e educação. Além disso, primou pela construção de Brasília.

No governo de JK o ensino técnico profissionalizante tem incentivo e a educação para o trabalho, isso na busca de modernizar o país. Esse foco para o ensino profissionalizante ocorreu devido às mudanças no mundo do trabalho, o crescimento e resultado no setor secundário e terciário. O Brasil estava frente a um

³ Definido por Boris Fausto como o período que combinou o extraordinário crescimento econômico com baixas taxas de inflação. Foi um período de crescimento da economia brasileira, que modernizou o país, mas empobreceu a população e concentrou a distribuição de renda.

no cenário, forte crescimento econômico que mudou a imagem externa e a vida cotidiana no país (BRASIL, 2009).

A Lei nº. 5.692, de 11 de agosto de 1971, torna de maneira compulsória, técnico-profissional, todo currículo do segundo grau, dualismos existe entre escola secundária e escola técnica, formando uma escola única de 1º e 2º graus, voltada para educação básica geral em conjunto com a preparação para o trabalho. Um novo paradigma se estabelece: formar técnicos sob o regime da urgência. Nesse tempo, as Escolas Técnicas Federais aumentam expressivamente o número de matrículas e implantam novos cursos técnicos. (BRASIL, 1971).

E nesse contexto se configura a Lei 5.692/71 que, segundo Kuenzer (2001), estabeleceu, com diversos interesses, uma única trajetória com a profissionalização compulsória no ensino médio. A Lei apresenta a qualificação do aluno para o trabalho como uma de suas principais preocupações, como cita o art. 1º:

O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania. (BRASIL, 1971).

Nessa lei, o ensino médio está voltado (em sua grande maioria) para o ensino profissionalizante, designando à escola a tarefa de formar uma mão-de-obra qualificada para atender às necessidades e exigências do mercado de trabalho e, segundo Bressan (2006), a obrigatoriedade da habilitação profissional tinha como objetivo implícito a contenção da demanda de estudantes secundaristas ao Ensino Superior

O discurso utilizado para sustentar o seu propósito construiu-se através do argumento da falta de técnicos no mercado e da necessidade de evitar a 'frustração de jovens' que não ingressavam nas universidades nem no mercado de trabalho, porque não apresentavam uma habilidade profissional: 'Isto seria solucionado pela 'terminalidade' do ensino técnico'. (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2005, op. cit. p. 10).

É necessário salientar que a educação profissional nesse período acompanha o princípio taylorista-fordista e os conteúdos, segundo Kuenzer (2001, p.

31) que eram selecionados a partir das tarefas típicas de cada ocupação, “O aprendizado privilegiou as formas de fazer típicas de cada ocupação definida, para atender às demandas de um processo produtivo parcelado, com tecnologia rígida e pouco dinâmica”.

A Lei Federal nº 5692/71, que reformulou a Lei Federal nº 4024/61 naquilo que se refere ao então ensino de primeiro e de segundo graus, também representa um capítulo marcante na história da educação profissional, ao generalizar a profissionalização no ensino médio, então dominado segundo grau. Julga o Conselho Nacional de Educação que grande parte do quadro atual da educação profissional pode ser explicada pelos efeitos dessa Lei, pois não podem ser ignorados os inúmeros cursos ou classes profissionalizantes sem investimentos apropriados e perdidos dentro de um segmento grau supostamente único. (BRASIL, 1971).

A Educação Profissional deixa de ser limitada às instituições especializadas. A responsabilidade da oferta ficou difusa e recaiu também sobre os sistemas de ensino público estadual, os quais estavam às voltas com a deterioração acelerada que o crescimento quantitativo do primeiro grau impunha às condições de funcionamento das escolas. Isto não interferiu diretamente na qualidade da educação profissional das instituições especializadas, mas interferiu nos sistemas públicos de ensino, que não receberam o necessário apoio para oferecer um ensino profissional de qualidade compatível com as exigências de desenvolvimento do país. Nesse sentido o país delegou, segundo Manfredi (2002, p. 105) ao sistema educacional a atribuição de preparar os recursos humanos para serem absorvidos pelo mercado de trabalho. A lei propunha uma modificação profunda na estrutura da educação brasileira e, conseqüentemente, na formação profissional ao destinar o segundo grau para a formação do adolescente e para a habilitação profissional de grau médio (BRASIL, 2009).

Esses efeitos foram acentuados pela modificação da lei Federal nº 7.044/82, de conseqüências ambíguas, que tornou facultativa a profissionalização no ensino de segundo grau. Se, por um lado, tornou esse nível de ensino livre das amarras da profissionalização, por outro, praticamente restringiu a formação profissional às instituições especializadas. Muito rapidamente as escolas de segundo

grau reverteram suas grades curriculares e passaram a oferecer apenas o ensino acadêmico, às vezes, acompanhado de um arremedo de profissionalização. (BRASIL 1982).

Pela Lei nº 7.044/82 a “qualificação para o trabalho”, proposta pela letra da Lei nº 5.692/71, foi substituída pela “preparação para o trabalho”. O 2º grau se livrou da profissionalização obrigatória, mas, após tantos estragos, ficou sem características próprias. O governo do general Figueiredo, ao tentar colocar no túmulo a profissionalização, praticamente descaracterizou, de uma vez, o já conturbado 2º grau. (GHIRALDELLI JR., 2009, p. 183).

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) assinalam que, nesse período, permanece o dualismo, mas diferente daquele anterior a LDB de 1961, pois mesmo continuando a equivalência entre os cursos propedêuticos e técnicos, a marca desse dualismo estava presente no plano dos valores e dos conteúdos da formação, uma vez que o ideário mantinha o preceito de que o ensino técnico destinava-se aos filhos das classes trabalhadoras.

Enquanto a Lei nº 5.692/71 determinava que na carga horária mínima prevista para o ensino técnico de 2º grau (2.200 horas) houvesse a predominância da parte especial em relação à geral, a Lei nº 7.044/82, ao extinguir a profissionalização compulsória, considerou que nos cursos não-profissionalizantes as 2.200 horas pudessem ser totalmente destinadas a formação geral. Com isto, os estudantes que cursavam o ensino técnico ficavam privados de uma formação básica plena, que por sua vez, predominava nos cursos propedêuticos, dando, àqueles que cursavam esses cursos, vantagens em relação às condições de acesso ao ensino superior e à cultura em geral (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2010, p. 34).

Com a Lei nº 7.044/82, as escolas técnicas federais seriam as instituições mais adequadas para conferir ao então 2º grau o caráter profissionalizante, pois a Lei valorizava a formação desenvolvida por elas, já que estas se voltavam para a formação em habilitações profissionais específicas. Assim sendo, até o final da década de 1980, as escolas técnicas federais foram reconhecidas pelas burocracias estatais e pela sociedade civil pela qualidade com que desempenhavam sua função de formar técnicos de 2º grau, isentando-as de qualquer questionamento sobre seu papel econômico social (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005).

Em 1978 três escolas técnicas federais foram transformadas em

Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), modelo estendidos anos depois em outras unidades. A novidade é que se procurava vincular o ensino médio, a graduação e a pós-graduação vinculadas ao mundo do trabalho. Aqui temos a grande valorização da mão-de-obra formada pelas escolas técnicas e absorvida pelas grandes empresas. Mas o crescimento de matrículas no ensino profissionalizante entre 1963/1973 foi além do que o mercado conseguia absorver. Milhares de técnicos foram colocados à disposição do mercado de trabalho até a saturação e atingimos o retrocesso na década de 1980 (BRASIL, 2009).

O país chega a 1985 e consolida o processo de redemocratização com o primeiro governo civil, após o longo período de ditadura militar. Intensificam-se os debates entre os diferentes grupos, em torno das mudanças de rumos para a educação brasileira. As atenções das diversas correntes de pensamento educacional e concepções de políticas educacionais voltavam-se, em especial, para uma nova estrutura ao ensino de 2º Grau e à Educação Profissional, aspectos que se podem depreender no corpo do Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1988. (BRASIL, 1988).

Anos 90, com a formulação das políticas educacionais partia da ideia que a revolução tecnológica, a reorganização produtiva e as novas exigências do mercado de trabalho voltadas para flexibilização, habilidades e competências.

Diante deste novo contexto de mundo o profissional deve ter responsabilidade, autonomia e o mais importante para o contexto produtivo saber e fazer. Aqui vamos além dos conteúdos gerais é necessário no processo pedagógico “aprender a aprender”.

Ao criticar a política curricular para o ensino médio e educação profissional dos anos de 1990, Kuenzer (2002, p. 28) argumenta que não basta estar presente no discurso da política que a “nova educação média deverá ser tecnológica e, portanto, organizada para promover o acesso articulado aos conhecimentos científicos, tecnológicos e sócio-históricos”, e ao mesmo tempo extinguir os cursos técnicos de nível médio, “estabelecendo por decreto que a dualidade estrutural foi superada com a constituição de uma única rede”.

Em 1996 a nova LDB nº 9.394, configura o Ensino Médio como etapa final da Educação Básica. Dentre suas finalidades, está prevista a consolidação e o aprofundamento do Ensino Fundamental e o reconhecimento àqueles que concluírem o curso básico, do ingresso no Ensino Superior. De outra forma, possibilita, ainda, a LDB o ingresso do aluno em carreira técnico-profissional, depois de atendida a formação geral, conforme o artigo 36, parágrafo 2º, seção IV da aludida lei. Assim, o aluno pode optar entre o Ensino Médio de caráter propedêutico como aprofundamento de Ensino Fundamental, ou pelo Ensino Médio Técnico Profissionalizante. A LDB dispõe, ainda, que a educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva (BRASIL, 2009).

A elaboração da Lei nº 9.394/96 coincide com a ascensão do neoliberalismo. O campo da educação não ficou indiferente ao confronto entre o público e o privado, ganhando adeptos de todas as matizes ideológicas. Para melhor entendimento, mencionamos o fato de que as reformas educacionais nos países periféricos, da América Latina e Caribe, foram realizadas sob orientação de organismos internacionais interessados nos rumos da economia desses países. No caso brasileiro, sob recomendação do Banco Mundial, o poder público deve priorizar investimentos no Ensino Fundamental, que poderá ser complementado por qualificação profissional de curta duração e baixo custo. No que concerne às ações de Educação Profissional, considerada processo prolongado e caro, a recomendação é que sejam repassadas, progressivamente, para a esfera privada.

A Educação Profissional passou por nova reforma e sua regulamentação dada pelo Decreto nº 2.208 de 17 de abril de 1997. Esse ramo da educação passa a integrar as diferentes formas de educação e trabalho à ciência e à tecnologia, com o objetivo de atender o aluno matriculado ou o egresso do ensino básico, do nível superior, bem como os trabalhadores em geral. Segundo Frigotto (2005, p. 73), a orientação que balizou o referido decreto e seus desdobramentos, buscou uma mediação da educação conformada às novas formas do capital globalizado e de produção flexível. Trata-se de formar um trabalhador “cidadão produtivo, adaptado, adestrado, treinado, mesmo que sob uma ótica polivalente”.

Com o Decreto nº 2.208/1997, o governo federal realizou empréstimo junto ao Banco Interamericano de Desenvolvimento com o objetivo de financiar a reforma da educação profissional por meio do Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP), o objetivo deste programa determinava que novas unidades de educação profissional ocorressem pela iniciativa do estado, município ou convênio com o setor privado (BRASIL, 1997). Entre 1997 a 1999, foram instituídos os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que destacavam, no processo pedagógico, estímulos às competências, temas sob a ótica da transversalidade e às posturas plurais e flexíveis (BRASIL, 1999).

Neste contexto, as concepções de formação profissional que predominaram na reforma da década de 1990 tiveram como noção chave a de competências, enquanto desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva.

O Decreto Federal nº 2.208/97 estabeleceu uma organização curricular para a educação profissional de nível técnico de forma independente e articulada ao ensino médio, associando a formação técnica a uma sólida educação básica e apontando para a necessidade de definição clara de diretrizes curriculares, com o objetivo de adequá-las às tendências do mundo do trabalho. (BRASIL, 1997).

O estabelecimento das diretrizes curriculares adequadas às tendências do mundo do trabalho, determinação de carga horária mínima dos cursos, habilidades e competências básicas por área profissional, fica a cargo da União através do Ministério da Educação, ouvido o Conselho Nacional de Educação. (BRASIL, 1995).

Kuenzer (1997), afirma que a aprovação do Decreto nº 2208/1997 nega radicalmente a perspectiva integradora ao determinar que a educação profissional é outra coisa, que se dá em outro espaço, com outra finalidade: a preparação específica para o trabalho. Ou seja, repõe a velha dualidade estrutural, acabando com o princípio da equivalência sufocando, do ponto de vista da legislação, a formação integral.

Como se vê, todo esse contexto do final dos anos 1990 produziu efeitos graves sobre a educação brasileira em todos os níveis. No que se refere à

educação básica, a síntese é a explicitação da dualidade entre ensino médio e educação profissional e todas as consequências que isso representa. (MOURA, 2009).

Assim, encerra-se o século XX com o acirramento das contradições entre concepções de educação progressista e conservadora. No campo da educação progressista, a candidatura de Luiz Inácio Lula da Silva se apresenta neste momento como perspectiva de retomada de uma ampla formação do trabalhador.

2.5 RETOMADA DO DESENVOLVIMENTO: ANOS 2000, INCLUSÃO, EDUCAÇÃO E PRONATEC

Ao assumir o novo governo federal em 2003, e mesmo antes, já no período de transição, há o recrudescimento da discussão acerca do Decreto nº 2.208/97, principalmente no que se refere à separação obrigatória entre o ensino médio e a educação profissional. (BRASIL, 1997).

O ano de 2003 corresponde ao governo Lula (2003-2010) chegamos com muitas expectativas de mudanças referentes à educação de nível médio, ao ensino médio técnico, a educação profissional e à educação básica. São criadas oportunidades de acesso à universidade com o Programa Universidade para Todos e o sistema de cotas; final de 2006 ocorreu uma adequação ao Fundo de Manutenção e desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), que culminou com a aprovação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), em 2007, que tem o foco na qualidade da aprendizagem.

O PDE está ligado ao Programa de Aceleração do Crescimento (PAC), com o objetivo de promover o crescimento econômico através da distribuição de renda e reduzir as desigualdades regionais. Neste direcionamento, busca-se por uma educação de qualidade, de mão de obra qualificada, frente aos desafios

tecnológicos e do mundo do trabalho. (SAVIANI, 2007).

Para autores como Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), Frigotto (2007), Moraes e Lopes Neto (2005) os cursos oferecidos nos diversos programas criados pelo governo Fernando Henrique Cardoso (FHC) e Luiz Inácio da Silva (Lula) condenam os jovens e adultos trabalhadores a uma formação desprovida de bases científica, técnica e cultural que, por ser aligeirada, não os prepara nem para uma profissão, nem para o exercício autônomo da cidadania.

A partir de 2004, o Decreto nº 5.154/04 retomou a possibilidade de integração entre o ensino médio regular e ensino técnico, permanecendo as demais formas de educação profissional (BRASIL, 2004). A dualidade está bastante presente no sistema educacional brasileiro. A revogação do Decreto 2.208/97 e a aprovação do Decreto 5.154/04, como afirmam Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 102)

[...] trouxe abertura e o estímulo a formação integrada, mas não trouxe a garantia de sua implementação. Seu horizonte está na sociedade, na adesão ou recusa de escolas, gestores, professores e alunos (com suas famílias) de avançar para a ruptura de todas as formas duais que permeiam a sociedade brasileira. Mas está, também, em uma sinalização clara e efetiva do Ministério da Educação no papel de orientar e de apoiar os projetos de formação integrada.

O aluno podia cursar, em currículos e matrículas únicos, o ensino médio e ensino técnico profissional. Desde 2006 a formação de quadros técnicos médios vem crescendo com Plano de Expansão da Educação da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, os atuais Centros Federais Tecnológicos foram se transformando em Instituições Federais de Educação Tecnológica (IFETs). (BRASIL, 2008).

Nesse início do século XXI, os cursos e programas proporcionados com recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT) continuam numa perspectiva compensatória. O que remete à origem da educação profissional, no início do século passado, voltada para formação de mão-de-obra, necessária ao desenvolvimento econômico, preparando jovens psicologicamente para a divisão social do trabalho. Kuenzer (2006a) já apontou as insuficiências dessas políticas em

suas análises sobre os programas relativos à educação profissional, correspondentes ao período 1995 a 2005 – tais como Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (PLANFOR); Plano Nacional de Qualificação (PNQ); Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP); Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA); Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária (PROJOVEM); Programa Nacional de Integração da Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA); Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego (PNPE); Consórcios Sociais da Juventude; Soldado Cidadão; Juventude Cidadã; Escola de Fábrica; Jovem Empreendedor. Esses programas tinham, de modo geral, os objetivos de auxiliar a inclusão social, reduzir desigualdades, realizar a promoção e expansão da democracia, combater pobreza e exclusão social, possibilitar a qualificação social e profissional e inserção no mercado de trabalho.

Com a crescente consciência de elevar o nível de qualificação do ensino básico e preparo direto para o mercado de trabalho em 26 de Outubro de 2011 foi lançado pelo então Ministro da Educação, Fernando Haddad e pela Presidente Dilma Roussef, Lei nº 12.513/2011, o PRONATEC com o objetivo principal expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e de cursos e programas de formação inicial e continuada de trabalhadores; fomentar e apoiar a expansão da rede física de atendimento da Educação Profissional e Tecnológica; contribuir para a melhoria da qualidade do Ensino Médio Público, por meio da Educação Profissional; ampliar as oportunidades educacionais dos trabalhadores por meio do incremento da formação profissional. Após a sanção da Lei nº 12.513/2011, o Ministério da Educação (MEC) lançou uma série de decretos, portarias e resoluções para regulamentar as ações do PRONATEC. (BRASIL, 2011).

O PRONATEC visa a formação de mão de obra qualificada por meio de capacitação técnica e profissional de alunos do ensino médio, beneficiários do Bolsa Família e reincidentes do seguro desemprego. O PRONATEC possui metas audaciosas de matrículas: 8 milhões até o final do governo em 2014, distribuídas em cursos Técnicos de nível médio e cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC). O PRONATEC é a materialização das recomendações da Organização das Nações

Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) de que os governos da América Latina deveriam utilizar o modelo do Sistema “S” para a formação profissional.

Em conformidade ao previsto na Lei nº 12.513/2011, Artigo 2º, o PRONATEC atenderá prioritariamente os estudantes do ensino médio da rede pública, inclusive da educação de jovens e adultos; os trabalhadores; os beneficiários dos programas federais de transferência de renda e os estudantes que tenham cursado o ensino médio. (BRASIL, 2011).

O MEC declara que a Bolsa-Formação constitui-se na principal novidade do PRONATEC, que permitirá a oferta de vagas em cursos técnicos e de Formação Inicial e Continuada (FIC), também conhecidos como cursos e qualificação (BRASIL, 2011). Oferecidos gratuitamente a trabalhadores, estudantes e pessoas em vulnerabilidade social, esses cursos presenciais são realizados pela Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, por escolas estaduais de EPT e por unidades de serviços nacionais de aprendizagem como o SENAC e o SENAI. Percebe-se um retrato da histórica correlação de forças entre o público, o privado e a ação estatal. Uma conclusão a que se pode chegar, conforme Kuenzer (2006), é que a implantação dessas propostas de educação profissional pode se tornar estratégia populista de eficácia discutível.

De acordo com a Lei 12.513/2011, Artigo 4º, § 1º e § 2º, a “Bolsa-Formação Estudante será destinada ao estudante regularmente matriculado no ensino médio público propedêutico, para cursos de formação profissional técnica de nível médio, na modalidade concomitante; a partir de 800 horas” e a “Bolsa-Formação Trabalhador será destinada ao trabalhador de diferentes perfis, a pessoas em vulnerabilidade social e aos beneficiários dos programas federais de transferência de renda como o bolsa família e do seguro desemprego, para cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional.” (BRASIL, 2011).

Da mesma forma, a construção do Catálogo Nacional de Cursos de Formações Iniciais e Continuadas – Catálogo Nacional de Cursos FIC, na substituição do Guia de Cursos PRONATEC, regulamentando o financiamento dos cursos FIC do PRONATEC, oportunizará a construção de itinerários formativos pelos

trabalhadores, conforme termalidades técnicas definidas pelas atuais Diretrizes Curriculares da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, aprovadas na sessão da Câmara de Educação Básica do dia 09 de maio de 2012, aguardando homologação do Ministro da Educação. Oportunizando ao trabalhador o ingresso em cursos técnicos, sendo valorizada a carga horária de cursos FIC por ele frequentados. Desta feita, os cursos FIC incorporam cargas horárias nos respectivos cursos técnicos, dos eixos tecnológicos correspondentes. (BRASIL, 2012).

Nesse sentido, diante da necessidade imposta pelo programa de expansão da educação profissional no país, através de iniciativas como a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e do PRONATEC, ganha destaque a carência, no país, de professores da Educação Profissional Técnica devidamente habilitados. Entendemos que para o desenvolvimento de uma proposta com tal complexidade precisa-se de professores capacitados, não apenas os que atuam em disciplinas de formação geral, mas nas ditas profissionalizantes. Diante de tantas mudanças no ensino profissionalizante os professores são os protagonistas no processo de mudança, por esta razão é primordial se ter consciência do lugar e do papel que representam no contexto histórico e social.

Favoreto; Viriato e Klein (2012) observam que, na edição atual do PRONATEC, as instituições não estatais ganharam preferência na oferta da formação inicial e continuada dos trabalhadores com o intuito de oferecer atendimento imediato às exigências postas pelo mercado de trabalho, sem a preocupação com a formação do trabalhador. Assim, o PRONATEC elege, como parceiros prioritários, os serviços nacionais de aprendizagem, controlados pelas entidades patronais da indústria, do comércio, da agricultura, dos transportes, etc.

Sendo assim, torna-se importante apresentar algumas considerações sobre a mudança dos planos de cursos conforme a Metodologia SENAI de Educação Profissional, para atendimento as turmas do PRONATEC que iniciaram no ano de 2012 no SENAI em Londrina. Desta forma, o modelo de competências surgiu como uma proposta para a educação profissional, idealizado sob influência do setor produtivo, como uma decorrência das mudanças no mundo do trabalho que apontavam para a necessidade de um novo perfil do trabalhador.

2.6 OS PLANOS DE CURSOS PARA ATENDIMENTO AS TURMAS DO PRONATEC TÉCNICO

De acordo com Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (2009, p. 7), o mundo do trabalho passa por mudanças significativas, que

[...] repercutem profundamente no mundo da educação. A generalização do uso e aplicações da microinformática; a compreensão do trabalho como algo além de conhecimentos técnicos, envolvendo habilidades comunicativas e comportamentais; a necessidade da transferência de conhecimentos entre áreas profissionais distintas – todos esses elementos exigem a estruturação de uma educação profissional dinâmica, renovada, em sintonia constante com os movimentos do setor produtivo.

O Projeto Estratégico do SENAI Nacional Metodologia SENAI de Educação Profissional é uma resposta da instituição às mudanças que surgem no mundo do trabalho e que repercutem no mundo da educação (SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM INDUSTRIAL, 2012). O SENAI utiliza metodologia própria para o desenvolvimento de suas qualificações, em um modelo baseado em competências, que permite sua atualização constante em educação profissional, frente aos desafios impostos por um cenário extremamente mutante e desafiador, como o industrial.

E vimos isto no SENAI, pois este foi um dos motivos para a implementação da formação por competência e a elaboração das diretrizes do novo currículo. As primeiras turmas de cursos técnicos do PRONATEC já iniciaram com os planos de cursos e a nova matriz na Metodologia SENAI de Educação Profissional.

Esse novo modelo de plano de curso tem como proposta um aluno com perfil apto para compreender todo o processo de produção, pois ele não terá só o conhecimento técnico, mas terá um conhecimento intelectual mais desenvolvido permitindo-lhe interferir se necessário em outras esferas da indústria, contribuindo assim para que se na produção algum comando técnico não surtir o efeito desejado este novo trabalhador tenha a habilidade de encontrar a solução independente de ser relacionada ou não a sua área de formação. No modelo de competências

importa não só a posse dos saberes disciplinares escolares ou técnico-profissionais, mas a capacidade de mobilizá-los para resolver problemas e enfrentar imprevistos na situação de trabalho. (DELUIZ, 2001).

Kuenzer (2002), também refletindo acerca das novas características que passam a compor o perfil do trabalhador adequado à lógica do modelo toyotista, enfatiza, entre outras, a exigência de:

[...] habilidades cognitivas e comportamentais, tais como: análise, síntese, estabelecimento de relações, rapidez de respostas e criatividade diante de situações desconhecidas, comunicação clara e precisa interpretação e uso de diferentes formas de linguagem, capacidade para trabalhar em grupo, gerenciar processos, eger prioridades, criticar respostas, avalia procedimentos, resistir a pressões, enfrentar mudanças permanentes, alia raciocínio lógico-formal à intuição criadora, estudar continuamente, e assim por diante. (KUENZER, 2002, p. 86).

Claro está que o trabalhador, mediante esta nova fase do capitalismo, precisa ser, praticamente, infalível, completo e “adaptável” a qualquer situação que ocorra no âmbito do seu trabalho, enfim, possuir as condições necessárias para garantir sua própria empregabilidade⁴.

Essa lógica nos permite afirmar que, mediante esse novo modo do trabalho, pautado em inovações tecnológicas, novas formas de organização e gestão do trabalho, o trabalhador entendido como flexível, polivalente e dotado de competências e habilidades necessárias ao aceleração da competitividade no mercado de trabalho será “[...] convidado a vestir a camiseta de ‘sua’ empresa; exigências que rebaterão na formação profissional e no sistema educacional.” (FONSECA, 2006, p. 205). Nesse sentido, temos uma leitura de que o trabalhador passa a ser polivalente e flexível, capaz de realizar todos as etapas do processo produtivo, tendo como eixo, a tecnologia. Cabe salientar que essa discussão é contraditória, visto que a polivalência e flexibilidade, não trazem necessariamente, um processo de transformação social e do sujeito. Segundo Kuenzer (2001, p. 86):

Por polivalência entende-se a ampliação da capacidade do

⁴ Este termo baseia-se: “[...] na posse ou no domínio de novas competências; se refere às condições subjetivas de inserção e permanência dos sujeitos no mercado de trabalho, e ainda, às estratégias de valorização e negociação de sua capacidade de trabalho [...]” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2000, p. 141).

trabalhador para aplicar novas tecnologias, sem que haja mudança qualitativa dessa capacidade. Ou seja, para enfrentar o caráter dinâmico do desenvolvimento científico-tecnológico o trabalhador passa a desempenhar diferentes tarefas usando distintos conhecimentos, sem que isso signifique superar o caráter de parcialidade e fragmentação dessas práticas ou compreender a totalidade. Por politecnia entende-se o domínio intelectual da técnica e a possibilidade de exercer trabalhos flexíveis, recompondo as tarefas de forma criativa; supõem a superação de um conhecimento meramente empírico e de formação apenas técnica, através de formas de pensamento mais abstratas, de crítica, de criação, supondo autonomia [...].

A construção de um saber polivalente depende de educação básica, mas sem que seja necessária uma grande revolução na escola. Na verdade, o trabalhador polivalente se faz no trabalho, embora se detecte, na atualidade, necessidade de elevação do nível de escolaridade. Aqui faz-se necessário esclarecer que embora a qualificação polivalente represente um avanço frente às formas taylorizadas e fordistas, ela apresenta apenas um avanço relativo. A ciência ainda permanece monopólio do capital. Contrapõe-se ao “Saber Polivalente”, a construção do “Saber Politécnico”. Esse último pressupõe uma total revolução do ensino básico e da formação nos cursos profissionalizantes. A formação politécnica se insere dentro de um projeto de desenvolvimento social de ampliação dos processos de socialização, não se restringindo ao imediatismo do mercado. Guarda relação, portanto, com luta de libertação das forças produtivas das amarras impostas pelo capitalismo.

Moura (2012) alerta para o fato de que o PRONATEC estabelece diretrizes declaradamente contraditórias em relação ao movimento do início dos anos 2000, que sinaliza, ainda que superficialmente, na direção da formação humana integral ou politécnica no ensino médio, pois a noção de politecnia encaminha-se na direção da superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre instrução profissional e instrução geral, postulando que o processo de trabalho desenvolva, em uma unidade indissolúvel, os aspectos manuais e intelectuais. (SAVIANI, 2003).

Neste cenário, em que novos desafios passam a fazer parte da educação em seus diferentes níveis e modalidades de ensino, um novo projeto pedagógico é construído com vistas a substituir o modelo educativo pautado na

produção taylorista/fordista, pois como ressalta Kuenzer (2002, p. 80):

[...] Mudadas as bases materiais de produção, é preciso capacitar o trabalhador novo, para que atenda às demandas de um processo produtivo cada vez mais esvaziado, no qual a lógica da polarização das competências se coloca de forma muito mais dramática do que a ocorrida sob o taylorismo/fordismo. É preciso que o trabalhador se submeta ao capital, compreendendo sua própria alienação como resultante de sua prática pessoal “inadequada” [...].

A nova pedagogia, com base no modelo toyotista de produção, substitui a rigidez pela flexibilidade e rapidez como forma de atender as demandas diversificadas de qualidade e quantidade. Esta pedagogia, pautada em princípios ditos inovadores vem sendo implementada por meio de políticas, programas e propostas governamentais subjacentes a esse novo padrão produtivo. (KUENZER, 2006).

Sendo assim, a Educação Profissional tem um direcionamento contrário a uma aprendizagem meramente prática e estática, o que ocorria com a qualificação e passou a ser uma educação que relaciona os conhecimentos práticos com os teóricos dando mais dinamicidade ao trabalho e contribuindo para que este trabalhador se sinta produtivo, capaz de desenvolver o que lhe é proposto lhe dando uma polivalência dentro de seu ambiente de trabalho, o que lhe permitirá a empregabilidade não só no seu local de atuação, mas em todo mercado de trabalho.

A empregabilidade é um conceito mais rico do que a simples busca ou mesmo a certeza de emprego. Ela é o conjunto de competências que você comprovadamente possui ou pode desenvolver dentro ou fora da empresa. É a condição de se sentir vivo, capaz, produtivo. Ela diz respeito a você como indivíduo e não mais à situação, boa ou ruim da empresa ou do país. É o oposto ao antigo sonho da relação vitalícia com a empresa. Hoje a única relação vitalícia deve ser com o conteúdo do que você sabe e pode fazer. (FRIGOTTO, 2005, p. 10).

A respeito desse destaque, reiteramos a afirmação de Kuenzer (2005) de que o conceito de competência⁵ tem caráter polissêmico e enseja múltiplas interpretações, o que demanda cuidados, pois nem sempre é visto com a necessária clareza epistemológica. A autora destaca que ninguém se propõe em

⁵ A introdução do conceito de pedagogia das competências, segundo Kuenzer (2005) não correspondeu a um projeto socialista de sociedade, não fez parte dos debates nas escolas e foi introduzido, primeiro, na educação escolar, estando ainda em desenvolvimento os estudos para sua utilização na educação profissional.

educar para a incompetência e que, apesar do conceito de competências não ser novo, é preciso reconhecer que ele tem assumido um novo significado a partir da expansão que tem sofrido particularmente o conceito de formação profissional em face das novas demandas do mundo do trabalho. (KUENZER, 2005).

No próximo capítulo faremos uma abordagem sobre as competências no mundo do trabalho, na educação e como o SENAI se apropriou desta metodologia, o qual busca manter uma relação bastante estreita dos conteúdos trabalhados, com o mundo do trabalho o que tem sido exigida em nossa atual realidade econômica.

3 AS COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS NO MUNDO DO TRABALHO E NA EDUCAÇÃO

O discurso das competências surge em decorrência, principalmente, das mudanças tecnológicas e econômicas ocorridas no final do século passado, que ao determinarem necessidades de reestruturação produtivas e organizacionais, exigiram a requalificação dos trabalhadores ou, pelo menos, a demonstração, por parte desses, de novos atributos e desempenhos, próximos à subjetividade do trabalho.

O termo competências ganhou força na década de 1990, principalmente a partir das reformas educacionais ocorridas no Brasil para atenderem às demandas do processo de reestruturação produtiva do capital. (RAMOS, 2001).

As mudanças ocorridas na produção deve-se ao modelo taylorista/fordista e à necessidade de substituição desse modelo de gerenciamento técnico científico por outro denominado toyotismo. Em outras palavras, o toyotismo exigiu uma requalificação dos trabalhadores devido à nova divisão internacional do trabalho no sistema capitalista, que demandou a utilização de mão-de-obra barata e de matérias-primas de fácil aquisição. (KUENZER, 2008).

Na área de educação e trabalho, Deluiz (2001) nos mostra que a palavra competência surgiu no contexto da crise do modelo de organização taylorista, fordista, de mundialização da economia, de exacerbação competitiva nos mercados e de demanda de melhoria da qualidade dos produtos e de flexibilização dos processos de produção e de trabalho.

Quanto à necessidade de organização e de novas formas de relação do trabalho, Antunes (1999) afiança que, a expansão do capital e sua conseqüente mundialização, para dar respostas à crise produtiva, se constitui num processo incontrolável, que amplia a subordinação estrutural do trabalho ao capital. Assim surge o toyotismo, um novo método de gestão e de organização do trabalho,

estruturado na mudança da base eletromecânica para a base microeletrônica e dos procedimentos rígidos para os flexíveis.

No toyotismo é desmontado o sistema taylorista/fordista, e a linha de produção cede lugar para a célula de produção. Porém, não é possível falar na extinção dos antigos modos de produção baseados no controle dos tempos e dos movimentos, pois, segundo Antunes (2003), estes modelos persistem mesmo que mesclados com o toyotismo, e têm estado presentes nos processos de trabalho, juntamente com o toyotismo na grande indústria capitalista. Assim sendo, o toyotismo visava à formação de um trabalhador de um novo tipo: polivalente, multiquificado, competente, multifuncional e inteligente emocionalmente. Jimenez citado por (NAVARRO; PADILHA, 2007, p. 18) lembra que,

[...] esse novo modelo pretendia formar [...] o novo trabalhador que deve, principalmente, saber-ser, polivalente no trato de novos instrumentos de trabalho, ágil e flexível no raciocínio e na tomada de decisões, além de mostrar-se também harmonioso, cooperativo e emocionalmente equilibrado.

Segundo Meghnagi (1999), a produção flexível varia no tempo e no espaço e a competência profissional demandada não pode mais ser explicada a partir da simples série de atuações constantes, sobre problemas relativamente homogêneos e constantemente idênticos entre si. Ela se caracteriza, sobretudo, pela variedade teoricamente ilimitada de questões e de imprevistos a serem enfrentados, adequando e reelaborando o saber adquirido. Esta variedade, neste sentido flexível, passou a exigir um conjunto complexo de conhecimentos e habilidades, muito além do tradicional repertório descritivo das qualificações.

A noção de competências vem se destacando no cenário educacional e nas empresas, em substituição a um modelo tecnicista de formação. Para dar conta dessa nova exigência as escolas de formação profissional e o sistema educativo têm transformado os seus currículos para trabalhar com a lógica do desenvolvimento de competências. Para Perrenoud (1999), a abordagem por competências considera os conhecimentos como ferramentas a serem mobilizadas conforme as necessidades, a fim de que se possam resolver determinadas situações-problema apresentadas na escola, no trabalho e fora dele.

3.1 O MODELO DAS COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS NA REALIDADE DO MUNDO DO TRABALHO

Os elementos das novas práticas de gestão que configuram o modelo da competência no mundo do trabalho são a valorização dos altos níveis de escolaridade nas normas de contratação, da valorização, da mobilidade e do acompanhamento individualizado das carreiras profissionais.

A adoção do modelo das competências profissionais pelas gerências de recursos humanos no mundo empresarial está relacionada, portanto, ao uso, controle, formação e avaliação do desempenho da força de trabalho diante das novas exigências postas pelo padrão de acumulação capitalista flexível, como: competitividade, produtividade, agilidade, racionalização de custos. Este modelo tende a tornar-se hegemônico em um quadro de crise do trabalho assalariado e da organização prescrita do trabalho e do declínio das organizações profissionais e políticas dos trabalhadores.

Conforme citado anteriormente, as novas noções estruturantes do modelo das competências no mundo do trabalho são a flexibilidade, a polivalência e a empregabilidade. Para o capital, a gestão por competências implica em dispor de trabalhadores flexíveis para lidar com as mudanças no processo produtivo, enfrentar imprevistos e o inusitado, passíveis de serem transferidos de uma função a outra dentro da empresa requerendo-se, para tanto, a polivalência e a constante atualização de suas competências, o que lhes dá a medida correta de sua empregabilidade.

Diante das mudanças da década de 90 (século XX), o modelo de competência surgiu no contexto das reformas educacionais e passa a ser utilizada na educação profissional, devido às mudanças no setor produtivo e como uma decorrência das mudanças no mundo do trabalho que direcionava para a necessidade de um novo perfil do trabalhador.

Nesse sentido, as inovações tecnológicas e as sociedades capitalistas pressionam e transformam as formas e valores do trabalho, moldando-o

às suas exigências produtivas e de comércio. O valor do trabalho passa a ser mediado pelo que ele produz e pela forma desta produção. Saviani (1994) advoga a ideia de que a forma como o homem produz determina a forma como ele vive.

A Era Industrial foi marcada por inovações tecnológicas que mudaram o sistema de produção ao longo do século XIX, introduzindo formas de produção de bens e produtos, revolucionando a organização do trabalho que, até então, era artesanal, ou seja, aquele que produzia tinha o domínio de todas as etapas produtivas.

O modelo taylorista/fordista que contribuiu para introdução da produção em massa e em série, a fragmentação das funções, separando a concepção da execução no processo de trabalho e o controle de tempos e movimentos possibilitou o desenvolvimento das indústrias e do capitalismo até a segunda metade do século XX. (KUENZER, 2008).

A organização de trabalho taylorista/fordista era brutal, relegando aos trabalhadores a função de “apertar parafusos” mecanicamente, sem ao menos possuir uma ideia clara da relevância que esses parafusos poderiam ter no produto acabado, no final da linha de montagem, tamanha era a fragmentação do trabalho em tarefas e postos de trabalho e a verticalização das empresas, divididas em áreas e departamentos.

Na prática das atividades excessivamente particularizadas, exigidas pelo modelo tecnicista, acentuava-se a dicotomia entre o trabalho manual e o intelectual, entre o fazer e o pensar. Apropriava-se do sujeito/operário qualquer possibilidade de tomar parte no processo produtivo e sentir satisfação com sua atividade.

As inovações produtivas e a competitividade em escala mundial provocaram mudanças organizacionais nas empresas impactando sua produção, obrigando-as a rever seus fluxos de processos, a qualidade de seus produtos, o acesso às matérias-primas, sua relação com fornecedores e, finalmente, rever as formas de organização do trabalho e qualificação de seus trabalhadores.

Se, por um lado, as inovações tecnológicas – robótica, microeletrônica, informática e automação industrial - trouxeram ganhos de produtividade para as empresas, por outro, exigiram novas relações de trabalho e qualificações dos trabalhadores, impondo necessidades de aumento de escolarização e maiores investimentos em qualificação profissional. Vagas foram fechadas e outras abertas e seu preenchimento depende da formação e aperfeiçoamento de um novo profissional.

As inovações organizacionais [...] trazem formas mais participativas, integradas, grupais, descentralizadas, autônomas, envolventes e flexíveis, mas não significam que sejam, por isso, mais democráticas, ainda que constituam patamares superiores que favorecem o aperfeiçoamento do trabalho humano. (MACHADO, 2008, p. 175).

A maneira como as empresas enfrentam as necessidades de mudanças é particular. O concreto é que as mudanças organizacionais transformam as relações de poder existentes e os padrões culturais no interior das empresas. As possibilidades de maior envolvimento dos trabalhadores no processo produtivo e a valorização de suas experiências – saber tácito – são fatores positivos que proporcionam a emancipação dos trabalhadores, mesmo parcialmente, na realização de seu trabalho.

As implicações das mudanças na organização do trabalho têm relevância para a presente pesquisa, pois o discurso empresarial sobre as novas exigências na formação, qualificação/re-qualificação dos trabalhadores e a participação com envolvimento, contribuíram para a adoção da noção das competências pelo mundo do trabalho e, posteriormente, pela educação.

Capacitar para a formação em competência pressupõe mudanças de alguns conceitos e práticas educacionais. Essa mudança significa, evolução dos valores construídos conforme modelos educacionais exitosos que se consolidaram em diversas instituições de ensino técnico e superior do nosso país, ao longo do tempo. (RON; SOLER, 2010).

A educação profissional tem o importante papel de contribuir para a formação de pessoas independentes, capazes de mobiliza conhecimentos, habilidades, valores e atitudes diante de situações de vida pessoal e profissional.

Nos últimos anos em especial, mudanças em vários setores da sociedade impulsionadas pelo desenvolvimento da tecnologia exige um sujeito que aprende, com base em ações desencadeadas por desafios, problemas e projetos.

3.2 AS COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS E AS POLÍTICAS DA EDUCAÇÃO

Para a definição da competência geral, torna-se necessário compreender a definição de competência profissional. Competência profissional é a mobilização de conhecimentos, habilidades e atitudes necessários ao desempenho de funções e atividades típicas de uma ocupação, segundo padrões de qualidade e produtividade requeridos pela natureza do trabalho. (SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM INDUSTRIAL, 2012).

Portanto, a competência profissional, entendida como um conceito relacional deve: fazer sentido para empregadores e trabalhadores; Incluir, além das habilidades técnicas requeridas para o exercício de uma atividade concreta, um conjunto de comportamentos interativos, como tomada de decisão, comunicação com o ambiente, organização do trabalho e outros necessários ao pleno desempenho profissional em um determinado campo de atuação. (SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM INDUSTRIAL, 2012).

Segundo Depresbiteris (2005), esse enfrentamento de situações imprevistas e indeterminadas é decorrente de um aumento da complexidade do trabalho, não só em termos de conhecimentos necessários decorrentes da introdução de novas tecnologias, mas da reformulação das formas de organização pelo qual esse trabalho se realiza. Exige-se mais do trabalhador, além do saber-fazer. E é o discurso das competências que desvela a necessidade de outras dimensões de saberes e sua mobilização.

A educação com base na formação por competências estimula a resolução de problemas, desafia os alunos a trabalhar com os conhecimentos já adquiridos, a integrar e a criar novos. O conteúdo é o meio, o fundamento e não um

montante de informações repassadas para cumprimento de um programa. O professor é mediador do processo de aprendizagem, leva-o a ser autônomo e capaz de tomar decisões.

O modelo de competência não apareceu somente na esfera empresarial. Mas em todos os modelos da cultura e educação que conforme Delors (1998), não respondem mais às exigências expressas pelo avanço tecnológico ao colocar novas demandas determinadas por processos de produção automatizados, em que os “técnicos” agora têm de lidar com máquinas dotadas de inteligência. Por este motivo o compromisso com a educação permanente é um fator que deve acompanhar o indivíduo por toda vida.

Diante dessas mudanças, não basta o aluno somente saber algo e saber aplicar o que conhece, deve também saber comporta-se, deter a capacidade crítica, autonomia de gerir seu próprio trabalho, conhecer para transformar-se, habilidade para atuar em equipe, aperfeiçoa a sua atividade e solucionar de forma criativa situações desafiadoras em sua área profissional. O termo competência está diretamente relacionado aos quatro pilares da educação citados por Jacques Delors (1998), que são:

Aprender a conhecer: ou seja, adquirir as competências necessárias para a compreensão, incluindo a metacognição⁶. Nesta aprendizagem destacam-se as habilidades para construir conhecimentos e exercitar o pensamento. Assim, o aluno será capaz de selecionar informações com significado para sua realidade. (DESPRESBITERIS, 2005).

Aprender a fazer: ou seja, formar-se para o mundo do trabalho. Nesta aprendizagem, destacam-se a aplicação de conhecimentos significativos ao trabalho e o estímulo à criatividade.

Aprender a conviver: ou seja, descobrir o outro e identificar objetivos comuns. Nesta aprendizagem destacam-se o autoconhecimento, a autoestima, a solidariedade e a compreensão.

⁶ Refere-se ao conhecimento que as pessoas têm de seus próprios processos de pensamento, assim como suas habilidades para controlar esses processos mediante sua organização, realização e modificação.

Aprender a ser: ou seja, elaborar pensamentos autônomos e críticos. Nesta aprendizagem destaca-se a ideia de preparar o ser humano inteiramente – espírito e corpo, inteligência e sensibilidade, sentido estético e responsabilidade pessoal, ética e espiritualidade.

Pode-se dizer que a competência envolve um conjunto de conhecimentos, que, por sua vez, remete a três categorias de competências, assim definidas por Muñoz-Seca; Riverola (2004, p. 56 apud SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM INDUSTRIAL, 2008) *competências de domínio*: agrupamento de conhecimentos cujas relações internas têm a ver com a forma como os objetos do entorno se relacionam com as tarefas a realizar; *competências de tarefas*: agrupamentos de conhecimentos que apontam para relações internas circunscritas aos objetivos das tarefas e às atividades que contribuem para a obtenção desses objetivos; e *competências de inferências*: conjunto de conhecimentos que se relacionam entre si pelas características do processo dedutivo dos conhecimentos que as constituem.

As competências de inferência são fundamentais em processos de solução de problemas, criatividade e em esquemas de inovação⁷.

O desenvolvimento das competências surge para atender as exigências específicas do campo de trabalho e da sociedade atual. É necessário que o profissional de hoje desenvolva competências técnicas e humanas, visando crescimento, aperfeiçoamento e eficácia nos resultados, tendo como premissa que o ser humano tem um poderoso potencial, e que acaba sendo o diferencial competitivo das organizações.

Neste sentido, o autor afirma:

Um funcionário competente, comprometido, que faz tudo detalhadamente bem feito e que termina o que começa, tem hoje um valor imensurável no mercado de trabalho. Para ele nunca haverá desemprego por muito tempo e todo empresário sonhará em tê-lo como colaborador. (MARINS, 2007, p. 114).

⁷ Estes três conceitos precisam ser compreendidos de forma operativa, a saber: Solução de problema: processo de busca e de resposta adequada a um desafio. Criatividade: geração de ideias capazes de responder a problemas e a dificuldades em curso. Inovação: Forma de colocar em prática ideias novas.

Com o objetivo de conduzir ao desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva, a LDB 9.394/96 no artigo 39 entende a educação profissional como “[...] integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia.” (BRASIL, 1996).

Esse olhar para educação profissional apresenta certo grau de complexidade, já que elas pressupõem pesquisa, planejamento, avaliação de métodos, de processos, e de modalidades de programação para o desenvolvimento de competências profissionais. As escolas de educação profissional devem se preocupar em preparar pessoas que tenham aprendido a construir autonomamente novas competências para o trabalho e sejam capazes de articular e incorporar as diferentes áreas do saber.

A indústria brasileira apresenta crescentes níveis de exigências e de complexidade no trabalho – em função de inovações tecnológicas associadas a novas formas e organização da produção – para fazer face ao mercado competitivo e, cada vez mais, sem fronteiras. Esse movimento torna imprescindível o uso intensivo da qualificação e atualização dos seus recursos humanos. (CONFEDERAÇÃO NACIONAL DA INDÚSTRIA, 2005).

A formação por competência surge como instrumento eficaz para assegurar o desempenho profissional satisfatório na condução dessas transformações materiais e subjetivas na lógica e no processo de produção.

A formação com base em competências é um tema bastante utilizado nos dias atuais, principalmente, a partir da promulgação da Resolução nº 4 do Conselho Nacional de Educação, em que define a competência profissional como: “[...] a capacidade de mobilizar, articular e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho.” (BRASIL, 1999b, p. 2).

O termo competências tem sido definido como “[...] capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles.” (PERRENOUD, 1999, p. 7). Para Fleury e Fleury (2001, p. 184) “[...] competência é uma palavra do senso comum, utilizada para designar uma pessoa qualificada para realizar alguma coisa.” Segundo Moretto (2009) competência é a capacidade do sujeito mobilizar recursos para abordar e resolver

situações complexas.

Formar por competência não pertence somente ao mundo do trabalho. Ela está no centro de toda ação humana individual ou coletiva. É um saber fazer com conhecimento e consciência. Frequentamos a escola para sair dela e podermos utilizar tudo o que aprendemos na vida pessoal, política, cultural, associativa, econômica, profissional.

A “[...] competência expressa à capacidade de obter um desempenho em situação real de produção. Interessando-se pela situação de efetivação da atividade, não se está mais ao lado da teoria, isto é, da forma como as coisas supostamente se apresentam e se regulam, mas da prática.” assim, o indivíduo reporta-se às próprias habilidades, a seus saberes tácitos, requisitados no momento em que o contexto da ação não corresponde aos padrões de referência. (JOBERT, 2003).

O desenvolvimento por competência surgiu para determinar as novas exigências nos setores produtivos, uma vez que o valor fundamental da sociedade passou a ser o conhecimento, este relacionado com a experiência. A noção de competência se converge para o desempenho e os conhecimentos adquiridos. Aos conteúdos deve-se atribuir significado, contextualizando-os com a realidade. Segundo Celso Antunes (2001), reter a informação não é tão importante quanto saber lidar com a mesma e dela fazer um caminho para solucionar problemas.

Para Kuenzer (2003) a noção de competência é enfatizada ao analisar uma possibilidade de vínculo entre tal noção e o conceito de práxis, em virtude da articulação do conhecimento teórico desenvolvido pelo trabalhador, diante da complexidade do trabalho e da sua capacidade de agir em situações previstas e não previstas.

Hoje, é preciso desenvolver a consciência que a educação profissional tem início desde os primeiros anos escolares. Uma base estruturada de conhecimentos gerais, de valores e atitudes, é essencial para a construção da identidade pessoal.

A formação por competência ajuda a desenvolver no indivíduo seus processos cognitivos, para decodificar informações, definir quais os problemas a serem resolvidos, analisar, realizar inferências, comparar, levantar hipóteses, classificar, definir regras e princípios e transferir aprendizagens com o estabelecimento de relação entre a situação atual e as já vivenciadas, dentre outras.

As transformações produtivas desafia o homem a transformar a realidade ou a mudança da realidade desafia o homem a transformar paradigmas, passando a refletir sobre novos conceitos, ações individuais e coletivas, assim o indivíduo que se apresenta ao mercado de trabalho são capazes de incorporar novos conhecimentos e aplica-los no processo produtivo.

Como se afirma em documentos do Ministério da Educação

[...] as competências, enquanto ações e operações mentais articulam conhecimentos, habilidades, valores e atitudes, constituídos de forma conjugada e mobilizados em realizações profissionais com padrões de qualidade requeridos, normal ou distintamente, das produções de uma área profissional, em síntese, a realização competente tem nela agregados saberes cognitivos, psicomotores e sócio afetivos. (BRASIL, 2000, p. 10).

Os aspectos inovadores a serem considerados, na atual legislação da educação nacional, dizem respeito, fundamentalmente, às bases propostas para a organização curricular, em especial dos cursos de Nível Técnico, nos quais, inclusive, se torna concreta a lógica inerente à reforma propugnada pelos organismos oficiais, no que se refere à melhor qualificação do trabalhador e à sua valorização social, por meio do ensino por competências.

Neste contexto e suas decorrentes demandas, o SENAI buscou planejar e desenvolver suas ofertas formativas alinhadas às mudanças em curso no mundo produtivo, na sociedade, nas políticas públicas, na indústria e nas profissões.

3.3 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL A PARTIR DO MODELO SENAI DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL

A “metodologia SENAI para formação profissional com base em competências” foi concebida a partir de 1999, por técnicos de 09 (nove) Departamentos Regionais do SENAI – Bahia, Distrito Federal, Minas Gerais, Paraná, Pernambuco, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Santa Catarina e São Paulo – sob a coordenação do Departamento Nacional do SENAI. Esses técnicos foram orientados por consultorias da Espanha, Instituto Nacional do Empleo (INEM) e da Organização Internacional do Trabalho/Centro Inter-Americano para o Desenvolvimento de Conhecimento da Formação Profissional (OIT/CINTERFOR). Este grupo pesquisou, discutiu, propôs a base teórica para implementação de experiência piloto para consolidar a proposta metodológica do SENAI para Formação com Base em Competências. (SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM INDUSTRIAL, 2009).

A primeira publicação se deu em 2002, em quatro volumes. A segunda publicação foi composta por três documentos basilares. Atualmente, desde 2012, a Metodologia SENAI de Educação Profissional, está com nova nomenclatura e descrita em um único documento, onde encontramos *o perfil profissional, o desenho curricular e prática docente*.

Nesse contexto e suas decorrentes demandas, o SENAI buscou planejar e desenvolver suas ofertas formativas alinhadas às mudanças em curso no mundo produtivo, na sociedade, nas políticas públicas, na indústria e nas profissões.

O Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (2012, p. 16), para garantir uma interlocução adequada com essas diversas instâncias, definiu, como principal estratégia, a constituição de *Comitês Técnicos Setoriais* para contribuir com a identificação e atualização das competências profissionais requeridas dos trabalhadores, responsabilizando-se particularmente pela definição dos perfis profissionais correspondentes às ocupações demandadas pelos segmentos industriais atendidos pelo SENAI.

Os *Comitês Técnicos Setoriais* têm por objetivo aproximar a Educação Profissional (cursos de aprendizagem industrial, técnicos e de tecnologia) do campo de trabalho de modo mais dinâmico que o propiciado pelos levantamentos de dados primários ou pela sistematização de dados secundários. O Comitê deve complementar esses dados, agregando informações e conhecimentos obtidos diretamente dos representantes do meio produtivo e potencializando o processo básico de elaboração e atualização de perfis profissionais.

Os Comitês são integrados por técnicos da instituição de ensino, especialistas de empresas, representantes de associações patronais e sindicais, do meio acadêmico e de instituições públicas das áreas de educação, trabalho, ciência e tecnologia e estão voltados para a troca de informações e conhecimentos que possibilitem a elaboração de perfis profissionais.

Neste contexto, o *Perfil Profissional* é o marco de referência que expressa às competências profissionais que subsidiam o planejamento e o desenvolvimento das ofertas formativas.

De acordo com o Conselho Nacional de Educação, torna-se cada vez mais importante que o técnico tenha um perfil de qualificação que lhe permita construir itinerários profissionais, com mobilidade, ao longo de sua vida produtiva. Este perfil é definidor da identidade do curso e será estabelecido levando-se em conta as competências profissionais gerais da qualificação de uma ou mais áreas, completadas com outras competências específicas, em função das condições locais e regionais, sempre direcionadas para a laborabilidade frente às mudanças, o que supõe polivalência profissional. (BRASIL, 1999a).

O *Perfil Profissional* definido pelo comitê técnico setorial configura-se como uma etapa inicial no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, pois é o ponto de partida para a construção de um currículo atualizado, inovador e com visão de futuro, em sintonia com as demandas da sociedade, do mercado de trabalho e dos cidadãos.

Por meio de uma educação profissional que conjugue a aquisição desses fundamentos e capacidades, que esteja atenta ao contexto social brasileiro e

à nova realidade do mundo do trabalho, pretende-se preparar o profissional para compreender as bases gerais técnicas, científicas e socioeconômicas da produção em seu conjunto, analisar, planejar estratégias, responder a situações novas e exercitar um trabalho cooperativo e autônomo.

Nesse sentido, a elaboração do *Desenho Curricular* inicia-se pela análise do perfil profissional, em que são definidos os fundamentos técnicos e científicos, as capacidades técnicas, sociais, organizativas, metodológicas. Após a análise do perfil profissional, são definidos os módulos que integrarão a oferta formativa.

O *desenho curricular* deve ser elaborado por equipe técnico-pedagógica, em conjunto com os especialistas do SENAI e, se necessário, um especialista do campo de trabalho. No desenho curricular é que estão descritas as competências que os alunos precisam desenvolver para se tornarem profissionais com capacidade crítica, criativa, inovadora e flexível.

O Decreto Federal nº 2.208/97, que regulamenta a Educação Profissional, sugere que os currículos sejam estruturados sob a forma de módulos, que poderão ter caráter de terminalidade, para efeito de qualificação profissional. (BRASIL, 1997). Nessa perspectiva, o desenho curricular compreende:

[...] a proposta de desenvolvimento metodológico para o curso, as unidades curriculares que integrarão a oferta formativa, com seus respectivos objetivos pedagógicos, critérios de avaliação, conteúdos formativos e carga horária; sugestão de estratégias pedagógicas e de recursos didáticos; e a caracterização dos ambientes pedagógicos: equipamentos, máquinas, ferramentas, instrumentos e materiais a serem utilizados. (SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM INDUSTRIAL, 2004, p. 16).

O SENAI busca metodologias com estratégias para flexibilizar o processo de aprendizagem de seus alunos pela adoção de *práticas pedagógicas* com as seguintes características:

- Privilegia metodologias ativas centradas no sujeito que aprende, com base e ações desencadeadas por desafios, problemas e projetos;
- Desloca o foco do trabalho educacional do ensinar para o aprender, do que ser ensinado para o que é preciso aprender no mundo contemporâneo e futuro;

- Valoriza o docente no papel de facilitador e mediador do processo de aprendizagem;
- Visa formar alunos com autonomia, iniciativa, proatividade, capazes de solucionar problemas, alcançar a metacognição, realizar auto-avaliação, e por consequência, conduzir sua autoformação e aperfeiçoamento;
 - Enfatiza a importância do planejamento sistemático das atividades pedagógicas pelos docentes em termos de atividades e projetos para o exercício das competências pretendidas, bem como do processo de avaliação. (SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM INDUSTRIAL, 2006, p. 10).

A proposta para a Prática Docente aqui apresentada reflete o posicionamento do SENAI frente aos desafios impostos pelas demandas contemporâneas que têm promovido mudanças no Perfil Profissional das Ocupações. Além disso, a Metodologia SENAI de Educação Profissional está sintonizada com a legislação educacional vigente, que coloca em relevo a necessidade de uma nova organização curricular com base em competências, em atenção às demandas requeridas pelo mercado de trabalho.

O maior desafio na proposição de uma metodologia é a capacitação de toda a equipe educacional, pois a sua utilização requer uma mudança de paradigma. O docente, em especial, precisa romper com a visão tradicional de ensino focada na reprodução de conteúdos e na aprendizagem passiva do aluno para assumir o papel de mediador de aprendizagens.

No próximo capítulo, procederemos à contextualização dos saberes e a formação dos professores, pois a formação com base em competências exige do docente muito mais do que habilidade: requer preparo, compromisso e responsabilidade. O papel do docente na Educação Profissional ganha um papel extremamente importante, pois têm a responsabilidade de criar, em sala de aula, um espaço gerador de críticas, reflexões para a construção do conhecimento.

Nesse contexto para saber ensinar, o professor necessita dos conhecimentos específicos aliados a uma boa dose de experiência, articulados com os saberes pedagógicos.

4 SABERES DOCENTES E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Nas três últimas décadas as transformações sociais, políticas e econômicas foram muito acentuadas. Provocadas pelo advento da globalização, da ampliação dos meios de comunicação, do avanço das tecnologias de informação, da reestruturação do setor produtivo e do surgimento de novas relações sociais, tais mudanças afetaram a sociedade alterando, significativamente, o indivíduo em sua unicidade e a própria coletividade.

Nesse contexto, houve também reformas no setor educacional. Essa nova realidade exige um novo cidadão, o que implica, para os ambientes escolares, necessária mudança na formação dos professores e na prática pedagógica. Para Tardif (2002, p. 228), *os professores de profissão possuem saberes específicos que são mobilizados, utilizados e produzidos por eles no âmbito de suas tarefas cotidianas*. O professor, dadas as circunstâncias e contextos de e para o seu exercício profissional, interage constantemente com os elementos ou atores principais e contextos envolvidos no processo ensino-aprendizagem.

Os estudos sobre formação de professores têm destacado a importância de se analisar a questão da prática pedagógica como algo relevante, opondo-se assim às abordagens, esta que estava no centro das análises nos anos de 1980, quando se enfatizava a questão técnica e política do trabalho pedagógico, que procuravam separar formação e prática cotidiana.

Na realidade brasileira, embora ainda de uma forma um tanto “tímida”, é a partir da década de 1990 que se buscam novos enfoques e paradigmas para compreender a prática pedagógica e os saberes pedagógicos e epistemológicos relativos ao conteúdo escolar a ser ensinado/aprendido. Neste período, inicia-se o desenvolvimento de pesquisas que, considerando a complexidade da prática pedagógica e dos saberes docentes, buscam a importância de se pensar a formação numa abordagem que vá além da acadêmica, envolvendo o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional da profissão docente.

4.1 SABERES DOCENTES

Para refletirmos sobre qualquer habilidade do professor na educação profissional é importante, antes, compreendermos acerca dos saberes docentes. Neste sentido, iniciamos com uma análise dos saberes mobilizados na educação profissional, como uma prática social que atua e interage com outras práticas. Os saberes da prática, aqueles oriundos da experiência, produto da ação que teve êxito.

É comum observamos nos estudos sobre a formação de professores que os saberes necessários ao ensinar não podem ser reduzidos somente aos conhecimentos dos conteúdos das disciplinas.

Dessa forma, é primordial identificar os saberes docentes, as habilidades profissionais que demarcam a especificidade da ação docente, para tanto, é importante a contribuição de Tardif (2002, p. 39) ao afirmar que: “[...] o professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos.” A esse respeito, Pimenta (2000) traz uma importante contribuição ao dizer que nas práticas docentes contêm elementos essenciais, como a problematização, a experimentação metodológica, o confronto com situações complexas e até mesmo a intencionalidade de solucioná-las. Portanto, é primordial o professor rever sua maneira de conduzir sua ação, de refletir sobre ela, de ser eficiente em mobilizar os saberes na ação de ensinar.

Tardif (2002) nos diz que os saberes dos professores são plurais. O autor destaca a existência de quatro tipos diferentes de saberes implicados na atividade docente: *os saberes da formação profissional* (das ciências da educação e da ideologia pedagógica); *os saberes disciplinares*; *os saberes curriculares* e, por fim, *os saberes experienciais*.

Os saberes da formação profissional são os conhecimentos ligados às ciências da educação, destinados à formação dos professores desde teorias a métodos pedagógicos. Para o autor, esses saberes são:

[...] o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores (escolas normais ou faculdades de ciências da educação). O professor e o ensino constituem objetos de saber para as ciências da educação. Ora, essas ciências, ou pelo menos algumas dentre elas, não se limitam a produzir conhecimentos, mas procuram também incorporá-los à prática do professor. (TARDIF, 2008, p. 36-37).

Já os saberes disciplinares, emergem da tradição cultural e dos grupos que produzem os saberes de cada área do conhecimento. Correspondem aos diversos campos de conhecimento tais como Matemática, História, Literatura, e são os saberes transmitidos nos cursos e departamentos universitários, como disciplinas. De acordo com Tardif (2002, p. 38), “[...] os saberes das disciplinas emergem da tradição e dos grupos sociais produtores de saberes.”

Há também os curriculares que se apresentam nos programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos), que os professores durante o percurso de sua carreira se apropriam e aprendem a aplicá-los. Esses saberes, segundo Tardif (2002, p. 38), “[...] correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação na cultura erudita.”, por isso, é importante que o professor tenha conhecimento do programa para que possa conduzir sua atividade e atingir os objetivos educativos.

Tardif (2002) considera fundamental à profissão os saberes da experiência, que são produzidos pelos docentes com base no cotidiano da própria prática docente. São saberes práticos que os docentes incorporam automaticamente à sua experiência individual e coletiva, transformando-os em habilidades de saber-fazer e de saber-ser. Tardif (2002, p. 39) relata que são “[...] saberes que brotam da experiência e são por ela validados.”

Tardif (2008) considera o professor como sujeito ativo de sua própria prática, pois a aborda e organiza seus saberes a partir de sua vivência, de sua história de vida, de sua afetividade e de seus valores. Os professores são sujeitos ativos, que fazem de suas práticas não só espaços de aplicação de saberes provenientes da teoria, mas também um espaço de produção de saberes específicos de suas experiências, de suas práxis.

Que o trabalho dos professores de profissão seja considerado como um espaço prático específico de produção, de transformação e de mobilização de saberes e, portanto, de teorias, de conhecimentos, e de saber-fazer específicos ao ofício de professor. Essa perspectiva equivale o fazer do professor, um sujeito do conhecimento, um ator que desenvolve e possui sempre teorias, conhecimentos e saberes de sua própria ação. (TARDIF, 2001, p. 119).

Para o autor, as competências do professor e seus saberes não podem ser vistos como realidades subjetivas, pois estes são socialmente construídos. Os saberes dos professores do ensino profissionalizante seriam, portanto construídos em função das situações particulares de trabalho, quando estes desenvolvem suas atividades, sustentadas por saberes construídos e ressignificados com base na sua experiência profissional na perspectiva de atender e superar as necessidades do dia a dia de uma sala de aula e, transpondo para além do pedagógico.

Para Tardif (2002, p. 39) o professor é “[...] alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e da pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos.” Dessa forma, o saber profissional dos professores é constituído não por um saber específico, mas por vários saberes de diferentes matrizes, de diferentes origens, aí incluídos, também, o saber-fazer e o saber da experiência.

Esta pluridimensionalidade do saber profissional dos professores é citada por Tardif e Gauthier (1996, p. 11), para quem “[...] o saber docente é um saber composto de vários saberes oriundos de fontes diferentes e produzidos em contextos institucionais e profissionais variados.”

A noção de saber, aqui colocada, diferentemente do conhecimento científico, traz um sentido mais amplo, uma vez que englobaria os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes, isto é, aquilo que muitas vezes é chamado de saber, saber-fazer e saber-ser. (TARDIF, 2002).

Assim, a relação dos docentes com os saberes, não se reduz a transmissão dos conhecimentos já constituídos, a sua prática incorpora diferentes saberes, com as quais os docentes mantem diferentes relações.

Corroborando com Tardif (2001), Pimenta (2000) indica que esses saberes são constituídos por três categorias: os *saberes da experiência*, experiência acumulada na vida de cada professor, refletida, submetida a análises, a confrontos com as teorias e práticas, próprias e as de outrem, a avaliações de resultados, é que o mesmo vai construindo seu jeito de ser professor. Os *saberes do conhecimento*: referidos da formação específica (matemática, história, artes, etc.) e, os *saberes pedagógicos*, aqui entendidos como os que viabilizam a ação do 'ensinar'. Neste sentido, para a autora, as três categorias identificam o *que é necessário saber para ensinar*.

A autora incorpora ao que denominam "saberes do conhecimento", os saberes disciplinares e curriculares identificados por Tardif, Lessard e Lahaye (1991) e dá uma conotação especial aos "saberes da experiência" destacando dois níveis: os saberes das experiências dos alunos: futuros professores, construídos durante a vida escolar e os saberes da experiência produzidos pelos professores no trabalho pedagógico cotidiano.

Os saberes das experiências dos futuros professores "[...] têm origem, portanto, na prática cotidiana dos professores em confronto com as condições da profissão." (TARDIF, 2008, p. 52). Em outras palavras,

Os saberes experienciais surgem como núcleo vital do saber docente, núcleo a partir do qual os professores tentam transformar suas relações de exterioridade com os saberes em relações de interioridade com sua própria prática. Neste sentido, os saberes experienciais não são saberes como os demais; são, ao contrário, formados de todos os demais, mas retraduzidos, 'polidos' e submetidos às certezas construídos na prática e na experiência. (TARDIF, 2008, p. 54).

É através dos saberes experiências que o professor entra em contato com os outros saberes, pois o saber docente é sempre o saber de alguém sobre alguma coisa ou trabalho, sua mobilização possibilita a construção de suas habilidades e de suas competências profissionais, o saber é a experiência do professor e sua relação com o meio.

Os saberes no trabalho pedagógico são produzidos na ação, a partir do contato com os saberes sobre a educação e sobre a pedagogia, no qual

encontram instrumentos para construir suas práticas e os saberes do conhecimento, ou seja, ter clareza da importância e do significado do conhecimento, do seu poder na vida das pessoas. Dessa forma:

A pedagogia é o conjunto de meios empregados pelo professor para atingir seus objetivos no âmbito das interações educativas com os alunos. Noutras palavras, do ponto de vista da análise do trabalho, a pedagogia é a 'tecnologia' utilizada pelos professores em relação ao seu objeto de trabalho (os alunos), no processo de trabalho cotidiano, para obter um resultado (a socialização e a instrução). (TARDIF, 2002, p. 117).

Ainda nessa perspectiva, considerando que não há ensino sem uma concepção de homem decorrente das necessidades da sociedade, que se modifica historicamente em função da época, isto nos remete a enfatizar a importância do professor ter clareza da concepção pedagógica que irá orientar o processo ensino-aprendizagem no cotidiano de sua prática docente.

O saber profissional dos professores é, portanto, na interpretação de Tardif (2002), um amálgama de diferentes saberes, provenientes de fontes diversas, que são construídos, relacionados e mobilizados pelos professores de acordo com as exigências de sua atividade profissional. Essa é a justificativa apresentada pelo autor para que se considerem inúteis às tentativas no sentido de conceber uma classificação para os saberes docentes de acordo com critérios que considerem isoladamente a sua origem, seu uso ou ainda as suas condições de apropriação e construção.

Podemos considerar os professores como profissionais que constroem, adquirem e desenvolvem múltiplos saberes a partir de sua prática, ou seja, pelo exercício de suas funções e papéis, os quais contribuem para a sua competência profissional. Tardif (2002) sugere que olhemos o professor como um ator competente e sujeito ativo, cercado de saberes, que, em seu desempenho, frequentemente, depara-se com situações problemáticas para as quais não basta a simples aplicação de conhecimentos oriundos das ciências da educação, ou de saberes específicos ao conteúdo que desenvolve em sua disciplina.

Para solucioná-las, o docente necessita de saberes que emergem das múltiplas interações entre as fontes de seus saberes, que, como assinalamos,

são de origem e natureza diversas. Admitimos que, se, por um lado, o professor, como profissional, deve conhecer profundamente o conteúdo disciplinar sob sua responsabilidade e os referentes às ciências da educação, por outro, deve aprimorar esses conhecimentos “pelo” e “no” exercício de suas práticas cotidianas na escola.

Os saberes dos professores estão relacionados com que eles são, desejam e fazem, por conseguinte leva-se em consideração a subjetividade de cada sujeito, sua forma de ver e encarar o mundo, e sua relação com este são partes importantes nesse processo de construção dos saberes docentes.

Nóvoa (1995, p. 27-28), em suas produções acadêmicas ressalta em suas teses que a relação dos professores com o saber “[...] constitui um dos capítulos principais na história da profissão docente: os professores são portadores (e produtores de um saber próprio ou são apenas transmissores e reprodutores) de um saber alheio? O saber de referência dos professores é fundamentalmente científico ou técnico”? O autor destaca ainda que “[...] é na resposta a estas e muitas outras questões que se encontram visões distintas da profissão docente e, portanto, projetos contraditórios de desenvolvimento profissional.” (NÓVOA, 1995, p. 27-28).

Como pano de fundo dessa perspectiva, sobre os saberes dos professores, está a de perceber os professores como *atores competentes e sujeitos ativos* como foi bem assinalado por Tardif (2002, p. 234)

Se assumirmos o postulado de que os professores são atores competentes, sujeitos ativos, deveremos admitir que a prática deles não é somente um espaço de aplicação de saberes provenientes da teoria, mas um espaço de produção de saberes específicos oriundos dessa mesma prática.

Percebemos que, embora existam diferentes tipologias e formas de abordar a questão dos saberes docentes, é importante considerar na investigação da questão não só o desenvolvimento profissional como também o desenvolvimento pessoal do professor, enfatizando que o saber é constituído a partir do contexto histórico e social vivenciado e transformado em saber da experiência.

O estudo acerca dos saberes que fundamentam a prática docente é tarefa que ainda está em pesquisa na educação. Torna-se necessário uma reflexão ainda maior em relação à docência na educação profissional.

4.2 OS SABERES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

A sociedade tecnológica da explosão de conhecimentos e informações, das mudanças rápidas, requer profissionais com capacidade de aprender rapidamente novos conhecimentos: não basta adquirir o conjunto de conhecimentos já elaborados, é imprescindível adquirir competências e habilidades e estratégias que lhes permitam aprender novos conhecimentos e principalmente, acessá-los.

Como colocado por Acácia Kuenzer (2002) o novo discurso refere-se a um trabalhador de novo tipo, para todos os setores da economia, com capacidades intelectuais que lhe permitam adaptar-se a produção flexível. Estas novas condições impõem uma nova forma de agir, se faz necessário responder a uma nova concepção de formação, mais integral, que enfatize seu caráter formativo e se inscreva em uma concepção ao longo de toda a vida.

A docência na modalidade profissional apresenta algumas peculiaridades: é exercida por pessoas formadas em outras áreas, em geral técnicas, distante do campo da educação e, que raras vezes, tiveram contato com algum tipo de formação pedagógica anterior da docência.

Segundo Kuenzer (2008), é importante ressaltar que essas pessoas muitas vezes possuem experiências profissionais nas áreas técnicas que constituem sua visão de mundo e de profissional da área, o que impacta sua atuação na formação dos alunos.

Os professores que lecionam no ensino profissionalizante, geralmente, trabalham em paralelo com atividades profissionais da área técnica, seja ela da própria formação técnica ou da formação superior, aspecto fundamental para sua atividade como docente, porque incorpora saberes técnico-profissionais e saberes da experiência no seu trabalho pedagógico.

No ensino profissional, muitas vezes o professor ensina baseado na sua própria ação, ele propõem aos seus alunos o conhecimento técnico, as

experiências vividas por ele na empresa. Esses professores tem o domínio técnico, contudo, muitas vezes lhe falta saber pedagógico o que acaba dificultando o entendimento dos alunos. Segundo Kuenzer (2008) este profissional precisa formar-se para enfrentar e lidar com os diferentes entraves postos pela organização vigente de modo a ampliar as possibilidades de democratização do acesso a um ensino de qualidade. Para tanto, a referida autora, pontua três dimensões necessárias aos processos formativos de professores que atuam na Educação Profissional.

Portanto, na perspectiva de Kuenzer (2008), primeiramente, é necessário conhecer o contexto de atuação profissional e como ele se apresenta; na segunda dimensão a autora sublinha a importância de se ter clareza das especificidades da educação profissional em questão; e, como um terceiro ponto, Kuenzer (2008) ainda salienta que é preciso levar em conta as pesquisas já realizadas sobre a pedagogia do trabalho para então serem consideradas nos programas de formação de professores da Educação Profissional e Tecnológica.

Assim, ao se pensar em capacitação na formação para os professores da Educação Profissional é imprescindível que os formadores tenham a compreensão das questões relativas ao mundo do trabalho, o conhecimento das especificidades de cada nível (básico, técnico e tecnológico) de ensino deste contexto, como também, o conhecimento dos estudos e pesquisas que envolvem este campo. (FERNANDES, 2014).

Em se tratando de educação profissional, afirmar-se que a formação do professor se dá por meio do trabalho e implica a análise de duas dimensões: a constituição de professor da educação profissional pelo trabalho específico e a constituição do professor pelo trabalho pedagógico (KUENZER, 2010). Isso significa que o professor de educação profissional precisa conhecer o trabalho que vai ser ensinado, e que, ao lecionar, ele também aprende, estabelecendo-se a complementaridade entre essas duas dimensões? Do âmbito profissional e do âmbito pedagógico.

Essas dimensões anteriormente analisadas explicitam que esse docente, somente como professor, não é necessariamente um profissional de uma área específica. O contrário também é válido: um profissional qualificado de uma

área específica não é necessariamente professor. Ele constitui-se como professor quando articula a sua inserção no mundo do trabalho que será objeto de ensino e a sua prática docente.

O enfoque da educação profissional pautada no desenvolvimento de competências anuncia que a formação do trabalhador não deve ser apenas regulada por tarefas relativas a postos de trabalho. O mundo do trabalho exige, cada vez mais, um profissional que domine não apenas o conteúdo técnico, mas que, detenha capacidade crítica, habilidade para atuar em equipe e solucionar criativamente situações desafiadoras em sua área profissional.

Portanto, o desafio é articular e fazer a transposição dos saberes da formação profissional e da experiência em saberes pedagógico. Contudo é importante destacar que não é simplesmente reduzir os saberes pedagógicos à simples transmissão de conteúdos, mas transformar os saberes docentes em uma prática reflexiva e transformadora. Segundo Tardif (2002, p. 119) “[...] não existe processo ensino-aprendizagem sem pedagogia, embora se manifeste com frequência uma pedagogia sem reflexão pedagógica.”

Segundo Kuenzer (2008), a educação profissional tem desempenhado atualmente um papel especial por conta das mudanças que ocorreram no mundo do trabalho nos últimos 20 anos e exigem impulsionadas pelas alterações nos paradigmas de produção, mudanças na forma de se organizar as propostas de educação profissional e, conseqüentemente, um novo professor para essa modalidade de educação.

Esta nova concepção de competência exige uma formação de um novo tipo de professor da educação profissional, “capaz de criar situações de aprendizagem nas quais o jovem desenvolva a capacidade de trabalhar intelectualmente, a partir do que se capacita para enfrentar as situações da prática social e do trabalho.” (KUENZER, 2008, p. 28).

4.3 A FORMAÇÃO DOCENTE

A formação profissional tem assumido importante espaço de debate na área da educação, tanto na formação docente como de outros profissionais. Quando se fala em formação, refere-se à educação e à cultura; fala-se do conjunto de conhecimentos que a humanidade já construiu e do acervo que cada indivíduo acumulou em função dos grupos aos quais pertenceu e pertence e de suas experiências pessoais.

Os estudos sobre formação e profissão docente apontam para uma revisão da compreensão da prática pedagógica do professor, que é tomado como mobilizador de saberes profissionais. Considera-se, assim, que este, em sua trajetória, constrói e reconstrói seus conhecimentos conforme a necessidade de utilização dos mesmos, suas experiências, seus percursos formativos e profissionais.

Considerando o pensamento de Nóvoa (1999) em relação à formação de professores, quando este declara que ainda deixa lacuna na sua concepção e organização epistemológica e prática, perpetuando assim uma certa incapacidade de colocar em prática as concepções e modelos inovadores que poderiam legitimar melhores condições para aprender a profissão do ofício de ser professor.

No Brasil, professor é o profissional que ministra aulas ou cursos em todos os níveis educacionais, a saber: educação infantil, educação fundamental, ensino médio e superior, além da educação profissional em nível médio e superior.

A discussão sobre o tema surge nas décadas de 1980 e 1990. Entre alguns dos motivos que contribuíram para a sua emergência está o movimento de profissionalização do ensino e suas consequências para a questão do conhecimento dos professores na busca de um repertório de conhecimentos, visando a garantir a legitimidade da profissão, havendo a partir daí uma ampliação tanto quantitativa, quanto, posteriormente, qualitativa desse campo. (TARDIF, 2000).

Em 1980 novos conceitos educacionais começaram a penetrar o meio escolar por meio dos documentos de reforma das políticas educativas, transformados em novas teorias. Se a teoria parece renovadora, a realidade surge de forma diferente, como ressalta Perrenoud (2000, p.17)

As reformas escolares fracassam, os novos programas não são aplicados, belas ideias como os métodos ativos, o construtivismo, a avaliação formativa ou a pedagogia diferenciada são pregadas, porém nunca praticadas. Por quê? Precisamente porque, na área da educação não se mede o suficiente o desvio astronômico entre o que é prescrito e o que é viável nas condições efetivas do trabalho docente.

À vista desse conceito, formar os professores torna-se um desafio de grandes proporções, pois o quadro atual ainda apresenta um coletivo mal remunerado e desvalorizado. As ações referentes à formação continuada de professores no Brasil intensificaram-se a partir da década de 1980, apontando a necessidade de se superar a fragmentação dos conhecimentos no espaço universitário e escolar, por intermédio das habilitações e especializações específicas pela valorização do pedagogo.

[...] a posição que temos assumido é a de que a escola pública necessita de um profissional denominado pedagogo, pois entendemos que o fazer pedagógico, que ultrapassa a sala de aula e a determina, configura-se como essencial na busca de novas formas de organizar a escola para que esta seja efetivamente democrática. A tentativa que temos feito é a de avançar da defesa corporativista dos especialistas para a necessidade política do pedagogo, no processo de democratização da escolaridade. (PIMENTA, 1988, p. 7-8).

Diante do exposto, o pedagogo, detendo a compreensão das políticas educacionais, conscientiza-se dos elementos envolvidos na educação, passa a ser um membro responsável do grupo que prima pela qualidade da educação vigente.

Na mesma década, foram desenvolvidas de forma significativa, várias pesquisas na literatura educacional brasileira com foco no reconhecimento do professor como autor e gestor das práticas educativas e dos saberes pedagógicos. Esse conceito identifica “[...] os professores no centro dos debates educativos e das problemáticas de investigação.” (NÓVOA, 1992, p. 15). Na perspectiva do autor, os

professores devem ser considerados como agentes do ato pedagógico, atores da produção de conhecimento sistematizado a respeito de seu saber.

Somente na década de 1990 a formação continuada passou a ser considerada como uma das estratégias fundamentais para a renovação do perfil profissional do professor. Conforme Nóvoa (1997, p. 25) “[...] o professor é a pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor.”

Neste contexto, as pesquisas sobre a formação de professores e os saberes docentes surgem, num primeiro momento, com a marca da produção internacional, já citada, com o desenvolvimento de estudos que utilizam uma abordagem teórico-metodológica que dá voz ao professor, que valoriza este profissional, a partir da análise de suas trajetórias profissionais e histórias de vida. Conforme Nóvoa (1995, p. 119),

[...] esta nova abordagem veio em oposição aos estudos anteriores que acabavam por reduzir a profissão docente a um conjunto de competências e técnicas, gerando uma crise de identidade dos professores em decorrência de uma separação entre o eu profissional e o eu pessoal.

A partir da LDB de 1996 foram considerados profissionais da educação: os professores formados em nível superior (licenciatura); e trabalhadores em educação portadores do diploma de pedagogia com habilitação em supervisão, administração, inspeção, planejamento e orientação escolar ou que possuíssem títulos de mestrado ou doutorado na área. A LDB preconiza que os profissionais da educação devem estar preparados para atuar em todo território nacional e enfatiza a associação entre a teoria e a prática, na formação e na capacitação em serviço. O estágio supervisionado para os cursos de licenciatura, que tem como objetivo a prática da profissão antes da formatura, torna-se obrigatório, entretanto, esta atividade nem sempre é cumprida de forma adequada.

A formação do professor afasta-se da realidade, na medida em que os currículos, estruturas organizacionais, cargas horárias e qualificação dos docentes atuantes não são ajustados às novas demandas educacionais. No estudo feito por Peterossi (1994), foi possível identificar aspectos diferenciados no perfil nos professores da educação profissional de nível técnico. Dentre eles destacam-se: a

quase total ausência de formação pedagógica e a dificuldade para se manterem atualizados em suas áreas profissionais, o que evidencia a necessidade de formação não só inicial e pedagógica, mas contínua, em serviço.

A educação profissional se estruturou a partir das necessidades geradas pela crescente industrialização, por meio da criação das escolas de aprendizes e artífices no início do século XX e da fundação do SENAI em 1942 e do SENAC em 1946.

Estudos apontam que a educação profissional, desde a década de 1990, passou a ser também de interesse do empresariado brasileiro. Melo (2009), com base na investigação sobre as proposições da Confederação Nacional da Indústria (CNI) para a educação brasileira, afirma que o documento Educação Básica e Formação Profissional (EBFP), elaborado na VI Reunião de Presidentes de Organizações Empresariais Ibero-americanas realizada pela CNI, no período de 12 a 16 de julho de 1993, em Salvador, pode ser

[...] entendido como um dos mais importantes manifestos públicos da burguesia industrial brasileira sobre a educação básica e formação profissional publicado nos anos de 1990. As ideias nele impressas estão presentes até hoje nos documentos da CNI, o que evidencia seu poder de síntese do pensamento desta classe que, desde a década de 1930, tendo a CNI como vanguarda, vem se organizando para conseguir a hegemonia política na sociedade (MELO, 2009, p. 894).

No setor industrial, a área de Engenharia constituiu-se como uma das primeiras formações profissionais em nível superior no Brasil. O ensino, tanto na engenharia quanto nas ocupações da área industrial, deu-se por meio do conhecimento específico, sobre o qual se desenvolvia a experiência pedagógica dos profissionais que se dedicavam ao magistério. Ou seja, a qualificação desses profissionais ocorreu, historicamente, na prática, caracterizando o seu fazer pedagógico como um fazer desenvolvido com a experiência profissional específica da área não vinculada aos conhecimentos pedagógicos propriamente ditos.

Esse conhecimento pedagógico adquirido pode ser considerado um conhecimento pedagógico tácito, aqui conceituado com base em Kuenzer (2003), que o entende como o conhecimento baseado na experiência cotidiana do trabalho,

sem explicitação teórica clara e, geralmente, sem compreensão de sua totalidade e, ainda, na maioria das vezes, impossível de ser explicado pelo sujeito.

Assim, ao investigar-se como acontece em nosso país a formação dos docentes que atuam na educação profissional, verifica-se que esse tema aparece como um ilustre desconhecido.

Feita essa análise, propõe-se no capítulo seguinte a necessidade da discussão sobre a aplicação da Metodologia SENAI de Educação Profissional, os saberes e a formação dos docentes no SENAI em Londrina.

5 APLICAÇÃO DA METODOLOGIA SENAI DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO SENAI LONDRINA

Nesta seção, o foco de estudo aborda o docente do ensino técnico frente à metodologia SENAI de Educação Profissional. Realizamos essa pesquisa em virtude da necessidade desses professores se “adaptarem” a nova metodologia, criada para atender ao desenvolvimento da indústria e o novo perfil do mercado. A aplicação da metodologia SENAI de Educação baseada em competências pressupõe alterações na forma do trabalho docente, a partir de situações-problema, da pedagogia de projetos e aplicação dos conhecimentos articulados com outros conhecimentos. Todavia a resistência dos professores em adaptar-se a esse modelo não deve ser encarada como recusa ou simples negação ao que está sendo imposto, mas, sobretudo, como possibilidade de reelaboração do que está sendo determinado, no sentido de uma adaptação a nossa realidade.

O referencial teórico, contido nas seções 2, 3 e 4, embasam nossa análise sobre o saber necessário para ensinar e a prática docente diante a metodologia do SENAI. Assim, em meio a questionamentos sobre a utilização desse novo modelo, é necessário conhecer também como o professor está desenvolvendo as situações de aprendizagem no contexto das competências. Sob esse olhar ainda são escassas as produções acadêmicas, o que nos move a uma investigação que contribua para abrir caminhos e buscar uma orientação mais segura no planejamento e nas ações dos docentes em sala de aula.

A investigação do desempenho do professor frente a esse modelo pedagógico contribuirá na tentativa de ressignificação do papel do professor no século XXI, a partir das reformas educacionais brasileiras e frente ao binômio educação/trabalho.

A relevância desta pesquisa está na contribuição para uma releitura da formação dos professores e de sua prática pedagógica no modelo por competências para o nível técnico, questão que carece de atenção das nossas políticas educacionais, nesse momento em que a formação por competências

permeia todo o nosso sistema educacional. Isso exige desse docente um compromisso na formação de um novo trabalhador, capaz de resolver problemas, articular o agir e o pensar, trabalhar em equipe e compreender criticamente o seu trabalho e integrar o resultado do seu trabalho às suas práticas sociais, para as quais ele mesmo, professor, ainda não se encontra em condições de transpor as barreiras de uma prática docente conteudista para desenvolver uma prática voltada para uma gestão por competências.

Ao longo da trajetória desta pesquisa, muitos foram os obstáculos enfrentados no trabalho de campo e, muitos foram os questionamentos levantados para se chegar à delimitação dos referenciais teóricos que possibilitaram a interpretação da realidade observada. Tudo isso contribuiu para que a organização desta seção fosse uma tarefa árdua e, ao mesmo tempo, desafiadora e prazerosa. A concretização da pesquisa envolveu a articulação de ideias baseadas na reflexão em tópicos.

Para alcançar este fim me proponho a construir uma pesquisa qualitativa, aplicando entrevista coletiva por meio do grupo focal. As entrevistas foram realizadas através de encontros pedagógicos.

Este tipo de pesquisa, de natureza qualitativa, adapta-se bem aos objetivos traçados nesse trabalho, pois possibilita o entendimento do fenômeno em sua totalidade, no âmbito de nosso espaço de análise. (BATTINI, 2004, p. 56).

A natureza da pesquisa proporcionou à pesquisadora, interagir com os professores pesquisados e por meio do diálogo, esclarecer dúvidas no momento em que se apresentavam como profissionais da educação, num processo dialético de interação e reflexão.

Para efetivação dessa pesquisa, foi realizado um grupo focal como técnica de coleta de dados em um de nossos encontros de formação continuada no período de julho de 2013 a fevereiro de 2014. O grupo focal utiliza a interação grupal para produzir dados e insights que não seriam possíveis fora do grupo, dada a sua potencialidade de construção de significações. Pertence à categoria mais geral de pesquisa aberta ou não estruturada, visando colocar as respostas do sujeito no seu próprio contexto. (MINAYO, 2000, p. 109).

Esses dados nos forneceram uma grande riqueza de informações qualitativas sobre os temas analisados neste trabalho. Foi possível desvendar as percepções dos participantes sobre todos os tópicos de discussão, compreendendo o trabalho dos professores frente ao modelo de competência. Trabalhamos com essa perspectiva visto nossos objetivos não estarem relacionados com o número de pessoas que vão prestar informações, mas com os significados que esses sujeitos irão verbalizar em função do que estaremos buscando na pesquisa.

Decidiu-se, então, pela utilização da técnica do grupo focal, como o principal instrumento de coleta de dados. Diríamos, antes, construção de informações. O uso do termo construção denota a ênfase numa concepção epistemológica em que se considera o dado – a informação gerada pela pesquisa - como já parcialmente construído desde o primeiro momento de sua identificação. Não se trata, portanto, propriamente de uma coleta, como se o dado ali estivesse à espera de ser capturado, mas sim de captar os significados que emergem no “aqui e agora” da situação de pesquisa, à medida que os participantes refletem e discutem sobre o tema proposto.

Uma preocupação presente em todo o processo da pesquisa no que se refere ao estudo, foi a elaboração de um roteiro pré-estabelecido com um tópico guia de questões abertas para as entrevista em profundidade, com a intenção de favorecer e permitir a coleta de dados referente à realidade vivenciada pelos professores em sua prática pedagógica no dia a dia de uma sala de aula e para além dela.

Participaram dos encontros, 27 professores que lecionam nos cursos Técnicos em Segurança do Trabalho, Logística, Mecânica e Vestuário, cursos ofertados na Metodologia SENAI de Educação Profissional e para as turmas do PRONATEC. No que se refere ao tempo de serviço no SENAI em Londrina, os docentes lecionam disciplinas das áreas tecnológicas e mais da metade tem acima de cinco anos de experiência com a docência na educação profissional. A grande maioria não possui formação pedagógica. Essa realidade se repete com maior parte dos docentes da área técnica, que concentra os formados em áreas da engenharia, demonstrando uma organização curricular constituída de disciplinas de caráter técnico. Com o devido consentimento dos docentes envolvidos, a conversa com o

grupo foi gravada e depois transcrita para análise.

Sendo assim os docentes participantes do grupo focal abordaram três eixos essenciais para a compreensão do trabalho dos professores frente ao modelo de competência, são eles: a visão dos professores sobre a metodologia baseada por competências; o papel da coordenação pedagógica na formação continuada; e, os desafios frente à metodologia.

Uma das maneiras que o mundo da educação encontrou para suprir as necessidades do mundo do trabalho foi ensinar com base em competências, organizando currículos de acordo com as demandas do mercado e em consonância com o modelo de formação por competências.

Por meio da análise dos dados coletados, é nosso foco de interesse estabelecer as relações existentes entre as concepções dos sujeitos, o discurso da instituição SENAI, e o próprio mundo do trabalho, no qual as competências transitam há mais de duas décadas, verificando, desse modo, que entendimentos estão presentes nas concepções dos sujeitos, o que os influenciam, se estão alinhados entre si ou não e por que esse processo ocorre.

5.1 1º EIXO: A VISÃO DOS PROFESSORES SOBRE A METODOLOGIA BASEADA POR COMPETÊNCIA

Como vimos no capítulo um, no caso da educação profissional brasileira, a noção de competência ganhou força na década de 90 do século passado, a partir das gerências dos recursos humanos no contexto empresarial, no qual a formação e o desempenho da força de trabalho estão vinculados ao atendimento das exigências do mundo do trabalho.

O docente possui papel essencial no desenvolvimento de uma proposta educacional centrada no desenvolvimento de competências. É através da ação docente que os pressupostos dessa pedagogia ganham força, coerência e

consistência. Portanto, saber como os professores entendem as competências passa a ser de fundamental importância.

No primeiro eixo, a visão dos professores sobre as competências nos cursos técnicos, é importante notar que o trabalho desenvolvido por competência implica numa tradução educacional fundamentada, em um currículo bem estruturado e uma prática pedagógica eficaz, levando o aprendiz a mobilizar seus conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias para alcançar resultados pretendidos em determinados contextos profissionais.

Estas questões foram recorrentemente abordadas pelos professores entrevistados. Eles apontam que

Na minha visão, as competências dentro do currículo profissional vêm com uma proposta próxima da realidade do mercado. Eu acredito que prepare muito melhor o aprendiz para o mundo, em outras áreas da vida e não somente para área específica. (Prof. 01)

As competências no currículo saem de um modelo tradicional e passam para um modelo de mediação no processo ensino-aprendizagem, considerando a presença de três elementos, o docente, o aluno e a situação de aprendizagem. (Prof. 02)

De acordo com Deluiz (2001, p. 6), as indicações gerais para organização do currículo no modelo de competências são a investigação dos processos de trabalho para a identificação de perfis profissionais de conclusão; definição dos blocos de competências profissionais básicas, gerais e específicas relacionados aos perfis indicados; desenho da estrutura do currículo, em geral flexível e modularizado; definição dos itinerários profissionais com critérios de acesso aos módulos e ao curso; definição das estratégias de aprendizagem e prática pedagógica interdisciplinar e contextualizada, processo centrado na aprendizagem, individualização no percurso de formação, construção significativa do conhecimento, seleção de situações de aprendizagem baseadas na pedagogia de projetos e situações-problemas; e definição do processo de avaliação da aprendizagem.

Para isso tais competências necessitam da integração curricular, pois os saberes disciplinares devem ser submetidos às competências, que podem ser desenvolvidas no âmbito de várias disciplinas ou na relação entre as mesmas.

Eu entendo que a metodologia traz uma inovação para educação, saindo do método tradicional conteudista, para passar por uma mediação que melhora a forma de aprendizado dos nossos alunos. (Prof. 04)

Desse modo, a inovação consistiria não em fazer emergir a ideia de competência na escola, mas sim em aceitar todo programa orientado pelo desenvolvimento de competências, as quais têm um poder de gerenciamento sobre os conhecimentos disciplinares. (TARDIF; GAUTHIER, 1996).

Nesses discursos, os professores expressam, também, que ao definir uma organização curricular por competências, os envolvidos na educação profissional devem migrar do enfoque conteudista para uma abordagem que propicie mobilização de conhecimentos, habilidades e atitudes necessários ao desempenho de funções e atividades típicas de uma ocupação, segundo padrões de qualidade e produtividade requeridos pela natureza do trabalho.

O ensino baseado nas competências pressupõe a transferência de recursos entre professores e alunos, no sentido de desafiar o sujeito a mobilizar recursos para tomar decisões e resolver situações-problemas. Uma das críticas ao ensino “tradicional, conteudista” é que os educandos acumulam saberes, são aprovados em exames, mas não conseguem mobilizar os conhecimentos que aprenderam na escola em situações reais, seja no trabalho, seja na família ou no contexto em que vivem. Sobre aceitar esta abordagem, Perrenoud esclarece o seguinte:

[...] a competência implica uma concorrência entre diferente elementos presentes em uma situação-problema, por exemplo, e pode manifestar-se por intermédio da aptidão para resolvê-los, ou seja, de habilidades que expressam a capacidade que o indivíduo possui para encontrar uma solução para a questão que se apresenta a ele. (PERRENOUD, 2001, p. 164).

Essa questão foi exposta pelos docentes. Um deles aponta que

O que vejo hoje é a diferença na aplicação do modelo conteudista para formação por competências. Antes você passava o conteúdo e num determinado dia você cobrava, se o aluno respondesse o que era perguntado era aprovado, hoje eu tenho que interpretar a resposta que o aluno dá, talvez ele não absorveu o conteúdo ministrado, mas absorveu uma outra habilidade, uma competência diferente do que a esperada. (Prof. 03)

A relação com o saber se modifica, o novo causa uma instabilidade no professor, há resistência, os professores se sentem inseguros, outros se sentem desafiados, percebem que é uma prática trabalhosa, mas compensadora, conseguem enxergar o desenvolvimento dos alunos com a utilização de uma pedagogia ativa, tal como expressa um docente:

Eu consigo perceber hoje na primeira turma que está formando pelo ensino por competência, o comportamento e maneira que eles trabalham é muito diferente das turmas do método anterior, o domínio técnico é o mesmo, mas as habilidades são diferentes, o aluno pensa mais e caminhar por si só, antes era muito robotizado. No método anterior o aluno se preocupava em decorar somente o conteúdo para fazer a prova, nesse método traz para o professor mediador novas maneiras de avaliar esse aluno, não somente uma prova, eu em todo semestre avalio o aluno continuamente e verificar se ele adquiriu-o as capacidades técnicas, competências e habilidades necessárias para passar para o próximo módulo ou não e que implicam o domínio de conteúdos no âmbito do trabalho. Isso também depende muito do aluno a busca de novos conhecimentos. (Prof. 05)

O aluno ao vivenciar situações desafiadoras e que apresentem propostas de trabalho real torna-se capaz de investigar, formular hipóteses, construir seu conhecimento ao trilhar um caminho de uma aprendizagem ativa e significativa.

Segundo Kuenzer (2005, p. 1), sob essa perspectiva, a competência pode ser entendida como a capacidade de agir, em situações previstas, com rapidez e eficiência, articulando conhecimentos tácitos e científicos a experiência de vida e laborais vivenciadas ao longo de suas histórias, vinculada a ideia de solucionar problemas, mobilizado conhecimentos de forma transdisciplinar a comportamentos e habilidades psicofísicas, e transferindo-os para novas situações.

No processo de formação profissional baseado em competência igualmente modificou-se o papel do aluno, uma vez que ele assume a responsabilidade pela aquisição de conhecimentos, habilidades e atitudes na construção de suas competências. Isso significa que o alcance dos objetivos propostos e, conseqüentemente, do perfil da qualificação pretendida, passa a depender, em grande parte, dele mesmo.

Um processo norteado pela formação de competências exige do aluno uma implicação na tarefa muito mais forte. Não só a presença física e mental efetiva solicitada tanto pelos outros alunos como pelo

docente, mas também um investimento que implique imaginação, engenhosidade, perseverança. (PERRENOUD, 1999, p. 14).

Em suas respostas, os professores mencionam que a competência resulta na preparação do aluno para o campo do trabalho, da “soma”, de três elementos importantes no processo ensino-aprendizagem, docentes, alunos e situações de aprendizagem e as habilidades composta por um conjunto de conhecimentos prévios e conhecimentos teóricos, demonstrados por meio de uma atitude. Entretanto, compreendemos que seja importante que o professor tenha esse conhecimento, mas que, além disto, é preciso, sobretudo, que ele aceite esta abordagem e ponha seu conhecimento sobre ela em prática.

A noção de competências, impulsionada pela racionalidade toyotista, encontra a escola como espaço para afirmação, a partir do discurso pautado na necessidade de qualificação e profissionalização dos sujeitos, visando a formação de mão de obra para a inserção no mercado de trabalho.

Shiroma e Campos (1997) define que o sentido da noção das competências, é constituído em função dos sujeitos que o utilizam. Diferentemente da acepção multidimensional da qualificação (real, operatória e como relação social), o modelo da competência corresponderia a um modelo pós taylorista de qualificação, e sua origem estaria associada à crise da noção de posto de trabalho e à de certo modelo de classificação e de relações profissionais.

O processo de qualificação dos sujeitos diante do modelo toyotista requer um trabalhador polivalente, com aptidões técnicas para o cumprimento da função laboral, propenso ao trabalho em equipe; tais ingredientes são necessários no sentido de eliminar ao máximo a porosidade (intervalos de não trabalho) no exercício do trabalho.

Por isso, na atualidade a noção de competência é polissêmica e reveste-se de uma função geral incerta, ensejando múltiplas interpretações, nem sempre com a necessária clareza epistemológica, o que demanda cuidados. Entende-se assim que competência, para as autoras, é a capacidade para resolver um problema em uma situação dada, que implica sempre uma ação que só pode ser mensurada através da aferição de resultados.

Segundo esclarece Perrenoud (1999), a abordagem por competências é um processo contínuo e de mudanças em diversos aspectos: rotinas pedagógico-didáticas, compartilhamentos disciplinares, segmentação do currículo, avaliações e seleção, imposições referentes à organização escolar. Neste sentido, trabalhar por competências exige do professor bastante conhecimento teórico e prático da disciplina que ministra ter bastante flexibilidade no seu planejamento, propor atividades que envolvam os alunos, fazendo-os pensar e tomar decisões coerentes com as situações.

Para o SENAI competência profissional é a mobilização de conhecimentos, habilidades e atitudes necessários ao desempenho de funções e atividades típicas de uma ocupação, segundo padrões de qualidade e produtividade requeridos pela natureza do trabalho. (SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM INDUSTRIAL, 2012, p. 39).

Sobre a mobilização desses conhecimentos, o saber fazer e o saber ser, um dos entrevistados afirma que a metodologia por competência não é algo novo

O aprender a fazer, aprender a ser, manipular o equipamento com perfeição, ter habilidade e competências para área de escolha, não vejo a palavra competência como uma coisa moderna dentro da educação ou no setor industrial, até porque, bom... a cinquenta anos atrás você falava assim para o moleque: você vai entrar no SENAI para aprender a ser mecânico, você vai lá para ser torneiro... veja que até o melhor torneiro saiu do SENAI e virou presidente. Isso não mudou. A questão de aprender a fazer, demonstrar e fazer o que o mercado quer é antigo. A metodologia é correta, mas não é nova, ensina a fazer, buscar conhecimentos, demonstrar o que faz e o que se espera do aluno. (Prof. 18)

Percebe-se nessa fala que estamos diante de um resgate histórico, conforme abordado na seção 1, quando o professor coloca que: “*não vejo a palavra competência como uma coisa moderna dentro da educação ou no setor industrial, até porque, bom... a cinquenta anos*”. No Brasil, o discurso das competências ficou evidenciado após a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 de 1996 e com sua regulamentação posterior, tornando importante a aproximação entre escola e mundo do trabalho, num contexto de globalização,

mudanças tecnológicas aceleradas, flexibilidade e intensificação do trabalho. (BRASIL, 1996).

Para Kuenzer (2000), o sistema pedagógico baseado em competências poderia representar a aproximação entre a formação humana e a profissional (que conduz a um estreitamento da relação entre educação e trabalho), para superar, assim, a dicotomia entre a racionalidade técnica e a formação de características subjetivas. Desta maneira, a formação do profissional implicaria no desenvolvimento de características individuais, como iniciativa, capacidade de comunicar-se ou de enfrentar problemas, ultrapassar as dificuldades encontradas durante o desenvolvimento do trabalho, a importância do simples “fazer” para um “fazer” que exija reflexão, discernimento teórico.

A prática [o fazer], portanto, compreendida não como mera atividade, mas como enfrentamento de eventos, não se configura mais como simples fazer resultante do desenvolvimento de habilidades psicofísicas; ao contrário, se aproxima do conceito de práxis, posto que depende cada vez mais de conhecimento teórico. (KUENZER, 2005, p. 85).

Saber-ser é um dos pilares do conhecimento que integra os demais saberes: saber aprender, saber fazer e saber conviver. São, na verdade, qualidades subjetivas, inatas, ou adquiridas, que ao lado do saber e do saber-fazer compõe o conjunto de competências exigidas pelo setor empresarial no sentido de contribuir na dinamização da competitividade das empresas na busca pelo aumento da lucratividade.

Segundo Kuenzer (2003), a pedagogia das competências constitui-se numa adequada resposta no que se refere às novas demandas de disciplinamento dos trabalhadores para comportamentos flexíveis, de forma a adaptarem-se com rapidez e eficiências a situações novas, bem como criarem respostas para situações imprevistas, mas muitas vezes impedindo que o mesmo se compreendam como produtores da realidade social.

5.2 2º EIXO: O PAPEL DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO CONTINUADA

Hoje, a formação profissional do professor é uma questão emergencial colocada na pauta das discussões no cenário da educação brasileira, é a partir da década de 1990 que se buscam novos enfoques e paradigmas para compreender a prática pedagógica e os saberes pedagógicos e epistemológicos relativos ao conteúdo escolar a ser ensinado/aprendido.

O professor, no exercício de sua prática, envolvesse em uma diversidade de situações que exigem uma gama de saberes sobre o ensinar/aprender. Segundo Tardif (2002), esses saberes são heterogêneos, contextualizados e envolvem aprendizados de natureza diversa (saberes da formação, saberes pessoais e saberes da experiência), conforme apresentado no terceiro capítulo.

Uma corrente importante de pesquisadores, com destaque para Shön (1992), defende que a formação profissional do professor se dá pela vivência no trabalho docente cotidiano e pela reflexão do próprio docente sobre essa prática. É provável que, não tendo formação pedagógica inicial, a capacidade de refletir sobre a própria prática esteja prejudicada no técnico ou engenheiro que atua como docente no ensino técnico. Mesmo nos casos em que a formação pedagógica inicial exista, sua efetiva contribuição depende dos conteúdos e estratégias implementadas nessa formação.

Nóvoa (1992) sinaliza ainda que para a formação de professores, é indispensável que a formação tenha como eixo de referência o desenvolvimento profissional, na dupla perspectiva do professor individual e do coletivo docente. Além disso, que o trabalho possibilite e favoreça espaço de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, promova os seus saberes e seja um componente de mudança. Isto exige estudo e abertura para os desafios e persistência na busca do conhecimento. A profissão docente é um renovar-se todos os dias.

Se considerarmos a formação de professores um conjunto que unifica os saberes valorizando o desenvolvimento pessoal, o desenvolvimento profissional e o desenvolvimento institucional poderá mais facilmente constituir a identidade do professor. Pode-se afirmar que a identidade profissional desenvolve-se e adapta-se ao contexto social, político e histórico em que o professor está inserido.

Nossa pesquisa de campo nos confirma na fala dos professores que a formação pedagógica ocorre quando, o fazem estimulados pela instituição onde atuam.

Essa constatação nos leva mais uma vez a Tardif (2002, p. 115)

O nosso objetivo, portanto, é mostrar como a análise do trabalho dos professores permite esclarecer, de modo fecundo e pertinente, a questão da pedagogia. Na verdade, noções tão vastas como Pedagogia, Didática, Aprendizagem, etc, não têm nenhuma utilidade se não fizermos o esforço de situá-las, isto é, de relacioná-las com as situações concretas do trabalho docente.

O segundo eixo aborda a importância do apoio pedagógico no atendimento ao profissional que não teve formação pedagógica. Entre os professores parece haver um consenso sobre a importância da equipe pedagógica, estarem envolvidos neste processo que propicia o desenvolvimento das competências na educação profissional.

Em nossas formações faltou retorno da coordenação pedagógica, eu estou super inseguro, escrever é fácil, mas saber se o que foi elaborado no plano e o que vai ser aplicado em sala está de acordo com a metodologia. Eu queria propor mais encontro dos docentes referente a cada curso, pois não conversamos entre às unidades, às vezes eu trabalho um assunto que outro professor já trabalhou. (Prof. 03).

Diante da fala acima, vemos a necessidade de acompanhamento e retorno da coordenação pedagógica frente a prática pedagógica do professor, pois este, em sua trajetória, constrói e reconstrói, dialeticamente, seus conhecimentos conforme a necessidade de sua utilização e suas experiências.

A coordenação pedagógica, no desempenho do papel de gestor da formação continuada docente, tem a responsabilidade de elaborar e desenvolver

atividades relevantes que mostrem a importância da formação continuada para o docente, pois, o trabalho do professor não se esgota na sala de aula, ele continua nos debates durante as reuniões de horário complementar, na reflexão dos problemas que ocorrem na escola, no planejamento e na avaliação constante do seu trabalho.

De acordo com Rosa (2004, p. 142-144) o coordenador pedagógico é responsável pela formação continuada dos professores na escola, procurando atualizar o corpo docente, buscando refletir constantemente sobre o currículo, atualizando as práticas pedagógicas dos professores estando sempre atento às mudanças existentes no campo educacional. Neste caso, defende Rosa, que o coordenador deve estar em constante processo de auto formação, juntamente com a aprendizagem e constante uso das novas tecnologias, principalmente no campo da informática. (FERRETI et al., 1994; FLEURY, 1994).

Para Libâneo (2004, p. 31-230), o coordenador, como gestor pedagógico da escola, deve estimular a participação dos professores não só a frequentarem as reuniões, mas a participarem ativamente das atividades de formação continuada. Os professores devem sentir-se protagonistas do seu processo de formação continuada sob a liderança do coordenador, sendo esta atividade, inerente ao desempenho da função.

O coordenador pedagógico, no desempenho do papel de gestor da formação continuada docente, tem a responsabilidade de elaborar e desenvolver atividades relevantes que mostrem a importância da formação continuada para o docente, pois, o trabalho do professor não se esgota na sala de aula, ele continua nos debates durante as reuniões de horário complementar, na reflexão dos problemas que ocorrem na escola, no planejamento e na avaliação constante do seu trabalho. O professor enfrenta diariamente situações que envolvem a relação entre ele, seus alunos e o conhecimento. Além dos problemas que surgem no cotidiano escolar que necessitam de solução imediata. No coletivo, os professores podem enfrentar esses problemas de uma forma mais reflexiva através do diálogo com seus pares (SCHÖN, 2000, p. 129), propondo soluções através da mediação do coordenador pedagógico no processo de sistematização e registro dos debates existentes entre os professores na busca destas soluções.

A formação continuada dos professores, é a formação construída no cotidiano escolar, nas reuniões realizadas no horário complementar docente, definidos como os tempos que o professor tem disponível para seus estudos, atividades de formação continuada na escola, com a gestão do coordenador pedagógico. Professores entrevistados afirmam, nesse sentido, a necessidade da formação continuada no SENAI em Londrina, como expressa as citações seguintes:

Penso que deveríamos ter uma formação continuada com os professores, participei do processo de reformulação, mas não tivemos continuidade do processo para saber se estamos no caminho certo diante da metodologia por competência. Essa conversa hoje é um processo de formação continua, isso é legal, a troca de ideias. Eu me sinto sem consistência para fazer o que é solicitado por não termos um retorno. (Prof. 06)

Acho mesmo que faltam encontros, explicação sobre a disciplina em geral, coordenador geral, coordenador de curso e equipe pedagógica em geral. (Prof. 12)

É nesse contexto que temos o conflito entre o papel da coordenação pedagógico e a formação continuada aos docentes. A continuada dos professores nos horários complementares é extremamente relevante. O professor é estimulado a ter uma atitude reflexiva a respeito de sua prática em classe buscando na coletividade propostas para a melhoria constante de seu trabalho, através da mediação do coordenador pedagógico, conforme Schön (2000, p. 32) afirma: “[...] o conhecimento faz parte da ação, onde o sujeito reflete sobre sua prática.”

Libâneo (1998) acredita que os momentos de formação continuada levam os professores a uma ação reflexiva. Uma vez que após o desenvolvimento da sua prática, os professores poderão reformular as atividades para um próximo momento, repensando os pontos positivos e negativos ocorridos durante o desenrolar da aula.

Foi consensual entre a fala dos docentes que a formação continuada passa a ser um dos pré-requisitos básicos contínuo, pois é através do estudo, da pesquisa, da reflexão, do constante contato com novas concepções, proporcionado pelos programas de formação continuada, que é possível a mudança. Fica mais difícil o professor mudar seu modo de pensar o fazer pedagógico se ele não tiver a oportunidade de vivenciar novas experiências, novas pesquisas, novas formas de

ver e pensar a escola.

Embora a formação continuada deva atender às necessidades do professor no seu cotidiano, ela não pode ser entendida como um receituário, ou seja, um conjunto de modelos metodológicos e/ou lista de conteúdos que, se seguidos, serão a solução para os problemas. Os processos de formação continuada podem ser valiosíssimos, se conseguirem aproximar os pressupostos teóricos e a prática pedagógica, isso fica evidenciado nas falas dos Prof. 06 e 12 . A formação continuada deve ser capaz de conscientizar o professor de que teoria e prática são “dois lados da mesma moeda”, que a teoria o ajuda a compreender melhor a sua prática e a lhe dar sentido e, conseqüentemente, que a prática proporciona melhor entendimento da teoria ou, ainda, revela a necessidade de nela fundamentar-se.

Nesse contexto, a formação continuada pode proporcionar ao docente não só o preparo intelectual, mas também emocional e ético para exercer a atividade de magistério. Perrenoud (2000) ressalta que a responsabilidade do professor em buscar uma formação continuada é o maior indício de seu comprometimento profissional.

A questão das reuniões e acompanhamento dos professores não tem como acontecer somente uma vez por mês. Se quisermos trabalhar integrado e de uma forma interdisciplinar precisamos de acompanhamento pelo menos uma reunião semanal com todo o grupo do curso em comum para fazer acontecer à formação por competências. Fomos criado em sala de aula com uma carteira atrás da outra, olhando professor falar sem parar e mudos, é assim que reproduzimos. Penso que precisamos de uma mudança de paradigma do que é uma aula e do papel do professor e para isso a formação continuada é importantíssima, pois não precisamos aprender a metodologia e sim incorporar a metodologia, um novo jeito de se posicionar em sala de aula, um novo jeito de trazer o conteúdo e isso agente só vai internalizar a longo prazo, não é uma coisa que vem e da uma cacetada na cabeça de um e puf! Entrou a metodologia lá dentro, não é assim, precisamos dessa capacitação continuada mesmo. (Prof. 05)

Analisamos que o professor sem uma formação continuada terá grandes dificuldades em compreender o modelo de ensino por competências, porque antecedente a esta compreensão está a própria compreensão da dimensão das relações sociais que é alcançada na interseção da formação pedagógica com a

experiência profissional cotidiana. Podemos destacar a abordagem de Tardif (2003) sobre os saberes profissionais dos professores que se evidencia através de várias fontes sociais de aquisição, a prática pedagógica através da experiência com outros professores, com profissionais do ensino, com os alunos em sala de aula. Assim, os saberes da docência são dominados progressivamente e durante o exercício profissional na prática do dia-a-dia.

É uma dificuldade a formação continuada, sabemos que a maioria dos docentes do ensino profissionalizante não vem da área da educação, então para quem é da área da educação é fácil [...] (Prof. 12).

Percebe-se com isso que de modo geral os professores que atuam na educação profissional, não possuem formação para o magistério o que, muitas vezes, contribui para que os mesmos apresentem dificuldades no desenvolvimento de sua prática pedagógica.

O docente apenas com conhecimento técnico nem sempre garante, com sucesso, a condução do processo ensino-aprendizagem. Conforme afirmam Abreu, Gomes e Kuenzer (2007, p. 472) “[...] esse aprendizado não se dá espontaneamente pelo contato com a realidade, mas demanda o domínio das categorias teóricas e metodológicas pelo aprendizado do trabalho intelectual.”

Assim como nas outras profissões, a capacidade do professor de conduzir bem seu trabalho depende de múltiplos fatores. Se fizermos um recorte, isolando, para efeito de estudo, a dimensão *pedagógica*, aqui entendida como a dos saberes específicos da docência, teremos a influência da formação pedagógica inicial (ou da ausência dela); assim como da formação pedagógica continuada, da experiência no dia-a-dia em contato com os alunos, professores e outros membros da equipe escolar, cursos de capacitação eventuais, reuniões pedagógicas e até participações em congressos de educação.

Shön (1983) defende que a formação profissional do professor se dá pela vivência no trabalho docente cotidiano e pela reflexão do próprio docente sobre essa prática. É provável que, não tendo formação pedagógica inicial, a capacidade de refletir sobre a própria prática esteja prejudicada no técnico ou engenheiro que atua como docente no ensino técnico. Mesmo nos casos em que a formação

pedagógica inicial exista, sua efetiva contribuição depende dos conteúdos e estratégias implementados nessa formação.

Percebe-se nas falas que os professores consideram a formação continuada na área pedagógica como indispensável. Sobre essa questão não basta somente às experiências e conhecimentos específicos de uma determinada área do conhecimento são necessários saberes pedagógicos didáticos. Para Pimenta (2000), o professor constrói e fundamenta o seu ser professor articulando os saberes das áreas específicas, os saberes pedagógicos e os saberes da experiência com a prática cotidiana nas escolas.

São os saberes da área específica os saberes pedagógicos e o da experiência que compõem os saberes da docência [...] nas áreas do conhecimento, o professor encontra o referencial teórico, científico, técnico, tecnológico e cultural para garantir que os alunos se apropriem também desse instrumento nesse processo de desenvolvimento humano, encontrando nas áreas pedagógicas o referencial para trabalhar os conhecimentos enquanto processo de ensino, que se dá em situações histórico-sociais. (PIMENTA, 1988, p. 08).

Embora todos os professores exerçam a docência com certo nível de experiência, nem todos tiveram em seus cursos de formação, seja na formação inicial, ou na especialização, oportunidade de aprender e sistematizar os saberes necessários à docência, configurando-se desse modo a importância da formação pedagógica. Os professores relatam que falta da equipe pedagógica mais formação continuada e apoio pedagógico num processo que é contínuo, de conhecer e trocar experiências.

A educação continuada de professores é o processo de desenvolvimento que ocorre na vida profissional, depois da formação inicial, não como complemento de suprir lacunas, mas como uma formação articulada com a prática pedagógica, no contexto do cotidiano escolar; é a formação como processo do indivíduo e como processo social (PORTO, 2000), pela possibilidade de transformação da prática em práxis, por meio da reflexão crítica de situações e experiências de trabalho na própria instituição escolar, e da atuação consciente do professor na comunidade em que atua.

5.3 3º EIXO: OS DESAFIOS FRENTE À METODOLOGIA

A mudança no foco da Educação Profissional, a partir da vigência do Decreto nº. 2.208, de 17/04/1974, impulsionou a adoção de um novo paradigma para a elaboração de currículos pautado no desenvolvimento de competências. Estas compreendem o conjunto dos conhecimentos (saberes), habilidades (saber-fazer) e valores (saber-ser). As competências devem ser desenvolvidas através das ações-projetos, ou seja, situações problemáticas encontradas no mercado de trabalho que o aluno deve resolver concomitantemente ao desenvolvimento de suas habilidades de leitura, comunicação oral e escrita; leitura e interpretação de dados que são fundamentais ao seu desempenho profissional e pesquisa e análise de princípios e bases tecnológicos.

Neste terceiro eixo vamos abordar os desafios que os docentes encontram frente à metodologia. O professor, naturalmente, em sua profissão vive enfrentando desafios. As cobranças frequentes quanto ao uso de novas metodologias e de práticas pedagógicas mais eficientes ocasionam situações inusitadas e desafiadoras no seu dia-a-dia de sua ação como profissional que o conhecimento técnico e científico não dá conta de responder, levando o professor a refletir sobre o seu fazer pedagógico.

Os participantes da entrevista se deparam com os desafios para aplicação, às vezes, voltados à visão tradicional cujo objetivo é a transmissão do conteúdo, dificultando o entendimento da nova metodologia e dificuldades para elaboração do planejamento devido ao tempo e a quantidade de formulários para que sejam feitos registros precisos. Em vários momentos da entrevista nos deparamos com a palavra “tempo”, que por várias vezes foi mencionada pelos docentes como uma dificuldade encontrada no decorrer de suas atividades.

Isso fica claro na fala abaixo:

*Eu entendi a metodologia, mas acho que é muito papel para preenchimento do planejamento, cada plano de aula são dez páginas, é muito repetitivo, isso demanda tempo para elaboração.
(Prof. 02)*

O preenchimento dos formulários para elaboração do plano é muito complexo é muita coisa que temos que colocar e para quem está começando nesta metodologia, até entrar nesse ritmo, pra mim é difícil. (Prof. 06)

Os professores, nessa perspectiva, são concebidos como meros executores, cabendo-lhes apenas aplicar corretamente as técnicas para atingir os fins predeterminados. Objetiva-se o controle cada vez mais burocrático do trabalho do professor. O ensino é reduzido à formulação de objetivos educacionais e instrucionais, com predomínio da utilização de técnicas mediante uma prática formal e funcionalista. Escola, alunos e professores passam a ser medidos em sua eficiência e eficácia. A base do conhecimento assenta-se na técnica e o processo educativo é um processo de controle.

Pimenta (2000) destaca, ainda, que ao mesmo tempo em que se preconiza a formação por competências são criados mecanismos para que se controle o desenvolvimento profissional dos professores, através de um sistema verticalizado de avaliação, nos moldes que já vêm sendo realizados na educação básica e superior.

O desafio é fazer um planejamento de ensino e uma avaliação da aprendizagem coerente com o desenvolvimento de competências e a formação para a cidadania. Segundo Kuenzer (2003, p. 13) “[...] o planejamento de educação também é estabelecido a partir das regras e relações da produção capitalista, herdando, portanto, as formas, os fins, as capacidades e os domínios do capitalismo monopolista do Estado.”

O regime autoritário fez com que muitos educadores criassem uma resistência com relação à elaboração de planos, uma vez que esses planos eram supervisionados ou elaborados por técnicos que delimitavam o que professor deveria ensinar, priorizando as necessidades do regime político. “Num regime político de contenção, o planejamento passa a ser bandeira altamente eficaz para o controle e ordenamento de todo o sistema educativo.” (KUENZER, 2003, p. 41).

Os formulários são documentos importantes para a metodologia, pois devem assegurar a coerência na transposição dos referenciais teóricos para a prática, contemplando o planejamento dos docentes, o acompanhamento da

aprendizagem do aluno e os registros de avaliação (SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM INDUSTRIAL, 2000). Para a maioria dos professores há mais incertezas do que respostas e este trabalho não tem a pretensão de responder a essas incertezas, mas sim uma reflexão do que já vem sendo feito no SENAI Londrina.

Especificamente na Educação Profissional, os currículos baseados em competências valorizam aquelas que são indispensáveis ao exercício profissional. Indivíduo competente é aquele que age com eficácia diante do inesperado. A sua formação deve incluir o exercício de atividades relacionadas às situações concretas de trabalho.

O planejamento curricular baseado no modelo de competências deve contar com os seguintes componentes pedagógicos: identificação e definição de blocos de competências e seleção de situações de aprendizagem (projetos e situações-problema), previstas nas etapas de formação, segundo as formulações de Perrenoud (1999).

As escolhas metodológicas devem incluir projetos provocadores, desafios e/ou problemas que coloquem os alunos próximos às situações reais. O projeto deve remeter a aprendizagem de conteúdos relevantes ao desempenho profissional. O desafio desse tipo de abordagem, conforme é salientado por Machado (2008) e Deluiz (2001), consiste em evitar o empobrecimento da formação, ou seja, uma formação atrelada ao ensino de tarefas e desempenhos específicos, prescritos e observáveis. Compartilhamos com as análises das autoras, quando advertem que o ensino não deve se resumir à simples aplicação instrumental dos conteúdos.

Ficou presente nas afirmações dos docentes que os planos exigem um tempo de preparação e elaboração do professor. Na abordagem por competência torna-se um desafio para o professor, pois, trabalha com tarefas complexas, exigindo tempo para enfrentar situações novas. O planejamento é uma atividade importante no processo de ensino e constitui num permanente desafio para quem exerce o ofício de ensinar, como afirma um dos entrevistados:

O planejamento é pertinente, necessário e faz parte do processo de competências. O plano de curso me fornece as capacidades sociais e organizativas e de acordo com que preciso trabalhar em sala, faço um alinhamento com as atividades que serão desenvolvidas com os aprendizes. O que não temos é tempo para fazer tudo o que solicitado na documentação. (Prof. 05)

Diante do que foi exposto acima, fica claro que não sobra muito tempo para o professor realizar as tarefas exigidas na documentação, mas ele não se opõe ao planejamento. É necessário tempo para elaboração, por ser um plano minucioso envolve um tempo de preparação.

Os professores afirmaram ser viável e válido planejar as unidades de ensino seguindo os planos de curso, argumentaram que o planejamento partindo dos conhecimentos prévios dos educandos para chegar ao conhecimento científico proporciona uma aprendizagem significativa e oportuniza ao professor ter um direcionamento do processo pedagógico, criando assim condições necessárias para a apropriação do conhecimento, percebendo assim o valor de sua prática pedagógica, tal como expressa um entrevistado:

É importante planejar, pois é um documento que você precisa parar e pensar todas as capacidades que você precisa desenvolver se for planejado previamente, você elabora situações estruturadas que auxiliam sua ministração em sala. (Prof. 01)

O planejamento é válido, onde prevemos o que será ensinado, trabalhado em sala e prevê o que os recursos necessários, nesse sentido é muito bom. O que tenho visto de dificuldade é que planejamos às vezes o recurso e chega no dia de usar, tem outro professor utilizando e você precisa replanejar, o tempo é fator crítico para preenchimento da documentação, é muito papel. (Prof. 06)

Para Moretto (2007), planejar é organizar ações. Essa é uma definição simples, mas que mostra uma dimensão da importância do ato de planejar, uma vez que o planejamento deve existir para facilitar o trabalho tanto do professor como do aluno. O planejamento deve ser uma organização das ideias e informações.

Ainda em relação ao planejamento, Martinez e Oliveira (*apud* SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM INDUSTRIAL, 2006, p. 11) o entendem como:

[...] um processo de previsão de necessidades e racionalização de emprego dos meios materiais e dos recursos humanos disponíveis, a fim de alcançar objetivos concretos, em prazos determinados e em etapas definidas, a partir do conhecimento e avaliação científica da situação original.

Com base em Martinez e Oliveira (1997 *apud* SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM INDUSTRIAL, 2006), compreendemos que todo planejamento requer conhecimento da realidade, das suas urgências, necessidades e tendências, bem como que o professor defina bem os objetivos que quer alcançar, tornando-os claros e significativos, estabelecendo critérios para avaliação e execução do planejamento. Planejar, portanto, é pensar sobre aquilo que existe, sobre o que se quer alcançar, com que meio se pretende agir e como avaliar o que se pretende atingir.

Nesta perspectiva apresentada por Martinez e Oliveira (1977 *apud* SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM INDUSTRIAL, 2006), as etapas que orientam a construção de um planejamento precisam ser pensadas observando a realidade do educando, replanejando sempre que for necessário, avaliando se o que pretende está sendo atingido, organizando o programa de ensino e aprendizagem, criando instrumentos para avaliação do processo, fazendo uma revisão dos recursos, organizando os conteúdos e os procedimentos perante as situações de ensino e deixando bem elaborados os objetivos.

Outra manifestação sobre o planejamento e a elaboração do plano recai na afirmação de que

Quem cria a estrutura do curso, o plano de curso é um comitê. O comitê quando cria essa estrutura ele não conhece formação por competência, então ele joga os conteúdos. Por outro lado, nós temos a exemplo o PRONATEC, que manda para nós as apostilas e o conteúdo não tem nada a ver com a unidade curricular (que está no plano de curso), o que acontece... você senta, faz o plano de ensino, eu estou sentindo isso, porque na minha unidade está acontecendo isso, nós sentamos, fizemos o plano de aula junto com os outros professores e o que tenho que fazer na sala de aula agora? Eu pego a unidade curricular e coloco o assunto para tratar no dia, mas qual assunto tratar? Não é o que está na unidade curricular, no plano de ensino, eu trato o que está no material didático que veio e que tenho que passar para o aluno, pois o aluno cobra que você dê o que está na apostila, então... Isso é uma coisa muito séria! Que está produzindo o material didático deveria estar integrado, com quem está fazendo o plano de curso que trabalha o projeto, porque senão que

fala você vai trabalhar em sala de aula? Como docente essa é uma dificuldade que encontro todos os dias. (Prof. 18)

O que foi exposto neste item nos autoriza a afirmar que não há relação entre o plano de curso, o comitê e o material utilizado nas turmas do PRONATEC, fica evidenciada uma discordância na relação entre as etapas do processo. Ao confrontarmos a prática pedagógica dos professores e as estratégias discriminadas no plano de curso, com as orientações instituídas na publicação do SENAI, observamos a angústia desses docentes em como se trabalhar em sala de aula.

Neste contexto, o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (2009, p. 13) estrutura o desenho curricular do curso como

[...] concepção da oferta formativa que deve propiciar o desenvolvimento das competências constitutivas do perfil profissional estabelecido pelo comitê. Trata-se da decodificação de informações do mundo do trabalho para o mundo da educação, traduzindo-se pedagogicamente as competências de um perfil profissional.

O professor 18 expressou uma desconexão entre, o plano de curso por competências em atendimento as turmas do PRONATEC que recebem um material que não está de acordo com a metodologia adotada no currículo para atendimento as turmas. Essa elaboração está baseada numa concepção de plano de curso que não se atém a uma grade curricular, mas à organização de todo o procedimento de implementação do curso: a concepção pedagógica, a população-alvo, a natureza da formação pretendida, a gestão das condições dadas e requeridas para o desenvolvimento do curso concernente com a modalidade de oferta, os processos de acompanhamento e avaliação.

Kuenzer (2005) alerta para a possibilidade de uma proposta de organização do currículo em bases demasiadamente genéricas, que podem conduzir a uma confusão quanto ao sentido, finalidade e natureza da educação escolar e profissional e o sentido, finalidade e natureza de outros espaços de formação.

Nesse sentido, Kuenzer (2005) salienta que a introdução do conceito de pedagogia das competências não correspondeu a um projeto socialista de sociedade, não fez parte dos debates nas escolas e foi inserido, primeiro, na

educação escolar, estando ainda em desenvolvimento os estudos para sua utilização na educação profissional.

Na pedagogia das competências, o ensino dos conhecimentos, atitudes e habilidades próprios dos processos sociais e históricos de produção e apropriação dos conhecimentos, onde o que importa é aprender ao mesmo tempo os conteúdos produzidos e os caminhos percorridos para produzi-los, como condição para utilizá-los e transformá-los coletivamente, e assim reconstruir as relações sociais, passa a ser substituído por comportamentos individuais e sociais desvinculados de conteúdos, em que a afetividade e a criatividade passam a ser racionalizadas, o que é definido socialmente aparece como resultado de ações individuais, as desigualdades e divergências são acomodadas sob uma pretensa unidade, dissolvem-se as relações de poder e a política desaparece sob a racionalidade técnica. (KUENZER, 2005, p. 21).

A competência é mais um desafio abordado pelos professores entrevistados. Um deles aponta que

Em minha opinião o SENAI não vive a Formação por Competência, existe uma regra para nós docentes e para os coordenadores de curso, que nós temos que cumprir. Mas a instituição não tem, não vive a formação. Por exemplo: nós coordenadores de curso, não temos um caminho uma sugestão, conversamos com a coordenação, mas para por aqui, não vai mais para frente. Porque aí ficamos nessa Formação por Competências, mas nós também precisamos ser formados. (Prof. 05)

O professor 05 (cinco) enfatiza que a metodologia é vivida e praticada somente para os docentes e o restante da instituição não o faz. Nessas circunstâncias faz-se necessária a conscientização por parte de professores, alunos, coordenadores, diretores, enfim, de toda a equipe escolar, de que é preciso mudar, é preciso encontrar novas formas de atuação dos vários envolvidos no processo educacional.

É preciso ressaltar que todos, trazendo sua parcela de contribuição, refletindo, agindo, desenvolvendo e aproveitando potencialidades podem colaborar com soluções coerentes para dificuldades encontradas, tornando possível efetivar um processo de ensino-aprendizagem de qualidade, em que todos estejam dispostos a cooperar e se emancipar para um mundo cada vez mais exigente.

Considerando o contexto em que se materializam as práticas educativas e, fundamentalmente, buscando compreender a importância de ações políticas visando o redimensionamento da

gestão escolar, no sentido de democratizá-la, é essencial repensarmos os modelos de gestão vigentes, a noção de democratização que possuímos, bem como aperfeiçoarmos os mecanismos de participação existentes. (BRASIL, 2005, p.41).

Outro professor afirma

Eu vejo que não é só a equipe de professores, mas os coordenadores por mais que se esforcem em fazer, eles também tem as mesmas dificuldades. Eu acho que o SENAI não tem agilidade em efetuar as mudanças quanto instituição privada, às vezes parece engessada como um órgão público. Eu entendo que você entrar em uma mudança mesmo sendo em uma instituição privada é complexo, que por mais planejamento que haja antes de implementar o negócio, as vezes no decorrer tem que ser feito os ajustes. O processo está meio lento de visualizar a questão da mudança, seguir um planejamento ou não, esse monte de coisas. (Prof. 21)

Segundo Perrenoud (2001) a diferenciação deve ser de todos os envolvidos no processo educacional. Para melhorar é preciso que a direção delegue poder, que haja a introdução de práticas de negociação, descentralização de gestão, formação inicial e contínua de diretores, reitores e docentes, negociação com parceiros externos, construção contínua de uma cultura comum, prática de projetos, espaço para os alunos e a comunidade participarem da vida escolar e mais autonomia pedagógica dos professores.

Em nosso estudo percebemos que o entrave para a efetivação da formação por competência advém de inseguranças, inconsistências teórico-práticas dos professores e da ausência de um contexto institucional favorável. Para atender essas necessidades, pode-se afirmar que os docentes demonstraram interesse no programa de formação continuada, como apoio para trabalhar o modelo de competências.

Nesse contexto, uma abordagem por competência parte da premissa de que o ensino profissionalizante tem como objetivo desenvolver nos alunos a criticidade, fazendo com que eles saibam analisar, decidir, planejar, expor suas ideias e ouvir a dos outros, fomentando, assim, a formação de um cidadão capaz de intervir na realidade complexa da qual este faz parte. O estudo concluiu que o termo competência é percebido pelos professores como um conceito a ser debatido, mas não há um consenso quanto à mudança gerada pela implantação do ensino por competências conforme a divergência de posicionamentos sobre a temática. Isso

comprovou que romper com práticas de cunho tradicional para aprovar uma nova orientação teórico-metodológica de formação de professores inclui atitudes de resistências, discussões e uma ampla difusão de um novo paradigma educacional.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Hoje, se fala muito na formação com base em competências, devido às novas demandas da gestão empresarial. A explosão tecnológica, o novo olhar dado ao conhecimento, nos remete a refletir que trabalhar por competências desenvolve saberes de diversas naturezas, envolve rompimento com os modelos tradicionais, tanto no ato de aprender como de ensinar.

As novas exigências da competitividade que marcam o mercado globalizado, as tecnologias cada vez mais presentes no dia-a-dia, exigem hoje um perfil profissional adequado à promoção de situações de aprendizagem que colaborem não só para o enfrentamento das exigências implícitas, mas também uma atitude transformadora.

O trajeto histórico da educação profissional levantado neste trabalho revelou marcas de desprestígio e de dualismo. Pode-se dizer que o preconceito referente a esta modalidade de ensino começou no Brasil colonial, num contexto de valorização da educação de cunho acadêmico-humanista, oferecida pelos Jesuítas para a aristocracia rural da época, e em paralelo a desvalorização da educação técnico-científica que preparava para o trabalho. Também os traços do dualismo foram perceptíveis em todo o período colonial até a primeira república. Neste período, as iniciativas privadas e públicas para a educação privilegiaram a formação das elites, sendo que os investimentos realizados beneficiaram o ensino elementar e superior, contrastando baixas aplicações na educação formal dos pobres e trabalhadores que ocorria, quando muito, no ensino primário e nas escolas de ofícios.

As políticas de educação posteriores levaram adiante este estigma do ensino profissional o que acarretou um forte dualismo educacional e dividiu a educação entre a elite de um lado e do outro os desprovidos. A educação profissional entrou nesta última parcela e foi obscurecida nos primeiros períodos da história, já que não contou com amparo legal e nem teve pedagogia própria. Pode-

se inferir que o ensino para o trabalho, neste período, foi praticamente relegado, fase que perdurou até o processo inicial da industrialização no país.

No início do século XX, o país passou por um quadro de expansão industrial e nessa etapa foram necessários trabalhadores qualificados para ocuparem funções diferenciadas na indústria e no comércio. O Governo despertou para a questão da profissionalização e editou novas medidas no ensino formal, como o caso da criação do ensino comercial em 1931, a criação das Leis Orgânicas do Ensino Industrial, Comercial e Agrícola na década de 1940 e também, na mesma década, a criação do SENAI e SENAC. Estas últimas, instituições profissionais paralelas ao ensino formal, foram criadas para atender à formação de mão-de-obra em grandes contingentes.

Ao ser organizado, tanto no ensino formal quanto pelo “Sistema S”, adotou-se para a educação profissional uma pedagogia ancorada nos princípios do taylorismo e do fordismo, sistemas de organização do trabalho que eram baseados no controle do tempo e dos movimentos fabris. O ensino profissional foi adaptado para atender e reproduzir o modelo de produção que vigorava na época, ficando desde então marcada a subordinação deste ensino aos parâmetros do mercado de trabalho. Num primeiro momento de sua expansão, a pedagogia da educação profissional foi formulada com bases na instrução, na valorização da técnica e no modelo rígido que separava concepção e produção.

O período de ênfase da Teoria do Capital Humano conquistou um pouco mais de reconhecimento para a educação profissional, uma vez que defendia a qualificação como chave de desenvolvimento econômico e social. Foi durante esse período que a pedagogia da educação profissional, ainda consolidada no modelo taylorista/fordista, começou a reproduzir, através do ensino, a ideologia de que a qualificação gera empregabilidade, numa relação causal imediata. Pode-se dizer que nesta fase foi lançado o fetiche da profissionalização no qual o indivíduo, alienado pelo discurso da qualificação, não conseguia compreender os reais problemas da escassez de emprego no país, gerados pelos problemas e pelas desigualdades provenientes do sistema capitalista.

Nas últimas décadas do século XX, o sistema de organização do trabalho, baseado no taylorismo /fordismo, foi progressivamente adaptando espaço para o toyotismo. O novo método de gestão e organização do trabalho, baseado no toyotismo, passou a requerer dos sistemas de ensino uma formação mais complexa, polivalente e flexível. A educação profissional que por décadas seguidas baseou-se na instrução, viu-se obrigada a mudar seu paradigma de ensino e assim surgiu a proposta da pedagogia da competência. O modelo de competências havia sido experimentado em outros países que implantaram o toyotismo antes do Brasil. Nesses países, o modelo por competência se instaurou de forma peculiar em cada local, alguns foram implantados pelo Estado, outros pela iniciativa privada. No caso brasileiro, o modelo por competência foi difundido pela educação, mudando o sentido da terminologia qualificação. A educação profissional, que seguia o modelo tradicional de qualificação, passou a adotar o termo competência, produzindo um deslocamento conceitual na formação do trabalhador.

É possível constatar que o SENAI passou por mudança em sua metodologia, pois hoje ela é voltada ao ensino com base no desenvolvimento de competências e pressupõe a preparação dos profissionais envolvidos, um ambiente pedagógico diferenciado, uma prática pedagógica interdisciplinar, contextualizada, integradora do saber, do saber fazer, do saber ser e do saber conviver.

Dessa maneira a formação por base em competência parece proporcionar, nos dias de hoje, uma articulação entre tecnologia, trabalho e educação, pois, principalmente diante do avanço produtivo as empresas modificaram sua forma de olhar o profissional, onde o mesmo deve ter habilidades necessárias para o desempenho eficiente e eficaz das atividades exigidas no mundo do trabalho.

A competência é resultante de uma organização interna dos indivíduos e, portanto, se não observável não é percebida, mesmo que alguns sujeitos desta pesquisa tenham admitido as dificuldades em avaliar uma competência em sua totalidade, pois as pessoas pensam e são diferentes entre si, reconhecendo que existe um processo individual e complexo de automobilização de difícil apreensão.

Essa concepção dos sujeitos desta pesquisa tem relação direta com suas experiências escolares e de trabalho e é influenciada pelos perfis profissionais do SENAI, nos quais as competências, pela necessidade de formalização, são descritas como lista de tarefas e funções a serem desempenhadas em contextos específicos e com critérios de avaliação definidos. Esses perfis profissionais têm o objetivo de explicitar as necessidades e demandas dos diversos setores produtivos, o que acaba por condicionar a Educação Profissional do SENAI às exigências do mercado de trabalho.

Analizamos nesta dissertação o impacto sobre a ação docente decorrente a implantação da Metodologia SENAI de Educação Profissional com base em competências. Os docentes entrevistados para este estudo, na sua maioria, conhecem e sentem algumas dificuldades na implantação desta proposta.

Nessa perspectiva apesar das contradições e das dificuldades, os professores pesquisados, por meio das respostas no que se refere à concepção que possuem de competência, constatamos que, em sua maioria, a concebem como conhecimento, habilidade e atitude no âmbito da educação. Neste sentido, o SENAI busca uma educação profissional voltada para a formação de pessoas com conhecimentos, habilidades e atitudes que as capacitem para enfrentar com êxito o mundo do trabalho, podendo ultrapassar os domínios técnicos e tecnológicos para uma melhor qualidade de vida, nos planos individuais e coletivos.

Para efetiva aplicação dos fundamentos norteadores da pedagogia das competências, com relação aos aspectos didático-pedagógicos observamos que as rotinas de sala de aula e as atribuições do docente estão sendo gradativamente modificadas, porém ainda permanece, em alguns casos, o fazer docente como reprodução do modelo em que foram ensinados. De modo geral foram constatados poucos elementos indicadores de mudança na concepção do ensino de competências em sala de aula e, conseqüentemente, em sua aplicação.

Os professores participantes demonstraram, em todo o decorrer da pesquisa, estarem conscientes da importância do seu trabalho para o sucesso da implantação da proposta pedagógica escolhida pela instituição e, se muitas vezes apresentam dificuldades na realização do seu fazer é porque apontam a falta de

apoio da equipe pedagógica para fazê-lo. Ressalto, portanto, que a educação continuada dos docentes deve ser prioridade para a instituição buscando uma garantia efetiva da educação dos alunos na perspectiva do modelo de competências.

Foi possível constatar que os docentes possuem alguns entendimentos pertinentes acerca das competências, seja no campo conceitual, seja nas implicações que apontam para a prática, mas ficaram também evidenciadas as suas dificuldades para conceber um ensino que incorpore, expresse e trabalhe o desenvolvimento dessas competências no seu fazer docente.

Nessa perspectiva apesar das contradições e das dificuldades, os professores pesquisados relatam que falta apoio e acompanhamento da equipe pedagógica no retorno do planejamento e das ações a serem desenvolvidas diariamente com os professores.

Nesta premissa, é o próprio professor que, na dinâmica de sua atuação, busca respostas e cria iniciativas de enfrentamento às situações reais, seja no convívio e interação com outros professores e no processo de acertos e desacertos na sala de aula, seja no processo de ação-reflexão-ação, retomando conhecimentos adquiridos nos cursos de formação inicial e continuados, que só passam a fazer sentido quando se defrontam com a prática pedagógica no seu cotidiano de trabalho.

Todas as discussões acerca da prática pedagógica dos professores são questões que desestabilizam, provocam inseguranças, medos, resistências e desafios. Qualquer mudança no ensino afeta às práticas dos docentes, portanto, é necessário serem entendidas como um processo. Esse entendimento acontece através de um exercício permanente de reflexão sobre as ações e situações vivenciadas no cotidiano escolar, contudo não para por aí, a mudança alcança além da natureza intelectual, a natureza emocional dos sujeitos, pois afeta suas crenças e seus valores.

Finalmente, podemos concluir que a mudança da prática docente passa por processos de formação, capacitação e aprimoramento contínuos,

decididos e desenvolvidos coletivamente na escola e a partir das necessidades identificadas pelos docentes. Tal modelo de capacitação envolve o desenvolvimento de uma atitude investigativa, por parte dos professores, em relação à própria prática docente, em consonância com a concepção mais elaborada do “professor reflexivo”. Mas, passa também por condições de trabalho que lhes permitam a aquisição de um novo hábito, um saber fazer diferente, que ofereça as condições necessárias à transformação de sua prática.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, J. R. P. *História da instrução pública no Brasil 1500-1889*. São Paulo: INE/MEC, 1989.

ANTUNES, C. *Como desenvolver competências em sala de aula*. Petrópolis: Vozes, 2001.

ANTUNES, R. *Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. 5. ed. São Paulo: Boi tempo Editorial, 1999.

ARANHA, A. V. S. *A formação profissional na Fiat automóveis e a padronização internacional de trabalhadores da empresa*. 2000. 277f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2000.

BATTINI, O. *O trabalho docente descaracterizado: o impacto das reformas educacionais e da reestruturação produtiva sobre as especificidades do exercício profissional do professor*. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2004.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer nº. 16, de 5 de outubro de 1999a. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico*. Disponível em: <http://www.portal.MEC.gov.Br/SETEC/arquivos/pedf_legislação/técnico/legisla_técnico_parecer_1699.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2014.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução n. 4, de 8 de dezembro de 1999b. *Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2014.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o parágrafo 2º do art. 36 e os art. 39 a 42 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 18 abr. 1997. p. 7760.

BRASIL. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do Art. 36 e os Arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: 23 de julho de 2004.

BRASIL. Decreto nº 7.566 de 23 de setembro de 1909. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf> Acesso em: 05 de jan. de 2014.

BRASIL. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1 e 2º graus, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, v. 12.

BRASIL. Lei n. 9131/1995, de 24 de novembro de 1995. Altera dispositivos da Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, seção 1, p. 19.257. Brasília, 1995. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9131.htm>. Acesso em: 10 mar. 2014.

BRASIL. Lei nº 7.044, de 1982. Altera dispositivo da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referente à profissionalização do ensino de 2º grau. Brasília, DF.

BRASIL. Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC). Disponível em: <<http://pronatec.mec.gov.br/institucional-9037/cursos-gratuitos.html>>. Acesso em: 25 jul. 2014.

BRASIL. Lei Nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: *Diário Oficial da União*, 1996. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/leis/L9394.htm>>. Acesso em: 15 jun. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Histórico da educação profissional. Brasília, DF, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf>. Acesso em: 20 maio 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CEB nº 11/2012, aprovado em 9 de maio de 2012. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio*. Disponível em: <[http://file:///C:/Users/Juliana/Downloads/pceb011_12%20\(1\).pdf](http://file:///C:/Users/Juliana/Downloads/pceb011_12%20(1).pdf)>. Acesso em: 10 mar. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. *Plano de expansão da educação da rede federal de educação profissional e tecnológica: fase II*. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 10 mar. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Programa nacional de fortalecimento dos conselhos escolares. *Conselhos escolares: democratização da escola e construção da cidadania*. Brasília/DF. v. 1, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Educação profissional: referenciais curriculares nacionais da educação profissional de nível técnico*. Brasília, 2000. 19 v.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio*. Brasília: MEC/SEMTEC, 1999. 4v.

BRESSAN, V. *Educação geral e profissional: ensino médio integrado e as possibilidades da formação unitária e politécnica*. (Mestrado em Economia Política da Educação). Curitiba: UFPR, 2006.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DA INDÚSTRIA. *Mapa estratégico para a nova indústria 2007-2015*. Brasília, 2005.

CUNHA, A. L. *O ensino profissional na irradiação do industrialismo*. São Paulo/Brasília: UNESP/FLACSO, 2000. 270p.

CURY, C. R. J. *Ideologia e educação brasileira: católicos e liberais*. 4. ed. São Paulo: Cortez (autores associados), 1978.

DELORS, J. (Org). *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC/UNESCO, 1998.

DELUIZ, N. O modelo das competências profissionais no mundo do trabalho e na educação: implicações para o currículo. *Boletim Técnico do SENAC*. Rio de Janeiro, v. 27, n. 3, set/dez. 2001. Disponível em: <<http://www.cefetsp.br/edu/eso/mod-elocompetencias.html>>. Acesso em: 15 abr. 2014.

DEPRESBITERIS, L. *Competências na educação profissional: é possível avaliá-las?* 2005. Disponível em: <<http://www.senac.br/BTS/312/boltec312a.htm>>. Acesso em: 13 maio 2014.

FAUSTO, B. *História do Brasil*. 11. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2003. 485p.

FAVORETO, A.; VIRIATO, E. O.; KLEIN, L. R. Trabalho docente, PROEJA e currículo integrado: algumas reflexões. *Perspectiva*, v. 30, n. 2, p. 719-744. 2012.
FERNANDES, C. M. *Formadores para a formação profissional*. Disponível em: <<http://www.cefetsp.br>>. Acesso em: 15 abr. 2014.

FERRETI, C. et al. *Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar*. Petrópolis: Vozes, 1994.

FLEURY, M. T. L. A cultura da qualidade ou a qualidade da mudança. In: FERRETI, C. J. et al. *Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar*. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 21-35.

FLEURY, M. T.L.; FLEURY, A. Construindo o conceito de competência. *Revista Administração Contemporânea*. Curitiba. Especial, 2001.

FONSECA, C. S. *História do ensino industrial no Brasil*. Rio de Janeiro: SENAI/DPEA, 1986.

FONSECA, L. S. Reestruturação produtiva, reforma do estado e formação profissional no início dos anos 1990. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Orgs.). *A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

FRIGOTTO, G. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1129-1152, 2007.

FRIGOTTO, G. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). *Ensino médio integrado: concepção e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005. p. 57-82.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controvertido. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1087-1113, out. 2005.

GHIRALDELLI JUNIOR, P. *História da educação brasileira*. São Paulo. Cortez, 2009.

JOBERT, G. A profissionalização: entre a competência e reconhecimento social. In: ALTET M. et al. *A profissionalização dos formadores de professores*. Traduzido por Murad F. Porto Alegre: Artmed; 2003. p. 221-32.

KUENZER, A. Z. As mudanças no mundo do trabalho e a educação: novos desafios para a gestão. In: FERREIRA, N. S. C. (Org.). *Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

KUENZER, A. Z. A educação profissional nos anos 2000: a dimensão subordinada das políticas de inclusão. *Educação & Sociedade*, Campinas, SP, v. 27, n. 96, 2006a. p. 877-910. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a12v2796.pdf>>. Acesso em: 8 nov. 2014.

KUENZER, A. Z. *As relações entre trabalho e educação no regime de acumulação flexível: apontamentos para discutir categorias e políticas*. Curitiba, 2007.

KUENZER, A. Z. *Ensino médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal*. São Paulo: Cortez, 1997.

KUENZER, A. Z. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (Orgs.). *Capitalismo, trabalho e educação*. Campinas: Autores Associados, HISTEDBR, 2002. p. 77-95 (Coleção Educação Contemporânea).

KUENZER, A. Z. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L.; LOMBARDI, J.C. (Org.). *Capitalismo, trabalho e educação*. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 77-96.

KUENZER, A. Z. *Formação de professores para a educação profissional e tecnológica*. Educação superior em debate. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Brasília: MEC, SETEC, 2008.

KUENZER, A. Z. O Ensino Médio agora é para a vida. *Educação & Sociedade*, Campinas, ano 21, n.70, p.15-39, 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v21n70/a03v2170.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2014.

KUENZER, A. Z. O ensino médio no Plano Nacional de Educação 2011-2020: superando a década perdida. *Educação & Sociedade*, v. 31, n. 112, p. 851-873, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n112/11.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2014.

KUENZER, A. Z. As relações entre conhecimento tácito e conhecimento científico a partir da base microeletrônica: primeiras aproximações. *Educar em Revista*, n. esp., p. 43-69, 2003.

KUENZER, A. Z. *Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho*. São Paulo: Cortez, 2001.

LIBÂNEO, J. C. *Adeus professor, adeus professora? novas exigências educacionais e profissões docente*. São Paulo: Cortez, 1998.

LIBÂNEO, J. C. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. 5. ed. Goiânia, GO: Alternativa, 2004.

LIMA FILHO, D. L. Desafios para a expansão e democratização da educação profissional e sua relação com a educação básica no contexto atual. In: BRASIL/Governo do Estado do Paraná; Secretaria de Estado da Educação; Superintendência de Educação – Departamento de Educação Profissional. *Textos: Semana Pedagógica: 1 - 4 de fevereiro De 2005*. Paraná: Secretaria de Estado da Educação, 2005, p. 6.

LOPES, E. M. T.; VEIGA, C. G.; FARIA FILHO, L. M. *500 anos de educação no Brasil*. Autêntica Editora, 2007.

MACHADO, R. L. S. Formação de professores para a educação profissional e tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos. In: INEP. *Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica: Brasília, 26, 27 e 28 de setembro de 2006*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008.

MANFREDI, S. M. *Educação profissional no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2002.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. *Metodologia do trabalho científico*. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

MARINS, L. *Desmistificando a motivação no trabalho e na vida*. São Paulo: HARBRA, 2007.

MEGHNAGI, S. A competência profissional como tema de pesquisa. *Educação & Sociedade*, v. 19 n. 64. Campinas, sep. 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301998000300003>. Acesso em: 23 out. 2014.

MELO, A. Educação básica e formação profissional na visão dos empresários brasileiros. *Educação & Sociedade*, v. 30, n. 108, p. 893-914, out. 2009.

MINAYO, M. C. S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 5. ed. São Paulo: Hucitec, 2000.

MORAES, C. S. V; LOPES NETO, S. Educação, formação profissional e certificação de conhecimentos: considerações sobre uma política pública de certificação profissional. *Educação & Sociedade*, v. 26, n. 93, p. 1435-1469, 2005.

MORETTO, V. P. *Planejamento: planejando a educação para o desenvolvimento de competências*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MORETTO, V. Resolvendo situações complexas: avaliação do desempenho escolar focado no desenvolvimento de competências/habilidades. *Revista Aprendizagem*, Pinhais (PR), v. 3, n. 12, p. 30-31, maio/jun. 2009.

MOURA, D. H. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. *Holos*, v. 2, p. 4-30, 2008. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/11/110>>. Acesso em: 20 fev. 2014.

MOURA, D. H. *Políticas públicas para a educação profissional técnica de nível médio nos anos de 1990 e 2000: limites e possibilidades*. Jovens, Ensino Médio e Educação Profissional: políticas Públicas em debate. Ramon de Oliveira (org) – Campinas, SP: Papyrus, 2012. – (Coleção Papyrus Educação).

NAVARRO, V. L.; PADILHA, V.. Dilemmas of work in contemporary capitalism. *Psicologia & Sociedade*, v. 19, n. SPE, p. 14-20, 2007.

NÓVOA, A. (Org). *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto, 1995.

NÓVOA, A. (Org.) *Os professores e sua formação*. Lisboa-Portugal Dom Quixote, 1997.

NÓVOA, A. (Org.). *Profissão Professor*. Porto: Editora Porto, 1999.

NÓVOA, A. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

PERRENOUD, P. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PERRENOUD, P. *10 novas competências para ensinar*. Porto Alegre Artmed, 2000.

PERRENOUD, P. *Porque construir competências a partir da escola: desenvolvimento da autonomia e luta contra as desigualdades*. Porto, Asa Editores, 2001.

PETEROSSO, H. G. *Formação do professor para o ensino técnico*. São Paulo: Loyola, 1994. 192 p.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

PIMENTA, S. G. Redefinindo a habilitação ao magistério a nível de 2º grau. In: *V Conferência Brasileira de Educação*, Brasília, DF, 1988 - O pedagogo na escola pública. São Paulo, Loyola, 1988.

PORTO, Y. S. Formação continuada: a prática pedagógica recorrente. In: MARIN, A. J. (Org.). *Educação continuada: reflexões alternativas*. Campinas: Papirus, 2000.

RAMOS, M. N. *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* São Paulo: Cortez, 2001.

ROMANELLI, O. de O. *História da educação no Brasil (1930/1973)*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1978.

RON, R. R. D.; SOLER, E. M. Planejamento de ensino e avaliação da aprendizagem para cursos estruturados com base em competências. *Revista Eletrônica de Educação e Tecnologia do SENAI-SP*, v. 4, n. 8, 2010. Disponível em: <<http://revistaeletronica.sp.senai.br/index.php/seer/article/viewFile/121/74>>. Acesso em: 20 maio 2014.

ROSA, C. *Gestão estratégica escolar*. 2 ed. Petrópolis, Vozes, 2004.

SANTOS, J. A. dos. A trajetória da educação profissional. In: VEIGA, C. G. et al.(Org.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SAVIANI, D. O choque teórico da politecnicidade. *Trabalho, Educação e Saúde*, v. 1, n. 1, p. 131-152, 2003.

SAVIANI, D. O legado educacional do “longo século XX” brasileiro. In SAVIANI, D.; ALMEIDA, J. S. de; SOUZA, R. F. de; VALDEMARIN, V. T. *O legado educacional do século XX no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2004.

SAVIANI, D. O plano de desenvolvimento da educação: análise do projeto do MEC. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, out. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302007000300027&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 22 ago. 2014.

SAVIANI, D. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETTI, C. J. et al. (Orgs.) *Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar*. Petrópolis: Vozes, 1994, p.151-164.

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

SCHÖN, D. A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre, Artes Médicas, 2000.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In. NÓVOA, A. (Org). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SCHÖN, D. *The reflective practitioner*. São Francisco: Jossey Bass, 1983.

SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM INDUSTRIAL. Departamento Nacional. *Competências transversais/SENAI/DN*. – Brasília, 2006. p. 149 (Educação para a nova indústria, nº 8).

SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM INDUSTRIAL. Departamento nacional. *Certificação de competências /SENAI/DN*. – Brasília, 2008. 149 p. (Educação para a nova indústria, nº 9).

SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM INDUSTRIAL. Departamento Nacional. *Metodologia para o estabelecimento de perfis profissionais; fase 2*. Brasília: 2000. (Projeto Estratégico Nacional Certificação Profissional Baseado em Competências).

SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM INDUSTRIAL. Departamento Nacional. *Metodologia de avaliação e certificação de competências*. 2. ed. reimp. Brasília: SENAI/DN, 2004.

SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM INDUSTRIAL. Departamento Nacional. *Metodologia SENAI de educação profissional*. 1. Ed. Brasília: 2012.

SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM INDUSTRIAL. Histórias e percursos: Departamento Nacional (1942-2002). Brasília, 2002.

SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM INDUSTRIAL/DN. *Norteador da prática pedagógica*. Brasília, 2009. p. 34.

SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F. Qualificação e reestruturação produtiva: um balanço das pesquisas em educação. *Educação & Sociedade*, ano XVIII, nº 61, dez. 1997.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. *Política educacional*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

TARDIF, M. Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática, e saberes no magistério. In: CANDAU, V. M. (Org). *Didática, currículos e saberes escolares*. 2. ed. Rio de Janeiro: D P& A, 2001.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Editora Vozes, 2008.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*. jan/fev. mar/abr., n. 13, 2000.

TARDIF, M.; GAUTHIER, C. O saber profissional dos professores - fundamentos e epistemologia. In: *Seminário de pesquisa sobre o saber docente*, 1996, Fortaleza. Anais. .Fortaleza: UFCE, 1996.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 4, 1991.

TEIXEIRA, Anísio. *Educação no Brasil*. 2 ed. São Paulo: Nacional, 1976.

WEISTEIN, B. *(Re)formação da classe trabalhadora no Brasil (1920-1964)*. São Paulo: Cortez, 2000.

APÊNDICE

APÊNDICE A
Instrumento de pesquisa

Direcionamento realizado em grupo focal para os docentes.

- 1) Qual a sua compreensão sobre competência?
- 2) O que entende sobre mediação?
- 3) Qual sua percepção e compreensão sobre a Metodologia SENAI de Educação Profissional?
- 4) Como era o trabalho docente antes da implantação Metodologia?
- 5) Os formulários são norteadores para o planejamento diário, como você entende esses documentos?
- 6) Qual a importância de planejar situações de aprendizagem para o desenvolvimento de competências?
- 7) Que estratégias, instrumentos e técnicas você utiliza para ajudar o aluno a desenvolver habilidades e competências?
- 8) Você considera possível acompanhar o desenvolvimento dos alunos aplicando a Metodologia SENAI de Educação Profissional?
- 9) Quais os aspectos consideram relevantes na avaliação baseada em competências?
- 10) Quais suas dificuldades frente a Metodologia SENAI de Educação Profissional?