



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

ALCILANE MOTA SAAVEDRA PINTO

SABERES DOCENTES DE INSTRUTORES MOBILIZADOS NA
PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CURSOS DE EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL INICIAL E CONTINUADA:
UM ESTUDO DE CASO

FORTALEZA - CEARÁ

2014

ALCILANE MOTA SAAVEDRA PINTO

**SABERES DOCENTES DE INSTRUTORES MOBILIZADOS NA
PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CURSOS DE EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL INICIAL E CONTINUADA:
UM ESTUDO DE CASO**

Dissertação de Mestrado em Educação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Formação e Desenvolvimento Profissional em Educação.

Núcleo: Desenvolvimento Docente, Currículo e Inovação.

Orientadora: Profa. Dra. Silvina Pimentel Silva.

FORTALEZA - CEARÁ

2014

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Universidade Estadual do Ceará

Sistema de Bibliotecas

Pinto, Alcilane Mota Saavedra .

Saberes docentes de instrutores mobilizados na prática pedagógica em cursos de educação profissional inicial e continuada: um estudo de caso. [recurso eletrônico] / Alcilane Mota Saavedra Pinto. - 2014.

1 CD-ROM: 4 ¼ pol.

CD-ROM contendo o arquivo no formato PDF do trabalho acadêmico com 180 folhas, acondicionado em caixa de DVD Slim (19 x 14 cm x 7 mm).

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Estadual do Ceará, Centro de Educação, Mestrado Acadêmico em Educação, Fortaleza, 2014.

Área de concentração: Formação de Professores.

Orientação: Prof.^a Ph.D. Silvína Pimentel Silva.

1. Formação de Professores. 2. Saberes Docentes. 3. Educação Profissional. I. Título. |

Universidade Estadual do Ceará
Programa de Pós-Graduação em Educação
Curso de Mestrado em Educação

Saberes docentes de instrutores mobilizados na prática pedagógica em cursos de educação profissional inicial e continuada: um estudo de caso.

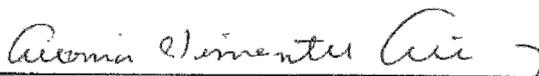
Autora: Alcilane Mota Saavedra Pinto

Defesa em: 12/05/2014

Conceito: Satisfatório

Nota: 90

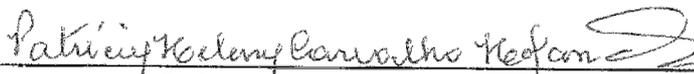
BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Silvina Pimentel Silva (Orientadora)
Universidade Estadual do Ceará - UECE



Profa. Dra. Francisca Rejane Bezerra Andrade
Universidade Estadual do Ceará - UECE



Profa. Dra. Patrícia Helena Carvalho Holanda
Universidade Federal do Ceará - UFC

Este trabalho é dedicado a todas as pessoas que, assim como eu, tiveram que se dedicar ao Mundo do Trabalho muito cedo e nunca perderam o sonho de se aproximar da Vida Acadêmica.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelas inúmeras oportunidades apresentadas em minha vida.

A minha família, em especial meus pais Eduardo Gonçalves Mota (*in memoriam*) e Lenyr da Rocha Mota (*in memoriam*), pela dedicação em propiciar aos filhos aquilo que não lhes foi possível, a educação escolar, para além das séries iniciais.

Ao meu esposo, companheiro e amigo Vanderlei Velho, sempre presente e de modo efetivo.

Ao meu filho, Lucas Mota, grande benção da minha vida.

A Orientadora Profa. Dra. Silvina Pimentel Silva, pessoa humana e sensível à vida dos orientados que com sua empatia conduz a orientação de modo mais exequível.

As professoras Francisca Rejane Bezerra Andrade e Patrícia Helena Carvalho Holanda, pela colaboração e orientação no momento da qualificação que serviram de impulso para o resultado final desta pesquisa.

Ao Diretor de Educação Profissional, Rodrigo Leite, pela compreensão e viabilidade de minha participação no Mestrado.

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará, pela oportunidade de compartilhar conosco seus conhecimentos e nos fazer refletir sobre o Ser Professor.

Aos colegas da 9ª turma de Mestrado em Educação da Universidade Estadual do Ceará, que compartilharam os anseios e desafios da vida acadêmica.

As amigas Francly e Nahir, que me acolheram e ajudaram, tornando-se companheiras que, seguramente, me acompanharão por toda a vida.

A amiga Rochely Silva, companheira de trabalho e incentivadora do processo de retorno a vida acadêmica.

A Danielle Moraes e Gracy Kelly, colegas de trabalho que muito contribuíram para o êxito deste trabalho acadêmico.

Aos instrutores da instituição, que aceitaram e se disponibilizaram a fazer parte desta pesquisa, possibilitando tornar viável a execução deste trabalho acadêmico.

Ao PPGE, espaço democrático, que oportunizou o meu ingresso na experiência de vida que é o Mestrado.

O educador constrói o seu saber alicerçado em relações históricas, convicções e compromissos por meio da inserção do educando na sociedade contemporânea, abordando todas as dimensões na sua função de educador.

(GADOTTI, 2001)

RESUMO

Este estudo discute sobre os saberes docentes mobilizados por instrutores em sua prática pedagógica em cursos da formação inicial e continuada, a partir de um estudo de caso numa instituição de educação profissional localizada no Município de Fortaleza/CE com delimitação na contratação específica para a atuação em cursos de capacitação. Teve como objetivo maior analisar que saberes docentes os instrutores mobilizam para exercer suas funções de professor nestes cursos. Para atingir tal proposição buscou-se identificar o perfil profissional exigido dos instrutores que estão atuando no campo da docência para a Educação Profissional, no âmbito da Formação Inicial e Continuada; compreender que saberes foram utilizados pelos instrutores oriundos da sua formação inicial, no cotidiano da prática docente desenvolvida no *locus* investigado; bem como verificar se houve preocupação advinda da instituição e dos profissionais envolvidos na instrutoria com a qualificação pedagógica, para atuar nesse campo específico da docência. A pesquisa é de natureza descritiva, com abordagem qualitativa, e fundamentada em revisão bibliográfica e estudo de caso único. Utilizou-se como método de pesquisa o cruzamento de dados da entrevista semiestruturada, dos documentos referentes ao Projeto Político Pedagógico, Regimento Escolar da referida instituição, das legislações que versam sobre o contexto da Educação Profissional no Brasil. A amostra dos sujeitos para compor o quadro dos participantes da investigação prescindiu dos seguintes critérios: terem sido contratados formalmente pela referida instituição para desenvolver atividades docentes no período de Janeiro a Dezembro de 2011; terem sido contratados para ministrar cursos de Formação Inicial e Continuada nos cursos de capacitação; estarem atuando em sala de aula nos cursos previstas na contratação inicial; e, terem disponibilidade, aceitando participar da pesquisa. Como recurso auxiliar, na análise de dados, fez-se uso da tecnologia, utilizando os programas do pacote *Office* para ajudar no tratamento das informações, na apresentação dos resultados e no gerenciamento dos achados coletados na pesquisa. Foram identificadas duas categorias: perfil profissional e qualificação profissional que, por sua vez, deram origem a subcategorias: Experiência Docente; Docência e Educação Profissional; Formação pedagógica; Planejamento; Saberes docentes e prática pedagógica; Formação inicial e continuada; Experiências formativas. Fundamentação teórica em Tardif (2010), Pimenta (2012), Franco (2012), Nóvoa (1992), Manfredi, (2002), Imbernón (2010), Bonamino (1999), Kuenzer (1999), Franco (2012), Freitas e Biccias (2009), Mury (2011), Paschoalino (2010), Borges (2010), Almeida e Biajone (2005), Papi (2005), Negrini (2008), Coelho (2006), Pereira (2009), Gomes (2004), Melo e Domingues (2004), Camargo (2008), Forster e Antich (2009), Lima (2011), Soares (2006), Soares (2007), Nunes (2007), Firmino e Cunha (2005), Pires (2008), entre outros. Os resultados apontam que, tanto na perspectiva dos instrutores quanto da instituição, há um movimento de reconhecimento e valorização quanto à necessidade de se ter ou desenvolver qualificação no âmbito pedagógico, para atuar em sala de aula, o que vem a reforçar o posicionamento inicial desta pesquisadora, quanto à necessidade das entidades governamentais do Brasil construir Políticas de Formação Inicial e Continuada de professores para a Educação Profissional, visto que a legislação vigente não contempla as todas vertentes dessa modalidade de ensino.

Palavras-Chave: Formação de Professores. Saberes Docentes. Educação Profissional.

ABSTRACT

This study discusses about the teaching knowledge of instructors mobilized by their pedagogical practice in courses of Initial and Continuing Professional Education: a case study with specific delimitation in contracting for performance in training courses in locus investigated. It had as the largest objective analyze what teaching knowledges the instructors mobilize to perform their teaching duties in these courses. To achieve such a proposition it was sought to identify the professional profile required of instructors who are working in the teaching field for Professional Education within the Initial and Continuing Training; understand which knowledges were used by instructors coming from their initial training in daily teaching practice developed in locus investigated; as well as check if there was any concern arising out of the institution and the professionals involved in instructory with pedagogical qualification to work in this specific field of teaching. The research is descriptive in nature, with a qualitative approach, based on literature review and single case study. It was used as a research method the data crossing of the semi structured interview, the documents relating to the Political Pedagogical Project, School Rules of the aforementioned institution, of laws that deal with the context of Professional Education in Brazil. The sample of subjects to compose the framework of the research participants waived the following criteria: they have been formally hired by that institution to develop teaching activities for the period from January to December 2011; they have been hired to teach courses in Initial and Continuing Qualification training courses; they are performing in the classroom in courses provided on the initial hiring; and, have availability, accepting to participate the research. As an auxiliary feature, in data analysis, it was used technology, using Office pack programs to assist in processing information, in the presentation of results and management of the findings collected in the survey. Two categories were identified: professional profile and qualification which, in turn, gave rise to subcategories: Teaching experience; Teaching and Professional Education; Pedagogical education; planning; Teaching Knowledges and teaching practice; Initial and continuing education; Formative experiences. Theoretical foundation in Tardif (2010), Pimenta (2012), Franco (2012), Nóvoa (1992), Manfredi, (2002), Imbernón (2010), Bonamino (1999), Kuenzer (1999), Franco (2012), Freitas e Biccias (2009), Mury (2011), Paschoalino (2010), Borges (2010), Almeida e Biajone (2005), Papi (2005), Negrini (2008), Coelho (2006), Pereira (2009), Gomes (2004), Melo e Domingues (2004), Camargo (2008), Forster e Antich (2009), Lima (2011), Soares (2006), Soares (2007), Nunes (2007), Firmino e Cunha (2005), Pires (2008), among others. The results appoint that, both the perspective of the instructors and the institution, there is a movement of recognition and appreciation on the necessity to have or develop skills in the pedagogical context, to act in the classroom, which comes to reinforce the initial positioning of this researcher, on the necessity of government entities in Brazil build Initial and Continuing teachers Training Policies for Professional Education, as the current legislation does not deal with all aspects of this mode of education.

Keywords: Teacher Training. Teaching Knowledges. Professional Education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 01	Achados por base de pesquisa e a relação entre o que foi encontrado por quantidade de trabalhos disponíveis sobre as categorias de análise.....	31
Quadro 02	Achados apresentados nas modalidades Trabalho e Pôster, no eixo temático: Formação de professores (GT 08) e Educação e trabalho (GT 09) e a interface entre o que foi encontrado em relação às categorias de análise.....	31
Quadro 03	Achados por pesquisa na base <i>Scielo</i> usando as palavras-chaves: formação de professores, saberes docentes e educação profissional e a interface entre o que foi encontrado em relação às categorias de análise o objeto de estudo.....	33
Quadro 04	Categorias e subcategorias analíticas originadas do material coletado por meio da utilização organizadas via programa pacote Office.....	62
Quadro 05:	Esquema representativo dos setores da economia que compõe o atual Sistema S.....	69
Quadro 06:	Os Saberes dos professores.....	95
Quadro 07:	Perfil dos instrutores, sujeitos da investigação, segundo as variáveis pesquisadas. Fortaleza - CE, 2013 (dez.).....	104

LISTA DE TABELAS

Tabela 01	Síntese do mapeamento realizado em artigos publicados em periódicos <i>Qualis</i> CAPES A-1, A-2 e B-1. (1996–2011).....	58
Tabela 02	Síntese do mapeamento realizado em artigos publicados nas Reuniões Anuais da ANPED (2000–2011).....	40
Tabela 03:	Classificação dos sujeitos segundo os critérios estabelecidos.....	35

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Cidade de Fortaleza e sua divisão administrativa em secretarias executivas regionais, ressaltada a localização geográfica de onde se encontra o <i>lócus</i> investigativo.....	108
Figura 2:	Categoria perfil profissional e subcategorias: experiência docente; docência e educação profissional; formação pedagógica e planejamento.....	109
Figura 3:	Categoria qualificação profissional e subcategorias: Saberes pedagógicos e prática pedagógica; Formação inicial e continuada e Experiências formativas.....	119

LISTA DE ABREVIATURAS

ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNC	Confederação Nacional do Comércio
EQ	Estado da Questão
ERIC	<i>Educational Resources Information Center</i>
DN	Departamento Nacional
DR	Departamento Regional
Fecomércio	Federação do Comércio
FIC	Formação Inicial e Continuada
GT	Grupo de trabalho
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
SEBRAE	Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SESC	Serviço Social do Comércio
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SESI	Serviço Social da Indústria
SENAT	Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte

SEST Serviço Social do Transporte
SENAR Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
SESCOOP Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo
SciELO – *Scientific Eletronic Library Online*
UECE Universidade Estadual do Ceará

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
1.2 A JUSTIFICATIVA	16
1.3 O PROBLEMA	19
1.4 OBJETIVOS	22
1.5 PREÂMBULOS SOBRE A TEMÁTICA.....	24
1 SABERES DOCENTES DE INSTRUTORES MOBILIZADOS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE CURSOS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL INICIAL E CONTINUADA – O ESTADO DA QUESTÃO	27
2.1 MAPEAMENTOS DE DADOS: O CAMINHO PERCORRIDO	29
2.2 MAPEAMENTOS DE DADOS: ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE	30
2.3 ESTUDOS PUBLICADOS EM PERIÓDICOS NACIONAIS: FORMAÇÃO DE PROFESSORES, SABERES DOCENTES E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	34
2.4 ESTUDOS PUBLICADOS NAS REUNIÕES ANUAIS DA ANPED (2000–2011) GT08 - FORMAÇÃO DE PROFESSORES E GT09 - TRABALHO E EDUCAÇÃO E TRABALHOS E PÔSTERES	40
2.5 ANÁLISES DO QUE FOI ENCONTRADO SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, SABERES DOCENTES E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E SUA RELAÇÃO COM O OBJETO DESTA INVESTIGAÇÃO	48
1. PERCURSO METODOLÓGICO: O CAMINHO.....	50
3.1 APORTE TEÓRICO-METODOLÓGICO: A ESCOLHA DO CAMINHO	51
3.2 CAMPO DA PESQUISA E SUJEITOS ENVOLVIDOS	56
3.3 COLETA DE DADOS.....	58
3.4 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS	61
2. EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL E SUA INTERFACE COM O OBJETO DE ESTUDO.....	64
4.1 CONTEXTO E MARCO REGULATÓRIO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	66
4.2 FUNÇÃO DO EDUCADOR NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E SUA RELAÇÃO COM O MUNDO DO TRABALHO	75
3. SABERES DOCENTES E PRÁTICA PEDAGÓGICA: RELAÇÕES QUE PERMEIAM A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E CONTINUADA.	82
5.1 O QUE É SER PROFESSOR?.....	84
5.2 SABEDORES DOCENTES: CONCEITOS E PERSPECTIVAS	90
5.3 PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	96
4. DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL INICIAL E CONTINUADA – RESULTADOS DE UM ESTUDO DE CASO	103
6.1 CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA	103

6.2 CARACTERIZAÇÃO DO ESPAÇO DE INVESTIGAÇÃO	106
6.3 CATEGORIZAÇÃO ANALÍTICA DOS DADOS COLETADOS NAS ENTREVISTAS.....	108
6.3.1 PERFIL PROFISSIONAL DO INSTRUTOR PESQUISADO	109
6.3.2 QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL DO INSTRUTOR PESQUISADO	119
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	131
5.1 SUGESTÕES COMO RESULTADOS DA INVESTIGAÇÃO	143
REFERÊNCIAS.....	145
APÊNDICES.....	153
APÊNDICE A.....	154
APÊNDICE B.....	155
ANEXOS	157
ANEXO A	158
ANEXO B	161
ANEXO C	164
ANEXO D	167

1 INTRODUÇÃO

Este estudo está vinculado ao campo de formação de professores e aborda os saberes docentes mobilizados na prática pedagógica por instrutores que atuam na formação inicial e continuada na Educação Profissional. Ligado diretamente ao âmbito da minha experiência profissional, como Técnica em Educação Profissional de uma instituição do Sistema S1, em que convivo com profissionais que atuam como docentes da educação profissional e que, por uma concepção regimentar, são contratados como instrutores. Dessa convivência e da observação na dinâmica de sala de aula, emergiu a inquietação de pesquisar os saberes e práticas necessários às formações desses profissionais. Por isso, compreendi como relevante traçar os passos que deram forma a esta pesquisa e de como construir este trabalho.

Iniciou-se este capítulo introdutório subdividindo-o em tópicos de forma que permita uma melhor compreensão e ordenamento das ideias, ficando assim estruturado: justificativa da escolha do tema; problema a ser pesquisado, objetivos a serem alcançados ao longo da pesquisa, pressupostos teóricos preliminares corroborando assim com o nosso interesse pelo tema sob exame.

No segundo capítulo apresenta-se o Estado da Questão acerca do objeto de investigação, que consiste em um inventário sobre estudos realizados referentes ao tema proposto para esta pesquisa e que permite, com maior clareza, identificar as contribuições desta investigação nos trabalhos produzidos por pesquisadores, a respeito deste campo do conhecimento.

Já no terceiro capítulo delinea-se o percurso metodológico, que revela os caminhos adotados pelo pesquisador ao longo da investigação, ressaltando a abordagem e a natureza da pesquisa, o campo de investigação, os sujeitos

¹Criado no final do Estado Novo e no governo de Eurico Gaspar Dutra como sistema corporativista. Gerido e organizado pelos sindicatos patronais o Sistema S é uma rede de Educação Profissional paraestatal mantida pela representação empresarial. Hoje é composto por vários setores da economia do Brasil, sendo eles: Indústria: SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial, SESI - Serviço Social da Indústria; Comércio e Serviços: SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, SESC - Serviço Social do Comércio; Agrícola: SENAR - Serviço Nacional de Aprendizagem Agrícola; Transportes: SENAT - Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte, SEST - Serviço Social do Transporte; Empresas: SEBRAE - Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas; Cooperativas: SESCOOP - Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo.

pesquisados, os instrumentos utilizados para a coleta de dados, os procedimentos para análise dos resultados e, ainda, as questões éticas aqui consideradas.

O quarto e quinto capítulos configuram o que, didaticamente, os trabalhos acadêmicos chamam de base teórica, ou pressupostos teóricos, para aferir sustentação para as análises dos achados deste trabalho investigativo.

No sexto capítulo, apresentam-se as análises e discussões dos dados referentes ao perfil profissional e qualificação profissional, categorias estabelecidas para tal discussão. E finalizando os estudos, no sétimo capítulo, foram estabelecidos os resultados e discussões que emergiram da investigação com as considerações ponderadas pelos objetivos da pesquisa, com destaque para as categorias estabelecidas e o apontamento de proposições e questionamentos para uma nova discussão.

1.2 A Justificativa

Historicamente, a formação de docentes que atuam nas disciplinas de educação profissional apresenta-se frágil. Em geral, o esforço dos cursos de licenciatura na universidade sempre foi concentrado na formação de docentes para as disciplinas de educação geral, pois o embasamento dos currículos da educação básica prepara a demanda de professores especialistas, permitindo uma adaptação para atuar nessa oferta de educação profissional.

A legislação brasileira (BRASIL, LDB 9394/1996) reconhece a formação dos profissionais para a educação básica do nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em Universidades e Institutos de Educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e para as quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, oferecida em nível médio, na modalidade normal [...]. Já a preparação para o exercício do magistério superior faz-se no nível de pós-graduação, prioritariamente, em cursos de mestrado e doutorado (BRASIL, 1996, artigos 62-65) conforme citado a seguir:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação

mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão:

- I - cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;
- II - programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;
- III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

Art. 64. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional.

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

Para superar a falta de profissionais por áreas específicas do conhecimento, para trabalhar na formação profissional, além de ampliar o campo de inserção dos profissionais liberais, foram instituídos, pela Resolução CNE/CEB nº 2/97 (BRASIL, 1997), os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio, e da educação profissional em nível médio, cujo texto é apresentado integralmente no Anexo A.

Pelo exposto, percebe-se que a formação do docente e sua atuação na educação profissional deve ser, também, o foco do debate acadêmico, especialmente na área de educação, cujo *lócus* de atuação desse profissional ainda está vinculado, intimamente, à escola em seu formato tradicional e, mais especificamente nesse caso, que se refere a uma parte da educação profissional, que não se encontra contemplada na resolução citada, que é o da formação inicial e continuada.

No entanto, a situação da formação ou qualificação de docentes para a educação profissional vem aumentando devido às novas demandas por competências derivadas das transformações do mundo do trabalho, pela inserção das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs) e das diretrizes curriculares em vigor. Fica patente a não existência de uma oferta de formação e

qualificação qualitativa para atender às necessidades contextuais e pedagógicas da atual educação profissional, seja na Formação Inicial ou Continuada, assim como na ampliação de oferta de cursos nessa modalidade de ensino que, em suma, visam preparar os trabalhadores para ocuparem vagas de empregos no mercado de trabalho.

A expansão acelerada da educação profissional, nos últimos tempos, atrela-se às exigências por se obter pessoal qualificado para atender às necessidades de ocupação de postos de trabalhos emergentes no mercado de trabalho. Nessa perspectiva, o perfil profissional requerido dos trabalhadores, incluindo os que atuam na educação básica, voltada à Formação Inicial e Continuada, fica afetado, diante do desafio de desenvolverem constantes processos de atualização e busca de uma educação efetiva, que atenda aos reclames de uma formação que os capacite para o exercício de suas funções nesses contextos e dar conta das exigências requeridas, incluindo aqui, também, os profissionais que atuam como docentes nessa modalidade de ensino.

Assim, entender como está se processando a oferta de formação ou qualificação de docentes para a educação profissional, para atuar na Formação Inicial e Continuada se justifica, por se inscrever no campo da educação e de trazer reflexos à educação e a sociedade brasileira como um todo.

Refletir sobre como vem acontecendo o preparo profissional no âmbito da Formação Inicial e Continuada favorece ao entendimento de como essas demandas estão sendo supridas e de como os profissionais que estão na sala de aula, nessa modalidade de ensino, vêm se qualificando para ocupar esses postos de trabalho.

A partir do exposto, faz-se um recorte especial, que compreende analisar o processo de formação, as estratégias executadas para lidarem com o inesperado e o novo, principalmente, no que se refere aos desafios do cotidiano dessa modalidade de ensino, a educação profissional.

A realidade descrita gera a seguinte questão: - que saberes docentes e práticas pedagógicas são imprescindíveis ao instrutor da Educação Profissional, para desempenhar as funções docentes em cursos de capacitação da formação inicial e continuada, no âmbito de uma instituição de educação profissional,

localizada no Município de Fortaleza-CE, sendo ele um técnico especialista em uma área do conhecimento?

1.3 O Problema

A investigação de tais questões exigiu a centralização das análises em torno dos saberes docentes mobilizados por instrutores numa instituição de educação profissional no Município de Fortaleza/CE, em sua prática pedagógica em cursos da formação inicial e continuada, mais especificamente os de capacitação profissional, considerando as suas responsabilidades na construção/elaboração dos conhecimentos dos alunos, por meio dos processos de ensino a que se submetem.

Rios (2006) aponta que a docência consiste em uma identidade epistemológica², pois possui um campo de conhecimentos específicos (conteúdos das diversas áreas do saber, conteúdos didaticopedagógicos, relacionados a saberes pedagógicos mais amplos e conteúdos ligados à explicitação do sentido da existência humana) e uma identidade profissional, que se situa em um campo específico de intervenção profissional na prática social.

Tardif (2002, p.33) complementa essa reflexão dizendo que “o saber docente se compõe, na verdade, de vários saberes provenientes de diferentes fontes. Esses saberes são os saberes disciplinares, curriculares, profissionais (incluindo os das ciências da educação e da pedagogia) e experienciais.”

Articulando essas reflexões iniciais com a questão norteadora deste estudo, indaga-se: - que saberes docentes e práticas pedagógicas o instrutor da Educação Profissional, que atua nos cursos de capacitação profissional no âmbito da Formação Inicial e Continuada, sendo ele um técnico/especialista em uma área do conhecimento, mobiliza para desempenhar a ação docente? Vale ressaltar que dentro da modalidade de educação profissional,

A capacitação: se reporta aos cursos destinados a pessoas com escolaridade variável, que objetivam desenvolver competências necessárias ao exercício de uma ocupação com identidade reconhecida pelo mercado de trabalho. A carga horária, nunca inferior a 160 horas, deverá ser

² A epistemologia estuda a origem, a estrutura, os métodos e a validade do conhecimento, motivo pelo qual também é conhecida como teoria do conhecimento.

compatível com o desenvolvimento das competências definidas no perfil profissional de conclusão. Conferem Certificados de Capacitação [...] (PPP, 2010, p.23)

Percebe-se, portanto, como um ponto de estudo, a identificação desse profissional que se insere no contexto da sala de aula, para ministrar esses cursos de capacitação profissional, como ponto relevante a ser pesquisado e desvelado dentro dos limites e possibilidades deste estudo.

Como já mencionado, buscando superar a falta de profissionais por áreas específicas do conhecimento, que possam vir a trabalhar na Educação Profissional, além de ampliar o campo de inserção dos profissionais liberais, foram instituídos pela Resolução CNE/CEB nº 2/97 (BRASIL, 1997), os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional do nível médio.

Segundo a Resolução anteriormente citada, a formação de docentes no nível superior, para as disciplinas que integram as quatro séries finais do ensino fundamental, o ensino médio e a educação profissional do nível médio será feita “em cursos regulares de licenciatura, em cursos regulares para portadores de diplomas de educação superior, bem como, em programas especiais de formação pedagógica” (BRASIL, 1997, artigo 1º). A referida resolução destaca, ainda, em seu parágrafo único, que “estes programas destinam-se a suprir a falta, nas escolas, de professores habilitados, em determinadas disciplinas e localidades, em caráter especial,” Contudo, não dá indícios de como fica a formação profissional para os docentes que atuam na Formação Inicial e Continuada da Educação Profissional.

Na instituição pesquisada, a instrutoria é tratada, no Regimento Escolar, em sua Seção II que fala do corpo docente da seguinte forma: “o corpo docente do SENAC será constituído por instrutores e tutores, com experiência comprovada na área ou conteúdo específico que for ministrar, licenciados ou capacitados, previamente em serviço, ou por meio de programações especiais para o exercício do magistério, de acordo com a legislação vigente” (SENAC, 2010, p. 19).

Para melhor entender a dinâmica dessa modalidade de ensino, é necessário reportar à LDB 9.394/96, considerada marco para a Educação Profissional no Brasil, uma vez que foi o primeiro instrumento legal que a integrou às demais formas de educação em âmbito nacional. Nesse sentido, reconheceu-se como dever da

sociedade e do Estado, garantir aos cidadãos o acesso à profissionalização e a aptidões vinculadas à vida produtiva. Pelo Decreto Federal 5.154/04, que regulamenta o Parágrafo 2º. do artigo 36 e os artigos 39 ao 41 da LDB vigente, em substituição ao Decreto 2.208/97, estabelece-se que:

Art. 1º - A educação profissional, prevista no art. 39 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), observadas as diretrizes curriculares nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação, será desenvolvida por meio de cursos e programas de:

I – formação inicial e continuada de trabalhadores;

II – educação profissional técnica de nível médio; e

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

Analisando os documentos técnicos da instituição, que tratam desses cursos e programas destaca-se:

A Formação Inicial e Continuada de Trabalhadores, modalidade de educação profissional que engloba os cursos de capacitação, aperfeiçoamento e atualização profissional, contudo, não é regida por qualquer ato normativo ou legal no que concerne à sua estruturação curricular. Ela é uma modalidade de livre oferta da escola, nos termos do seu projeto pedagógico (SENAC, 2006, p. 32).

Dos preceitos legais apontados, fica o desafio de identificar como essa proposta está sendo executada na prática, visto que a formação de docentes para a modalidade de ensino em questão ainda não configura ofertas de cursos pensados para essa demanda e com ocorrência regular no mercado.

Pereira (1999) demonstra preocupação com essa orientação legal. Para o autor citado, em virtude da necessidade urgente de se habilitar os profissionais liberais que, atualmente, estão em sala de aula, exercendo o magistério, corre-se o risco de as recentes políticas educacionais direcionadas à formação docente favorecerem a improvisação no preparo dos profissionais da educação que, no caso específico, prescindem qualificação ou formação para a docência na Educação Profissional, na Formação Inicial e Continuada.

Não há como não se discutir a necessidade da formação pedagógica de docentes que vão trabalhar em sala de aula, tão pouco desconsiderar a relevância da formação específica por área de conhecimento. A Pedagogia, como ciência da educação, está permeada pela responsabilidade de compreensão da prática social

que é a educação, e essa caminhada rumo à educação profissional requer o aporte de outras áreas que lhe sejam complementares. Entretanto, a questão posta é a de que, para além da especificidade do curso ministrado, o domínio da sala de aula pressupõe aspectos que também estão ligados diretamente ao âmbito pedagógico.

A percepção inicial é a de que, para se formar esse profissional, é necessário pensar um conjunto de disciplinas científicas e pedagógicas, que possam fornecer as bases para sua ação, pois se entende que, para ser um bom professor, não basta o domínio dos conhecimentos específicos, mas é indispensável um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes, dentre outras demandas que envolvem o mundo da educação profissional.

Seguindo essa linha de raciocínio, Pereira (1999) alerta que o descuido com o embasamento teórico na formação de professores também é extremamente prejudicial aos cursos de licenciatura. O rompimento com o modelo que prioriza a teoria, em detrimento da prática, não pode significar a adoção de esquemas que supervalorizem a prática e minimizem o papel da formação teórica. Pressupõe-se que a prática pedagógica não é isenta de conhecimentos teóricos e que esses, por sua vez, ganham novos significados quando, diante da realidade escolar a que se destina.

Nesse contexto, fica patente a necessidade de se investigar como as pessoas que estão atuando no campo da Educação Profissional na Formação Inicial e Continuada estão se qualificando para essas práticas, sabendo-se que os docentes possuem saberes específicos que devem ser mobilizados, utilizados e produzidos por eles, no âmbito de suas tarefas cotidianas.

1.4 Objetivos

A investigação 'Saberes docentes de instrutores mobilizados na prática pedagógica em cursos de educação profissional inicial e continuada: um estudo de caso' teve como objeto de estudo 'os saberes docentes mobilizados por instrutores em sua prática pedagógica, em cursos da formação inicial e continuada, a partir de um estudo de caso numa instituição de educação profissional localizada no

Município de Fortaleza-CE. Nessa perspectiva, os objetivos deste estudo apresentaram-se conforme delineado na sequência.

Objetivo Geral:

Analisar os saberes docentes mobilizados pelos instrutores para exercer suas funções de professores nos cursos de educação profissional inicial e continuada na instituição investigada.

Objetivos Específicos:

- Caracterizar o perfil profissional exigido dos instrutores que atuam nos cursos de educação profissional inicial e continuada da instituição em foco;
- relacionar os saberes utilizados pelos instrutores, oriundos de sua formação inicial, no cotidiano da prática docente na instituição investigada;
- analisar as estratégias institucionais para realizar qualificação pedagógica dos instrutores envolvidos com a educação profissional inicial e continuada;
- Identificar a preocupação dos instrutores com a qualificação pedagógica necessária a sua atuação na formação profissional e continuada.

Tendo como referência os objetivos apontados, destaca-se a possibilidade de fomentar reflexões quanto à formação do instrutor/docente e suas práticas, podendo contribuir, posteriormente, com a melhoria da formação e qualificação desse profissional. Espera-se que os resultados possibilitem a realização de discussões sobre novas propostas para a formação desses professores.

Com base no tema da investigação, observou-se a necessidade de realizar um levantamento de estudos preliminares, com o intuito de contextualizar o que existe publicado sobre esse campo de conhecimento científico, objetivando evidenciar, com maior clareza, o contributo desta investigação, considerando o que foi pesquisado, até os dias atuais, realizando um preâmbulo do estudo em questão.

1.5 Preâmbulos sobre a temática

As entidades governamentais do Brasil estão diante do desafio de construir políticas de formação inicial e continuada de professores para a Educação Profissional, uma vez que a legislação vigente não contempla as vertentes dessa modalidade de ensino. Até o momento, não foram identificados registros de política sistematizada, coerente e duradoura, nesse sentido (OLIVEIRA, 2005).

Atualmente, essa formação, quando existe, se dá através dos Programas Especiais de Formação Pedagógica para Docentes que, como o próprio título aponta, são programas de caráter provisório, emergencial e desenvolvido, muitas vezes, quando as instituições ofertantes dessa modalidade, se propõem a promover essa qualificação.

A docência, ao longo dos anos vem se configurando como um movimento que demonstra grandes diferenças de abordagens ao longo dos tempos. Nóvoa (1992) apresenta uma cronologia das abordagens hegemônicas sobre os professores. Adaptada à realidade brasileira aponta que, nos anos 70, os professores foram “ignorados” na literatura, como se não tivessem existência própria na dinâmica educativa; já nos anos 80, foram acusados de reprodutores das desigualdades sociais e nos anos 90 viram se multiplicar as instâncias de controle do seu trabalho através de inúmeras práticas institucionais e governamentais de avaliação.

Se, na Europa, a partir do ano de 1980, começaram a surgir estudos que procuravam resgatar aspectos da vida e da pessoa do professor, no Brasil, é principalmente a partir da década de 1990, que a abordagem torna-se mais significativa, apresentando pesquisas dedicadas à vida dos professores: suas carreiras, seus percursos profissionais, suas biografias, recolocando os professores no centro dos debates e das problemáticas de investigação.

Os temas desses trabalhos se situam então, particularmente, em torno dos impactos da formação inicial e continuada nas práticas docentes, da qualificação, carreira docente, da socialização profissional do professor e ainda das histórias de vida e das identidades profissionais dos professores.

Assiste-se, assim, a um intenso debate onde se contrapõem perspectivas divergentes de formação profissional, oscilando entre um polo que defende a formação do trabalhador para as demandas imediatas do mercado de trabalho, o chamado ensino técnico e, de outro lado, as concepções que defendem uma formação politécnica e unilateral do trabalhador, denominada por muitos de “educação ou formação tecnológica” voltada para a realização pessoal, profissional e cidadã (OLIVEIRA, 2000). Pelo que se expôs, fica a questão: - em que medida os professores da Educação Profissional vêm tendo acesso a esse debate? Como se posicionam diante dele? Que perspectiva de formação profissional orienta suas práticas pedagógicas?

Podem-se encontrar trabalhos, no Brasil, sobre essas duas temáticas e a respeito da abordagem metodológica em pauta, constituindo-se, os educadores dessa área, como importantes interlocutores da atual pesquisa que, no decorrer dessa elaboração, serão apontados para referendar os pontos de vista e entendimentos aqui defendidos.

Penin (1995), acreditando que a construção do conhecimento se dá a partir de matrizes sociais mediadas pela cultura e pela linguagem, que chegam ao sujeito como representações, mediações em que a vivência e o vivido são fundamentais, também nos ajuda a construir melhor o recorte da pesquisa, reafirmando a adequação de abordagens teoricometodológicas que invistam no sujeito professor/instrutor.

Na revisão bibliográfica, realizada para fins de elaboração do presente estudo, encontraram-se dificuldades em identificar trabalhos que tenham se dedicado às práticas cotidianas, às experiências e representações, ou às trajetórias de vida de professores da Educação Profissional, com representatividade expressiva no âmbito da Formação Inicial e Continuada.

Nessa acepção, indagou-se sobre a especificidade de suas experiências, representações, em relação ao que apontam as pesquisas a respeito dos professores da educação básica; que identidades eles vêm construindo, desconstruindo e reconstruindo e que valores orientam suas escolhas, ao longo de suas trajetórias de vida e de suas trajetórias profissionais.

Acredita-se que trazer as 'vozes' desses professores/instrutores, identificar os projetos que os mobilizam e os percursos formativos que melhor contribuem para sua formação possibilitará apontar pistas para a construção de projetos pedagógicos de formação de docentes adequados a essa modalidade de ensino.

A partir desse conjunto de questões e referenciais teóricos, procurou-se: analisar que saberes docentes os instrutores estão mobilizando para exercer suas funções de professor nos cursos da Formação Inicial e Continuada na Educação Profissional, no *lócus* investigado; identificar o perfil profissional exigido dos instrutores que estão atuando no campo da docência para a Educação Profissional, no âmbito da Formação Inicial e Continuada, em uma unidade específica do Sistema S no Município de Fortaleza-CE; compreender que saberes oriundos da sua formação inicial foram utilizados pelos instrutores, no cotidiano da prática docente desenvolvida no *lócus* investigado; entender se há preocupação advinda da própria instituição e dos profissionais envolvidos na instrutoria com a qualificação pedagógica, para atuar na Educação Profissional na Formação Inicial e Continuada.

Nesse sentido, destaca-se a necessidade de proceder, por meio do levantamento do Estado da Questão, a produção científica sobre os saberes docentes elaborados na formação inicial do professor, e a educação profissional no contexto da formação pedagógica e dos saberes docentes mobilizados pelo instrutor na Formação Inicial e Continuados.

2 SABERES DOCENTES DE INSTRUTORES MOBILIZADOS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE CURSOS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL INICIAL E CONTINUADA – O ESTADO DA QUESTÃO

Elaborar o Estado da Questão (EQ) sobre a temática investigada possibilita, ao pesquisador, tomar conhecimento da produção de pesquisas e estudos no seu campo de interesse. Para Nobrega-Therrien e Therrien (2010, p. 33), “a finalidade do EQ é levar o pesquisador a registrar, com suporte e um rigoroso levantamento bibliográfico, como se encontra o tema ou o objeto de sua investigação no estado atual da ciência ao seu alcance.” Esse inventário vem a corroborar com a opção de se utilizar esta construção de validação científica sobre o objeto em estudo: saberes docentes mobilizados por instrutores no Sistema S, no Município de Fortaleza-CE em sua prática pedagógica em cursos da Formação Inicial e Continuada.

Como pontuado anteriormente, essa busca permite conhecer o tema no seu estado atual do conhecimento científico e, com mais clareza, perceber a sua contribuição para o estudo na área a qual se destina à docência em formação inicial e continuada, na educação profissional. Viabiliza, também, identificar categorias teóricas e empíricas utilizadas pelos estudiosos, na análise do tema, e as percepções de diversos pesquisadores interessados nesse campo de pesquisa.

Nesse sentido, elaborar o Estado da Questão:

[...] é uma maneira que o estudante/pesquisador pode utilizar para entender e conduzir o processo de elaboração de sua monografia, dissertação ou tese, ou seja, de produção científica com relação ao desenvolvimento de seu tema, objeto de sua investigação. É um modo particular de entender, articular e apresentar determinadas questões mais diretamente ligadas ao tema ora em investigação (NÓBREGA-THERRIEN; THERRIEN, 2011, p. 34).

Torna-se possível, portanto, saber por meio de um levantamento minucioso, o que foi produzido e validar as contribuições que essa investigação trará, como novo subsídio, para o conhecimento científico na área pesquisada.

Ao optar em realizar o EQ de seu projeto de investigação, o pesquisador poderá executar um levantamento de dados mediante diversos meios de busca. De acordo com Nunes (2010, p. 23), “no Brasil, uma das principais iniciativas para o acesso à informação, por parte da comunidade científica, é o Portal” (CAPES, 2014).

Ainda segundo Nunes (*op. cit.*), neste portal estarão disponíveis em torno de 22.525 títulos nacionais e internacionais, sendo os da educação por volta de 930 títulos de periódicos nacionais e internacionais, além de contemplar 60 bases de dados referenciais como a exemplo: *Scientific Eletronic Library Online* (SciELO), Biblioteca Científica Eletrônica em Linha; *Educational Resources Information Center* (ERIC), entre outros.

Para a obtenção de maiores subsídios ao objeto de estudo, também se procedeu ao levantamento de teses e dissertações nos endereços eletrônicos dos programas de pós-graduação de várias universidades do País que, em seus sites, disponibilizam as informações sobre seus acervos. A busca em anais de eventos científicos, como os encontros anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), também se configuram como opções de pesquisas. O uso de bibliografia pessoal/profissional pode enriquecer, ainda mais, a pesquisa em questão. Para realizar esse tipo de levantamento, dentro dos ambientes de busca, foram utilizadas palavras-chave ou a leitura direta de títulos e resumos dos trabalhos publicados, escolhendo –se aqueles que mais têm afinidade com o tema do estudo.

A tarefa, nessa perspectiva, é organizar os dados e comunicar ao leitor quais foram às opções e os meios de busca utilizados, bem como a sistemática empregada para a análise dos achados, com o objetivo de manter a fidedignidade do levantamento e para que se evitem generalizações e informações equivocadas.

Desse modo, o EQ vem contribuir com todo o processo de investigação, servindo de suporte na definição ou redefinição dos objetivos almejados, auxiliando no planejamento do campo teorico metodológico, na identificação das categorias teóricas, nas discussões e análises dos dados e, finalmente, delineando, na conclusão da pesquisa e de forma explícita ou implícita, a sua contribuição para a construção do conhecimento (NÓBREGA-TERRIEN; TERRIEN, 2010, p. 35).

Apresenta-se, portanto, o EQ do objeto desta investigação. Pretende-se mostrar como aconteceu sua elaboração e evidenciar a sua relevância para o conhecimento científico na área de educação, a partir do material que foi coletado.

2.1 Mapeamentos de dados: O caminho percorrido

Para a elaboração do Estado da Questão deste objeto investigativo, realizou-se um levantamento bibliográfico em artigos publicados em periódicos nacionais indexados com os conceitos Qualis (CAPES A-1, A-2 e B-1). No período de realização da pesquisa não se identificaram, no Qualis B-2, temas relevantes para a pesquisa. Foram analisados, também, trabalhos apresentados nos Encontros (Reuniões) anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), por se tratar de fonte de pesquisa compreendida, no meio acadêmico, como referência no acompanhamento da produção científica brasileira na área da educação, somando mais de 34 anos de tradição. No mapeamento de publicações dos periódicos e dos encontros, foram utilizados os seguintes encaminhamentos: fontes de pesquisa; intervalo de tempo e palavras-chave (formação de professores, saberes docentes e educação profissional). Entre os procedimentos utilizados, citam-se:

Fontes de pesquisa – a base de dados Scielo: Revista Brasileira de Educação, Psicologia Escolar e Educacional, Educação & Sociedade, Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas) Educação e Pesquisa (USP), Ciência e Educação (UNESP), Cadernos CEDES e anais dos encontros anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), como fontes básicas. Entre os trabalhos publicados na ANPEd, foram acessados, um por um, o link de cada reunião anual, compreendendo as produções aprovadas e apresentadas no evento. Escolheu-se o eixo temático referente aos Grupos de Trabalhos (GTs): Formação de professores (GT 8) e Educação e trabalho (GT 9) e procedeu-se à busca, por título, de todos os trabalhos disponíveis. Esse processo foi repetido em relação às Reuniões Anuais referentes ao período de 2000 a 2011.

Intervalo de tempo – para fins de pesquisa nos periódicos, foi tomado como marco histórico inicial para a coleta de produções, o ano de 1996, por ser o ano da promulgação da última Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sob o nº. 9.394/96, legislação brasileira que regulamenta a educação profissional no país. Dessa maneira, estabeleceram-se como interstício temporal, as publicações entre 1996 e 2011; no que se refere à ANPEd, examinaram-se artigos de um período de

11 anos, pela veiculação das produções no site da referida associação, que tiveram suas bases de dados disponibilizadas a partir do ano de 2000.

Palavras chaves – para busca do tema, tanto em dados *on-line* como nos anais dos encontros científicos, foram utilizadas as seguintes palavras-chaves: formação de professores, saberes docentes e educação profissional. Nos anais dos encontros científicos (ANPEd) foram observadas as referidas palavras chaves, considerando também o tema estudado, nos Grupos de Trabalhos (GTs): Formação de professores (GT 8) e Educação e trabalho (GT 9), em que foram escolhidos para análise os trabalhos apresentados nas modalidades Trabalho e Pôster, no eixo temático destinado a cada GT já mencionado anteriormente.

Os achados resultantes do mapeamento bibliográfico indicam pouca publicação sobre o tema saberes docentes de instrutores mobilizados na prática pedagógica, em cursos de educação profissional inicial e continuada, ao comparar-se a outras temáticas ligadas à área de educação, no âmbito em geral, conforme mapeamento que será apresentado a seguir. Esse fato pode ser indicativo, entre outras hipóteses, de que ainda não há uma publicação significativa, nos periódicos e eventos pesquisados, sobre a temática em foco.

Para fins de sistematização e compreensão dos achados, os dados foram agrupados em três quadros considerando, dentre outros temas de análise, o volume total de publicações nas bases de pesquisa já referidas e delimitadas, evidenciando as variáveis do ano de publicação, a temática central e a fonte de publicação.

2.2 Mapeamentos de dados: organização e análise

O levantamento de dados realizados nas bases de dados Scielo e ANPEd teve o intuito de evidenciar um quadro quantitativo das produções publicadas no período entre 1996 e 2011 que tivessem aproximação com este objeto de estudo. Dessas 02 (duas) bases, inicialmente, foram tomados os resumos, visando a selecionar os trabalhos que iriam fundamentar as reflexões; em seguida, elaborou - se a análise, com fundamentação em trabalhos completos, que têm afinidade com as discussões que subsidiam esta área de pesquisa.

O Quadro 01 (um) mostra um desenho dos números totais, evidenciando por base a quantidade de achados que se aproximam desta investigação.

BASE	ACHADOS APROXIMADOS	SOBRE A TEMÁTICA
SCIELO	20	Saberes Docentes
SCIELO	35	Educação Profissional
SCIELO	282	Formação de Professores
ANPED	353	GT 08 Formação de Professores
ANPED	214	GT09 Trabalho e Educação
TOTAL	904	--

Quadro 01: Achados por base de pesquisa e a relação entre o que foi encontrado por quantidade de trabalhos disponíveis sobre as categorias de análise.

Fonte – <http://www.scielo.org/php/index.php> <http://www.anped.org.br/internas/ver/reunioes-anuais>

Conforme se visualiza no Quadro 01, a pesquisa preliminar por palavra chave e Grupos de Trabalhos (GTs) aponta para uma quantidade total relativamente significativa de produções publicadas sobre as temáticas pesquisadas. Entretanto, ao avaliar-se por categoria isolada, percebe-se que há uma redução quantitativa nas seguintes temáticas: Saberes Docentes e Educação Profissional. Categorias ligadas, diretamente, ao objeto de estudo em questão, o que conduz à formulação da hipótese de que as publicações nessa área ainda são poucas, apesar de sua relevância. Dada à proporcionalidade numérica dos achados da ANPED, um refinamento foi realizado por categoria de análise, apresentado no quadro 2.

ANO	GT 08 Formação de Professores Trabalhos	Aproximação ao objeto de estudo	GT08 Formação de Professores e Pôsteres	Aproximação ao objeto de estudo	GT09 Trabalho e Educação Trabalhos	Aproximação ao objeto de estudo	GT09 Trabalho e Educação Pôsteres	Aproximação ao objeto de estudo
2011	22	01	08	01	17	--	03	--
2010	21	02	03	--	12	--	03	--
2009	22	01	05	01	13	--	03	--
2008	18	01	08	01	13	--	04	01
2007	31	--	08	--	17	02	01	--
2006	29	01	14	--	15	01	03	--
2005	45	02	10	--	19	01	07	--
2004	22	01	06	01	19	--	02	--
2003	12	--	06	--	16	--	02	--
2002	10	--	06	--	10	--	01	--
2001	17	--	12	--	16	--	04	--
2000	11	--	07	--	10	--	04	--
TOTAL	260	09	93	04	177	04	37	01

Quadro 02: Achados apresentados nas modalidades Trabalho e Pôster, no eixo temático: Formação de professores (GT 08) e Educação e trabalho (GT 09) e a interface entre o que foi encontrado em relação às categorias de análise

Fonte: <http://www.anped.org.br/internas/ver/reunioes-anuais>

Observando o quadro 02, percebe-se que a relação entre os números totais encontrados nessa modalidade e apresentados nos dois GTs, em comparação com a aproximação inicial ao tema de pesquisa, é baixa, o que reforça a viabilidade de prosseguir com o objeto de pesquisa.

No GT 08- Formação de professores - em seu volume total de trabalhos encontrou-se uma taxa de reversão de apenas 09 publicações de um total de 260, em que a análise de corte se deu pela leitura dos resumos e, em alguns casos da publicação, quase que na íntegra, pela imprecisão da apresentação inicial. Nos anos de 2000, 2001, 2002 e 2007 não se identificaram publicações que se aproximassem a esta investigação. Em relação aos pôsteres, desse mesmo GT, a comparação não foi muito diferente, pois para um total de 93 trabalhos, apenas 04 se mostraram afins em relação ao tema em estudo. Em 2000, 2001, 2002, 2003, 2005, 2006, 2007 e 2010 também não foram encontrados temas que com ele corroborassem.

No GT 09 - Educação e trabalho – constatou-se que, dos 177 trabalhos publicados, apenas 04 se afinavam com a temática em foco, assim como dos pôsteres apresentados que, dos 37 apenas 01 fazia referência ao tema. Nos anos de 2000, 2001, 2002, 2003, 2004, 2008, 2009, 2010 e 2011, não houve incidência de trabalhos afins ao tema em estudo. No ano de 2008 encontrou-se, apenas, 01 único pôster mapeado.

O quadro 02 demonstra, em sua totalidade, expressivas lacunas de não confluência entre as publicações nas bases consultadas e a sua aproximação com este estudo. Notadamente, essa concentração fica em torno dos anos de: 2000, 2001, 2002, 2003, 2007 e 2010, mas foi no GT 09, na apresentação de pôsteres, que ocorreu o maior distanciamento, em que, apenas no ano de 2008, houve citação de confluência com a pesquisa realizada.

Assim como no tratamento dado aos achados da ANPEd, devido a sua grande proporcionalidade numérica, um novo refinamento foi realizado por tema de análise no mapeamento da base da Scielo, chegando-se aos seguintes dados:

BASE	SOBRE A TEMÁTICA	ACHADOS APROXIMADOS	RELEVÂNCIA AO OBJETO DE ESTUDO
SCIELO	Saberes Docentes	20	06
SCIELO	Educação Profissional	35	03
SCIELO	Formação de Professores	282	13
TOTAL	--	337	22

Quadro 03: Achados por pesquisa na base Scielo usando as palavras-chaves: formação de professores, saberes docentes e educação profissional e a interface entre o que foi encontrado em relação às categorias que compõem as análises.

Em relação ao levantamento de dados da base Scielo, apresentados no quadro 03, a relação entre os números totais encontrados nas temáticas pesquisadas, em comparação com a aproximação inicial ao tema da pesquisa é, também, baixa.

Destarte a palavra-chave Formação de Professores em seu cômputo geral trouxe um mapeamento inicial de 282 publicações que, ao final da análise dos resumos e informações intratextual, evidenciaram apenas 13 trabalhos relacionados a: Saberes docentes de instrutores do Sistema S mobilizados na prática pedagógica em cursos de Educação Profissional na Formação Inicial e Continuada. Em relação à palavra-chave Saberes Docentes, 20 publicações foram apontadas, sendo que dessas, 06 apresentaram contribuições significativas; no entanto, ao fazer o refinamento de leitura, constatou-se que 04 publicações já haviam sido contempladas no mapeamento da palavra-chave Formação de Professores, reduzindo-se, de certa forma, a 02 estudos encontrados.

No levantamento de dados usando a palavra-chave Educação Profissional, aguardada com grande expectativa por ser o recorte do objeto de estudo, encontraram-se 35 apontamentos de trabalhos produzidos, dentre os quais, somente 03 tratavam do recorte pretendido.

Analisando os trabalhos que originaram o quadro 03 e respeitando a delimitação temporal estabelecida, de 1996 a 2011, perceberam-se lacunas temporais relativas a não publicações sobre o tema pesquisado, entre os anos de 1996, 1997, 2000, 2004, 2005 e 2006. Isso remete a uma reflexão sobre a possibilidade deste tema carecer de mais publicações científicas.

Baseada nessa relação inicial de achados, a construção do Estado da Questão (EQ) foi se estruturando e oportunizou a reflexão sobre o que está sendo produzido na atualidade e o enfoque priorizado pelos estudos encontrados com relação ao tema desta pesquisa.

Assim, pôde-se inventariar os trabalhos publicados neste campo de análise, identificando pontos semelhantes, convergentes e divergentes, destacando as perspectivas plurais de teóricos sobre o tema e, também, as contribuições que esta proposta investigativa poderá trazer para essa área do conhecimento.

Para clarificar o trabalho efetuado via mapeamento, dividiu-se o texto em quatro tópicos: no primeiro, apresentam-se as publicações mapeadas nos periódicos nacionais; no segundo, demonstra-se os trabalhos publicados e mapeados nas Reuniões Anuais da ANPEd; no terceiro, organizaram-se dois quadros síntese dos achados, e, por último, finalizou-se com a análise do que foi encontrado e sua relação com a investigação realizada.

2.3 Estudos publicados em periódicos nacionais: Formação de professores, Saberes docentes e Educação profissional

Das 13 produções identificadas, a princípio, foram analisados os resumos, cuja finalidade foi selecionar os trabalhos que iriam fundamentar este estudo; em seguida, foi-se procedendo à análise, na medida em que os trabalhos completos passaram a fazer parte da pesquisa.

Objetivando evidenciar um panorama quantitativo das publicações nos periódicos publicados entre 1996 e 2011, foi elaborada a Tabela 01 organizada a partir das obras mais recentes para as mais antigas, dentro das temáticas: Formação de professores, Saberes docentes e Educação profissional. Pode-se observar que os estudos inerentes ao assunto pesquisado têm apresentado maior área de concentração entre os anos de 2001, 2007 e 2011.

Tabela 01: Síntese do mapeamento realizado em artigos publicados em periódicos Qualis CAPES A-1, A-2 e B-1. (1996–2011).

ANO	AUTOR	TÍTULO	TEMA CENTRAL	PUBLICAÇÃO
2011	DEVECHI e TREVISAN	Abordagens na formação de professores: uma reconstrução aproximativa do campo conceitual.	Formação de Professores	Revista Brasileira de Educação (Impresso) A1
2011	FARIA e SOUZA	Sobre o conceito de identidade: apropriações em estudos sobre formação de professores	Formação de Professores	Psicologia Escolar e Educacional (Impresso) B1
2011	SOUZA MACHADO	O desafio da formação dos professores para a EPT e PROEJA.	Formação de Professores	Educação & Sociedade (Impresso) A1
2011	FARTES e SANTOS	Saberes, identidades, autonomia na cultura docente da educação profissional e tecnológica.	Formação de Professores	Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas. Impresso). A1
2010	GATTI	Formação de professores no Brasil: características e problemas	Formação de Professores	Educação & Sociedade (Impresso) A1
2009	SAVIANI	Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro	Formação de Professores	Educação & Sociedade (Impresso) A1
2007	ALMEIDA e BIAJONE	Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação.	Formação de Professores Saberes Docentes	Educação e Pesquisa (USP. Impresso). A1
2007	ALVES	A formação de professores e as teorias do saber docente: contextos, dúvidas e desafios.	Formação de Professores Saberes Docentes	Educação e Pesquisa (USP. Impresso). A1
2007	ZIBETTI e SOUZA	Apropriação e mobilização de saberes na prática pedagógica: contribuição para a formação de professores	Formação de Professores Saberes Docentes	Educação e Pesquisa (USP. Impresso). A1
2007	BURNIER	Histórias de vida de professores: o caso da educação	Educação Profissional	Revista Brasileira de Educação

		profissional.		(Impresso) A1
2002	RAMOS	A educação profissional pela Pedagogia das Competências: para além da superfície dos documentos oficiais.	Educação Profissional	Educação & Sociedade (Impresso) A1
2002	MARKERT	Trabalho e comunicação: reflexões sobre um conceito dialético de competência.	Educação Profissional	Educação & Sociedade (Impresso) A1
2001	NUNES	Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira.	Formação de Professores Saberes Docentes	Educação & Sociedade (Impresso) A1
2001	TERRIEN e LOIOLA	Experiência e competência no ensino: pistas de reflexões sobre a natureza do saber-ensinar na perspectiva da ergonomia do trabalho docente.	Saberes Docentes	Educação & Sociedade (Impresso) A1
2001	MONTEIRO	Professores: entre saberes e práticas.	Formação de Professores Saberes Docentes	Educação & Sociedade (Impresso) A1
1999	KUENZER	As políticas de formação: a constituição da identidade do <i>professor sobran</i> te.	Formação de Professores	Educação & Sociedade (Impresso) A1
1998	BASSO	Significado e sentido do trabalho docente.	Formação de Professores	Cadernos CEDES (Impresso) A2

Entre os estudos mapeados, encontraram-se trabalhos que se dedicaram à temática Formação de Professores. Entre as 282 publicações que se debruçaram sobre essa área de interesse, 13 se incumbiram de discutir sobre a Formação de Professores, suas possibilidades e impasses.

Das publicações do ano de 2011, sobre essa temática, destacam-se:

- Devechi e Trevisan: **Abordagens na Formação de Professores: uma Reconstrução Aproximativa do Campo Conceitual**. Debruçaram-se sobre a discussão de como a formação de professores está presente, não só, entre os profissionais da educação, mas também entre profissionais de outras áreas e/ou

peças comuns que apostam na educação como alternativa para a solução dos problemas sociais, culturais e conseqüentemente para o desenvolvimento do país.

- Souza Machado: **O Desafio da Formação dos Professores para a Educação Profissional e Tecnológica - EPT e PROEJA**, que relata o desafio nacional da formação de professores para a Educação Profissional e Tecnológica, considerando um aspecto crítico da expansão que vem se realizando nessa arena educacional e do atendimento das suas novas necessidades e demandas político pedagógicas. Aborda aspectos históricos dessa formação, analisa dados estatísticos e examina criticamente dispositivos da legislação educacional brasileira.
- Faria e Souza: Sobre o conceito de **identidade: apropriações em estudos sobre formação de professores** discutem sobre como o conceito de identidade tem sido apropriado nas pesquisas sobre formação de professores e sua contribuição para a compreensão do processo de constituição da identidade docente e apontam que, partir da análise realizada, é possível afirmar que permanece como desafio o desenvolvimento de um conceito de identidade que considere os aspectos apresentados pelos diferentes autores que têm investido em seu estudo.
- Fartes e Santos: **Saberes, Identidades, Autonomia na Cultura Docente da Educação Profissional e Tecnológica**. Versam sobre a formação dos professores da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil, na perspectiva de construção de uma cultura profissional diante das alterações ocasionadas pelas políticas públicas para essa modalidade de educação no cenário mais amplo das exigências, mudanças e crise global do capitalismo.

Gatti e Saviani, respectivamente, nos anos de 2010 e 2009, trazem a discussão para a formação de professores no Brasil, com suas características e problemas, aspectos históricos e teóricos do problema no contexto nacional, lembrando que as querelas desse assunto vêm de longa data.

No ano de 2007, observou-se que, das 04 publicações relevantes para o tema, 03 foram mapeadas pelas palavras-chaves: Formação de Professores e Saberes

Docentes, de autores como Almeida e Biajone; Alves; Zibetti e Souza; apenas a publicação de Burnier foi direcionada a temática de Educação Profissional.

Para Almeida e Biajone; Alves; Zibetti e Souza a discussão encontra-se no campo da formação de professores, tendo como referência os saberes profissionais necessários a essa função e como eles os mobilizam e utilizam em diversos contextos do trabalho cotidiano. Já Burnier optou por trabalhar com histórias de vida de profissionais que, em algum momento de suas trajetórias de vida, exerceram o ofício da docência dentro da modalidade de educação profissional, com o objetivo de conhecer os processos de construção das identidades profissionais de 20 professores da educação profissional que, segundo o autor citado, é um segmento pouco presente nos estudos acadêmicos até então.

Em 2001, somente duas publicações se inscrevem na temática formação de professores, intituladas: **Saberes Docentes e Formação de Professores: um Breve Panorama da Pesquisa Brasileira** (Nunes) e, **Professores: Entre Saberes e Práticas** (Monteiro), sendo que essas também foram mapeadas dentro da busca sobre Saberes Docentes.

Monteiro (2001), ao escrever sobre **Professores: Entre Saberes e Práticas**, aborda a relação dos professores com os saberes que ensinam constituinte essencial da atividade docente e fundamental para a configuração da identidade profissional. Nunes (2001), por sua vez, ao discorrer sobre os **Saberes Docentes e Formação de Professores: um Breve Panorama da Pesquisa Brasileira**, reitera que as pesquisas sobre formação e profissão docentes apontam para uma revisão da compreensão da prática pedagógica do professor, que é tomada como mobilizadora de saberes profissionais. Considera, assim, que em sua trajetória, constrói e reconstrói seus conhecimentos, conforme a necessidade de sua utilização, suas experiências, seus percursos formativos e profissionais e outras.

Nessa digressão temporal, encontram-se, em 1999, as contribuições de Kuenzer que, naquele momento, se propôs a analisar as novas políticas de formação de professores, diante das mudanças ocorridas no mundo do trabalho e com as políticas educacionais que elas determinam, desde a aprovação da LDB 9394/96. Em 1998, o estudo de Basso tratou o trabalho docente como um

aprofundamento teorico-metodológico orientador da atividade de formação acadêmica e continuada de professores.

No que concerne à temática Saberes Docentes, dos 20 achados, 06 se aproximaram ao objeto de estudo, os saberes docentes mobilizados por instrutores, em sua prática pedagógica em cursos da formação inicial e continuada, a partir de um estudo de caso numa instituição de educação profissional, localizada no Município de Fortaleza-CE, e, destes, 05 já foram apresentados por terem recaído na busca de Formação de Professores.

Da contribuição ainda não mencionada citam-se Therrien e Loiola (2001), versando sobre **Experiência e Competência no Ensino: Pistas de Reflexões Sobre a Natureza do Saber-Ensinar na Perspectiva da Ergonomia do Trabalho Docente**. Essa reflexão trouxe elementos conceituais e teórico-metodológicos destinados à investigação da natureza do saber ensinar, focalizando o estudo da competência no ensino no contexto dos saberes da prática docente.

Fechando as análises dos artigos publicados em periódicos, passa-se para a última palavra-chave mapeada: Educação Profissional. Nessa busca identificaram-se 35 publicações, dentre as quais 03 se aproximaram do tema de interesse e uma, do ano de 2007, de Burnier, já referida anteriormente, sobre as **Histórias de Vida de Professores: o Caso da Educação Profissional**.

Em 2002, são encontradas 02 contribuições ao tema, a de Ramos que se propõe a analisar a reforma da Educação Profissional, em curso no Brasil desde 1997, a partir do Decreto nº 2.208 e das Diretrizes e Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico, sob as perspectivas do tensionamento do conceito de qualificação, pela noção de competência, e a que discute os limites epistemológicos, pedagógicos e metodológicos das orientações curriculares para a educação profissional baseada em competências. Markert (2002) em seu artigo 'Trabalho e Comunicação: Reflexões Sobre um Conceito Dialético de Competência' chama a atenção para o conceito de competência e alerta sobre a inconsistência de seus fundamentos teóricos metodológicos.

Burnier (2007) argumenta que o segmento Educação Profissional era pouco presente nos estudos acadêmicos, até então. Após este breve resgate histórico seria

razoável afirmar que ele tinha motivos para expressar esta afirmativa, pois se constatou que este é, de fato, um campo carente de publicações, e que trabalhos dedicados a esta modalidade de ensino seriam sempre bem aceitos.

2.4 Estudos publicados nas Reuniões Anuais da ANPED (2000–2011) GT08 - Formação de Professores e GT09 - Trabalho e Educação e Trabalhos e Pôsteres

A tabela 02, a seguir, apresenta 23 produções, cujos resumos foram analisados, como critério de seleção dos trabalhos que iriam fundamentar este estudo; em seguida, foi-se procedendo à análise, na medida em que os trabalhos completos passaram a fazer parte do estudo. Visando criar condições objetivas de análise, foi elaborada a Tabela 02, que apresenta as obras das mais recentes para as mais antigas, dentro dos GT08 - Formação de Professores e GT09 - Trabalho e Educação. Essa análise foi feita nas Reuniões Anuais referentes ao ano de 2000 a 2011.

Tabela 02: Síntese do mapeamento realizado em artigos publicados nas Reuniões Anuais da ANPED (2000–2011)

ANO	AUTOR	TÍTULO	TEMA CENTRAL	OBJETIVO
2011	MURY	Profissionalização docente: da aderência à vocação	Trabalhos GT08 - Formação de Professores	Descortinar o processo de profissionalização docente vivido no interior de escolas privadas que atendem aos setores mais populares da sociedade.
2010	PASCHOALINO	Formação de professores: romper com o silenciamento e construir novos entimemas	Trabalhos GT08 Formação de Professores	Compreender o perfil de docentes de uma escola X e as dicotomias entre a formação e o exercício da profissão.
2010	FELDENS e BORGES	Entre experiências e compreensões: cartografias da formação de professores	Trabalhos GT08 Formação de Professores	Investigar, compreender, refletir, e dissertar sobre a formação de professores, a partir do conceito de alguns autores, na perspectiva do sujeito, do desejo e das relações sociais.
2009	PEREIRA	Novos Sentidos Da Formação Docente	Trabalhos GT08 Formação de Professores	Analisar as propostas de formação docente em curso no Brasil na última década

2008	NEGRINI	Aproximações E Distanciamentos Entre O Trabalho Na Indústria E Na Escola: Uma Análise Dos Sentidos Da Docência Produzidos Por Professores De Educação Profissional	Trabalhos GT08 Formação de Professores	Contribuir para a compreensão do processo pelo qual professores de Educação Profissional vão se constituindo na docência
2006	COELHO	A docência na Educação Profissional	Trabalhos GT08 Formação de Professores	Identificar os impactos da formação inicial e continuada nas práticas docentes, da carreira docente, da socialização profissional do professor e ainda das histórias de vida e das identidades profissionais dos professores.
2005	ALMEIDA e BIAJONE	A formação inicial dos professores em face dos saberes docentes	Trabalhos GT08 Formação de Professores	Compreender a genealogia da atividade docente e, assim, convalidar um <i>corpus</i> de saberes mobilizados pelo professor com a intenção de melhorar a formação de professores.
2005	PAPI	Desenvolvimento profissional de professores: cultura profissional e desafios da profissionalização	Trabalhos GT08 Formação de Professores	Analisar qual a influência da formação inicial no processo de profissionalização docente.
2004	GOMES	Formando professores para a educação profissional	Trabalhos GT08 Formação de Professores	Entender como um processo de formação contínuo poderá orientar e impulsionar os processos de mudanças na escola.
2011	LIMA	Formação de professores nos institutos federais: as licenciaturas	Pôsteres GT08 - Formação de Professores	Identificar os objetivos da expansão dos cursos de licenciaturas na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (RFEPT), por meio dos Institutos Federais, além dos pressupostos pedagógicos trazidos nesta política de formação de professores.
2009	FORSTER e ANTICH	Desenvolvimento profissional docente na perspectiva do professor	Pôsteres GT08 Formação de Professores	Entender que a formação não pode ser analisada e forma simplista, como um conceito unívoco.
				Analisar os (di) lemas,

2008	EMERSON	Os (di) lemas da formação dos profissionais da educação: a busca de um estereótipo ou a construção de um arquétipo?	Pôsteres GT08 Formação de Professores	os impasses, e suas perspectivas para a formação dos profissionais da educação implementadas nas escolas públicas antes e após a LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional –nº. 9.394/96.
2004	MELO e DOMINGUES	Formar professores: para que? Para quem?	Pôsteres GT08 Formação de Professores	Refletir sobre as atuais políticas públicas do CNE (Conselho Nacional de Educação) para a formação de professores, buscando explicitar a concepção de formação que está presente nos documentos legais.
2007	SOARES	Trabalho docente e conhecimento	Trabalhos GT09 Trabalho e Educação	Discutir o trabalho docente, as atuais concepções, teorias e tendências explicativas a ele referentes e a aspectos que lhes são essencialmente articulados, como a profissionalização e a formação dos professores.
2007	NUNES	Educação profissional à luz do modelo de competências: sob o olhar docente	Trabalhos GT09 Trabalho e Educação	Compreender como o modelo de competências vem sendo apropriado, bem como a sua materialidade e implicações para o trabalho docente.
2006	SOARES	Trabalho e formação docentes: tendências no plano das políticas e da literatura especializada	Trabalhos GT09 Trabalho e Educação	Investigar a questão do trabalho docente, suas concepções e tendências no mundo contemporâneo.
2005	FIRMINO e CUNHA	A pedagogia de competências na reforma da educação profissional no Brasil: entre a teoria e a prática escolar	Trabalhos GT09 Trabalho e Educação	Investigar se os professores estão ensinando por competências conforme prevê a reforma da educação profissional
2008	PIRES	A formação do trabalhador docente nas instituições tecnológicas: desafios e possibilidades	Pôsteres GT09 Trabalho e Educação	Compreender as interfaces das políticas públicas, com as políticas educacionais ligadas à formação de professores.

No mapeamento dos anais do GT- 08 – Formação de Professores da ANPEd, no que concerne aos saberes docentes de instrutores mobilizados na 'prática pedagógica em cursos de educação profissional inicial e continuada: um estudo de caso', foram encontradas 13 publicações. A busca ocorreu entre os anos de 2000 a 2011. Não se identificaram temáticas que se aproximassem ao objeto de estudo entre os anos de 2000, 2001, 2002 e 2007.

Na análise dos pôsteres desse mesmo GT 08, os resultados não foram muito diferentes. Para um total de 93 trabalhos, apenas 04 mostraram afinidade com o tema pesquisado. Nos anos de 2000, 2001, 2002, 2003, 2005, 2006, 2007 e 2010 não se encontraram temas que corroborassem com o objeto deste estudo. Lembre-se que esse panorama resulta do levantamento feito, especificamente, no eixo temático de interesse da nossa investigação, o GT-08 de Formação de Professores. A seguir os trabalhos encontrados nesse GT serão comentados a partir das publicações feitas nos Trabalhos e Pôsteres.

Dentre os Trabalhos do GT 08, o primeiro deles é o de Mury (2011) que, ao abordar o tema sobre formação de professores nos institutos federais, relata a importância de se dar voz aos professores, colocando-os no centro do debate educacional, por permitir-lhes compreender as vivências constitutivas de sua identidade profissional, a partir dos sentidos que lhes são atribuídos por eles mesmos. Ao discorrer sobre a Formação de Professores, Paschoalino (2010) objetivou compreender o perfil desses docentes e as dicotomias entre a formação e o exercício da profissão. O que, em Borges (2010), foi reforçado quando cita que a formação do professor se dá por meio dos movimentos e trocas entre a produção da vida e suas materialidades.

Almeida e Biajone (2005) apoiam a premissa de que existe uma base de conhecimento (corpo de compreensões, conhecimentos, habilidades e disposições de que um professor necessita para atuar efetivamente numa dada situação de ensino) para o ensino, apontando que muitos pesquisadores foram mobilizados para investigar e sistematizar esses saberes. Na busca por compreender a genealogia da atividade docente e, assim, convalidar um *corpus* de saberes mobilizados pelo professor com a intenção de melhorar a formação de professores, buscou-se iniciar

um processo de profissionalização, que favorecesse à legitimidade da profissão e, que, transpusesse a concepção da docência ligada a um fazer vocacionado.

Papi (2005), ao discorrer sobre esse processo de profissionalização reforça que não se trata da pretensão do desenvolvimento de um profissionalismo acrítico, que sustente o sentido de prepotência e poder inquestionável, mas do resgate da profissão docente, na busca da construção da identidade profissional. Segundo Negrini (2008), o trabalho docente se organiza coletivamente e é marcado pelas relações historicoculturais em que se realiza: pelos modelos e heranças com os quais se confronta; pelas inúmeras prescrições e coerções relativas aos programas e políticas educacionais, à organização das escolas, à carreira docente, entre outras; pelas comunidades que atende; pelas tarefas com as quais se depara.

Nessa perspectiva, Coelho (2006), ao estudar a docência voltada para a educação profissional, pontua que o Brasil se encontra diante do grande desafio de construir políticas de formação inicial e continuada de professores para a Educação Profissional, pois, nos dias atuais, essa formação, quando existe, se dá de maneira 'precária' através dos Programas Especiais de Formação Pedagógica para Docentes que, como o próprio título aponta, são programas, de caráter provisório, emergencial. Pereira (2009) reforça que existe um grande grau de consenso em torno do princípio de que a reforma da escola e das práticas pedagógicas passa, necessariamente, pelo investimento em formação docente. Pois a possibilidade de êxito nesta empreitada tem no docente o principal agente.

Gomes (2004) ao realizar uma pesquisa com professores da educação profissional, indica que, para eles, o perfil de formação desejado é aquele que os capacite para saber aliar o conhecimento teórico ao prático, transformando ideias em ações, visto que a habilidade técnica é imprescindível para o profissional, mas não o bastante. Dessa forma, deve-se pensar em formar profissionais capazes de gerenciar sua vida e sua carreira, dispostos, abertos e conscientes da necessidade de constante aprendizagem.

Dentre as contribuições do GT 08, nos pôsteres apresentados entre 2000 e 2011, destacam-se 04 contribuições significativas, dentre as 93 mapeadas. **Formar Professores: Para que? Para quem?** Melo e Domingues (2004) batizam seu artigo, de modo a incitar reflexões precoces, já na leitura do seu enunciado. Segundo as

autoras citadas, a formação de professores, na conjuntura política e social da época em que foi escrito, reflete o descaso das políticas públicas para com o assunto formação de professores, o que tem contribuído para engendrar um quadro de perplexidade no meio educacional, instalando-se, conseqüentemente, um processo de crise de identidade profissional, que resulta, em grande parte, da **insatisfação dos professores** com o exercício da profissão. As autoras pontuam, ainda, que os estudos publicados sobre essa temática têm destacado a importância de se analisar a questão da prática pedagógica como algo relevante. Pimenta, citado por Melo e Domingos (2004), ressalta a importância "de ressignificar os processos formativos, a partir da reconsideração dos saberes necessários à docência, colocando a prática pedagógica e docente escolar como objeto de análise."

Camargo (2008) ao escrever sobre **Os (Di)Lemas da Formação dos Profissionais da Educação**, reconhece que a LDB traz implicações que revelam a necessidade de se rever a estrutura organizacional das redes públicas de ensino visando ao aumento da autonomia, tanto no aspecto pedagógico quanto no administrativo e financeiro e na melhoria do ensino, na política de formação de professores. Nesse sentido, o papel do docente adquire maior dimensão em relação ao processo de implantação de políticas educacionais abrangentes e eficazes; ao mesmo tempo, potencializa o aumento de sua responsabilidade na melhoria da qualidade de ensino.

Nessa mesma linha de reflexão, Forster e Antich (2009) apontam a existência de lacunas na formação de professores, das quais, a mais evidente se traduz na falta, ou reduzida possibilidade de problematização, reflexão ou autonomia por parte dos professores, o que tem levado a se pensar sobre a formação de professores de uma forma mais ampla, entendendo-a como um processo de desenvolvimento profissional emancipatório, autônomo, que incorpora a ideia de percurso profissional, como evolução e continuidade de experiências, na trajetória do processo de aprendizagem da profissão.

Lima (2011), ao trazer o assunto da formação de professores para dentro de uma instituição de ensino voltada para a educação profissional, explica que as normatizações sobre formação de professores, para essa modalidade de ensino, tem se apresentado como iniciativa para a solução do problema da escassez de

docentes, e reconhece que o desafio imposto a essa nova institucionalidade pode gerar uma crise de identidade de tais instituições, uma vez que elas devem formular projetos educativos para atender a alunos de diversas faixas etárias e níveis de ensino. Evidencia, ainda, que as experiências na formação de professores são recentes e restritas a algumas instituições, o que poderia comprometer a qualidade do ensino.

Na trilha dessas publicações, observa-se que os autores corroboram o entendimento de que a questão de estudos aponta para um campo de interesse relevante: - que saberes docentes e práticas pedagógicas mobilizam o instrutor da Educação Profissional, que atua nos cursos de capacitação da formação inicial e continuada, no âmbito desta instituição de educação profissional, localizada no Município de Fortaleza/CE, sendo ele um técnico/especialista em uma área do conhecimento, para desempenhar as funções docentes?

Na pesquisa do GT-9 – Trabalho e Educação da ANPEd, com 04 publicações detectadas. A busca ocorreu entre os anos de 2000 a 2011. No tópico Trabalhos, não foram obtidos resultados de identificação de aproximação com o objeto de estudo entre os anos de 2000, 2001, 2002, 2003, 2004, 2008, 2009, 2010 e 2011. Na análise dos pôsteres desse mesmo GT, para um total de 37 trabalhos apenas 01 se compatibilizou com o tema pesquisado. A seguir, os trabalhos encontrados neste GT serão comentados, a partir das publicações feitas nos Trabalhos e Pôsteres.

Das produções encontradas no GT-9 – Trabalho e Educação, destacam-se as de Kátia Cristina Dambiski Soares que, nos anos de 2006 e 2007, publicou respectivamente sobre **Trabalho e Formação Docentes: Tendências no Plano das Políticas e da Literatura Especializada**, e, **Trabalho Docente e Conhecimento**.

A autora referida (2006) se propôs a acompanhar o papel da formação continuada nas políticas voltadas para profissionalização docente no período 2000-2007, bem como verificar, em textos normativos e acadêmicos como tem sido entendida a questão da profissionalização e do trabalho de professores, suas funções e competências. Também analisa a institucionalização de uma determinada compreensão de formação e de trabalho docente que vem se firmando nas últimas décadas, não só no Brasil, mas em âmbito internacional. Destaca a partir de seus

estudos, tendências que se desenvolvem nesse campo, em especial, em relação ao empobrecimento da noção de conhecimento, a excessiva valorização da epistemologia da prática e o enaltecimento das competências na formação dos trabalhadores, de modo geral, e dos docentes, em particular.

Em 2007, Soares, em seu estudo intitulado **Trabalho Docente e Conhecimento** analisou as atuais concepções, teorias e tendências explicativas do trabalho do educador e os aspectos que lhes são essencialmente articulados, como a profissionalização e a formação. Segundo a autora citada, a formação de professores vem preocupando os estudiosos da área educacional há bastante tempo, e tem sido considerada por muitos, como decisiva para assegurar a qualidade do ensino. Esse tema tem sido contemplado por organismos internacionais, empresários, mídia, políticos, intelectuais, sob enfoques diversos - formar o professor-reflexivo, o professor pesquisador, o professor-profissional. Ressalta, entretanto, que o enaltecimento da necessária qualificação profissional se faz acompanhar, contraditoriamente, por um aligeiramento, fragmentação e esvaziamento do conteúdo na sua formação. Alerta, ainda, para o fato de que está em jogo, de modo mais contundente, a compreensão sobre a possibilidade, ou não, do sujeito conhecer a realidade - a possibilidade de um conhecimento objetivo do mundo e, portanto, de ação consciente do sujeito sobre esse mundo.

Paralela às inquietações e apontamentos de Soares, Nunes (2007) em seu artigo, **Educação Profissional à Luz Do Modelo de Competências: Sob o Olhar Docente**, busca compreender como o modelo de competências vem sendo apropriado, bem como a sua materialidade e implicações para o trabalho docente e significados atribuídos à noção de competências.

Nessa perspectiva, Firmino e Cunha (2005), em seu trabalho '**A Pedagogia de Competências na Reforma da Educação Profissional no Brasil: Entre a Teoria e a Prática Escolar**', trazem um exemplo prático para análise, baseado na Reforma da Educação Profissional. Em sua concepção teórica, tomam como referência a Pedagogia de Competências, reflexo do novo perfil que a laborabilidade ou a trabalhabilidade vem assumindo e transferindo o foco dos conteúdos do ensino tradicional para a aquisição de competências. Segundo os autores citados, a noção de trabalho atrelado à competência exige dos professores

mudanças na sua prática pedagógica, de forma a ajustar os processos de ensino e de aprendizagem à realidade de um mundo sem fronteiras, de uma economia globalizada, em que o conhecimento é, cada vez mais complexo, e a disponibilidade de ferramentas tecnológicas avançadas continuamente recicladas ou substituídas, tornando o acesso ao saber é bem mais rápido. Neste mundo, produtividade e competitividade são condições de sobrevivência e, portanto, essenciais às empresas contemporâneas na ótica dos interesses capitalistas.

Ao abordar estas referencias, Arnay (1997, p.565) afirma que foi a falta de preparo da escola e dos professores para efetivarem esse tipo de mudança que

a pesquisa nos processos de inovação curricular tem constatado frequentemente que as dificuldades encontradas pelos professores para adaptar seu estilo de ensino às exigências da inovação educativa constituem uma fonte de fracasso da inovação.

Fechando o quadro de análise das contribuições do GT 09, o único pôster apresentado com afinidade ao tema de pesquisa data do ano de 2008, da autora Luciene Lima de Assis Pires, sobre **A Formação do Trabalhador Docente nas Instituições Tecnológicas: Desafios e Possibilidades**. Em mais uma produção acadêmica a discussão sobre o redimensionamento nas políticas de formação de professores, no Brasil pós-LDB, teve como foco a inserção das instituições tecnológicas nesta formação, o que aponta para a relevância em se ampliar as discussões e produções científicas, que objetivem estudar temáticas voltadas área educacional, de modo em geral, e ao desenvolvimento docente para educação profissional, de forma mais específica.

2.5 Análises do que foi encontrado sobre formação de professores, saberes docentes e educação profissional e sua relação com o objeto desta investigação

É com apoio nessa relação inicial de achados, que a construção do Estado da Questão vai se desenhando. As articulações, inferências, habilidades em trabalhar os fatos, criam o argumento e vão dando o contorno ao trabalho.

Dos estudos mapeados, observou-se que as temáticas das publicações dizem respeito à Formação de Professores, aos Saberes Docentes e à Educação Profissional, sendo encontradas outras variações que se relacionam ao objeto de pesquisa.

Das buscas realizadas e dentre os estudos apresentados, pode-se inferir que os trabalhos publicados nas Reuniões Anuais da ANPEd, oportunizaram o contato com um volume substancial de temáticas aproximadas à investigação pretendida sobre Educação Profissional: saberes docentes de instrutores do Sistema S mobilizados na prática pedagógica e que, na realização do refinamento, observou-se a necessidade de consultar outras publicações sobre a temática, que trariam benefícios à área de educação como um todo e a esta modalidade especificamente, na modalidade Trabalho e Pôster, no eixo temático destinado aos Grupos de Trabalho: Formação de professores (GT 08) e Educação e trabalho (GT 09) e a interface em relação às categorias de análise e os achados por pesquisa na base Scielo, usando as palavras-chaves: formação de professores, saberes docentes e educação profissional,.

Pôde-se observar, com amparo na concepção e interpretação desses profissionais e com a aproximação ao cotidiano de seu trabalho, como a publicação nesse campo do conhecimento ainda é produzida de forma tímida se comparada às possibilidades do contexto educacional brasileiro.

A realização do Estado da Questão oportunizou, portanto, a reflexão sobre o que está sendo pesquisado na atualidade e o enfoque priorizado pelos estudos encontrados, com relação ao tema desta pesquisa 'Saberes docentes de instrutores do Sistema S mobilizados na prática pedagógica em cursos de Educação Profissional na Formação Inicial e Continuada'. Assim, podem-se relacionar os achados com a intenção desta pesquisa, identificando pontos semelhantes, convergentes e divergentes, encontrados nos estudos mapeados, identificando perspectivas plurais de teóricos sobre o tema e, ainda, as contribuições que a proposta investigativa poderá trazer para essa área do conhecimento.

3 PERCURSO METODOLÓGICO: O CAMINHO

Muitos e diferentes são os caminhos ou métodos de pesquisa, uma vez que diferentes racionalidades podem ser acionadas no campo das investigações e das intervenções profissionais. Maria Lúcia Rodrigues (citado por Leal et.al. 2011, p.61).

Entender que a definição de uma metodologia adequada ao objeto de estudo que investigamos é condição *sine qua non* para validação dos resultados obtidos. Nóbrega-Therrien, Farias e Sales (2010, p.61) ao citarem Minayo destacam: “Entendemos por metodologia o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade. Neste sentido, a metodologia ocupa um lugar central no interior das teorias e está sempre se referindo a elas”.

Desenhar, portanto, um caminho fundamentado cientificamente para se alcançar o objetivo almejado exige do pesquisador responder a questões que fazem parte do seu processo investigativo. Pressupõe, assim, produzir ação de conhecer, entendendo a construção do conhecimento na relação do sujeito com a realidade.

A epígrafe do artigo Produção científica em educação: múltiplos olhares³ escrito por Nunes, Farias e Nóbrega-Therrien (2011, p.17) citando Aristóteles, nos lembra de que, “Não há só um método para estudar as coisas”. Cabe, portanto ao pesquisador definir cientificamente as etapas para a coleta e análise de dados de um determinado problema, objeto de seu estudo que apoiado em um método científico contribuirá para aquisição de novos conhecimentos dentro do espaço ocupado por este objeto.

No caminho escolhido, estão presentes as bases que despertaram o interesse científico pelo tema, bem como das interfaces inerentes ao processo investigativo que darão a devida relevância acadêmica ao tema em estudo.

³NUNES, João Batista Carvalho; NÓBREGA –THERRIEN, Silvia Maria; FARIAS, Isabel Sabino de. Produção científica múltiplos olhares. In: NUNES, João Batista Carvalho; NÓBREGA –THERRIEN, Silvia Maria; FARIAS, Isabel Sabino de. **Pesquisa científica para iniciantes: caminhando no labirinto**. Métodos de Pesquisa. v.2. Fortaleza: EdUECE, 2011. 17. Utilizam-se da epígrafe para alertar ao pesquisador iniciante que não podemos supor ser possível apenas um método para apreender uma realidade.

O nosso objeto de estudo “os saberes docentes mobilizados por instrutores em sua prática pedagógica em cursos da formação inicial e continuada, a partir de um estudo de caso numa instituição de educação profissional localizada no Município de Fortaleza/CE” traz como objetivo geral a perspectiva de “analisar os saberes docentes mobilizados pelos instrutores para exercer suas funções de professores nos cursos de educação profissional inicial e continuada na instituição investigada”.

Com base nos objetivos propostos traçamos o percurso metodológico a ser seguido, também delimitamos o paradigma, a abordagem e o método que subsidiará esse caminhar. Ao mesmo tempo explicitamos: o campo escolhido para a ação investigativa, os sujeitos envolvidos e os instrumentos que nortearão a coleta dos dados, assim como sobre a organização e análise dos achados.

3.1 Aporte Teórico-metodológico: a escolha do caminho

Consideramos adequada à adoção de uma abordagem de cunho qualitativo para dar conta de exprimir a intencionalidade do caminho escolhido, pois,

as pesquisas qualitativas, no entendimento de Chizzotti (1991), são válidas também pela quantidade de observações efetuadas, constância e exatidão dos debates aferidos e pela possibilidade de estender as conclusões a outros contextos. Nesse sentido não são menos científicas do que as pesquisas quantitativas. As investigações qualitativas também têm seu rigor garantido na suficiência e adequação. (NÓBREGA-THERRIEN, FARIAS e SALES, 2010: 62).

Esse tipo de abordagem segundo Barreto, Maia, Nóbrega-Therrien e Vidal (2010, p.45) nas Ciências Humanas e Sociais têm sido amplamente utilizadas. Dentro desse entendimento, as pesquisas em Educação, tem adotado essa abordagem amplamente, dada a complexidade, de seus objetos de estudo.

Bogdan e Biklen (1994, p.47-51) destacam cinco características fundamentais na investigação qualitativa, que amparam nosso estudo, quais sejam: **I- a fonte direta dos dados é o ambiente natural e o investigador, o agente da coleta dos dados**; o que se reporta a realidade ora apresentada para este objeto de estudo em que o *lócus* de pesquisa é o ambiente de trabalho do pesquisador, sendo este o responsável pelo levantamento de dados. **II - os dados possuem caráter**

descritivo; cabendo ao pesquisador analisá-los para chegar as suas conclusões. **III- o investigador interessa-se mais pelo processo em si do que, propriamente, pelos resultados**; neste sentido ao compreender as nuances e interfaces do processo como possibilidade de entender e desmitificar como esses profissionais estão desenvolvendo sua docência para a educação profissional. **IV- a análise dos dados é feita de forma indutiva**; tomando por base que os dados apresentados apontam para uma representação X própria a indução já se encontra permeada nesse contexto. **V- a compreensão dos significados que os participantes atribuem a suas experiências tem importância fundamental**, como subsídios da análise sobre os saberes docentes mobilizados na ação pedagógica dos instrutores investigados, esta característica se põe como condição indispensável para o delineamento e obtenção dos resultados esperados para esta pesquisa proposto.

Os estudos de Guba e Lincon (1994) ao assumir que, consciente ou inconscientemente tais características em destaque, possibilitam ao investigador explicitar o seu modo de pensar, fazer e estar na pesquisa. Igualmente, relevam os compromissos assumidos na qualidade de pesquisador com o universo pesquisado e sua visão de mundo para a compreensão do fenômeno. O que os autores chamam de paradigmas de pesquisa.

Para André (1991, p. 163) a pesquisa qualitativa costuma ser direcionada ao longo de seu desenvolvimento no intuito de compreender o objeto de estudo, e, enquanto fenômeno interpretativo possibilita analisar as interfaces e descobertas identificadas no percurso.

Definir, portanto, o paradigma a ser seguido se torna um elemento determinante para o desenrolar da pesquisa, uma vez que será ele quem vai definir o norte da investigação, bem como definir o método a ser utilizado. Cabe esclarecer fundamentado em Guba (1990, p.17) que entendemos como paradigma “um conjunto básico de crenças que orienta a ação. No caso, a ação disciplinada”. Alves-Mazzoti (1996), corrobora com a caracterização dada por Guba, e elenca os paradigmas vigentes nas ciências sucessores ao positivismo, e, que se apresentam com predominância no campo científico: pós-positivismo, a teoria crítica e o interpretativo.

Considerando as características apresentadas e os pressupostos anunciados por Guba (1990) o paradigma naturalista ou construtivista, também conhecido como interpretativo, cuja principal característica diz respeito à interpretação do fenômeno pesquisado, com suporte na percepção dos agentes envolvidos em um contexto específico, dar suporte a esta pesquisa.

O paradigma interpretativo subscreve uma perspectiva relativista da realidade. Considera que a interpretação de um fenômeno depende, principalmente, da percepção dos sujeitos envolvidos e do contexto no qual se inserem. A principal característica desse paradigma está além da compreensão do fenômeno analisado, buscando atuar no ambiente pesquisado.

A opção pelo paradigma interpretativo pressupõe uma interpretação e análise do objeto de pesquisa que leva em conta a percepção dos sujeitos envolvidos a partir das escolhas e significações individuais. Pois, em cada momento e espaço, constroem o significado social dos acontecimentos e fenômenos do presente e do passado. Ao nos ocuparmos da formação pedagógica e dos saberes docentes dos instrutores que atuam no âmbito da educação profissional de uma Instituição do Sistema S no Município de Fortaleza/CE intentamos desvelar como estes estão se apropriando de referenciais para conduzir suas práticas em sala de aula. Isto oportunizaria desenvolver interpretações da vida social e do mundo desses sujeitos numa perspectiva cultural e histórica. Concentramos as análises em aspectos únicos, individuais e qualitativos, portanto, subjetivos. A subjetividade traz as construções dos indivíduos mediadas pelo diálogo e a interação entre pesquisador e pesquisado (ALVES-MAZZOTI, 1996).

Desse modo, seu critério não é numérico. A maior preocupação é com o “aprofundamento e abrangência da compreensão das ações e relações humanas, um lado não captável em equações, medidas e estatísticas, ou seja, não quantificável” (BASTOS, 2004, p. 41).

Caracterizada como uma pesquisa descritiva, de abordagem qualitativa, busca descrever os fenômenos, descobrir a frequência com que um fato ocorrem, sua natureza, suas características, causas, relações com outros fatos e os interpreta (Bastos, 2004). Portanto, baseia-se no ambiente natural (instituição de educação profissional, localizada no Município de Fortaleza/CE) para a descrição dos

comportamentos dos sujeitos investigados (instrutores), em que levará a análise os saberes docentes no desenvolvimento pedagógico da docência em um espaço de educação profissional. Cremos que essas aspirações nos propiciará novos olhares, novas reflexões e interpretações sobre o campo de ensino desta investigação.

Nesta pesquisa “Saberes docentes de instrutores mobilizados na prática pedagógica em cursos de educação profissional inicial e continuada: um estudo de caso” está contemplada a perspectiva da pesquisa social que atende as expectativas da complexidade do contexto educacional, quando propõe analisar uma área de atuação específica da educação nacional, a educação profissional, e, que para tanto, prescinde a escolha do método como forma de construir o conhecimento.

A escolha do método vem como aporte ao objeto de estudos, pois nasce do embate de ideias, perspectivas, teorias, com a prática. Não sendo somente um conjunto de passos que ditam um percurso, mas sim uma representação de um conjunto de crenças, valores e atitudes. (Gatti, 2007)

Portanto se liga às vivências próprias do pesquisador com o que é pesquisado e caracterizado das particularidades e do singular. Nesta acepção, recorre-se ao estudo de caso, que

é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto de vida real, principalmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente evidentes (YIN, 2010, p.39).

Na trilha deste método, Stake (1998) ressalta que o método de pesquisa estudo de caso caracteriza-se como um estudo aprofundado de uma unidade em sua complexidade e em seu dinamismo próprio.

Entendemos que o Estudo de Caso atende aos princípios das abordagens qualitativas, constituindo dessa maneira seus fundamentos consolidados na área de educação nas últimas décadas. É importante observar que o método de estudo de caso não é apenas uma forma de “pesquisa qualitativa”, mesmo que possa ser reconhecida entre a variedade de opções dessa modalidade de pesquisa.

Contudo, há divergências quanto às generalizações em Estudo de Caso. Para Stake (1998), o Estudo de Caso, como metodologia qualitativa de investigação, não

está direcionado a obter generalizações de uma pesquisa nem há preocupações fundamentais com o tratamento estatístico e de quantificações de dados. O que importa é a compreensão total do caso específico. Já Yin (2010) diverge de Stake e afirma que há a generalização analítica, ou seja, através de um estudo anterior, do caso específico, é possível supor hipóteses a serem testadas em outros casos. Chama, portanto de replicação. A replicação é geralmente mais utilizada no Estudo de Casos Múltiplos, por exemplo, após a descoberta de um resultado significativo de um único experimento, a prioridade subsequente seria replicar esse achado, conduzindo um segundo, terceiro e até mais experimentos. (YIN, 2010, p.78). O que não se aplica ao nosso estudo.

Portanto, este método comporta dois tipos de Estudo de Caso: o Estudo de Caso Único e o Estudo de Casos Múltiplos. Sendo o Estudo de Caso Único relacionado à exclusividade de um fenômeno a ser investigado. Focalizando apenas uma unidade, um indivíduo, um pequeno grupo, uma instituição. Já o Estudo de Casos Múltiplos consideram dois ou mais estudos conduzidos simultaneamente, visando à comparação entre os casos.

Nesta abordagem, dada a sua natureza, caracterizamos o método como sendo o Estudo de Caso do tipo único, pois o mesmo está relacionado à exclusividade de um fenômeno a ser investigado, neste caso: Saberes docentes de instrutores do Sistema S mobilizados na prática pedagógica em cursos de Educação Profissional na Formação Inicial e Continuada. Focaliza apenas uma unidade, um indivíduo, um pequeno grupo, uma instituição. Sendo a representação singular da realidade (instrutores de cursos da Formação Inicial e Continuada da Educação Profissional de uma instituição específica do Sistema S no Município de Fortaleza/ CE).

Autores como Yin (2005), Stake (1998), André (1984), Gressler (2003) ressaltam que para trabalhar com o Estudo de Caso devemos reunir características básicas tais como: engajamento, instigação e sedução, pois estas são características incomuns dos Estudos de Caso. Pois, produzir um Estudo de Caso exige que o pesquisador seja entusiástico em relação à investigação e deseje transmitir amplamente os resultados obtidos. Características estas que permeiam nossas intenções.

Neste sentido, é primordial que o pesquisador pense sobre as habilidades necessárias para a realização de estudos de caso, como sagacidade para fazer boas perguntas, capacidade de não se deixar levar por seus preconceitos e ideologias, possuir experiência prévia, ter flexibilidade para se adaptar às situações adversas. Sendo assim, “tal tipo de investigação toma como base o desenvolvimento de um conhecimento ideográfico, isto é, que enfatiza a compreensão de eventos particulares (casos) (ANDRÉ, 1984, p. 52)”.

Ao optarmos por esta abordagem metodológica cabe-nos uma atuação cautelosa e responsável, pois este método exige a manifestação de suas dimensões intelectual, pessoal e emocional já que o lócus de pesquisa também é o lócus de trabalho do pesquisador enquanto Técnica em Educação Profissional de uma instituição do sistema S em que a rotina faz parte da vivência através da observação e participação e levou ao interesse da temática apresentada.

3.2 Campo da pesquisa e sujeitos envolvidos

No campo da pesquisa, assim como no estudo de caso, há de se levar em conta o método empírico que levará a uma análise compreensiva de uma unidade social significativa que viabilize retratar a realidade de forma completa e profunda, revelando a diversidade das dimensões presentes numa determinada situação, dando a compreensão do todo.

No contexto da realidade posta nesta pesquisa é que se insere o envolvimento dos instrutores que atuam em cursos de capacitação na Formação Inicial e Continuada da Educação Profissional ofertados em uma unidade específica do Sistema S localizada no município de Fortaleza. Nessa perspectiva, a amostra dos sujeitos para compor o quadro dos participantes da investigação prescinde de critérios que são:

- a) Instrutores contratados formalmente pela referida instituição para desenvolver atividades docentes no período de Janeiro a Dezembro de 2011;
- b) Instrutores que foram contratados para ministrar cursos de Formação Inicial e Continuada nos cursos de capacitação nos segmentos de Beleza; Saúde; Informática; Design e Conservação e Zeladoria;

- c) Estar atuando em sala de aula nos cursos previstos na contratação inicial;
- d) Ter disponibilidade e aceitar participar da pesquisa.

O levantamento de dados junto ao Setor de Pessoal da referida Instituição apontou que no ano de 2011 foram contratados 16 (dezesesseis) instrutores. Destes, 12 (doze) foram contratados para ministrar cursos de capacitação na Formação Inicial e Continuada nos segmentos de Beleza; Saúde; Informática; Design e Conservação e Zeladoria, e, os outros 04 (quatro) para ministrarem cursos no segmento de Idiomas o que não se aplica ao nosso público por se tratar de cursos de instrumentalização técnica e cursos de aperfeiçoamento na Formação Inicial e Continuada nos segmentos de Saúde e Informática; fugindo ao que anteriormente fora delimitado.

Esta pesquisa contou com 12 (doze) sujeitos identificados no mapeamento inicial para passar pela entrevista semiestruturada por compreender que são significativos para a base de análise proposta nesta pesquisa: Saberes docentes de instrutores mobilizados na prática pedagógica em cursos de educação profissional inicial e continuada: um estudo de caso.

É necessário destacarmos que a escolha dos instrutores se fez para compreendermos e identificarmos os saberes docentes mobilizados na prática pedagógica por estes docentes que foram inseridos em cursos de capacitação da Educação Profissional. Para identificação dos sujeitos da pesquisa, foram selecionados os participantes que atenderam aos critérios antes estabelecidos e identificados via tabela de Excel fornecida pelo Setor Pessoal da referida instituição com as informações de contratação dentro do período delimitado anteriormente, bem como da verificação de continuidade de atuação em sala de aula na referida instituição, assim como do aceite em participar desta pesquisa acadêmica. Para garantia do anonimato, classificamos como IC (Instrutor Contratado) de acordo com a tabela abaixo.

Tabela 03: Classificação dos sujeitos segundo os critérios estabelecidos.

Classificação	Contratação em 2011	Contratados na Formação Inicial e Continuada - Cursos de Capacitação	Atua em Sala de Aula	Ter disponibilidade e aceitar participar da pesquisa
IC 1	Sim	Sim	Sim	Sim
IC 2	Sim	Sim	Sim	Sim
IC 3	Sim	Sim	Sim	Sim
IC 4	Sim	Não	Sim	Sim
IC 5	Sim	Sim	Sim	Sim
IC 6	Sim	Sim	Sim	Sim
IC 7	Sim	Não	Sim	Sim
IC 8	Sim	Não	Sim	Sim
IC 9	Sim	Sim	Sim	Não
IC 10	Sim	Sim	Sim	Não
IC 11	Sim	Sim	Sim	Sim
IC 12	Sim	Sim	Sim	Não
IC 13	Sim	Sim	Sim	Sim
IC 14	Sim	Sim	Sim	Sim
IC 15	Sim	Sim	Sim	Sim
IC 16	Sim	Não	Sim	Sim

De acordo com os pré-requisitos identificamos os seguintes sujeitos compatíveis com nossa fonte de pesquisa: IC 1, IC 2, IC 3, IC 5, IC 6, IC 11, IC 13, IC 14 e IC 15, pois atenderam a todos os critérios estabelecidos, totalizando, portanto, em 09 (nove) fontes de nossa investigação. Com estes realizamos as entrevistas semiestruturadas com o intuito de identificarmos os saberes docentes e as práticas pedagógicas mobilizadas por estes instrutores em suas salas de aula nos cursos de capacitação profissional na formação inicial e continuada da educação profissional. Questões estas a serem tratadas no capítulo seguinte.

3.3 Coleta de dados

A coleta de dados é uma das etapas da pesquisa que objetiva adquirir informações sobre a realidade. Gatti (2001) compara as técnicas de coleta de dados utilizadas pelo pesquisador ao martelo usado pelo marceneiro, ou a pá usada pelo pedreiro. Eles podem utilizá-las de várias maneiras para os propósitos e efeitos diferentes, em função de seus desígnios e na dependência de suas habilidades para utilizá-los. Por este motivo, Alves-Mazotti (2006) enfoca a importância do

pesquisador no interesse pelo caso e não ser para o mesmo somente um local para coleta de dados. Pois uma consequência disto para a autora seria as interpretações dos dados ocorrerem de forma artificial.

Ao tratar desta questão, Bassegy citado por André (2005) considera que há três grandes técnicas de coletas de dados: fazer perguntas (e ouvir atentamente), observar eventos (e prestar atenção no que acontece) e ler documentos. Tratando da especificidade da abordagem em questão, as escolhas dos instrumentos a serem adotados no estudo de caso vão depender do tipo de dados necessários para responder à questão do objeto de investigação.

O foco desta abordagem é desvelar que saberes docentes e práticas pedagógicas o instrutor da Educação Profissional que atua nos cursos de capacitação profissional no âmbito da Formação Inicial e Continuada, sendo ele um técnico/especialista em uma área do conhecimento, mobiliza para desempenhar a ação docente? Para chegar a tais questões, as técnicas utilizadas foram a Entrevista semiestruturada, assim também com os dados obtidos pelas leituras e análise de documentos ligados a Educação Profissional para subsidiar possíveis interpretações de ações concretas como contratação, perfil profissional, instrutoria.

Numa perspectiva de pesquisa qualitativa a entrevista representa um dos elementos básicos para a coleta de dados. Para Minayo (1994), a entrevista deve ser considerada como um roteiro para facilitar a comunicação entre entrevistador e entrevistado. Deste modo, o uso da entrevista com perguntas previamente formuladas, semiestruturada, junto aos sujeitos contribuirá para a compreensão que sujeitos têm do desenvolvimento docente para a educação profissional.

De acordo com Lüdke e André (1986, p. 34), esse tipo de entrevista "se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações" no decorrer da aplicação. Também tem como premissa alguns questionamentos básicos de interesse da pesquisa e, em seguida, oferece a possibilidade de novas interrogações de acordo com as respostas do entrevistado. Essa entrevista ao mesmo tempo em que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação.

Em sua aplicação aos instrutores da instituição em análise certos cuidados serão necessários. Yin (2005) revela os itens necessários para manter a qualidade e validade do processo de coleta, em estudo de caso, como por exemplo, ser bom ouvinte, sem se deixar enganar por suas próprias ideologias e preconceitos. Alerta para lembrar-se do distanciamento necessário enquanto pesquisador quando se esta no *lócus* do próprio trabalho em busca da imparcialidade em relação às noções preconcebidas.

No uso da entrevista o cuidado em sua transcrição é crucial para se assegurar a qualidade técnica dos dados. Devendo ser transcritas, logo depois de encerradas, de preferência por quem as realiza. Depois de transcrita, a entrevista deve passar pela chamada conferência de fidedignidade: ouvir a gravação tendo o texto transcrito em mãos, acompanhando e conferindo cada frase, mudanças de entonação, interjeições, interrupções etc. (DUARTE, 2004, p. 220). Tudo isto para garantir o anonimato dos sujeitos pesquisados e possibilitar a amplitude da veracidade dos dados.

Como no estudo de caso a fonte de dados também pode ser documental, em nossa pesquisa contamos com fontes relevantes para o contexto da pesquisa. Cabe destacar a análise do Projeto Político Pedagógico da Instituição em análise por ser um documento norteador das práticas pedagógicas da instituição de ensino e, com isso, trazer pistas a esta investigação.

Sendo o *lócus* da pesquisa uma instituição de educação profissional há que se levar em conta a LDB 9394/96 cap. 39 a 42 que trata desta modalidade ensino que foi complementada pelo Decreto 2.208, e reformulado pelo Decreto 5.154/04 hoje em vigor; assim como visitar as leis que buscam regulamentá-la: RESOLUÇÃO Nº 02, DE 26 DE JUNHO DE 1997 que dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio; Resolução CEB/CNE nº 03/1997 – que trata das Diretrizes Nacionais para a Carreira dos Profissionais do Magistério, com base na Lei 9.424/1996 – FUNDEB; LEI Nº 11.741, DE 16 de julho de 2008 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação

profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica.

Compreendemos, portanto, que este material servirá para corroborar com evidências e/ou para acrescentar informações acerca da formação pedagógica e dos saberes docentes do instrutor da Educação Profissional.

3.4 Análise e interpretação dos dados

A análise e a interpretação dos dados estão contidas num mesmo movimento no decorrer da pesquisa e exige um olhar atento e responsável. Especificamente em sua fase de análise cabe estabelecer uma compreensão dos dados coletados, confirmar ou não os pressupostos da pesquisa e/ou responder as questões formuladas e ampliar o conhecimento sobre o assunto pesquisado, buscando articulá-lo ao contexto da qual faz parte.

Yin (2001) ressalta que uma apresentação dos dados é boa quando os elementos significativos são apresentados, as perspectivas diferentes são levadas em consideração, os elementos críticos de análise são expostos e o estudo é de leitura fácil e agradável.

Neste contexto, o estudo de caso em questão será desenvolvido com base nos instrumentos selecionados anteriormente, como a exemplo, a entrevista semiestruturada e a análise documental que levarão em conta a descrição dos procedimentos, anotações de campo, comparação dos resultados após a coleta e análise respeitando as bases teóricas que os referendam. Para tanto serão necessários registros escritos das entrevistas aplicadas, anotações das observações realizadas, bem como os apontamentos dos documentos analisados.

Inicialmente, objetivamos analisar os documentos anteriormente apresentados a fim de trazer subsídios conceituais sobre o tema proposto: saberes docentes de instrutores do Sistema S mobilizados na prática pedagógica em cursos de Educação Profissional na Formação Inicial e Continuada. Ultrapassada a etapa inicial e munida de informações preliminares sobre a instituição, foram realizadas as entrevistas com os instrutores selecionados para a pesquisa.

Do ponto de vista prático foi necessário estabelecer categorias, pois elas permitem agrupar elementos, ideias ou expressões em torno de um conceito facilitando a compreensão do objeto em estudo. Os agrupamentos das categorias gerais se subdividiram em subcategorias para destacar falas dos sujeitos na íntegra, objetivando exemplificar a complexidade das informações prestadas demonstrando não apenas o conteúdo em estudo, mas também as emoções, angústias e anseios no que concerne a uma atuação docente na educação profissional. Assim posto é premente o uso da análise de conteúdo, porque utilizamos da análise temática, que para Bardin (1977) consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem a comunicação e cuja frequência ou presença de aparição pode significar alguma coisa para o objeto em análise, neste caso: Saberes docentes mobilizados por instrutores no Sistema S no Município de Fortaleza/CE em sua prática pedagógica.

Nesta perspectiva, identificamos os seguintes núcleos de sentidos que acabaram por constituir as seguintes categorias: perfil profissional e qualificação profissional, que por sua vez deram origem a 07 (sete) subcategorias conforme quadro a seguir:

1ª Categoria: Perfil Profissional	2ª Categoria: Qualificação Profissional
Subcategorias:	Subcategorias:
Experiência Docente (questão nº 01)	Saberes docentes e prática pedagógica (questão nº 08)
Docência e Educação Profissional (questão nº 02)	Formação inicial e continuada (questão nº 09)
Formação pedagógica (questões nº 03 e 05)	Experiências formativas (questão nº 10)
Planejamento (questões nº 6 e 7)	

Quadro 04: Categorias e subcategorias analíticas originadas do material coletado por meio da utilização organizadas via programa pacote Office

Fonte: elaboração pessoal

Como recurso auxiliar na análise de dados fizemos uso da tecnologia para ajudar no tratamento das informações, na apresentação dos resultados e no gerenciamento dos achados coletados em nossa pesquisa. A exemplo da figura anterior que foi organizada via programa pacote *Office*, pois na maioria das investigações de abordagem qualitativa produzem grande quantidade de dados, quer seja de entrevistas ou de notas dos documentos e não sendo bem organizadas, podem resultar em um trabalho de análise ampla e densa, muitas vezes sem foco,

por isso há algum tempo vem se usando computadores em pesquisa como fonte de auxílio e sistematização de informações.

Este recurso otimiza o tempo na organização dos dados, além de ser útil na administração e síntese das ideias do pesquisador, facilitando o trabalho. O que irá nos facilitar na análise e servirá de base para reflexão em torno dos objetivos propostos na abordagem.

De posse destes dados devidamente organizados e tendo o cuidado de não haver interferências subjetivas na seleção de determinados materiais ou até mesmo na tomada de conclusões reducionistas ficará factível apresentar os resultados de modo mais inteligível.

Para dar prosseguindo a esta tessitura conceitual passaremos a seguir para quarto e quinto capítulos que configuram o que, didaticamente, os trabalhos acadêmicos chamam de base teórica ou pressupostos teóricos para aferir sustentação às análises dos achados deste trabalho investigativo.

4 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL E SUA INTERFACE COM O OBJETO DE ESTUDO

Neste capítulo situa-se o contexto e o marco regulatório brasileiro para esta modalidade de ensino, ensejando que, a partir daí, se possa estabelecer a aproximação com a pesquisa: 'Saberes docentes de instrutores mobilizados na prática pedagógica, em cursos de educação profissional inicial e continuada: um estudo de caso'.

No entanto, para tratar este assunto, inicialmente, pretende-se situar o que vem a ser o Sistema S, uma vez que a instituição investigada está inserida nesse contexto. O Sistema S envolve um conjunto de organizações das entidades corporativas, voltadas ao treinamento profissional, assistência social, consultoria empresarial, pesquisa e assistência técnica, com seus nomes iniciados com a letra S e que possuem raízes de criação comuns, assim como características organizacionais similares. Por todo o Brasil se verificam ações realizadas por essas organizações.

Fazem parte do Sistema S: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI); Serviço Social da Indústria (SESI); Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC); Serviço Social do Comércio (SESC); Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte (SENAT); Serviço Social do Transporte (SEST). Existem ainda: Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR); Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (SESCOOP); e Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE). Todas essas instituições referem-se ao setor produtivo no qual se inserem: indústrias, comércio, agricultura, transporte e cooperativas, tendo como objetivo: melhorar e promover o bem estar de seus funcionários, na saúde e no lazer, como também, disponibilizar uma boa educação profissional para os trabalhadores que desejam se engajar em uma ocupação, ou posto de trabalho, em um dos setores produtivos já citados.

Na prática, observa-se que pouco se sabe sobre a sistemática que envolve as exigências para a contratação e atuação de docentes que assumem salas de aula, aos quais devem ser ministrados cursos, no âmbito Formação Inicial e Continuada (FIC), conforme já apontado anteriormente, como estratégia para

superar a falta de profissionais por áreas específicas do conhecimento, que pretendem a trabalhar na Educação Profissional e ampliar o campo de inserção dos profissionais liberais. Nessa perspectiva, foi promulgada a Resolução CNE/CEB nº 2/97 (BRASIL, 1997), que instituiu programas especiais de formação pedagógica de docentes, para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional do nível médio.

Segundo essa Resolução, a formação de docentes no nível superior para as disciplinas que integram as quatro séries finais do ensino fundamental, o ensino médio e a educação profissional em nível médio será feita “em cursos regulares de licenciatura, em cursos regulares para portadores de diplomas de educação superior e, bem assim, em programas especiais de formação pedagógica” (BRASIL, 1997, art. 1º).

A referida norma ressalta, ainda, em seu parágrafo único, que “estes programas destinam-se a suprir a falta nas escolas de professores habilitados, em determinadas disciplinas e localidades, em caráter especial.” Contudo, não há indícios de como fica a formação profissional para os docentes que atuam na Formação Inicial e Continuada da Educação Profissional.

Souza Machado (2011) em seu trabalho ‘O Desafio da Formação dos Professores para a Educação Profissional e Tecnológica - EPT e PROEJA’, relata o desafio nacional da formação de professores para a Educação Profissional e Tecnológica, revelando um aspecto crítico da expansão que vem se realizando nessa arena educacional e do atendimento das suas necessidades e demandas politicopedagógicas. Aborda, também, aspectos históricos dessa formação, analisa dados estatísticos e examina, criticamente, dispositivos da legislação educacional brasileira, que acabam por corroborar o objeto deste estudo.

Entretanto, os saberes docentes mobilizados na prática pedagógica para atuar na Educação Profissional no Brasil ainda se mostram controversos, pela falta de clareza das necessidades de qualificação dessa área, pois nem todos os campos de trabalho profissional desse segmento se encontram com regulamentação clara e objetiva, no sentido de possibilitar o entendimento de como está se efetivando, na prática, a exigência da qualificação para o ingresso e atuação em processos de

formação dos profissionais que se dedicam a esse ofício: ser instrutor-docente da Formação Inicial e Continuada em cursos de capacitação profissional.

4.1 Contexto e marco regulatório da educação profissional

Abordar o contexto e o marco regulatório no Brasil, em relação ao tratamento e à utilização da Educação Profissional, no âmbito nacional, a fim de situar nesse contexto o objeto deste estudo, é o que se propõe. No Brasil, mesmo a formação profissional das elites se deu de modo tardio, pois somente a partir de 1930 foi instituído o ensino universitário com a criação das universidades de São Paulo, do Rio de Janeiro e de Minas Gerais. Contudo, o acesso a essas escolas, foi restrito às classes economicamente favorecidas, que almejavam obter títulos de doutores e bacharéis. Restava, para a grande massa da população, a educação adstrita a decisões de caráter assistencialista, ou circunstanciais, por não se contar com uma política educacional definida para atender a este segmento da sociedade.

Do descobrimento do Brasil, ao período colonial, há evidências de algumas iniciativas de preparo dos indivíduos para o trabalho. Nesse contexto, os índios e escravos foram os primeiros aprendizes embora reconhecidos como povos de baixa influência na escala do poder governante, dentro da perspectiva histórica de divisão social do trabalho que se instaurava na colônia. Em decorrência da implantação inicial de prestação de serviços, foram criadas as casas de fundição, com ensino mais especializado, destinado aos filhos dos empregados dos senhores da sociedade. Concomitante e essa estrutura, outra iniciativa surgiu, com a instituição dos centros de aprendizes de ofícios, nos arsenais da marinha do Brasil, destinados, em parte, aos presos que tivessem condições de produzir.

Em 1808, D. João VI criou o colégio das fábricas, instituição mantida pelo Rei de Portugal. Depois, com a acentuada expansão da agricultura, muitas fábricas foram se instalando, provocando uma maior procura de mão de obra. O modelo econômico brasileiro baseava-se na monocultura, mantido pela exportação de produtos agrícolas para as metrópoles, dependente, no seu início, de mão de obra escrava. Essa situação foi se modificando, com o passar dos anos, pela

incorporação do trabalho dos colonos imigrantes, circunstância econômica que dispensava qualificação profissional, visto que esses trabalhadores já possuíam conhecimentos as técnicas de trabalho e manejos avançados, se comparados aos que aqui trabalhavam, entendendo-se, portanto, que já se encontravam qualificados.

O esforço público no sentido de preparar operários para o exercício profissional só se tornou efetivo no período de 1906 a 1910, quando se consolidou o ensino técnico, no Rio de Janeiro, com o surgimento de quatro (4) escolas profissionais criadas por meio do decreto nº 787, de 11 de setembro de 1906. A expansão das escolas de formação profissional continuou com o decreto nº 7.566, ao criar dezenove (19) escolas de aprendizes de artífices, gerenciadas pelo Ministério de Indústria e Comércio. Esse nível de ensino profissional passou a ser uma atribuição desse ministério, o que contribuiu com a consolidação de uma política de incentivo ao desenvolvimento do ensino industrial, comercial e agrícola, voltado para o ensino industrial, custeado pelo Estado.

A década de 1920 foi marcada por uma série de debates, envolvendo a expansão do ensino profissional promovidos pela Câmara dos Deputados, provocando, assim, uma nova tônica à questão, ao proporem a extensão do ensino profissional a ricos e pobres e, não apenas, aos 'desafortunados', conforme registros do Parecer 16/99 do Conselho Nacional de Educação. Por conseguinte, em 1927, o congresso nacional sancionou o projeto de Fidélis Reis, com o objetivo de oferecer ensino profissional obrigatório em todo país.

Nessa cronologia histórica, a lei Magna do Brasil de 1937 contemplou, em seu artigo 29, indicações de que o ensino profissional se destinasse às classes desfavorecidas, atribuindo às indústrias e aos sindicatos o compromisso de criar escolas de aprendizes, de acordo com as demandas das indústrias, conforme suas especialidades.

Nesse mesmo ano, a lei nº.378 transformou as escolas de aprendizes e artífices em Liceus Profissionais. Foi a partir dessa constituição que se instituíram, pela primeira vez, as escolas vocacionais e pré-vocacionais, como dever de Estado. Cabia-lhes, em colaboração com as indústrias e os sindicatos econômicos (classes produtoras) criar, na esfera de sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas

aos filhos de seus operários e associados, conforme cita o Parecer 16/99 do Conselho Nacional de Educação.

Consequentemente, a década de 1930 se tornou um marco referencial na história política da educação nacional, pois, nessa época, iniciava-se o processo de industrialização do país. Nesse momento, fatores como a queda da bolsa de valores de Nova Iorque e a crise do café, provocaram a necessidade de envidar esforços para a produção de mais bens de consumo que, até então, eram importados.

Nessa fase, a chamada substituição das importações desencadeou a criação de maior número de escolas superiores para a formação dos recursos humanos necessários às novas exigências do processo produtivo instalado no país. Nesse sentido, a reforma Capanema, quatro (4) anos depois, teve sua aprovação com o objetivo de readequar o ensino no país, configurando o ensino profissional como ensino médio, dividido em dois níveis: básico e técnico. Além disso, exigiu, para ingresso nas escolas industriais, o exame de admissão. No ano seguinte, o decreto nº 4.127 de 25 de fevereiro de 1942 trouxe, em seus propósitos, oferecer formação profissional nas escolas industriais e técnicas, condição para o ingresso do estudante no ensino superior.

Na década de 1940, a separação entre o trabalho intelectual e o trabalho manual se tornou mais evidente na estrutura escolar dos cursos ofertados nas escolas regulares de ensino. Com a efervescência dos movimentos trabalhistas, a estruturação dos sindicatos conviviam com articulações camufladas, de cunho patronal, que legitimavam os interesses da elite e do capital industrial.

A ideia de adotar o ensino vocacional e pré-vocacional, como dever de Estado e articulado com empresas e sindicatos, levou à criação das Leis Orgânicas da Educação Nacional e refletido diretamente no Ensino Secundário (1942), no Ensino Comercial (1943); nos Ensinos Primário, Normal e Agrícola (1946). Os textos das Leis Orgânicas da Educação Nacional mantiveram o caráter dualista da educação, ao afirmar como objetivo do Ensino Secundário e Normal: “formar as elites condutoras do país” cabendo ao Ensino Profissional oferecer “formação adequada aos filhos dos operários, aos desvalidos da sorte e aos menos afortunados, aqueles que necessitam ingressar precocemente na força de trabalho” (BRASIL, 1999).

No campo da educação profissional, surgiu, no final do Estado Novo e no governo de Eurico Gaspar Dutra, um sistema corporativista, Sistema S, gerido e organizado pelos sindicatos patronais, SENAI (1942) e SENAC (1946) com a missão de formar profissionais para a indústria e o comércio respectivamente. Esse sistema foi considerado uma rede de Educação Profissional Paraestatal, por ser mantido pela representação empresarial. Atualmente, o sistema S é composto por vários setores da economia do Brasil, quais sejam: indústria, Comércio, Serviços e Turismo, Transportes, Empresas, Agrícola, Cooperativas.

SISTEMA S		
SETOR	QUALIFICAÇÃO	SERVIÇO SOCIAL
Indústria	SENAI Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial	SESI Serviço Social da Indústria
Comércio, Serviços e Turismo	SENAC Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial	SESC Serviço Social do Comércio
Transportes	SENAT Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte	SEST Serviço Social do Transporte
Empresas	SEBRAE Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas	-
Agrícola	SENAR Serviço Nacional de Aprendizagem Rural	-
Cooperativas	SESCOOP Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo	-

Quadro 05: Esquema representativo dos setores da economia que compõe o atual Sistema S.

Fonte: Elaboração pessoal

Nesse contexto, a linha de ação de instituições como SENAC e SENAI limitou-se, durante muito tempo, a uma qualificação com ênfase no treinamento de técnicas específicas das ocupações a serem desenvolvidas no âmbito do mercado de trabalho, quando do preenchimento de postos a serem ocupados, tendo como foco a preparação para o 'fazer'. Contudo, as décadas de 1930 e 1940 configuraram-se como representativas para o desenvolvimento da educação nacional, pois foi quando se conseguiu organicidade na própria educação profissional, considerando a expansão de sua oferta, mesmo conservando a forma dualista de concebê-la, além de manter o seu caráter assistencialista.

Mas a ideia de expansão da educação profissional não ficou restrita, apenas, a esse governo e aos interesses de sanitaristas, engenheiros, educadores e empresários como Roberto Simonsen e Roberto Mange. A sua continuidade aconteceu, também, com o Governo de Juscelino Kubitschek, em 1959, quando transformou as escolas industriais e técnicas em Escolas Técnicas Federais, dando-lhes autonomia pedagógica e de gestão.

Bonamino (1999), ao tratar sobre as Políticas Educacionais Brasileiras, afirma que foi a partir do fim do Estado Novo, em 1945, com a entrada das massas no cenário político, que tornou possível a quebra dessa estrutura dual de ensino, que estabelecia uma diferenciação entre a educação academicista, para preparar os doutores, e a educação voltada a preparar os trabalhadores, que se fazia em escolas voltadas à formação profissional.

De 1950 até 1960, foi criada uma série de leis, decretos e portarias que representaram, do ponto de vista da autora citada, um avanço significativo na busca pela unificação desses dois segmentos do sistema educacional. Entretanto, o efeito dessa proliferação de normas só foi visualizado no início dos anos da década de 1960, com “a flexibilização e equiparação legal entre os diferentes ramos do ensino profissional, e entre este e o ensino secundário, para fins de ingresso nos cursos superiores, embora, na prática, continuassem a existir dois tipos de ensino com públicos diferenciados” (BRASIL, 1999, p. 5).

A continuidade dessa tessitura histórica se deu na fase da ditadura militar, que estabeleceu a Reforma do Ensino Fundamental e Médio, implantada com a Lei nº. 5.692/71 de 11 de agosto de 1971, que definiu a obrigatoriedade e compulsoriedade do ensino de caráter profissionalizante na escola pública.

CAPÍTULO I

Do Ensino de 1º e 2º graus

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 autorrealização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania.

§ 1º Para efeito do que dispõem os Arts. 176 e 178 da Constituição, entende-se por ensino primário a educação correspondente ao ensino de primeiro grau e por ensino médio, o de segundo grau.

§ 2º O ensino de 1º e 2º graus será ministrado obrigatoriamente na língua nacional (BRASIL, 1971).

A relação mais estreita entre educação e trabalho foi experimentada no sistema educacional brasileiro, a partir da política instituída no período pós-1964. Ao adotar um modelo de desenvolvimento baseado na associação com o capital internacional, o país, a essa altura, “embora possuísse um sistema industrial diversificado, equiparável às economias centrais, ainda apresentava certa ineficiência na utilização dos recursos disponíveis e enfrentava obstáculos para a adoção de inovações tecnológicas” (BONAMINO, 1999).

No entanto, até aqui o que se constatou foi uma intencionalidade de expandir a profissionalização da mão de obra no Brasil, por meio das escolas da rede federal, estadual e municipal, agregando, ainda, os cursos ofertados pelo Sistema S, parceiros incontestes de uma formação voltada para trabalho, para garantir o preparo de profissionais para atuarem em um mercado cada vez mais exigente. Todavia, a profissionalização compulsória não se firmou, pois as escolas não conseguiram articular, nesse nível de ensino, a educação geral e a formação profissional, o que comprova a persistência da dualidade da educação que, mesmo de forma camuflada, preservava dois modelos de educação: um voltado à formação geral e outro, profissionalizante. A consequência dessa perspectiva foi o enfraquecimento do ensino médio e a desestruturação do ensino técnico, o que só ratificou o caráter excludente, seletivo e dual da escola brasileira, atrelado ao processo produtivo do modelo fordista.

Vale lembrar que as reformas educacionais dos anos de 1970 tiveram inspiração na teoria do capital humano, que dava à educação o poder de promover o desenvolvimento das nações e a ascensão social dos indivíduos. Essa teoria surgiu nos Estados Unidos e na Inglaterra, na década de 1960 e que adentrou o Brasil, nos anos de 1970, sendo projetada no âmbito das teorias do desenvolvimento, ou da ideologia desenvolvimentista do pós-guerra, como parte da estratégia de hegemonia americana.

A partir do início da década de 1980, começava o acirramento de uma crise mundial e de seus impactos sobre o conteúdo, a divisão, a quantidade do trabalho e a qualificação do trabalhador o que ocorria concomitante à onda de democratização da educação, que se alastrava pelo Terceiro Mundo e se manifestava na coexistência de uma economia ainda assentada na perspectiva do fordismo

(grandes fábricas, tecnologia pesada de base fixa, decomposição das tarefas, ênfase na gerência do trabalho, treinamento para o posto de trabalho, ganhos de produtividade e estabilidade no emprego) e com a internacionalização produtiva e financeira da economia capitalista, que se desenvolveu paralelamente à revolução tecnológica, que despontou neste período.

Com essa base de reorganização econômica e política internacional, ligada ao uso intensivo de alta tecnologia nas empresas, cresceu a demanda por uma qualificação mais elevada dos trabalhadores, de quem se passa a esperar maior grau de abstração, além da capacidade de resolver problemas e necessitar trabalhar em equipe para a obtenção dos resultados esperados. O grande mote da questão está em se depender de trabalhadores com essas competências, o que justificou a mudança em função das novas características do processo produtivo agora demandado.

Criticada por educadores e economistas, dentre eles Gaudêncio Frigotto (1999), a debilidade teórico, política e prática da teoria do capital humano está em não compreender que as relações econômicas são relações de força e de poder e não, uma equação matemática, como querem os neoclássicos e neoconservadores. Essa teoria não se sustenta em termos de conseguir aquilo que se propunha para as nações e, muito menos, para os indivíduos. Contudo, ela influenciou a própria prática educativa. Estando focada em obter resultados mais imediatistas, passou a utilizar uma pedagogia fundamentada nos princípios da racionalidade e eficiência, que viesse a reger a lógica do mercado, dando ao trabalho escolar um caráter tecnicista, que se materializava em propostas fechadas, restritas a uma aprendizagem para o 'saber fazer', 'saber produzir'.

Muito embora esse processo tenha se dado em grau e velocidade diferenciados, tornou-se uma tendência do sistema sociopolítico e econômico, criar um cenário fértil para se pensar as reformas educacionais urgentes e, assim, dar conta dessa realidade emergente, o que não tardou em ocorrer.

Na trilha desse movimento, na década de 1990, surgiram iniciativas voltadas à construção de um projeto de educação profissional, que buscasse reduzir as discrepâncias entre as propostas do Ministério da Educação e do Ministério do

Trabalho. Esse último, tinha como propósito superar o paradigma de treinamento, trazendo o seguinte enfoque:

A negação da dicotomia entre Educação Básica e Educação Profissional e da sobreposição ou substituição da segunda pela primeira, o entendimento de que a formação profissional deve enfatizar o desenvolvimento de habilidades e de conhecimentos básicos, específicos e de gestão, voltados para o desenvolvimento plural do indivíduo, e o reconhecimento e a valorização dos saberes adquiridos por meio das experiências de trabalho, e seu credenciamento garantindo a possibilidade de reingresso no sistema educacional formal (MANFREDI, 2002, p.116).

A proposta, do Ministério da Educação, trouxe a ideia de um projeto de formação que se iguala aos países desenvolvidos, focando sua qualificação em diversas modalidades (qualificação ocupacional, formação técnica de nível médio; formação técnica de nível superior; formação superior). Essa proposta veio, posteriormente, servir de orientação para a criação da reforma do ensino médio e técnico, oficializada no governo de Fernando Henrique Cardoso, por meio do Projeto de Lei nº 1.603/96 (BRASIL, 1996a).

Mas essa iniciativa não ocorreu isoladamente, pois a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), veio embasar a reforma do projeto de formação profissional, trazendo, em seu III capítulo, os artigos 39 a 42, com conteúdo exclusivo para esse nível de ensino. Em seu Artigo 39, afirma: “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”. Porém, essa lei não foi suficiente para acalmar o descrédito que essa modalidade de ensino acumulou ao longo dos anos, amparadas pelo decreto 2.208/97 que veio regulamentar as demais especificidades da educação profissional.

Este decreto trouxe em seu esboço a dimensão de que o ensino profissional deve se desenvolver para acompanhar o avanço tecnológico, atendendo às demandas do mercado de trabalho. Outra orientação é a de que o ensino médio deve ter um único percurso de formação, articulando conhecimentos e competências necessárias à vida. A educação profissional teria, pela ótica do decreto, um caráter complementar, ao propor conduzir os indivíduos ao desenvolvimento de habilidades para a vida produtiva.

Por meio desses novos parâmetros educacionais ocorreu a reestruturação do ensino médio e da educação profissional. Entretanto, tal proposta de reforma, ao separar o ensino médio da formação profissional sofreu críticas, por evidenciar a dualidade desses tipos de ensino, comprometendo, assim, a democratização do acesso ao ensino médio, promovendo um tipo de ensino voltado à continuidade de estudos nos bancos universitários e outro, à profissionalização respaldado à lógica do mercado.

No entanto, de acordo com Kuenzer (2000), no Brasil, há um desalinhamento entre o discurso oficial e as políticas educacionais, na medida em que as ações sólidas, no viés educacional, estão vinculadas à universalização do ensino fundamental, e não, do ensino médio, pondo-se na contramão das exigências dos setores produtivos e não respondendo às reivindicações dos setores populares organizados.

Com a intenção de favorecer a inclusão social, revogou-se o decreto 2.208/97, por meio do decreto nº 5.154/04 (BRASIL, 2004), que veio regulamentar os artigos referentes à educação profissional na LDB 9493/96, trazendo a integração do ensino médio ao ensino técnico, provocando uma nova postura de articulação entre educação, trabalho e emprego.

Para Manfredi (2002)

Assim, entre as diversas concepções, há desde as que consideram a Educação profissional numa perspectiva compensatória e assistencialista, como uma forma de educação para os pobres, até aquelas centradas na racionalidade técnico-instrumental, as quais postulam uma formação voltada para a satisfação das mudanças e inovações do sistema produtivo e dos ditames do atual modelo econômico de desenvolvimento brasileiro, além de outras orientadas pela ideia de uma educação tecnológica, numa perspectiva de formação de trabalhadores como sujeitos coletivos históricos (p. 57).

Freitas e Biccas (2009), ao tratarem do tema 'História social da educação no Brasil' (1926-1996), alertam para a diluição da temática democratização do ensino, no tocante ao desenvolvimento econômico, como processo compartilhado por quase toda a sociedade, o que oferece um novo grau de inteligibilidade sobre o que se define como 'tempo presente', no qual escolarizar tornou-se sinônimo de preparar o *homo economicus*.

Essa trajetória regulatória proporcionou o entendimento sobre a intencionalidade de um sistema de educação profissional, que busca promover o desenvolvimento de competências pessoais e profissionais, em consonância com o currículo escolar, para atender ao sistema produtivo.

Nessa perspectiva por uma formação profissional articulada com os saberes e conhecimentos laborais, com foco em competências, com perfil profissional de conclusão definido para cada ocupação, organização de cursos com saídas intermediárias, exige-se do professor, docente, instrutores e monitores uma didática multidisciplinar, que garanta desenvolver, em seus alunos, uma postura proativa, ética, crítica, criativa, dentre outras, desejáveis pelo mercado de trabalho atendendo ao perfil profissional demandado.

No entanto, Fartes e Santos (2011), ao discutirem sobre os 'Saberes, Identidades, Autonomia na Cultura Docente da Educação Profissional e Tecnológica', trazem reflexões sobre a formação dos professores da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil na perspectiva de construção de uma cultura profissional, diante das alterações ocasionadas pelas políticas públicas para essa modalidade de educação, no cenário mais amplo das exigências, mudanças e crise global do capitalismo.

Postas essas demandas, indaga-se: - como ser esse profissional que, além de dominar as questões técnicas inerentes à formação profissional, articula no currículo o desenvolvimento do saber conhecer, saber fazer, saber conviver e saber ser? Na trilha desse desenrolar histórico é que se buscou responder à pergunta central, formulada para este estudo: - que saberes docentes e práticas pedagógicas mobilizam o instrutor da Educação Profissional, que atua nos cursos de capacitação da formação inicial e continuada, no âmbito da instituição de educação profissional, localizada no Município de Fortaleza-CE, sendo ele um técnico/especialista em uma área do conhecimento, que deve desempenhar as funções docentes?

4.2 Função do educador na Educação Profissional e sua relação com o Mundo do Trabalho

O modo natural com que se lida, atualmente, com a ideia de que a inserção no

mundo do trabalho pressupõe a passagem por um processo de formação escolar, nem sempre evidencia a estreita compreensão da relação educação e trabalho, que é fundamental para que se possam definir os princípios norteadores da *praxis* de uma Instituição de Educação Profissional, consolidados nos seus projetos pedagógicos. Na busca por dar conta das mudanças ocorridas nas últimas décadas, vários foram os ajustes educacionais realizados em escala mundial. Apesar das diferenças nacionais, as tentativas buscadas têm, em comum, a afirmação de que são necessárias uma escolaridade básica mais prolongada e uma proposta de educação profissional mais abrangente, para além do adestramento nas técnicas de trabalho.

Outra tendência disseminada nas novas políticas de educação profissional se refere à opção por uma organização curricular, com foco no desenvolvimento de competências profissionais, sendo essa uma tendência mundial, com origem nos países industrializados, e surgida no contexto das mudanças técnicas e organizacionais, características das décadas de 1970 e 1980. Esse modelo curricular, centrado no desenvolvimento de competências, apresenta como principais características, a orientação para a prática, a possibilidade quase natural e a contínua inserção na vida produtiva da pessoa. Esse modelo ganhou mais força na França e Inglaterra, pelo fato de, nesses países, ser mais evidente a falta de articulação entre o sistema educativo e o processo produtivo.

Nesse viés, refletir sobre a função do educador na formação profissional é relacionar sua atuação com as transformações do mundo do trabalho, bem como identificar as exigências impostas ao trabalhador, que são demandados pelo novo perfil profissional para o mundo contemporâneo.

Quando se fala em trabalho, tende-se a relacionar somente emprego, oferta e demanda. Será que a atividade laboral não se configura como uma dimensão mais ampla e complexa? Então, o que se entende por trabalho?

Para responder a essas perguntas procurou-se sua definição no dicionário Houaiss (2009, 1861) no qual se encontraram vários significados, tais como:

1. conjunto de atividades, produtivas ou criativas, que o homem exerce para atingir determinado fim;
2. "atividade profissional regular, remunerada ou assalariada;
3. exercício efetivo dessa atividade;
4. local onde é exercida tal

atividade; 5.cuidado ou esmero empregado na feitura de uma obra; 6.qualquer obra realizada (manual, artística, intelectual,e outros).

Percebe-se, portanto, que o trabalho é uma categoria que surge em função da racionalidade humana e de sua adaptabilidade à natureza, agindo sobre ela com intuito de transformá-la. Partindo de uma perspectiva marxista, pode-se dizer que a humanidade evoluiu por causa de uma atividade essencialmente humana: o trabalho.

Esse modo de entender o trabalho como fruto de uma necessidade leva a pensar que o homem aprendeu a produzir para atender à sua própria existência. Mas como desenvolveu essa capacidade de produção? Como transformou a natureza em favor de sua sobrevivência? Marx (1985), ao tratar essa relação homem e trabalho, expõe que elas começaram desde os primórdios, configurando-se como um modo de educação.

Pelo relato apresentado, pode-se dizer que existe mercado de trabalho e mundo do trabalho, uma vez que essas dimensões evidenciam intencionalidades diferentes para sua articulação com o trabalho. Nessa perspectiva, o mercado de trabalho está relacionado aos diversos setores produtivos do mundo globalizado, que geram emprego e pagam pelo salário pela capacidade de produção. Já o mundo do trabalho se apresenta como uma dimensão mais ampla, posto que as vagas no mercado são complexas em suas exigências, cobrando do trabalhador perfil um adequado e competências para ocupação e esses, muitas das vezes, não atendem a essa demanda, pois para sobreviver, as pessoas necessitam empreender, adaptar-se às novas condições, produzir para gerar renda e se manter.

Nesse cenário, o mundo do trabalho reverte para a educação profissional com novos desafios, tais como: sair da visão do fazer para saberes sociais e profissionais; do individualismo para o trabalho coletivo; da visão do simples para o complexo; da linearidade para conexões e múltiplas relações, da força física para valorizar capital humano; da fragmentação para totalidade do sujeito, dentre outras variáveis.

Assim, o mundo do trabalho desafia a formação do trabalhador, trazendo para a escola e os sujeitos envolvidos uma postura proativa, diante do desenvolvimento

global exigido desse profissional. Nesse contexto, precisa-se atender a essas novas exigências e a educação, geralmente, precisa lidar com esses padrões de formação, tanto para o mercado de trabalho como para o mundo do trabalho. Precisa-se de uma formação que seja abrangente, que trate o indivíduo como um todo, em seus aspectos cognitivos, sociais e emocionais, configurando-se em conteúdos atitudinais, procedimentais e conceituais.

Contudo, paralelamente ao fascínio pela possibilidade de melhorar a qualificação do trabalho e do trabalhador, dentro do conjunto das transformações econômicas e tecnológicas da contemporaneidade, favoreceu-se a revitalização da perspectiva economicista de educação. Sob a constante afirmação de que se vive, atualmente, em uma sociedade do conhecimento, voltou-se a reafirmar, mais uma vez, o caráter redentor da educação, em uma versão atualizada da teoria do capital humano, contemplada nos estudos de Devechi e Trevisan (2011), ao tratarem das 'Abordagens na Formação de Professores: uma Reconstrução Aproximativa do Campo Conceitual', pela qual se debruçaram sobre a discussão de como a formação de professores está presente, não só entre os profissionais da educação, mas também, entre profissionais de outras áreas e/ou pessoas comuns que apostam na educação como alternativa para a solução dos problemas sociais, culturais e, conseqüentemente, para o desenvolvimento do país.

Lendo, de primeira mão, a atual legislação da educação nacional, a perspectiva de que os currículos devam privilegiar os perfis profissionais de conclusão, favorecendo a delimitação mais clara de itinerários profissionais, parece estar acenando para a superação da dualidade até então característica da educação no país. No entanto, existem interpretações menos otimistas referentes à questão antes mencionada. Na interpretação de Kuenzer (1999), os instrumentos legais que regulamentam a educação nacional, ao tratarem em separado os ensinos básico e médio e o ensino profissional, instituíram dois sistemas paralelos de educação, no país. Segundo a autora citada,

[...] restabelecem-se as duas trajetórias sem equivalência, negando-se a construção da integração entre educação geral e educação para o trabalho, que vinha historicamente se processando nas instituições responsáveis pela educação profissional, certamente mais orgânica à nova realidade da vida social e produtiva (KUENZER 1999, 23).

Mas onde articular esses conteúdos, de modo que o desenvolvimento do trabalhador seja eficaz e efetivo em sua entrada e/ou permanência no cenário capitalista? Acredita-se que, no caso da presente pesquisa, a educação profissional, tem condições de oportunizar experiências e práticas laborais que se aproximam do ambiente de trabalho, em que o educador, utilizando vários recursos, metodologias, instrumentos avaliativos colabora com o desenvolvimento deste indivíduo trabalhador. Nesse ponto, retorna-se à pergunta central deste estudo: - que saberes docentes e práticas pedagógicas mobilizam o instrutor da Educação Profissional, que atua nos cursos de capacitação da formação inicial e continuada, no âmbito desta instituição de educação profissional, localizada no Município de Fortaleza/CE, sendo ele um técnico/especialista em uma área do conhecimento, para desempenhar as funções docentes?

Na busca pela resposta, outras perguntas surgiram: - o que significa a escola para a formação, como ela surge? Com a divisão dos homens em classes sociais, proprietários e não proprietários, evidencia-se, também, a separação da educação, uma para a classe proprietária, outra para indivíduos livres, que se caracterizava pelas atividades intelectuais, exercícios físicos e de oratória. Já a outra educação seria para os escravos e serviçais, indivíduos que não tinham bens, propriedades e, por essa razão, tinham a educação com foco no processo de trabalho.

Configurou-se, assim, a educação, em duas formas, uma para a classe dominante, a qual oficializou o surgimento da escola favorecendo a instrução e a outra, para o aprendizado de um ofício-trabalho voltado aos escravos, serviçais e indivíduos, que precisavam otimizar seu processo de trabalho.

Manacorda (1989, p.356), em sua obra 'História da Educação', traz esse cenário quando expressa:

A separação entre instrução e trabalho, a discriminação entre a instrução para poucos e o aprendizado do trabalho para muitos, e a definição da instrução 'institucionalizada' como *institutio oratoria*, isto é, como formação do governante para a arte da palavra entendida como arte de governar (o 'dizer', ao qual se associa a arte das armas, que é o 'fazer' dos dominantes); trata-se, também, da exclusão dessa arte de todo indivíduo das classes dominadas, considerado um charlatão demagogo', um *meduti*. A consciência da separação entre as duas formações do homem tem a sua expressão literária nas chamadas 'sátiras dos ofícios'. Logo esse processo de inculturação e transforma numa instrução que cada vez mais define o seu lugar como uma 'escola' destinada à transmissão de uma cultura livresca codificada, numa áspera e sádica relação pedagógica.

Explica-se, assim, a origem da escola. Palavra que vem do grego e significa o lugar do ócio, tempo livre. Isso leva a pensar que o homem, que necessita sobreviver pela força de seu trabalho, tem mais dificuldades de adentrar aos bancos escolares. Confirma-se que a instituição escolar tem um papel social relevante, pois pressupõe que a educação desenvolve o tipo de homem que se deseja formar e o tipo de sociedade que se quer construir. Evidencia-se que a formação do trabalhador se iniciou, há muitos anos, com o intuito de desenvolver o modo de produção capitalista, sendo esse tipo de escola um aparelho reprodutor das relações de poder, separando a instrução do trabalho produtivo.

No atual estágio da economia capitalista, é difícil antecipar o porvir, sendo imprescindível permanecer atentos às mudanças e aos seus reflexos, no bojo da sociedade e nos meios de produção, para delimitar o espaço da educação profissional e suas perspectivas. A educação profissional não se traduz em garantia de emprego, mas tem importante papel social a cumprir, principalmente, no que se refere a fornecer uma educação que assegure condições de laboralidade ao trabalhador, aqui entendida como a capacidade e disposição de trabalhar, podendo ser exercida num emprego, numa atividade autônoma ou, também, numa ação empresarial. Nessa perspectiva, Firmino e Cunha (2005), em seu trabalho: 'A Pedagogia de Competências na Reforma da Educação Profissional no Brasil: Entre a Teoria e a Prática Escolar', trazem um exemplo prático para análise, baseado na Reforma da Educação Profissional. Em sua concepção teórica, tomam como referência a Pedagogia de Competências, reflexo do novo perfil que a laboralidade ou a trabalhabilidade vem assumindo e que transfere o foco dos conteúdos do ensino tradicional para a aquisição de competências.

Segundo os autores referenciados, a noção de trabalho atrelado à competência exige dos professores mudanças na sua prática pedagógica, de forma a ajustar os processos de ensino e de aprendizagem à realidade de um mundo sem fronteiras, de economia globalizada, em que o conhecimento é, cada vez, mais complexo e a disponibilidade de ferramentas tecnológicas avançadas, continuamente recicladas ou substituídas, tornando o acesso a ele muito rápido. Nesse mundo, produtividade e competitividade são condições de sobrevivência e, portanto, essenciais às empresas contemporâneas na ótica dos interesses capitalistas.

No cenário atual precisa-se preparar – e bem – para o domínio dos fundamentos tecnológicos e das habilidades técnicas necessárias ao ‘fazer’ das profissões. Mas precisamos ir além, cuidando do desenvolvimento de competências globais, que assegurem a compreensão desse fazer, a autonomia, a crítica, a criatividade, elementos fundamentais ao exercício da cidadania, da participação política e, portanto, da intervenção nos destinos da sociedade futura.

Nesse contexto, será que os instrutores do *lócus* desta pesquisa, a instituição de educação profissional, localizada no Município de Fortaleza/CE, que trabalham na educação profissional ministrando cursos na formação inicial e continuada, estão conseguindo mobilizar os saberes docentes necessários para formar o cidadão trabalhador da contemporaneidade?

5 SABERES DOCENTES E PRÁTICA PEDAGÓGICA: RELAÇÕES QUE PERMEIAM A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E CONTINUADA

A intenção, neste capítulo, é a de buscar aproximações entre o objeto de estudo 'Os saberes docentes mobilizados por instrutores em sua prática pedagógica em cursos da formação inicial e continuada, a partir de um estudo de caso numa instituição de educação profissional localizada no Município de Fortaleza/CE', para estabelecer as conexões necessárias com esta pesquisa, diante da pergunta: - que saberes docentes e práticas pedagógicas mobilizam o instrutor da Educação Profissional, que atua nos cursos de capacitação da formação inicial e continuada, no âmbito desta instituição de educação profissional, localizada no Município de Fortaleza/CE, sendo ele um técnico/especialista em uma área do conhecimento, para desempenhar as funções docentes?

Para melhor entender a dinâmica dessa modalidade de ensino, buscou-se suporte na LDB 9.394/96, considerada como um marco para educação profissional no Brasil, uma vez que se constitui o primeiro instrumento legal de integração das várias formas de educação, no âmbito nacional. Nesse sentido, levou-se a efeito reconhecer, como dever da sociedade e do Estado, garantir aos cidadãos o acesso à profissionalização e o desenvolvimento de aptidões vinculadas à vida produtiva.

Com o advento do Decreto Federal 5.154/04, em substituição ao Decreto 2.208/97, que regulamenta o Parágrafo 2º do artigo 36 e os artigos 39 ao 41 da LDB vigente, que explicita:

Observadas as diretrizes curriculares nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação, a Educação Profissional será desenvolvida por meio de cursos e programas de:

I – formação inicial e continuada de trabalhadores;

II – educação profissional técnica de nível médio; e

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

(Art. 1º do Decreto Nº 5.154 de 23 de Julho de 2004).

Analisando os documentos técnicos da instituição, objeto dessas análises, em relação aos seus cursos e programas, há destaque de que

A Formação Inicial e Continuada de Trabalhadores, modalidade de educação profissional que engloba os cursos de capacitação, aperfeiçoamento e atualização profissional, contudo, não é regida por

qualquer ato normativo ou legal no que concerne à sua estruturação curricular. Ela é uma modalidade de livre oferta da escola, nos termos do seu projeto pedagógico (SENAC, DN, 2006).

A falta de amparo desses preceitos aponta para o desafio de identificar como essa proposta está sendo executada na prática, uma vez que a formação de docentes para a modalidade de ensino em questão ainda não se configura na oferta regular de cursos pensados para esta demanda no mercado. Mury (2011), ao abordar o tema 'Profissionalização docente: da aderência à vocação' falou da formação de professores nos institutos federais e relatou a importância de se dar voz aos professores, colocando-os no centro do debate educacional, por permitir compreender as vivências constitutivas de sua identidade profissional, a partir dos sentidos que lhes são atribuídos por eles mesmos.

Papi (2005), ao discorrer sobre esse processo de profissionalização, reforça que não se trata da pretensão do desenvolvimento de um profissionalismo acrítico, que sustente o sentido de prepotência e poder inquestionável, mas do resgate da profissão docente na busca da construção da identidade profissional. Segundo Negrini (2008), em seu texto 'Aproximações e Distanciamentos entre o Trabalho na Indústria e na Escola: Uma Análise dos Sentidos da Docência Produzidos por Professores de Educação Profissional', o trabalho docente se organiza coletivamente e é marcado pelas relações historicoculturais em que se realiza: pelos modelos e heranças com os quais se confronta; pelas inúmeras prescrições e coerções relativas aos programas e políticas educacionais, à organização das escolas, à carreira docente, entre outras; pelas comunidades que atende; pelas tarefas com as quais se depara.

Nessa perspectiva, Coelho (2006), ao estudar a docência voltada para a educação profissional pontua que o Brasil se encontra diante do grande desafio de construir políticas de formação inicial e continuada de professores para a Educação Profissional, pois nos dias atuais, essa formação, quando existe, se dá de maneira 'precária' através dos Programas Especiais de Formação Pedagógica para Docentes que, como o próprio título aponta, são programas, de caráter provisório, emergencial. Pereira (2009) reforça que existe um grande grau de consenso em torno do princípio de que a reforma da escola e das práticas pedagógicas passa,

necessariamente, pelo investimento em formação docente, pois a possibilidade de êxito nessa empreitada tem no docente o principal agente.

Gomes (2004), ao realizar sua pesquisa com professores da educação profissional, indica que, para eles, o perfil de formação desejado é aquele que os capacite a saber aliar conhecimento teórico ao conhecimento prático, transformando ideias em ações, visto que a habilidade técnica é imprescindível para o profissional, mas não o bastante. Dessa forma, deve-se pensar em formar profissionais capazes de gerenciar sua vida e sua carreira, dispostos, abertos e conscientes da necessidade de constante aprendizagem.

Pereira (1999) demonstra preocupação com esta orientação legal. Para o autor citado, em virtude da necessidade urgente de se habilitar os profissionais liberais que hoje estão em sala de aula, exercendo o magistério, corre-se o risco de as recentes políticas educacionais direcionadas para formação docente favorecerem a improvisação no preparo dos profissionais da educação para essas áreas de atuação. No caso específico, qualificação ou formação, para a docência na educação profissional na Formação Inicial e Continuada.

5.1 O que é ser professor?

Embora esta pesquisa se tenha como foco a figura do Instrutor que ministra cursos na Formação Inicial e Continuada de Trabalhadores, modalidade de educação profissional e que, em geral, é um técnico/especialista em um campo específico do conhecimento, leva a refletir sobre alguns conceitos e ou aproximações ao contexto educacional e seu contraponto com o papel de professor, que realiza um trabalho docente na área do ensino.

Para discutir sobre tais aproximações, é importante recorrer a uma base conceitual de autores que abordam esta temática para que, ao longo do trabalho, se chegue a responder, ou pelo menos, entender as nuances que envolvem a pergunta central, ou seja, indagar sobre os saberes docentes e práticas pedagógicas do instrutor da Educação Profissional, que atua nos cursos de capacitação profissional, neste caso, na instituição investigada como universo de pesquisa.

Nesse sentido, retorna-se à pergunta sobre o que é ser professor. Manfredi (2002,116) aponta que o exercício dessa prática do professor exige o domínio de:

[...] saberes e conhecimentos científicos, pedagógicos, educacionais, sensibilidade, indagação teórica e criatividade para encarar as situações ambíguas, incertas, conflituosas e, por vezes, violentas, presentes nos contextos escolares e não escolares. É da natureza da atividade docente proceder à mediação reflexiva e crítica entre as transformações sociais concretas e a formação humana dos alunos, questionando os modos de pensar, sentir, agir e de produzir e distribuir conhecimento.

Nessa perspectiva, pode-se, então, extrapolar para o entendimento de que as situações que envolvem a prática social de ensinar deve valer-se de conhecimentos já produzidos pelas ciências, pela filosofia, pela pedagogia e pelas artes, como balizadores para efetivar o processo de compreensão e trato do real, no espaço de sua atuação. Isso leva a refletir, que para ensinar, o professor precisa de conhecimentos e práticas que ultrapassem o campo de sua especialidade, o que faz pensar que, no caso dos instrutores técnico-especialistas em uma área do conhecimento, realizar a ação docente talvez não seja um processo tão simples e fácil.

Almeida e Biajone (2005) apoiam a premissa de que existe uma base de conhecimento (corpo de compreensões, conhecimentos, habilidades e disposições de que um professor necessita para atuar efetivamente numa dada situação de ensino) para o ensino, explicitando que muitos pesquisadores foram mobilizados a investigar e sistematizar esses saberes, na busca por compreender a genealogia da atividade docente e, assim, convalidar um *corpus* de saberes mobilizados pelo professor com a intenção de melhorar a formação de professores. Buscaram, assim, iniciar um processo de profissionalização que favorecesse a legitimidade da profissão e, que, transpusesse a concepção da docência ligada a um fazer vocacionado.

Camargo (2008), ao escrever sobre 'Os (Di) Lemas da Formação dos Profissionais da Educação reconhece que a LDB', traz implicações, que revelam a necessidade de se rever a estrutura organizacional das redes públicas de ensino visando ao aumento da autonomia, tanto no aspecto pedagógico, quanto no administrativo e financeiro e à melhoria do ensino, nesse contexto e na política de formação de professores. Vê-se, portanto, que, o papel do docente adquire maior

dimensão em relação ao processo de implantação de políticas educacionais abrangentes e eficazes e, ao mesmo tempo, potencializa o aumento de sua responsabilidade na melhoria da qualidade de ensino.

Por esse entendimento conceitual entende-se que a atividade a ser realizada em sala de aula possui uma natureza pedagógica, pois se vincula aos objetivos de partilha de conhecimentos, de aprendizados, de uso de processos metodológicos, de organização e sistematização de conteúdos com foco na apropriação de saberes e modos de ação. Esse trabalho está, sempre, repleto de intencionalidades e de alcances entre os que participam do processo de ensino. Nesse contexto, os diversos sujeitos ao interagirem com conteúdos, pensamentos e ações, se apropriam e criam sua própria base de interpretação, vindo a assimilar e, conseqüentemente, a apreender o que foi ensinado.

No entanto, ao professor interessa que os alunos, não só, se apropriem de dados objetivos, prontos e acabados, mas que, ao dominá-los, compreendam que são resultantes de um processo de investigação humana. Isso significa realizar a mediação entre significados do saber no mundo atual e da forma como foram produzidos, pois a educação é uma prática intencionada, alimentada por teorias e visões de mundo que se incorporam no curso das aprendizagens. E aí se pergunta: - que construtos teóricos estão influenciando esses instrutores, ora denominados docentes, na educação profissional na Formação Inicial e/ou continuada?

Franco (2012), ao escrever sobre 'a questão atual da pedagogia: das utopias pedagógicas ao mal estar da pedagogia nas sociedades contemporâneas' ressalta que a impressão é de que a pedagogia deixou de existir como fundamento para a construção do aprender. Sem a vinculação da relação tempo/espaço para aprender, a pedagogia perdeu sua razão de existir, bem como da não observância dos fundamentos pedagógicos, o que desgasta a qualidade da prática docente e o seu significado, pois alunos e professores, instrutores, docentes distantes da razão pedagógica, se colocam diante de atividades que poderão não impulsionar a participação e, por conseqüência, colocam em cheque a efetividade do trabalho realizado.

Nesse contexto, se é verdade que a educação é um ato político, então qual é a política que está alicerçando a base teórica e prática deste ser professor? Nessa

perspectiva, Imbernón (2010, p. 28) leva à reflexão de que:

[...] se aceitarmos que a docência é uma profissão, não será para assumir privilégios contra ou “à frente” dos outros, mas para que, mediante seu exercício, o conhecimento específico do professor e da professora se ponha a serviço da mudança e da dignificação da pessoa. Ser um profissional da educação significará participar da emancipação das pessoas.

Em linhas gerais, pode-se dizer que é função do professor ajudar a tornar as pessoas mais livres, menos dependentes do poder econômico, político e social, tal qual o objetivo da educação em seu sentido amplo, cabendo essa obrigação intrínseca, a quem assume a profissão de ensinar. Ser um profissional da educação e do ensino significa, potencialmente, poder participar do processo de efetivação da emancipação das pessoas.

Em sua origem, o conceito de educação significa ‘nutrir’, do latim *educare*; tempos depois o significado foi redimensionado de ‘conduzir para fora’, para *educare*. Essa expressão leva a refletir que a educação é um processo paradoxal de transformação da pessoa, para fora de si, uma construção de conhecimentos e saberes que promovem a ruptura do velho em direção ao novo, do sentir e do agir para responder aos desafios da vida pessoal e profissional.

Embasados por esse pensamento, pode-se refletir que a formação para o trabalho, necessita de uma preparação que possibilite mediação e geração de conhecimentos, transpondo a barreira do domínio operacional, para a valorização do ser, da cultura e dos valores imprescindíveis para tomada de decisão:

Educação é uma espécie de postulado da formação do indivíduo, como membro que, pertence, que influi e que, comanda a sociedade; através das gerações sucessivas de educadores, que o próprio indivíduo teve: Mesmo que não percebamos, nossa práxis, como educadores, é para a libertação dos seres humanos, sua humanização ou para a demonstração, sua dominação. Eles expressam ideias que veem influenciando as práticas educativas de um grande número de educadores, em todas as partes do mundo (BARRETO, 2004, 15).

Tudo isso, implica pensar o ato de educar no contexto do trabalho em que se vive, atualmente, visando ao mercado produtivo, ao mundo competitivo, ao valor do capital, em detrimento do humano, necessitando, não só, do professor docente, instrutor e monitor, que domine o conhecimento técnico específico de sua área, mas

de educadores que potencializem o indivíduo em perspectivas de desenvolvimento nas diversas dimensões do ser humano, principalmente, em sua capacidade de agir, intervir, decidir em situações nem sempre previstas ou previsíveis.

Seguindo essas reflexões, indaga-se: - o que significaria, então, ser educador? O que eles precisam para articular saberes e conhecimentos na educação profissional? Para Freire (1997), educador significa aquele que educa que propicia condições para os educandos pensarem, refletirem, assumindo-se como sujeitos históricos e transformadores das coisas possíveis de lutar. De acordo, ainda, com o autor citado, educar é um ato de coragem, que implica, não só, conhecimento técnico, mas conhecimento da alma humana.

Nesse contexto, que tipo de educador se quer: progressista ou autoritário? No mercado em que as conexões e interações são emergentes, o ideal é que os educadores conduzam sua prática de maneira inovadora, criativa, respeitosa, libertadora e responsável, na perspectiva do educador progressista.

Na concepção de Freire (2001, p.46), o educador progressista é leal à radical vocação do ser humano para a autonomia, e se entrega aberto e crítico à compreensão da importância da posição de classe, de sexo e de raça para a luta de libertação. Afirma, ainda, que não reduz uma posição à outra. Não nega o peso da classe, nem da cor da pele, do sexo, nessa luta. Para ele o educador progressista entende que qualquer reducionismo de classe, de sexo, de raça, distorce o sentido da luta, pior ainda, reforça o poder dominador, enfraquece o combate. Por isso, a sua luta é pela defesa em favor da invenção da unidade na diversidade.

Contudo, os educadores devem superar paradigmas de sua formação que, em muito, distancia a prática da realidade, para promover uma articulação de saberes e competências, que levem a uma prática reflexiva, processual, dialética entre teoria e prática: *práxis*. Essa condição de trabalho, que se insere no contexto da educação e está prevista nos regimes democráticos, remete a reflexões provocadas por Anísio Teixeira que dizia:

A educação nas democracias, a educação intencional e organizada, não é apenas uma das necessidades desse tipo de vida social, mas a condição mesma de sua realização. Ou a educação se faz o processo das modificações necessárias na formação do homem para que se opere a democracia, ou o modo democrático de viver não se poderá efetivar. (TEIXEIRA, 1977, 206).

Trabalhar na área de educação e, mais restritamente com educação profissional, requer, por parte do educador, no exercício de sua profissão, ter em mente uma série de pré-requisitos, a saber: Compromisso com os valores estéticos, políticos e éticos; compreensão do papel social da escola; domínio dos saberes profissionais, disciplinares, curriculares e de experiência; domínio dos processos de gestão da sala; conhecimento de suas necessidades de aprimoramento profissional. Paralelamente e em sentido complementar a essa responsabilidade com a formação do estudante, o educador também precisa ser: profissional mediador do processo de aprendizagem, possibilitando a interação, colaboração, relação e trocas de informação, saberes e ideias; mediador entre o estudante e a cultura produzida; mediador das situações incertas e conflituosas.

Isso demonstra que, para trilhar no caminho de uma educação profissional plural, de qualidade, cidadã e justa, além dos aspectos políticos, estruturais e sociais, precisam-se considerar os saberes pedagógicos, para exercer o papel do educador. - Que papel é esse? Que contribuições ele traz para formar o cidadão trabalhador? Compreende-se que o papel do educador, nesse projeto de formação profissional, deverá ser o de: articular a construção de conhecimentos e mediar saberes; defender sua identidade profissional; ser consciente e comprometido com o projeto político da escola; semear desejos e dinamizar as descobertas.

Ser educador, portanto, é uma tarefa complexa que exige desprendimento e capacidade de ousar, sair do lugar comum. Significa adotar uma postura política que o leve a entender que o todo faz parte do seu meio e que autonomia, criticidade e identidade, só se constroem, quando os pares estão envolvidos no mesmo projeto, corresponsáveis pelos mesmos sonhos.

Nesse sentido, ser educador, nessa perspectiva progressista, requer, também, estar atento para o entendimento que Teixeira (1977, 27) alertava:

As escolas não foram afinal criadas para renovar as sociedades, mas para perpetuá-las e, por isto mesmo, a sua relação com as estruturas sociais de classe teria de ser a mais estrita. Nenhum sistema de escolas jamais foi criado com o propósito de subverter a estratificação social reinante.

O educador deve, portanto, ser responsável pelo gerenciamento de seu próprio conhecimento, buscando exercer a sua profissionalização, ou seja, a qualidade de

seu trabalho, conforme explicita Gomes (2003). O educador deve ser capaz de enfrentar situações adversas e agir eficazmente nas situações de incertezas e imprevistos. Esse pensamento remete, diretamente, ao objeto deste estudo: “Os saberes docentes mobilizados por instrutores em sua prática pedagógica em cursos da formação inicial e continuada, a partir de um estudo de caso numa instituição de educação profissional localizada no Município de Fortaleza/CE.”

Na busca por esse entendimento, é que, a seguir, tratam-se os conceitos e perspectivas que envolvem os saberes docentes e as práticas pedagógicas, bem com as possíveis interfaces com nosso objeto de estudo.

5.2 Saberes docentes: conceitos e perspectivas

Levando em consideração o objeto de estudo desta pesquisa, já citado anteriormente, optou-se, neste momento, por tomar como referência os estudos de Tardif (1991), sobre os ‘Saberes docentes e a formação profissional’.

Segundo o autor citado, até a década de 1980, as pesquisas no campo educacional não levavam em conta a experiência da sala de aula dos professores e falavam da separação entre os conhecimentos oriundos da universidade e a realidade do dia a dia escolar. Para ele, ainda, os professores possuem saberes específicos que são mobilizados, utilizados e produzidos por eles no âmbito de suas atividades diárias. Esse é um modo muito particular de se interpretar a oposição entre a relação clássica e dualista da teoria/prática, na qual a teoria é a produção do conhecimento e a prática é a aplicação desse conhecimento produzido fora do ofício de professor. Seus estudos, portanto, defendem essa prática interativa entre o saber profissional e os saberes das ciências da educação, o que vem amparar o presente estudo: de um lado o instrutor, especialista em um saber profissional e, do outro, a sala de aula, local no qual ocorrem os cursos por eles ministrados.

Para Tardif (1991), o saber dos professores está relacionado com a pessoa, sua identidade, experiência de vida, história profissional, relações com alunos em sala e, com os demais atores envolvidos no contexto escolar. Trata-se do saber dos professores adquirido em seu trabalho e, inicialmente, em sua formação.

No entanto, o autor citado interpela com vários questionamentos: - quais os saberes que servem de base ao ofício de professor? Quais são os conhecimentos, o saber-fazer, as competências e as habilidades que os professores mobilizam, diariamente, nas salas de aula e nas escolas, a fim de realizar, concretamente, as suas diversas tarefas? Qual é a natureza desses saberes? Como esses saberes são adquiridos?

Essas interpelações parecem muito próximas à pergunta central da presente pesquisa: - que saberes docentes e práticas pedagógicas mobilizam o instrutor da Educação Profissional, que atua nos cursos de capacitação da formação inicial e continuada, no âmbito de uma instituição de educação profissional, localizada no Município de Fortaleza/CE, sendo ele um técnico/especialista em uma área do conhecimento, para desempenhar as funções docentes?

Monteiro (2001), ao escrever sobre 'Professores: Entre Saberes e Práticas', aborda a relação dos professores com os saberes que ensinam, como constituinte essencial da atividade docente e fundamental para a configuração da identidade profissional. Nunes (2001), por sua vez, ao discorrer sobre os 'saberes Docentes e Formação de Professores: um Breve Panorama da Pesquisa Brasileira' reitera que as pesquisas sobre formação e profissão docentes apontam para uma revisão da compreensão da prática pedagógica do professor, que é tomado como mobilizador de saberes profissionais. Considera, assim, que, em sua trajetória, constrói e reconstrói seus conhecimentos, conforme a necessidade de sua utilização, suas experiências, seus percursos formativos e profissionais e outras coisas.

Investigar sobre essas questões é uma possibilidade de dar resposta às perguntas que envolvem as discussões, permitindo oferecer aproximações necessárias para a compreensão de como estas relações se dão na prática de sala de aula, independe da via: educação básica ou educação profissional. Outro ponto destacado pelo autor citado anteriormente, refere-se à temática 'os professores diante do saber: esboço de uma problemática do saber docente', em que realiza a interlocução entre saberes sociais e educação.

Nesse sentido, (TARDIF, 2002) apresenta os quatro saberes que compõem a profissão docente e que são provenientes de fontes diferentes: os saberes profissionais (ciências da educação e da pedagogia), os saberes disciplinares, os

saberes curriculares e os saberes experienciais. Afirma, ainda, que “há poucos estudos ou obras consagradas aos saberes dos professores” (TARDIF, 2002, p.32). Também faz referência a uma relação problemática entre os professores e os saberes que regem suas práticas.

Para Pimenta (2012), os saberes da docência estão assim vinculados: a experiência (de alunos que passaram por diversos professores, no decurso da vida escolar) o conhecimento (vinculado aos conhecimentos específicos do campo profissional ao qual o professor irá atuar) e os saberes pedagógicos (ligados à didática).

No bojo das apresentações sobre os quatro saberes que compoariam o ser do professor, a ênfase recai nos saberes experienciais, como sendo aqueles que surgem na e pela prática, validados pelo professor e acoplados na constituição de seu profissionalismo. Buscando referendar esse fato, as pesquisas dos autores Raymond, Butt e Yamagishi (1993), de Lessard e Tardif (1996), de Tardif e Lessard (2000) são apresentadas para exemplificar a construção do profissionalismo por meio do coletivo e, várias falas de professores (sujeitos da pesquisa) ilustram as fases iniciais da carreira e as transformações oriundas da experiência que se acumula com o passar dos anos. Assim, o professor também aprende a trabalhar trabalhando.

Nesse ponto, percebe-se que surge uma nova concepção sobre a forma de ver, olhar e interpretar os saberes docentes, provocando uma ruptura com a lógica anterior, que se ancorava na perspectiva de produção, como se esses fossem produzidos como estoques de informações, técnicas disponíveis, renovadas e produzidas por cientista em atividade, que poderiam ser reproduzidas em diferentes práticas sociais, técnicas culturais dentre outras.

Então, para evidenciar a posição estratégica do saber docente em meio aos saberes sociais destaca-se que todo saber se insere em uma temporalidade que remete à história de sua formação e aquisição, implicando em um processo de aprendizagem e de formação. Quanto mais desenvolvido, mais longo e complexo se torna o processo de aprendizagem, mais exige uma formalização e uma sistematização adequada. A exemplo, nas sociedades atuais, quando atingido esse grau de desenvolvimento e sistematização, os saberes acabam por ser integrados a

processos de formação institucionalizados e coordenados por agentes educacionais. Entretanto, a produção de novos conhecimentos é apenas uma das dimensões dos saberes e da atividade científica ou de pesquisa.

Do que se expôs até o presente momento, depreende-se que, a princípio, o corpo docente tem uma função social estrategicamente tão importante quanto a da comunidade científica e dos grupos produtores de saberes, o que leva a crer que a relação dos docentes com os saberes não se limita, simplesmente, à função de repasse dos conhecimentos já elaborados, mas de um saber plural constituído dos saberes oriundos da formação profissional e dos saberes disciplinares, curriculares e experienciais, quais sejam:

- os saberes da formação profissional ou, simplesmente, saberes profissionais, compreendidos como o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores (escolas normais/faculdades de ciências da educação). Para as ciências humanas e da educação, o docente e o ensino se constituem objetos de saber. Esses saberes profissionais se apresentam como doutrinas ou concepções advindas de reflexões sobre a prática educativa, de reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes, de representações e orientação da atividade educativa. Como exemplo, estão as doutrinas pedagógicas que, incorporando às suas ideologias, influenciam a formação profissional dos professores com seus arcabouços ideológicos e formas de 'saber-fazer' e algumas técnicas. Dessa forma, os saberes pedagógicos se articulam com os das ciências da educação, legitimando-as cientificamente.

- Os Saberes disciplinares - a prática docente também incorpora saberes sociais definidos e escolhidos pelas instituições universitárias. Estes acabam sendo integrados por meio da formação inicial e continuada dos professores nas disciplinas oferecidas pela universidade. Correspondem aos diversos campos do conhecimento de que dispõe a sociedade, são transmitidos nos cursos de formação de professores e emergem da tradição cultural e dos grupos sociais elaboradores de saberes.

- Saberes curriculares – apropriados, ao longo da carreira docente, a partir dos programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) desenvolvidos e que devem ser aprendidos para serem aplicados. Estes representam os saberes sociais,

definidos e selecionados pela sociedade, como modelos de cultura erudita e de formação para a cultura.

- Saberes experienciais - denominados de experienciais ou práticos, que são desenvolvidos no exercício das funções e na prática profissional dos professores, portadores de saberes específicos, calcados no trabalho e no conhecimento de seu meio.

Todos esses saberes integram os processos de ensinar e aprender de professores e alunos, nos espaços da formação, atentos para o entendimento de que,

Em suma, 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 (TARDIF, 2002, p. 39).

Os saberes, tempo e aprendizagem no percurso do trabalho no magistério ocorrem, portanto, com a identidade profissional do professor com a docência ao longo dos anos, com a definição dos vários papéis exercidos pelo professor em busca da 'conquista' da autonomia, a qual, ao ser atingida, começa a exigir do professor novas definições políticas e sociais na profissão. Na verdade, os anos de profissão interferem e mudam a identidade profissional, assim como, a sua maneira de trabalhar. Para Almeida e Biajone (2005); Alves (2007); Zibetti e Souza (2007) a discussão vincula-se ao campo da formação de professores, tendo como referência os saberes profissionais necessários a essa função e como estes os mobilizam e os utilizam em diversos contextos do trabalho cotidiano.

Nesse sentido, Tardif (2010) compactua com Schön (1983), quando aponta que as aprendizagens profissionais são temporais e que, na medida em que o tempo passa, novas ações surgem respaldadas nas experiências interiorizadas e reavaliadas, Dessa forma, a construção do profissionalismo docente tem como ferramenta básica o social.

Tardif é enfático ao apontar que não se pode mais separar o trabalho do professor de sua pessoa. Nesse sentido, as universidades, que representam os grandes centros de pesquisa, precisam considerar o professor como o principal

agente do sistema escolar, pois é nos ombros dele que se encontra a estrutura responsável pela missão de ensinar. É imprescindível, portanto, que as pesquisas científicas, voltadas à investigação do campo educacional, considerem o ‘saber-fazer’ dos professores. Tanto na América do Norte quanto na maioria dos outros países de cultura anglo (Austrália, Inglaterra, dentre outros) e, de forma mais recente em parte da Europa (Bélgica, França, Suíça), a preocupação com o resgate ao valor profissional dos agentes educativos, mas especificamente do professor, tem sido alvo de discussões para fundamentar novas epistemologias ao ofício. Tais discussões giram em torno da questão da inclusão dos saberes do professor de ofício (aquele que atua na sala de aula) nas pesquisas realizadas pelos professores universitários (pesquisadores). O ‘saber-fazer’ existente na prática do cotidiano escolar e representado naquilo que o autor denomina de subjetividade do trabalho docente, deve ser incorporado à pesquisa universitária e aproveitado para a formação de futuros professores.

Buscando clarificar e sintetizar o pensamento sobre os saberes dos professores, Tardif (2010), propõe um modelo tipológico para identificar esses saberes e tentar dar conta do pluralismo do saber profissional, relacionando os lugares e as organizações que os formam ou trabalham, instrumentos de trabalho, bem como fontes de aquisição e modos e interação no trabalho docente.

Saberes dos professores	Fontes Sociais de Aquisição	Modos de Integração no Trabalho Docente
Saberes pessoais dos professores	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc.	Pela história de vida e pela socialização primária
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados, etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	A utilização das “ferramentas” dos professores: programas livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional

Quadro 06: Os Saberes dos professores

Fonte – TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2010 p. 63.

O quadro 06 é uma síntese representativa da natureza social do saber profissional de que dispõe o professor, o que leva a observar que tais saberes são, em parte, exteriores ao ofício de ensinar, vindos de lugares sociais anteriores à carreira, ou de fora do trabalho diário. Sendo assim, o saber profissional está na confluência de saberes diversos, provenientes da história de vida individual do meio social, dos locais de formação, dentre outros, sendo, em muitos casos, difícil de ser identificado, na dinâmica de sala, de onde vêm os saberes utilizados na prática pedagógica.

A posse desses saberes docentes, muitas vezes, causam disputas internas dentro da própria profissão. Na profissão docente os professores criticam-se entre si; os do ensino médio criticam as competências dos professores do ensino fundamental, estes reclamam dos da educação infantil e dos universitários alegando que estes vivem em redomas de vidro (mas precisamente em redomas de livros e teorias). Romper com esse entendimento demanda resgatar e enaltecer a importância da coesão, entre as diferentes categorias de ensino, sobre o valor da docência entre as diferentes categorias de ensino e, juntas, discutirem possibilidades de melhoria do que o ofício tem em comum.

Do exposto fica a dúvida: as articulações entre a prática docente e os saberes adquiridos fazem dos professores um grupo social e profissional cuja existência depende, em grande parte, de sua capacidade de dominar, integrar e mobilizar tais saberes, na condução de suas práticas. Mas será que os instrutores de que se fala, na formação inicial e continuada e no âmbito da educação profissional, se inserem nesta perspectiva?

5.3 Prática pedagógica

Ao buscar subsídios teóricos para nortear a presente pesquisa, sob o foco da prática pedagógica, relembra-se a pergunta que nos move: - que saberes docentes e práticas pedagógicas mobilizam o instrutor da Educação Profissional, que atua nos cursos de capacitação profissional no âmbito desta instituição de educação profissional localizada no Município de Fortaleza/CE, sendo ele um técnico/especialista em uma área do conhecimento, para desempenhar as funções

docentes? A necessidade de sempre retornar a essa indagação decorre do fato de ser, a partir delas, que se pretendem encontrar conceitos e embasamento científico, que possibilite aferir juízo às respostas, ou aproximações com a temática deste estudo, tendo como recorte a Prática Pedagógica dos instrutores.

Ainda recorrendo a Maurice Tardif (2010) em sua publicação 'Saberes docentes e a formação profissional', quando trata do aspecto a que se refere, "o trabalho docente, a pedagogia e o ensino: interações humanas, tecnologias e dilemas" em que apresenta uma discussão sobre o papel da pedagogia como instrumento de trabalho do professor. Nessa abordagem, discute as várias interações que se estabelecem no cotidiano pedagógico e as ferramentas utilizadas para essa interação.

O autor citado enfatiza, ainda, que não tem sentido pensar conceitos como Pedagogia, Didática, Aprendizagem, dentre outros, sem integrá-los às situações concretas do trabalho docente. Em seus argumentos, estabelece diferenciação entre o trabalho do professor e o trabalho industrial, cuja diferença está na possibilidade de materialização, sendo que, no processo produtivo industrial, a visualização dos resultados é observada com mais rapidez que no trabalho pedagógico.

No entanto, esses três aspectos, o trabalho docente, a pedagogia e o ensino, não esgotam a discussão e os elementos recentes que integram a prática pedagógica, apresentados como agir: tradicional, afetivo, instrumental, estratégico, normativo, dramático, expressivo e comunicacional, trazem novos olhares e reflexões sobre a temática.

Para balizar as reflexões com outros olhares, buscaram-se subsídios em Franco (2012) que, ao tratar das práticas pedagógicas, convida a entender o que está por trás dessa conceituação. A autora citada esclarece que, muitas vezes, os termos 'práticas pedagógicas' e 'práticas educativas' são tratados como sinônimos. No entanto, as práticas educativas referem-se à concretização de processos educacionais, enquanto as práticas pedagógicas são as práticas sociais exercidas com a finalidade de concretizar processos pedagógicos, sendo, a primeira, aplicada às práticas da educação e a segunda, voltada às práticas da pedagogia.

Nesse contexto, pedagogia e educação são entendidas como conceitos e práticas distintas, pois a educação é o objeto de estudo da pedagogia e ontologicamente entendida como um conjunto de práticas sociais que atuam e influenciam na vida dos sujeitos. Distintamente, a pedagogia, como prática social, procura organizar, compreender, transformar as práticas educativas que direcionam as práticas educativas. Ainda, segundo Franco (2012, p. 153)., “a educação realiza-se no atacado; já a Pedagogia se realiza no varejo [...]. A diferença é de foco, abrangência e significado.”

Por essa linha de raciocínio, a Pedagogia faz um filtro nas influências sociais, que atuam sobre a sociedade, e isso se dá por intermédio das instituições sociais com fins educativos, normalmente, a família e a escola. Na verdade, isso se caracteriza como um processo de regulação, educativo e político que, ao impor, propõe e indica a direção de o sentido. Desse modo, as práticas pedagógicas são:

[...] práticas que se organizam intencionalmente para atender a determinadas expectativas educacionais solicitadas/requeridas por dada comunidade social. Nesta perspectiva é que as práticas pedagógicas enfrentam, em sua construção, um dilema: sua representatividade e seu valor advêm de pactos sociais, de negociações e deliberações com um coletivo. Isto é, elas se organizam e se desenvolvem por adesão, por negociação ou ainda por imposição (Franco, 2012, 154).

Nessa pesquisa, propõe-se investigar a formação pedagógica e os saberes docentes do instrutor da Educação Profissional, com o intuito de chegar aos saberes docentes de instrutores da instituição de educação profissional localizada no Município de Fortaleza/CE, mobilizados na prática pedagógica, em cursos de Educação Profissional, mais especificamente, os que atuam na formação inicial e continuada. Até aqui, é apresentada com uma série de conceitos e, na medida em que as leituras vão sendo feitas, novos elementos aparecem, merecedores de serem citados, pois recaem sobre o mesmo pensar.

A expressão prática docente é exemplo dessa natureza. Cabe, então, indagar: será que significa a mesma coisa que prática pedagógica? Segundo Franco (2012) nem sempre, pois a prática docente só será ‘pedagógica’ quando estiver imbuída de intencionalidade para ação, ou seja, quando o professor agir sabendo qual é o sentido de sua aula, para a formação do aluno, que tem consciência do significado da sua ação, fazendo questão de produzir aprendizado, entendendo e acreditando

que este é importante para o aluno.

Quando, de fato, a prática docente for imbuída de intencionalidade para a ação, pode-se dizer que esse professor tem uma prática docente pedagogicamente fundamentada, pois insiste, busca, dialoga mesmo que sem condições favoráveis para tal. Nesse todo orgânico, se forma essa prática pedagógica, que se exerce com finalidade, planejamento, acompanhamento. De modo geral, o professor que assim age, tem concepções teóricas sobre seu 'fazer pedagógico' e está aplicando uma prática embasada em teorias assimiladas em suas aprendizagens no curso de suas vidas.

Refinando o conceito de práticas pedagógicas, segundo Franco (2012), são práticas sociais que se organizam para dar conta de determinadas expectativas educacionais de um grupo social. A articulação com as expectativas do grupo e a existência de um coletivo são duas questões relevantes para esse entendimento, o que reforça o juízo de ser necessário compreendê-las na perspectiva da totalidade. Desse modo, práticas pedagógicas e docentes se estruturam em relações dialéticas baseadas na mediação entre totalidade (expressão de dado momento/espço histórico) e particularidade (contexto em que ocorrem as relações).

Sendo assim, entende-se que não é da natureza das práticas docentes se desenrolarem sozinhas, esvaziadas do todo, sem o fundamento das práticas pedagógicas que lhe dão sustentação, pois a prática pedagógica separada, desvinculada, sem elo com o todo perde o sentido. O projeto Político Pedagógico da instituição de ensino é elemento importante, um dos instrumentais que subsidiam as ações, considerando-se que dele derivam as expectativas e intenções emanadas do coletivo, ou seja, dos diversos sujeitos que participam do contexto escolar, compreendendo: gestores, professores e alunos.

Então, é pertinente esclarecer como instrutores, que nem sempre são pedagogos, sem formação na área de educação, dão conta do contexto da sala de aula. Franco (*op. cit.*) lembra que a ausência de fundamentos pedagógicos capazes de propiciar a viabilização de práticas educativas em salas de aulas tem gradativamente produzido um distanciamento entre o educativo e o pedagógico. Diz, ainda, que quando isso acontece, às práticas tendem a adquirir uma forma estruturada, engessada, fugindo do sentido original de suas finalidades. No bojo

desses estranhamentos e distanciamentos epistemológicos na construção do conhecimento pedagógico, dar-se a descaracterização de seu *status* de ciência da educação, criando a sensação de sua não necessidade como espaço científico fundamentador da práxis educativa (FRANCO, 2001).

É possível afirmar que este distanciando tirou a pedagogia do foco e conseqüentemente o protagonismo dos pedagogos, deu-se lugar aos tecnólogos da prática que foram introduzindo na educação a instrução, passando de formação docente a treinamento de habilidades, de professores a ensinadores. Franco (2012) reitera que a invasão da lógica 'capitalista' na educação tem tirado o elemento artesanal, criativo e crítico peculiar à prática pedagógica.

Soares (2006) se propôs a acompanhar o papel da formação continuada nas políticas voltadas para a profissionalização docente no período 2000-2007, bem como verificar, em textos normativos e acadêmicos, como tem sido entendida a questão da profissionalização/trabalho de professores, suas funções e competências e, também, analisar a institucionalização de uma determinada compreensão de formação e de trabalho docente que vem se firmando nas últimas décadas, não só no Brasil, mas também, em âmbito internacional. O autor citado destaca, a partir de seus estudos, tendências que se desenvolvem nesse campo, em especial, em relação ao empobrecimento da noção de conhecimento, a excessiva valorização da epistemologia da prática e o enaltecimento das competências na formação dos trabalhadores de modo geral e dos docentes, em particular.

Em 2007, Soares, analisou as atuais concepções, teorias e tendências explicativas sobre o 'Trabalho Docente e Conhecimento' a ele referentes e aos aspectos que lhes são essencialmente articulados, como a profissionalização e a formação dos professores. Para ela, a formação de professores preocupa os estudiosos da área educacional, desde longas datas, e tem sido considerada por organismos internacionais, empresários, mídia, políticos, intelectuais, como decisiva para assegurar a qualidade do ensino, envolvendo enfoques diversos (formar o professor-reflexivo, o professor pesquisador, o professor-profissional).

Ressalta-se, porém, que o enaltecimento da necessária qualificação profissional se faz, contraditoriamente, de forma aligeirada, fragmentada e esvaziada do conteúdo na sua formação. Alerta, ainda, para o fato de que está em jogo, de

modo mais contundente, a compreensão sobre a possibilidade, ou não, do sujeito conhecer a realidade - a possibilidade de um conhecimento objetivo do mundo e, portanto, de ação consciente do sujeito sobre esse mundo.

Nessa mesma linha de raciocínio, Líbano (1998, p.126) reforça que a formação pedagógica vai significando, cada vez mais, a preparação metodológica do professor e, cada vez menos, um campo de investigação sistemática da realidade educativa. Bezerra e Paz da Silva (2006), ao tratarem do esvaziamento do sentido da prática pedagógica, reforçam que o trabalho pedagógico tem momentos de liberdade que nenhuma forma de trabalho possui. A questão posta pelos autores é que não se pode definir um tempo para o pensamento conhecer, pois se trata de um contíguo. É no tempo do trabalho pedagógico, dedicado à laboralidade do conhecimento, que se multiplicam e intensificam as ideias e intuições.

As reflexões até aqui alcançadas levam a pensar que falar de saberes docentes, práticas pedagógicas e, conseqüentemente, da formação de professores não se efetua no vazio. Devem estar atreladas a uma intencionalidade, a uma política, a uma epistemologia, a pesquisas vinculadas aos saberes pedagógicos. A não observância desses aspectos levam a uma formação pragmatista, reprodutivista, tecnicista da ação docente.

Do pensamento analisado até aqui, observa-se que o distanciamento das esferas pedagógica e educativa reforça o entendimento de que a prática docente se realiza na reprodução de ações mecânicas e, assim, reduzidas a uma tarefa simples, possível de ser executada sem grandes desprendimentos.

No entanto, Veiga (1992, p.117) lembra que, na sala de aula, “o professor faz o que sabe, o que sente e se posiciona quanto à concepção de sociedade, de homem, de educação, de escola, de aluno e de seu próprio papel.” Reforça que é, ainda nesse espaço que o docente cria e recria as possibilidades de sua prática, toma decisões, revê seus procedimentos, avalia o que faz. Assim, ao construir sua prática pedagógica, está em contínuo processo de diálogo com o que faz, o porquê realiza e como deve realizar. Essa organicidade é que transforma a prática em uma prática pedagógica. Importa perguntar: - qual a realidade que permeia o grupo que investigamos?

Será sob este enfoque que se analisará e buscará identificar para compreender que saberes pedagógicos estão sendo manifestos na prática pedagógica dos instrutores que atuam na formação inicial e continuada, a partir de um estudo de caso numa instituição de educação profissional localizada no Município de Fortaleza/CE.

6 DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL INICIAL E CONTINUADA – RESULTADOS DE UM ESTUDO DE CASO

Os dados coletados nas entrevistas, o contato com documentos de orientação pedagógica da instituição sob análise e as leis supracitadas para fins de apreciação foram essenciais para se obter as primeiras impressões sobre o sujeito investigado e o entendimento sobre o 'fazer', no *lócus* da investigação. Esses dados compuseram uma base para as reflexões posteriores dos achados, oriundos da aplicação dos demais instrumentos de coleta de dados. Essa base dá complementaridade e enriquece as considerações e reflexões.

Foram organizados para análise, em dois itens: o primeiro, que trabalha a caracterização dos sujeitos da pesquisa, os instrutores que foram contratados para atuarem em cursos de Formação Inicial e Continuada da Educação Profissional; e o outro, que apresenta e comenta sobre o espaço ou *lócus* de investigação, que se refere a uma unidade do Sistema S localizada no Município de Fortaleza/CE, voltada ao comércio de bens, serviços e turismo.

Os dados resultantes da entrevista foram organizados em duas (02) categorias, que proporcionaram o reconhecimento de sete (07) subcategorias, que foram analisadas obedecendo a uma ordem de apresentação das duas (02) categorias maiores como: perfil profissional e qualificação profissional.

Os itens a seguir apresentam as análises dos primeiros achados.

6.1 Caracterização dos sujeitos da pesquisa

Em razão do que foi identificado na entrevista aplicada aos instrutores da instituição investigada, localizada no Município de Fortaleza/CE e voltada ao comércio de bens, serviços e turismo, elaboramos 1 (um) quadro apreciativo para contextualizar sobre quem são os sujeitos da pesquisa. O Quadro 7 mostra o perfil de identificação profissional dos envolvidos e diz respeito aos seguintes dados pessoais: nome adotado (fictício), Idade, Tempo de serviço na instituição, Escolaridade, Contratado (a) para qual eixo tecnológico, Curso(s) de capacitação que ministra.

Descrição	Sujeitos pesquisados								
	IC1	IC2	IC3	IC5	IC6	IC11	IC13	IC14	IC15
Nome									
Sexo	Feminino	Feminino	Masculino	Masculino	Masculino	Feminino	Masculino	Masculino	Feminino
Idade	24 anos	33 anos	43 anos	53 anos	49 anos	56 anos	54 anos	48 anos	39 anos
Tempo de serviço na instituição	4 anos	17 anos	20 anos	25 anos	12 anos	23 anos	6 anos	10 anos	4 anos
Escolaridade	Ensino Médio	Graduação em Pedagogia	Graduação em Pedagogia	Graduação em Contabilidade – Pedagogia 1º semestre	Superior em Geografia e Gerencia de Redes	Graduação em Pedagogia	Superior em Telecomunicações e Especialização em Organizacional Conhecimento Humano	Licenciatura em Química	Superior Enfermagem Pós-Graduação Saúde do Trabalhador
Contratado (a) para qual eixo tecnológico	Beleza	Informação e Comunicação	Informática	Desing	Informática	Beleza	Infraestrutura	Saúde	Saúde
Curso(s) de capacitação que ministra	Maquiador	Operador de Computador	Operador de Computador	Serigrafia	Redes de Computadores, Infomática Basica e Excel Básico e Avançado.	Depilação e Manicure	Porteiro e Vigia, Monitor de Sistema de Segurança, Cursos áreas técnicas de Eletricidade e Hidraulica e Zeladoria.	Vendedor em produtos e serviços ópticos.	Curativos e Feridas, Pratica de Manipulação de Medicamentos.

Quadro 7 – Perfil dos instrutores, sujeitos da investigação, segundo as variáveis pesquisadas. Fortaleza - CE, 2013 (dez.)
Fonte: elaboração própria.

De acordo com os dados desse quadro, observa-se que o público alvo selecionado para compor o universo de amostra encontra-se quase equivalente, com relação ao sexo, pois é representado por 04 mulheres e 05 homens. O público pesquisado possui faixa etária variada, constatando-se o predomínio profissional entre faixas etárias: de 24 a 56 anos. Com relação ao tempo de serviço, foi detectado que, para além do ano do recorte temporal, 2011, com entrada no setor pessoal para contratação desses instrutores, para cursos de capacitação, identificaram-se instrutores com longo tempo de serviço junto à instituição, variando entre 04 a 25 anos. Esse fator é explicado, pelos participantes, como decorrente de

prestações de serviço, assim como mudança na forma de contratação que passou de mensalista, com salário mensal predeterminado, para horista, baseado na produtividade de horas trabalhadas no mês.

Com relação à escolaridade constatou-se que quase todos possuem ensino superior, a exceção da instrutora IC, que atende ao requisito básico de acesso para essa modalidade de ensino, a qual ministra curso. Constatou-se que três (3) dos instrutores entrevistados possuem formação superior em pedagogia e um (1) buscou graduação nessa área, há pouco tempo, mesmo tendo outra graduação concluída. Ao serem perguntados sobre essa graduação, informaram que, quando entraram na instituição, não a possuíam e, por necessidade, a buscaram. Outros dois (2) instrutores têm formação de nível superior com foco em docência, sendo elas Química e Geografia, e por fim, dois (2) instrutores têm nível superior em função técnica especializa, na sua área do conhecimento: Superior em Telecomunicações e Enfermagem. Dois (2) informaram possuir pós-graduação em nível de especialização em áreas complementares ao campo profissional de atuação.

Com relação ao eixo tecnológico ao qual foram contratados, atendendo a forma de organização da educação profissional determinada pelo Ministério da Educação (MEC), em cumprimento à Lei 11.741, de 16 de julho de 2008, o catálogo de cursos da instituição está dividido, atualmente, em eixos tecnológicos. Nesse contexto, os cursos oferecidos estão inseridos em 07 dos 12 eixos tecnológicos indicados pelo MEC e relacionados, respectivamente, aos seus segmentos, quais sejam: Ambiente, Saúde e Segurança (Saúde, Imagem Pessoal – Beleza, Meio Ambiente e Segurança no Trabalho) Apoio Educacional (Tecnologia Educacional); Gestão & Negócios (Comércio, Gestão e Idiomas); Hospitalidade & Lazer (Turismo e Hospitalidade, Gastronomia e Segurança Alimentar); Infraestrutura (Conservação e Zeladoria); Produção Cultural e Design (Artes, Comunicação, Design e Moda); Informação & Comunicação (Informática e Telecomunicações). (Anexo B)

Dos instrutores contratados dois (2) foram para o segmento de Beleza, três (3) para Informática, um (1) para Design, dois (2) para Saúde e um (1) para Infraestrutura. É interessante notar que, ao serem abordados sobre o assunto, alguns se referiram ao eixo e outros ao segmento no qual atuam.

Quando perguntados sobre o(s) curso(s) de capacitação que ministram dentro de suas expertises de contratação, citaram o de Maquiador, Operador de Computador, Serigrafia, Redes de Computadores, Informática Básica, Excel Básico e Avançado, Depilação e Manicure, Porteiro e Vigia, Monitor de Sistema de Segurança, Cursos em áreas técnicas de Eletricidade e Hidráulica, Zeladoria, Vendedor em produtos e serviços ópticos, Curativos e Feridas, Prática de Manipulação de Medicamentos. No decorrer da entrevista, ficou evidenciado que, além destes cursos de capacitação profissionais citados, alguns instrutores, pela sua formação e expertise, ministram outros cursos de aperfeiçoamento profissional em suas áreas ancoras. Os instrutores da área de saúde também são docentes de cursos técnicos ofertados pela instituição no em seus segmentos de atuação.

6.2 Caracterização do espaço de investigação

A terminologia 'instituição', aqui utilizada, se refere a uma unidade específica do SENAC localizada no Bairro do Centro, no Município de Fortaleza/CE, sem fins lucrativos, criada e organizada pela Confederação Nacional do Comércio (CNC), de acordo com o disposto no artigo 2º, do Decreto-Lei n 8.621, de 10 de janeiro de 1946, para o fim de organizar e administrar, no território nacional, escolas de aprendizagem comercial (Anexo C).

Essa instituição existe em decorrência da Lei Orgânica do Ensino Comercial (Decreto-Lei nº 6.141/43). Atualmente, com mais de sessenta anos, desenvolve Educação Profissional, apresenta-se como a escola, nesse segmento, de maior referência para a formação de profissionais para o Setor de Comércio de Bens, Serviços e Turismo no país (Anexo D).

Essa unidade específica é denominada de Centro de Educação Profissional (CEP) funcionando em um prédio estruturado em três (03) pavimentos, com salas de aula convencionais com carteiras, quadro de acrílico, ar-condicionado, além de aulas e laboratórios para atividades práticas com mobiliário e equipamentos adequados ao trabalho pedagógico.

É composta de Secretaria, Tesouraria, Biblioteca, Videoteca, Almoxarifado, banheiros, sala dos Instrutores, dos Supervisores, dos Consultores Técnicos e Pedagógicos dos Eixos Tecnológicos: Ambiente, Saúde e Segurança; Apoio Educacional; Gestão e Negócios; Hospitalidade e Lazer; Informação e Comunicação; Infraestrutura; Produção Cultura e Design. Conta ainda com data-show, filmadoras, dois auditórios devidamente equipados com poltronas, telas de projeção, DVDs, aparelhos de som, além de uma vasta produção didática própria e um canal de televisão próprio do Sistema S para o desenvolvimento da Formação Profissional da Instituição, além de contar com 4 Carretas Móveis (Turismo e Hospitalidade, Saúde e Imagem Pessoal e Informática).

De acordo com seu PPP, essa instituição, através de suas Unidades Educacionais, tem por objetivos:

Desenvolver ações de educação profissional por meios de cursos e programas de formação inicial e continuada, educação profissional técnica de nível médio e educação superior, conforme Decreto Presidencial nº 5.154/04;

Desenvolver ações educacionais que visem à construção de competências necessárias à inserção e permanência das pessoas na vida produtiva a partir de perfis profissionais de conclusão, tendo como premissas, a organização, por áreas profissionais, em função da estrutura sócio-ocupacional e tecnológica e a articulação de esforços das áreas da educação, do trabalho e emprego, e da ciência e tecnologia;

Assegurar à sua clientela os perfis profissionais de conclusão, bem como a aquisição de competências gerais e específicas, conforme as modalidades de ensino: formação inicial e continuada; educação profissional técnica de nível médio e educação superior;

Atender as necessidades da clientela constituída por indivíduos, empresas e comunidade através de ações extensivas à educação profissional.

Atender, através da educação à distância, as demandas específicas concernentes a programações de educação profissional e na formação continuada e extensão, bem como, cursos técnicos, especialização e aperfeiçoamento no nível de pós-graduação, para as áreas profissionais de comércio de bens e serviços e para a área educacional correlata. (PPP, 2010, p.16).

A seguir, apresenta-se a figura 2, como referencial da localização pelo mapa de regionais da prefeitura de Fortaleza/CE para identificação geográfica de onde se encontra o *locus* investigativo:

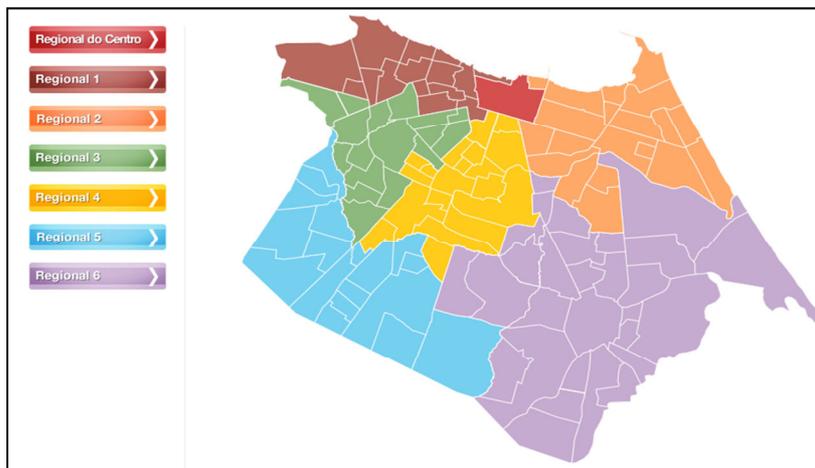


Figura 1: Cidade de Fortaleza e sua divisão administrativa em secretarias executivas regionais, ressaltada a localização geográfica de onde se encontra o lócus investigativo.
 Fonte: <http://www.fortaleza.ce.gov.br/regionais>

De acordo com a pesquisa por realizada, identificou-se o contexto em que se encontram inseridos os instrutores, sujeitos dessa investigação. A instituição está localizada em bairro central, que oportuniza fácil deslocamento, próximo a metro e paradas de ônibus e atende a uma clientela de perfil socioeconômico heterogêneo. Funciona nos turnos manhã, tarde e noite, de segunda a sexta e, aos sábados, nos turnos manhã, tarde.

De acordo com o que se observou, a instituição foi construída dentro dos padrões de uma unidade de ensino voltada à educação profissional, com ambientes preparados para atender a cursos, dentro de suas especificidades. Com efeito, mediante observação realizada nas dependências do *lócus* investigado, foi possível conhecer, de maneira geral, o contexto do campo da pesquisa, o que subsidiou as observações e análises realizadas posteriormente.

6.3 Categorização analítica dos dados coletados nas entrevistas

A análise dos dados, realizada por categorias, gerou as subcategorias. Essas foram analisadas dentro de sua categoria de origem. Vale frisar que as falas dos instrutores foram transcritas e, objetivando maior clareza no texto, omitiram-se os erros advindos de falta de concordância e/ou vícios de linguagem. A intervenção, dentro da fala transcrita, está entre parênteses. No final de cada fala, categorizada,

foi feita a referência ao instrutor, utilizando-se IC e seu número correspondente para identificar cada fala.

Assim, vencida a etapa de organização do material coletado, procedeu-se à análise, por meio da exposição dos dados, cruzados e interpretados, conforme as categorias e subcategorias a seguir. As categorias encontram-se destacadas, no texto (sublinhadas), para favorecer a sistematização e compreensão das análises.

6.3.1 *Perfil profissional do instrutor pesquisado*

A análise da categoria perfil profissional traz como referencial o que foi exigido e/ou avaliado no processo seletivo do instrutor, nesta instituição, para ser admitido como docente dos cursos de capacitação na formação inicial e continuada, a interpretação subjetiva do que entendem sobre o que é ser docente na Educação Profissional e aborda a questão da formação pedagógica como preparação para atuar em sala de aula. Verificou-se que a instituição oferece algum tipo de formação pedagógica aos docentes, disponibilizando algum profissional para que lhes oriente nas ações do cotidiano pedagógico e como os instrutores planejam as aulas do curso que ministram. Representa-se a categoria 'perfil profissional' e suas subcategorias de acordo com figura 2.

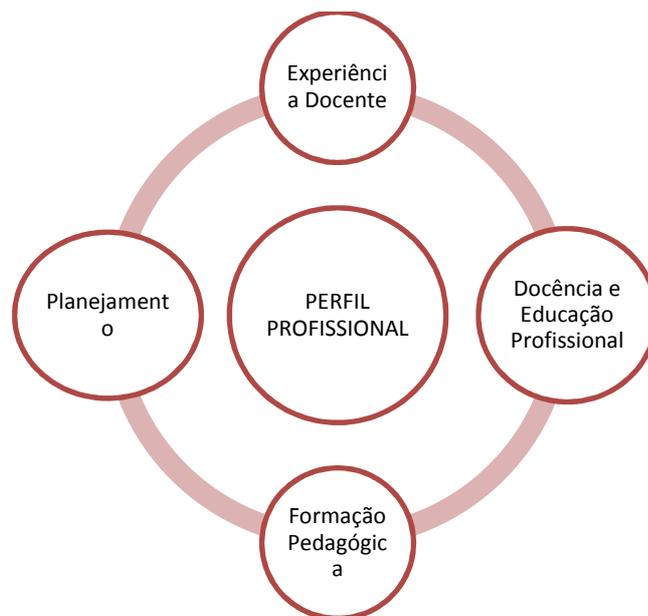


Figura 2: Categoria perfil profissional e subcategorias: experiência docente; docência e educação profissional; formação pedagógica e planejamento.
Fonte: Elaboração própria.

A Figura 2 diz respeito à primeira categoria de análise: perfil profissional dos instrutores sujeitos de investigação. Nessa categoria, foram identificadas quatro (4) subcategorias: experiência docente; docência e educação profissional; formação pedagógica e planejamento.

Por conseguinte, quanto ao perfil profissional, referente à contratação pela instituição dos instrutores, os nove (09) profissionais entrevistados pontuaram a participação em processos seletivos; ressaltaram a subjetividade que permeia o entendimento do que é ser docente na educação profissional; falaram sobre terem, ou não, formação pedagógica e o que pensam sobre a importância desta na sala de aula; destacaram o fato de a instituição oferecer formação pedagógica aos docentes; ressaltaram a existência de profissional que lhes oriente nas ações do cotidiano pedagógico e, de modo geral, como planejam as aulas dos cursos que ministram. A seguir, delinham-se as informações por subcategorias:

- **Experiência docente**

Ao tentar identificar o critério pelo qual foi exigido e/ou avaliado o processo seletivo de entrada de cada um dos nove (9) instrutores pesquisados, nessa instituição, para ser admitido como docente desses cursos de capacitação da Formação Inicial e Continuada da Educação Profissional, percebeu-se que, mesmo com diferentes formas de se expressar e relatando, de modo simplificado ou mais detalhado, cada um deles reforçou a questão levantada no item sobre a identificação do problema de pesquisa em que a instrutoria é tratada no Regimento Escolar, em sua Seção II, que fala do corpo docente

O corpo docente do SENAC será constituído por instrutores e tutores, com experiência comprovada na área ou conteúdo específico que for ministrar, licenciados ou capacitados, previamente em serviço ou por meio de programações especiais para o exercício do magistério, de acordo com a legislação vigente (SENAC, 2010, p. 19).

Apresentam-se, a seguir, alguns trechos das entrevistas que corroboram essa identificação:

Quando cheguei aqui há 25 anos eu estava substituindo um professor, participei de uma entrevista e fiquei, e, com o tempo fui vendo os cursos dentro da área e outros para professor. Preparei-me para vaga, fazendo todas as provas necessárias para instrutor. Na seleção teve plano de aula e algumas perguntas referentes à sala de aula tais como administrar conflito, como trabalhar com o aluno para que ele possa entender o propósito da

instituição, como ter aluno nas mãos para ele não desistir do curso. E avaliação de currículo. (Entrevista IC 5)

Dois pontos foram fundamentais para ser professor do XXXX. Um é o conhecimento na área que ele quer trabalhar e a experiência, pratica dentro desse segmento. (Nesse período que o Senhor Participou dessa seleção como foram as etapas em termos de avaliação técnica?) Eu achei ate um pouco estranho porque a parte de conhecimento teórico eu achei muito difícil, como eu sou consultor na área de segurança na época eu estava fazendo para essa área de Portaria, Vigilante e se eu não fosse consultor eu não responderia as perguntas muito difíceis da prova. Mas a outra área que é bastante importante, o professor, o candidato tenha conhecimento e experiência em sala de aula, foi exigido que eu desse uma aula para pessoas que já conhecia e tivesse bastante essa pratica. (Entrevista IC 13)

Bem, fiquei sabendo das vagas que estavam abertas para instrutores, realizei o processo de 4 etapas , avaliação de currículo, prova dissertativa, fui aprovada depois fui para avaliação psicológica e depois outra chamada dentro dessa seleção de acordo com a necessidade da instituição para passar por micro aula (Entrevista IC 13).

A formação profissional é a porta de entrada para o mercado de trabalho e está, respaldada, como já mencionado, na Resolução CNE/CEB nº 2/97 (BRASIL, 1997), sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio, e da educação profissional em nível médio.

Segundo a Resolução supracitada, a formação de docentes no nível superior, para as disciplinas que integram as quatro séries finais do ensino fundamental, o ensino médio e a educação profissional em nível médio será feita “em cursos regulares de licenciatura, em cursos regulares para portadores de diplomas de educação superior e, bem assim, em programas especiais de formação pedagógica” (BRASIL, 1997, art. 1º). Ainda destaca, em seu parágrafo único, que “estes programas destinam-se a suprir a falta nas escolas de professores habilitados, em determinadas disciplinas e localidades, em caráter especial.” Contudo, não dá indícios de como fica a formação profissional para os docentes que atuam na Formação Inicial e Continuada da Educação Profissional.

De acordo com a LDB 9.394/96, (BRASIL, 1996), considerada marco para Educação Profissional no Brasil, já que foi o primeiro instrumento legal que a integrou às demais formas de educação em âmbito nacional, levou-se a efeito reconhecer como dever da sociedade e do Estado garantir aos cidadãos o acesso à profissionalização e à construção de aptidões vinculadas à vida produtiva. O Decreto

Federal 5.154/04, que regulamenta o Parágrafo 2º do artigo 36 e os artigos 39 ao 41 da LDB vigente, em substituição ao Decreto 2.208/97, estabelece que:

Art. 1º - A educação profissional, prevista no art. 39 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), observadas as diretrizes curriculares nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação, será desenvolvida por meio de cursos e programas de:

I – formação inicial e continuada de trabalhadores;

II – educação profissional técnica de nível médio; e

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

Analisando documentos técnicos da instituição, que tratam desses cursos e programas destaca-se:

A Formação Inicial e Continuada de Trabalhadores, modalidade de educação profissional que engloba os cursos de capacitação, aperfeiçoamento e atualização profissional, contudo, não é regida por qualquer ato normativo ou legal no que concerne à sua estruturação curricular. Ela é uma modalidade de livre oferta da escola, nos termos do seu projeto pedagógico (SENAC, DN, 2006).

Dos preceitos legais apontados identifica-se que a instituição está agindo de acordo com os parâmetros estabelecidos e, tem buscado, em seus processos seletivos, incluir a realização de micro aulas na tentativa de avaliar minimamente se os candidatos apresentam aptidão para a sala de aula, visto que a formação de docentes para essa modalidade de ensino em questão ainda não se configura como oferta de curso regular, que prepare para a dimensão pedagógica, com base comum para os profissionais deste segmento.

A esse respeito, Pimenta (2012, p. 29), ao abordar sobre a temática ‘Formação de professores: identidade e saberes da docência’ alerta que:

Os saberes sobre a educação e sobre a pedagogia (grifo da autora) não geram os saberes pedagógicos. Estes só se constituem a partir da prática, que os confronta e os reelabora. Mas os práticos não os geram só com o saber da prática. As práticas pedagógicas se apresentam nas ciências da educação com estatuto frágil: reduzem-se a objeto de análise das diversas perspectivas (história, psicologia, etc.). É preciso conferir-lhes estatuto epistemológico.

- **Docência e Educação Profissional**

Ao buscar-se compreender esta subcategoria, indagou-se, a cada um dos nove (9) instrutores pesquisados, o que representava para eles ser docente na Educação Profissional. Nas falas dos docentes percebeu-se que, para cada um

deles essa pergunta soou com um significado diferente: para uns, sentimento maternal, “eu me sinto como uma mãe, na verdade, porque a gente está ali para ensinar o certo e o errado para o aluno e a gente tem que mostrar os dois lados e cabe a ele escolher por qual lado que ele quer prosseguir” (Entrevista IC 1). Para outros, não é só a questão do saber técnico, mas principalmente, do saber lidar na convivência com o aluno, conforme relato apresentado a seguir:

Ser docente não é só saber, principalmente na área da informática, muito mais do que a questão de conteúdo é a questão da convivência com o aluno, quando disseram que iria trabalhar com informática pensei, agente é muito técnico, e, agente não lida com a questão emocional do aluno, então assim quando eu estou dando aula, lógico que tem a parte técnica do conhecimento, mas agente passa ao aluno a prática de operação do computador, mas sempre estou trabalhando com os alunos o desdobramento das funções da informática no meio ambiente. No nosso caso é superimportante na área que nós trabalhamos, agente trabalha muito com trabalho em equipe com eles não só a técnica, mas como se trabalha com isso, tem o período do curso de capacitação, um curso longo, que no decorrer se trabalha com essas questões em sua parte inicial chamada módulo integrador onde agente pega um material complementar ao conteúdo do curso e trabalha com essas questões. (Entrevista IC 2)

Também surgiram falas reforçando que a docência está ligada a amar o que se faz e que, agregado a este amor, está o conhecimento, a busca constante de conhecimento, para poder desenvolver melhor o trabalho em sala de aula:

Para ser docente primeiramente você tem que amar tudo o que você faz então você ama e claro agregado o seu conhecimento e a busca constante de conhecimento para poder se desenvolver melhor, mas acredito que há 23 anos, ser docente aqui nesta instituição divina e fato também de ter escolhido pedagogia é melhorar as oportunidades e poder passar para mim conhecimento como também essa oportunidade de conviver com pessoas e você pode contribuir no crescimento dela não só profissional, mas de outras formas é preciso além de tudo gostar e amar (Entrevista IC 11).

Verificou-se, ao longo das entrevistas, que a transmissão de conhecimento na área técnica em que o instrutor atua tem reflexos diretos no tocante ao que se entende por ‘ser docente’ na educação profissional, estando presente no universo de interpretação, como na fala nas a seguir: É ensinar como percorrer os caminhos na área profissional, como resolver problemas nessa área de informática (Entrevista IC 3).

Ser docente, para mim é poder passar tudo aquilo que aprendi na minha área profissional é desenvolvendo dentro dessa área uma forma prática, para o dia a dia tenho que melhorar essa prática em sala de aula. Bastante leitura e estudo e revendo aula, enfim tudo o que for possível para passar melhor para o aluno (Entrevista IC 15).

Outra fala importante e que deve ser citada remonta à atividade docente como condução do aluno ao conhecimento, como nesta entrevista:

Pra mim é conduzir o aluno ao conhecimento. O professor não ensina é verdade, o professor ele dá atalhos para que o aluno, geralmente em todo aquele tempo de convivência que gira em torno de 170,180 horas para que ele possa com a aula, com o material de aula e pesquisa de biblioteca que eles fazem fora da sala de aula ser possível ter conhecimento para seguir uma profissão (Entrevista IC 13).

Como os profissionais entrevistados estão inseridos em um universo voltado à qualificação para o mundo do trabalho, parece conveniente trazer, novamente, as contribuições de Marx (1985), ao pontuar sobre o conceito de trabalho em que ele ressalta o reflexo do homem sobre a natureza e desta sobre o homem, vindo a mostrar o homem como responsável pela cultura, história da sociedade, ou seja, o homem como protagonista desse mundo construído por ele. Assim sendo, é neste processo de interação homem-natureza que ele se objetiva, se autoconstrói e constrói a natureza. Seguindo esta mesma linha de raciocínio, pode-se, então, entender que é no exercício da docência que o docente também se objetiva, constrói e contribui com a construção do processo educacional e social no contexto em que está inserido. Daí então, pode-se melhor entender quando o entrevistado IC 5 diz: “ter o prazer de levar o conhecimento às pessoas e ter a certeza de sua transformação como cidadão, como profissional do futuro, como é o desejo da escola SENAC assim como, também, o desejo de nós instrutores daqui, podermos saber lidar com isso.”

• Formação pedagógica

Ao tratar essa subcategoria, buscou-se verificar se os instrutores entrevistados tinham formação pedagógica e, em caso da resposta ser negativa, como se preparam para atuar em sala de aula. Enguita (1991, p.232), ao tratar sobre o trabalho docente, ressalta que este exige de quem o exerce uma qualificação que ultrapasse o “conjunto de capacidades e conhecimento que o trabalhador deve aplicar nas tarefas que constituem seu emprego,” pressupondo, assim, a consciência sobre sua teoria e prática em sala de aula, pois sem esta o que se observa é uma *práxis* repetitiva.

Analisando as entrevistas verificou-se que seis (6) dos nove (9) instrutores têm formação pedagógica pela via da graduação em Pedagogia, Licenciatura em Geografia ou em Química. No entanto, vale ressaltar que, dos quatro (4) com graduação em Pedagogia: IC 2, IC 3, IC 5 e IC 11 um (1), IC 5 ainda está na fase inicial do curso, pois sua primeira qualificação do nível superior foi em Contabilidade. No decorrer das entrevistas, ficou claro que a busca por essa graduação em pedagogia foi posterior à contratação pela instituição e induzida por uma necessidade percebida por ele. A instrutora IC 2, além do Curso de Pedagogia ainda buscou formação complementar em Educação Especial, tendo em vista o crescente número de alunos que vinha recebendo em suas turmas, que possuíam algum tipo de deficiência. O instrutor IC 14, também ainda está concluindo sua licenciatura em Química.

Já os instrutores IC 1, IC 13 e IC 15, ao responderem a essa questão relativa à formação pedagógica responderam:

Não. Minha formação pedagógica se deu através de observação acompanhamento e instrução de supervisores e professores mais antigos da instituição. Tenho ensino médio. Se não, como se deu sua preparação para atuar em sala de aula? Eu não me lembro, mas já me ofereceram cursos para estar fazendo, no caso, por motivo de correria acabou que não dando para eu fazer (Entrevista IC 1).

Tenho, o meu curso organizacional e conhecimento humano é ligada a área de treinamento mais ligado à parte empresarial (Entrevista IC 1).

Tenho mais não foi terminado na formação pedagógica, em pedagogia não tenho. Só tenho em Enfermagem e formação Saúde do trabalhador apenas cursos de formação, mas ele não está completo (Qual o curso?). Pedagogia para profissionais na área da saúde pela UECE (Entrevista IC 15).

Ainda nessa subcategoria buscou-se saber se a instituição pesquisada oferece algum tipo de formação pedagógica aos docentes e, no caso da resposta ser sim, qual ou quais seriam, e de que forma aconteceriam.

Todos os nove (9) instrutores foram unânimes em responder que sim, que a instituição oferece e favorece a participação deles em cursos de cunho educacional. Os instrutores IC 5 e IC 2 eles ressaltaram que:

Em 25 anos eu adquiri muitos conhecimentos, pelos cursos feitos pela empresa, a exemplo como operar equipamentos, informática, lavanderia e Zeladoria oportunizando eu poder entrar por esses eixos de atuação também. Investimento na sua ampliação de conhecimento para outro seguimento de trabalho (Entrevista IC 5).

Sim. Aqui no XXXX pela agente ser funcionário da casa acha muito oportunidades de fazer cursos na nossa área, e de outra área, e também eu nunca utilizei, mas eu tenho na própria instituição que você pode fazer e também disponibiliza um subsídio quem quer fazer curso fora, isso é uma ajuda né, para você e outras pessoas (Entrevista IC 2).

Verificou-se, pelas falas dos instrutores IC 3, IC 6, IC 11, IC 13, IC 14, que a instituição tem oferecido, tanto Curso de Especialização em Docência para Educação Profissional quanto de Ação Docente para a Educação Profissional, abertos aos instrutores.

Resgatando os pontos de verificação dessa subcategoria 'formação pedagógica' foi possível observar que, tanto na perspectiva dos instrutores quanto da instituição percebeu-se um movimento de reconhecimento e valorização quanto à necessidade de se ter ou desenvolver qualificação no âmbito pedagógico para se atuar em sala de aula. A este respeito, Azzi (2012, p. 65) relata que

O professor, responsável direto pelo cotidiano da sala de aula, apresenta-se, então, como mais ou menos qualificado para exercer sua função, com maior ou menor autonomia e controle sobre seu processo de trabalho. Qualificado é o professor que possui conhecimento e o saber pedagógico e tem compromisso com o processo de ensino-aprendizagem.

• Planejamento

Fechando as análises da última subcategoria mapeada como planejamento da categoria perfil profissional foram feitas, aos entrevistados, dois lotes de perguntas. No primeiro, indagou-se se existe algum profissional que os oriente nas ações do cotidiano pedagógico e, em caso afirmativo, quem seria ele e, como seria realizada essa orientação. O segundo visava identificar como cada um dos nove (9) entrevistados planejava as aulas dos cursos que ministram.

Nessa perspectiva, desejou-se compreender quais seriam os saberes pedagógicos que estariam sendo mobilizados por esses docentes, ao ministrarem as aulas dos cursos pelos quais são responsáveis. Segundo Azzi:

O saber pedagógico é o saber que o professor constrói no cotidiano de seu trabalho e que fundamenta sua ação docente, ou seja, é o saber que possibilita ao professor interagir com seus alunos, na sala de aula, no contexto da escola onde atua. A prática docente é, simultaneamente, expressão desse saber pedagógico construído e fonte de seu desenvolvimento (2012, p. 49).

Quando perguntados sobre a existência de algum profissional que os oriente nas ações do cotidiano pedagógico, todos apontaram o suporte realizado pela

supervisão pedagógica, que por alguns é chamado de coordenação.

Tem a supervisão pedagógica: X, Y todas, supervisoras que dão apoio à equipe e dando uma força para elaborar os planejamentos. Estou sempre procurando repassar situações ocorridas e buscando orientações com elas, e, também pedindo ajuda as instrutoras que estão na casa há 25 anos e estou sempre procurando por elas para me ajudarem (Entrevista IC 1).

Em outras três (3) falas, também se observou a palavra 'coordenação', sendo utilizada para designar, não só, a coordenação pedagógica, mas também, para apontar que existe outro profissional, técnico especialista, em cada eixo tecnológico, que alguns ainda chamam de coordenação, e que ajuda com orientações e direcionamento sobre as interfaces de sala de aula: o curso tem uma estrutura de coordenação e, quando se tem alguma dificuldade, recorre-se à coordenação pedagógica e, também, a outros professores da área (Entrevista IC 14).

Sim. Supervisor, coordenadora. A coordenação funciona exatamente com orientações. Coordenação faz aquele papel de que curso vou ministrar, o supervisor está lá para ver nosso plano de aula se está atualizado e o nosso material se preocupa com material de sala aula com acompanhamento (Entrevista IC 5).

O coordenador de cursos (pedagógico) ele é a pessoa diretamente ligada a nós, então eles nos dá apoio tanto na parte de material como também da disciplina que esta sendo aplicada. O coordenador que está mais direto, mais tem outras pessoas da coordenação de área que conversamos para ter mais ideias e eles também dão sugestões (Entrevista IC 13).

Na segunda etapa, verificou-se como cada um dos nove (9) entrevistados planejava as aulas dos cursos que ministram. Cinco (5) instrutores reforçaram diretamente que o planejamento estava atrelado aos planos de cursos:

Agente elabora um plano na base da carga horária do curso, desenvolvemos na área e vamos enquadrar aulas pratico e fazendo esse trabalho. Então tem que ser uma coisa bem planejada na mesma carga horária para atingir todo nosso plano de curso para que a instituição disponibilize os cursos de qualidade (Entrevista IC 6).

Bom agente tem um plano que tem que seguir e como eu planejo? Sempre planejo assim, logo no 1° dia de aula faço uma conversa com eles para saber o que eles conhecem o que eles sabem o que não sabem, se eles trabalham ou não trabalham o que aquele curso vai representar no currículo dele, se eles querem mudar de profissão, junto às informações e vou anotando. Tenho turmas de alunos adolescentes, outros só de adultos e outras de melhor idade e cada um temos que trabalhar de uma forma diferente. Sabendo que o objetivo é um só: atender aqueles planos de aulas, eu direciono logo na primeira aula, ai eu direciono seguindo, ai lógico eu tenho um direcionamento ai já vejo se eles já estão pegando mais informação ai vou lá ai dou um toquinho mais depende muito da sala (Entrevista IC 2).

No livro 'planejamento e avaliação: subsídios para a ação docente' (SENAC, 2003, p.31), encontra-se um direcionamento que corrobora com o discurso do IC 2 em que diz: "o planejamento serve para conhecer a realidade em que vai atuar; sugerir ações sobre essa realidade; desenvolver atividades e avaliar seus resultados permanentemente." Isso mostra que há um direcionamento da instituição com relação ao planejamento pedagógico das aulas.

No entanto, três (3) instrutores, ao responderem ao questionamento, realçaram mais aspectos subjetivos do planejamento como "a necessidade de mudar a aula para cada turma, tendo em vista o que mais atrai uma, não atrai a outra," como afirma o IC 3. O IC 5 lembrou a heterogeneidade das turmas:

Sempre estamos recebendo turmas diferentes, pessoas humildes, semianalfabetas. Ter compreensão disso ajuda muito e planejar de acordo com a turma também, possa adaptar nosso plano de aula para aquele perfil de aluno. Como eu já lido com essas turmas eu sempre carrego isso comigo, para cada localidade aquele tipo de plano de aula diferenciado. Espero que o primeiro dia de aula aconteça daí já começo a planejar (Entrevista IC 5).

A última instrutora desse grupo de três (3), ao responder, referiu o planejamento como uma necessidade para manter a formação contínua na área de atuação:

Esse planejamento é através de leitura, através de acesso também a internet, meios de comunicação, livros para preparar uma aula dessa área de enfermagem, pois é muito complexa você tem que rever toda aula, tem que analisar, sempre tem uma coisa nova. E tem que está muito preparado na área da enfermagem todo tempo tem uma novidade. Todo dia tenho que estar estudando, sempre falo olha minha aula do ano passado não posso dar esse ano porque sempre a nova turma tem algo novo. (E esse seu planejamento de atualização é baseado, em que?) Sempre focando no Ministério da saúde, que passa orientações e direcionamentos para os profissionais que estão atuando na sua área para estarem sempre atualizados (Entrevista IC 15).

No entanto, a IC 1, ao falar sobre o assunto planejamento, afirmou que:

Eu me baseio nas instrutoras antigas que estão na casa há muito tempo e dentro da metodologia dela que eu vou criar a minha metodologia, procurando também não deixar ficar uma aula chata e assim fazer algo mais espontâneo, uma coisa mais alegre (Entrevista IC 1).

Aos buscar subsídios para entender o conceito de metodologia empregado pela IC 1, localizou-se, em Sanz (2003, p.11), o conceito adotado pela instituição

sob análise: “Entendamos metodologia, aqui, como o conjunto dos métodos empregados para atingir um fim. No nosso caso, a meta é a educação profissional de jovens e adultos [...]”

Ao fechar as abordagens da última subcategoria da categoria perfil profissional passa-se, a seguir, para as apreciações da categoria qualificação profissional.

6.3.2 Qualificação profissional do instrutor pesquisado

A análise da categoria qualificação profissional traz o que foi identificado quanto à percepção dos instrutores e sua avaliação sobre a prática pedagógica, em relação ao domínio dos saberes pedagógicos aqui identificados como planejamento, avaliação, planos de aula, procedimentos metodológicos, para o exercício da docência em sala de aula. Atualmente, as relações se estabelecem entre a sua formação inicial e sua atuação na Educação Profissional, ao se buscar identificar que elementos e/ou saberes foram adquiridos através de experiências de formação que, de alguma forma, foram significativos para o exercício da docência na Educação Profissional. Apresenta-se a categoria ‘qualificação profissional’ e suas subcategorias na figura 3.



Figura 3: Categoria qualificação profissional e subcategorias: Saberes pedagógicos e prática pedagógica; Formação inicial e continuada e Experiências formativas.
Fonte: Elaboração própria.

A Figura 3 diz respeito à qualificação profissional dos instrutores participantes da pesquisa, na qual foram identificados novos recortes, organizados em subcategorias, como saberes pedagógicos e prática pedagógica; formação inicial e continuada e experiências formativas.

Nesse sentido, os nove (09) profissionais entrevistados discorreram a sua maneira, sobre como avaliam sua prática pedagógica em relação ao domínio dos saberes pedagógicos apontados no escopo da entrevista como planejamento, avaliação, planos de aula, procedimentos metodológicos para o exercício da prática em sala de aula. Ao falarem sobre como se estabelecem relações entre a formação inicial, adquirida anteriormente, e a atuação na Educação Profissional, desempenhada atualmente. E, por fim, comentaram sobre as experiências de formação em que participaram e os elementos e/ou saberes que foram significativos para o exercício da docência na Educação Profissional. A seguir, o desdobramento das informações por subcategorias:

- **Saberes pedagógicos e prática pedagógica**

Ao buscar-se compreender como cada um dos 9 (nove) instrutores pesquisados, nesta instituição, avaliava sua prática pedagógica em relação ao domínio dos saberes pedagógicos para o exercício de sua prática em sala de aula percebemos a necessidade de delimitar primeiro o que entendemos por prática pedagógica e saberes pedagógicos.

A começar pelo conceito de práticas pedagógicas nos apoiamos em Franco (2012, p 162) para estabelecer nosso entendimento sobre o mesmo:

Práticas pedagógicas são práticas sociais que se organizam para dar conta de determinadas expectativas educacionais de um grupo social. Duas questões mostram-se fundamentais: articulação com as expectativas do grupo e existência de um coletivo.

Nessa base conceitual, Franco (2012) destaca, ainda, que as práticas pedagógicas então só podem ser entendidas na perspectiva da totalidade na medida em que se estruturam em relações dialéticas pautadas em mediações entre global e particular.

Essas entrevistas envolveram os saberes pedagógicos vivenciados na prática de sala de aula, pontuando-se, com cada um dos entrevistados, que se desejava conhecer as formas de planejamento, avaliação, planos de aula e procedimentos metodológicos usadas por eles, para o exercício da docência. Na verdade, buscava-se identificar a didática empregada.

Franco (2012, p.149), em seu livro 'Pedagogia e prática docente' traz sua reflexão sobre a questão central da didática no contexto escolar e relembra que esta ainda está vinculada à pergunta e proposta de Comenius: - como ensinar tudo a todos? Isso alerta que: não se deve esquecer de que a lógica da Didática é produção da aprendizagem (nos alunos), mediante processos de ensino previamente planejados. Nessa perspectiva, identificaram-se, nas falas, os seguintes pontos:

1. Segurança:

Eu me sinto segura, porque eu estou sempre buscando me aperfeiçoar apesar de que eu não tenha um curso voltado para essa área, mais eu me sinto segura em sala de aula. (Entrevista IC 1).

Minha avaliação é de que como não tenho muitos anos nesta área de educação profissional, mas tenho uma prática percebo que é diferente da formação né e além disso os cursos ofertados pela instituição tem sua estrutura de apoio tudo aquilo que vem da educação, educacional, docente também. Tecnicamente sou um grande profissional um dos melhores, mas pedagogicamente não, ainda estou em formação (Entrevista IC 14).

Veiga (1992, p.117) lembra de que “na sala de aula, o professor faz o que sabe, o que sente e se posiciona quanto à concepção de sociedade, de homem, de educação, de escola, de aluno e de seu próprio papel.” Nas falas, a segurança reforçada pelos instrutores está pautada em seu domínio técnico, sobre o conteúdo ministrado nos cursos e no apoio pedagógico que a instituição oferece.

2. Desafio:

Como eu digo a questão da informática é coisa muito técnica que agente queira fazer aula diferente fica muito difícil né, o que eu posso fazer? Às vezes é muito desafiador, agente pega turmas de alunos que não sabem nada e 99,9% sabem tudo, ai sempre é um desafio ai eu faço assim como eu já tive varias turmas completamente diferentes das outras como daqui do CEP e do interior. Que a avaliação que eu tenho, acho muito boa porque eu penso assim: agente aprende mais com o aluno do que agente ensina, eu sempre digo a eles que agente que está aqui na frente aprende mais do que está ensinando através do conhecimento deles que eles passam pra gente e que podemos passar para outra turma. E eu pergunto você gosta de informática por quê? Porque nós pegamos pessoas de vários

conhecimentos da informática e com relação à questão da minha avaliação acho que é bem satisfatória (Entrevista IC 2).

Um dos desafios docentes resiste, justamente, em dar conta dessa heterogeneidade que se apresenta na composição de uma sala de aula. O relato de IC2 encontra respaldo em Franco (2012, p.160) e a explicação de sua preocupação, quando diz:

[...] enfatizo que um professor que sabe qual é o sentido de sua aula para a formação do aluno, que sabe como sua aula integra e expande a formação desse aluno, que tem consciência do significado da própria ação, esse professor dialoga com a necessidade do aluno, insiste na sua aprendizagem, acompanha seu interesse, faz questão de produzir aquele aprendizado, pois acredita que este será importante para o aluno.

3. Planejamento:

Bom. Para agente dar aula precisa ter um planejamento, delimitar exatamente o que vai ser visto, então, para isso é necessário ter planejamento, ter e preparar material esse é o grande problema, às vezes, existem outros locais onde vou dar aula que não tem material e acaba sendo de uma forma solta. Aí se torna difícil (Entrevista IC 3).

Eu sempre costumo dizer assim quando eu chego à sala de aula: eu planejo a minha metodologia para chegar aos alunos, mas não adianta ser só minha se o aluno não tem acesso levando para ele, então, eu posso avaliar assim, uma boa colocação por conta de que eu já falei anteriormente da gente trabalhar com perfil diferente, ter uma metodologia preparada para dirigir qualquer turma no sentido de mudanças de perfil e adequação na aula quando necessário (Entrevista IC 5).

Bem, é área muito boa, é uma área apaixonante, eu preparo o plano de aula, é interessante que na área da saúde é uma caixinha de surpresa chego com um plano de aula e vamos desenvolvendo durante a aula e, às vezes, muda. Não que não fosse aquilo que eu queria expor pra os alunos, mas o foco se torna um pouco diferente, então você vai ter que nortear dentro do seu plano colocando mais ações dentro do que você queria. E sempre observando aquilo que aprendi aqui mesmo a questão de saber com os alunos estão primeiro e o que ele entende do assunto dentro da cultura dele, socioeconômico dele, o que ele entendeu sobre o assunto e dentro assunto e vou repassar o estudo científico os dados e vou repassar sempre dentro da cultura que ele esta, de onde ele veio o que ele entende daquilo ai eu coloco mais no conteúdo para que ele entenda dentro da realidade dele sempre na realidade do aluno, eu não posso tá fantasiando o que ele não vai ver lá fora (Entrevista IC 15).

Os três (03) instrutores demonstraram, claramente, em suas falas, a importância e preocupação com planejar suas aulas e evidenciaram que este planejamento é um guia, roteiro para nortear as abordagens decorrentes dos conteúdos a serem trabalhados ao longo do curso, demonstrando organicidade e concatenação no processo ensino aprendizagem.

4. Avaliação:

Aqui nós temos que trabalhar e ter uma avaliação continuada a cada dia ele vai aprendendo nós vamos avaliando e pode ser que o aluno não esteja no tempo bom para executar uma prova formal, então não é legal trabalhar com aquele aluno desta forma, então ajo de preferência dessa forma avaliando através de uma apresentação uma vez no mês. Uma semana então fica muito difícil avaliar e quando vamos entregar e não é o momento certo, o pedagógico pede para agente avaliar de diferentes formas para que o aluno seja mais acompanhado (e como é sua prática pedagógica) é avaliar a recepção por parte do aluno pelo saber dele e eu busco em prática colocando o conteúdo para ele para saber se coloco mais prática ou se é melhor se eu jogar problema para que ele possa resolver e produzir mesmo (Entrevista IC 6).

A avaliação ela é feita diretamente com o aluno agente está sempre revendo os planos e as aulas procurando sempre melhorar o curso porque a cada curso são pessoas diferentes pontuar se pode ser melhor e agente procura melhorar e se aprimorar. Quando eu estou com aluno eu procuro rever todo dia o plano de aula, te ajuda e facilita não chegar aleatório na sala de aula e saber o que você vai fazer mais como todo plano você precisa mudar dependendo da situação isso faz com que agente posso agir diferente de outra forma (Entrevista IC 11).

Nas falas apresentadas anteriormente, observou-se a internalização por parte dos instrutores a respeito do direcionamento da instituição envolvendo a temática da avaliação. Retornando ao livro: 'planejamento e avaliação subsídios para a ação docente' verificou-se um destaque que corrobora com os discursos apresentados: O professor avalia para acompanhar a aprendizagem dos alunos e repensar sua prática educativa (SENAC, 2003, p.83). Não se pode, entretanto, afirmar que essa postura é exercida conscientemente, pelos instrutores, com base em seus saberes pedagógicos, ou se ocorrem por circunstâncias da prática institucional adotada.

5. Foco no aluno:

Olha o que eu acho mais importante é na sala de aula você fazer com que o aluno goste de estar ali. Então a prática educacional tem ser uma coisa prazerosa, o que agente está falando e esse eixo ele é extremamente prático. Nas minhas aulas, eu busco sempre unir educação e trabalho então é sempre saber disso, que o aluno goste e sinta próximo daquela profissão. Com essa experiência na área, eu tenho bastante habilidade como estar em sala de aula e gostar do que estou fazendo (Entrevista IC 13).

Como se pode observar, a pergunta central dessa subcategoria tocou a cada um dos entrevistados, de uma forma diferente. No entanto, a questão que se apresenta coincide com o que Franco (2012, p.151) aponta sobre a relação professor, aluno, currículo e escola:

O importante é acompanhar, vigiar, recompor e readequar o planejado inicial. Essa dinâmica, que vai do desdobramento de situações desafiadoras, intrigantes e exigentes para os alunos aos retornos que estes produzem, misturando vida, experiência atual e interpretações dos desafios que se apresentam, é a marca da identidade do processo ensino aprendizagem, visto em sua complexidade e amplitude.

Verificou-se, nas falas, a dificuldade de alguns instrutores em responderem a pergunta formulada, por falta de uma formação pedagógica inicial, o que gera, até mesmo, a dificuldade em trabalhar em sala de aula, diante da diversidade.

• Formação inicial e continuada

Nessa subcategoria, procurou-se verificar as relações que os instrutores entrevistados estabeleceram, entre a formação inicial que possuíam e a atuação que exercem na Educação Profissional.

Nas falas encontrou-se dificuldades que variaram, desde a necessidade de transmitir o que sabiam dentro do segmento em que atuam, até a conclusão de que caíram 'de paraquedas', na profissão. Outros apontaram que a vocação para uma determinada área favoreceu e abriu possibilidades para atuação na Educação Profissional. No entanto, também se encontraram relatos de que a vivência e o crescimento dentro da profissão contribuem para a atuação que exercem, atualmente, na docência. Identificaram-se, ainda, que alguns instrutores perceberam a importância e relevância em buscar uma formação pedagógica para dar conta das especificidades da sala de aula. Selecionaram-se algumas falas, que são apresentadas a seguir, por considerá-las como mais representativas do que as apresentadas anteriormente:

Eu achei que eu sentia a necessidade de passar para as pessoas que tem atuação na área da beleza o que eu sabia, eu sentia necessidade de passar para outras pessoas o meu conhecimento dentro dessa área (Entrevista IC 1).

Eu vou contar essa história eu nunca imaginei ser professora. Ter essa meta de ser professora. Foi meio que cair de paraquedas. Mas hoje eu não me vejo fazendo outra coisa e eu gosto de dar aula e quando eu comecei na instituição eu comecei como estagiária de monitoria então eu era a pessoa que auxiliava o instrutor na sala de aula ai quando eu vi outra oportunidade para a vaga de instrutor vi a necessidade de eu fazer os cursos na área de informática para saber um pouquinho de cada coisa. Quando eu me vi na sala de aula vi a necessidade de fazer uma faculdade e poder me qualificar. Principalmente o instrutor, porque o instrutor não é obrigado a saber tudo,

mais você tem que saber um pouquinho de cada coisa, para que o aluno não saia daquele curso que ele está lá para aprender. Então, assim eu acho que eu segui fazer o correto, depois que eu entrei em sala de aula aí eu vi, se vou por aqui ou por ali. Depois eu percebi que precisava de uma especialização, já estou vendo que preciso de outra especialidade na minha área porque aí as coisas vão mudando, sempre segui minha formação de acordo com meus alunos, se for necessário fazer um novo curso eu vou fazer porque eu sei que vai ser bom para eles (Entrevista IC 2).

A minha formação inicial eu avalio boa e vejo como uma vocação. Acho que minha formação inicial me deu muita oportunidade para minha vocação. Primeiro eu percebi minha vocação para artes aparecer e que eu nasci para artes. Gosto e faço assim bem feito e isso faz com que agente perceba que não somente a vocação na arte é tão grande que agente possa fazer e ensinar a fazer, agente se torna um pedagogo. Eu acho que eu sou um pedagogo nato por conta de gostar do que faço e muito mais fazer e ensinar (Entrevista IC 2).

Eu acho importante eu realizar a licenciatura em Geografia mais voltada para educação no início eu achava que não ia dar certo na profissão minha intenção era formação em informática, mais aconteceu e como foi agradável para mim e eu entrei nessa área educacional e me apaixonei e me sinto muito bem e essa minha formação inicial agrega muito bem, desenvolver as atividades do dia a dia com o aluno (Entrevista IC 6).

Eu acho que o mais importante foi que eu passei por todas as etapas: fui técnico, depois fui gerente, consultor de áreas, hoje eu posso dizer que no conhecimento tenho certa liderança dentro do mercado, mais eu passei o que meus alunos vão passar, eu fui técnico eu sei como eles vão se comportar, como vai ser a seleção deles, como vai ser o processo deles. Então eu passei por todas essas áreas e eu acredito que na próxima prática de área vão transmitir isso para eles. Eu acho que isso é fundamental tem que ter certa vivência para você passar para os alunos aquilo que eles precisam saber no final do curso (Entrevista IC 13).

Bom, percebo que o que agente vê na faculdade e o que o mercado está precisando agente tem que adaptar muita coisa, um dos grandes problemas de hoje é que há um desinteresse dos alunos agente vai à sala de aula de computador e a grande maioria não querem cursos, as redes sociais dominam (Entrevista IC 3).

Todos os instrutores acabaram por confirmar que a formação inicial de cada um foi o que os levou para a sala de aula, uma vez que são técnicos e/ou especialistas em, pelo menos, uma área do conhecimento no campo em que atuam: na Beleza, na Informação e Comunicação, na informática, no Design, na Infraestrutura e na Saúde, como se identificaram quando foram entrevistados e indagados para qual eixo foram contratados.

Na fala dos instrutores, além do reconhecimento de alguns, a respeito da necessidade de investir e buscar uma educação continuada, para dar conta das especificidades da sala de aula, pôde-se, também, observar o que enfatiza Libâneo (1998, p.126): “a formação pedagógica vai significando cada vez mais a preparação

metodológica do professor e cada vez menos um campo de investigação sistemática da realidade educativa).” Esse fato foi observado quando ressaltaram a preocupação na transmissão de conhecimento em detrimento da compreensão do que ocorre no processo educativo.

- **Experiências formativas:**

Ao analisar a subcategoria denominada de ‘experiências formativas’ buscou-se identificar que elementos e/ou saberes foram significativos para o exercício da docência na Educação Profissional, advindas das vivências de formação em que participou desde que foi contratado pela instituição, para ser instrutor.

Como os nove (09) instrutores trouxeram elementos diferenciados em suas falas optou-se por agrupá-los em blocos de identificação, quais sejam:

- Acompanhamento e apoio da equipe pedagógica: dois (02) instrutores evidenciaram este suporte pedagógico, como destaque para o exercício da docência na educação profissional.

Eu acho que as supervisoras pedagógicas sempre estão dando algumas dicas de se como se comportar dentro de sala de aula. (Entrevista IC 1)

Tudo que eu vi agora recente na reunião pedagógica, agente acha que sabe e domina tudo, mas nem tudo domina. Trabalhar no final de ano é bem complicado, é bom planejar, fazer os planos de aula, às vezes, as formas de colocação, ter preocupação no presente e ter a continuação de estudos. Agente aprende todo dia (Entrevista IC 11).

- Pós-Graduação: nível de especialização em educação especial. Uma das instrutoras entrevistadas relatou que sentiu necessidade de investir na continuidade de estudos, para dar conta das demandas por atendimento especializado, que emergiam em sala de aula.

É como te falei fiz educação especial, porque eu tive deficientes mentais, visuais, eu tive é auditivos é muito desafiador para mim, eu vejo cada deficiência foi isso que me fez ter uma formação, minha especialização eu vi tudo o que eu vi sala de aula, eu consegui aplicar com meus alunos deficientes. Isso me ajudou muito tanto para mim como para eles eu sabia como lidar com aquela pessoa sem excluí-la e fazer com que os outros aprendessem no mesmo ritmo. Lógico respeitando aquela pessoa. E eu gosto muito dessa área de deficiência porque a pessoa quando ela é deficiência ele dificuldades e outras, tem já habilidade e já tem especialização justamente pega aquela habilidade que ela tem, e trabalhar em cima habilidade. Essa minha intenção que domine (Entrevista IC 2).

- Busca pela atualização constante. Foco no conhecimento pessoal e profissional. Dois (02) instrutores relataram preocupação em se manterem atualizados, dentro do segmento de atuação profissional

É basicamente despertar o interesse na área, porque as coisas mudam muito rápidas temos que nos atualizar e estar pesquisando e ir atrás (Entrevista IC 3).

Tudo que faço é sim para o meu crescimento pessoal e agente sempre tem que estar atento em todos os momentos para não perder as oportunidades de crescimento. Porque quando esse elemento é meu eu não uso para mim só na instituição eu quero levar este conhecimento compartilhado e é isso que eu faço quando eu consigo curso nessas oportunidades de melhoria profissional (Entrevista IC 5).

- Foco na melhoria dos resultados alcançados na sala de aula. Avaliação da aprendizagem. A percepção do instrutor entrevistado, apresentada a seguir, recai nos aspectos ligados à didática, avaliação do processo ensino aprendizagem e ao bem estar do aluno.

Na perspectiva dos cursos oferecidos o foco está em sua forma de avaliar, a maneira de tratar com o aluno, tentar inovar maneiras de dar aulas, tentar aproximar o aluno com professor que ele não desista do curso e levantar a autoestima desses alunos (Entrevista IC 6).

- Satisfação em ensinar; transformação do aluno no decorrer do curso; valorização da bagagem cultural do aluno foram elementos citados por dois (02) instrutores que os apontaram como significativos, para o exercício da docência na Educação Profissional.

O que mais me atrai inclusive é a satisfação em ensinar. Quando você começa a ensinar você começa também a aprender, ver que o saber que você passa a cada dia para o aluno o torna profissional, e você tem que esta procurando o que é novo para o conquistar e o atrair para o estudo. É sentir a transformação do começo dos alunos e no final dos alunos (Entrevista IC 14).

É esse saber do aluno. Qual a realidade dele? Dentro do trabalho que eu desenvolvo no sistema de saúde coletivo, que passo o problema na comunidade dele, então cada grupo trás para mim a realidade dele, e sempre eles estão mostrando. O que poderia melhorar? Dentro dessa realidade dele, o que a comunidade pode fazer por ele? Eu repasso o conteúdo e eles vão ter que trazer para mim o que a gente pode fazer é muito bom trás a questão da educação ambiental são crianças da comunidade participou e eu acho isso importante para o aluno não foi de mim eu que coloquei a ideia e eles procuram saber quais seria o problema

da comunidade, repassaram e conversamos e eles trouxeram as soluções dentro disso trabalhamos bastante o conteúdo, da saúde e a questão do saber do aluno (Entrevista IC 15).

Quando se procurou identificar que elementos e/ou saberes tinham sido significativos para o exercício da docência na Educação Profissional advindas das vivências de formação em que participou, esperava-se, na verdade, chegar ao ponto em que Azzi (2012, p. 52) diz:

O professor, na heterogeneidade de seu trabalho, está sempre diante de situações complexas para as quais deve encontrar respostas, e estas, repetitivas ou criativas, dependem de sua capacidade e habilidade de leitura da realidade e, também, do contexto, pois pode facilitar e/ou dificultar a sua prática.

Da pergunta formulada, às respostas obtidas, a heterogeneidade apontada esteve presente de diferentes maneiras. A primeira delas é que, com relação à delimitação do questionamento 'identificar que elementos e/ou saberes tinham sido significativos', as respostas foram embasadas, muito mais, na vivência do que propriamente na identificação dos saberes que envolvem a docência enquanto campo científico.

Pimenta (2012), ao falar da 'formação de professores: identidade e saberes da docência' apresenta três saberes balizadores: a experiência; o conhecimento; saberes pedagógicos. Para a autora citada, os saberes da docência, ligados à experiência, estão relacionados às experiências vivenciadas quando alunos, durante toda a vida escolar, que lhes possibilitou construir um juízo de valor entre o que é ser um bom, ou um mau professor, na hora de expor conteúdos e saber ensinar usando didática adequada.

Esse saber leva em consideração, também, a influência de docentes que tiveram papel significativo e que contribuíram com a sua formação humana, assim como, pela experiência socialmente acumulada que envolve a profissão e que se propaga ao longo dos tempos. Lembra, ainda, que há aqueles que exercem a atividade docente por terem feito o curso de magistério, do nível médio, ou possuem habilitação, a título precário, referindo-se às disposições transitórias da legislação brasileira que, ao mesmo tempo em que restringe, permite o exercício da docência a qualquer cidadão. Inclui, ainda e neste saber, as experiências produzidas no cotidiano da sala de aula, através de reflexão sobre suas práticas, mediatizadas pelas vivências de seus colegas e por textos de outros educadores.

A autora, ao falar dos saberes do conhecimento, enfatiza que:

Conhecimento não se reduz a informação. Esta é um primeiro estágio daquele. Conhecer implica um segundo estágio: o de trabalhar com as informações classificando-as; analisando-as. O terceiro estágio tem a ver com a inteligência, a consciência ou sabedoria. Inteligência tem a ver com a arte de vincular conhecimento de maneira útil e pertinente, isto é, de produzir novas formas de progresso e desenvolvimento; consciência e sabedoria envolvem reflexão, isto é, capacidade de produzir novas formas de existência, humanização (PIMENTA, 2012, p.23).

Pimenta (*op. cit.*), ao abordar o 'saber docente', alerta que, conhecer significa estar consciente do poder desse saber para a produção da vida social, material e existencial da humanidade. Ao apresentar os saberes da docência, ligados aos saberes pedagógicos, sustenta que, frequentando cursos de formação, os futuros docentes irão adquirir saberes sobre a educação e sobre a pedagogia, mas não os saberes pedagógicos. Para referendar esse posicionamento, cita-se Houssaye (1995, p.28), que complementa sua argumentação dizendo que "a especificidade da formação pedagógica, tanto a inicial como a contínua, não é refletir sobre o que se vai fazer nem sobre o que se deve fazer, mas sobre o que se faz."

Nessa perspectiva, compreende-se que os profissionais da educação podem encontrar meios, formas de dar sustentação a suas práticas confrontando-as no exercício da docência, no *lócus* da produção dos saberes pedagógicos, pois é nas práticas docentes que estão contidas a problematização, a intencionalidade na busca de soluções, a experimentação metodológica, as situações de ensino complexas e a busca pela inovação didática. Pode-se, portanto, compreender que os saberes pedagógicos podem colaborar com a prática docente, se estiverem devidamente vinculados às teorias que respaldam o fazer pedagógico.

As reflexões proporcionadas nesta investigação apontam fragilidades conceituais na perspectiva pedagógica da atuação dos instrutores entrevistados, contratados para ministrar cursos de capacitação na formação inicial e continuada na educação profissional, no que concerne ao domínio dos saberes docentes e das práticas pedagógicas, o que provoca, por vezes, insegurança, ação reprodutivista, ou intuitiva, na ação docente desse profissional, por conta da possibilidade de entrada no contexto educacional, sem ter passado, necessariamente, por uma formação pedagógica prévia. Nas falas dos participantes, foi percebido que, a partir

da formação pedagógica proposta pela instituição, ou buscada por eles, foram produzidos saberes relacionados ao campo de suas vivências, como os saberes experienciais, que mobilizaram outros, imbricados aos saberes de suas especialidades que deram sustentação ao exercício docente na educação profissional, como a incorporação dos saberes pedagógicos para aqueles cuja experiência docente antecedia a sua formação pedagógica.

O estudo mostrou que, além da necessidade apontada por autores que defendem a formação pedagógica como um pré-requisito de atuação profissional, para aqueles que pretendem se lançar no mercado para ministrarem cursos, os quais estão, efetivamente, em sala de aula com a incumbência de ensinar algo a alguém, também os sujeitos pesquisados demonstraram, em suas entrevistas, o reconhecimento de necessidade de apropriação de elementos pedagógicas para o exercício profissional.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa foi motivada pela indagação: - que saberes docentes e práticas pedagógicas mobilizam o instrutor da Educação Profissional, que atua nos cursos de capacitação da formação inicial e continuada, no âmbito desta instituição de educação profissional, localizada no Município de Fortaleza/CE, sendo ele um técnico/especialista em uma área do conhecimento, para desempenhar as funções docentes? Discutir tal proposição significou identificar os caminhos trilhados por esse profissional para chegar à sua prática de trabalho docente, que se estabelece em meio a constantes buscas por adequações e saberes que sustentam o seu 'fazer' pedagógico.

Entende-se que a formação pedagógica para os profissionais que exercem a docência é de suma importância para que, no contexto de uma sociedade que está em constantes transformações científicas e tecnológicas, consigam dar conta das demandas que dela emergem.

Corroborou-se o posicionamento de Pimenta (2012, p. 15) quando diz que:

Contraopondo-me a essa corrente de desvalorização profissional do professor e às concepções que o consideram como simples técnico reprodutor de conhecimentos e/ou monitor de programas pré-estabelecido, tenho investido na formação de professores, entendendo que na sociedade contemporânea cada vez mais se torna necessário o seu trabalho enquanto mediação nos processos constitutivos da cidadania dos alunos, para o que concorre a superação do fracasso e das desigualdades escolares. O que, me parece, impõe a necessidade de repensar a formação de professores.

Nesse contexto, o instrutor de cursos de capacitação profissional busca legitimar seu espaço na educação profissional, como docente que é, na tentativa de exercer seu papel de educador nos processos de ensino e de aprendizagem. Além desse, outros agentes se encontram envolvidos, mediados pelas políticas públicas que regulamentam a atividade profissional, como as instituições especializadas em educação profissional e a sociedade.

Nessa perspectiva, desenvolveu-se este estudo de caso numa instituição de

educação profissional localizada no Município de Fortaleza/CE, com instrutores que estão atuando no campo da docência para a Educação Profissional, mais especificamente, contratados para ministrar cursos de capacitação profissional que têm duração mínima de 160 h, direcionados à qualificação profissional dentro de uma ocupação estabelecida no mercado de trabalho, com o objetivo de analisar os saberes docentes que esses profissionais mobilizam, para exercer suas funções de professores, nos cursos de educação profissional inicial e continuada na instituição investigada.

No intuito de explorar mais esta temática, optou-se por pesquisar sobre a produção científica que envolveu esta investigação. Iniciou-se elaborando o 'Estado da Questão' que, dentre outras fontes de pesquisa, contemplou o Banco de Teses e Dissertações da CAPES, que envolvem pesquisa na área pesquisada, e os anais de eventos científicos, como os encontros anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). Na conclusão desta etapa, pôde-se observar, com amparo na concepção e interpretação desses profissionais e com a aproximação ao cotidiano de seu trabalho, como a publicação neste campo do conhecimento, que ainda é produzida de forma tímida se comparada às possibilidades do contexto educacional brasileiro. Após este levantamento, delineou-se a metodologia de pesquisa, escolhendo a entrevista semiestruturada e a análise documental como instrumentos de coleta de dados, junto aos instrutores pesquisados.

Para tratar as conclusões mais específicas desta investigação, optou-se por apresentá-las em tópicos que respondam aos objetivos propostos nesta dissertação, amparada nos dados e nas análises de documentos, nas entrevistas efetivadas com os instrutores participantes do estudo e nos referenciais teóricos. As constatações que se conseguiu inferir foram sintetizadas, a seguir.

Com relação à análise de que saberes docentes estão sendo mobilizados pelos instrutores para exercer suas funções de professores nos cursos de educação profissional inicial e continuada na instituição investigada.

Com relação ao grupo de instrutores pesquisados constatou-se que quase todos possuem ensino superior, a exceção da instrutora IC, que atende ao requisito básico de acesso para essa modalidade de ensino, na qual ministra curso.

Constatou-se que três (3) dos instrutores entrevistados possuem formação superior em pedagogia e um (1) buscou graduação nessa área, há pouco tempo, mesmo tendo outra graduação concluída. Ao serem perguntados sobre essa graduação, informaram que quando entraram na instituição, não a possuíam, e por uma necessidade a buscaram. Outros dois (2) instrutores têm formação do nível superior em docência, sendo elas Química e Geografia, também adquiridas após a inserção no meio profissional e, por fim, dois (2) instrutores com nível superior em função técnica especializada em sua área do conhecimento: Superior em Telecomunicações e Enfermagem além de possuírem pós-graduação em nível de especialização em áreas complementares ao campo profissional de atuação.

Para Tardif (2010), o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa, sua identidade, experiência de vida, história profissional, relações com alunos em sala e com os demais atores envolvidos no contexto escolar. Trata-se do saber dos professores adquirido em sua prática de trabalho e, inicialmente, cursos de formação.

Nesse sentido, apresentam-se os quatro saberes que compõem a profissão docente e que são provenientes de fontes diferentes: os saberes profissionais (ciências da educação e da pedagogia), os saberes disciplinares, os saberes curriculares e os saberes experienciais, levando a crer que a relação dos docentes com esses saberes não se limita, simplesmente, à função de repasse dos conhecimentos já elaborados, mas de um saber plural constituído dos saberes oriundos da formação profissional e dos saberes disciplinares, curriculares e experienciais.

Analisa-se, então, as informações coletadas à luz dessa composição sobre a profissão docente:

- Os saberes da formação profissional ou simplesmente saberes profissionais, compreendidos como o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores (escolas normais/faculdades de ciências da educação). Para as ciências humanas e da educação docente e ensino se constituem em seus objetos de saber.

- Os Saberes disciplinares: a prática docente também incorpora saberes sociais definidos e escolhidos pelas instituições universitárias. Esses acabam sendo integrados a partir da formação inicial e continua dos professores, nas disciplinas oferecidas pela universidade. Correspondem aos diversos campos do conhecimento disponibilizados na sociedade, transmitidos nos cursos de formação de professores, emergente da tradição cultural e dos grupos sociais elaboradores de saberes.

Com relação a esses saberes da formação profissional e dos saberes disciplinares identificou-se que, embora os nove (9) instrutores não os tivessem, no início de carreira, seis (6) deles buscaram formação como pré-requisitos pedagógicos para dar conta das demandas advindas da docência. Por sua vez, três (3) deles estão suprindo essa lacuna de formação pedagógica, recorrendo a programas especiais oferecidos pela instituição, buscando apoio na equipe pedagógica e em instrutores veteranos (lógica esta também extensiva aos demais participantes da pesquisa).

- Saberes curriculares, apropriados, ao longo da carreira docente, por meio dos programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) desenvolvidos e que devem ser aprendidos para serem aplicados. Esses saberes representam os saberes sociais que são objeto da prática escolar, definidos e selecionados como modelos de cultura erudita e de formação para a cultura.

- Saberes experienciais, denominados de experienciais ou práticos, são desenvolvidos no exercício das funções e na prática profissional dos professores, portadores de saberes específicos, calcados no trabalho e no conhecimento de seu meio.

Os instrutores técnicos e/ou especialistas em uma área do conhecimento necessitam, tanto dos saberes curriculares quanto dos saberes experienciais, que foram identificados fortemente por todos os nove (9) instrutores entrevistados, tanto do ponto de vista da formação inicial quanto do ponto de vista do desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes refinados ao longo da carreira profissional.

No entanto, se todos os quatro saberes apontados anteriormente integram os processos de ensinar e aprender de professores e alunos nos espaços da formação, é imprescindível atentar para o entendimento de que,

Em suma, 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 (TARDIF, 2002, p. 39).

Os saberes, tempo e aprendizagem, no percurso do trabalho no magistério, ocorrem com a identidade profissional do professor, com a docência ao longo dos anos, com a definição dos vários papéis exercidos pelo professor em busca da 'conquista' da autonomia, a qual, ao ser alcançada, começa a exigir do professor novas definições políticas e sociais na profissão. Na verdade, os anos de profissão interferem e mudam a identidade profissional, assim como, a sua maneira de trabalhar. No recorte desta pesquisa, ficou evidenciado que, nem todos, conseguiram atingir este patamar de ser professor, no sentido amplo, em que se comprovem os saberes profissionais (ciências da educação e da pedagogia), os saberes disciplinares, os saberes curriculares e os saberes experienciais.

Caracterizar o perfil profissional exige dos instrutores, que atuam nos cursos de educação profissional inicial e continuada da instituição, um foco: contemplado no escopo da entrevista semiestruturada em que, na análise da primeira categoria 'perfil profissional' ficou evidenciado o que foi exigido e/ou avaliado no processo seletivo do instrutor, na instituição investigada, para ser admitido como docente dos cursos de capacitação na Formação Inicial e Continuada da Educação Profissional. Foi possível, também, perceber a interpretação subjetiva do que os instrutores entendem sobre o que é ser docente na Educação Profissional, compreender a questão da formação pedagógica como preparação para atuar em sala de aula.

Constatou-se que, com relação ao perfil profissional, considerado como a porta de entrada para a contratação pela instituição dos instrutores, os nove (09) profissionais entrevistados apontaram a participação em processos seletivos; ressaltaram a subjetividade que permeia o entendimento do que é ser docente na educação profissional; falaram sobre terem, ou não, formação pedagógica e o que pensam sobre a importância dessa, na sala de aula; e relataram, de modo geral, como planejam as aulas dos cursos que ministram.

Nas análises sobre o critério que foi exigido e/ou avaliado no processo seletivo de entrada de cada um dos nove (9) instrutores pesquisados, percebeu-se que, mesmo com diferentes formas de se expressar e relatando, de modo simplificado ou

mais detalhado, cada um deles reforçou a questão levantada no item sobre a identificação do problema de pesquisa, a instrutoria, que é tratada no Regimento Escolar (2010, p. 19), em sua Seção II, que fala do corpo docente:

O corpo docente do SENAC será constituído por instrutores e tutores, com experiência comprovada na área ou conteúdo específico que for ministrar, licenciados ou capacitados, previamente em serviço ou por meio de programações especiais para o exercício do magistério, de acordo com a legislação vigente.

Resgatando o preâmbulo sobre a temática, reafirma-se que as entidades governamentais do Brasil estão diante do desafio de construir políticas de Formação Inicial e Continuada de professores para a Educação Profissional, uma vez que a legislação vigente não contempla as vertentes dessa modalidade de ensino e que, até o momento, não foi possível identificar um registro de política sistematizada, coerente e duradoura nesse sentido (OLIVEIRA, 2005), pois, atualmente, essa formação, quando existe, se dá através dos Programas Especiais de Formação Pedagógica para Docentes que, como o próprio título aponta, são programas, de caráter provisório, emergencial e desenvolvido, muitas das vezes, quando as instituições ofertantes dessa modalidade se propõem a promover essa qualificação.

Lima (2011), ao trazer o assunto da formação de professores para dentro de uma instituição de ensino voltada para a educação profissional, discorre que as normatizações sobre formação de professores, para essa modalidade de ensino, têm se apresentado como iniciativas para a solução do problema da escassez de docentes e reconhece que o desafio imposto a essa nova institucionalidade pode gerar uma crise de identidade de tais instituições, uma vez que elas devem formular projetos educativos para atender a alunos de diversas faixas etárias e níveis de ensino. Evidencia que as experiências na formação de professores são recentes e restritas a algumas instituições, o que poderia comprometer a qualidade do ensino.

Relembrando, o 'Estado da Questão', pelo qual se procurou mapear as publicações envolvendo esta temática, recorreu a Mury (2011), Paschoalino (2010), Borges (2010), Almeida e Biajone (2005), Papi (2005), Negrini (2008), Coelho (2006), Pereira (2009), Gomes (2004), Melo e Domingues (2004), Camargo (2008), Forster e Antich (2009), Lima (2011), Soares (2006), Soares (2007), Nunes (2007), Firmino e Cunha (2005), Pires (2008), que também pontuaram, em seus trabalhos, a

preocupação com esses profissionais, que estão em sala de aula, em cursos de Formação Inicial e Continuada da Educação Profissional, mas que, nem sempre, são contemplados com formações pedagógicas adequadas, ou complementares à sua atuação docente. Contudo, do ponto de vista legal, tudo está transcorrendo dentro dos parâmetros estabelecidos, mas, ainda assim, continua-se indagando se há um reconhecimento de que o professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria de ensino, a disciplina a ser ministrada e seu programa de estudos, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e, ainda, desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos, porque ainda não se tem uma regulamentação, nem uma proposta efetiva para formar, ou qualificar, estes profissionais que atualmente estão nas salas de aula, ministrando cursos da Formação Inicial e Continuada da Educação Profissional.

Discutiu-se sobre o que se compreende sobre os saberes utilizados pelos instrutores, oriundos da sua formação inicial, no cotidiano da prática docente desenvolvida na instituição investigada.

Ao proceder à análise da categoria 1qualificação profissional1 pôde-se compreender quais saberes, oriundos da sua formação inicial, os instrutores estavam utilizando em suas práticas docentes. Os nove (09) profissionais entrevistados discorreram sobre a maneira como avaliam a sua prática pedagógica, em relação ao domínio dos saberes pedagógicos identificados no escopo da entrevista como planejamento, avaliação, planos de aula, procedimentos metodológicos, bem com as relações que estabelecem entre a sua formação inicial e sua atuação na docência.

Nas falas encontrou-se reforço que variaram, desde a necessidade de transmitir o que sabiam dentro do segmento em que atuam, até a conclusão de ter 'caído de paraquedas' na profissão. Outros apontaram que a vocação para uma determinada área favoreceu e abriu possibilidades de atuação na Educação Profissional. No entanto, também se encontraram relatos de que a vivência e o crescimento dentro da profissão contribuem para a sua atuação na docência. Identificaram-se, também, alguns instrutores que perceberam a importância e

relevância em buscar uma formação pedagógica para dar conta das especificidades da sala de aula.

Todos os instrutores acabaram por confirmar que a formação inicial de cada um foi o que os levou para a sala de aula, visto que são técnicos e/ou especialistas em, pelo menos, uma área do conhecimento no campo em que atuam: Beleza, na Informação e Comunicação, na informática, no Design, na Infraestrutura e na Saúde, que apontaram quando foram entrevistados e indagados de qual eixo foram contratados.

No entanto, na fala dos instrutores, além do reconhecimento de alguns sobre a necessidade de investir e buscar uma educação continuada para dar conta das especificidades da sala de aula, pôde-se, também, observar o que enfatiza Libâneo (1998, p.126) como citado anteriormente: “a formação pedagógica vai significando cada vez mais a preparação metodológica do professor e cada vez menos um campo de investigação sistemática da realidade educativa.” Isso é observado, ainda, nas respostas dos instrutores, quando ressaltaram a preocupação com a transmissão de conhecimento em detrimento da compreensão do que ocorre no processo educativo.

Quanto aos saberes que foram utilizados pelos instrutores, oriundos da sua formação inicial, no cotidiano da prática docente, subsidiados por Pimenta (2012), ao falar da ‘formação de professores: identidade e saberes da docência’, apresentando três saberes balizadores: a experiência; o conhecimento e os saberes pedagógicos. Tomando por base as falas, identificaram-se aproximações e distanciamentos, conforme explicação a seguir.

O primeiro saber, a experiência, está relacionado às suas experiências como alunos, durante toda a vida escolar, que lhes possibilitou elaborar um juízo de valor entre o que é ser um bom, ou mau, professor na hora de expor conteúdos e saber ensinar usando didática adequada, levando em consideração, também, a influência de docentes que tiveram papel significativo, contribuindo para a sua formação humana, assim como, pela experiência socialmente acumulada, que envolve a profissão e que se propaga ao longo dos tempos. Lembra, ainda, que há aqueles que exercem a atividade docente por terem feito o curso de magistério de ensino médio, ou os que o são, beneficiados por um título precário, referindo-se às

disposições transitórias na legislação brasileira que, ao mesmo tempo em que restringe, permite o exercício da docência a qualquer cidadão. Nesse ponto, há forte identificação do contexto histórica da pesquisa, já apresentado anteriormente, devido à porta de entrada para contratação para atuar na Formação Inicial e Continuada da Educação Profissional, que inclui, nesse saber, as experiências produzidas no cotidiano da sala de aula, por meio da reflexão sobre suas práticas mediatizadas pela de seus colegas, e em confronto com textos de outros educadores, o que também foi verificado, por várias vezes, nas falas dos entrevistados.

Pimenta (2012), ao falar dos saberes do conhecimento específico, enfatiza que o conhecimento não se reduz à informação. Esse é um primeiro estágio do conhecimento. Para conhecer, precisa-se de um segundo estágio: trabalhar com as informações, classificando-as e analisando-as. Já o terceiro estágio está ligado à inteligência, à consciência ou sabedoria. Tem alguma relação com a arte de vincular conhecimento, de maneira útil e pertinente, de produzir novas formas de progresso e desenvolvimento.

A consciência e a sabedoria, por sua vez, envolvem reflexão, capacidade de produzir novas formas de existência, humanização. Tomando por base que todos são técnicos e/ou especialistas em seu campo de atuação profissional, pode-se dizer que possuem o conhecimento específico, para estarem em seus respectivos eixos de atuação, atingindo o primeiro e o segundo estágios, quais sejam a informações e sua classificação e análise.

No entanto, quando se faz referência ao terceiro estágio: inteligência, a consciência ou sabedoria são percebidas, no âmbito da Inteligência, em relação à arte de vincular conhecimento, de maneira útil e pertinente. De certa forma, todos responderam positivamente a este aspecto, mas no âmbito da consciência e sabedoria, que envolve reflexão, capacidade de produzir novas formas de existência e humanização, nem todos alcançaram esse patamar, tendo em vista os registros anteriormente realizados e a observância de reprodução de práticas já existentes por outros profissionais que atuam, por mais tempo, na instituição.

Ao apresentar os saberes da docência ligados aos saberes pedagógicos, Pimenta (2012) sustenta que, frequentando cursos de formação, os futuros docentes

irão adquirir saberes sobre a educação e sobre a pedagogia, mas não, os ‘saberes pedagógicos’. Pode-se, assim, compreender que os saberes pedagógicos podem colaborar com a prática docente se devidamente vinculados às teorias que respaldam o fazer pedagógico. Nessa perspectiva, compreende-se que os profissionais da educação podem encontrar meios, formas de dar sustentação a suas práticas, confrontando-as, no exercício da docência, *lócus* da produção dos saberes pedagógicos, pois é nas práticas docentes que estão contidas a problematização, a intencionalidade na busca de soluções, a experimentação metodológica, as situações de ensino complexas e a busca pela inovação didática.

No entanto ao resgatar o perfil profissional dos instrutores entrevistados lembrarmos, dos quais, nem todos, possuem formação pedagógica, passa-se a considerar que este saber docente ainda não está configurado em sua plenitude, tendo em vista que ,se por um lado possuem e vivenciam o exercício da docência, por outro, nem todos ainda adquiriram esses saberes sobre a educação e sobre a pedagogia, que são obtidos nos cursos de formação.

Analisaram-se as estratégias institucionais, para promover a qualificação pedagógica dos instrutores envolvidos com a educação profissional inicial e continuada, e buscar identificar se há a preocupação dos instrutores com a qualificação pedagógica necessária para sua atuação na formação profissional e continuada.

Buscando trazer respostas, ao tratar da categoria ‘perfil profissional’, em uma de suas subcategorias, buscou-se verificar se os instrutores entrevistados tinham formação pedagógica e, em caso de resposta negativa, como se preparam para atuar em sala de aula. Sobre esse assunto, Enguita (199, p.232), ao falar do trabalho docente, ressalta que ele exige de quem o exerce uma qualificação que ultrapasse o “conjunto de capacidades e conhecimento que o trabalhador deve aplicar nas tarefas que constituem seu emprego,” pressupondo, assim, consciência sobre sua teoria e prática em sala de aula, pois sem esta o que se observa é uma práxis repetitiva.

Verificou-se, pois, que seis (6) dos nove (9) instrutores têm formação pedagógica pela via da graduação em Pedagogia, Licenciatura em Geografia, ou em

Química. No entanto, vale ressaltar que dos quatro (4) com graduação em Pedagogia um (1) deles ainda está na fase inicial do curso, pois sua primeira qualificação de nível superior foi em Contabilidade.

No decorrer das entrevistas ficou claro que a busca por essa graduação em pedagogia foi posterior à contratação pela instituição e induzida por uma necessidade percebida pelos instrutores. Uma das instrutoras, além da pedagogia, ainda buscou formação complementar em Educação Especial, tendo em vista o crescente número de alunos com deficiência, que vinha recebendo em suas turmas. Outro instrutor ainda está concluindo sua licenciatura em Química.

No entanto, outros três (3) instrutores, ao responderem a essa questão afirmaram que não possuíam formação pedagógica e que o preparo para lidar com as demandas de sala de aula se deu na observação, acompanhamento e instrução de supervisores pedagógicos e professores mais antigos da instituição. Pontuaram, também, que a instituição tem encontros específicos para tratar de assuntos pedagógicos, assim como oferecem cursos no âmbito educacional específico, para o contexto da Educação Profissional.

Ainda nesta subcategoria, buscou-se verificar se a instituição pesquisada oferece algum tipo de formação pedagógica aos docentes e, caso a resposta fosse sim, qual ou quais seriam e de que forma aconteceriam. Os nove (9) instrutores foram unânimes em responder que sim, que a instituição oferece e favorece a participação deles em cursos de cunho educacional. Segundo os instrutores existe a possibilidade de se atualizar e se qualificar em diversos eixos de atuação da instituição, como meio de investimento na ampliação de conhecimento para outros segmentos de trabalho, bem como de conseguir apoio via educação corporativa, para ajudar financeiramente no pagamento de mensalidades de cursos de graduação ou pós-graduação, de acordo com a cota prevista e comprovação de relevância da formação para a área em que trabalha dentro da empresa.

Outro aspecto relevante e que dá sustentação a esta pesquisa, foi à verificação na fala de cinco (5) instrutores entrevistados, que foi bastante reveladora por deixar claro que a instituição tem oferecido Cursos de Especialização em Docência para a Educação Profissional, no nível de pós-graduação, voltada a Docentes e Supervisores do quadro efetivo, com 410h, denominado Curso de Ação Docente na

Educação Profissional, constituindo-se em um aperfeiçoamento para o grupo de docentes. Ainda, segundo os instrutores, esses cursos são oferecidos durante o ano e acontecem pela via da Educação a Distância (EAD). Há divulgação da formação de turmas para esses profissionais e o ingresso ocorre em consequência do interesse direto do instrutor, ou por convite feito pela própria instituição. Atualmente, o curso com maior incidência de oferta é o Curso de Ação Docente na Educação Profissional, proposto com o objetivo de aprofundar conhecimentos sobre a legislação e a didática da educação profissional, a fim de subsidiar a prática pedagógica, possibilitando, além da apropriação de conteúdos, o desenvolvimento de novas formas de pensar o fazer docente e a postura profissional. Esse curso tem carga horária mínima prevista, de 100 horas.

Verificou-se que, tanto na perspectiva dos instrutores quanto da instituição, há um movimento de reconhecimento e valorização quanto à necessidade de se ter ou desenvolver qualificação no âmbito pedagógico, para se atuar em sala de aula, reforçando o posicionamento inicialmente apresentado, quanto à necessidade das entidades governamentais brasileiras adotarem Políticas de Formação Inicial e Continuada de Professores, para a Educação Profissional, visto que a legislação vigente não contempla todas as vertentes dessa modalidade de ensino, pois, assim como diz Oliveira (2005), até o momento não foi possível identificar um registro de política sistematizada, coerente e duradoura nesse sentido.

Como se relatou, essa formação, quando existe, se dá através dos Programas Especiais de Formação Pedagógica para Docentes, como no caso da instituição ora investigada que, como o próprio título aponta, adota programas de caráter provisório, emergencial e desenvolvido, muitas das vezes, quando as instituições ofertantes dessa modalidade se propõem a promover essa qualificação.

Pires (2008), ao falar sobre a 'Formação do Trabalhador Docente nas Instituições Tecnológicas': Desafios e Possibilidades', reforça a necessidade de redimensionamento nas políticas de formação de professores no Brasil, pós-LDB, tendo como foco a inserção das instituições tecnológicas nessa formação. Aponta, ainda, para a relevância de se ampliarem as discussões e produções científicas, que objetivem estudar temáticas voltadas para a área educacional, de modo geral,

e ao desenvolvimento docente para a educação profissional, de forma mais específica dada às peculiaridades que lhes são inerentes.

Respondendo às indagações lançadas, pode-se afirmar que os resultados obtidos confirmam que esta caminhada foi exitosa. Este estudo contribuiu com a temática sobre os saberes docentes de instrutores do Sistema S, mobilizados na prática pedagógica em cursos de Educação Profissional na Formação Inicial e Continuada, com reflexões e comprovações compatíveis com o cenário nacional, tanto do ponto de vista legal quanto das regulamentações de entrada para a vida produtiva nessa ocupação quanto às necessidades especiais de ajuste para se atuar efetivamente em sala de aula, desempenhando o papel docente frente aos cursos de capacitação profissional ministrados pelos instrutores, ajudando a respaldar a necessidade de se ter um olhar mais cauteloso, com relação a políticas públicas, mais completas e efetivas, sobre este campo de atuação, assim como no estímulo a ampliação de pesquisas nessa área de conhecimento: 'Educação Profissional'.

Como toda investigação não tem um fim em si mesma, esta evidenciou, em sua chegada, mais um ponto de partida para outras questões e, portanto, outros estudos e, nesse sentido, motivação para o levantamento de outras questões sistemáticas relacionadas à docência voltada para a educação profissional em cursos da formação inicial e continuada.

Sugestões como resultados da investigação

Mediante os estudos realizados, apontam-se as seguintes sugestões:

- a socialização dos resultados do estudo em apresentação no *lócus* investigado, na unidade do Sistema S, no Município de Fortaleza/CE, onde a pesquisa foi realizada com a participação dos docentes, equipe pedagógica que dão suporte aos mesmos e gestores institucionais;
- publicação do estudo, em forma de artigos, para contribuir com o aprofundamento de estudos científicos na área da docência, voltada para a educação profissional em cursos da formação inicial e continuada;

- os resultados alcançados poderão servir como base de sustentação para a manutenção ou ampliação de projetos na área de formação continuada, para docentes que estão na instituição ou que nela ingressaram;
- motivar o PPGE para que, por meio de suas linhas de pesquisa, continue abrindo espaço e alargando as discussões que envolvem essa modalidade de ensino, 'educação profissional', para que, sendo a universidade esse espaço privilegiado do saber, novos estudos, projetos e articulações venham a contribuir com docentes, alunos e sociedade em geral, cliente dessa oferta de ensino no país;
- realizar novas investigações, agora no plano de doutorado, para aprofundar essas e outras questões, no sentido de elaborar uma proposta de formação continuada para docentes que atuam com alunos matriculados em cursos de capacitação profissional na Educação Profissional da Formação Inicial e Continuada.

Com base nessas recomendações, pretende-se contribuir com as discussões que permeiam o trabalho dos docentes voltados às práticas pedagógicas, que ocorrem no contexto dos cursos de capacitação profissional, entendido como mais uma fonte de pesquisa e suporte para análises e reflexões, perante o desafio da educação desses alunos e dos processos de ensino e de aprendizagem, que envolve o cotidiano destes profissionais. Além disso, pretende-se incentivar a comunidade científica para a realização de estudos nessa modalidade de ensino, convidando para novos desdobramentos e descobertas, pois o certo é que ainda há muito que ser investigado.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de; BIAJONE, Jefferson. Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação. **Educação e Pesquisa**. Vol. 33, n. 2, p.281-295, Ago 2007. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v33n2/a07v33n2.pdf>>. Acesso em 06.05.2012.

ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de; BIAJONE, Jefferson. A formação inicial dos professores em face dos saberes docentes. *In*: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação-ANPEd. Caxambu-MG. **Anais eletrônicos**. 2005. Disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/28/inicio.htm>>. Acesso em 12.05.2012.

ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de; HOBOLD, Márcia de Souza. O professor formador e os saberes docentes. *In*: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação-ANPEd. Caxambu-MG. **Anais eletrônicos**. 2008. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/2poster/GT08-4416--Int.pdf>>. Acesso em: 12.05.2012.

ALVES-MAZZOTI, A. J. Usos e abusos dos estudos de caso. *In*: **Cadernos de Pesquisa**, v.36, n.129, set/dez.2006.

ALVES-MAZZOTI, A. J. **O debate atual sobre os paradigmas de pesquisa em educação**. **Cadernos de pesquisa**. n. 96, p.15-23, fev/abr, 1996.

ALVES, Wanderson Ferreira. A formação de professores e as teorias do saber docente: contextos, dúvidas e desafios. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.33, n.2, p. 263-280, maio/ago. 2007.

ANDRÉ, M.E.D.A. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro, 2005.

ANDRÉ, M.E.D.A. Estudo de caso: seu potencial na educação. *In*: **Cadernos de pesquisa**, v. 49, maio.1984.

ANDRE, Marli. **Técnicas qualitativas e quantitativas de pesquisa**: oposição ou convergência? CERU. São Paulo: USP, 1991.

AZZI, Sandra. **Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico**. *In*: PIMENTA, Selma Garrido (org.). Saberes pedagógicos e atividade docente. -- 8. ed. -- São Paulo : Cortez, 2012.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº.5.692/71**. Brasília: MEC, 11 ago.1971.

BRASIL. **Decreto nº 2208/97**. Brasília: MEC, 17 abr.1997.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei nº 9.394/96**. Brasília: MEC, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Decreto nº 5.154/04**. Brasília: MEC, 23 jul.2004.

BRASIL. **Concepções e Diretrizes**. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. Brasília: MEC, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Superior. Resolução n. 02, de 16 de junho de 1997. Dispõe sobre Programas Especiais de Formação Pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 15 jul. 1997. Seção 1, p. 14927.

BARRETO, Vera. **Paulo Freire para educadores**, São Paulo: Arte e Ciência, 2004, p. 15.

BASTOS, N.M. G. **Introdução à metodologia do trabalho acadêmico**. Fortaleza: Gráfica e Editora Nacional, 2004.

BASSO, Itacy Salgado. Significado e sentido do trabalho docente. **Cad. CEDES**, Abr 1998, vol.19, no. 44, p.19-32. ISSN 0101-3262.

BEZERRA, Ciro; PAZ DA SILVA, Sandra Regina. Mercadorização e precarização do trabalho docente: contradições. *In*: SEMINÁRIO DA REDESTRADO: Regulação Educacional e Trabalho Docente, 6., 2006. **Anais...** Rio de Janeiro: UERJ, 2006.

BONAMINO, Alicia. **Políticas Educacionais Brasileiras**. Rio de Janeiro: [Mimeogr.], 1995.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto, 1994.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BURNIER, Suzana et al. Histórias de vida de professores: o caso da educação profissional. **Rev. Bras. Educ.**, Ago 2007, vol.12, no.35, p.343-358. ISSN 1413-2478.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. Vol. I, 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino. **Metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

CONCEIÇÃO, Ariádne Custódio Vieira. **A formação em pesquisa no exercício da docência universitária: concepções de professores.** 2012. 144p. [Dissertação de Mestrado Acadêmico em Educação]. Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza/CE, 2012.

DEVECHI, Catia Piccolo Viero and Trevisan, Amarildo Luiz. Abordagens na formação de professores: uma reconstrução aproximativa do campo conceitual. **Rev. Bras. Educ.**, Ago 2011, vol.16, no. 47, p.409-426. ISSN 1413-2478.

DRUCKER, Peter. O futuro já chegou. **Exame.** p. 112–126, 22 mar.2000.

ENQUITA, Mariano Fernandez. A ambiguidade da docência; entre o profissionalismo e a proletarização. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, p.41-61, 1991.

FARIA, Ederson de; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan de. Sobre o conceito de identidade: apropriações em estudos sobre formação de professores. **Psicol. Esc. Educ.** (Impr.), vol.15, no. 1, p.35-42, Jun 2011.

FARTES, Vera and santos, Adriana Paula Q. Oliveira Saberes, identidades, autonomia na cultura docente da educação profissional e tecnológica. **Cad. Pesquisa**, ago 2011, vol.41, no. 143, p.376-401.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Pedagogia e prática docente.** 1.ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **A Pedagogia como ciência da educação: entre epistemologia e prática.** 2001. [Tese de Doutorado]. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2001.

FREITAS, Marcos Cezar de; BICCAS, Maurilane de Souza. **História Social da Educação no Brasil (1926-1996).** São Paulo: Cortez, 2009.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de Professores no Brasil. 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação & Sociedade.** Campinas, vol. 23, n.80, p. 136-167, set.2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Política e educação: ensaios.** 5.ed. São Paulo: Cortez, 2001.(Coleção Questões de Nossa Época ; v.23).

FRIGOTTO, Gaudêncio. Modelos ou modos de produção: dos conflitos às soluções. **Tecnologia Educacional**, v. 29 (147), p. 8. out-nov-dez. 1999

GATTI, Bernardete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil.** Brasília: Liber Livro, 2007.

GATTI, Bernardete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil.** Brasília: Plano, 2002.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, Dez 2010, vol.31, no. 113, p.1355-1379. ISSN 0101-7330.

GATTI, Bernardete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Plano, 2001.

GUBA, E.G.; LINCOLN, Y.S. Competing paradigms in qualitative research. In: DENZIN, N.K.; LINCOLN, Y.S. (Ed.) **Handbook of qualitative research**. Thousand Oaks, California: SAGE, 1994. 105-107.

GUBA, E.G. The alternative paradigm dialog. In GUBA, E.G. (Ed.) **The paradigm dialog**. Newbury Prk/CA: SAGE, 1990. 17-27.

GUBA, E.G. **The paradigma dialog**. London: Sage Publication, 1990.

GAUTHIER, Clemont et al. **Por uma teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Itujuí, RS: UNIJUÍ, 1998.

GOMES, Heloisa Maria; MARINS, Hiloko, Ogihara. **A ação docente na educação profissional**. São Paulo: SENAC, 2003.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas 1987.

GRESSLER, Lori Alice. **Introdução à pesquisa: projetos e relatórios**. São Paulo: Loyola, 2003.

HOUSSAYE, Jean. Une Illusion pedagogique? **Cahiers Pédagogiques**, Paris, INRP, v.334,p.28-31, 1995.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. Tradução Silvana Cobucci Leite. 8. ed. São Paulo: Cortez: 2010. – (coleção questões da nossa época; v.4).

KUENZER, Acacia Zeneida. As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrance. **Educ. Soc.**, Dez 1999, vol.20, no. 68, p.163-183. ISSN 0101-7330.

KUENZER, Acacia Zeneida. **Ensino Médio e Profissional: as políticas do Estado neoliberal**. São Paulo: Cortez. v. 25, n. 2, , p. 23, maio-ago, 1999.

KUENZER, Acacia Zeneida. O ensino médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. **Educação e Sociedade**, Campinas, ano 21, n. 70, abr. 2000, p. 15-39.

LEAL, Guaraciara Barros; CARDOSO, Nilson de Souza; MACÊDO, Seandra Doroteu de; VIEIRA, Ada Pimentel Gomes Fernandes; NÓBREGA-THERRIEN, Silvia M. O estudo de caso na pesquisa educacional. In: NUNES, João Batista Carvalho; NÓBREGA-THERRIEN, Silvia Maria; FARIAS Isabel Sabino de. Pesquisa científica para iniciantes: caminhando no labirinto. **Métodos de Pesquisa**. V.2. Fortaleza: EdUECE, 2011. 61.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 1998.

LOGUERCIO, Rochele de Quadros; DEL PINO, José Claudio Os discursos produtores da identidade docente. **Ciênc. educ.** (Bauru), 2003, vol.9, no. 1, p.17-26. ISSN 1516-7313.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

LÜDKE, Menga. O professor, seu saber e sua pesquisa. **Educação & Sociedade**, ano XXII, nº 74, p.77-96, Abr.2001.

MAIA, DennysLeite; VIDAL, Maria Ozirene Maia; NÓBREGA-THERRIEN, Silvia M. BARRETO, Marcília Chagas. Estudo de caso e pesquisas educacionais: análise acerca do binômio. *In*: NUNES, João Batista Carvalho; NÓBREGA-THERRIEN, Silvia Maria; FARIAS, Isabel Sabino de. Pesquisa científica para iniciantes: caminhando no labirinto. **Métodos de Pesquisa**. V.2. Fortaleza: Ed. UECE, 2011. 61-78..

MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política.** Rio de Janeiro: Diefel, 1985.v.1.

MACHADO, Nilson José. **Disciplinas e Competências na Educação Profissional.** São Paulo: [Mimeogr], 2000.

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

MARKERT, Werner. Trabalho e comunicação: reflexões sobre um conceito dialético de competência. **Educ. Soc.** vol.23, no. 79, p.189-211, ago. 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 22. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.) **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. Professores: entre saberes e práticas. **Educação & Sociedade**, ano XXII, nº 74, p.121-142, Abr.2001.

NOBREGA-THERRIEN, Silvia Maria, THERRIEN, Jacques. O estado da questão: aportes teórico-metodológicos e relatos de sua produção em trabalhos científicos. *In* FARIAS Isabel Maria Sabino de, NUNES, João Batista Carvalho, NOBREGA-THERRIEN, Silvia Maria. **Pesquisa científica para iniciantes: caminhando no labirinto.** p.21-32. Fortaleza: EdUECE, 2010.

NÓVOA, Antonio. (Org.) **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓBREGA-THERRIEN, Silvia. Maria; FARIAS; Isabel Maria Sabino de; SALES, José Albio Moreira de. Abordagens quantitativas e qualitativas na pesquisa em educação: velhas e novas mediações e compreensões. *In*: FARIAS, Isabel Maria Sabino de; NÓBREGA THERRIEN, Silvia. Maria. (Org.). **Pesquisa científica para iniciantes**: caminhando no labirinto. Fortaleza: EdUECE, p. 53-66, 2010 (Coleção Métodos de Pesquisa).

NUNES, Célia Maria Fernandes. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade**, ano XXII, nº 74, p.27-42, abr.2001.

NUNES, Celia Maria Fernandes. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação e Sociedade**. Ano XXII n. 17, p. 27-42, abr.2001.

NUNES, João Batista Carvalho. Busca científica na pesquisa em educação: tendências atuais. *In* FARIAS Isabel Maria Sabino de, NUNES, João Batista Carvalho, NÓBREGA-THERRIEN, Silvia Maria. **Pesquisa científica para iniciantes**: caminhando no labirinto. p.33-51. Fortaleza: EdUECE, 2010.

NUNES, João Batista Carvalho; NÓBREGA-THERRIEN, Silvia Maria; FARIAS, Isabel Sabino de. Produção científica múltiplos olhares. *In*: NUNES, João Batista Carvalho; NÓBREGA-THERRIEN, Silvia Maria; FARIAS, Isabel Sabino de. Pesquisa científica para iniciantes: caminhando no labirinto. **Métodos de Pesquisa**. V.2. Fortaleza: EdUECE, 2011.

NÓVOA, António. Os professores e as histórias da sua vida. *In*: NÓVOA, Antônio (org). **Vidas de Professores**. Porto: Editora Porto, 2000.

OLIVEIRA, Maria Rita N.S. **A Formação de Professores para o Ensino Técnico**. Projeto de Pesquisa. Brasília: CNPq, 2005.

PAIVA, Vanilda. Desmistificação das profissões: quando as competências moldam as formas de inserção no mundo do trabalho. **Contemporaneidade e Educação**. Ano II, nº 1, Maio/97, pp. 131 – 132.

PENIN, S. **Cotidiano e Escola: a obra em construção**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1995.

PENIN, Sonia Teresinha de Sousa. A professora e a construção do conhecimento sobre o ensino. **Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas), São Paulo: FCC, v. no. 92, p. 5-15, 1995.

PEREIRA, J. E. D. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Educação & Sociedade**. Campinas: Unicamp, ano XX, nº 68, p. 109-125, dezembro, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In*: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8. ed. São Paulo : Cortez, 2012.

RAMOS, Marise Nogueira. A educação profissional pela Pedagogia das Competências: para além da superfície dos documentos oficiais. **Educ. Soc.** vol.23, no. 80, p.401-422, set 2002.

RAMOS, Marise. **Indicações para adequação do projeto pedagógico do SENAC à atual legislação brasileira de Educação Profissional.** Rio de Janeiro: [Mimeogr.], 2000, p. 1.

RIOS, T. A. **Compreender e Ensinar:** por uma docência da melhor qualidade. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

RAMOS, Marise. **Indicações para adequação do projeto pedagógico do Senac à atual legislação brasileira de Educação Profissional.** Rio de Janeiro: [Mimeogr.], 2000, p. 1.

SCHON, D. The reflective reflexive practitioner. How professionals think. *In: Action.* New York: Jossey Bass, 1983.

STAKE, Robert E. **A arte da investigação com estudos de caso.** Trad. Ana Maria Chaves. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2007.

STAKE, Robert E. **Investigación con estudio de casos.** Madrid: Morata, 1998.

SANZ, Luiz Aberto. **Procedimentos metodológicos:** fazendo caminhos. Rio de Janeiro: SENAC Nacional, 2013.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Rev. Bras. Educ.** vol.14, no. 40, p.143-155, Abr 2009.

SENAC AR-CE. **Projeto Político Pedagógico, 2010.** Fortaleza: SENAC, 2010.

SENAC AR-CE. **Regimento Escolar 2010.** Fortaleza: SENAC, 2010.

SENAC. DN. **Itinerários Formativos: metodologia de construção.** Elizabeth Maria Mendonça Real; Maria Luiza Motta da Silva Araujo; Máslova Valença Teixeira *et. al.* Rio de Janeiro: SENAC/DEP/CPA, 2005.

SENAC. **Formação Inicial e Continuada de trabalhadores no comércio de bens serviços e turismo** / Rejane de Souza Leite; Maria Clara Lanari Bó. Rio de Janeiro: SENAC/DARH/CCC, 2006. 32p. (Documentos Técnicos).

SENAC. **Planejamento e avaliação:** subsídios para a ação docente. (Didática para a Educação Profissional). Antonia Ribeiro, Elizabeth Real, Marcia Capella *et al.* Rio de Janeiro. Ed. SENAC Nacional, 2003. 112p.

SOUZA Machado, Lucília Regina de. O desafio da formação dos professores para a EPT e PROEJA. **Educ. Soc.**, Set 2011, vol.32, no.116, p.689-704.

STAKE, Robert E. **A arte da investigação com estudos de caso.** Trad. Ana Maria Chaves. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2007.

STAKE, Robert E. A arte da investigação com estudos de caso. Trad. Ana Maria Chaves. Lisboa: Fundação **Investigación com estúdio de casos**. Madrid: Morata, 1998.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 10 ed.. Petrópolis: Vozes, 2010.

TARDIF, Maurice. Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice. Maurice; GAUTHIER, Clermont. **O saber profissional dos professores – fundamentos e epistemologia**. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA SOBRE O SABER DOCENTE. 1996. Anais... Fortaleza: UFC, 1996.

TARDIF, Maurice; M., LESSARD, C. e LAHAYE, L. Os professores face ao saber. Esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e Educação** nº 4, Porto Alegre: Pannônica, 1991.

TEIXEIRA, A. S. **Educação não é Privilégio**. São Paulo: Nacional, 4 ed., 1977.

TEIXEIRA, A. S. A. S. **Educação e o Mundo Moderno**. São Paulo: Nacional, 2 ed. 1977.

THERRIEN, Jacques; LOIOLA, Francisco Antônio. Experiência e competência no ensino: pistas de reflexões sobre a natureza do saber-ensinar na perspectiva da ergonomia do trabalho docente. **Educação & Sociedade**, ano XXII, nº 74, p.143-160, Abril/2001.

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

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

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A prática pedagógica do professor de Didática**. 2. Ed. Campinas: Papirus, 1992.

YIN, Robert. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

YIN, Robert. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2001.

YIN, Robert. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

ZIBETTI, Marli Lúcia Tonatto; SOUZA, Marilene Proença Rebello de Apropriação e mobilização de saberes na prática pedagógica: contribuição para a formação de professores. **Educ. Pesquisa**, Ago 2007, vol.33, no. 2, p.247-262.

APÊNDICES

APÊNDICE A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (INSTRUTOR)

O (A) Sr. (a) XXXXXXXX está sendo convidado (a) a participar da pesquisa “Saberes docentes mobilizados na prática pedagógica por instrutores do Sistema S em cursos de Educação Profissional”, que tem como objetivo analisar os saberes docentes mobilizados por instrutores no Sistema S no Município de Fortaleza/CE em sua prática pedagógica. Pedimos sua colaboração nesta pesquisa, ao responder uma entrevista sobre a formação pedagógica, continuada, sua prática docente na instituição de educação profissional; e, caso necessário, participar de uma observação, que poderá ser fotografada e filmada se o (a) Sr. (a) concordar.

Garantimos que a pesquisa não trará nenhuma forma de prejuízo, dano ou transtorno para aqueles que participarem. Todas as informações obtidas nesse estudo serão mantidas em sigilo e sua identidade não será revelada. Vale ressaltar que sua participação é voluntária, e o (a) Sr. (a) poderá a qualquer momento deixar de participar deste, sem qualquer prejuízo ou dano para o sujeito. Comprometemo-nos a utilizar os dados coletados somente para pesquisa e os resultados poderão ser veiculados através de artigos científicos e revistas especializadas e/ou encontros científicos e congressos, sempre resguardando sua identificação.

Todos os participantes poderão receber quaisquer esclarecimentos acerca da pesquisa e, ressaltando novamente, terão liberdade para não participar quando assim acharem mais conveniente. Informamos também que não haverá divulgação personalizada das informações, que você não receberá qualquer espécie de reembolso ou gratificação pela participação neste estudo e que terá o direito a uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Se necessário, poderá entrar em contato com a responsável pela pesquisa, a mestranda Alcilane Mota Saavedra Pinto, pelo telefone (85) 8134-5757 ou e-mail: alcilanemota@gmail.com; e com a orientadora Professora Doutora Silvina Pimentel Silva pelo telefone (85) 8884-9124 ou e-mail: silvinapimentel@yahoo.com.br.

O Comitê de Ética da UECE encontra-se disponível para esclarecimento pelo telefone: (85) 3101.9890; Endereço Av. Parajana, 1700 – Campus do Itaperi – Fortaleza (CE) ou pelo e-mail: cep@uece.br.

Este termo está elaborado em duas vias, sendo uma para o sujeito participante da pesquisa e outro para o arquivo do pesquisador.

Eu, _____, tendo sido esclarecido (a) a respeito da pesquisa, aceito participar da mesma.

Fortaleza, ____ de _____ de 2013.

Assinatura do (a) participante

Assinatura da pesquisadora

2. O que é ser docente na Educação Profissional?

3. Você tem formação pedagógica? Caso sim, qual?
Se não, como se deu sua preparação para atuar em sala de aula?

4. Você entende que é importante possuir qualificação pedagógica para atuar na Educação Profissional como docente? Por que.

5. A instituição oferece algum tipo de formação pedagógica aos docentes? Caso sim, qual e de que forma?

6. Existe algum profissional que lhe oriente nas ações do cotidiano pedagógico? Caso sim, quem e como é realizado?

7. Como você planeja as aulas do curso que você ministra?

8. Como você avalia sua prática pedagógica em relação ao domínio dos saberes pedagógicos (planejamento, avaliação, planos de aula, procedimentos metodológicos) para o exercício de sua prática em sala de aula.

9. Que relações você estabelece entre a sua formação inicial e sua atuação na Educação Profissional hoje?

10. Nas experiências de formação em que você participou que elementos e/ou saberes foram significativos para o exercício da docência na Educação Profissional?

ANEXOS

ANEXO A

RESOLUÇÃO Nº 02, DE 26 DE JUNHO DE 1997.

Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio.

O Presidente do Conselho Nacional de Educação, tendo em vista o disposto nos artigos 13 e 19 do Regimento e no Parecer nº 4/97, homologado pelo Senhor Ministro de Estado da Educação e do Desporto em 16/6/97, resolve:

Art. 1º A formação de docentes no nível superior para as disciplinas que integram as quatro séries finais do ensino fundamental, o ensino médio e a educação profissional em nível médio, será feita em cursos regulares de licenciatura, em cursos regulares para portadores de diplomas de educação superior e, bem assim, em programas especiais de formação pedagógica estabelecidos por esta Resolução.

Parágrafo único. Estes programas destinam-se a suprir a falta nas escolas de professores habilitados, em determinadas disciplinas e localidades, em caráter especial.

Art. 2º O programa especial a que se refere o art. 1º é destinado a portadores de diploma de nível superior, em cursos relacionados à habilitação pretendida, que ofereçam sólida base de conhecimentos na área de estudos ligada a essa habilitação.

Parágrafo único. A instituição que oferecer o programa especial se encarregará de verificar a compatibilidade entre a formação do candidato e a disciplina para a qual pretende habilitar-se.

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

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

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

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

Art. 4º O programa se desenvolverá em, pelo menos, 540 horas, incluindo a parte teórica e prática, esta com duração mínima de 300 horas.

§1º Deverá ser garantida estreita e concomitante relação entre teoria e prática, ambas fornecendo elementos básicos para o desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades necessários à docência, vedada a oferta da parte prática exclusivamente ao final do programa.

§2º Será concedida ênfase à metodologia de ensino específica da habilitação pretendida, que orientará a parte prática do programa e a posterior sistematização de seus resultados.

Art. 5º A parte prática do programa deverá ser desenvolvida em instituições de ensino básico envolvendo não apenas a preparação e o trabalho em sala de aula e sua avaliação, mas todas as atividades próprias da vida da escola, incluindo o planejamento pedagógico, administrativo e financeiro, as reuniões pedagógicas, os eventos com participação da comunidade escolar e a avaliação da aprendizagem, assim como de toda a realidade da escola.

Parágrafo único. Os participantes do programa que estejam ministrando aulas da disciplina para a qual pretendam habilitar-se poderão incorporar o trabalho em realização como capacitação em serviço, desde que esta prática se integre dentro do plano curricular do programa e sob a supervisão prevista no artigo subsequente.

Art. 6º A supervisão da parte prática do programa deve ser de responsabilidade da instituição que o ministra.

Art. 7º O programa a que se refere esta Resolução poderá ser oferecido independentemente de autorização prévia, por universidades e por instituições de ensino superior que ministrem cursos reconhecidos de licenciatura nas disciplinas pretendidas, em articulação com estabelecimentos de ensino fundamental, médio e profissional onde terá lugar o desenvolvimento da parte prática do programa.

§1º Outras instituições de ensino superior que pretendam oferecer pela primeira vez o programa especial nos termos desta Portaria deverão proceder à solicitação da

autorização do MEC, para posterior análise do CNE, garantida a comprovação, dentre outras, de corpo docente qualificado.

§2º Em qualquer caso, no prazo máximo de 3 (três) anos, estarão todas as instituições obrigadas a submeter ao Conselho Nacional de Educação processo de reconhecimento dos programas especiais, que vierem a oferecer, de cujo resultado dependerá a continuidade dos mesmos.

Art. 8º A parte teórica do programa poderá ser oferecida utilizando metodologia semipresencial, na modalidade de ensino a distância, sem redução da carga horária prevista no artigo 4º, sendo exigido o credenciamento prévio da instituição de ensino superior pelo Conselho Nacional de Educação, nos termos do art. 80 da Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

Art. 9º As instituições de ensino superior que estiverem oferecendo os cursos regulamentados pela Portaria nº 432, de 19 de julho de 1971, deverão suspender o ingresso de novos alunos, podendo substituir tais cursos pelo programa especial estabelecido nesta Portaria, caso se enquadrem nas exigências estipuladas pelo art. 7º e seus parágrafos.

Art. 10 O concluinte do programa especial receberá certificado e registro profissional equivalente à licenciatura plena.

Art. 11 As instituições de ensino superior deverão manter permanente acompanhamento e avaliação do programa especial por elas oferecido, integrado ao seu projeto pedagógico.

Parágrafo único. No prazo de cinco anos o CNE procederá à avaliação do estabelecido na presente resolução.

Art. 12 Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, ficando revogadas as disposições em contrário.

Hésio de Albuquerque Cordeiro

ANEXO B

Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos

LEI Nº 11.741, DE 16 DE JULHO DE 2008.

Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º Os arts. 37, 39, 41 e 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passam a vigorar com a seguinte redação:

“Art. 37.

§ “3o A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento” (NR).

“Art. 39. A educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia.

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

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

I – de formação inicial e continuada ou qualificação profissional;

II – de educação profissional técnica de nível médio;

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

§ 3º Os cursos de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação organizar-se-ão, no que concerne a objetivos, características e duração, de acordo

com as diretrizes curriculares nacionais estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação” (NR).

“Art. 41. O conhecimento adquirido na educação profissional e tecnológica, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos.

Parágrafo único. (Revogado).” (NR)

“Art. 42. As instituições de educação profissional e tecnológica, além dos seus cursos regulares, oferecerão cursos especiais, abertos à comunidade, condicionada a matrícula à capacidade de aproveitamento e não necessariamente ao nível de escolaridade.” (NR)

Art. 2º O Capítulo II do Título V da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescido da Seção IV-A, denominada “Da Educação Profissional Técnica de Nível Médio”, e dos seguintes arts. 36-A, 36-B, 36-C e 36-D:

“Seção IV-A

Da Educação Profissional Técnica de Nível Médio

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

Parágrafo único. A preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional.

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

I - articulada com o ensino médio;

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

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

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

II - as normas complementares dos respectivos sistemas de ensino;

III - as exigências de cada instituição de ensino, nos termos de seu projeto pedagógico.

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

I - integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, efetuando-se matrícula única para cada aluno;

II - concomitante, oferecida a quem ingresse no ensino médio ou já o esteja cursando, efetuando-se matrículas distintas para cada curso, e podendo ocorrer:

a) na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;

b) em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;

c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando ao planejamento e ao desenvolvimento de projeto pedagógico unificado.

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

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

Art. 3º O Capítulo III do Título V da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a ser denominado “Da Educação Profissional e Tecnológica”.

Art. 4º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 5º Revogam-se os §§ 2º e 4º do art. 36 e o parágrafo único do art. 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

Brasília, 16 de julho de 2008; 187º da Independência e 120º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

Fernando Haddad

Este texto não substitui o publicado no DOU de 17.7.2008

ANEXO C

**Presidência da
República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos
Jurídicos**

DECRETO-LEI Nº 8.621, DE 10 DE JANEIRO DE 1946.

[\(Vide Decreto-Lei nº 8.622, de 1942\)](#)

[\(Vide Decreto nº 31.546, de 1952\)](#)

[\(Vide Decreto-Lei nº 151, de 1967\)](#)

[\(Vide Decreto nº 60.343, de 1967\)](#)

[\(Vide Decreto nº 61.843, de 1967\)](#)

[\(Vide Decreto de 28 de abril de 1992\)](#)

[\(Vide Decreto de 3 de setembro de 1992\)](#)

[\(Vide Decreto nº 715, de 1992\)](#)

Dispõe sobre a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, usando da atribuição que lhe confere o artigo 180 da Constituição,

DECRETA:

Art. 1º Fica atribuído à Confederação Nacional do Comércio o encargo de organizar e administrar, no território nacional, escolas de aprendizagem comercial.

Parágrafo único. As escolas de aprendizagem comercial manterão também cursos de continuação ou práticos e de especialização para os empregados adultos do comércio, não sujeitos à aprendizagem.

Art. 2º A Confederação Nacional do Comércio, para o fim de que trata o artigo anterior, criará, e organizará o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC).

Art. 3º O SENAC deverá também colaborar na obra de difusão e aperfeiçoamento do ensino comercial de formação e do ensino imediato que com ele se relacionar diretamente, para o que promoverá os acordos necessários, especialmente com estabelecimentos de ensino comercial reconhecidos pelo Governo Federal, exigindo sempre, em troca do auxílio financeiro que der, melhoria do aparelhamento escolar e determinado número de matrículas gratuitas para comerciários, seus filhos, ou estudantes a que provadamente faltarem os recursos necessários.

§ 1º As escolas do Senac poderão ofertar vagas aos usuários do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase) nas condições a serem dispostas em instrumentos de cooperação celebrados entre os operadores do Senac e os gestores dos Sistemas de Atendimento Socioeducativo locais (Incluído pela Lei nº 12.594, de 2012) (Vide)

§ 2º Nas localidades onde não existir estabelecimento de ensino comercial reconhecido, ou onde a capacidade dos cursos de formação em funcionamento não atender às necessidades do meio, o SENAC providenciará a satisfação das exigências regulamentares para que na sua escola, de aprendizagem funcionem os cursos de formação e aperfeiçoamento necessários, ou promoverá os meios indispensáveis a incentivar a iniciativa particular a criá-los. (Renumerado do parágrafo único pela Lei nº 12.594, de 2012) (Vide)

Art. 4º Para o custeio dos encargos do SENAC, os estabelecimentos comerciais cujas atividades, de acordo com o quadro a que se refere o artigo 577 da Consolidação das Leis do Trabalho, estiverem enquadradas nas Federações e Sindicatos coordenados pela Confederação Nacional do Comércio, ficam obrigados ao pagamento mensal de uma, contribuição equivalente a um por cento sobre o montante da remuneração paga à totalidade dos seus empregados.

§ 1º O montante da remuneração de que trata este artigo será o mesmo que servir de base à incidência da contribuição de previdência social, devida à respectiva instituição de aposentadoria e pensões.

§ 2º A arrecadação das contribuições será feita, pelas instituições de aposentadoria e pensões e o seu produto será posto à disposição do SENAC, para aplicação proporcional nas diferentes unidades do país, de acordo com a correspondente arrecadação, deduzida a cota necessária às despesas de caráter geral. Quando as instituições de aposentadoria e pensões não possuírem serviço próprio de cobrança, entrará o SENAC em entendimento com tais órgãos a fim de ser feita a arrecadação por intermédio do Banco do Brasil, ministrados os elementos necessários à inscrição desses contribuintes.

§ 3º Por empregado entende-se todo e qualquer servidor de um estabelecimento, seja qual for a função ou categoria.

§ 4º O recolhimento da contribuição para o SENAC será feito concomitantemente com a da que for devida às instituições de aposentadoria e pensões de que os empregados são segurados.

Art. 5º Serão também contribuintes do "SENAC" as empresas de atividades mistas e que explorem, acessória ou concorrentemente, qualquer ramo econômico peculiar aos estabelecimentos comerciais, e a sua contribuição será calculada, apenas sobre o montante da remuneração paga aos empregados que servirem no setor relativo a esse ramo.

Art. 6º Ficarão isentos de contribuição os estabelecimentos que, a expensas próprias, mantiverem cursos práticos de comércio e de aprendizagem, considerados pelo "SENAC adequados aos seus fins, não só quanto às suas instalações como no tocante à Constituição do Corpo docente e ao regime escolar. (Vide Lei nº 6.297, de 1975)

Parágrafo único. O estabelecimento beneficiado por este artigo obriga-se, porém, ao recolhimento de um quinto da contribuição a que estaria sujeito, para atender a despesas de caráter geral e de orientação e inspeção do ensino.

Art. 7º Os serviços de caráter educativo, organizados e dirigidos pelo SENAC, ficarão isentos de todo e qualquer imposto federal, estadual e municipal.

Parágrafo único. Os governos estaduais e municipais baixarão os atos necessários à efetivação da medida consubstanciada neste artigo.

Art. 8º O SENAC promoverá com as instituições de aposentadoria e pensões os entendimentos necessários para o efeito de aplicação do regime de arrecadação instituído no presente decreto-lei.

Art. 9º A Confederação Nacional do Comércio fica investida da necessária, delegação de poder público para elaborar e expedir o regulamento do SENAC e as instruções necessárias ao funcionamento dos seus serviços.

Art. 10. O regulamento de que trata o artigo anterior, entre outras disposições, dará organização aos órgãos de direção do SENAC, constituindo um Conselho Nacional e Conselhos Estaduais ou Regionais.

§ 1º Presidirá o Conselho Nacional do SENAC o presidente da Confederação Nacional do Comércio.

§ 2º Os presidentes dos Conselhos Estaduais ou Regionais serão escolhidos entre os presidentes das federações sindicais dos grupos do comércio, preferindo-se sempre o da federação representativa do maior contingente humano

§ 3º Farão parte obrigatoriamente do Conselho Nacional o diretor do órgão encarregado da administração das atividades relativas ao ensino comercial do Ministério da Educação e Saúde e um representante do Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio, designado pelo respectivo Ministro, e dos Conselhos Estaduais ou Regionais farão também parte representantes dos dois Ministérios, igualmente designados.

Art. 11. As contribuições de que trata este Decreto-Lei serão cobradas a partir de 1 de janeiro de 1946, com base na remuneração dos segurados de 1945.

Art. 12. Este Decreto-Lei entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Rio de Janeiro, 10 de janeiro de 1946, 125º da Independência e 58º da República.

JOSÉ LINHARES
R. Carneiro de Mendonça
Raul Leitão da Cunha

Este texto não substitui o publicado no DOU de 12.1.1946

ANEXO D
DECRETO-LEI N. 6.141 – DE 28 DE DEZEMBRO DE 1943

Lei Orgânica do Ensino Comercial

O Presidente da República, usando da atribuição que lhe confere o artigo 180 da Constituição,

DECRETA A SEGUINTE:

Lei Orgânica do Ensino Comercial

TÍTULO I
Da Organização do Ensino Comercial
CAPÍTULO I
DAS FINALIDADES DO ENSINO COMERCIAL

Art. 1º Esta lei estabelece as bases de organização e de regime do ensino comercial, que é o ramo de ensino de segundo grau, destinado às seguintes finalidades:

1. Formar profissionais aptos ao exercício de atividades específicas no comércio e bem assim de funções auxiliares de carácter administrativo nos negócios públicos e privados.
2. Dar a candidatos ao exercício das mais simples ou correntes atividades no comércio e na administração uma sumária preparação profissional.
3. Aperfeiçoar os conhecimentos e capacidades técnicas de profissionais diplomados na forma desta lei.

CAPÍTULO II
DOS CICLOS E DOS CURSOS
SECÇÃO I
Disposições preliminares

Art. 2º O ensino comercial será ministrado em dois ciclos. Dentro de cada ciclo, o ensino comercial desdobrar-se-á em cursos.

Art. 3º Os cursos de ensino comercial serão das seguintes categorias;

- a) cursos de formação;
- b) cursos de continuação;
- c) cursos de aperfeiçoamento.

SECÇÃO II
Dos cursos de formação

Art. 4º O primeiro ciclo do ensino comercial compreenderá um só curso de formação: o curso comercial básico.

Parágrafo único. O curso comercial básico, que terá a duração de quatro anos, destinar-se-á a ministrar os elementos gerais e fundamentais do ensino comercial.

Art. 5º O segundo ciclo do ensino comercial compreenderá cinco cursos de formação, denominados cursos comerciais técnicos:

1. Curso de comércio e propaganda.
2. Curso de administração.
3. Curso de contabilidade.
4. Curso de estatística.
5. Curso de secretariado.

Parágrafo único. Os cursos comerciais técnicos, cada qual com a duração de três anos, são destinados ao ensino de técnicas próprias ao exercício de funções de caráter especial no comércio ou na administração dos negócios públicos e privados.

SECÇÃO III Dos cursos de continuação

Art. 6º Os cursos de continuação, que também se denominarão cursos práticos de comércio, são de primeiro ciclo, e destinam-se a dar a candidatos não diplomados no ensino comercial uma sumária preparação profissional que habilite às mais simples ou correntes atividades no comércio e na administração.

SECÇÃO IV Dos cursos de aperfeiçoamento

Art. 7º Os cursos de aperfeiçoamento poderão ser do primeiro ou do segundo ciclo, e têm por finalidade proporcionar a ampliação ou elevação dos conhecimentos e capacidades técnicas de profissionais diplomados.

CAPÍTULO III DOS TIPOS DE ESTABELECIMENTOS DE ENSINO COMERCIAL

Art. 8º Haverá dois tipos de estabelecimentos de ensino comercial:

- a) escolas comerciais;
- b) escolas técnicas de comércio.

§ 1º As escolas comerciais são as destinadas a ministrar o curso comercial básico.

§ 2º As escolas técnicas de comércio são as que têm por objetivo dar um ou mais cursos comerciais técnicos. As escolas técnicas de comércio poderão ainda ministrar o curso comercial básico.

Art. 9º Tanto as escolas comerciais com as escolas técnicas de comércio poderão ministrar cursos de continuação e bem assim cursos de aperfeiçoamento.

CAPÍTULO IV **DA ARTICULAÇÃO NO ENSINO COMERCIAL E DESTE COM OUTRAS MODALIDADES DE ENSINO**

Art. 10. A articulação no ensino comercial e deste com outras modalidades de ensino far-se-á nos termos seguintes:

I. O curso comercial básico estará articulado com os cursos comerciais técnicos de modo que os alunos possam progredir daquele a qualquer destes.

II. O curso comercial básico estará articulado com o ensino primário, e os cursos comerciais técnicos, com o ensino secundário e o ensino normal de primeiro ciclo

III. É assegurada ao portador de diploma conferido em virtude de conclusão de um curso comercial técnico a possibilidade de ingressar em estabelecimento de ensino superior, para matrícula em curso diretamente relacionado com o curso comercial técnico concluído, uma vez verificada a satisfação das condições de admissão determinadas pela legislação competente.

TÍTULO II **Dos Cursos de Formação** **CAPÍTULO I** **DA ESTRUTURA DOS CURSOS**

Art. 11. Os cursos de formação constituir-se-ão essencialmente do ensino de disciplinas e de práticas educativas.

Art. 12. As disciplinas constitutivas dos cursos de formação serão de duas ordens:

- a) disciplinas de cultura geral;
- b) disciplinas de cultura técnica.

Art. 13. Os alunos dos cursos de formação são obrigados às práticas educativas seguintes:

- a) educação física, obrigatória até a idade de vinte e um anos;
- b) canto orfeônico, obrigatório até a idade de dezoito anos.

§ 1º Aos alunos do sexo masculino se dará ainda a instrução pré-militar, até atingirem a idade própria da instrução militar.

§ 2º O ensino de religião poderá ser incluído, sem caráter obrigatório, entre as práticas educativas.

Art. 14. Para o ensino das disciplinas e das práticas educativas, serão organizados, e periodicamente revistos, programas que deverão conter, além do sumário da matéria, as adequadas instruções metodológicas.

CAPÍTULO II DOS TRABALHOS ESCOLARES E COMPLEMENTARES

Art. 15. Os trabalhos escolares constarão de lições, exercícios e exames.

§ 1º As lições e exercícios constituirão objeto das aulas.

§ 2º Os exames serão de duas modalidades: de admissão e de suficiência.

§ 3º A avaliação dos resultados em exercício e em exames será obtida por meio de notas, que se graduarão de zero a dez.

Art. 16. Integrarão o quadro da vida escolar os trabalhos complementares.

CAPÍTULO III DA DIVISÃO E DISTRIBUIÇÃO DO TEMPO NA VIDA ESCOLAR SECÇÃO I Da divisão do ano escolar

Art. 17. O ano escolar, para o ensino nos cursos de formação, dividir-se-á em dois períodos:

- a) período letivo, de nove meses;
- b) período de férias, de três meses.

§ 1º O período letivo terá início a 15 de março e o período de férias, a 15 de dezembro.

§ 2º Destina-se o período letivo aos trabalhos escolares e complementares. E' permitido que no decurso das férias se processem exames.

SECÇÃO II Da distribuição do tempo dos trabalhos escolares

Art. 18. O período semanal dos trabalhos escolares, nos cursos de formação, variará de vinte e urna a vinte e quatro horas.

Art. 19. O plano de distribuição do tempo de cada semana é matéria do horário escolar, que será fixado pela direção dos estabelecimentos de ensino comercial antes do início do período letivo e com observância do número obrigatório de aulas semanais de cada disciplina e de cada prática educativa.

CAPÍTULO IV
DA VIDA ESCOLAR
SECÇÃO I
Da admissão aos cursos

Art. 20. O candidato à matrícula inicial em qualquer dos cursos de formação deverá apresentar prova de não ser portador de doença contagiosa e de estar vacinado.

Art. 21. Além das condições referidas no artigo anterior, deverá o candidato satisfazer o seguinte:

I. Para o curso comercial básico:

a) ter pelo menos onze anos, completos ou por completar até o dia 30 de junho;

b) ter recebido satisfatória educação primária;

c) ter revelado, em exames de admissão, aptidão intelectual para os estudos a serem feitos.

II. Para os cursos comerciais técnicos: ter concluído o curso comercial básico ou o curso de primeiro ciclo do ensino secundário ou do ensino normal.

Parágrafo único. É facultado a cada estabelecimento de ensino comercial prescrever, no respectivo regimento, a exigência de exames de admissão para concessão da matrícula inicial em qualquer dos cursos de que trata o n. II do presente artigo.

SECÇÃO II
Dos exames de admissão

Art. 22. Os exames de admissão poderão ser realizados em duas épocas: uma em dezembro e outra em fevereiro.

§ 1º Os exames de admissão para os candidatos à matrícula inicial no curso comercial básico versarão sobre as disciplinas de português, matemática, geografia do Brasil e história do Brasil. Os estabelecimentos de ensino comercial, que exigirem exames de admissão como condição da matrícula inicial em qualquer dos cursos comerciais técnicos, indicarão as disciplinas sobre que devam versar esses exames.

§ 2º O candidato aos exames de admissão deverá fazer, na inscrição, prova das condições exigidas pelo art. 20 e, conforme o caso, pelas duas primeiras alíneas do n. I, ou pelo n. II, do art. 21 desta lei.

§ 3º Poderão inscrever-se nos exames de admissão de segunda época os candidatos que, em primeira época, os não tiverem prestado ou neles não tenham sido aprovados.

§ 4º O candidato não aprovado em exames de admissão num estabelecimento de ensino comercial não poderá repeti-los em outro, na mesma época.

SECÇÃO III

Da matrícula e da transferência

Art. 23. A matrícula far-se-á nos trinta dias anteriores no início do período letivo.

Art. 24. A concessão de matrícula dependerá, quanto à primeira série, de ter o candidato satisfeito as condições de admissão, e, quanto a qualquer outra, de estar habilitado na série anterior.

Art. 25. É permitida, entre estabelecimentos de ensino comercial do país, a transferência de alunos. É também permitida a transferência de aluno proveniente de estabelecimento estrangeiro de ensino comercial, de reconhecida idoneidade.

Parágrafo único. A transferência, no caso da segunda parte deste artigo, far-se-á com adaptação do aluno ao plano de estudos do curso para que se transferiu.

SECÇÃO IV

Das aulas

Art. 26. As aulas são de freqüência obrigatória.

Art. 27. Mensalmente será dada, em cada disciplina, e a cada aluno, pelo respectivo professor, uma nota resultante da avaliação de seu aproveitamento, por meio de exercícios. Se, por falta de comparecimento, não se puder apurar o aproveitamento de um aluno, ser-lhe-á atribuída a nota zero.

Parágrafo único. A média aritmética das notas de cada mês, em uma disciplina, será a nota anual de exercícios dessa disciplina.

Art. 23. Os programas de ensino deverão ser executados na íntegra, de conformidade com as respectivas instruções metodológicas.

SECÇÃO V

Dos exames de suficiência

Art. 29. Os exames de suficiência destinam-se à verificação periódica do aproveitamento dos alunos, para efeito não só de promoção de uma série a outra, mas também de conclusão do curso.

Art. 30. Os exames de suficiência, em cada disciplina, compreenderão uma primeira e uma segunda prova parcial e uma prova final.

Parágrafo único. As provas parciais versarão sobre a matéria ensinada até uma semana antes da realização de cada uma, e a prova final sobre toda a matéria ensinada na série.

Art. 31. As duas provas parciais serão, conforme a natureza da disciplina, escritas ou práticas.

§ 1º As provas parciais serão prestadas perante o professor da disciplina.

§ 2º A primeira prova parcial será realizada em junho, e a segunda em outubro.

§ 3º Facultar-se-á segunda, chamada ao aluno que à primeira não tiver comparecido por moléstia impeditiva de trabalho escolar ou por motivo de luto em consequência de falecimento de pessoa de sua família.

§ 4º Somente se permitirá a segunda chamada até o fim do mês seguinte ao em que se fez a primeira.

§ 5º Dar-se-á a nota zero ao aluno que deixar de comparecer à primeira chamada sem motivo de força maior nos termos do § 3º deste artigo ou ao que não comparecer à segunda chamada.

Art. 32. A prova final será, conforme a natureza da disciplina, oral ou prática.

§ 1º A prova final prestar-se-á perante banca examinadora.

§ 2º Haverá duas épocas de prova final. A primeira terá início a 1 de dezembro, e a segunda será em fevereiro.

§ 3º Não poderá prestar prova final, na primeira ou na segunda época, o aluno que tiver, como resultado dos exercícios e das duas provas parciais, no conjunto das disciplinas, média aritmética inferior a três. Também não poderá prestar prova final, na primeira época, o aluno que tiver faltado a vinte e cinco por cento da totalidade das aulas dadas nas disciplinas ou a trinta por cento da totalidade das aulas dadas nas práticas educativas, e, na segunda época, o aluno que tiver incidido no dobro das mesmas faltas.

§ 4º Só poderá prestar prova final em segunda época o aluno que não a tiver feito na primeira por motivo de força maior nos termos do § 3º do artigo anterior, ou o que, tendo-a prestado em primeira época, houver satisfeito uma das condições de habilitação referidas no artigo seguinte.

Art. 33. Considerar-se-á habilitado o aluno que satisfizer as duas condições seguintes: a) obter, no grupo das disciplinas de cultura geral e bem assim no grupo das disciplinas de cultura técnica, a nota global cinco pelo menos; b) obter, em cada disciplina, a nota final quatro pelo menos.

§ 1º A nota global, em cada grupo de disciplinas, será a média aritmética das notas finais dessas disciplinas.

§ 2º A nota final de cada disciplina será a média ponderada de quatro elementos: a nota anual de exercícios e as notas da primeira e segunda provas parciais e da prova final. A esses elementos se atribuirão respectivamente os pesos dois, dois, quatro e dois.

SECÇÃO VI

Dos trabalhos complementares

Art. 34. São trabalhos complementares: a) as atividades sociais escolares; b) as excursões.

§ 1º Os estabelecimentos de ensino comercial velarão pelo desenvolvimento, entre os alunos, de instituições sociais de caráter educativo, criando, na vida delas, com um regime de autonomia, as condições favoráveis à formação do gênio desportivo, dos bons sentimentos de camaradagem e sociabilidade, dos hábitos econômicos, do espírito de iniciativa e do amor à profissão.

§ 2º Farão os alunos, conduzidos por autoridade docente, excursões em repartições públicas ou estabelecimentos comerciais ou industriais com o fim de observarem as atividades relacionadas como os seus estudos.

SECÇÃO VII

Dos alunos repetentes

Art. 35. Quando repetentes por não terem alcançado a habilitação nos termos do art. 33 desta lei, serão os alunos obrigados a todos os trabalhos escolares e complementares da série repetida.

SECÇÃO VIII

Dos diplomas

Art. 36. Serão conferidos pelos estabelecimentos de ensino comercial os diplomas seguintes:

1. Aos que concluírem o curso comercial básico, o diploma de auxiliar de escritório.
2. Aos que concluírem os cursos de comércio e propaganda, de administração, de contabilidade, de estatística ou de secretariado, respectivamente, o diploma de técnico em comércio e propagandas, assistente de administração, guarda-livros, estatístico auxiliar ou secretário.

§ 1º Permitir-se-á a revalidação de diploma da natureza dos de que trata este artigo, conferido por estabelecimento estrangeiro de ensino comercial.

§ 2º Os diplomas de que trata o presente artigo estarão sujeitos a inscrição no registro competente do Ministério da Educação.

SECÇÃO IX

Da caderneta escolar

Art. 37. Os alunos dos estabelecimentos de ensino comercial possuirão uma caderneta, em que se lançará o histórico de sua vida escolar, desde o ingresso com os exames de admissão, até a conclusão, com a expedição do devido diploma.

CAPÍTULO V

DA EDUCAÇÃO MORAL E CÍVICA

Art. 38. Os estabelecimentos de ensino comercial tomarão cuidado especial e constante com a educação moral e cívica de seus alunos. Essa educação não será dada em tempo limitado, mediante a execução de um programa específico, mas resultará da execução de todos os programas que dêem ensejo a esse objetivo, e, de um modo geral, do próprio processo da vida escolar, que, em todas as atividades e circunstâncias, deverá transcorrer em termos de elevada dignidade e fervor patriótico.

CAPÍTULO VI DA ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL E PROFISSIONAL

Art. 39. Far-se-á, nos estabelecimentos de ensino comercial, a orientação educacional e profissional.

Art. 40. É função da orientação educacional e profissional, mediante as necessárias observações, velar no sentido de que cada aluno execute satisfatoriamente os trabalhos escolares e em tudo o mais, tanto no que interessa à sua saúde quanto no que respeita aos seus assuntos e problemas intelectuais e morais, na vida escolar e fora dela, se conduza de maneira segura e conveniente, e bem assim se encaminhe com acerto na escolha ou nas preferências de sua profissão.

Art. 41. A orientação educacional e profissional estará continuamente articulada com os professores e, sempre que possível, com a família dos alunos.

TÍTULO III Dos Cursos de Continuação e de Aperfeiçoamento CAPÍTULO I DOS CURSOS DE CONTINUAÇÃO

Art. 42. Os cursos de continuação ou cursos práticos de comércio reger-se-ão pelas seguintes prescrições:

1. Os estabelecimentos de ensino comercial ministrarão os cursos que as condições do meio exigirem, e cuja organização seja compatível com as suas possibilidades financeiras e técnicas.
2. Serão admitidos à matrícula, satisfeitas as formalidades que em cada caso se estabelecerem, jovens e adultos que tenham interesse em fazer rápido estudo que possa habilitar ao exercício das mais simples ou correntes atividades no comércio e na administração.
3. A duração dos cursos variará de acordo com a matéria de cada um.
4. Os trabalhos escolares constarão de lições e exercícios. A habilitação dependerá de freqüência e de notas suficientes nos exercícios.
5. A conclusão de um curso, dará direito a um certificado, com menção da matéria estudada.

CAPÍTULO II DOS CURSOS DE APERFEIÇOAMENTO

Art. 43. Os cursos de aperfeiçoamento regular-se-ão pelos preceitos seguintes:

1. Os estabelecimentos de ensino comercial ministrarão os cursos que as suas condições financeiras e técnicas permitirem.
2. Os cursos serão acessíveis aos portadores de diploma de conclusão de um dos cursos de formação de que trata esta lei.
3. A duração e a constituição de cada curso variarão de conformidade com a natureza da disciplina ou disciplinas que devam ser ministradas.
4. Os trabalhos escolares constarão de lições, exercícios e exames. A habilitação dependerá de freqüência e de notas suficientes nos exercícios e exames.
5. A conclusão de um curso dará direito a um certificado, com menção da modalidade e extensão dos estudos concluídos.

TÍTULO IV Da Organização Escolar

CAPÍTULO I DOS ESTABELECIMENTOS DE ENSINO COMERCIAL FEDERAIS, EQUIPARADOS E RECONHECIDOS

Art. 44. O ensino comercial será ministrado pelos poderes públicos e é livre à iniciativa particular.

Art. 45. Poderá haver no país estabelecimentos de ensino comercial federais, que serão os mantidos e administrados sob a responsabilidade direta da União, e bem assim duas outras modalidades desses estabelecimentos de ensino: os equiparados e os reconhecidos.

§ 1º Equiparados serão os estabelecimentos de ensino comercial mantidos pelos Estados ou pelo Distrito Federal, e que hajam sido autorizados pelo Governo Federal.

§ 2º Reconhecidos serão os estabelecimentos de ensino comercial mantidos pelos Municípios ou por pessoa natural ou pessoa jurídica de direito privado, e que hajam sido autorizados pelo Governo Federal.

Art. 46. Conceder-se-á a equiparação ou o reconhecimento, mediante prévia verificação, aos estabelecimentos de ensino comercial cuja organização, sob todos os pontos de vista, possua as condições imprescindíveis a um regular e útil funcionamento.

§ 1º A equiparação ou o reconhecimento será concedido com relação a um ou mais cursos de formação determinados, podendo estender-se, mediante a necessária verificação, a outros cursos também de formação.

§ 2º A equiparação ou o reconhecimento será suspenso ou cassado sempre que o estabelecimento de ensino comercial, por deficiência de organização ou quebra de regime, não assegurar a continuidade das condições de eficiência indispensáveis.

Art. 47. O Ministério da Educação exercerá inspeção sobre os estabelecimentos de ensino comercial equiparados e reconhecidos. Essa inspeção far-se-á não somente sob o ponto de vista administrativo mas ainda com o caráter de orientação pedagógica.

Art. 48. Os estabelecimentos de ensino comercial colocados sob a administração dos Territórios não poderão válidamente funcionar sem prévia autorização do Ministério da Educação. A esses estabelecimentos de ensino comercial se estenderá a inspeção de que trata o artigo anterior.

Art. 49. Somente os estabelecimentos de ensino comercial federais, equiparados e reconhecidos poderão usar qualquer das denominações fixadas pelo art. 8º, ou expedir qualquer dos diplomas indicados pelo art. 37 desta lei.

Parágrafo único. A violação do preceito do presente artigo importará a proibição de funcionamento.

CAPÍTULO II DA ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR

Art. 50. A administração de cada estabelecimento de ensino comercial estará enfeixada na autoridade do diretor, que presidirá ao funcionamento dos serviços escolares, ao trabalho dos professores e orientadores, às atividades dos alunos e às relações da comunidade escolar com a vida exterior.

Art. 51. Serão observadas, quanto à administração escolar, nos estabelecimentos de ensino comercial, as seguintes prescrições:

1. As matrículas deverão ser limitadas à capacidade didática de cada estabelecimento de ensino comercial.
2. Serão convenientemente coordenados e executados os trabalhos escolares e complementares nos cursos de formação, e devidamente escolhidos os períodos especiais, no decurso do período letivo e durante as férias, para a realização dos cursos de continuação e de aperfeiçoamento.
3. Manter-se-á permanente regularidade quanto ao provimento e à freqüência dos membros do corpo docente.
4. Cada estabelecimento de ensino comercial disporá de um serviço de saúde, que nele assegure a constante observância de um adequado regime de higiene escolar.
5. Dar-se-á a necessária eficiência aos serviços administrativos gerais: à organização e ao funcionamento burocrático, à escrituração escolar, à conservação do edifício ou edifícios utilizados e à conservação e à ordem do material escolar.

CAPÍTULO III DO CORPO DOCENTE

Art. 52. O corpo docente, nos estabelecimentos de ensino comercial, compor-se-á de professores e de orientadores.

Art. 53. A constituição do corpo docente far-se-á com observância dos seguintes preceitos:

1. Deverão os professores das disciplinas de cultura geral e de cultura técnica e os das práticas educativas e bem assim os orientadores receber conveniente formação em cursos apropriados.
2. O provimento em caráter efetivo dos professores e dos orientadores dos estabelecimentos de ensino comercial, federais ou equiparados dependerá da prestação de concurso.
3. Dos candidatos ao exercício das funções de professor ou orientador nos estabelecimentos de ensino comercial reconhecidos exigir-se-á prévia inscrição no competente registro do Ministério da Educação.
4. É de conveniência pedagógica que os professores das disciplinas de cultura técnica que exijam esforços continuados e os orientadores trabalhem em regime de tempo integral.

CAPÍTULO IV DA CONSTRUÇÃO E DO MATERIAL ESCOLARES

Art. 54. Os estabelecimentos de ensino comercial, para que possam válidamente funcionar, deverão satisfazer, quanto à construção do edifício ou edifícios que utilizarem, e quanto ao seu material escolar, as normas pedagógicas estabelecidas pelo Ministério da Educação.

CAPÍTULO V DA ORGANIZAÇÃO E REGIME DE CADA ESTABELECIMENTO DE ENSINO COMERCIAL

Art. 55. Os preceitos especiais relativos à organização e ao regime de cada estabelecimento de ensino comercial serão definidos pelo respectivo regimento.

TÍTULO V Do Regime Disciplinar

Art. 56. A direção dos estabelecimentos de ensino comercial velará no sentido de que se observe constantemente, pelo corpo docente, pelo corpo discente e pelo pessoal administrativo, o regime disciplinar obrigatório.

TÍTULO VI Das Providências Auxiliares

Art. 57. Nenhuma taxa recairá sobre os alunos dos estabelecimentos de ensino comercial.

Art. 58. Aos poderes públicos em geral incumbe:

I. Adotar, nos estabelecimentos oficiais de ensino comercial, o regime da gratuidade.

II. Promover, em entendimento e cooperação com os círculos interessados e em benefício dos adolescentes que não possuam recursos bastantes, a instituição de serviços e providências assistenciais que possibilitem a formação profissional dos candidatos de vocação e o aperfeiçoamento profissional dos mais bem dotados.

III. Facilitar, pela realização de cursos de aperfeiçoamento, a elevação do nível dos conhecimentos e da competência pedagógica dos professores e dos orientadores dos estabelecimentos de ensino comercial.

TÍTULO VII

Disposições Finais

Art. 59. Constitui matéria de regulamentação especial a definição da estrutura dos cursos de formação do ensino comercial: enumeração e seriação das disciplinas e disposições especiais sobre os programas de ensino para essas disciplinas e para as práticas educativas.

Art. 60. Serão ainda expedidos pelo Presidente da República os demais regulamentos necessários à execução da presente lei. Para o mesmo efeito dessa execução e para execução dos regulamentos que sobre a matéria baixar o Presidente da República, expedirá o Ministro da Educação as necessárias instruções.

Art. 61. Esta lei entrará em vigor na data de sua publicação.

Art. 62. Ficam revogadas as disposições em contrário.

Rio de Janeiro, 28 de dezembro de 1943, 122º da Independência e 55º da
República.

GETÚLIO VARGAS
Gustavo Capanema