PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS
Programa de Pós Graduação em Educação

Vanessa Piedade Gontijo Faria

POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: estudo da formação/profissionalização e do trabalho do professor do Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes.

Belo Horizonte
2014

Vanessa Piedade Gontijo Faria

POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: estudo da formação/profissionalização e do trabalho do professor do Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Professora Dra. Stela Maria Fernandes Marques

Belo Horizonte
2014

FICHA CATALOGRÁFICA
Elaborada pela Biblioteca da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

Faria, Vanessa Piedade Gontijo
F224p Políticas públicas para a educação profissional: estudo da formação / profissionalização e do trabalho do professor do Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes / Vanessa Piedade Gontijo Faria. Belo Horizonte, 2014.
116f.: il.

Orientadora: Stela Maria Fernandes Marques
Dissertação (Mestrado)- Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Educação.

1. Professores - Formação - Belo Horizonte (MG). 2. Ensino profissional - Belo Horizonte (MG). 3. Professores - Mercado de trabalho. 4. Professores - Política governamental. I. Marques, Stela Mari. II. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

SIB PUC MINAS

CDU: 371.13

Vanessa Piedade Gontijo Faria

POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: estudo da formação/profissionalização e do trabalho do professor do Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

_____

Dra. Stela Maria Fernandes Marques (Orientadora) – PUC Minas

_____

Dra. Jussara Bueno de Queiroz Paschoalino - UFMG

_____

Dr. José Wilson da Costa – PUC Minas

Belo Horizonte, 26 de fevereiro de 2014

Aos meus amados:

Diego e Sofia,

José e Luzia

AGRADECIMENTOS

A Deus, meu refúgio e meu baluarte.

A Nossa Senhora, mãe protetora de todas as horas.

Ao meu amado JESUS, sem o qual nada seria possível.

A você Diego, pelo apoio, incentivo e paciência; “você é tradução do que é o amor”.

A minha doce Sofia, pelos sorrisos que acalentaram meu coração nos momentos difíceis. Filha, você é minha inspiração, minha *Sabedoria*...

Aos meus pais, que me ensinaram principalmente que “o meu tesouro estaria onde o meu coração estivesse”. A vocês, todo o meu amor e a minha gratidão.

A Graziella, amiga de todas as horas e orações.

A Ju Sousa, que fez toda a diferença nessa caminhada.

A Marina, pela atenção e gentileza incondicionais.

A igualmente gentil e sempre solícita, Vanessa Guerra.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC Minas, que deixaram marcas importantes, cada um a sua maneira.

A Professora Maria Auxiliadora, que acompanhou parte do trabalho.

Às meninas da Secretaria do Programa Pós-Graduação em Educação da PUC Minas, Valéria e Cristiane, pela delicada e constante acolhida. Aos meninos, Bruno e Cláudio, pela presteza.

Aos colegas bolsitas: Alice, Eliane, Gabriela, Felipe, Fernanda e Raquel.

A senhora Márcia Luiza, secretária acadêmica do Programa Especial Pedagógico de Docentes investigado, cuja atenção e amabilidade foram indiscutivelmente importantes.

A coordenadora do Programa Pedagógico de Docentes, pela presteza.

Aos professores entrevistados, pela disponibilidade, por terem concedido não “apenas” uma entrevista, mas por terem propiciado um momento de aprendizado na esfera profissional e também na esfera das relações humanas, no entendimento e atendimento humanizado do outro.

Ao Professor Dr. José Wilson e a Professora Dra. Jussara, pela gentileza de terem aceitado o convite para participação de minha banca.

Aos anjos que interpuseram essa caminhada: Cida Venâncio, Viviane Ferreira, Edivânia, Stefânia Faria e ainda outros, que não estão aqui relacionados porque não são visíveis.

Ao notável educador, Professor Carlos Roberto Jamil Cury, pela disponibilidade e importante contribuição, através das indicações de leituras para a realização deste trabalho.

Um agradecimento imensamente especial à minha orientadora, Professora Stela Maria Fernandes Marques, cuja sensibilidade, humanidade, ética e competência foram imprescindíveis para que eu pudesse prosseguir. A você Professora Stela, todo o meu respeito e admiração. Para sempre, muito obrigada!

No teu livro foram escritos todos os meus dias, cada um deles escrito e determinado, quando nem um deles havia ainda.
(Sl 139, 16).

RESUMO

Este texto apresenta um estudo investigativo sobre o Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes, ofertado por uma Instituição de Educação Profissional e Tecnológica localizada na cidade de Belo Horizonte. Seu objetivo foi investigar a formação/profissionalização, o trabalho e as condições salariais vivenciadas pelo perfil de professor que ministra aulas no referido Programa. Foi realizado um estudo de caso e, como técnica para a coleta de dados, foi utilizada a entrevista semiestruturada, acompanhada por questionário estruturado. A pesquisa contextualizou, historicamente: a Educação Profissional no Brasil, com destaque aos avanços e desafios vivenciados na atualidade; a formação docente para a educação básica e a formação docente para a Educação Profissional. Verificamos ainda, as condições salariais e de trabalho dos docentes do Programa. Os resultados mostraram que os professores: possuem elevado nível de formação acadêmica; estão, em sua maioria, satisfeitos quanto à questão salarial; possuem autonomia na prática docente e boa convivência no ambiente organizacional. Observamos que há satisfação no exercício da profissão, elemento importante e necessário para o “fazer” docente.

Palavras-chave: Formação/profissionalização de Docentes. Programa Especial de Formação Pedagógica. Educação Profissional.

ABSTRACT

This text presents a study about the Teachers Pedagogical Training Special Program, offered by an Institution of Professional and Technological Education in Belo Horizonte. Its objective was to investigate the training/professional, the work and the wage conditions of the teachers who work in that program. A case study was conducted and, as a technique for data collection, was used the semi-structured interview were applied, followed by structured questionnaire. The research contextualized historically: the Professional Education in Brazil, especially the advances and challenges experienced nowadays; the teacher training for basic education and the teacher training for the Professional Education. The study also looked into the wage and working conditions of the program's teachers The results showed that the teachers: have a high level of academic training; most of them are, satisfied in terms of salary; have autonomy in teaching practice and show good relationships within the organizational environment. We note that there is satisfaction in the profession, an important and necessary element for teachers' educational practice.

Keywords: Training/ profissionalization of teachers. Programa Especial de Formação Pedagógica. Professional Education.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Tempo de atuação na docência 71

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Modalidades das licenciaturas de formação especial 52
Quadro 2 - Cursos e eixos tecnológicos oferecidos pelo Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes 62
Quadro 3 - Graduação e titulação máxima dos professores do PEFPD 65
Quadro 4 - Perfil dos professores do PEPFD 66
Quadro 5 - Condições Salariais e de Trabalho 67

LISTA DE ABREVIATURAS

Art. – Artigo

Ed. – Edição

N. - Número

Org. - Organizador

P. – Página

V. – Volume

LISTA DE SIGLAS

ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa

EPT - Educação Profissional Técnica

FAPEMIG - Fundação de Amparo à Pesquisa de Minas Gerais (FAPEMIG),

FORPROFET - Formação de Professores para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDH - Índice de Desenvolvimento Humano

IEP – Instituto de Educação Profissional

IES – Instituição de Ensino Superior

IFET – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia

IFs – Institutos Federais de Educação e Tecnologia

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

LDB/61 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4024/61)

LDB/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96)

PEP – Programa de Educação Profissional

PEFPD - Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes

PIB - Produto Interno Bruto

PL – Projeto de Lei

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento Humano

PPP – Projeto Político Pedagógico

PROJOVEM - Programa Nacional de Inclusão de Jovens

PRONATEC - Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

PUC MINAS – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SENAR - Serviço Nacional de Aprendizagem Rural

SENAT - Serviço Nacional de Transporte

SESI – Serviço Social da Indústria

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 15
1. BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, NO BRASIL 17
1.1. Objetivos 29
1.1.1. Objetivo Geral 29
1.1.2. Objetivos específicos 29
1.2. Questões norteadoras 29
1.3. Justificativa 30
1.4. Definições de termos e conceitos 33
2. PROFISSÃO DOCENTE: ALGUNS ELEMENTOS PARA DISCUSSÃO 35
2.1. Identidade Docente 35
2.2. Considerações sobre gênero 37
2.3. Tempo de docência 38
2.4. Formação Docente 39
2.5. Formação/Profissionalização de Professores para a Educação Geral 40
2.6. Formação de docentes para a Educação Profissional 49
2.7. Prática Pedagógica Docente 54
2.8. Condições salariais e de trabalho docente 55
3. CAMINHOS METODOLÓGICOS 58
3.1. Caracterização da pesquisa 58
3.2. Instrumentos de coleta de dados 59
3.3. O campo da pesquisa 61
3.4. Os professores entrevistados 64
3.5. Caminhos trilhados pela pesquisa 68
3.6. Limitações do estudo 69
4. APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS 71
4.1. Atuação como docente e experiência profissional 72
4.2. Adequação da formação didático-pedagógica 76
4.3. Estratégias utilizadas em sala de aula 78
4.4. Heterogeneidade dos alunos do curso 79
4.5. A concepção de educação tecnológica 80
4.6. Condições infraestruturais 81
4.7. Condições salariais 82
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS 84
REFERÊNCIAS 88
APÊNDICE A – SOLICITAÇÃO DE PERMISSÃO DE PESQUISA 103
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO 103
APÊNDICE C – CARTA DE APRESENTAÇÃO E QUESTIONÁRIO APLICADO AO DOCENTE DO PEFPD 106
APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA DOCENTES DO PEFPD 113
ANEXO I - APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA 115

INTRODUÇÃO

O estudo realizado buscou conhecer e analisar aspectos relacionados à formação/profissionalização e as condições de trabalho de professores de um Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes em uma instituição de Ensino Técnico na cidade de Belo Horizonte/MG.

Este trabalho é o desdobramento de uma pesquisa maior, vinculada ao Observatório da Educação, financiado pela CAPES/INEP (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais). Esse Projeto concedeu bolsa da CAPES de fevereiro de 2011 a fevereiro de 2013. Envolveu os Programas de Pós Graduação em Educação de três instituições, sendo elas: Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Universidade Federal de Minas Gerais, Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais.

A organização desta dissertação está estruturada em cinco capítulos. O capítulo 1, *Breve Histórico da Educação Profissional no Brasil*, tem como objetivo trazer à luz elementos que caracterizem a Educação Profissional no Brasil, através de uma abordagem histórica.

O capítulo 2, *Profissão Docente: alguns elementos para discussão*, a partir de referenciais teóricos tais como: Pimenta (2000), Paiva (2012), Tardif (2000, 2004), Nóvoa (1995;1997), Dubar (2005), Gatti (1996a), Vieira (2002), Huberman (2007), Severino (2002), Dassoler e Lima (2012), Candau (1998), Azzi (2000), Libâneo (2004), Veiga (2002), Kuenzer e Caldas (2009), Castel (1999), Saviani (2007), Oliveira e Assunção (2010), Penin (2009), e Bussmann; Abbud (2002), tem como objetivo discutir aspectos relacionados à docência: o tempo, a formação, a prática pedagógica, as condições salariais e o trabalho docente. Realiza ainda, com as contribuições de Saviani (2004; 2009), Tanuri (2000), Villela (2003), Campos, (2002), Simão (2004), Ghiraldelli Jr. (2001), Romanelli (1980), Brzezinski (1999; 2004), Cury (2003), Machado (2008b), Peterossi (1994), Santos (2003), Oliveira (2003), Oliveira (2006, 2010), Macieira (2009), e de documentos normativos da legislação pertinente, uma retrospectiva histórica da formação/profissionalização de professores no Brasil, abordando, num primeiro momento, a formação de docentes para a educação geral e posteriormente, a formação/profissionalização de professores para a Educação Profissional. Nóvoa (1995) esclarece que o resgate e a construção da informação histórica, são importantes elementos para a compreensão do processo histórico de formação/profissionalização do professorado.

O capítulo 3, *Caminhos Metodológicos*, apresenta e justifica as escolhas metodológicas, o campo de pesquisa e os professores participantes do estudo. Os autores privilegiados são: Minayo (2004), Gil (2010), Trivinõs, (1987), Lüdke e André (1986), Bogdan e Biklen (1982), Bardin (2003), Lakatos e Marconi (2003) e Lüdke (2001).

No capítulo 4, *Apresentação/Análise/Discussão dos dados*, os dados do estudo são apresentados e analisados tendo como contribuição as pesquisas de: Huberman (2007), Vieira (2002), Penin (2009), Freire (1998), Nóvoa (1995), Machado (2008b), Tardif (2000), Oliveira (2003), Esteve (1995), Kuenzer e Caldas (2009), Lüdke; Boing (2004).

E por fim, no capítulo 5, *Considerações Finais*, os dados do estudo são resumidos e apresentados. Buscamos responder às questões norteadoras do trabalho e verificamos se os objetivos propostos foram alcançados. São feitas ainda, algumas sugestões para futuras pesquisas.

1. BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, NO BRASIL

> *É preciso em educação, reinventar em conjunto, uma ética da rebeldia, uma ética que reafirme nossa possibilidade de dizer não e que valorize a inconformidade do docente. (Paulo Freire, 1998).*

Pesquisadores da área da Educação Profissional como Cunha (2000a, 2000b), Oliveira (2003) e outros, explicitam que a Educação Profissional foi iniciada no Brasil, ainda no período colonial, de uma forma rudimentar, voltada para a formação do caráter de jovens excluídos socialmente. Contudo, essa modalidade de educação só começou a adquirir mais destaque, no início do século XX, mais precisamente em 1909, com a criação por Nilo Peçanha, através do Decreto n. 7.566, de 23 de setembro de 1909, das Escolas de Aprendizes e Artífices. Assim, foram implantadas 18 escolas nas capitais de estados e 1 escola, em Campos, terra natal, do referido político, sob a responsabilidade do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, órgão responsável pela supervisão do Ensino Profissional, naquela época. "A localização dessas instituições seguiu um critério político e não econômico, pois não se contemplou, à exceção de São Paulo, os pólos manufatureiros existentes, naquela época" (AMARAL; OLIVEIRA, 2007, p. 168-169). Essas escolas são consideradas como os embriões das instituições, ligadas à Rede Federal de Educação Profissional (OLIVEIRA, 2003).

O Decreto 7.566, assim, justifica a criação das Escolas de Aprendizes Artífices:

> [...] o aumento constante da população das cidades exige que se facilite às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da luta pela existência; que para isso se torna necessário, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime; que é um dos primeiros deveres do Governo da República formar cidadãos úteis à Nação [...]. (BRASIL, 1909).

Para Cunha (2000a):

> Essas escolas formavam, desde sua criação, todo um sistema escolar, pois estavam submetidas a uma legislação específica que as distinguia das demais instituições de ensino profissional mantidas por particulares (fossem congregações religiosas ou sociedades laicas), por governos estaduais, e diferenciava-se até mesmo de instituições mantidas pelo próprio Governo Federal. Em suma, as escolas de aprendizes artífices tinham prédios, currículos e metodologia didática próprios; alunos, condições de ingresso e destinação esperada dos egressos que as distinguiam das demais instituições de ensino elementar. (CUNHA, 2000a, p. 94).

O objetivo de tais escolas era o de oferecer habilitação técnica e profissional aos filhos das camadas economicamente menos favorecidas, os denominados desvalidos da sorte, ou também, de acordo com Fonseca (1961), os *desfavorecidos da fortuna*. A criação dessas instituições revela-se como uma "questão social manifesta no desamparo dos trabalhadores e de seus filhos e na ausência de uma política efetiva de educação primária" (CIAVATTA, 1990, p. 330). É importante ressaltar, que as instituições mencionadas se constituíam como um sistema a parte, desvinculado da escola secundária, que tinha cunho humanista e propedêutico. Essa desvinculação criou uma clara distinção entre a trajetória educacional destinada às elites, que era, de acordo com Kuenzer (2009), ligada ao ensino primário, seguido pelo ensino secundário, seletivo e propedêutico, voltado para o ensino superior.

Conforme Cunha (2000a), a finalidade manifestamente educacional das Escolas de Aprendizes e Artífices era a formação de operários e contramestres, através de ensino prático e parcos conhecimentos técnicos "[...] que objetivavam atender às necessidades das indústrias locais" (CUNHA, 2000a, p.95).

As condições nas quais se processaram a formação do trabalhador no Brasil, tendo como primeiros aprendizes de ofícios, os índios e os escravos, contribuíram para a gênese do preconceito contra o trabalho manual, Santos (2003); dessa forma, "habituou-se o povo de nossa terra a ver aquela forma de ensino como destinada somente a elementos das mais baixas categorias sociais" (FONSECA, 1961, p. 68).

Os anos 1930, já na Era Vargas[1] (1930-1945), "vão demarcar nitidamente um processo de mudanças estruturais na ordem política, econômica e social do Brasil" (SANTOS, 2003, p. 215). A consolidação do capitalismo no País, ocorrido nessa época, devido ao desenvolvimento da indústria, fez com que aumentasse a necessidade de uma maior qualificação da força laboral, a fim de atender aos interesses das referidas atividades industriais, cada vez mais intensas, naquele período histórico.

Segundo Romanelli (1980):

> [...] O capitalismo, notadamente o capitalismo industrial, engendra a necessidade de fornecer conhecimentos a camadas cada vez mais numerosas, seja pelas exigências da própria produção, seja pela necessidade do consumo que essa produção acarreta. Ampliar a área social de atuação do sistema capitalista industrial é condição de sobrevivência deste. (ROMANELLI, 1980, p.59).

[1] A Era Vargas se estendeu de 1930 a 1945 e pode ser subdividida, nos seguintes períodos: 1930 a 1934 (Fase revolucionária), de 1934 a 1937 (Período constitucional) e de 1937 a 1945 (Fase Ditatorial, Estado Novo). (NADAI, 1987).

Em 1932, através do Decreto Lei n. 21241/1932, Francisco Campos[2] implementou o ensino comercial. Mais tarde, Gustavo Capanema, deu prosseguimento ao trabalho de seu antecessor, implementando em 1942, a Reforma Capanema, através da veiculação das Leis Orgânicas, que dispunham sobre os ramos de ensino.

> [...] essas leis foram formuladas para atender às necessidades e especificidades dos "ramos de ensino". Assim, foram, criadas: Lei Orgânica do Ensino Secundário (Decreto Lei 4344, de 09/04/1942); Lei Orgânica do Ensino Comercial (Decreto Lei 6141, de 28/12/1941): Lei Orgânica do Ensino Agrícola (Decreto Lei 9613, de 20/08/1946): Lei Orgânica do Ensino Normal (Decreto Lei 8530, de 02/01/1946); Lei Orgânica do Ensino Industrial (Decreto Lei 4073, de 30/01/1942). (OLIVEIRA, 1993, p. 76).

Critica-se a Reforma Capanema, sobretudo, pelo fato de ela ser responsável pela denominada dualidade estrutural, pela qual os alunos, egressos de cursos técnicos, diferentemente dos oriundos dos cursos secundários, tinham de se submeter a exames e a outras exigências, para adentrarem no ensino superior. A referida dualidade, segundo Kuenzer (2009):

> [...] configura-se como a grande categoria explicativa da constituição do ensino médio e profissional no Brasil, legitimando a existência de dois caminhos bem diferenciados a partir das funções essenciais do mundo da produção econômica: um para os que serão preparados pela escola para exercer suas funções de dirigentes; outro, para os que, com poucos anos de escolaridade, serão preparados para o mundo do trabalho em cursos específicos de formação profissional, na rede pública ou privada. (KUENZER, 2009, p. 29).

Nesse período histórico, por determinação expressa de Vargas, foram criados o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), aos quais, mais tarde, foram acrescidos o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR) e o Serviço Nacional de Transporte (SENAT), que passaram a constituir o denominado Sistema S.

Para Oliveira (2003):

---

[2] O ministro Francisco Campos foi o primeiro titular do Ministério da Educação e Saúde, criado logo após a posse do governo de Vargas. A política educacional adotada naquele momento caracterizou-se como autoritária (CUNHA, 2000a). No ano de 1931, esse ministro foi responsável pela implementação de três decretos: Decreto nº 19.941/31, que inseria como facultativo o ensino religioso nos currículos das escolas primárias, secundarias e normais. Decreto nº 19.851/31, que determinava que o ensino superior fosse regido pelo Estatuto das Universidades Brasileiras. A admissão aos cursos superiores continuaria estabelecida pelos exames vestibulares, além da apresentação do certificado de conclusão do curso secundário. Decreto nº 19.890/31, que se referia à reforma do ensino secundário, em seu conteúdo, sua finalidade, duração e estrutura. A duração do curso foi estendida de cinco para sete anos, dividindo-o em dois ciclos: o curso fundamental, de cinco anos, com a finalidade de trabalhar a cultura geral e o curso complementar, de dois anos, com a função de preparar candidatos ao ensino superior.

> A reforma em apreço promoveu uma clara diferenciação entre as Escolas Industriais (destinadas aos alunos que, geralmente não trabalhavam e estavam vinculados aos ramos técnico-profissionalizantes) e as Escolas de Aprendizes (ligadas aos recém criados Senai[3] e Senac), nas quais os alunos eram trabalhadores. Nas primeiras, os alunos recebiam uma formação mais completa, para um ofício que demandava maior capacitação e, por isso mesmo, maior disponibilidade de tempo. Já nas segundas, os alunos trabalhadores recebiam um treinamento mais pontual, para exercerem melhor seus ofícios. (OLIVEIRA, 2003, p.33).

Destaca-se em 1932, a veiculação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova[4], que foi publicado e assinado em março daquele ano, por vinte e seis intelectuais, liderados, sobretudo, por Fernando de Azevedo, Lourenço Filho e Anísio Teixeira, e que foi intitulado de: "A Reconstrução Educacional no Brasil: manifesto dos pioneiros da Educação Nova". Esse documento expressou a luta pela instauração de uma escola moderna, democrática e laica. O Movimento dos Pioneiros teve como referência a concepção de educação conhecida como Escola Nova, na qual se destaca o pensamento do filósofo norte-americano John Dewey. Deve-se enfatizar que, a referida concepção, embora, entre outras estratégias, enfatizasse a importância da relação entre atividades escolares e atividades laborais, esclarece-se que essas últimas, se restringiriam à bricolagem, ou seja, à prática de pequenos trabalhos manuais.

A primeira Carta Magna brasileira a tratar, especificamente, do Ensino Técnico, Profissional e Industrial foi a Constituição de 1937. O seu artigo 129 determina que:

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

---

[3] O SENAI, criado pelo Governo Vargas, por meio do decreto nº 4.048 de 22 de janeiro de 1942, em convênio com o setor industrial e representado pela Confederação Nacional da Indústria (CNI), nasceu a partir das exigências de expansão industrial brasileira, que demandava uma formação mínima do operariado, que teria de ser feita de modo mais rápido e prático. Essa rede de ensino de âmbito empresarial paralela ao sistema oficial foi implantada com vistas a organizar e administrar as escolas de aprendizagem industrial em todo o país. (...) O Decreto 4.048/42 estabelecia ainda que a manutenção do SENAI seria feita pelos estabelecimentos industriais, que seriam obrigados ao pagamento de uma contribuição mensal destinada às escolas de aprendizagem, sendo que a arrecadação dessa contribuição deveria ser feita pelo Instituto de Aposentadoria e Pensões dos Industriários (IAPI) e repassada ao SENAI (SANTOS, 2003, p. 217).

[4] Com a queda do Estado Novo em 1945, que reconduziu o país à democracia, é retomada a luta dos pioneiros da Escola Nova para inserir mudanças nas Leis Orgânicas do Ensino Industrial. Verifica-se nessa ação a busca de dois objetivos principais, dentre outros: a equivalência entre os ramos de ensino profissional e secundário e a eliminação da dualidade (SANTOS, 2003, p.218).

Assim, em 1937, tendo como base a Constituição supracitada e com a reestruturação do Ministério da Educação e Saúde, através da Lei 378, as Escolas de Aprendizes e Artífices foram transformadas em Liceus Industriais, destinados ao ensino profissional, ofertado em diferentes modalidades.

As décadas de 1930 e 1940, segundo Araújo e Rodrigues (2010), são consideradas como os períodos históricos que promoveram a institucionalização da Educação Profissional, no Brasil, notadamente como foi exposto, pela implementação da Reforma Capanema e pela criação do Serviço Nacional de Aprendizagem.

No ano de 1942, pelo Decreto 4.127, as antigas Escolas de Aprendizes e Artífices foram transformadas em Escolas Técnicas Industriais, sendo ainda criadas novas Escolas Técnicas, como as de Ouro Preto, Rio de Janeiro e Pelotas.

Em 1959, a Lei 3.552 transformou as Escolas Técnicas Industriais, em Escolas Técnicas Federais - ETF. A referida lei dispôs sobre a nova organização escolar e administrativa dos estabelecimentos de Ensino Industrial, ligadas ao Ministério da Educação e Cultura e no seu artigo 16 explicita que “os atuais estabelecimentos de ensino industrial, mantidos pelo Ministério da Educação e Cultura, terão personalidade jurídica própria e autonomia didática, administrativa, técnica e financeira, regendo-se nos termos da presente lei” (BRASIL, 1959, art. 16).

Na década de 1960, devido à promulgação da primeira LDB/61 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - (Lei n. 4024, de 20 de dezembro de 1961), determinou a equivalência entre os ramos de ensino, rompendo-se com a dualidade estrutural, tornando, dessa forma, possível, a transferência de um curso para o outro e, o que era mais importante, o ingresso, sem restrições, no ensino superior, dos concluintes dos ramos técnicos.

Nessa década, ocorreu no País um crescimento econômico que demandou a necessidade de se promover a capacitação de trabalhadores.

> [...] o avanço das forças produtivas levou à criação de cursos que objetivavam capacitar, de forma rápida, a força de trabalho para responder às novas demandas do mercado. Essa preocupação com a capacitação dos trabalhadores é decorrência do processo de desenvolvimento econômico que, por um lado, não se fez de forma auto-sustentável, mas com grande endividamento externo e, por outro, tendo como referência a Teoria do Capital Humano5. (OLIVEIRA, 2003, p. 35).

5 Sua origem está ligada ao surgimento da disciplina Economia da Educação, nos Estados Unidos, em meados dos anos 1950. Theodore W. Schultz, professor do departamento de economia da Universidade de Chicago à época, é considerado o principal formulador dessa disciplina e da ideia de capital humano. Aplicada ao campo educacional, a ideia de capital humano gerou, posteriormente, a Teoria Tecnicista sobre o ensino e sobre a organização da educação, o que acabou por mistificar seus reais objetivos. Sob a predominância desta visão

Em 1964, tendo em vista a implementação do período de arbítrio, os Governos militares introduziram o adentramento da Concepção Tecnicista, que promoveu uma articulação da escola com o mercado de trabalho.

Nessa perspectiva, foram assinados os Acordos entre o MEC (Ministério da Educação e Cultura) e a USAID (*States Agency for International Development*). Esses Acordos visavam estabelecer convênios de assistência técnica e cooperação financeira à educação brasileira e inseriam-se, claramente, no contexto histórico marcado pelo tecnicismo educacional[6].

Segundo Oliveira (2003):

> Os Acordos MEC-Usaid levaram à implementação de muitos programas, ligados ao desenvolvimento do ensino médio. Entre eles se destaca o Programa de Desenvolvimento do Ensino Médio (Prodem I) que, entre outros procedimentos, transformou três Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets), conferindo-lhes a competência de ministrar cursos de graduação e de pós-graduação. A primeira iniciativa, nesse sentido, foi a criação, nos novos Cefets, do curso de engenharia de operação. (OLIVEIRA, 2003, p. 37).

Em 1967, através do Decreto 60.731, que promoveu a transferência das "Fazendas Modelos", do Ministério da Agricultura para o Ministério da Educação e Cultura, sendo que essas instituições passaram a funcionar como Escolas Agrícolas Federais - EAF.

Adentrando na década de 1970, em 1971, devido à vigência da Lei n. 5692/71 que modificou, em parte, a LDB de 1961, definindo entre outras prioridades, uma função refreadora, isto é, a de conter o aumento da demanda de vagas para os cursos superiores. Essa legislação dispôs, também, sobre a profissionalização compulsória, pela qual os alunos do 2º grau deveriam se tornar técnicos ou auxiliares de técnicos, estabelecendo, assim, uma relação direta, entre a escola e o mercado de trabalho. No entanto, essa lei, apesar de objetivar

---

tecnicista, passou-se a disseminar a posição de que a educação é pressuposto do desenvolvimento econômico, bem como do desenvolvimento do indivíduo, que, ao educar-se, estaria "valorizando" a si próprio, na mesma lógica em que se valoriza o capital. O capital humano, portanto, deslocou para o âmbito individual os problemas da inserção social, do emprego e do desempenho profissional e fez da educação um "valor econômico", criando uma equação perversa que equiparava capital e trabalho como se fossem ambos igualmente meros "fatores de produção". Além disso, legitimou a concepção de que os investimentos em educação eram determinados pelos critérios do investimento capitalista, uma vez que a educação é o fator econômico, considerado essencial para o desenvolvimento (Fonte: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_teoria_%20do_capital_humano.htm. Acesso em 18 jan. 2012).

[6] Tendência verificada nos anos de 1970, inspirada nas teorias behavioristas da aprendizagem e da abordagem sistêmica do ensino, que definiu como uma prática pedagógica, altamente controlada, e dirigida pelo professor, priorizando atividades mecânicas inseridas numa proposta educacional rígida e passível de ser totalmente programada em detalhes. Segundo o educador José Mário Pires Azanha, o que é valorizado nesta perspectiva, não é o professor, mas sim a tecnologia, e o professor passou a ser um mero especialista na aplicação de manuais e sua criatividade ficava dentro dos limites possíveis e estreitos da técnica utilizada. Essa orientação foi dada pelos gestores das políticas educacionais que a transferiram para as escolas, durante os anos 60, e até hoje, persiste em muitos cursos, através de manuais didáticos com caráter estritamente técnico e instrumental. Disponível em: <http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=444>. Acesso em 02 ago. 2012.

promover a capacitação profissional de todos os alunos do 2º grau, não cumpriu a intenção de se criar uma "escola única", de cunho profissionalizante, pois as escolas particulares continuaram a ministrar um ensino seletivo e propedêutico, com a intenção de preparar os estudantes para o ingresso no ensino superior (OLIVEIRA, 2003).

Em 1978, através da Lei nº 6.545, três Escolas Técnicas Federais (Paraná, Minas Gerais e Rio de Janeiro) foram transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFET -, com isso, passaram a ministrar cursos superiores e de pós-graduação. Mais tarde, esse processo de mudança se estendeu também, para outras instituições congêneres.

Posteriormente, no ano de 1982, foi promulgada a Lei n. 7044/82, que extinguiu a profissionalização compulsória, substituindo a "qualificação para o trabalho" pela "preparação para o trabalho" (OLIVEIRA, 2003, p. 40).

Em 1996, foi encaminhado ao Congresso Nacional, o Projeto de Lei n. 1.603/96, que determinou a ocorrência de drásticas modificações no âmbito do ensino profissional e, especialmente, na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.

Esse Projeto de Lei,

> [...] dispôs sobre a Educação Profissional e a organização da Rede Federal de Educação Profissional, objetiva desmantelar a concepção de educação tecnológica, construída ao longo dos anos pelos Cefet. Essa legislação, em consonância com os princípios privilegiados pelas políticas públicas educacionais contemporâneas, foi elaborada pelos técnicos da Semtec[7], que se basearam nas orientações emanadas do Banco Mundial, do BID (Banco Interamericano de Desenvolvimento) e da Universidade de Oklahoma. (OLIVEIRA, 2003, p.52).

Em síntese, o PL n. 1.603/96 determinou: a extinção da integração entre educação geral e Educação Profissional, resgatando a dualidade estrutural e o retorno ao princípio da concepção taylorista-fordista, que desvincula a concepção, da execução; o saber intelectual, do saber prático; a constituição de uma concepção de Educação Profissional, voltada para o mercado de trabalho e para o setor produtivo; a extinção da responsabilidade do Estado pelo custeio da Educação Profissional; a elitização da formação do técnico, em razão do aumento do tempo de sua formação; o fim da equivalência entre ensino médio e o profissional, traduzido na impossibilidade do egresso do ensino profissional ter acesso ao ensino superior; a nova estruturação do ensino profissional, que passou a adotar o sistema modular, o nível básico e uma nova configuração para o ensino técnico (concomitância interna, externa e pós-médio) (OLIVEIRA, 2003).

[7] Semtec – Secretaria de Ensino Médio e Tecnológico

Considerando a promulgação da segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9344, de 20 de dezembro de 1996), o PL n. 1.603/96 foi extinto, supostamente, por não estar em consonância com essa referida lei maior, pois esse PL inviabilizava a articulação da Educação Profissional com a Educação Geral, como está expresso no artigo 40, da mencionada LDB.

De acordo com Cury (2003, p. 577), a Lei 9.394/96 abriu "a possibilidade de acesso à Educação Profissional a todo cidadão e, reforçando conquistas passadas, faculta o ensino superior a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente".

A referida Lei (9394/96), no seu artigo 40, dispõe que "a educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições específicas ou no ambiente de trabalho".

Ressalta-se que a LDB em vigor, por um lado, trata da Educação Profissional em apenas quatro artigos, (artigos 39 a 42), e por outro, não a inclui entre os níveis e modalidades da Educação Básica. Finalmente, essa modalidade de educação, não é considerada competência de nenhuma das instâncias governamentais, isto é, nem a União, nem os Estados, nem os Municípios têm como incumbência, explicitamente, a referida educação. (OLIVEIRA, 2003).

A respeito da desresponsabilização do Estado no que se refere à Educação Profissional, Cury (2003) explica:

> A separação entre ensino médio e profissional, proibida a integração, deixou o ensino profissional sem sujeito responsável claramente definido. Sob a Lei 5.692/71, bem ou mal, os poderes públicos eram os responsáveis. E mais, se esse sujeito fosse o poder público, dado o princípio da gratuidade, ele deveria se responsabilizar por essa modalidade de ensino. Terá sido uma exoneração do Estado, numa área onde ele sempre foi presente, ainda que sob formas equivocadas? (CURY, 2003, 577).

Um pouco mais tarde, o Decreto n. 2.208/97, que estabeleceu a Reforma da Educação Profissional, inviabilizou a integração entre essa modalidade de educação e o Ensino Médio. Resgatou-se, assim, a referida dualidade estrutural, uma vez que o certificado de ensino médio voltou a ser o único meio para o acesso ao ensino superior.

Assim, no Governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003), o Ensino Profissional passou a ser regulamentado pelo referido decreto, que organizou a educação em pauta em três níveis.

> Art.3º- A educação profissional compreende os seguintes níveis:
> I- Básico: destinado à qualificação, requalificação e reprofissionalização de trabalhos, independentes de escolaridade prévia;

> II- Técnico: destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos de ensino médio, devendo ser ministrado na forma estabelecida por este decreto;
> III- Tecnológico: correspondente a cursos de nível superior na área tecnológica, destinados a egressos do ensino médio e técnico. (BRASIL, 1997).

A respeito do mencionado decreto, Ciavatta, Frigotto e Ramos (2005) assim se expressam:

> O fato de a regulamentação da Educação Profissional formulada, a partir da LDB (Lei n. 9.394/96), especialmente com o Decreto n. 2.208/97 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino técnico e o ensino médio (Brasil, CNE, 1998a, 1998b, 1999a, 1999b), ter sido contestada pelas forças progressistas da sociedade brasileira e assimilada pelos segmentos conservadores, sempre de forma contraditória, não levaria a esperar que a política de democratização e de melhoria da qualidade da Educação Profissional se instituísse a partir da implementação dessas regulamentações. Ao contrário, de 1996 a 2003, lutou-se por sua revogação, apontando-se para a necessidade da construção de novas regulamentações, mais coerentes com a utopia de transformação da realidade da classe trabalhadora brasileira. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005 p. 1089).

Em novembro de 1997, “foi lançado o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP), que objetivava: o aumento de vagas no ensino profissional; a diversificação de oferta no ensino profissional e a demarcação de cursos para atender às demandas do setor produtivo e às exigências da tecnologia moderna” (AMARAL; OLIVEIRA, 2007, p. 173).

Destaca-se que, no Governo de Fernando Henrique Cardoso, sob a coordenação do Ministério do Trabalho e Emprego, a qualificação profissional foi considerada como política pública de emprego. Com essa finalidade, foi implementado o Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (PLANFOR), que vigorou de 1995 a 2002.

A partir do ano de 2003, o Governo de Luís Inácio Lula da Silva iniciou ações voltadas para a democratização da oferta da Educação Técnica no País, através de um plano estruturante de expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (FERNANDES, 2008). Nesse mesmo ano, foi criado, através da Portaria n.3621, o Fórum Nacional de Educação Profissional e Tecnológica, vinculado ao Ministério da Educação, objetivando estabelecer discussões para uma reestruturação das políticas para o Ensino Médio e Educação Profissional.

Em 2004, na primeira gestão do referido Governo, por meio do Decreto n. 5.154/04, se resgatou a possibilidade de articulação entre o Ensino Médio e a Educação Profissional.

Segundo Cêa (2007),

> [...] apesar das alterações pontuais promovidas, o "novo" decreto não modifica substantivamente o desenho operacional da Educação Profissional impresso pelo decreto de 1997, muito embora agregue às modalidades de articulação anteriormente previstas (concomitante e sequencial) outra possibilidade de articulação entre o ensino médio e a Educação Profissional, que passa a ser chamada de "ensino médio integrado". (CÊA, 2007, p.162).

Assim, Kuenzer (2006) se posiciona sobre o decreto de 1997 da seguinte forma:

> O novo decreto, portanto, longe de reafirmar a primazia da oferta pública, viabilizando-a por meio de políticas públicas, representou uma acomodação conservadora que atendeu a todos os interesses em jogo: do governo, que *cumpriu* um dos compromissos de campanha com a *revogação* do Decreto n. 2.208/97; das instituições públicas, que passaram a vender cursos para o próprio governo, e gostaram de fazê-lo, renunciando em parte à sua função; e das instituições privadas, que passaram a preencher, com vantagens, o vácuo criado pela extinção das ofertas públicas. (KUENZER, 2006, p.900).

Segundo Câea (2007), o Paraná, por um lado, foi o primeiro estado que promoveu a desintegração entre o Ensino Médio e a Educação Profissional, por outro lado, foi o pioneiro no resgate da integração entre ambos.

Em 2005, pela Lei n. 11.184/08 o CEFET- PR foi transformado em Universidade Tecnológica Federal – UTFPR -. No art. 4º, dessa Lei, estão expressos os objetivos da UTFPR:

> I - ministrar em nível de educação superior:
> a) cursos de graduação e pós-graduação, visando à formação de profissionais para as diferentes áreas da educação tecnológica; e
> b) cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas à formação de professores e especialistas para as disciplinas nos vários níveis e modalidades de ensino de acordo com as demandas de âmbito local e regional;
> II - ministrar cursos técnicos prioritariamente integrados ao ensino médio, visando à formação de cidadãos tecnicamente capacitados, verificadas as demandas de âmbito local e regional;
> III - oferecer educação continuada, por diferentes mecanismos, objetivando a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, em todos os níveis de ensino, nas áreas da educação tecnológica;
> IV - realizar pesquisas, estimulando atividades criadoras e estendendo seus benefícios à comunidade, promovendo desenvolvimento tecnológico, social, econômico, cultural, político, ambiental; e
> V - desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação tecnológica, em articulação com o setor produtivo e os segmentos sociais. (BRASIL, 2005a).

É preciso retornar ao Governo Lula, que, no que tange à Educação Profissional, criou: a Escola de Fábrica[8], através da Medida Provisória n. 521, do MEC/SETEC; o PROEJA[9]

[8] De acordo com Amaral e Oliveira (2007, p. 178), o referido Projeto visa incluir jovens de baixa renda em unidades formadoras de educação profissional, no próprio ambiente de trabalho, através de cursos de iniciação

(Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio), através do Decreto 5.478/2005; o PROJOVEM[10] (Programa Nacional de Inclusão de Jovens), instituído pela Lei n. 11.129, de 30 de Junho de 2005.

No que se refere à expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, sendo que até 2005, o Brasil passou a dispor de 140 unidades dessas instituições ligadas a essa Rede: 34 Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET); 37 Unidades de Ensino Descentralizadas (UNED); 36 Escolas Agrotécnicas Federais (EAF); 01 Universidade Tecnológica Federal, localizada no estado do Paraná; 06 *campi*, vinculados à Universidade Tecnológica Federal do Paraná; 01 Escola Técnica Federal (ETF); 30 Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais (DIAS, 2011).

Tendo em vista a promulgação das Leis n. 11.195 e n. 11.249, ambas veiculadas no ano 2005, foi lançada a primeira fase do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, que levou à construção de 64 novas unidades de ensino e a criação de mais de 100 mil vagas. As linhas de atuação, da primeira fase do plano de expansão, contemplaram os estados que não possuíam essas instituições, sobretudo, os municípios interioranos e a periferia dos grandes centros urbanos.

A segunda fase do Plano de Expansão foi iniciada em 2007, através da implantação de mais 140 novas Escolas, totalizando, em 2010, a instauração de 354 instituições.

Em 2008, através da Lei n. 11.892, foram criados os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFs, inaugurando um novo modelo de Instituição de Educação Profissional e Tecnológica. Nos termos do artigo 2º dessa Lei, os Institutos Federais são: "Instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de Educação Profissional e Tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas" (BRASIL, 2008b).

---

profissional [...] objetiva envolver o setor produtivo no campo educativo, buscando promover uma maior responsabilidade social no âmbito das empresas.

[9] O Programa, instituído pelo Decreto 5.478/2005, dispõe sobre a formação inicial e continuada de trabalhadores e a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

10 Com o objetivo de atender a uma camada específica de jovens da sociedade brasileira que não possuem o Ensino Fundamental completo, foi instituído pela Lei Nº 11.129, de 30 de Junho de 2005 o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem). O referido Programa contempla quatro eixos: o Projovem Urbano, destinado aos jovens das cidades; o Projovem Rural, destinado a atender jovens de 18 a 20 anos moradores da Zona Rural e ainda o Projovem Trabalhador, que tem como objetivo preparar os jovens de 18 a 29 anos para o mercado de trabalho e para ocupações alternativas geradoras de renda; o Projovem Campo - Saberes da Terra, oferece qualificação profissional e escolarização aos jovens agricultores familiares; o Projovem Adolescente destinado a jovens de 15 a 17 anos pertencentes a famílias beneficiárias do Programa Bolsa Família ou em situação de risco social.

Neste mesmo ano, foi estabelecida a Reforma no Sistema S (SESI, SESC, SENAI e SENAC), determinando que o SENAC e o SENAI apliquem 2/3 de sua receita na oferta de cursos técnicos gratuitos, para jovens de baixa renda. O SESI e o SESC devem aplicar 1/3 de sua receita para essa mesma finalidade. Em 2009, foram ofertadas 266,6 mil matrículas gratuitas.

Em 16 de julho de 2008, foi sancionada a Lei n. 11.741/08, que estabeleceu alterações em dispositivos da LDB/96, visando 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.

No Governo da atual presidente Dilma Rousseff (2011-2014) foi promulgada, em 26 de outubro de 2011, a Lei n. 12.513, que tem como objetivo a ampliação da oferta da Educação Profissional e Tecnológica. De acordo com o parágrafo único, do artigo primeiro, da referida lei, os objetivos do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) são:

> I - expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de Educação Profissional técnica de nível médio presencial e a distância e de cursos e programas de formação inicial e continuada ou qualificação profissional;
> II - fomentar e apoiar a expansão da rede física de atendimento da Educação Profissional e tecnológica;
> III - contribuir para a melhoria da qualidade do ensino médio público, por meio da articulação com a Educação Profissional;
> IV - ampliar as oportunidades educacionais dos trabalhadores, por meio do incremento da formação e qualificação profissional;
> V - estimular a difusão de recursos pedagógicos para apoiar a oferta de cursos de Educação Profissional e tecnológica. (BRASIL, 2011).

Dados coletados no portal do Ministério da Educação (MEC) informam que a meta, visada pelo Programa, é a de beneficiar até 8 milhões de jovens/adultos brasileiros (BRASIL, 2011). O referido Programa dispõe de um conjunto de Diretrizes Normativas e de incentivos financeiros, para promover a inclusão do segmento educacional em foco. Contudo, alerta Silva (2012, p.2), em linhas gerais, que “o PRONATEC revela um agudo antagonismo em face da própria intenção governamental, de investir na expansão das escolas técnicas públicas, guardando significativo sabor de caráter privatista”.

Podemos concluir que, apesar da crise internacional desencadeada em 2008 pelos Estados Unidos, o Brasil continua em processo de crescimento e, assim, precisa de formação de mão de obra qualificada, de forma consistente, pois tem se constatado carência desses profissionais. Por sua vez, essa capacitação tem impacto nos cursos de formação profissional e na qualidade da educação dada, logo, na formação e tipo de professores que a oferta.

1.1. Objetivos

1.1.1. Objetivo Geral

Investigar a formação/profissionalização e o trabalho de professores de um Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes em uma instituição de Ensino Técnico da cidade de Belo Horizonte

1.1.2. Objetivos específicos

- Investigar se a formação/profissionalização dos docentes do Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes atende a uma capacitação teórica, empírica e política consistente.
- Verificar as condições salariais dos docentes que atuam no Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes da instituição pesquisada e os impactos que tais condições podem causar na prática docente.
- Identificar os principais desafios relacionados à formação de professores para a Educação Profissional, vivenciados pelos professores atuantes no Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes.

1.2. Questões norteadoras

Destacamos duas questões principais que nortearam a investigação:

a) A formação/profissionalização de docentes para a Educação Profissional, do Programa Especial de Formação Pedagógica de Docente, ministrada pela instituição pesquisada, atende aos fundamentos e aos princípios ligados a uma capacitação teórica, empírica e política consistente?

b) As condições salariais e de trabalho, vivenciadas pelos docentes da Educação Profissional do Programa Especial de Formação Pedagógica de Docente, são adequadas e colaboram, tanto para sua profissionalização, quanto para um ensino de qualidade?

1.3. Justificativa

O Brasil é um País cuja economia vem ganhando cada vez maior visibilidade e credibilidade. Alguns fatores explicam a atratividade da economia brasileira, tais como a abundância dos recursos naturais, a grande extensão territorial, o seu PIB[11], que possui uma riqueza dinâmica, e além de outros elementos, sua população economicamente ativa[12], que segundo o relatório do Banco Mundial "Envelhecendo em um Brasil mais Velho", é a maior da história do País, como se pode verificar a seguir:

> Durante os próximos anos, até 2020, o Brasil passará pelo chamado bônus demográfico, quando a força de trabalho é muito maior do que a população dependente. O País poderia aumentar o seu PIB per capita em até 2,48 pontos percentuais por ano nesse período. Mas esse enorme dividendo não é automático, depende de instituições e políticas que transformem as mudanças demográficas em crescimento. (BANCO MUNDIAL, 2011, p.2).

Nas últimas décadas, a economia brasileira cresceu consideravelmente, apesar da crise internacional ocorrida em 2008, que repercutiu negativamente no mundo todo, a expansão econômica brasileira em 2010 foi de 7,5% e foi acompanhada pela geração de 2,5 milhões de novos empregos formais, conforme dados do IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada).

Assim,

> Ao se estabelecer o ritmo de 5% de expansão da economia brasileira para 2011, estima-se que a demanda global da mão de obra poderá alcançar a contratação de 21 milhões de trabalhadores. Em parte porque a demanda de trabalhadores é constituída tanto pela abertura de novos empregos, estimada em 1,7 milhões de vagas em 2011, como pelo preenchimento dos postos de trabalho vagos em função da demissão e dos que permanecem sem serem ocupados, ao todo, estimados em 19,3 milhões de postos de trabalho. (IPEA, 2011, p.4).

Embora o cenário de expansão da economia e, por conseguinte, a demanda por mão de obra se apresente favorável, é importante considerar que as expectativas ligadas à

---

[11] O PIB - Produto Interno Bruto corresponde ao valor do output final total de todos os bens (produtos e serviços) produzidos internamente numa economia ao longo de um determinado período de tempo (geralmente um ano). Disponível em: <http://www.knoow.net/cienceconempr/economia/pib.htm>. Acesso em: 25 ago. 2012.

[12] De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a População Economicamente Ativa compreende o potencial de mão de obra com que pode contar o setor produtivo, isto é, a população ocupada e a população desocupada, assim definidas: população ocupada - aquelas pessoas que, num determinado período de referência, trabalharam ou tinham trabalho mas não trabalharam (por exemplo, pessoas em férias). Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/indicadores/trabalhoerendimento/pme/pmemet2.shtm>. Acesso em: 25 ago. 2012.

continuidade/aumento de postos de trabalho podem ser afetadas, devido às alterações que vêm afetando a economia mundial.

Não se pode deixar de enfatizar, por um lado, que o Brasil tenha reduzido seu índice de pobreza e esteja no o 6º lugar, no que tange à economia mundial, por outro lado, segundo dados veiculados recentemente pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento Humano (PNUD), constata-se que o País se aproxima do 84º lugar, no "ranking" promovido por esse Programa. Essa posição pode ser explicada pelo fato de, a partir de 2010, o PNDU ter passado a contemplar o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) e, assim, além de ser contabilizado o nível de crescimento, são consideradas as diferenças referentes à renda, à educação, e à saúde da população; devido a isso, o Brasil tanto perdeu 40,7%, em decorrência da disparidade social, quanto 25, 7% no âmbito da educação e 14,4% no que tange a saúde, ficando atrás de países latinos – Chile, Argentina, Cuba e Uruguai - e de países de pouca significação econômica como Moldávia, Gabão, Mongólia, entre outros (OLIVEIRA; ARANHA, 2011).

A já mencionada expansão articula-se à necessidade de qualificação profissional, pois de acordo com dados do IPEA (2011), apenas 27% dos trabalhadores apresentam qualificação e experiência profissional, para atender às necessidades do mercado de trabalho.

No contexto atual, tendo em vista a necessidade de se disponibilizar uma força laboral especializada, exigida pelo crescimento econômico, a Educação Profissional vem ganhando destaque e visibilidade, uma vez que essa modalidade de educação tem como objetivo o desenvolvimento de cursos e programas que capacitam jovens e adultos para o mercado de trabalho.

Segundo Oliveira (2006), o cenário de expansão da Educação Profissional, vem exigindo uma demanda cada vez maior de professores para lecionar na Educação Profissional. Assim, pesquisar a formação/profissionalização de professores para essa modalidade de educação torna-se urgente, importante e necessário.

Conforme apresentamos, o Brasil vivencia um momento de expansão quantitativa da oferta de vagas para a Educação Profissional, especialmente através da reorganização Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica e, também, de Programas estaduais como o PEP[13]. O exposto evidencia o aumento da demanda de professores para lecionarem na

[13] PEP (Programa de Educação Profissional) – Esse Programa foi criado pelo Governo Mineiro, em 8 outubro de 2007, através da Rede Mineira de Formação Profissional de Nível Técnico, por meio do Decreto n. 44.632, tem como objetivo oferecer Educação Profissionalizante gratuita, com o intuito de criar oportunidades para seus participantes no mundo do trabalho. O programa está presente em todas as regiões de Minas Gerais. Podem participar do PEP alunos do 2º e 3º ano do Ensino Médio da rede pública estadual, e ainda aqueles que já

Educação Profissional. Consideramos importante pesquisar sobre a formação/profissionalização de professores para essa modalidade de educação, bem como identificar as condições salariais e de trabalho vivenciadas por esses professores.

No atual contexto socioeconômico brasileiro, conforme explicita Oliveira (2011), existe uma carência de discussões e de produções científicas, centradas na Educação Profissional Técnica. Para essa autora constata-se

> [...] uma relevância e necessidade lógico-histórica de se fortalecer a produção de conhecimento no campo da Forprofet (Formação de Professores para a Educação Profissional técnica de nível médio), de forma a informar propostas teórico-práticas de formação de professores para a educação técnica de nível médio (EPTNM), com grau de excelência, compatível com a consolidação de uma concepção de formação humana integral nas escolas. (OLIVEIRA, 2011, p. 37).

Além da relevância e da necessidade histórica de produção de conhecimento no campo da Formação de Professores para a Educação Profissional Técnica, pesquisada por Oliveira (2011), devemos destacar a importância da escolha, pela pesquisadora, do objeto de investigação, devido à sua atuação no Programa intitulado ProJovem - Programa Nacional de Inclusão de Jovens – (Educação para o Trabalho e Participação Cidadã).

Contribuiu, ainda, como motivação para a escolha do objeto desta pesquisa, a participação da autora deste estudo em dois Projetos de Pesquisa relacionados à Educação Profissional. O primeiro intitulado: “Políticas Públicas para a Educação Profissional: estudo do Programa de Educação Profissional ofertado pelo Governo Aécio Neves”, financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa de Minas Gerais (FAPEMIG), e vinculado ao Programa de Pós-graduação em Educação da PUC Minas. O segundo projeto: “Educação Técnica de Nível Médio da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica de Minas Gerais: Organização dos IFET, Políticas para o Trabalho Docente, Permanência/Evasão de Estudantes e Transição para o Ensino Superior e para o Trabalho”, envolvendo os Programas de Pós Graduação em Educação de três instituições: Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Universidade Federal de Minas Gerais, Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais.

---

concluíram o Ensino Médio (e que não estão no curso superior) e estudantes do 1º e 2º anos, dos cursos de Educação de Jovens e Adultos, na modalidade presencial. Dados obtidos em:< http://wrk.educacao.mg.gov.br/pep2011/geral/link1.htm>. Acesso 30 jan. 2012.

1.4. Definições de termos e conceitos

Consideramos importante esclarecer a noção de *ensino de qualidade,* adotada para este estudo. Sabemos tratar-se de questão polêmica, bastante discutida e com diferentes posicionamentos entre pesquisadores não apenas da educação, mas da economia, política e outras áreas.

Reportamos-nos a Fidalgo e Machado (2000) que, baseados nos estudos de Marx e seus seguidores, elaboraram um conceito de formação ou educação onmilateral.

> [...] educação ou formação omnilateral quer dizer desenvolvimento integral, ou seja, por inteiro, de todas as potencialidades humanas. Significa a livre e plena expansão das individualidades, de suas dimensões intelectuais, afetivas, estética e físicas, base para uma real emancipação humana. Uma formação integral (por inteiro) objetiva o alcance da omnilateralidade (a formação completa). (FIDALGO; MACHADO, 2000, p.126).

Nesta perspectiva, entendemos que um ensino de qualidade pressupõe é claro, entre outras coisas, uma formação ampla do aluno, onde este não seja preparado visando unicamente o mundo do trabalho, mas que tenha interesse e consciência sobre sua inserção e papel na sociedade em que está integrado.

Para definição do termo *profissionalização,* buscamos Shiroma e Evangelista (2010, p.1) que esclarecem que: “refere-se aos processos de formação inicial e continuada dos docentes, desenvolvimento profissional, construção da identidade profissional”. Segundo as autoras, “duas vertentes de estudos se destacam, uma aborda a profissionalização como processo de formação profissional do professor; a segunda, o processo histórico de construção da docência e identifica as transformações sofridas pelos docentes”.

Numa síntese bastante clara e direta, Mark Ginsburg apud Nóvoa (1994, p.11) define a profissionalização como sendo “um processo através do qual os trabalhadores melhoram o seu estatuto, elevam os seus rendimentos e aumentam o seu poder/autonomia”.

Destacamos ainda o termo *profissionalidade.* Não há ainda entre os estudiosos da educação, de acordo com Ludke e Boing (2010) uma definição conceitual para o termo *profissionalidade*. Esses autores apontam para a ideia de uma realidade em acelerada mutação.

Sacristán (1995) por sua vez, compreende por profissionalidade aquilo que é específico na ação docente. Sugere, assim como Ludke e Boing (2010) que se trata de um conceito em permanente elaboração. Acrescenta que, diz respeito a “comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor”

(1995, p.65). Neste estudo, nosso entendimento de profissionalidade coaduna com Sacristán (1995), pois compreendemos que se trata de ações que constituem aquilo que é específico da profissão docente.

Hobold (2004) oferece uma importante contribuição acerca do termo e assim o define:

> [Trata-se da] subjetividade pedagógica apreendida e utilizada frente aos requisitos do cotidiano escolar, principalmente, na diversidade de turbulências encontradas no processo de ensino e aprendizagem. É um 'saber-fazer' construído individualmente, a partir de referenciais externos, porém, tornando-os próprios e únicos. São instrumentos construídos pelo próprio professor para deles se utilizar na profissão, tornando-se um saber pessoal. Este saber não se refere somente à prática, mas à maneira de postar-se diante da profissão e entendê-la na interação e contribuição social, ética e política. (HOBOLD, 2004, p. 38).

2. PROFISSÃO DOCENTE: ALGUNS ELEMENTOS PARA DISCUSSÃO

> *Não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores. Esta afirmação é de uma banalidade a toda prova. E, no enquanto, vale a pena recordá-la num momento em que o ensino e os professores se encontram sob fogo cruzado das mais diversas críticas e acusações. (Nóvoa, 1992, p.17).*

2.1. Identidade Docente

Falar de identidade seja ela pessoal, ou referindo-se a um grupo de indivíduos, pressupõe uma caracterização que identifique e faça distinção, por exemplo, entre uma e outra categoria profissional. O fato de se atribuir uma identidade não significa que ela não possa ser mudada. Pimenta (2000, p. 18) afirma que a identidade "é um processo de construção do sujeito historicamente situado". Para esta autora, a profissão do professor possui um caráter dinâmico e assim sua identidade assume características diferentes conforme o contexto social em que é analisada. Muitos elementos devem ser considerados para a definição da identidade docente: as relações interpessoais, os valores pessoais, as crenças, as práticas exercidas, etc., tudo isso confere significado para a constituição da identidade docente.

Paiva (2012) corrobora Pimenta (2000) afirmando que:

> Os professores são tidos como profissionais "produtores de saber e de saber-fazer", alcançando a sua autonomia didática, e ao longo do exercício da docência vai-se constituindo um perfil identitário por eles assumido. A identidade docente é configurada no fazer pedagógico, no cotidiano de trabalho do professor, na vivência de conflitos e situações diversas, a partir da reelaboração de conhecimentos e de novos saberes, evidenciando a existência de um saber que se constrói no próprio fazer, isto é, um saber tácito ou conhecimento prático adquirido nas experiências vividas e no exercício das atividades pedagógicas. (PAIVA, 2012, p. 17-18).

Concordamos com Paiva (2012) e Pimenta (2000), quando estas autoras afirmam que o perfil identitário do professor vai se constituindo ao longo do tempo e está intrinsecamente ligado ao seu fazer docente. Essa identidade, por sua vez, assume contornos relacionados à vivência/experiência do professor, de modo que diferentes grupos de professores podem assumir diferentes identidades.

Referindo-se à construção da identidade docente, Pimenta (2000) considera que o primeiro passo necessário é mobilizar os saberes da experiência. No curso de formação inicial, os futuros professores, a priori já trazem consigo experiência que lhes possibilita, importante ressaltar, com o olhar e a vivência/experiência enquanto alunos, dizer quais foram

ou não, bons professores, do ponto de vista de conteúdo, de relacionamento interpessoal, de didática. O desafio consiste em que os cursos de formação inicial colaborem para o "processo de passagem dos alunos de seu *ver* o professor como aluno ao seu *ver-se* como professor" (PIMENTA, 2000, p.20), construindo assim a identidade de professor. Para tal, os saberes da experiência não são suficientes, é preciso, de acordo com Pimenta (2000) a mobilização de outros dois saberes: o conhecimento e os saberes pedagógicos. O conhecimento tem uma dimensão muito mais ampla do que a informação, e cabe aos professores realizar a mediação entre a sociedade da informação e os alunos. Assim, a discussão dos conhecimentos em que os professores são especialistas, "constitui um segundo passo no processo de construção da identidade dos professores" (PIMENTA, 2000, p.23).

Um terceiro passo aponta para o entendimento de que a experiência e os conhecimentos específicos não são suficientes para saber ensinar, tornando-se necessário os saberes pedagógicos e didáticos. A autora critica a fragmentação dos saberes na formação de professores. Para ela os saberes pedagógicos podem colaborar com a prática, apontando para a dependência da teoria em relação à prática. Assim, o envolvimento e o adentramento dos alunos (futuros professores) nos sistemas escolares, colaboram para a construção da identidade desses futuros professores.

Tardif (2004) considera que as experiências pessoais e de vida compõem a trajetória profissional. Esse autor, baseado em vasta literatura sobre o tema afirma que:

> [...] uma boa parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar provêm de sua própria história de vida, principalmente de sua socialização enquanto alunos. Os professores são trabalhadores que ficaram imersos em seu lugar de trabalho durante aproximadamente 16 anos (em torno de 15.000 horas), antes mesmo de começarem a trabalhar. Essa imersão se expressa em toda uma bagagem de conhecimentos anteriores, de crenças, de representações e de certezas sobre a prática docente. (TARDIF, 2004, p. 68).

Encontramos em Nóvoa (1997) uma reflexão sobre a construção da identidade do professor, que ele chama de "triplo AAA".

> A de adesão, porque ser professor implica sempre a adesão a princípios e a valores, adoção de projetos, um investimento positivo nas potencialidades das crianças e dos jovens [...]. A de ação, porque também aqui, na escolha das melhores maneiras de agir, jogam-se decisões do foro profissional e do foro pessoal. Todos sabemos que certas técnicas e certos métodos "colam" melhor com a nossa maneira de ser que outros. Todos sabemos que o sucesso ou insucesso de certas experiências "marcam" a nossa postura pedagógica, fazendo-nos sentir bem ou mal com esta ou com aquela maneira de trabalhar na sala de aula [...]. A de autoconsciência, porque em última análise tudo se decide no processo de reflexão que o professor leva a cabo sobre a sua própria ação. É uma dimensão decisiva da profissão docente, sobre pena deste

> "trabalho de pensar o trabalho" ser assumido por outros atores sociais, transformando o ensino numa atividade proletarizada do ponto de vista das suas funções. A mudança e a inovação pedagógica estão intimamente dependentes deste pensamento reflexivo. (NÓVOA, 1997, p.34).

A identidade tal como concebida por Nóvoa (1997) não é estática, possui dinamicidade, ou seja, é algo passível de construção e desconstrução, no sentido de que pode ser alterada, modificada, por essa razão é que o autor fala em *processo* identitário.

Dubar (2005), assim como Nóvoa, aborda a construção da identidade numa dimensão sociológica, pois considera que esta é resultado de um processo que envolve não apenas o indivíduo, mas considera as vivências desse indivíduo em seu processo de socialização. Segundo o autor:

> A identidade social não é "transmitida" por uma geração à seguinte, cada geração a constrói, com base nas categorias e nas posições herdadas da geração precedente, mas também através das estratégias identitárias desenvolvidas nas instituições pelas quais os indivíduos passam e que eles contribuem para transformar realmente. Essa construção identitária adquire uma importância particular no campo do trabalho, do emprego e da formação, que conquistou uma grande legitimidade para o reconhecimento da identidade social e para a atribuição dos *status* sociais. (DUBAR, 2005, p.156).

Gatti (1996a) em discussão realizada sobre o trabalho cotidiano dos professores e a construção de identidade dos docentes, considera que são inúmeros os fatores que participam da composição dessa identidade. Para a autora "a identidade permeia o modo de estar no mundo e no trabalho dos homens, [...] afetando suas perspectivas perante a sua formação e as suas formas de atuação profissional" (GATTI, 1996a, p. 85).

Nessa perspectiva, a identidade para além de aspectos ligados à subjetividade, está também ligada a interações sociais diversas e essas interações, por sua vez, repercutem nas ações dos seres humanos. É necessário, pois, considerar suas implicações na formação e profissionalização dos docentes.

2.2. Considerações sobre gênero

Um olhar sobre a história da educação permite rapidamente perceber que, por uma série de razões, o magistério foi e ainda é uma profissão com predomínio do gênero feminino. Embora, como afirmamos, a presença feminina seja predominante, estudos realizados por Vieira (2002) sobre o gênero dos trabalhadores em educação apontam para o surgimento de um novo perfil profissional. A autora apoia-se nas contribuições de Batista e Codo (1999) que constataram uma transição no perfil dos profissionais em educação.

> Este processo foi impulsionado pela terceirização da economia que excluiu muitos trabalhadores da indústria, levando-os a procurar emprego onde fosse disponível, inclusive na educação. Outro elemento que contribui para o ingresso de homens no magistério sãos as próprias mudanças da identidade de gênero, ou seja, características tradicionalmente atribuídas de modo exclusivamente ao gênero feminino tornam-se cada vez mais residuais. (VIEIRA, 2002, p. 29).

Embora, como dissemos, sobressaía o gênero feminino na educação, há um considerável ingresso do gênero masculino no magistério, nos últimos anos, comparado a outros períodos históricos.

2.3. Tempo de docência

Segundo Vieira (2002), "a articulação de informações referentes à faixa etária e tempo de exercício da docência abre pistas para discussões acerca da prática em sala de aula do professor e da própria visão da profissão" (VIEIRA, 2002, p.30).

Huberman (2007), autor de referência no campo de estudos sobre os ciclos da vida profissional dos professores, apresenta quatro fases que caracterizam o tempo de docência. Os três primeiros anos do magistério são considerados como a fase de "**Entrada na carreira**":

> O aspecto da "sobrevivência" traduz o que se chama vulgarmente o "choque real", a confrontação inicial com a complexidade da situação profissional: o tactear constante, a preocupação consigo próprio [...], a distância entre os ideais e as realidades quotidianas da sala de aula a fragmentação do trabalho, a dificuldade em fazer face, simultaneamente, à relação pedagógica e à transmissão de conhecimentos, a oscilação entre relações demasiado íntimas e demasiado distantes, dificuldades com alunos que criam problemas, com material didático inadequado, etc. (HUBERMAN, 2007, p. 39).

A chamada fase da "**Estabilização do ensino**", período compreendido entre o quarto e o sexto ano de docência, refere-se ao momento de uma escolha subjetiva (comprometer-se definitivamente) e de um ato administrativo, ou seja, a nomeação oficial. Passa-se a ser professor, tanto do ponto de vista pessoal, quanto aos olhos dos outros (HUBERMAN, 2007).

Segue-se a fase da "**Diversificação**", entendida como aquela que vai do 7º ao 25º ano de magistério. Para o autor, nesta fase,

> As pessoas lançam-se então numa pequena série de experiências pessoais, diversificando o material didático, os modos de avaliação, a forma de agrupar os alunos, as sequencias do programa, etc. [...]. Os professores, nesta fase de suas carreiras, seriam, assim, os mais motivados, os mais dinâmicos, os mais empenhados nas equipes pedagógicas ou nas comissões de reforma [...] que surgem em várias escolas. (HUBERMAN, 2007, p. 42).

E, por fim, entre os 25 a 35 anos de magistério, tem-se a fase da "**Serenidade e distanciamento afetivo**", durante a qual, o autor afirma, pode-se alcançar a serenidade, lembrando porém que nem todos, apesar de estarem inseridos neste período, vivenciam esse sentimento. Nesta fase, "o nível de ambição desce, o que faz baixar igualmente o nível de investimento, enquanto a sensação de confiança e serenidade aumenta." (HUBERMAN, 2007, p. 44).

2.4. Formação Docente

Para Severino (2002), a formação de professores é muito importante, segundo este autor:

> A questão da formação dos profissionais da educação que vão atuar nos diversos níveis do sistema de ensino, inclusive, na Educação Profissional, é objeto de permanente preocupação por parte de todos aqueles que se interessam pelos destinos da educação em qualquer sociedade. Não tem sido diferente no Brasil. Trata-se, sem dúvida, de questão crucial para a área, uma vez que o cerne do processo educacional encontra-se, em última análise, nas relações concretas que se estabelecem entre educadores e educandos, nas quais a atuação participativa dos primeiros assume papel decisivo. (SEVERINO, 2002, p.72).

Paiva (2012, p.18) compreende "a docência como profissão e o professor como um profissional produtor de sua identidade e de saberes, que mobiliza e constrói em sua prática cotidiana de trabalho." Em concordância com essa autora, defendemos a ideia de uma concepção de formação que contribua para a formação "do professor reflexivo, capaz de atuar como ator e autor de sua própria prática e formação".

Entendemos, assim como Dassoler e Lima (2012, p.1) que a "formação relaciona-se também à ideia de aprendizagem constante, no sentido de provocar inovação na construção de novos conhecimentos que darão suporte teórico ao trabalho docente".

Segundo as autoras,

> [...] o processo de formação do professor é um crescente e um *continuum*. Como indivíduo, ele é formado a cada dia, em momentos que fazem o seu cotidiano, e, como educador, molda-se no compromisso que consegue estabelecer com os alunos e demais atores que formam a comunidade escolar. E que escola são todos os que nela convivem e aprendem: professores, alunos, funcionários, famílias, membros da comunidade e gestores. Por isso, espera-se que o profissional da área de educação tenha uma visão sistêmica do papel de sua organização junto à sociedade e do seu papel junto à instituição para que possa trabalhar novas formas de construção do conhecimento, visando à melhoria contínua da educação, bem como do ambiente escolar. A escola precisa ser um ambiente de prazer, aconchegante onde o aluno

> goste de estar por conta do profissionalismo do professor. (DASSOLER; LIMA, 2012, p. 6).

O entendimento de que a formação docente é constante, ou seja, trata-se de um processo em contínuo desenvolvimento, também é abordado por Candau (1998). Esta autora afirma que a formação não está restrita apenas à formação inicial, e que o trabalho docente é uma instância de aprendizagem, onde "o professor aprende, desaprende, é nesse lócus que muitas vezes vai se aprimorando sua formação" (CANDAU, 1998, p. 57).

Nóvoa apud Pimenta (2000, p. 29) propõe a formação docente numa perspectiva que chama de crítico-reflexiva, ou seja, que oportuniza aos professores os meios para um pensamento autônomo, favorecendo as dinâmicas de formação autoparticipada. Apresenta três processos na formação docente: o desenvolvimento pessoal; o desenvolvimento profissional; e o desenvolvimento organizacional.

Nóvoa (1995) considera importante a análise do percurso histórico da formação de professores para pensar a profissão docente. Entendemos, assim como esse autor, que o resgate e a construção da informação histórica, são importantes para a compreensão do processo histórico de formação/profissionalização do professorado, e que este pode servir de base para a compreensão dos problemas atuais da profissão docente. Por essa razão, realizamos uma retrospectiva histórica, abordando, num primeiro momento, a formação de docentes para a educação geral e posteriormente, a formação/profissionalização de professores para a Educação Profissional.

2.5. Formação/Profissionalização de Professores para a Educação Geral

As primeiras iniciativas voltadas para a criação de escolas destinadas à formação de professores para o exercício de suas funções, estão ligadas à institucionalização da instrução pública no mundo moderno, ou seja, à implementação das ideias liberais de secularização e extensão do ensino primário, direcionado a todas as camadas da população (TANURI, 2000). De acordo com Saviani (2009), a questão da formação de professores exigiu uma resposta institucional, apenas, no século XIX quando, após a Revolução Francesa, foi colocado o problema da instrução popular. É, nesse contexto, que foram implantadas as Escolas Normais, como instituições destinadas a preparar professores para a atuação em escolas primárias.

No Brasil, somente após promulgação da Lei Geral do Ensino de 1827, que determinou a implantação das escolas de primeiras letras, é que se tornou efetiva a intervenção do Estado, no que diz respeito à formação dos professores.

Para Tanuri (2000), antes de se criarem escolas, especificamente, destinadas à formação de docentes, é nas escolas de ensino mútuo[14], implantadas pela Lei Geral do Ensino, que se encontra uma preocupação, não somente de ensinar as primeiras letras, mas de preparar docentes, instruindo-os no domínio do método, forma exclusivamente prática, sem qualquer base teórica. Esse método, criado por Lancaster, muito difundido na Europa do século XIX, foi criticado por Villela:

> [...] procurava desenvolver principalmente os hábitos disciplinares de hierarquia e ordem, exercia um controle pela suavidade, uma vigilância sem punição física. Características que se encaixavam perfeitamente nos propósitos políticos do grupo conservador. Assim, a razão de tanta insistência nele (...) se devia à possibilidade de disciplinarização por meio de um método uniformizado para a população. (VILLELA, 2003, p. 107).

A instrução, propiciada pelo domínio do método do ensino mútuo, caracterizou-se como uma primeira intenção, no sentido de preparar docentes, de uma forma essencialmente pragmática de escassa base teórica. Assim, pela Lei Geral do Ensino, os professores eram capacitados para aplicar o referido método de ensino, com recursos próprios, pois não havia quaisquer incentivos governamentais. Para Saviani (2009, p. 144) "está colocada aí a exigência de preparo didático, embora não se faça referência propriamente à questão pedagógica". Esse modelo de formação foi utilizado até 1890, quando passou a prevalecer o modelo consubstanciado nas Escolas Normais.

Alguns anos mais tarde, devido à Reforma Constitucional de 12 de agosto de 1834, foi promulgado o Ato Adicional, que teve como característica principal a descentralização do ensino; além dessa, foi disposto que o ensino primário deveria ser responsabilidade das Províncias. O ensino superior, no entanto, continuou a ser controlado pelo Poder Central.

Diante da determinação normativa do referido Ato Adicional, as Escolas Normais brasileiras, desde o início de sua implantação, passaram a fazer parte dos sistemas provinciais. A criação dessas escolas foi inspirada nos modelos originários dos países europeus,

> [...] mais especificamente o francês, resultante de nossa tradição colonial e do fato de que o projeto nacional era emprestado às elites, de formação cultural européia. Embora não haja como negar o caráter transplantado de nossas instituições – sobre o qual tanto se tem insistido – a historiografia mais recente tem procurado mostrar

[14] A Lei n. 20/10/1823, no que tange ao Método de Lancaster, concedeu a qualquer cidadão o direito de abrir escolas elementares, sem necessidade de prestar exames ou obter licença ou autorização. Essa concessão era dada devido a opção de se trabalhar com a metodologia do Ensino Mútuo. Essa metodologia foi criada por Lancaster, para resolver o problema da falta de professores, lançando mão do sistema de monitoria. Então, trata-se, reitera-se de uma metodologia e não de escolas de ensino público (OLIVEIRA, 1993).

> também sua articulação com o contexto nacional e com as contradições internas de nossa sociedade. Assim, as primeiras iniciativas pertinentes à criação de escolas normais coincidem com a hegemonia do grupo conservador, resultando das ações por ele desenvolvidas para consolidar sua supremacia e impor seu projeto político. (TANURI, 2000, p.63).

A formação oferecida pelas referidas escolas, no período histórico apresentado, era ministrada de uma forma muito difusa, sem objetivos e métodos que indicassem uma maior preocupação com a capacitação dos professores. Refletindo, assim, uma tendência geral da época, pela qual o magistério não se constituía como uma profissão, mas sim, como uma vocação, para a qual eram necessárias, dedicação, qualidades morais e aptidão (CAMPOS, 2002).

A primeira Escola Normal[15] brasileira, destinada à formação de docentes, foi criada pela Lei nº 10 de 1835, na província do Rio de Janeiro, mais especificamente, em Niterói. Um pouco mais tarde foram implantadas Escolas Normais nas províncias: da Bahia, em 1836; do Mato Grosso, em 1842; de São Paulo, em 1846; do Piauí, 1864; do Rio Grande do Sul, em 1869; do Paraná e Sergipe, em 1870; do Espírito Santo e Rio Grande do Norte, em 1873; da Paraíba, em 1879; do Rio de Janeiro (DF) e Santa Catarina, em 1880; de Goiás, em 1884; do Ceará, em 1885; e do Maranhão, em 1890[16]. O número e a continuidade das escolas normais variou bastante, porque ora eram abertas, ora eram fechadas, e em alguns casos, reabertas novamente, em um ciclo intermitente.

Posteriormente o número de Escolas Normais, reiteramos, com o intuito de formar docentes, não foi, no entanto, garantia de que essa formação se processasse de uma forma adequada. Havia, naquela época histórica, carência de uma orientação nacional, no âmbito da educação, o que permitia que cada província desenvolvesse "maneiras diferenciadas de formação docente, fato esse que acentuou o caráter regionalista dessa formação" (SIMÃO, 2004, p. 35).

Tanuri (2000) enfatiza que o insucesso das primeiras Escolas Normais, era devido, entre outros fatores, à ausência de infraestrutura adequada, ao currículo bastante rudimentar - que era basicamente constituído pelas mesmas matérias ensinadas nas escolas de primeiras

[15]O Curso Normal criado em 1835 tinha o objetivo de formar professores para atuarem no magistério do ensino primário e era oferecido em cursos públicos, de nível secundário. A partir da criação da escola no Município da Corte, várias Províncias criaram Escolas Normais, a fim de formar um quadro docente para suas escolas de ensino primário. Desde então o movimento de criação de Escolas Normais no Brasil esteve marcado por diversos movimentos de afirmação e de reformulações, mas não obstante isso, o Ensino Normal atravessou a República e chegou aos anos 1940/50, como instituição pública fundamental no papel de formadora dos quadros docentes para o ensino primário em todo o país (Disponível em <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_escola_normal_no_brasil.htm>. Acesso em: 01 Out. 2012.

[16] Optamos por utilizar a ordem de criação das Escolas Normais apresentada por Saviani (2009).

letras - e aos insuficientes resultados por elas produzidos, que, segundo essa autora lhes proporcionava,

> [...] tal desprestígio que alguns presidentes de província e inspetores de Instrução chegaram a rejeitá-las como instrumento para qualificação de pessoal docente, indicando, como mais econômico e mais aconselhável, o sistema de inspiração austríaca e holandesa dos professores adjuntos. (TANURI, 2000, p. 65).

Segundo o sistema, referido pela autora em pauta, os "professores aprendizes" eram capacitados para atuar no magistério, através do auxílio e da experiência que adquiriam junto aos professores que lecionavam nas Escolas Normais. Assim, se valorizava mais a base prática, do que a base teórica da ação docente, desconsiderando, então, a formação didático-pedagógica e a conceitual.

O fato de o magistério não ser concebido desde essa época como uma profissão, mas como uma vocação, fez com que as exigências para a admissão dos professores nas escolas, levassem muito mais em conta as condições morais dos indivíduos, do que propriamente sua formação intelectual, o que, certamente, impactou, negativamente, a qualidade da ação pedagógica (VILLELA, 2003).

A concepção do magistério como vocação é abordada por Severino (2002). Para esse autor, a tendência de se considerar a relação pedagógica, como uma relação sacerdotal pode ser identificada como,

> [...] a relação pastoral, de fundo místico e religioso, profundamente arraigada na cultura ocidental e, de modo particular, na cultura brasileira, em decorrência, tanto da herança da pedagogia católica, como também de uma mentalidade antropológica profundamente marcada por um habitus[17] místico. (SEVERINO, 2002, p. 85).

Adentrando as décadas de 1850 e 1860, Villela (2003, p.114), esclarece que elas "não foram muito propícias à consolidação da formação dos professores em escolas normais". Muitas dessas instituições foram fechadas, e, no ano de 1867, o País contava, apenas, com quatro escolas. O período histórico apresentado caracterizou-se por uma situação de instabilidade, proporcionada "pelas reformas sucessivas, extinções, transformações, mudanças de prédio" (p.115. Era difundido um discurso que valorizava a formação docente, mas que, na prática, não se concretizava, pela falta ou insuficiência de incentivos necessários. Essas

[17] O conceito de habitus foi desenvolvido pelo sociólogo francês Pierre Bourdieu, com o objetivo de pôr fim à antinomia indivíduo/sociedade, dentro da sociologia estruturalista. Relaciona-se à capacidade de uma determinada estrutura social ser incorporada pelos agentes por meio de disposições para sentir, pensar e agir. Para uma visão mais completa e detalhada do conceito de habitus, consultar Bourdieu (2003).

décadas foram marcadas pela indefinição da necessidade ou não, da formação de professores, realizada em uma instituição destinada para tal fim, ou seja, em Escolas Normais.

A falta de importância, atribuída pelos gestores públicos, às Escolas Normais, fez com que a formação docente, ocorrida no espaço dessas instituições, somente adquirisse certa estabilidade após 1870, quando ocorreu certa revalorização dessas escolas (SAVIANI, 2009).

Na década seguinte, ocorreu um aumento considerável das Escolas Normais. No ano de 1883, essas escolas totalizaram vinte e duas, o que evidencia um maior empenho por parte das províncias, no sentido de criar novos estabelecimentos, o que poderia indicar uma valorização, no que tange à formação de professores, sobretudo, se comparado aos períodos anteriores.

Considera-se que a Reforma da Instrução Pública do estado de São Paulo, em 1890, foi decisiva para definir um padrão de funcionamento para as Escolas Normais. Para Saviani (2009), essa Reforma:

> [...] foi marcada por dois vetores: enriquecimento dos conteúdos curriculares anteriores e ênfase nos exercícios práticos de ensino, cuja marca característica foi a criação da escola-modelo anexa à Escola Normal – na verdade a principal inovação da reforma. Assumindo os custos de sua instalação e centralizando o preparo dos novos professores nos exercícios práticos, os reformadores estavam assumindo o entendimento de que, sem assegurar de forma deliberada e sistemática por meio da organização curricular a preparação pedagógico-didática, não se estaria, em sentido próprio, formando professores. Essa reforma da Escola Normal da capital se estendeu para as principais cidades do interior do estado de São Paulo e se tornou referência para outros estados do país, que enviavam seus educadores para observar e estagiar [...]. (SAVIANI, 2009, p. 145).

Durante a Primeira República, período compreendido entre 1889 a 1930, notava-se em todo o País, o início do processo de profissionalização do curso normal, devido à inclusão, em seu currículo, de disciplinas tanto de caráter pedagógico e de fundamentação teórica, para a compreensão do processo educativo (CAMPOS 2002). Contudo, apesar de tal avanço,

> [...] a precária capacitação docente para o exercício profissional era ainda uma realidade, mesmo considerando a ampliação dos currículos, que passaram a contemplar uma maior veiculação de conteúdos referentes à cultura geral. Contudo, não se enfatizava uma formação pedagógica mais específica. O exercício da profissão docente ainda era visto como sacerdócio que requeria mais a prática, a observação e, apenas, um certo conhecimento teórico. (SIMÃO, 2004, p.37).

Podemos constatar que uma maior preocupação em relação à educação, assumiu novos contornos, tendo em vista a Primeira Guerra Mundial (1914-1918), que impulsionou “um surto de nacionalismo e patriotismo”, chamando a atenção “dos intelectuais para a questão do desenvolvimento do País e, principalmente, para a problemática da educação popular”

(GHIRALDELLI JR., 2001, p.17). Retornando um pouco à história, no final dos anos 1910, o crescimento industrial, verificado no Brasil, fez com que aumentassem as pressões societárias em prol da escolarização, fazendo com que adentrasse no Brasil, o que o referido autor denominou de "entusiasmo pela educação."18

Segundo Romanelli (1980), com o advento do capitalismo, notadamente o industrial, foi engendrada a necessidade de fornecer educação às camadas populares, cada vez mais numerosas, seja pelas exigências da própria produção, seja pelas necessidades do consumo que essa produção acarreta (ROMANELLI, 1980).

No Pós-guerra, o País vivenciou um período de mudanças política, econômica e social. Para Brzezinski (2004) os anos 1920 e 1930 se caracterizaram pela modernização da educação e do ensino. Ocorreram diversas reformas no âmbito dos estados brasileiros, que tiveram como pressupostos, sobretudo o ideário da Escola Nova Americana, liderada por John Dewey. Constatamos mais uma vez, a tendência, de se imitar modelos estrangeiros, desconsiderando as peculiaridades e exigências da educação nacional.

Segundo Tanuri (2000), o período histórico supracitado se peculiariza pela

> [...] preocupação e entusiasmo pela problemática educacional em âmbito internacional e nacional, sendo caracterizada por esforços da iniciativa estadual pela difusão e remodelação do ensino. A divulgação dos princípios e fundamentos do movimento escolanovista que se processa nesse decênio [anos 1920] fundamenta, em maior ou menor grau, as mencionadas reformas estaduais do ensino primário e normal, fornecendo elementos para uma revisão crítica dos padrões de escola normal existentes. (TANURI, 2000, p.70).

Os anos de 1930 foram marcados por mudanças significativas na ordem política, econômica e social brasileiras. Com a derrubada do presidente Washington Luiz e a subida ao poder, de Getúlio Vargas, em 1930, foi feita a opção pelo modelo de desenvolvimento, fundamentado na industrialização em larga escala, em substituição ao modelo anterior, que se baseava na agricultura de exportação, utilizado durante a República Velha.19

Nessa época, "o curso normal, destinado à formação de professores primários, já possuía [...] uma estrutura de funcionamento que previa uma formação pedagógica bem

---

[18] Ghiraldelli Jr. (2001, p. 15) considera que a evolução das ideias pedagógicas na Primeira República (1889-1930) pode ser representada pela conjunção de dois movimentos ideológicos desenvolvidos pelos intelectuais das classes dominantes do País. Esses movimentos são o "entusiasmo pela educação" e o "otimismo pedagógico". O primeiro teve um caráter quantitativo, ou seja, em última instância resumiu-se na ideia de expansão da rede escolar e na otimização do ensino, ou seja, na melhoria das condições didáticas e pedagógicas da rede escolar. Portanto, muitas vezes atuando em separado e até mesmo contra o entusiasmo, o otimismo caracterizou-se por sua ênfase nos aspectos qualitativos da problemática educacional.

[19] Para maiores detalhes sobre a política econômica e social da República Velha, conferir: NAGLE, J. Educação e sociedade na Primeira República. São Paulo: EPU, 1974.

delimitada, decorrente dos investimentos governamentais, feitos ao longo da República Velha [...]" (SAVIANI, 2004, p.36-37).

Se, por um lado, o ensino primário já contava com melhores condições de formação para seus docentes, a formação de professores para o ensino secundário, só ocorreu um pouco mais tarde, atendendo à determinação contida no Decreto 19.852, de 11 de abril de 1931, que dispôs sobre a organização do ensino superior no Brasil, instituindo o Estatuto das Universidades Brasileiras, em 1931.

Duas experiências para a formação de professores que merecem destaque foram as realizadas no Instituto de Educação de São Paulo, em 1933 e no Instituto do Distrito Federal, em 1932. Esses Institutos foram elevados ao nível universitário, sendo o primeiro incorporado à Universidade de São Paulo (1934), e o segundo incorporado à Universidade do Distrito Federal (1935). Essa Universidade tornou-se referência para os cursos de formação de professores para as escolas secundárias, em todo o País, através do Decreto-Lei n. 1.190, de 4 de abril de 1939, que instaurou a Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, na qual os docentes eram capacitados (SAVIANI, 2009).

A partir do mencionado Decreto, os cursos de licenciaturas passaram a funcionar tendo como base, o conhecido esquema "3 + 1", que previa um ano de Didática, com o objetivo de habilitar o docente para atuar nos níveis fundamental e médio e 3 anos de estudos relativos à formação teórica, nas áreas específicas.

No esquema "3 + 1", a base "3" representa o espaço de três anos destinados ao desenvolvimento das disciplinas da área específica em que o futuro professor vai ensinar. Quanto à base "1", esta representa o período de um ano destinado ao desenvolvimento das disciplinas de natureza pedagógica, representadas pelo curso de Didática, necessárias para a obtenção do título de Licenciado. Logo, este modelo impôs para a formação do professor um ano de Didática, além do Bacharelado das áreas específicas em que o futuro docente atuaria (PEREIRA apud CARMO, 2012, p.33).

Freitas (2008) sintetiza a década de 1930 como um período no qual se vivenciou uma política contraditória, a respeito do professor, visto que de um lado ocorreu uma desvalorização do Estatuto da Profissão Docente e, de outro, a "dignificação da imagem social do professor".

A década de 1940 se destacou no cenário educacional, pela denominada Reforma Capanema, que, foi composta por um conjunto de Leis Orgânicas, que delinearam as políticas educacionais, sobretudo, no campo da Educação Profissional. Brzezinski (1999) destaca a importância da institucionalização do ensino normal, estabelecida por meio da referida Lei,

que, com a aprovação do Governo Federal, buscou uniformizar a formação dos docentes, no País, indicando as especificidades necessárias para cada nível de formação do aluno. Contudo, critica-se a Reforma Capanema, por ela reduzir a formação docente, ao nível técnico e restringir a entrada de seus egressos, como os de outros cursos técnicos, ao ensino superior.

Um pouco mais adiante, é promulgada uma importante legislação no âmbito da educação no País, consubstanciada na veiculação da 1ª Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira, Lei n. 4024/61. Para Tanuri (2000, p. 78), essa lei "não trouxe soluções inovadoras para o ensino normal, conservando as grandes linhas da organização anterior, seja em termos de duração dos estudos ou de divisão em ciclos."

Pela LDBEN/1961 ficou definida a equivalência de todos os cursos de 2º grau, o que permitiu, a partir de então, o acesso ao ensino superior, aos egressos do 2º grau. O debate sobre a formação de professores foi resgatado e questões como elevação da qualidade do ensino e do tempo de capacitação passaram a ser discutidas, com maior ênfase.

Antecedendo a reforma do ensino superior, em 1968, pelo o Decreto-lei. 53 de 1966, [...] ocorreu "a fragmentação das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras e a criação de uma unidade voltada para a formação de professores para o ensino secundário e de especialistas em educação: a Faculdade de Educação" (CURY, 2003, p.31).

Em 1968, através da promulgação da Lei n. 5540/68, foi implantada a Reforma Universitária que instituiu as Faculdades de Educação, que passaram a ser responsáveis pela formação docente. Brzezinski (2004) considera que a Faculdade de Educação deveria abranger pelo menos três áreas:

> A de graduação, dimensão mais ampla que oferecia cursos de formação de professores primários (ainda ambiciosa, mas já prevista nos anos 70), de professores da Escola Normal, de pedagogos – especialistas – e cursos de formação pedagógica dos licenciados; a de pós-graduação, dimensão que deveria ensejar a pesquisa, a fim de formar especialistas em altos estudos pedagógicos e para o magistério de ensino superior; a capacitação supletiva (expressão usada na época) corresponderia à formação permanente do professor, em nossos dias substituída pela expressão educação continuada. (BRZEZINSKI, 2004, p.70).

Ingressando na década de 1970, em 1971, "a Lei 5692/71, que modificou em parte a LDBEN, extinguiu a formação de docentes em cursos normais, de nível ginasial". O Curso Normal se tornou uma habilitação profissional Habilitação Específica para o Magistério, constituída por uma base comum, de formação, obrigatória, em todo o País (CABRAL, 2005).

A situação de precariedade que apresentava a formação de professores fez com que, em 1982, fosse lançado o projeto Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), com o intuito de revitalização da Escola Normal (SAVIANI, 2009).

Freitas (2002) considera que os anos 80 representaram a ruptura com o pensamento tecnicista predominante no campo educacional, até então. No tocante à formação de professores, os educadores produziram e evidenciaram concepções sobre a formação do educador, com ênfase no caráter sócio-histórico dessa formação. Esta concepção emancipadora de educação e formação possibilitou um avanço à medida que buscou superar as dicotomias entre professores e especialistas, pedagogia e licenciaturas, especialistas e generalistas, pois a escola avançava para a democratização das relações de poder em seu interior e para a construção de novos projetos coletivos.

O cenário educacional dos anos 1990 ficou marcado, especialmente, pela promulgação da segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9394/96. Embora tenha oficializado muitas reformas em todos os níveis e modalidades de ensino, não conferiu à formação docente a importância devida, pois, ao mesmo em tempo que instituiu um prazo de dez anos, para que os docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental e da Educação Infantil fossem formados, em nível superior, essa legislação foi flexível ao permitir que a formação de docentes ocorresse também em nível médio, no que tange à educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Assim, apesar da conquista legal, Tanuri (2000) considera que a formação de professores em nível superior continua a ser um desafio para os docentes.

De acordo com Cury (2003):

> Tudo indica que, aparentemente, a lei [LDB 9394/96] deixou continuar antigos problemas relacionados ao nível de formação, ao *locus* institucional com a formalização dos Institutos Superiores de Educação, à dualidade legal entre o pedagogo como especialista nas habilitações e o educador/docente, ao conjunto de componentes curriculares necessários, à carreira, à avaliação [...]. (CURY, 2003, p. 135).

Muitas situações e desafios se apresentam aos professores na atualidade: dificuldade para ingresso e conclusão do ensino superior; qualidade da formação docente; surgimento de novos *loci* de formação do profissional da educação; exigências de uma formação cada vez mais continuada.

Dados do Censo Escolar 2011 mostram que o Brasil ainda tem 24,5% dos professores do ensino básico, sem formação superior.

Pelo percurso histórico apresentado, percebemos que muitas foram as mudanças ocorridas no processo de formação docente, revelando um quadro de continuidades, embora com rupturas. A questão pedagógica, embora tenha encontrado espaço nas reformas da década de 1930, ainda não encontrou encaminhamento satisfatório, revelando a precariedade das políticas formativas, cujas sucessivas mudanças não conseguiram estabelecer um padrão consistente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar no País (SAVIANI, 2009).

2.6. Formação de docentes para a Educação Profissional

Decorrida mais de uma década do século XXI, as discussões em torno da Educação Profissional e da formação de seus docentes, ainda, suscitam pontos de reflexão e, não raras vezes, de tensão e de posicionamentos diversos (SILVA, 2012). Diante da necessidade de uma força laboral mais qualificada, não se pode negar que essa modalidade de ensino, tenha uma importância e um papel fundamental a ser cumprido.

A Educação Profissional engloba os programas de formação inicial e continuada de trabalhadores; o ensino técnico, nas formas concomitante, subsequente e integrado ao ensino médio; as variantes da formação inicial e continuada e do ensino técnico, quando ministradas de forma articulada com a educação de jovens e adultos e a graduação tecnológica (MACHADO, 2008b).

A Educação Profissional, bem como a formação de docentes que vão atuar nessa modalidade de ensino possui especificidades que a distinguem de outras modalidades de ensino. Para Machado (2008b, p.16) “a Educação Profissional tem no seu objeto de estudo e intervenção sua primeira especificidade, a tecnologia [...]. Do ponto de vista escolar, é disciplina que estuda o trabalho humano e suas relações com os processos técnicos”. A autora considera que “a falta de concepções teóricas consistentes e de políticas públicas amplas e contínuas tem caracterizado, historicamente, as iniciativas de formação de docentes especificamente para a Educação Profissional, no Brasil” (2008b, p.11).

A implantação das Escolas de Aprendizes e Artífices, por Nilo Peçanha, através do Decreto n. 7566, em 1909, colocou em evidência a falta de professores especializados para essa modalidade de ensino. A propósito dos professores que lecionavam nas referidas escolas, Peterossi (1994) destaca que eram de dois tipos: os professores normalistas e os professores que exerciam atividades no mundo do trabalho, ou seja, os chamados mestres e oficiais. Na expressão dessa autora:

> Durante anos não houve preocupação, dadas as poucas exigências do desenvolvimento econômico do começo de nosso século,[20] de fixarem-se regulamentos, normas de funcionamento e mesmo conteúdos curriculares. A rigor, não havia um ensino técnico sistematizado, mas uma legislação fragmentária e sem unidade. Ao Ministério da Agricultura[21] competia a organização de cursos profissionalizantes. (PETEROSSI, 1994, p.36).

O modelo de desenvolvimento político e econômico adotado a partir da década de 1930, fez com que surgissem novas exigências no campo educacional, a partir daí,

> São orientadas políticas [...], com o objetivo de atender às demandas do processo de industrialização e do crescimento vertiginoso da população urbana, começando pela criação do Ministério da Educação e da Saúde, em 1930, quando se inicia uma autêntica reestruturação no sistema educacional brasileiro, notadamente no âmbito do ensino profissional, que, ao instituir a Inspetoria do Ensino Profissional Técnico, ampliou os espaços de consolidação da estrutura do ensino profissional no Brasil. (SANTOS, 2003, p. 217).

A referida Inspetoria foi criada em 1931, através do Decreto Lei 19.560, já no âmbito do Ministério da Educação e Saúde, com a função de dirigir, orientar e fiscalizar todas as atividades desenvolvidas pelo Ensino Profissional e Técnico. Em 1934, através do Decreto nº 24.558, a Inspetoria se tornou Superintendência do Ensino Profissional, sendo substituída posteriormente pela Lei n.378 de 13/1/37, que criou a Divisão do Ensino Industrial.

Apesar das tentativas e reformas empreendidas no Brasil desde 1909, ano que marca, em termos de legislação, a oficialização do ensino técnico no Brasil, "a preocupação com a sistematização da formação dos professores para esse ramo de ensino estará ausente por muitas décadas" (PETEROSSI, 1994, p.69). Oliveira (2006) acrescenta que a preocupação com a formação dos professores para a Educação Profissional, em âmbito nacional, só vai ser iniciada, mesmo assim, de forma tímida, a partir da década de 1940, quando se implementou a Reforma Capanema.

Essa Reforma implantou as já citadas Leis Orgânicas, e foi através da Lei Orgânica do Ensino Industrial[22], de 1942, que se reconheceu a necessidade de formação de professores para o ensino técnico. O parágrafo 1º do artigo 53 da referida legislação previa que: "a formação dos professores de disciplinas de cultura geral, de cultura técnica ou de cultura pedagógica, e bem assim dos de práticas educativas, deverá ser feita em cursos apropriados" (Art.53, § 1º, Lei Orgânica do Ensino Industrial, 1942). Para Machado (2008a) trata-se da primeira inclusão da capacitação docente na legislação educacional. A partir daí, foram

[20] Peterossi (1994) se refere ao século XX.
[21] O novo sistema de Educação Profissional passou a ser mantido pelo Ministério da Agricultura, Comércio e Indústria e tinha como finalidade ofertar à população o ensino primário gratuito. (FONSECA, 1961).
[22] Decreto-Lei n. 4.073, de 30 de janeiro de 1942, que organizou o ensino industrial.

estabelecidas as bases de organização e do regime do ensino industrial no País, definindo esse como um ramo de ensino, de grau secundário, destinado à preparação profissional de trabalhadores para a indústria. Referente à formação de professores, essa lei não favoreceu um avanço imediato, pois apenas em 1947, foi criado, no Rio de Janeiro, o primeiro curso de aperfeiçoamento de professores do ensino industrial[23].

Esse avanço ocorreu, de forma mais significativa somente na década de 1960, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Essa lei determinou em seu artigo 59 que: "A formação de professores para o ensino médio será feita nas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras e a de professores de disciplinas específicas de ensino médio técnico, em cursos especiais de educação técnica" (Brasil, 1961, art. 59). A previsão de uma formação específica para o professor do ensino técnico permitiu uma estruturação dos cursos e, também, evidenciou uma melhor compreensão e distinção desse professor, em relação ao professor que ministrava aulas para a educação geral.

Ao mesmo tempo em que regulou a formação dos docentes para as disciplinas do ensino técnico, essa lei dispôs em seu artigo 118 a possibilidade de:

> Art. 16 [...] enquanto não houver número suficiente de profissionais formados pelos cursos especiais de educação técnica, poderão ser aproveitados, como professores de disciplinas específicas do ensino médio técnico, profissionais liberais de cursos superiores correspondentes ou técnicos diplomados na especialidade. (BRASIL, 1961).

A partir da LDBEN/1961 ficou estabelecida a separação da formação de professores para o ensino médio, da formação de professores para as disciplinas específicas do ensino técnico. Pode-se considerar a referida legislação como um marco na trajetória da formação de docentes para a Educação Profissional, pois, é a primeira vez, que se exige oficialmente, para a docência dessa modalidade de ensino uma formação pedagógica (MACIEIRA, 2009).

A insuficiência do número de professores, necessários para o magistério das disciplinas técnicas, foi reconhecida pelo Decreto-Lei n. 464[24], em complementação à Lei n. 5.540/1968[25] que dispôs sobre a Reforma Universitária, que determinou em seu artigo 16 que:

---

[23] O acordo firmado, em 1946, entre o Brasil e os Estados Unidos de intercâmbio educacional, resultou na constituição da Comissão Brasileiro-Americana de Ensino Industrial (CBAI), órgão vinculado à USAID, Agência de Desenvolvimento dos Estados Unidos, que exerceu grande influência sobre a educação profissional brasileira. Essa comissão patrocinou o Primeiro Curso de Aperfeiçoamento de Professores do Ensino Industrial, que foi desenvolvido no Rio de Janeiro, com a duração de um ano e três meses, no ano de 1947. Maiores informações, consultar Machado (2008b).

[24] O Decreto-Lei n. 464 estabelece normas complementares à Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, e dá outras providências.

> Art 16. Enquanto não houver em número bastante, os professôres e especialistas a que se refere o artigo 30 da Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, a habilitação para as respectivas funções será feita mediante exame de suficiência realizado em instituições oficiais de ensino superior indicadas pelo Conselho Federal de Educação. (BRASIL, 1969).

A carência de professores de ensino técnico habilitados em nível superior, exigência da Lei nº 5.540/68, levou o MEC a ser autorizado, em 1969, por meio do Decreto-lei 655/69, a organizar e coordenar cursos superiores de formação de professores para o ensino técnico agrícola, comercial e industrial. Criou-se uma agência executiva do Departamento de Ensino Médio do MEC (Fundação Cenafor ou Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional) e o CFE emitiu pareceres de orientação (MACHADO, 2008b).

Outra alternativa, instaurada para atender ao número insuficiente de professores de ensino técnico, habilitados em nível superior, foram os cursos de complementação pedagógica, para profissionais de nível superior que desejassem se habilitar como professores. A partir daí foram criados, pela Portaria n. 432 de 19/07/1971, os cursos emergenciais, denominados Esquema I e Esquema II:

> O primeiro era uma alternativa de formação docente para profissionais já graduados em nível superior que, para obter sua habilitação para o magistério, teriam de cumprir uma complementação pedagógica de 600 horas. Já o segundo estava destinado a candidatos habilitados em cursos técnicos de nível médio, prevendo uma carga horária de estudos complementares no total de 1480 horas, incluindo tanto a formação pedagógica quanto o aprofundamento dos conteúdos específicos a serem lecionados. A realização dos cursos foi delegada às IES autorizadas pelo Conselho Federal de Educação, bem como aos Centros de Educação Técnica, sob orientação do Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional – CENAFOR, órgão criado em 1969 e extinto em 1986. (MACIEIRA, 2009, p.54).

O quadro a seguir, especifica as modalidades e as condições que eram necessárias ao ingresso nas licenciaturas de formação especial:

Quadro 1 – Modalidades das licenciaturas de formação especial

Modalidades	Nível de formação Condição de ingresso	Carga horária
Esquema I	Diploma de curso superior	- 600 horas (formação pedagógica)
Esquema II	Diploma de técnico de nível médio	- 1080 horas (setor primário) - 1280 horas (setor secundário) - 1480 horas (setor terciário)

Fonte: Adaptado de Peterossi (1994).

[25] Lei n. 5.540/1968 fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências.

Embora já tenham se passado mais de cinquenta anos da promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN 1961), até hoje, os gestores das políticas públicas não vêm conferindo à formação de professores para a Educação Profissional, a importância necessária, pois esta vem sendo considerada como algo especial, emergencial[26], sem integralidade própria, carecendo de marco regulatório, conforme afirma Oliveira (2006):

> A análise da política de formação de professores na área [ensino técnico] evidencia que uma de suas características é a de que ela veio se desenvolvendo de forma especial. Isto ocorre, mesmo na LDB de 61 (Brasil, 1961), que propõe a equivalência entre os diferentes ramos do ensino médio (secundário, normal e técnico e outros), e que, pela primeira vez, exige uma formação específica para o docente do ensino técnico, além do curso técnico ou de graduação. (OLIVEIRA, 2006, p.3).

O caráter especial apontado anteriormente, também definiu a formação de professores, a partir da década de 1970 até 1997. Para Oliveira (2010), essa situação "encontra-se, de certa forma, respaldada pela LDB de 1996, que, não se referindo explicitamente ao professor para a *Educação Profissional*, viabiliza a interpretação de que o docente da área não carece de uma formação própria" (OLIVEIRA, 2010, p. 460).

A trajetória apresentada sobre a Educação Profissional e a formação de seus professores no País, mostra que, com o processo de industrialização, vivenciado e intensificado a partir das primeiras décadas do século XX, essa modalidade de ensino ganhou impulso e foi se estruturando, o mesmo não se pode dizer a respeito da formação dos seus professores, que não se tornou um processo sistematizado. Vários anos se passaram até que essa preocupação fosse oficialmente "pensada". "Isso permitiu que se enraizasse uma mentalidade que perdura até os dias de hoje: a noção de que para ser professor de disciplinas técnicas, mais vale o conhecimento dos conteúdos que se vai ministrar, do que propriamente uma formação pedagógica" (MACIEIRA, 2009, p.51). Em síntese, considera-se mais importante ser profissional do que ser professor.

Para o enfrentamento dos conflitos e desafios vivenciados pelo professor na contemporaneidade, consideramos importante pensar a formação desse profissional numa dimensão reflexiva. A formação de professores nessa tendência

> se configura como uma política de valorização do desenvolvimento pessoal-profissional dos professores e das instituições escolares, uma vez que supõe condições de trabalho propiciadoras da formação como contínua dos professores, no

26 De acordo com Oliveira (2006), pelas políticas da área, a formação de professores do ensino técnico pode ser organizada em cursos regulares ou emergenciais.

> local de trabalho, em redes de autoformação, e em parceria com outras instituições de formação. (PIMENTA, 2000, p. 31).

Nóvoa (1994) também atribui significativa importância à formação com base numa postura reflexiva, para o autor:

> A formação pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores, no quadro de uma autonomia contextualizada da profissão docente. Importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas. (NÓVOA, 1994, p.16).

2.7. Prática Pedagógica Docente

Buscamos, principalmente na leitura dos estudos de Tardif e Nóvoa (1995), elementos que facilitassem a compreensão e o entendimento do que seria *prática pedagógica*. Para Tardif (2004, p. 150), "a atividade educativa nada mais é do que um modelo de ação formalizado". Esse modelo de ação assume formas distintas e está ligado a uma gama de variáveis, tais como formação inicial do sujeito, prosseguimento (ou não) dessa formação, contextos culturais, sociais e políticos.

Considerando a prática dos professores, Tardif (2000) afirma que esta é:

> [...] heterogênea ou heterônoma no tocante aos objetivos internos da ação e aos saberes mobilizados. Por exemplo, quando observamos professores trabalhando em sala de aula, na presença dos alunos, percebemos que eles procuram atingir, muitas vezes de forma simultânea, diferentes tipos de objetivos: procuram controlar o grupo, motivá-lo, levá-lo a se concentrar em uma tarefa, ao mesmo tempo em que dão uma atenção particular a certos alunos da turma, procuram organizar atividades de aprendizagem, acompanhar a evolução da atividade, dar explicações, fazer com que os alunos compreendam e aprendam etc. Ora, esse conjunto de tarefas evolui durante o tempo da aula de acordo com uma trama dinâmica de interações humanas entre professores e alunos. (TARDIF, 2000 p. 15).

Nóvoa (1995, p. 68) considera necessário ampliar o conceito de prática, não a limitando ao domínio metodológico e ao espaço escolar. Para este autor "a prática educativa remete, frequentemente, ao processo ensino aprendizagem e a própria investigação reporta-se, sobretudo, à acção didática". Afirma ainda que a atividade dos professores vai muito além da prática pedagógica "visível".

Azzi (2000, p. 43) considera que a prática pedagógica é expressão do saber pedagógico, que é o saber que o professor constrói no cotidiano do trabalho é que fundamenta a 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 pedagógica é também fonte do desenvolvimento desse saber.

A intencionalidade da prática pedagógica muitas vezes está expressa no documento denominado Projeto Político Pedagógico. Esse instrumento, de acordo com Libâneo (2004), explicita objetivos, diretrizes, e ações do processo educativo a ser desenvolvido na escola, expressando a síntese das exigências sociais e legais do sistema de ensino e os propósitos e expectativas da comunidade escolar. Azzi (2000, p. 57) ressalta que "o projeto pedagógico é o projeto de uma prática social e não pode reduzir-se a problemas meramente instrumentais, onde a tarefa do profissional se concretiza na acertada eleição de meios e procedimentos e na competente e rigorosa aplicação dos mesmos."

Veiga (2002), pesquisadora que discute o PPP numa perspectiva de construção coletiva, afirma que:

> O projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade. [...] Na dimensão pedagógica reside a possibilidade da efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo. Pedagógico, no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade. Político e pedagógico têm assim uma significação indissociável. Neste sentido é que se deve considerar o projeto político-pedagógico como um processo permanente de reflexão e discussão dos problemas da escola, na busca de alternativas viáveis à efetivação de sua intencionalidade, que não é descritiva ou constatativa, mas é constitutiva. (VEIGA, 2002, p 1).

2.8. Condições salariais e de trabalho docente

As condições salariais e de trabalho são importantes elementos que ajudam a compor o perfil dos docentes. Neste trabalho, compreendemos condições de trabalho na perspectiva apresentada por Kuenzer e Caldas (2009):

> [...] o conjunto de recursos que possibilita uma melhor realização do trabalho educativo e que envolve tanto a infraestrutura das escolas, os materiais didáticos disponíveis, quanto os serviços de apoio aos educadores e à escola. (KUENZER; CALDAS, 2009, p.32).

Castel (1999) amplia esse entendimento, afirmando que as condições de trabalho se referem a um conjunto que inclui relações, tais como formas de contratação, remuneração, carreira e estabilidade. As condições de trabalho vivenciadas, por sua vez, produzem efeitos

tanto sobre si (o professor), quanto sobre aqueles que são sujeitos/alvos dessa atividade (o aluno).

Saviani (2007, p.152) em discussão sobre a relação trabalho-educação afirma que "trabalho e educação são atividades especificamente humanas". Assim sendo, somente o ser humano pode exercer as atividades de trabalhar e educar. Segundo o autor, a relação trabalho-educação confere identidade à pessoa, o que permite concluir a importância desta relação. Oliveira e Assunção (2010) acrescentam que esta relação, por ser uma relação humana, atribui sentido ao trabalho docente. Para as autoras, as atividades de trabalho deveriam promover satisfação, porém, quando isso não ocorre, tem-se docentes insatisfeitos com o seu trabalho, podendo acarretar prejuízos, tanto pessoais quanto profissionais.

Conforme Oliveira e Assunção (2010, p.1) uma análise sobre as condições de trabalho requer o reconhecimento do tempo e do espaço, ou seja, a contextualização histórico-social e econômica que engendram as condições de trabalho. A discussão das "condições de trabalho docente na atualidade implica em considerar que as mesmas são resultados de uma dada organização social definida em suas bases econômicas pelo modo de produção capitalista". Inseridos em uma sociedade pautada por este modo de produção, o trabalho do docente torna-se parte da totalidade desse sistema, e como tal, sofre as consequências dessa condição (KUENZER; CALDAS, 2009).

O trabalho docente, atividade historicamente construída, no bojo da sociedade capitalista, só pode ser compreendido considerando-se o contexto da organização escolar. Essa atividade vem se construindo e transformando-se no cotidiano da vida social, como prática, que visa à transformação de uma realidade (AZZI, 2000). Para esta autora, o professor é o responsável direto pelo cotidiano da sala de aula, esse profissional pode ser mais ou menos qualificado, ter maior ou menor autonomia e controle sobre seu processo de trabalho. Entende que, "qualificado é o professor que possui conhecimento e o saber pedagógico e tem comprometimento com o processo de ensino-aprendizagem", bem como consciência de sua prática (AZZI, 2000 p. 56).

Compreender uma situação de trabalho requer o conhecimento tanto das condições objetivas quanto das condições subjetivas nas quais o trabalho é realizado e, ainda, as relações recíprocas estabelecidas entre as duas. Penin (2009) entende por condições objetivas aspectos exteriores a profissão, tais como salário, carreira, prescrições legais, condições concretas de trabalho em um local. Como condições subjetivas aponta a vivência diária de um profissional no desempenho do trabalho, incluindo as angústias e alegrias nas relações sociais que

estabelece, no caso do professor, especialmente com os alunos. Nessa perspectiva, as condições objetivas são extrínsecas ao trabalho e as condições subjetivas, intrínsecas.

Uma importante dimensão do trabalho docente, para além da transmissão e discussão de conteúdos é a dimensão formativa, evidenciando que a tarefa docente não se limita a fornecer informações. Na formação está o educar, processo histórico pelo qual os seres humanos se formam e constroem de forma interativa, sua realidade (BUSSMANN; ABBUD, 2002).

3. CAMINHOS METODOLÓGICOS

Antes de apresentar as técnicas e processos empregados para a realização deste estudo, achamos por bem recorrer a Minayo (2004, p. 22) para uma melhor compreensão sobre o conceito de *Metodologia*. Esta autora entende "por metodologia o caminho e o instrumental próprios de abordagem da realidade". Informa ainda que ela "ocupa lugar central no interior das teorias sociais, pois faz parte intrínseca da visão social de mundo veiculada na teoria". Passemos agora à descrição da metodologia adotada para o desenvolvimento desta pesquisa.

3.1. Caracterização da pesquisa

O estudo teve caráter qualitativo, através da realização de um estudo de caso. "O estudo de caso é uma modalidade de pesquisa amplamente utilizada nas ciências biomédicas e sociais. Consiste no estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento [...]" (GIL, 2010, p. 37).

A metodologia utilizada privilegiou o estudo de caso, por ser "[...] uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa aprofundadamente" (TRIVINÕS, 1987, p. 133). Lüdke e André (1986, p.17) consideram que "o caso é sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenvolver do estudo".

A escolha pela abordagem qualitativa se deu pela possibilidade de compreender o objeto de estudo considerando seu contexto. Para Lüdke e André (1986):

> As abordagens qualitativas de pesquisa se fundamentam numa perspectiva que valoriza o papel ativo do sujeito no processo de produção do conhecimento e que concebe a realidade como uma construção social. Assim, o mundo do sujeito, os significados que atribui às suas experiências cotidianas, sua linguagem, suas produções culturais e suas formas de interações sociais constituem os núcleos centrais de preocupação dos pesquisadores. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 47)

Para Bogdan e Biklen (1982), a pesquisa qualitativa pressupõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, através do trabalho de campo intensivo. Esse contato, sugerido pelos autores, foi feito através de diversas visitas ao campo, muito antes que as entrevistas fossem efetivamente realizadas. Foi possível uma conversa informal e amistosa com todos os professores que ministravam aulas no Programa, na ocasião da pesquisa.

Esta pesquisa também possui característica exploratória. Esse tipo de pesquisa tem "como propósito proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito" [...] (GIL, 2010, p. 27). Pressupõe do pesquisador uma atitude investigativa, uma postura de abertura para o que será encontrado, não apenas no início da pesquisa, mas durante todo o trabalho, pois:

> Dentro da própria concepção de estudo de caso que pretende não partir de uma visão predeterminada da realidade, mas apreender os aspectos ricos e imprevistos que envolvem uma determinada situação, a fase exploratória se coloca como fundamental para uma definição mais precisa do objeto de estudo. (LÛDKE; ANDRÉ, 1986, p. 22).

3.2. Instrumentos de coleta de dados

Os instrumentos privilegiados na coleta dos dados foram: análise bibliográfica, análise de documentos normativos, entrevista semiestruturada e observação. Foi ainda aplicado um questionário fechado, sobretudo, para desenhar o perfil dos professores da pesquisa.

A análise bibliográfica foi realizada com o "propósito de fornecer fundamentação teórica ao trabalho, bem como a identificação do estágio atual do conhecimento referente ao tema". Gil (2010) apresenta como principal vantagem, a possibilidade do investigador conseguir abarcar uma "gama de fenômenos muito mais ampla". Afirma ainda que a pesquisa bibliográfica é indispensável nos estudos históricos. Como desvantagem, o autor considera que se as fontes secundárias apresentarem dados coletados ou processados de forma equivocada, pode haver um comprometimento na qualidade da pesquisa, sugere rigor e uma análise em profundidade, para evitar tal risco (GIL, 2010, p. 30).

A análise documental foi o instrumento de pesquisa empregado para o estudo dos documentos normativos relativos à Educação Profissional, legislação pertinente e documentos institucionais, atentando-se para aqueles documentos que tratavam de questões ligadas à Educação Profissional e à formação docente. Bardin (2003, p. 45) define a análise documental como "uma operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob forma diferente da original, a fim de facilitar num estado ulterior, a sua consulta e referenciação". Para Lüdke e André (1986, p.38) "a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema".

A opção pela entrevista semiestruturada se justifica pela possibilidade de interação, permitindo a captação imediata e corrente da informação desejada. “Enquanto outros instrumentos têm seu destino selado no momento em que saem das mãos do pesquisador que as elaborou, a entrevista ganha vida ao se iniciar o diálogo entre o entrevistador e o entrevistado” (LÛDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34). Lakatos e Marconi (2003) abordam vantagens da entrevista enquanto técnica de coleta de dados. Elencamos algumas:

> Há maior flexibilidade, podendo o entrevistador repetir ou esclarecer perguntas, formular de maneira diferente; especificar algum significado, como garantia de estar sendo bem compreendido.
> Oferece maior oportunidade para avaliar atitudes, condutas, podendo o entrevistado ser observado naquilo que diz e como diz: registro de reações, gestos, etc.
> Dá oportunidade para a obtenção de dados que não se encontram em fontes documentais e que sejam relevantes e significativos. (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 198).

Abordam também o que consideram como desvantagens ou limitações dessa técnica. Ressaltam que é possível contornar, ou minimizar essas limitações, desde que o pesquisador seja experiente ou faça uso de bom senso.

> Dificuldade de expressão e comunicação de ambas as partes. Incompreensão, por parte do informante, do significado das perguntas da pesquisa, que pode levar a uma falsa interpretação.
> Possibilidade de o entrevistado ser influenciado, consciente ou inconscientemente, pelo questionador, pelo seu aspecto físico, suas atitudes, ideias, opiniões, etc.
> Disposição do entrevistado em dar as informações necessárias.
> Retenção de alguns dados importantes, receando que sua identidade seja revelada.
> Pequeno grau de controle sobre uma situação de coleta de dados. (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 198).

O uso do questionário foi importante para a obtenção, entre outros, de dados referentes ao salário dos professores, suas rendas, individual, familiar. Informações estas que consideramos difíceis de serem obtidas através da entrevista, dado ao caráter pessoal, o que poderia gerar algum tipo de constrangimento. Junto com o questionário foi entregue uma carta de apresentação, explicitando a natureza da pesquisa, assegurando o sigilo e esclarecendo que os resultados seriam apresentados como retrato de um grupo e não de uma pessoa.

Apresentamos algumas vantagens dessa técnica, segundo Lakatos; Marconi (2003, p. 201): obtém respostas mais rápidas e mais precisas; há maior liberdade nas respostas, em razão do anonimato; há mais segurança, pelo fato de as respostas não serem identificadas; há menos riscos de distorção, pela não influência do pesquisador.

É preciso considerar também as desvantagens. Corre-se o risco de perguntas não serem respondidas; não é possível esclarecer questões que não foram bem compreendidas; a

leitura de uma questão pode influenciar a outra; a devolução tardia do instrumento; risco de não ser o escolhido que irá responder ao questionário (LAKATOS; MARCONI, 2003). Assinalamos ainda a possibilidade de não devolução do questionário ao pesquisador, situação ocorrida durante esta pesquisa.

Como forma de complementar as informações obtidas através da entrevista e do questionário foi realizada a técnica da observação. De acordo com Lüdke e André (1986, p. 25) "para que se torne um instrumento válido e fidedigno de investigação científica, a observação precisa ser antes de tudo controlada e sistemática. Implicando no planejamento cuidadoso do trabalho e na preparação do observador". Com base na orientação das autoras citadas, buscamos ser criteriosos nesse preparo, realizando registros e utilizando métodos para validar as observações, como por exemplo, confrontando as observações com as informações que se tinha a priori, evitando uma "visão parcial e tendenciosa". Gil (2010, p. 121) apresenta três modalidades de observação: espontânea, sistemática e participante. Na pesquisa foi realizada a observação espontânea, que é quando o pesquisador se mantém "alheio" à situação que precisa estudar. "É adequada aos estudos exploratórios, já que favorece a aproximação do pesquisador com o fenômeno pesquisado".

3.3. O campo da pesquisa

Consideramos importante a apresentação e especificação de informações referentes ao Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes - PEFPD, pois o objeto de investigação desse estudo são os professores do referido Programa.

Minayo (2004, p. 105) compreende por trabalho de campo "o recorte espacial que corresponde à abrangência, em termos empíricos, do recorte teórico correspondente ao objeto de investigação".

A instituição pesquisada é uma instituição pública de Ensino Técnico, tem sede em Belo Horizonte. Ministra, desde o ano de 1981[27], cursos para formação de docentes. Inicialmente os cursos de licenciatura eram oferecidos como esquema I e II[28] e, a partir de 1999, através do Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes. Esse programa atende às determinações da Resolução nº 02/97, que dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do Ensino

[27]Informações obtidas no Relatório SESu/DESUP/FORPROF Nº 003/2004, que trata do reconhecimento do Programa. O documento foi fornecido pela Secretaria do Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes investigado.

[28] Os esquemas I e II já foram mencionados e explicados no Capítulo II.

Fundamental, do Ensino Médio e da Educação Profissional em nível médio. A proposta desse tipo de licenciatura surgiu, conforme Lüdke (2001), através de uma iniciativa do Ministério da Educação, em 1997, para suprir a falta de professores da educação básica, especialmente em determinadas matérias como Física, Química e Matemática.

> 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. (BRASIL, 1997).

Assim, desde 1999, o Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes, no qual a pesquisa foi realizada, habilita o portador de diploma de Ensino Superior, excluindo as licenciaturas e o curso de Pedagogia, a ministrar aulas das disciplinas que integram os quatro últimos anos do Ensino Fundamental, o Ensino Médio e a Educação Profissional em nível médio. O Curso Superior do aluno que intenta fazer parte do referido Programa deve estar relacionado à habilitação pretendida, que poderá ser uma disciplina acadêmica: Física, Química, Matemática ou Biologia ou um eixo tecnológico, conforme apresentado no quadro a seguir:

Quadro 2 - Cursos e eixos tecnológicos oferecidos pelo Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes

CURSO	EIXO TECNOLÓGICO
EDIFICAÇÕES	INFRAESTRUTURA
ELETROMECÂNICA	CONTROLE E PROCESSOS INDUSTRIAIS
ELETRÔNICA	CONTROLE E PROCESSOS INDUSTRIAIS
ELETROTÉCNICA	CONTROLE E PROCESSOS INDUSTRIAIS
EQUIPAMENTOS BIOMÉDICOS	AMBIENTE, SAÚDE E SEGURANÇA
ESTRADAS	INFRAESTRUTURA
HOSPEDAGEM	HOSPITALIDADE E LAZER
INFORMÁTICA	INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO
MECÂNICA	CONTROLE E PROCESSOS INDUSTRIAIS
MECATRÔNICA	CONTROLE E PROCESSOS INDUSTRIAIS
MEIO AMBIENTE	AMBIENTE, SAÚDE E SEGURANÇA
METALURGIA	CONTROLE E PROCESSOS INDUSTRIAIS
MINERAÇÃO	RECURSOS NATURAIS
PRODUÇÃO DE MODA	PRODUÇÃO CULTURAL E DESIGN
QUÍMICA	CONTROLE E PROCESSOS INDUSTRIAIS
REDE DE COMPUTADORES	INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO
TRANSPORTES E TRÂNSITO	INFRAESTRUTURA

Fonte: Site institucional do Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes

O ingresso do aluno[29] nesse Programa é feito através da Banca de Análise de Currículos, através da qual são comprovadas, no histórico escolar da graduação, no mínimo 180 horas de disciplinas na área da habilitação pretendida e, ainda, se há compatibilidade com o conteúdo disciplinar a ser desenvolvido no ensino fundamental e médio. No edital do 2º semestre de 2012, o Programa aceitou inscrições também de alunos[30] que eram docentes na Educação básica e por essa razão esses candidatos deveriam estar inscritos na Plataforma Freire/MEC. Essa Plataforma,

> é um sistema eletrônico criado em 2009 pelo Ministério da Educação, com a finalidade de realizar a gestão e acompanhamento do Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica. Em maio de 2012, o sistema passou a ser gerido pela Capes e está sendo reestruturado para incluir um conjunto de funcionalidades que permitirão informatizar todo o processo de gestão, acompanhamento e revisão do planejamento da formação inicial dos professores da educação básica. Nesse sistema a Capes atualmente publica a relação dos cursos superiores ofertados pelas Instituições de Educação Superior para os professores da rede pública de educação básica; os professores interessados em participar dos cursos fazem sua pré-inscrição; as secretarias municipais e estaduais de educação validam a pré-inscrição dos professores de sua rede; as universidades extraem a relação de professores pré-inscritos e, após o processo seletivo, registram os alunos matriculados. (PLATAFORMA FREIRE, 2013).

No último edital analisado, o edital do 2º semestre de 2013[31], não foram oferecidas vagas para candidatos inscritos na Plataforma Freire. Nesse edital, está expresso que o referido Programa habilita para as disciplinas supracitadas e para disciplinas da Educação Profissional e Tecnológica de nível médio, desde que a instituição oferte cursos no eixo tecnológico em que elas se encontrem, segundo Catálogo Nacional de Cursos Técnicos32.

O Programa possuía carga horária total de 615 horas, 75 horas a mais do que determina a Resolução n. 02/97, que define que os Programas sejam organizados em 540 horas, sendo 300 horas são destinadas às atividades práticas. Tem duração de um ano, é

---

[29] No final do curso, os alunos recebem um certificado onde constam as disciplinas nas quais se habilitaram.

[30] Nos Programas de Formação Pedagógica, podem se pré-inscrever docentes graduados, não licenciados que se encontram no exercício da docência na rede pública da educação básica.

[31] O curso recebe entrada de alunos a cada semestre.

[32] O Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT) é uma importante referência para a oferta dos cursos técnicos de nível médio nos diferentes sistemas de ensino Federal, Estadual/Distrital e Municipal do país. A adoção da nomenclatura, a carga horária e o perfil descritivo, apresentados no CNCT, possibilitam à instituição de ensino qualificar a oferta de seus cursos e ao estudante uma maior aceitação no mercado de trabalho. Os eixos tecnológicos apresentados no CNT são: Ambiente e Saúde; Desenvolvimento Educacional e Social; Gestão e Negócios; Informação e Comunicação; Infraestrutura; Militar; Produção Alimentícia; Produção Cultural e Design; Produção Industrial; Recursos Naturais; Segurança; Turismo, Hospitalidade e Lazer. Por sua vez, cada eixo, de acordo com a tecnologia compreendida, engloba as formações possíveis, por exemplo: no eixo Ambiente e Saúde são formados: o Técnico em Agente Comunitário de Saúde, o Técnico em Análises Clínicas, o Técnico em Biotecnologia, etc. Fonte: http://pronatec.mec.gov.br/cnct/introducao.php

gratuito e, ministrado de forma presencial, com aulas de segunda a sexta-feira, no período noturno, na cidade de Belo Horizonte.

Em julho de 2003, por recomendação da Comissão de Avaliação e da SESu/MEC a Instituição solicitou ao Ministério da Educação o reconhecimento do referido Programa. No mesmo ano a Câmara de Educação Superior se manifestou favorável ao reconhecimento do Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes, pelo prazo de cinco anos. Ao final dos cinco anos é feita nova solicitação de reconhecimento do Programa.

3.4. Os professores entrevistados

No total eram doze os professores que integravam o Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes investigado. O critério de seleção, inicialmente planejado, era que todos os professores do Programa fossem entrevistados, mas isso não foi possível e explicitaremos os motivos das doze entrevistas não terem sido realizadas. Dos doze professores, nove estavam efetivamente em sala de aula, estando uma professora atuando como docente e coordenadora, concomitantemente. Os demais professores (três) encontravam-se fora da sala de aula no período em que foi realizada a pesquisa de campo, ou seja, entre os meses de outubro a dezembro de 2012. Um deles ocupava a função de vice-diretor da instituição, outro atuava também em função administrativa e uma terceira professora, encontrava-se afastada da sala de aula, em razão de estudos do pós-doutorado. De acordo com informações obtidas junto à secretaria do Programa, alguns professores estão sempre exercendo alguma atividade fora da sala de aula, ou seja, há uma espécie de revezamento entre estes, mas, é importante esclarecer, continuam ligados ao Programa. Quando os professores ausentes retornam a suas atividades, outros professores adquirem o “direito” de se ausentar, a fim de realizar estudos ou, ainda, por outras razões, conforme mencionado anteriormente.

O questionário, com objetivo já explicitado, foi aplicado a sete professores. As entrevistas semiestruturadas também foram realizadas com sete professores. Embora o questionário tenha sido aplicado a sete professores, ressalta-se que, um dos respondentes, identificado como Professor 03, não concedeu a entrevista gravada. O esforço para obter a entrevista com esse professor foi intenso, por tratar-se do único professor do Programa com graduação em Engenharia. Além de ser uma ciência exata, trata-se de uma área que está intimamente ligada à tecnologia, o que muito enriqueceria este trabalho. Entretanto, a entrevista não foi concedida. O referido professor forneceu dados somente através do

questionário. Os demais professores entrevistados têm trajetória na área acadêmica, sendo um deles licenciado em Física e os demais, graduados na área de humanas, em cursos de Pedagogia, Letras, História, Sociologia e Licenciatura em Ciências Biológicas. Quanto à titulação máxima dos professores, o próximo quadro fornece essa informação:

Quadro 3 - Graduação e titulação máxima dos professores do PEFPD

Professores	Gênero	Graduação	Nível de capacitação
Professor 01	Masculino	Pedagogia	Pós-doutorado
Professor 02	Masculino	Licenciatura em Letras	Mestrado
Professor 03	Feminino	Engenharia Elétrica	Doutorado
Professor 04	Masculino	Ciências Sociais	Pós-Doutorado
Professor 05	Masculino	Licenciatura em História	Doutorado
Professor 06	Masculino	Licenciatura em Física	Doutorado
Professor 07	Masculino	Licenciatura em Ciências Biológicas	Doutorado

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, com base no questionário aplicado aos professores do PEFPD, 2012.

Verificamos que, apesar da maioria dos professores[33] não possuírem habilitação específica na disciplina que ministrava, a maioria possuía alto nível de qualificação, o que, a nosso ver, é importante e incide na qualidade do ensino ministrado. Para atestar essa afirmação, consideramos importante apresentar o posicionamento dos alunos do PEFPD. Por isso recorremos à investigação realizada por Souza (2013), junto aos alunos do Programa, no mesmo período em que este estudo se desenvolvia. Esses alunos, "[...] enumeraram inúmeros aspectos positivos em relação ao Programa, como: a qualidade do ensino ofertado; ampla e consistente formação acadêmica do corpo docente; a interação entre os saberes práticos e os teóricos, possibilitada, sobretudo, pelo Estágio Curricular" (p. 149) que oferece oportunidade aos alunos de aliar a prática da sala de aula com as disciplinas teóricas.

Retomando as explicações propostas, esclarecemos que uma professora entrevistada não respondeu ao questionário, mesmo lhe tendo sido entregue, primeiro pessoalmente e depois, por solicitação da própria professora, encaminhado por e-mail. Como o questionário continha informações importantes, que iam ao encontro de um dos objetivos desse estudo, optamos por não apresentar a entrevista da referida professora. Assim, o estudo apresentará informações obtidas nas entrevistas de seis professores.

O quadro seguinte apresenta dados gerais sobre os participantes da pesquisa, respondentes do questionário:

[33] Alguns dos professores do Programa possuem importantes publicações, consideradas referências sobre a temática da formação de professores para a Educação Profissional.

Quadro 4 - Perfil dos professores do PEPFD

Professores	Município de Residência	Trabalha no município de residência	Gênero	Faixa etária
Professor 01	Belo Horizonte	Sim	Masculino	50 anos ou mais
Professor 02	Belo Horizonte	Sim	Masculino	30 a 39 anos
Professor 03	Belo Horizonte	Sim	Feminino	40 a 49 anos
Professor 04	Belo Horizonte	Sim	Masculino	Não respondeu
Professor 05	Belo Horizonte	Sim	Masculino	50 anos ou mais
Professor 06	Belo Horizonte	Sim	Masculino	50 anos ou mais
Professor 07	Belo Horizonte	Sim	Masculino	50 anos ou mais

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, com base no questionário aplicado aos professores do PEFPD, 2012.

Todos os respondentes residem na cidade de Belo Horizonte. Apenas um é do gênero feminino. Destacamos o fato de não haver grande distância a ser percorrida no trajeto casa-local de trabalho, conforme relatado nas entrevistas, algo que pode ser considerado como positivo, sobretudo levando-se em conta as grandes dimensões de Belo Horizonte e também da região Metropolitana. Sabe-se que as dificuldades ocasionadas pelo trânsito geram cansaço e até mesmo situações de *stress* e possíveis doenças àqueles trabalhadores que estão submetidos a elas.

Quanto à faixa etária, 4 professores possuem 50 anos ou mais, 01 professor possui idade entre 40 e 49 anos, 01 professor está na faixa dos 30 a 39 anos e 01 professor não respondeu a questão referente à faixa etária.

O quadro 5 foi elaborado com o objetivo de sintetizar as informações fornecidas pelos entrevistados, concernente às condições salariais[34] e de trabalho:

[34] Foi considerado pelos respondentes o salário mínimo vigente à época da aplicação do questionário, ou seja, R$ 622,00.

Quadro 5 - Condições Salariais e de Trabalho

Condições Salariais e de Trabalho							
Professores	**Renda individual**	**Renda familiar**	**Remuneração como Docente na Instituição**	**Vivência situação/circunstância que impacta negativamente o trabalho**	**Situações/circunstâncias que impactam negativamente o trabalho**		
Professor 01	Mais de 15 salários mínimos	Mais de 15 salários mínimos	Mais de 15 salários mínimos	Sim	Intensificação do ritmo de trabalho	Problemas pessoais e/ou familiares	Problema de gestão federal e local
Professor 02	6 a 9 salários mínimos	12 a 15 salários mínimos.	3 a 6 salários mínimos.	Não	Não aplicável	Não aplicável	Não aplicável
Professor 03	12 a 15 salários mínimos	12 a 15 salários mínimos.	12 a 15 salários mínimos	Sim	Descontentamento com o salário	Clima organizacional	Falta de embasamento dos alunos
Professor 04	12 a 15 salários mínimos.	Mais de 15 salários mínimos	12 a 15 salários mínimos	Não	Não aplicável	Não aplicável	Não aplicável
Professor 05	12 a 15 salários mínimos	Mais de 15 salários mínimos	12 a 15 salários mínimos	Não	Não aplicável	Não aplicável	Não aplicável
Professor 06	12 a 15 salários mínimos	Mais de 15 salários mínimos.	9 a 12 salários mínimos	Não	Não aplicável	Não aplicável	Não aplicável
Professor 07	Mais de 15 salários mínimos.	Mais de 15 salários mínimos	Mais de 15 salários mínimos	Não	Não aplicável	Não aplicável	Não aplicável

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, com base no questionário aplicado aos docentes do PEFPD, 2012.

3.5. Caminhos trilhados pela pesquisa

Todos os professores do PEFPD foram informados e convidados a participar da pesquisa. Segue-se a descrição dos caminhos trilhados:

a) Submissão do Projeto de Pesquisa ao Comitê de Ética em Pesquisa, respeitando-se o compromisso de atender aos requisitos da Resolução 196/96, do Conselho Nacional de Saúde, que define e regulamenta pesquisas envolvendo seres humanos.
b) Pedido, protocolado junto à direção da instituição investigada, solicitando autorização para a realização da pesquisa. Na ocasião foi encaminhado o Projeto de Pesquisa, contendo informações sobre a investigação, seu objeto e objetivos.
c) Encontro com a coordenadora do Programa para apresentação da pesquisa e de seu objeto. A professora coordenadora teve boa receptividade com a pesquisadora e com a pesquisa apresentada. Comprometeu-se a informar o grupo de professores sobre a realização da mesma. O que, de fato, foi feito.
d) Contato com a secretária do Programa, que prontamente comunicou a intenção da pesquisa aos professores, através de e-mail. É importante fazer constar que o acolhimento dado à pesquisa, por parte da coordenação e especialmente da secretária do Programa, foi fundamental para o seu desenvolvimento.
e) Contato realizado pela pesquisadora, através dos e-mails pessoais dos professores, fornecidos pela secretaria do Programa. Além do contato por e-mail, a pesquisadora encontrou-se pessoalmente com cada um dos professores. Nesse momento, a pesquisadora se apresentou, apresentou a pesquisa e seus objetivos, a professora-orientadora na ocasião da realização da pesquisa de campo (posteriormente outra professora passou a orientar este estudo) e também o Programa de Pós-Graduação onde a pesquisa foi originada.

Diversas visitas foram realizadas à sede do Programa, onde foi possível, além do agendamento das entrevistas, respeitando-se dias e horários sugeridos pelos entrevistados, a verificação, *in loco*, das condições infraestruturais do Programa, tais como salas de aula, biblioteca, cantina, sala dos professores e ainda outros espaços. Segundo Lüdke e André (1986, p. 26) essa observação “permite também que o observador chegue mais perto da ‘perspectiva dos sujeitos’[...]”. Na medida em que o observador acompanha in loco as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo [...]”.

Reitera-se, dos nove professores que ministravam aulas no Programa quando a pesquisa foi realizada, sete responderam prontamente à entrevista gravada. Apenas dois não

participaram nem da entrevista gravada, nem responderam ao questionário, um deles justificando que não poderia conceder a entrevista, em função de sua sobrecarga laboral, dentro e fora da instituição. A outra professora, conforme já relatado, respondeu apenas ao questionário.

Mediante os dados empíricos obtidos através da entrevista gravada, passamos à fase de transcrição das entrevistas. De posse da transcrição, procedemos à categorização, gerando quatro categorias principais de discussão: *Perfil Docente; Formação Docente; Prática Docente e Condições Salariais e de Trabalho Docente*. Chegar até essas categorias foi possível através da elaboração de um quadro, a partir do roteiro da entrevista (que pode ser observado no Apêndice D) contendo informações apresentadas com frequência e que sobressaíram nas falas dos professores. Essa categorização foi realizada tomando como referência Gil (2010), que esclarece que:

> Essas categorias são conceitos que expressam padrões que emergem dos dados e são utilizadas com o propósito de agrupá-los de acordo com a similitude que apresentam. O estabelecimento de categorias dá-se geralmente pela comparação sucessiva dos dados. À medida que estes são comparados entre si, vão sendo definidas unidades de dados. Unidades de dados são segmentos de dados aos quais é possível atribuir um significado, e são identificadas quando se verifica que existe algo em comum entre os dados. (GIL, 2010, p. 122).

Por motivos éticos optamos por não identificar a Instituição de Educação Profissional pesquisada. Dessa forma, será utilizada a sigla *IEP* para substituir, na fala dos professores entrevistados, o nome da instituição investigada.

3.6. Limitações do estudo

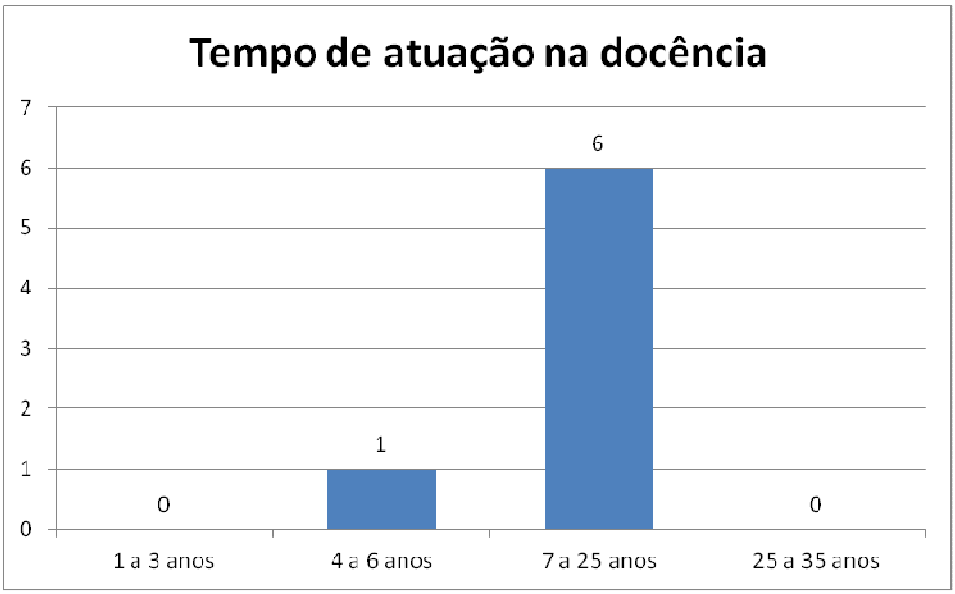
Na etapa em que estava previsto o início da pesquisa de campo, nos deparamos com uma greve em quase todas as instituições de ensino da Rede Federal. A greve durou aproximadamente seis meses, e tivemos assim que adiar o início dessa etapa. Retomadas as atividades escolares, foi estabelecido o contato para o início da pesquisa de campo. Inicialmente, alguns professores se mostraram meio apreensivos em razão do calendário escolar que ainda não havia sido definido. Ressaltamos que, apenas alguns professores apresentaram essa “resistência”, que foi circunstancial. Nos contatos posteriores, entre pesquisadora e professores, estes últimos se mostraram mais abertos e receptivos, prontificando-se a participar da pesquisa.

Outra situação que merece ser mencionada, se refere à inquietação por parte da pesquisadora após ter sido finalizada a etapa da pesquisa de campo. Diz respeito a um sentimento de que algumas questões poderiam ter sido acrescentadas ao roteiro de entrevista. É importante constar que, apesar desse sentimento, as entrevistas se revelaram uma etapa de aprendizado relevante, diante do preparo acadêmico e da disposição dos entrevistados em partilhar vivências de sua prática docente durante a entrevista gravada e ainda em outros momentos, informalmente, nas dependências da instituição. Tendo em vista esta inquietação, são feitas sugestões de futuros estudos, ao final deste trabalho.

4. APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Com relação ao tempo de atuação na docência, o gráfico abaixo, apresenta a síntese das informações obtidas através dos questionários respondidos pelos professores do PEFPD.

Gráfico 1 - Tempo de atuação na docência



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, com base no questionário aplicado aos docentes, 2012.

Analisando o tempo de docência descrito no gráfico acima conforme os pressupostos de Huberman (2007), podemos perceber que apenas um professor está na fase de "**Estabilização**", os demais professores entrevistados encontram-se na fase de "**Diversificação**". O autor descreve os professores na fase de "diversificação" como: motivados, dinâmicos e empenhados no trabalho em equipe. Essa postura, de motivação, interesse e envolvimento pela profissão ficou expressa em vários momentos na fala dos professores. Apenas o Professor 6, demonstrou certa desmotivação e insatisfação com a docência. É importante ressaltar que o Professor 2, que, de acordo com as fases apresentadas, estaria na fase de "estabilização", demonstrou bastante entusiasmo e motivação, características da fase de "diversificação".

Em relação ao gênero, a maioria dos professores que ministram aulas no PEFPD são do gênero masculino, o que confirma os estudos realizados por Vieira (2002) sobre o aumento do gênero masculino na educação. A autora aponta para o surgimento de um novo perfil profissional, onde há um ingresso maior dos homens no magistério, seja pelo impulso econômico, seja por outras razões, como a mudança de identidade de gênero. Importante

esclarecer que, o gênero feminino ainda é maioria em todos os níveis de ensino, não apenas no exercício do magistério, mas também em outras funções ligadas à educação.

4.1. Atuação como docente e experiência profissional

Penin (2009, p. 3) considera que ao escolher ou entrar numa profissão uma pessoa define um modo de vida e partir daí passa a pertencer a um grupo que, conforme o seu grau de identificação, lhe traz benefícios ao atender a uma das necessidades humanas básicas, a de pertencimento. Segundo a autora, a vivência cotidiana numa profissão e instituição geralmente interfere de maneira vigorosa no desenvolvimento da própria identidade ou "identidade do eu".

Os trechos a seguir revelam elementos vinculados às trajetórias dos docentes, e motivos apresentados para a escolha da docência como profissão. Os relatos dos Professores 2 e 4 evidenciaram experiências múltiplas que influenciaram suas escolhas profissionais. Essas experiências também contribuíram para a construção de um "jeito" docente de atuar, ou seja, nas particularidades adquiridas por cada um na prática da atividade docente, conforme apresentado por Penin (2009).

> [...] tenho alguns professores na minha família [,,,], a presença da escola, desse universo escolar sempre esteve na minha vida. Posteriormente, quando eu tinha que fazer uma escolha de futuro profissional **cheguei à conclusão de que era importante não me preocupar apenas com o ganho financeiro, mas com a satisfação**, porque a profissão é uma escolha que a gente faz para o resto da vida, mesmo que em algum momento mude o percurso, mas a intenção é que você siga nela. [...] escolhi ser professor, porque a possibilidade de estar ligado à leitura, [...] era uma maneira de conciliar um gosto pessoal, [...] e ainda conseguir fazer disso uma profissão. [...] Com relação ao Ensino Técnico e Tecnológico, ele se deu meio por acaso. Eu tive oportunidade de trabalhar com cursos técnicos fora do IEP e aquela situação, manda currículo pra (sic) cá, pra (sic) lá e busca um caminho e me vi diante de um público bem interessante. [...] eu, na verdade, tive uma formação técnica anterior à docência, me tornei técnico em contabilidade, [...] eu percebi que ali não era um espaço que me deixaria feliz, que me deixaria satisfeito, por mais que houvesse um retorno financeiro {...]. **Então, eu fui procurar aquilo que me deixaria mais satisfeito**. (Professor 2. Grifos da autora).

> [...] Atuar como professor é uma coisa que eu faço desde a juventude. Foi a primeira escolha que eu fiz. Eu tinha feito licenciatura em Ciências Sociais e não hesitei, ou seja, eu fiz licenciatura pra (sic) dar aula. Então, é um lugar [em] que eu me sinto muito bem, dando aula e acredito que a educação é a referência fundamental pra (sic) gente compreender o ser humano, o que ele é e o que ele pode vir a ser. [...]. Nem sempre fui professor de cursos de formação de professores. [...] Mas a partir [...] de uma certa altura, eu me concentrei fortemente nas licenciaturas, porque eu acho que a formação de professores é o grande gargalo da educação mundial e particularmente da educação brasileira, ou seja, isso é uma coisa que surge no Brasil, a partir da LDB. [...] Então, o Brasil, de 96 pra cá, as licenciaturas, o tema da formação de professores, entram em evidência. [...]. Desde então, eu tenho focalizado, quase que exclusivamente, o trabalho nas licenciaturas. (Professor 4).

No relato do Professor 4, é possível perceber o envolvimento com a profissão, e mais precisamente com o ser professor no PEFPD. Isso pode ser confirmado também em outros trechos da fala desse professor, que demonstrou entusiasmo e satisfação, destacando especial interesse pela formação de professores. É possível observar na faça desse professor aquilo que Penin (2009) chama de "sentimento de pertencimento", algo importante e capaz de conferir sentido e satisfação ao exercício de uma profissão.

Alguns professores indicaram não se tratar exatamente de uma escolha, mas algo que aconteceu, em virtude de contingências do próprio trabalho. Outros, explicaram que a escolha da docência tratou-se de um caminho lógico.

> [...] Na realidade não foi, assim, uma escolha, no sentido de falar: ah, eu que quero isso, eu quero aquilo. É mais uma contingência [...] do próprio trabalho no IEP. Eu vim para o IEP, já há 15 anos [...].o IEP já tinha um curso de formação de professores, capacitação de professores e este Programa. E logo depois da entrada para o mestrado, o diretor fez uma transferência dos professores para o departamento de educação e o departamento de educação mantinha este curso; então, nós passamos a ministrar aulas no curso de formação de professores. (Professor 7).

> [...] Bom, no IEP eu estou há 20 anos. Mas, entrar pra profissão de professor foi um caminho lógico. Não foi muito pensado, não. Mas eu tinha, é... 17 pra (sic) 18 anos, quando eu passei no vestibular pra (sic) física e [...], o mercado de trabalho [...] pra (sic) professor é grande. Faltam muitos professores de física. [...] A partir daí, eu nunca mais pensei em ter outra profissão. Eu não discuti comigo mesmo, não tive nenhuma dúvida interna grande. Eu entrei naquilo, gostei e fiquei. Eu tive uma experiência de trabalho fora da sala de aula, logo depois que eu terminei o Mestrado em Física, eu fui chamado pra (sic) trabalhar num Instituto de Pesquisa. Então, eu fiquei durante 1 ano só. [...] Fiz outro concurso, [...] aí que eu vim [...] pra (sic) Educação Profissional. Comecei a dar aula nos cursos técnicos de Ensino Médio e foi uma experiência muito boa. Fui fazer o Doutorado e quando eu voltei do Doutorado, fui trabalhar neste Programa e aqui na Engenharia [...]. (Professor 6).

Um dos professores disse não saber exatamente o motivo da escolha da profissão:

> [...] Bom, não sei se eu escolhi ser professor. [...] eu tinha feito curso técnico, cheguei a formar, etc. [...]. Depois fiz engenharia duas vezes, abandonei as duas vezes pela metade. [...] vi que eu não tinha muita afinidade com essas áreas e que queria fazer alguma coisa ligada mais à área das Ciências Humanas, embora gostasse um pouco disso. [...] acabei escolhendo [...] não sei te dizer por que escolhi História; naquela época eu sabia, hoje eu não sei. [...] Ser professor era uma consequência de ter feito isso. Eu não tava (sic) pensando muito no que viria depois. Agora, a Educação Profissional eu acabei... aí foi um acidente maior ainda. É... vindo parar no IEP ou dar aula no IEP, como minha primeira formação é da área de História, para dar aula no Ensino Médio. [...] Na verdade não era uma escolha no aspecto, tipo: eu gostaria de dar aula para a Educação Profissional, sempre tive a ambição. Não. Isso eu nunca tive, nem a ambição, nem o projeto de lidar com a Educação Profissional. (Professor 5).

Referindo-se à prática docente, autores como Freire (1998), Nóvoa (1995), Penin (2009), entre outros, são enfáticos ao afirmar que a autonomia no fazer docente é fundamental para a eficácia da prática docente.

Essa autonomia foi diversas vezes observada nos relatos dos professores, que deixaram percebê-la como um importante diferencial, que oferece condições para a realização de um trabalho que lhes confere satisfação. O Projeto Político Pedagógico foi citado como instrumento que orienta a prática e possibilita essa autonomia.

> [...] O Projeto Político Pedagógico (PPP) orienta a partir do momento que ele me passa as diretrizes do que tem que ser trabalhado e que [...] me dá os eixos principais de ação. A partir daí eu tenho uma certa liberdade pra (sic) poder fazer uso de materiais que sejam mais adequados na minha opinião pra (sic) atender a esse PPP. E eu, com essa liberdade, aproveito pra trazer o que há de mais novo, mais recente pra (sic) atender a essa formação do aluno. [...] no nosso caso, a gente tem um grupo de alunos com essa formação docente, que já atua em sala de aula e um grupo que ainda vai atuar. [...]acredito que o que eu posso trazer de mais recente para enriquecer as nossas discussões vai ser sempre uma maneira de agregar um valor à minha aula e, ao mesmo tempo, contribuir pra (sic) uma formação mais enriquecedora do aluno. (Professor 2).

O professor 7 assim define sua prática pedagógica:

> [...] o que eu tenho feito é talvez orientar os professores, do curso de formação de professores - porque eu dou a parte de Práticas de Ensino - é fazendo uma conexão da minha pesquisa, com a prática de ensino deles, ou seja, eu tento levar o que eu pesquiso, a minha parte na pós-graduação, a minha participação na pós-graduação, os meus projetos de pesquisa, os meus artigos, os meus trabalhos. Busco levar, [...] para esses alunos do curso de formação de professores, essa experiência minha na pesquisa e no ensino, eu acho que isso é muito importante, a minha preocupação é tirar a pesquisa do laboratório e levar para a sala de aula. (Professor 7).

A vivência de uma prática profissional heterogênea, múltipla, conforme descrita por Tardif (2000), pode ser reconhecida no relato do Professor 1:

> [...] atualmente o que eu tenho feito é, principalmente, um processo de fazer com que todos os alunos participem ativamente do trabalho. Você está acabando de ver aqui eu preparando um material para o curso de bacharelado em Letras. Esses alunos hoje, coletivamente, vão ler um livro inteiro. [...] É claro que esses textos, têm que ser textos de impacto. Com esses textos de impacto surge uma discussão e coletivamente eles trabalhariam muito mais do que se todos estivessem lendo o mesmo texto [...]. Então, são pessoas capazes de ter sua própria experiência, sua própria visão, são 30 cabeças trabalhando, então a produtividade é muito grande. (Professor 1).

Muitos são os desafios postos na atualidade para o exercício da prática docente (NÓVOA, 1995). O estudo apresentou os principais desafios enfrentados pelos professores no PEFPD. As principais dificuldades destacadas foram: horário de realização do curso (período

noturno); carga horária restrita do Programa; pouco tempo para planejamento de aulas; cansaço por parte dos alunos; despreparo linguístico dos alunos. Entre as facilidades podemos elencar: o interesse e a disciplina dos alunos, no que diz respeito ao cumprimento das leituras e atividades propostas. Essa postura, por parte dos alunos gera, por sua vez, um sentimento de satisfação por parte de alguns professores. É o que pode ser percebido nos seguintes fragmentos:

> [...] aqui no Programa [...] a gente tem uma clientela diferente. [...] Primeiro, é um Programa de Formação Especial de Docentes, [...] significa [...] que não é um programa permanente. É um programa que existe no País, por uma enorme demanda quantitativa e qualitativa de professores. [...] tem-se um programa especial que dura, *stricto sensu*, um ano. [...] aqui no Programa a gente lida com [...] bacharéis ou tecnólogos que já se formaram, muitos deles [...] já formaram há muito tempo, [...] já exercem a profissão há muito tempo. [...] lidar com esse público, te coloca numa situação, digamos... os desafios são diferentes. [...] é um público que trabalhou o dia todo, então, é um público que tá (sic) mais cansado, mais velho, tem 50 anos, é claro que não é todo mundo que tem 50 anos [...]. Mas é gente que chega aqui com uma carga de experiência profissional e de vida, e essas pessoas exigem um respeito maior, um carinho muito maior, uma atenção maior, estímulos diferentes, ao mesmo tempo, [...] eles são mais disciplinados, fazem as leituras. Em particular, eu não vejo dificuldades de trabalhar com eles não, eu gosto, não hesito aqui no *IEP* de ir pra (sic) outro curso, eu fico aqui, tô (sic) ótimo. (Professor 4).

> Os desafios na docência a gente encontra todo dia, né (sic)? Todo dia é um desafio novo. [...] eu gosto muito, eu sou muito estimulado pra (sic) isso. Eu acho que como eu disse, eu entrei na profissão assim, nunca mais larguei. A única vez [que isso ocorreu], eu voltei rapidinho. (Professor 6).

> [...] dificuldades e facilidades a gente encontra em qualquer área de atuação que a gente tem; isso é normal e natural. Eu acho que a dificuldade maior é esse curso ser à noite, no sentido de as pessoas já estarem já no final... são profissionais que já são graduados, então, [...] já têm emprego [...], mas de qualquer forma eu diria que eles são heróis nesse sentido, que conseguem sobreviver e conseguem se interessar pela disciplina, pelo conteúdo e pelo próprio magistério [...]. De um modo geral eu não tenho dificuldades com eles, nem eles comigo, também com tanto tempo de experiência eu acho que a gente vai aprendendo. (Professor 7).

Os Professores 2 e 5 destacaram como dificuldades, respectivamente: o pouco tempo para a elaboração dos planejamentos pedagógicos e o trabalho com a prática da leitura.

> Olha, eu tenho percebido que o mais difícil para o fazer docente tem sido encontrar tempo para os devidos planejamentos. Em todas as instâncias. Eu tive a oportunidade de trabalhar em rede municipal, rede estadual e agora dentro da rede federal, do *IEP*, eu percebo que o fator tempo é primordial. Uma boa atividade, ela leva tempo pra (sic) ser preparada, então, tempo de bastidor que muitas vezes o professor não dimensiona, que muitas vezes esse aluno nosso, desse Programa de Formação Docente também não tem uma noção de que é necessário. E é claro que aí eu tenho que incorporar a minha experiência e o tempo que eu tenho nesse fazer docente pra (sic) perceber isso [...]. (Professor 2)

> Basicamente é isso, a dificuldade do trabalho com a leitura, é a que, na maior parte das vezes, tem impactado mais o ensino. (Professor 5).

No que diz respeito à insatisfação, é preciso considerar outros fatores, que independem das situações vividas pelos professores, são os de origem pública. “Tais fatores não têm origem na escola e não podem ser resolvidos nesse âmbito, demandando medidas notadamente de caráter político, via, por exemplo, associações científicas e de classe” (PENIN, 2009, p. 5).

4.2. Adequação da formação didático-pedagógica

Buscamos em Machado (2008b) esclarecimento para o perfil do docente a ser formado para a Educação Profissional. De acordo com a autora, este deve ser um sujeito da reflexão e da pesquisa, ser aberto ao trabalho coletivo, atualizar-se permanentemente, tanto na área de formação específica, quanto na formação pedagógica, compreender o mundo do trabalho e as redes de relações que envolvem as modalidades, níveis e instâncias educacionais, conhecer sua profissão, técnicas, bases tecnológicas e valores do trabalho, bem como os limites e possibilidades do trabalho docente que realiza e precisa realizar.

Os docentes informaram suas percepções sobre a formação didático-pedagógica oferecida pelo Programa e se esta atende (ou não) às necessidades do professor das disciplinas do Ensino Técnico. Na visão do Professor 6 essa formação não é suficiente, em razão da reduzida carga horária para a capacitação didática. Ainda assim, em sua opinião, o Programa consegue oferecer uma base para os profissionais que não têm licenciatura.

> [...] eu acho que a formação pedagógica é [...] importante; eu acho que o currículo atende a essas necessidades. É porque nós tivemos também a nossa formação quando fizemos um curso superior, a fase da licenciatura, esses profissionais não têm a licenciatura. Então são aqueles que são graduados e não tiveram uma licenciatura. E o nosso Programa, eu não acho que ele fica muito diferente de uma licenciatura que tem, por exemplo, na UFMG ou na PUC. [...] A parte de conteúdo é suportada pela resolução, uma resolução que permite a um engenheiro, um arquiteto, se ele se interessar pela área da educação, fazer um curso de complementação [...] dentro dessa capacitação pedagógica. [...] poderia ser melhor? Poderia ser mais ampliado, sabe? O ideal seria que tivéssemos uma carga didática maior, um maior envolvimento e tal, mas o que foi possível fazer até o momento foi isso. Mas eu acho que [o curso] dá pra (sic) eles condições de desenvolver, sim, essa base. Eu acho que é o ideal? Não. Não diria que é o ideal, mas é o possível. (Professor 7).

Na mesma perspectiva, considerando que o tempo para essa formação é insuficiente para atender às necessidades do professor das disciplinas do Ensino Técnico, o Professor 6, disse que conta com os conhecimentos prévios dos alunos, uma vez que estes já possuem outra graduação.

> Acho pouco, bem pouco. A gente conta com o fato de que esses professores terem habilidades técnicas, eles terem vindo aqui por isso, [para] procurar uma formação pedagógica. [...] o mercado, as escolas de Ensino Médio tão (sic) começando a pensar em formação técnica, principalmente as escolas do Estado, que é um mercado maior pro (sic) professor [...]. Então, esse aluno que tá (sic) formando em licenciatura técnica, em disciplinas técnicas, teoricamente ele tem esse mercado. Como ele tem certa vivência profissional, certa bagagem, isso compensa, porque não é a formação, não é o programa que vai dar ele essa formação, não. Não dá tempo, é muito pouco. E como ele faz o estágio de algumas horas, 300 horas, no caso, se a licenciatura dele for disciplina técnica, e até no próprio *IEP*, ele acaba criando uma [experiência], somando isso à experiência que ele já tem, mas o programa tá (sic) longe de ser um programa que vai dar uma formação é..., vamos dizer assim, sustentável pra (sic) esse professor [...]. Não, a gente conta com a bagagem dele, senão... É muito pouco tempo, não dá tempo. (Professor 6)..

De acordo com o Professor 4, embora os alunos do Programa tenham uma carga de Didática em relação à licenciatura, “eles têm uma experiência profissional, um aprendizado, um acúmulo de vida que muitas pessoas não têm”. Ele assim se expressa:

> Acho que nem essas daqui e nem as dos cursos de licenciatura [conseguem formar integralmente o professor]. Acho que aqui é tão deficitário quantos os cursos de licenciatura. Acho que não é o ideal, tanto é que a gente tá (sic) na expectativa de que o Conselho Nacional de Educação altere, [...] institua as diretrizes curriculares para a licenciatura em Educação Profissional. Isso já tramita no Conselho Nacional e se seguir a tendência, você cria outras possibilidades. [...] por exemplo, transformar isso em pós-graduação. Isto [que temos agora] não é um curso, é um Programa, ou seja, não é uma licenciatura, é um certificado [...]. Então, eu acho que o ideal é que, primeiro a gente não precisasse de programas especiais, e a quantidade de gente que procurasse as licenciaturas pra (sic) fazer, fosse um número suficiente pra (sic) atender à demanda do País. O dia em que o Brasil não tiver demanda, o dia em que todo mundo que tá (sic) na educação tiver licenciatura, o Programa acaba, ele é especial. Agora, acho que o profissional que sai daqui, pela equipe de professores, pela proposta do curso, pelo perfil dos alunos [...], indo pra (sic) sala de aula, eles não vão enfrentar maiores e nem menores dificuldades do que alguém que faz licenciatura. [...] acho que o Programa é capaz de formar professores. (Professor 4. Grifos da autora).
> .

Este professor apresentou as dificuldades da licenciatura oferecida pelo Programa que, em sua opinião, se tratam de dificuldades encontradas em qualquer outro curso de licenciatura. Enfatizou, como pontos fortes do Programa, o entrosamento e as boas relações entre a equipe de professores, a proposta do curso, e o perfil dos alunos, fazendo menção ao interesse de participação e comprometimento discente.

O ponto comum, registrado nas falas dos professores, diz respeito à reduzida carga horária do Programa. Depreende-se desses depoimentos que esse pode ser um fator que implica no comprometimento da qualidade da formação ofertada.

4.3. Estratégias utilizadas em sala de aula

Quanto às estratégias utilizadas pelos docentes em sala de aula e sua possível contribuição para a aprendizagem dos alunos, o estudo identificou a preferência por parte dos professores pelo uso da metodologia de Projetos. A respeito da metodologia, ou Pedagogia de Projetos e do papel do professor que a utiliza, Prado (2005), afirma que:

> Na Pedagogia de Projetos, o aluno aprende no processo de produzir, levantar dúvidas, pesquisar e criar relações que incentivam novas buscas, descobertas, compreensões e reconstruções de conhecimento. Portanto, o papel do professor deixa de ser aquele que ensina por meio da transmissão de informações – que tem como centro do processo a atuação do professor – para criar situações de aprendizagem cujo foco incida sobre as relações que se estabelecem nesse processo, cabendo ao professor realizar as mediações necessárias para que o aluno possa encontrar sentido naquilo que está aprendendo a partir das relações criadas nessas situações. (PRADO, 2005, p. 4).

Os Professores 5 e 7 assim se expressam:

> [...] sou adepto da metodologia de projetos. [...] primeiro eu penso na plateia possível que eu tenho. Ela muda, ela pode mudar. [...]. Então eu tenho um projeto, eu chamo projeto de ensino. E dentro desse projeto eu coloco [...] um número grande de questões possíveis que a gente pode trabalhar enquanto aluno, [...] porque no final eu gostaria de, ao terminar o projeto de vocês, vocês terem adquirido, atingido alguns objetivos importantes, sabe? Nem que seja fazer projeto, nem que seja fazer isso. (Professor 5).

> [...] a estratégia que eu uso é muito diálogo, [...] uma metodologia que hoje tá (sic) muito em moda, uma metodologia ativa, metodologias por projetos ou por perguntas, por formas de perguntar, interagir. [...] E, de uma forma geral, ela é também uma forma de interação entre professor e aluno, [...] eu digo que é uma metodologia de mão dupla, porque vai e volta. Ela é interativa, ela é reflexiva, ela não é estática nesse sentido que a gente chega e dá, ministra, escreve no quadro e aula tá (sic) dada. [...]. (Professor 7).

O Professor 2 informou sua preocupação em utilizar estratégias que favoreçam a autonomia do aluno frente à busca pelo conhecimento. Para tal, lança mão de uma série de recursos na tentativa de alcançar esse objetivo:

> Eu tento trabalhar sempre com um processo em que o aluno vá desenvolvendo uma autonomia na busca pela informação, em que ele vá desenvolvendo uma partilha, em que ele possa compartilhar conhecimentos que tenha, ou aprendizagem, dentro de sala de aula, porque são pilares que eu acredito que são fundamentais. [...]. E é claro, além disso, tento agregar todas as possibilidades de recurso, para poder usar todas as possibilidades de aula, então, uma aula com recursos tecnológicos, uma com leitura prévia, uma aula com leitura de imediato, de surpresa, uma adequação com a proposta, de seminários, discussões, enfim, fazer com que as várias possibilidades de estratégias sejam aplicadas e, ao mesmo tempo, que os alunos possam perceber que aquilo é uma possibilidade, pra (sic) que ele também leve isso para a sua prática docente. (Professor 2).

4.4. Heterogeneidade dos alunos do curso

A sala de aula reúne pessoas advindas de diferentes vivências culturais, visto que cada família, mesmo que coincida em alguns aspectos, tais como região onde mora, linguagem, crenças e certas preferências, traz em si um modo peculiar de criação e educação dos seus membros. Considerando as múltiplas personalidades reunidas nesse o espaço, pode-se inferir que a heterogeneidade está presente na sala de aula. Na posição defendida por Tardif (2000), encontramos uma definição sobre essa temática, quando este afirma que o objeto do trabalho docente são os seres humanos e que, desta maneira, os saberes dos professores trazem consigo as marcas de seu objeto de trabalho. Podemos observar uma correspondência direta desta posição com a fala do Professor 7, quando este reconhece, assim como o referido autor, que as particularidades do indivíduo sobressaem, mesmo que este pertença a determinados grupos.

> Essa é uma questão séria. (...) E esse talvez é o maior desafio do professor. Em uma sala tão heterogênea, ele [...] ser quase que obrigado a se tornar homogêneo, ele ser uma pessoa só e tratar todos por igual. Eu acredito que não existe essa igualdade [...], a diferença sempre vai existir, no tamanho, na idade, no nível de conhecimento, nos anseios, nas emoções, enfim, cada um é um indivíduo separado. E como lidar com isso? [...] Eu atendo, eu busco sempre atender às necessidades de cada um, sabe? Dentro do possível. [...] Então, são coisas que talvez só o tempo, não sei, dá a gente essa visão, sabe? [...] essa percepção, porque não dá pra (sic) tratar todo mundo igual [...]. Embora o sistema trate todo mundo igual, todo mundo faz a mesma prova, todo mundo tem que responder a mesma pergunta, todo mundo tem que chegar [na sala] na mesma hora, todo mundo tem que sair na mesma hora, todo mundo tem que sentar do mesmo jeito, todo mundo tem que vestir a mesma roupa, mas eu acho que é preciso pensar um pouco [...] nesse atendimento individual. (Professor 7).

O Professor 6 apresentou as estratégias utilizadas para lidar com essa heterogeneidade, que, na sua visão, é bastante acentuada:

> [A diversidade de alunos é] muito grande, muito grande, porque lá tem alunos que já fizeram mestrado ou estão fazendo, tem aluno que fez doutorado e tem aluno que saiu da escola há muito tempo e tá (sic) voltando pra (sic) escola agora, depois de um longo tempo. Então, tem uma heterogeneidade muito grande. Senta junto e vamos conversar, pra (sic) gente diminuir essas barreiras, põe [aquele] que tá (sic) fazendo doutorado pra (sic) sentar com [...] o cara que trabalha na Copasa, cuidando do saneamento básico em Belo Horizonte. Olha só, pus os caras pra (sic) sentar junto, pra (sic) conversar, em torno de que? De um mesmo projeto. Então, eles mesmos resolvem, não precisa de eu resolver pra (sic) eles, não. (Professor 6).

O Professor 1 compreende a heterogeneidade como:

> [...] A heterogeneidade é uma riqueza, não é um problema. Quanto mais heterogêneo, melhor. (Professor 6).

4.5. A concepção de educação tecnológica

Entendemos que as concepções que o docente possui, determinam as escolhas que faz sobre metodologias, abordagens, conteúdos, etc. na sua prática cotidiana. Por essa razão o estudo buscou conhecer a concepção dos docentes sobre a Educação Profissional e Tecnológica. A dificuldade para a elaboração de uma concepção de Educação Profissional e Tecnológica ficou evidenciada na fala dos docentes:

> Educação Profissional e Tecnológica é uma coisa extremamente ampla e que a gente não encontra ainda na literatura, definições conceituais. [...] Ela é um campo particular da educação geral. Então, tudo o que é da educação não é estranho à Educação Profissional e Tecnológica. [...] Só que a Educação Tecnológica tem as suas especificidades, por exemplo, nós temos a nossa institucionalidade [...] própria, quer dizer, a Educação Profissional e Tecnológica no Brasil ela se processa por instituições específicas. Se a federal de Educação Tecnológica é diferente da Universidade Federal de [...] Minas Gerais, é diferente da PUC, que talvez sejam lugares da ciência, sejam lugares da tecnologia, mas a tecnologia é uma ciência, a ciência da técnica. [...] inclui, portanto, os diferentes níveis de ensino [...]. Eu acho que a Educação Tecnológica ela tem esse sentido amplo. [...] No que a Educação Profissional e Tecnológica é diferente das outras? É a relação com o mundo do trabalho. Quem vem estudar no IEP, por exemplo, já entra ciente de que sai daqui pra (sic) ir pro (sic) mundo do trabalho, pra (sic) exercer a profissão, no mercado de trabalho. (Professor 4).

> Essa é uma questão tão difícil de responder, porque é muito uma questão teórica. [...] vou te dizer a minha concepção, mais do que o conceito teórico. [...] eu não diria concepção, mas o que eu gostaria, [...] que fosse essa Educação Profissional e Tecnológica. Porque profissional e tecnológico todos nós somos. Talvez o que falte é a educação, é ligar a educação a todas essas coisas. Como tornar um pedreiro mais do que um pedreiro? Como tornar ou favorecer, [...] mais do que um mecânico? [...] Que ele não seja apenas um apertador de parafusos? [...] eu não posso esquecer a parte humana desse mecânico. E como formar isso, como acrescentar isso ao currículo dele? [...] Que ele execute essa profissão ou que ele exercite a sua profissão feliz. [...] Pra (sic) que [...] ele sempre queira ser um pouco mais, caminhar um pouco mais, sabe? Que ele possa ver que existem outros recursos na vida [...], enfim, dar a ele uma formação mais integral, porque o profissional, o tecnológico parece que é assim algo muito frio. [...] eu diria que além do fazer, eu acrescentaria o ser. [...] A Educação Profissional precisa desse viés, sabe? Não apenas a formação de mão de obra [...] não é pra (sic) isso que existe a Educação Profissional e Tecnológica. Não é simplesmente formação de mão de obra, pra (sic) servir alguém ou pra (sic) fazer alguém. Mas pra (sic) que a pessoa seja alguém, que o profissional seja alguém. [...] **Na prática é preciso evidenciar essa formação humana também.** Não quer dizer que só o técnico não é não, mas ele pode, podemos acrescentar isso nessa formação. (Professor 7. Grifos da autora).

> Uau, que pergunta complicada! Eu entendo que a Educação Profissional e Tecnológica, ela tem um objetivo de preparar aquele aluno para uma atividade profissional específica, não só do ponto de vista da técnica, mas, sobretudo, do ponto de vista da independência e da autonomia, pra (sic) conseguir agregar os possíveis recursos às suas práticas. E aí, sim, entra a questão tecnológica, né (sic)? Qualquer recurso que implique em uma concepção tecnológica de atuação e que a pessoa consiga, ao fim da formação, agregar à sua prática, eu acredito que faz com

> que esse aluno se torne mais preparado, e aí sim, a Educação Profissional e Tecnológica consegue conciliar as duas coisas, né (sic)? Agregar esse conhecimento torná-lo uma prática cotidiana e torná-lo uma prática que vá de encontro às demandas dos futuros alunos deles. (Professor 2).
> .

4.6. Condições infraestruturais

O estudo identificou através das falas dos entrevistados as condições infraestruturais oferecidas aos professores e alunos do PEFPD. Esteve (1995) apresenta a falta de recursos materiais e as condições de trabalho como sendo um dos fatores que impactam e dificultam a tarefa educativa. Considera assim que:

> As condições dos professores, nomeadamente os constrangimentos institucionais, também constituem entraves às práticas inovadoras. A acção quotidiana dos professores é fortemente influenciada pelo contexto em que trabalham: horários, normas internas, regulamentação, organização do tempo e do espaço, etc. (ESTEVE, 1995, p.107).

Apresentamos aqui, na opinião dos professores, em que medida essa infraestrutura se mostra ou não adequada, principalmente em relação a: salas de aula, biblioteca, laboratórios de informática.

> As salas são boas, eu acho que são adequadas, são salas que ficam num andar bastante tranquilo, bastante silencioso, em que a gente pode fazer várias dinâmicas ou tem uma possibilidade de trabalho, por exemplo, com música, com filme sem que isso atrapalhe outras turmas e, ao mesmo tempo, com um ambiente que contribui. Acredito que talvez mesas e carteiras não sejam as mais adequadas ali, mas do ponto de vista geral, elas ainda são boas. A biblioteca daqui, do campus II, do *IEP*, ela não é muito boa. Ela deixa a desejar. Mas os alunos do *IEP*, até onde eu sei, podem usar a biblioteca dos outros campi. Então, em caso de necessidade de uma outra leitura, [...] buscar material lá na biblioteca do campus I é possível. (Professor 2).
>
> Como a gente tem uma quantidade menor de alunos, então, a sala fica confortável, ou seja, aquela sala não seria confortável, a infraestrutura não seria boa se a gente tivesse 40 alunos. Aí, ia ficar quente, aquele ar condicionado que tem lá não ia dar. Mas como é menos de 20, então, não há problemas. [...] eu tenho gabinete aqui, esse aqui é o meu espaço de trabalho. Nós tamo (sic) em cima da biblioteca, ou seja, lá embaixo tem uma baita biblioteca atualizada e com diversidade. (Professor 4).
>
> Boas, as salas de aula do *IEP*. A biblioteca é boa, não atende muito todas as necessidades, o problema é o acesso. [...]. Esses alunos do Programa de Formação de Professores são alunos que trabalham normalmente durante o dia, oito horas, etc. Eles teriam o horário [...] de acesso à biblioteca, [que] também [é] o horário [...] de aula. Então, o acesso é muito complicado, nesse sentido. [...].(Professor 1).
>
> As salas aqui no *IEP*, se você for olhar, elas são todas do mesmo padrão. [...] são pequenas, [...] o que é condizente com o grupo, não tem problema. [...] Sempre acho a sala é um quadrado que fecha o trabalho das pessoas. Mas aqui no *IEP*, pelo menos, tem a vantagem de se dizer que pode sair, tem a biblioteca, tem outros laboratórios, não é desagradável não. A biblioteca, aqui [...] é razoável, [...] não é o

> ideal, mas a gente tem, aqui no *IEP*, uma vantagem: se você não tem, procura, que você acha. [...] Os alunos sempre reclamam [do laboratório de informática], porque eles têm é... sempre muito interesse de entrar nas redes sociais e os chefes de laboratório é...sempre colocam bloqueios e eu acho um absurdo, porque muita coisa interessante sempre acontece nas redes sociais. Pra (sic) eles é um mecanismo de comunicação sempre muito eficiente. (Professor 6).

Ressalvando-se a biblioteca, considerada como razoável, de um modo geral as condições infraestruturais são apresentadas pelos docentes como satisfatórias. A avaliação dessa infraestrutura é importante, pois conforme Esteve (1995), a falta generalizada de recursos pode inclusive fomentar o mal-estar docente.

4.7. Condições salariais

Penin (2009) afirma que para se conhecer uma situação de trabalho é necessário considerar tanto as condições objetivas quanto as condições subjetivas que envolvem o desenvolvimento desse trabalho. A partir das contribuições dessa autora, buscamos conhecer algumas das condições que ela chama de objetivas.

As informações do quadro 5, apresentado no capítulo sobre a Metodologia, contêm as rendas individuais, a renda familiar, considerada esta como a soma dos rendimentos dos demais moradores do mesmo domicílio e, também, a remuneração dos professores na instituição investigada. De acordo com Kuenzer e Caldas (2009) são várias as situações na atualidade que impactam negativamente o trabalho docente. Diferentemente da realidade apontada por várias pesquisas que tratam sobre professores da Educação Básica, onde o salário comumente é indicado como motivo de grande descontentamento entre os docentes, no Programa pesquisado, cabe aqui lembrar que estamos falando de professores da Rede Federal de ensino, apenas um professor, o Professor 5, apontou a questão salarial como sendo uma situação que impacta negativamente seu trabalho. Esse mesmo professor indicou ainda o clima organizacional e a falta de embasamento dos alunos como situações causadoras de insatisfação.

O Professor 1 considerou a intensificação do ritmo de trabalho; problemas pessoais e/ou familiares e problema de gestão federal e local as situações/circunstâncias como aquelas que impactam de forma negativa em seu trabalho.

Ressaltamos que, especificamente no que concerne a dados salariais não há entrevista gravada, pois, conforme já informamos no capítulo sobre a metodologia, optamos por apresentar tais questões somente no questionário estruturado, a fim de preservar o professor de qualquer tipo de constrangimento.

Pela análise das respostas fornecidas através do instrumento questionário, depreende-se que as condições de trabalho e salário oferecidas pela instituição são, na visão dos docentes, favoráveis, visto que apenas dois docentes apontaram algum tipo de descontentamento em relação a essa temática.

Muitos estudos vêm mostrando que a profissão docente apresenta sinais claros de precarização. Destacamos os realizados por Lüdke; Boing (2004), Nóvoa (1995) e Esteve (1995) que relatam a desvalorização social, precárias condições de trabalho, baixos salários, gerando desmotivação e insatisfação no exercício da docência em diversos níveis de ensino. Greves ocorridas no País em diversas universidades em 2013 confirmam esse tipo de insatisfação. Ressaltamos que, não se referiu somente a termos salariais, mas essa questão também estava na pauta das discussões e reivindicações. Diferentemente do que mostram esses estudos, os dados da pesquisa, discutidos acima, apontam para um sentimento de satisfação com o exercício da docência e boas condições para o desenrolar desta.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Educação não transforma o mundo.
Educação muda pessoas.
Pessoas transformam o mundo. (Paulo Freire, 2012)

Muitos são os trabalhos que discutem a questão da pertinência ou não da licenciatura oferecida nos Programas Especiais de Formação Pedagógica para Docentes. A proposta aqui apresentada não foi discutir o *lócus* da formação de professores; outros trabalhos se ocupam, e muito bem, dessa questão. Buscamos outra dimensão, que enfocou a formação/profissionalização e o trabalho do professor que atua no referido Programa. A constituição de categorias de análise, por meio das questões propostas nas entrevistas, foi fundamental para captar a essência da *profissionalidade* docente na instituição pesquisada, na perspectiva apresentada por Sacristán (1995). Outro elemento importante para a caracterização dos professores foi o perfil traçado a partir do questionário.

O delineamento do perfil evidenciou que os professores possuem um elevado nível de formação acadêmica, com formação em nível de pós-doutorado, doutorado e mestrado. Corroborando essas evidências, a pesquisa de Souza (2013) identificou a qualificação acadêmica, o preparo profissional e o empenho/compromisso dos professores, como um fator de motivação para a permanência dos alunos no PEFPD. No que se refere à questão salarial, a maioria dos professores entrevistados indicou satisfação, sendo que apenas um professor sugeriu descontentamento em relação ao salário. O posicionamento referente a essa questão somado às falas dos professores quando apresentaram que há um bom entrosamento entre os pares, que estão satisfeitos com a infraestrutura da instituição, que possuem autonomia na realização da prática docente, bom relacionamento com o público do Programa, entre outros, evidenciou que há uma satisfação no exercício da profissão e que essa satisfação, por sua vez, repercute em uma prática motivada e motivadora, conforme discussão empreendida por Nóvoa (1995) e Penin (2009) .

Diante do exposto acima, consideramos ter respondido a uma das questões norteadoras deste trabalho: “As condições salariais e de trabalho, vivenciadas pelos docentes da Educação Profissional do Programa Especial de Formação Pedagógica de Docente, são adequadas e colaboram, tanto para sua profissionalização, quanto para um ensino de qualidade”?

Ficaram explícitos alguns fatores que influenciaram a docência como escolha profissional: influência de professores na família, interesse por essa área de atuação, contingências de trabalho. Apenas um professor disse não saber dizer exatamente o motivo da

escolha, tendo feito anteriormente opção por outras profissões, que acabaram por não se concretizar. Todos os professores possuem trajetórias variadas no magistério, anteriores ao ingresso na Educação Profissional. As experiências adquiridas e acumuladas ao longo dessa trajetória, juntamente com o preparo acadêmico supracitado, são elementos importantes na constituição de uma prática pedagógica amadurecida, que podem ser direcionada para o exercício da docência de forma consciente e conscientizadora. Esse conjunto de experiências, não apenas profissionais, mas também e com relevância, as experiências pessoais compõem o que o Tardif (2004) chama de trajetória profissional.

Apenas um dos professores possuía formação na área técnica. O professor em questão considerou essa experiência como importante para o desenvolvimento da sua prática na Educação Profissional. Essa realidade, que apresenta apenas um professor com experiência na área técnica entre os 7 entrevistados, em um curso cuja proposta é a de habilitar professores para o magistério na Educação Profissional, pode comprometer parcialmente a qualidade do curso, por não propiciar uma abordagem necessária do ponto de vista de quem tem experiência/formação prática na disciplina que leciona.

Constatamos por meio das entrevistas que há uma prática pedagógica engajada na formação do aluno, não apenas enquanto professor, mas abrindo um leque de possibilidades, entrosando-o com a prática da pesquisa; uma prática motivadora, preocupada em envolver os alunos ativamente nas atividades propostas em sala de aula. Ficou claro nas falas de alguns professores, que o ato de “impulsionar” o aluno para a busca do conhecimento, para a iniciativa de realizar pesquisa, enfim, para um envolvimento com a prática educativa, gera, por sua vez, um professor também impulsionado nessa mesma direção, ou seja, no desejo e na busca de crescimento profissional, como forma de responder às exigências postas. Esse posicionamento dos professores remete à noção de construção de identidade, chamada por Nóvoa (1997) de “triplo AAA”, ou seja, adesão, ação e autoconsciência.

Os elementos considerados como dificultadores na condução do trabalho docente dizem respeito ao horário de aulas do curso, que é no noturno, possibilitando a presença de alunos cansados; a carga horária restrita; o despreparo linguístico dos alunos. O interesse e a disciplina dos alunos em relação ao cumprimento das leituras e atividades propostas foram ressaltados na fala de vários professores como pontos importantes e facilitadores no desenvolvimento das aulas, fazendo com que estas se tornassem mais interessantes e dinâmicas - conforme opinião dos alunos do Programa, apresentada no estudo realizado por Souza (2013) -, visto que há maciça participação e interação por parte desses alunos. Nesse ponto consideramos ter ido ao encontro do objetivo de “Identificar os principais desafios

relacionados à formação de professores para a Educação Profissional vivenciados pelos professores atuantes no Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes".

Referente às estratégias pedagógicas utilizadas em sala de aula, foi possível perceber a preferência pela "pedagogia de projetos" na perspectiva de construção coletiva, tal como apresentada por Veiga (2002), objetivando a participação e interação dos alunos, bem como o desenvolvimento de uma postura de autonomia frente ao conhecimento buscado e produzido.

Sobre a "Adequação da formação didático-pedagógica" sobressaiu, na fala dos professores, a preocupação com a reduzida carga horária do Programa, o que provocaria um déficit na formação didática. Depreende-se dos depoimentos que esse pode ser um fator que comprometeria a qualidade da formação ofertada.

O estudo mostrou ainda que os professores demonstraram compreender e aceitar a heterogeneidade dos alunos não como uma "situação problema", mas como algo que traz riqueza ao processo de aprendizagem. A postura assumida imprime ao Programa o caráter de respeito e reconhecimento pela individualidade do aluno.

Buscando compreender a concepção dos professores sobre Educação Profissional e Tecnológica ficou manifesta uma dificuldade conceitual apresentada pelos docentes, na definição de uma concepção sobre o tema. Os depoimentos convergem para o entendimento de que as práticas dos professores não são pensadas apenas sob o ponto de vista da formação técnica; há uma preocupação em favorecer relações mais humanizadas, primando por uma formação ampla do aluno enquanto sujeito sociocultural, posição essa que coaduna com os objetivos expressos no PPP do PEFPD.

A busca por aperfeiçoamento profissional, na perspectiva da formação continuada, discutida por Dassoler e Lima (2012) e reforçada por Candau (1998) é fundamental para a produção de saberes que irão incidir diretamente na prática pedagógica do professor. Azzi (2000) enfatiza a importância do professor qualificado, visando um ensino de qualidade. Constatamos que esta postura, em busca de crescimento profissional, faz-se constante na vida dos professores entrevistados, através da titulação acadêmica, de suas publicações acadêmicas, da atuação em bancas de mestrado, doutorado e em muitos outros projetos desenvolvidos e relatados nas entrevistas.

Observamos que há estreita relação dos professores com a atividade de pesquisa, podendo esta, ao mesmo tempo se relacionar e contribuir para o "fazer" docente, algo que nem sempre é possível para muitos docentes que atuam em outras redes de ensino, mesmo nas particulares. Outro ponto de destaque nas falas se refere à possibilidade de autonomia na realização do trabalho, o que, para Nóvoa (1995) certamente contribui para um bom

desenvolvimento do processo educativo. Diante dessas colocações consideramos ter respondido à outra questão proposta: “A formação/profissionalização de docentes para a Educação Profissional, do Programa Especial de Formação Pedagógica de Docente, ministrada pela instituição pesquisada, atende aos fundamentos e aos princípios ligados a uma capacitação teórica, empírica e política consistente?”

Consideramos importante registrar algo que foi captado para além das palavras, possível apenas entre entrevistador e entrevistado. Foi perceptível o envolvimento e o comprometimento nas falas dos professores, demonstrando que as relações humanas e o bom relacionamento entre professor e aluno são, segundo Freire (1998), “imprescindíveis ao ato educativo”. Trata-se da compreensão de que “ensinar é uma especificidade humana” e, dessa forma, não poderia estar dissociado dessa postura de envolvimento do professor. Essa postura, de interação entre as partes remete à uma importante dimensão do trabalho docente chamada por Bussmann e Abbud (2002) de dimensão formativa. E é esse olhar, relacionado com o mundo e, principalmente, com os alunos, que justifica, na visão de Ciavatta (1990), nossa inserção social como professores.

O presente estudo utilizou de estudos e teorias já desenvolvidos por outros autores para reforçar e embasar o trabalho empírico, realizado com uma amostra que pode ser considerada pequena, diante do universo de professores atuantes na Educação Profissional, mas capaz de identificar e traçar o perfil dos professores do Programa pesquisado.

Tendo em vista a importância do objeto investigado e a necessidade de discussões mais amplas em torno dessa temática sugere-se, para futuras pesquisas:

- Buscar compreender as especificidades da formação de professores que atuam como formadores de docentes para a Educação Profissional;
- Mapear propostas didático-pedagógicas desenvolvidas nos cursos de formação de professores para a Educação Profissional.
- Identificar e discutir os saberes imprescindíveis para a formação de professores voltados à Educação Profissional.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Claudia Tavares; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro. Educação profissional: um percurso histórico, até a criação e desenvolvimento dos cursos superiores de tecnologia. In: FIDALGO, Fernando; OLIVEIRA, Auxiliadora Monteiro; FIDALGO, Nara Luciene Rocha. (org.). **Educação profissional**: e a lógica das competências. Petrópolis RJ:Vozes, 2007, p.167-206.

ARAPIRACA, J.O. **A USAID e a educação brasileira**: um estudo a partir de uma abordagem crítica da teoria do capital humano. São Paulo: Cortez, 1982.

ARAÚJO, Ronaldo Lima; RODRIGUES, D. Referências sobre Práticas Formativas em Educação Profissional: o velho travestido de novo, frente ao efetivamente novo. **Boletim Técnico SENAC**: Revista de Educação Profissional, Rio de Janeiro, v. 36, n.2, p. 51- 63. maio/ago. 2010.

AZZI, Sandra. Trabalho Docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: In: PIMENTA, S. G. (Org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000, p. 35-60 (Coleção saberes da docência).

BANCO MUNDIAL. Brasil enfrenta o desafio de se desenvolver ao envelhecer, 2011. Disponível em:<http://web.worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/HOMEPORTUGUESE/EXTPAISES/EXTLACINPOR/BRAZILINPOREXTN/0,,contentMDK:22881802~menuPK:3817194~pagePK:2865066~piPK:2865079~theSitePK:3817167,00.html>. Acesso em 25 set. 2011.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2003.

BATISTA, A.S.; CODO, W. Crise de identidade e sofrimento. In: CODO, W. (Coord.). **Educação, carinho e trabalho**: burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da educação. Petrópolis: Vozes/Brasília: CNTB e UnB, 1999.

BOGDAN, Robert ; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação**. Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto, Portugal: Porto Editora, 1982.

BOURDIEU, Pierre. **A Dominação Masculina**. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 2003.

BRASIL. Constituição (1937). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao37.htm. Acesso em: 28 set. 2011.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL, Ministério da Educação. **Educação Profissional:** Referenciais Curriculares da Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília, 2000.

BRASIL. Lei n. 378, de 13 de janeiro de 1937. Dá nova organização ao Ministério da Educação e Saúde Pública. **Diário Oficial da União**, Brasília, 15 jan. 1937. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1930-1939/lei-378-13-janeiro-1937-398059-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 28 set. 2011.

BRASIL. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1° e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União,** Brasília, 12 ago. 1971. Disponível em: < http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 28 set. 2011

BRASIL. Lei n. 6.545, de 30 de junho de 1978. Dispõe sobre a transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca em Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências. **Diário Oficial da União,** Brasília, 04 jul. 1978. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L6545.htm>. Acesso em: 22 jul. 2012.

BRASIL. Lei n. 7.044 de 18 de outubro de 1982. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. **Diário Oficial da União,** Brasília, 19 out. 1982. Disponível em:<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1980-1987/lei-7044-18-outubro-1982-357120-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 22 jul. 2012

BRASIL. Decreto Lei n. 7.566, de 23 de setembro de 1909. Créa nas capitaes dos Estados da Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primario e gratuito. **Diário Oficial da União,** Rio de Janeiro, 26 out. 1909. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf />. Acesso em: 13 set. 2012.

BRASIL. Decreto Lei 19.560, de 5 de janeiro de 1931. Aprova o regulamento que organiza a Secretaria de Estado do Ministério da Educação e Saúde Pública. **Diário Oficial da União,** Rio de Janeiro, 1931. Disponível em: < http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19560-5-janeiro-1931-515777-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 28 set. 2011.

BRASIL. Decreto Lei n. 4.073, de 30 de janeiro de 1942. Lei Orgânica de Ensino Industrial. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 09 fev. 1942a. Disponível em: <http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=38152&tipoDocumento=DEL&tipoTexto=PUB> . Acesso em: 24 jul. 2012

BRASIL. Decreto Lei n. 4.127, de 25 de Fevereiro de 1942. Estabelece as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial. **Diário Oficial da União,** Rio de Janeiro, 27 fev. 1942b. Disponível em: http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4127-25-fevereiro-1942-414123-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 28 set. 2011.

BRASIL. Decreto Lei n. 464, de 11 de fevereiro de 1969. Estabelece normas complementares à Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1969. Disponível em: < http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-464-11-fevereiro-1969-376438-norma-pe.html>. Acesso em: 28 out.2011.

BRASIL. Decreto n. 21.241, de 4 de abril de 1932. Consolida as disposições sobre a organização do ensino secundário e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 1932. Disponível em: < http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-21241-4-abril-1932-503517-retificacao-81645-pe.html>. Acesso em: 28 set. 2011.

BRASIL. Decreto n. 24.558, de 3 de julho de 1934. Transforma a Inspetoria do Ensino Profissional Técnico em Superintendência do Ensino Industrial, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 1934. Disponível em: < http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-24558-3-julho-1934-515808-1-pe.html>. Acesso em: Acesso em: 28 set. 2011.

BRASIL. Decreto n. 60.731, de 19 de Maio de 1967. Transfere para o Ministério da Educação e Cultura os órgãos de ensino do Ministério da Agricultura e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 22 mai. 1967. Disponível em:< http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-60731-19-maio-1967-401466-norma-pe.html>. Acesso em: 13. set. 2012

BRASIL. Decreto n. 2.208, de 17 de abril de 1997: Regulamenta o § 2º do Art. 36 e os Arts. 39 a 42 da Lei n. 9.394/1996 e define os níveis e objetivos da Educação Profissional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 abr. 1997.

BRASIL. Decreto n. 5.154 de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do Art. 36 e os Arts. 39 a 42 da Lei n. 9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2004.

BRASIL. Decreto n. 6.095 de 24 de abril de 2007. Estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica. **Diário Oficial da União,** Brasília, 2007.

BRASIL. Lei Geral do Ensino, de 15 de outubro de 1827. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Educa%C3%A7%C3%A3o-no-Imp%C3%A9rio/lei-de-15-de-outubro-de-1827.html>. Acesso em: 27 ago. 2012.

BRASIL. Lei n. 3.552, de 16 de fevereiro de 1959. Dispõe sobre nova organização escolar e administrativa dos estabelecimentos de ensino industrial do Ministério da Educação e Cultura, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L3552.htm>. Acesso em: 24 jul. 2012.

BRASIL. Lei n. 4024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial União**, Brasília, DF, 27 dez. 1961. Disponível em: http://www.mec.gov.br Acesso em: 24 de julho de 2012.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996: Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1996.

BRASIL. Lei n. 11.184, de 7 de outubro de 2005. Dispõe sobre a transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná em Universidade Tecnológica Federal do Paraná e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2005a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11184.htm>. Acesso em: 28 jun. 2012.

BRASIL. Lei n. 11.129, de 30 de junho de 2005. Institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – ProJovem; cria o Conselho Nacional da Juventude – CNJ e a Secretaria Nacional de Juventude; altera as Leis nos 10.683, de 28 de maio de 2003, e 10.429, de 24 de abril de 2002; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2005b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11129.htm>. Acesso em: 07 out. 2012.

BRASIL. Lei n. 11.195, de 18 de dezembro de 2005. Dá nova redação ao § 5o do art. 3o da Lei no 8.948, de 8 de dezembro de 1994. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2005c. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11195.htm>. Acesso em: 07 out. 2012.

BRASIL. Lei n. 11.249, de 23 de dezembro de 2005. Abre aos Orçamentos Fiscal e da Seguridade Social da União, em favor dos Ministérios da Ciência e Tecnologia, da Educação, da Cultura e do Esporte, crédito suplementar no valor global de R$ 422.037.761,00, para reforço de dotações constantes da Lei Orçamentária vigente, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2005d. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11249.htm>. Acesso em: 07 out. 2012.

BRASIL. Lei n. 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2008a. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm>. Acesso em: 07 out. 2012.

BRASIL. Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 30 dez. 2008b. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2008/lei-11892-29-dezembro-2008-585085-publicacaooriginal-108020-pl.html>. Acesso em: 28 jun. 2012.

BRASIL. Lei n. 12.513, 26 de outubro de 2011. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec); altera as Leis nº 7.998, de 11 de janeiro de 1990, que regula o Programa do Seguro- Desemprego, o Abono Salarial e institui o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), nº 8.212, de 24 de julho de 1991, que dispõe sobre a organização da Seguridade Social e institui Plano de Custeio, nº 10.260, de 12 de julho de 2001, que regulamenta sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior, e no 11.129, de 30 de junho de 2005, que institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem); e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12513.htm>. Acesso em: 07 out. 2012.

BRASIL. MEC/Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução n. 2, 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. Disponível em: <http://www.mec.gov.br > Acesso em: 27 de agosto de 2012.

BRASIL. Pronatec. **Portal MEC**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ >. Acesso em: 28 out.2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: concepção e diretrizes. **MEC/SETEC**, Brasília, 2008.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 02/97**. 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. Portal MEC, 2013. Disponívelem: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/RCNE_CEB02_97.pdf>. Acesso em: 18 mai. 2013.

BRASIL. **Resolução CNS nº 196/96**. Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisas Envolvendo Seres Humanos. Conselho Nacional de Saúde, 2013. Disponível em:<http://conselho.saude.gov.br/web_comissoes/conep/aquivos/resolucoes/resolucoes.htm>. Acesso em: 05 mai. 2013.

BRASIL. Parecer CNE/CP nº 04/97. Proposta de resolução referente ao Programa Especial de Formação de Professores para o 1º e 2º Graus de Ensino - Esquema I. **Diário Oficial da União,** Brasília, 15 mar. 1997. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PNCP0497.pdf>. Acesso em: 18 mai. 2013.

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 16/99. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. **Diário Oficial da União**, Brasília, 22 dez. 1999. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/ceb016.pdf>. Acesso em: 18 mai. 2013.

BRASIL. Parecer CNE/CEB 37/2002. Consulta sobre formação de professores para a Educação Profissional de Nível Técnico. **Diário Oficial da União**, Brasília, 08 nov. 2002. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0037_2002.pdf>. Acesso em: 18 mai. 2013.

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 2/2005. ProJovem - Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária. **Diário Oficial da União**, Brasília, 02 fev. 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb002_05.pdf>. Acesso em: 18 maio de 2013.

BRASIL. Parecer CNE/CP nº 5/2006. Aprecia Indicação CNE/CP nº 2/2002 sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para Cursos de Formação de Professores para a Educação Básica. **Portal MEC**, 2013f. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp005_06.pdf>. Acesso em: 18 mai. 2013.

BRASIL. **Portaria n. 32, de 19 de julho de 1971**. Normas para organização curricular do Esquema I e do Esquema II. Disponível em: < http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/notas/port432_71.htm>. Acesso em: Acesso em: 28 jun. 2012.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Geral da República. Coordenação Nacional do ProJovem. **Projeto do Programa Nacional de Inclusão de Jovens:** Educação, Qualificação e Ação Comunitária – ProJovem. Aracati, 2005c. Disponível em: <http://www.aracati.org.br/ portal/pdfs/13_Biblioteca/Documentos/projovem.pdf>. Acesso em: 18 mai. 2013.

BRZEZINSKI, Iria. A educação e a carreira de profissionais da educação na LDB 9394/90: Possibilidades e perplexidades. In: BRZEZINSKI, Iria (Org.). **LDB interpretada:** diversos olhares se intercruzam. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1999.

BRZEZINSKI, Iria. **Profissão professor**: identidade e profissionalização docente. Brasília: Plano Editora, 2002.

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**: busca e movimento. 5. ed. Campinas (SP): Papirus, 2004.

BUSSMANN Antônia Carvalho; ABBUD, Maria L. Macedo. Trabalho Docente. In: Brzezinski. **Profissão Professor:** Identidade e Profissionalização Docente. Brasília: Plano Editora Ltda, 2002. p. 133-144.

CABRAL, Ana Carla Ferreira Carvalhar. **Formação de professores para a educação infantil:**

um estudo realizado em um Curso Normal Superior. 2005. 232 f. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belo Horizonte.

CANDAU, V. M. Universidade e formação de professores: Que rumos tomar? In: CANDAU, V.M (Ed.) **Magistério:** construção cotidiana. Petrópolis: Vozes, 1998.

CAMPOS, M. C. S. de Souza. Formação do corpo docente e valores na sociedade brasileira: a feminização da profissão. In: CAMPOS, M. C. S. de Souza, SILVA, V. L. Gaspar da (org.).

Feminização do magistério: vestígios do passado que marcam o presente. Bragança Paulista: EDUSF, 2002. p. 13-37.

CARMO, Flávio Andrade do Carmo. **A Opção pelo Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas e da Docência por Alunos de Camadas Sociais Favorecidas.** 2012. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belo Horizonte.

CASTEL, R. **As metamorfoses da questão social:** uma crônica da questão social. Petrópolis:Vozes, 1999.

CASTRO Michele Guedes Bredel de. Uma retrospectiva da formação de professores: histórias e questionamentos. **VI Seminário da Redestrado** - Regulação Educacional e Trabalho Docente. UERF, Rio de Janeiro, 2006.

CÊA, Georgia Sobreira dos Santos. A reforma da Educação Profissional e o ensino médio integrado: perspectiva, tendências e riscos. In: Reunião da ANPED, 29, 2006, Caxambu. **Anais. Caxambu**: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2006.

CÊA, Georgia Sobreira dos Santos (org.). **O estado da arte da formação do trabalhador no Brasil.** Cascavel: EDUNIOESTE, 2007.

CIAVATTA, M. **O Trabalho como Princípio Educativo**: uma investigação teórico-metodológica (1930-1960), 1990. Tese de Doutorado, Rio de Janeiro: PUC.

CIAVATTA, M.; FRIGOTTO, G.; RAMOS, M.; A política de Educação Profissional no governo Lula: um percurso histórico controvertido. Campinas, **Educação e Sociedade,** vol. 26, n. 92, p. 1087-1113, Especial – Out. 2005.

CUNHA, Luiz Antônio Rodrigues da. **A política educacional no Brasil**: a profissionalização do ensino médio. Rio de Janeiro: Eldorado, 1977.

CUNHA, Luis Antonio. Ensino Médio e ensino profissional: da fusão à exclusão. **Tecnologia e Cultura**. Rio de Janeiro. CEFET-RJ, ano 2, n. 2, jul/dez/1998.

CUNHA, Luiz Antônio. O ensino industrial-manufatureiro no Brasil. **Revista Brasileira de Educação.** São Paulo, n. 14, mai/ago, 2000a, p. 89-107.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. São Paulo: UNESP; Brasília: Flacso, 2000b.

CURY, C. R. Jamil. A nova lei de diretrizes e bases da educação nacional: uma reforma educacional? In: CURY, C. R. Jamil; HORTA, J. S. B.; BRITO, V. L. Alves de. **Medo à liberdade e compromisso democrático:** LDB e Plano Nacional da Educação. São Paulo: Editora do Brasil, 1997.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação como desafio na ordem jurídica. In: LOPES, E. M.T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil.** BeloHorizonte: Autêntica, 2003. p. 567-584.

DIAS, Fabiana Sabará. **A Qualidade Requerida da Educação Profissional Técnica de Nível Médio**. 2011. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte.

DASSOLER Olmira Bernadete; LIMA, Denise M. Soares. A formação e a profissionalização docente, características, ousadia e saberes. In: **IX ANPED SUL.** Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2012. Disponível em: < http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/3171/522>. Acesso em: 08 out. 2013.

DUBAR, Claude. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

ESTEVE, José M. Mudanças sociais e função docente In: NÓVOA, António . Profissão **Professor**. 2ªed. Porto: Porto, 1995, p.93-108.

FERNANDES, Francisco das Chagas de Mariz. Novo Design para a Rede Federal de Educação Tecnológica. **Holos,** 2008. Ano 24, Vol. 3.

FIDALGO. Fernando; MACHADO, Lucília. **Dicionário da Educação Profissional**. NETE – Núcleo de estudos sobre o trabalho e educação. 2000. p.133.

FONSECA, Celso Suckow da. História do ensino industrial no Brasil. Rio de Janeiro: **Escola Técnica Nacional**, v. I, 1961, p.23-34.

FREIRE, Paulo. Disponível em: <http://portal.aprendiz.uol.com.br/2012/06/29/congresso-da-a-paulo-freire-titulo-de-patrono-da-educacao-brasileira/> / Acesso em: 13 nov. 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Cortez, 1998.

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

FREITAS, Marcos Cezar de. Educação brasileira: dilemas republicanos nas entrelinhas de seus manifestos. In. STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara. (orgs.) **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. p. 165-181

FRIGOTTO, G., CIAVATTA, M., RAMOS, M. (Orgs.). **Ensino integrado**: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.p.21-56.

FRIGOTTO, G., CIAVATTA, M. (Orgs.). **A formação do cidadão produtivo:** a cultura de mercado no ensino médio técnico. Brasília: INEP, 2006.

FRIGOTTO, Gaudêncio. (org) **Trabalho e Conhecimento**: dilemas na educação do trabalhador. São Paulo: Cortez, 1987.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final de século. Petrópolis: Editora Vozes, 1998.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e Trabalho: bases para debater a Educação Profissional Emancipadora. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 19, n. 01, p. 71-87, jan./jun., 2001.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias nas sociedades de classe. **Revista Brasileira de Educação,** v.14, n.40, p. 168-194, jan/abril 2009.

GATTI. Bernardete. Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade**. Cadernos de Pesquisa**, nº 98, Fundação Carlos Chagas: São Paulo, p. 85-90, ago./1996a.

GATTI, Bernardete Angelina. Análises com vistas a um referencial para Política de Formação de Professores para o Ensino Básico. **Relatório de pesquisa**. Brasília: CONSED, 1996b.

GATTI, Bernadete. **Formação de professores e carreira**: problemas e movimentos de renovação. Campinas, SP: Autores Associados, 2000, 2ed.

GATTI, Bernadete Angelina. **A construção da Pesquisa em Educação no Brasil**. Brasília: Liber Libvros. 2007.

GATTI, Bernardete Angelina (org.) **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

GHIRALDELLI JR., Paulo. História da Educação. São Paulo: Cortez, 2001.

GIL, António Carlos**. Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2010.

HOBOLD, Márcia de Souza. **A Constituição da Profissionalidade Docente:** um estudo com professores de educação profissional. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2004, 115p.

HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António.**Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 2007.

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

KUENZER, A. Z. A formação de educadores no contexto das mudanças do mundo do trabalho: Novos desafios para as faculdades de educação. Campinas: **Educação e Sociedade**, n. 63, ano XIX, ago. 1998.

KUENZER, A. Z. A educação profissional nos anos 2000: a dimensão subordinada das políticas de inclusão. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 27, n.96. Especial, p. 877-910, out. 2006.

KUENZER, A. Z.. Formação de Professores para a Educação Profissional e Tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos. Brasília, **INEP**, Educação Superior em Debate, n. 8. 2008.

KUENZER, A. Z. **Ensino Médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2009.

KUENZER, Acacia Zeneida; CALDAS, Andrea do Rocio. Trabalho docente: comprometimento e resistência. In: FIDALGO, Fernando; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora M; FIDALGO, Nara Luciene Rocha (Org.). **A intensificação do trabalho docente:** tecnologias e produtividade. Campinas: Papirus, 2009. p. 19-48.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica.** São Paulo: Atlas, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e gestão da escola*: teoria e prática. 5.ed. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

LINHARES, C.F.S. Trabalhadores sem trabalho e seus professores: um desafio para a formação docente. In: ALVES, N. (org.) **Formação de professores**: pensar e fazer. 7. ed.São Paulo: Cortez, 2002.

LÜDKE, Menga. A pesquisa na formação do professor. In: FAZENDA, Ivani (org.) **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. Campinas: São Paulo: Papirus, 1995.

LÜDKE, Menga. Avaliação institucional: formação de docentes para o Ensino Fundamental e Médio (as Licenciaturas). In: **Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras.** Estudos e debates. Brasília, DF, 1997.

LÜDKE, Menga O educador: um profissional? In: CANDAU, V. M. (org) **Rumo a uma didática.** 9 ed. Petrópolis, Vozes, 1999.

LUDKE, Menga. Aprendendo com uma nova experiência de Licenciatura. **Linhas Críticas. Brasília,** v.7, n. 12, p. 41-53, jun.,2001. Disponível em: <http://seer.bce.unb.br/index.php/linhascriticas/article/viewFile/6638/5356>. Acesso em: 28 jul. 2013.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LÜDKE, Menga e BOING, Luiz Alberto. Globalização e Educação: precarização do trabalho docente, caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. Educação e Sociedade. v.25 n.9. Campinas set./dez., 2004.

LUDKE, M.; BOING, L.A. Profissionalidade docente. In:OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <http://www.gestrado.org/?pg=dicionario-verbetes&id=345>. Acesso em: 06 jan. 2014.

MACHADO, Lucília Regina de Souza . Formação de Professores para a Educação Profissional e Tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos. In: MEC/INEP. (Org.). Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica. 1ª ed. Brasília: MEC/INEP, 2008a, v. 8, p. 67-82.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica,** Brasília, v. 1, n. 1 (jun. 2008b). p. 8-22.

MACIEIRA, Daniel de Souza. **Limites e possibilidades da formação inicial de professores da Educação Profissional através do Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes, segundo as representações de seus egressos**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação Tecnológica) - Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte.

MARTINS-JUNIOR, Joaquim. **Como escrever trabalhos de conclusão de curso**: instruções para planejar e montar, desenvolver, concluir, redigir e apresentar trabalhos monográficos e artigos. Petrópolis: Vozes, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 12 ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

NADAI, Elza Neves. **História do Brasil**: da Colônia à República. São Paulo: Saraiva, 1987.

NÓVOA, Antonio. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. **Teoria e Educação**, n. 4, 1991.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores. In: NÓVOA, Antônio. **Vidas de professores.** Portugal: Porto, 1992, 13-30.

NÓVOA, Antônio . Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (org.) Os professores e a sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1994.

NÓVOA, Antônio. O processo histórico de profissionalização do professorado. In: NÓVOA, Antônio. (Org.) **Profissão professor**. 2ªed. Porto: Porto, 1995, p.13-33.

NÓVOA, António. Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa. In: Ivani Fazenda (Org). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1997, p. 29-41.

NÓVOA, A. A formação de professores: realidade e perspectivas. In: **Anais do 1º. Congresso Íbero-Americano.** Santa Maria, 2000.

NÓVOA, A. **Professores:** imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

OLIVEIRA, M. A. Monteiro. **O ensino da Filosofia no 2º grau da escola brasileira**: Um percurso histórico, até a realidade mineira dos anos 80. 1993. 130f. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Programa de Pós-Graduação em Educação.

OLIVEIRA, M. A. Monteiro. **Políticas Públicas para o ensino profissional**: o processo de desmantelamento dos CEFETs. Campinas: Papirus, 2003.

OLIVEIRA, M. A. Monteiro; ARANHA, Antônia. **A democratização do ensino superior.** Belo Horizonte. Educação em Revista, 2011.

OLIVEIRA, D.A.; ASSUNÇÃO, A.A. Condições de trabalho docente. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.;VIEIRA, L.M.F. **Dicionário:** trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. Mudanças no mundo do trabalho: acertos e desacertos na proposta curricular para o Ensino Médio (Resolução CNE 03/98). Diferenças entre formação técnica e formação tecnológica. **Educação e Sociedade**, Campinas, n. 70, p. 40-62, abr. 2000.

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. O ensino técnico, o mundo do trabalho e questões didáticas. In: ZIBAS, D. M. L.; AGUIAR, M.A.S.; BUENO, M.S.S. (org.). **O ensino médio e a reforma da educação básica.** Brasília: Plano Editora, 2002a. p. 279-298.

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. A formação de professores para a Educação Profissional. In: DALBEN, Ângela et al. **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 454-478.

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. A Pesquisa sobre a Formação Inicial e Continuada de Professores para a Educação Profissional. **Anais VI Simpósio Internacional sobre Trabalho e Educação,** UFMG. Belo Horizonte. 2011.

OLIVEIRA, Ramon. Algumas questões para pensar a educação de nível técnico e a qualificação profissional. In: ZIBAS, D. M. L.; AGUIAR,M.A.S.; BUENO, M.S.S. (org.). **O ensino médio e a reforma da educação básica**. Brasília: Plano Editora, 2002b. p. 259- 278.

PAIVA, Cantaluce Mércia Ferreira. A identidade docente na Educação Profissional: como se forma o professor. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – PE. In; **XVI ENDIPE** - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas – 2012.

PENIN, Sonia Teresinha de Sousa. **Profissão Docente**. Ano XIX – Nº 14 – Outubro/2009. Disponível em: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:YyS4n2TZ3w8J:portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012181.pdf+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>.Acesso em: 02 nov. 2013.

PETEROSSI, H. G. **Formação do professor para o Ensino Técnico**. São Paulo: Loyola,1994.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes e identidade. In: PIMENTA, S. G. (Org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000, p. 15-34. (Coleção saberes da docência).

Plano de Expansão da Rede Federal de Educação. Disponível em: <http://www.utfpr.edu.br/reuni/diretrizes/Plano%20de%20Reestruturacao%20e%20Expansao%20das%20IFES%20-%20REUNI.pdf> Acesso em 09 set. 2012

Plataforma Freire. Disponível em: <http://freire.mec.gov.br/index/o-que-e>. Acesso em 29 de março de 2013.

PRADO, Maria Elisabette Brisola Brito. Pedagogia de projetos: fundamentos e implicações.In: ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; MORAN, José Manuel (Org.). **Integração das tecnologias na educação**. Brasília: Ministério da Educação/SEED/TV Escola/Salto para o Futuro, 2005. cap. 1, artigo 1.1, p. 12-17. Disponível em: <http://www.tvebrasil.com.br/salto>. Acesso em: 02 jul. 2013.

Projeto Político Pedagógico do Programa Especial de Formação de Docentes. Belo Horizonte, 2004.

RAMOS, Marise Nogueira. A Educação Profissional pela Pedagogia das Competências e a superfície dos documentos oficiais. **Educação e Sociedade**, Campinas, n. 80, p. 405-427, set. 2002.

RAMOS, Marise. (Org.); FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.); CIAVATTA, Maria (Org.). **Ensino Médio Integrado**: Concepção e Contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

Reforma do Sistema S. Disponível em: <http://gestao2010.mec.gov.br/indicadores/chart_57.php> Acesso em: 31. jul. 2012.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1980.

SALMOS. In: A BÍBLIA sagrada: tradução na linguagem de hoje. São Paulo: Sociedade Bíblica do Brasil, 2008.

SANTOS, J. A trajetória da educação profissional. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 205-224.

SAVIANI, Demerval et al. **O Legado Educacional do Século XX no Brasil**. Campinas, Sao Paulo: Autores Associados, 2004. (Colecão Educacão Contemporânea).

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p. 152-165, jan./abr. 2007.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**. Campinas, v. 14, n. 40, p.143-155, jan/abril 2009.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Preparação técnica e formação ético-política dos professores. In: BARBOSA, Raquel L. **Formação de educadores:** desafios e perspectivas. São Paulo, UNESP, 2002, p.71-90.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 22ª edição, Cortez: São Paulo, 2004.

SHIROMA, E.O.; EVANGELISTA, O. Profissionalização docente. In:OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: < http://www.gestrado.org/pdf/346.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2014.

SILVA, Roberto Bitencourt da. A Educação Técnica e Profissional e a Lei do Pronatec Diretoria de Educação Superior/Faetec/SECT-RJ. Democratizar, v. VI, n. 1, jan./jul. 2012.

SIMÃO, Maria Fernanda de Lima. **Entre o pensado e o construído**: um estudo sobre o curso de formação de docentes do CEFET/MG. 2004. 177f. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Letras, Belo Horizonte.

SOUZA , Juliana de Souza. **Políticas para educação profissional**: um estudo de caso sobre o programa especial de formação pedagógica de docente em uma instituição de ensino técnico de Belo Horizonte. 2013. 177f. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belo Horizonte.

TANURI, Leonor M. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação.** Rio de Janeiro, n.14, mai/ju/jul/ago, 2000, p. 61-88.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação.** 2000, n.13, p. 05-24.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 2ª ed. Petrópolis -RJ:Vozes, 2004.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (org) **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. 14a edição Papirus, 2002.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Ser professor**: pistas de investigação. Brasília: Plano Editora. 2002.

VILLELA, Heloísa de O. O Mestre-escola e a Professora. LOPES, Eliane M. T.; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (Orgs.) **500 anos de Educaçao no Brasil.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p.95-134.

APÊNDICE A – SOLICITAÇÃO DE PERMISSÃO DE PESQUISA

PUC Minas PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Ao

Instituto de Educação Profissional - IEP

Prezados,

Solicito autorização para realização da pesquisa: **Políticas Públicas para a Educação Profissional:** *estudo da formação/profissionalização e do trabalho do professor do Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes em uma instituição de Ensino Técnico de Belo Horizonte*. A referida pesquisa, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC Minas, será realizada pela mestranda Vanessa Piedade Gontijo Faria e orientada pela Professora Dra. Maria Auxiliadora Monteiro Oliveira.

O objeto desta pesquisa está centrado na formação/profissionalização e no trabalho do professor do Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes, e tem como objetivos:

- Contextualizar, historicamente, o ensino profissional de nível técnico no País, dando-se destaque aos avanços e desafios vivenciados, na atualidade.
- Analisar a formação/profissionalização de professores do Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes em uma Instituição de Educação Profissional de Belo Horizonte.
- Verificar as condições salariais e de trabalho dos docentes do Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes, na instituição pesquisada.

Pretende-se realizar uma pesquisa Quali-Quanti, utilizando como instrumentos de investigação, o questionário, a entrevista semiestruturada e a análise documental. Informo que, por uma questão ética, tanto o nome da instituição, quanto os nomes dos sujeitos da pesquisa, não serão revelados. Coloco-me à disposição para esclarecimentos que se façam necessários.

Atenciosamente,

_____

Vanessa Piedade Gontijo Faria

APÊNDICE b – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS
Pró-Reitoria de Pesquisa e de Pós-graduação
Comitê de Ética em Pesquisa - CEP

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pesquisa: POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: estudo da formação/profissionalização e do trabalho do professor do Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes em uma instituição de Ensino Técnico de Belo Horizonte.

Prezado Sr (a),

Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa de Mestrado que estudará a formação/profissionalização e o trabalho do professor do Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes em uma instituição de Ensino Técnico de Belo Horizonte. Esta pesquisa está sendo desenvolvida pela mestranda Vanessa Piedade Gontijo Faria, com orientação da Professora Dra. Maria Auxiliadora Monteiro Oliveira.

Para participar deste estudo, solicito a sua especial colaboração, que consistirá em responder a um questionário e conceder uma entrevista gravada sobre questões relacionadas à sua formação/profissionalização e ao seu trabalho como docente. A entrevista será realizada em data, local e horário previamente combinados. Seu depoimento será identificado por pseudônimo.

A mestranda e orientadora acima mencionadas ficarão autorizadas a utilizar, divulgar e publicar, para fins científicos, os dados aqui recolhidos, sendo preservada sua integridade, uma vez que os resultados serão sempre apresentados como retrato de um grupo e não de uma pessoa.

Elas estarão à disposição para fornecer qualquer esclarecimento sobre o estudo e também tirar dúvidas a partir dos seguintes contatos:

Vanessa Piedade Gontijo Faria (mestranda) –vanessapgontijo@gmail.com

Professora Dra. Maria Auxiliadora (orientadora) – dorinhapuc@hotmail.com

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS
Pró-Reitoria de Pesquisa e de Pós-graduação
Comitê de Ética em Pesquisa - CEP

Desde já, agradecemos a sua valiosa colaboração e enfatizamos que a sua identidade e todas as informações fornecidas por você através de questionário e entrevista são sigilosas. Caso concorde em participar desta pesquisa, por favor, assine a declaração de consentimento que segue abaixo.

Declaração de Consentimento

Li as informações contidas neste documento antes de assiná-lo. Declaro que fui informado (a) sobre os procedimentos da pesquisa e que recebi todos os esclarecimentos necessários para entender as informações acima. Dou meu consentimento, de livre e espontânea vontade, para participar deste estudo.

_____Nome do participante

_____ _____

Assinatura do participante Local e Data

Este estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, coordenado pela Prof.ª Cristiana Leite Carvalho, que poderá ser contatado em caso de questões éticas, pelo telefone 3319-4517 ou e-mail cep.proppg@pucminas.br.

APÊNDICE C – CARTA DE APRESENTAÇÃO E QUESTIONÁRIO APLICADO AO DOCENTE DO PEFPD

CARTA DE APRESENTAÇÃO

Você está sendo convidado a participar da pesquisas de Mestrado: **POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL:** *estudo da formação/profissionalização e do trabalho do professor do Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes em uma instituição de Ensino Técnico de Belo Horizonte*, realizada pela mestranda Vanessa Piedade Gontijo Faria. O trabalho mencionado acima é orientado pela Professora Dra. Maria Auxiliadora Monteiro Oliveira, no Programa de Pós Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.

Para participar deste estudo, solicito a sua especial colaboração, que consistirá em responder o questionário e conceder uma entrevista gravada sobre questões relacionadas ao Programa. A entrevista será realizada em data, local e horários previamente combinados. Seu depoimento será identificado por pseudônimo.

A mestranda e orientadora acima mencionadas, ficarão autorizadas a utilizar, divulgar e publicar, para fins científicos, os dados aqui recolhidos, sendo preservada sua integridade.

Elas estarão à disposição fornecer qualquer esclarecimento sobre o estudo e também tirar dúvidas a partir dos seguintes contatos:

Professora Dra. Maria Auxiliadora (orientadora) - dorinhapuc@hotmail.com
Vanessa Gontijo (mestranda) - vanessapgontijo@gmail.com
Juliana de Souza (mestranda) - jusouzahist@hotmail.com

Desde já, agradecemos a sua valiosa colaboração e enfatizamos que a sua identidade e todas as informações fornecidas por você através de questionário e entrevista presencial serão sigilosas.

Caso aceite participar da entrevista, que será realizada pessoalmente na 2ª etapa desta Pesquisa, favor informar os seguintes dados:

Nome: _____

Telefone: _____

E-mail: _____

QUESTIONÁRIO

PERFIL

1. Qual o seu município de residência?

_____

2. Você trabalha no mesmo município de sua casa/residência?

a. Sim **(IR PARA A QUESTÃO 4)**
b. Não

3. Em caso de RESPOSTA NEGATIVA, assinale a distância, em quilômetros, de sua casa à Instituição Federal de Educação Profissional:

a. Até 20 km
b. De 21 a 30 km
c. De 31 a 50 km
d. De 51 a 100 km
e. Mais de 100 km

4. Gênero:

a. Feminino
b. Masculino

5. Idade:

a. Até 24 anos
b. 25 a 29 anos
c. 30 a 39 anos
d. 40 a 49 anos
e. 50 anos ou mais

6. Estado civil:

a. Casado (a)
b. Divorciado (a)
c. Separado (a)
d. Solteiro (a)
e. Viúvo (a)
f. Outro (a)

7. Você tem filhos?

a. Sim: ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ou mais

b. Não

FORMAÇÃO PROFISSIONAL

8. Nível de formação (MARQUE A ÚLTIMA FORMAÇÃO):

a. Pedagogia
b. Licenciaturas/Qual?
☐História
☐ Geografia
☐ Física
☐Matemática
☐ Química
☐ Língua Estrangeira
☐Arte
☐Educação Física
☐Ciências Biológicas
☐Filosofia
☐Sociologia
c.Não possui licenciatura. Ensino Superior. Qual: _____

8.1.Rede de Ensino na qual fez a ÚLTIMA GRADUAÇÃO:

a. Estadual
b. Federal
c. Municipal
d. Particular

8.2. Há quantos anos você concluiu esta formação?

a. 1 a 4 anos
b. 5 a 8 anos
c. 9 a 12 anos
d. 13 a 16 anos
e. 17 a 20 anos
f. mais de 20 anos

9. Possui Pós-Graduação? Em caso AFIRMATIVO, responda a QUESTÃO 9.1.

a. Sim .
b. Não

9.1. A Pós Graduação feita foi a Nível de:

a. Lato sensu/MBA (especialização)
b.Mestrado:
☐ Profissional
☐Acadêmico
c.Doutorado

10. Em sua opinião, a Formação Continuada dos professores pode ser uma maneira de se ter melhorias salariais?

a. Sim
b. Não

11. Em sua opinião, a Formação Continuada dos professores pode ser uma maneira de se apreender estratégias didáticas, que auxiliam o aluno em seu processo de ensino e aprendizagem?
a. Sim
b. Não

ATUAÇÃO NA DOCÊNCIA

12. Tempo de atuação em Docência no referido Programa:
a.Até 5 anos
b.De 6 a 11 anos
c.De 12 a 17 anos
d.De 18 a 23 anos
e.De 24 a 29 anos
f. Mais de 30 anos

13. Quantas disciplinas você leciona atualmente no referido Programa?
a.1
b.2
c.3
d.Mais de 3

14. Você desenvolve atividades extraclasse, referentes ao referido Programa? Em CASO AFIRMATIVO, RESPONDA A QUESTÃO 14.1.
a. Sim
b. Não

14.1. Tempo de dedicação semanal às atividades extraclasse:
a.Até 10 horas
b.De 10 a 20 horas
c.Mais de 20 horas

15. Você desempenha outra(s) atividade(s) além da docência?
a.Não
b.Sim **(CASO AFIRMATIVO, RESPONDA A QUESTÃO 15.1.)**

15.1 – Caso tenha respondido SIM, na QUESTÃO ANTERIOR, ITEM 15, marque SIM ou NÃO nas alternativas abaixo:

ESSA OUTRA ATIVIDADE ALÉM DA DOCÊNCIA...		(1) Sim	(2) Não
15.1.1	É a sua principal fonte de renda.		
15.1.2	Considerando o campo de interesse profissional, é a atividade que possui maior relevância.		
15.1.3	Considerando a renda e o campo de interesse profissional, é a		

	atividade que possui maior relevância.		

CONDIÇÕES SALARIAIS E DE TRABALHO

16, Renda individual[35]: (Considere todas as suas fontes de renda)
a. De 1 a 3 salários mínimos
b. De 3 a 6 salários mínimos
c. De 6 a 9 salários mínimos
d. De 9 a 12 salários mínimos
e. De 12 a 15 salários mínimos
f. Mais de 15 salários mínimos

17. Renda familiar:
a. De 1 a 3 salários mínimos
b. De 3 a 6 salários mínimos
c. De 6 a 9 salários mínimos
d. De 9 a 12 salários mínimos
e. De 12 a 15 salários mínimos
f. Mais de 15 salários mínimos

18. Remuneração como docente, nesta Instituição:
a. De 1 a 3 salários mínimos
b. De 3 a 6 salários mínimos
c. De 6 a 9 salários mínimos
d. De 9 a 12 salários mínimos
e. De 12 a 15 salários mínimos
f. Mais de 15 salários mínimos

19. Você vivencia alguma situação/circunstância que impacta negativamente seu trabalho, como docente, nesta instituição? Em caso AFIRMATIVO, responda a QUESTÃO 19.1.
a. Sim
b. Não

19.1 Assinale as situações/circunstâncias que vêm impactando negativamente seu trabalho como docente, nesta Instituição: (MARQUE ATÉ 03 OPÇÕES.)
a. Clima organizacional
b. Descontentamento com o salário
c. Desinteresse dos alunos
d. Falta de embasamento teórico dos alunos
e. Falta de autonomia para exercer a atividade docente
f. Intensificação do ritmo de trabalho
g. Mudanças determinadas pelas Políticas Educacionais
h. Mudanças determinadas pelos gestores da Instituição em que trabalha

[35] Considere o valor do salário mínimo atual, R$622,00.

i. Deslocamento residência/trabalho
j. Problemas na relação professor-aluno
k. Problemas na relação professor-gestor
l. Problemas na relação professor-professor
m. Problemas de saúde
n. Problemas pessoais e/ou familiares
o. Violência na escola
p. Violência no entorno da escola
q. Outro. Especifique:_____
r. Não se aplica

LAZER

20. Em suas horas de lazer, o que você faz, no mínimo, uma vez por semana? (MARQUE ATÉ 03 OPÇÕES.)
a. Assiste televisão
b. Assiste filme, em casa.
c. Frequenta eventos esportivos
d. Lê literatura especializada do seu campo de atuação
e. Lê revistas / jornais
f. Lê outras literaturas
g.Vai a bares e restaurantes
h.Vai a shows
i.Vai ao cinema
j.Vai ao clube
k.Vai ao teatro
l. Pratica atividades esportivas
m.Participa de atividades religiosas
n.Não faz nada

21. Número de livros que você lê, por ano:
a. 1 a 3
b. 4 a 6
c. 7 a 10
d. 10 ou mais
e. Nenhum **(VÁ PARA A QUESTÃO 22)**

21.1 Os livros lidos por você se relacionam a que área? (SE NECESSÁRIO, MARQUE MAIS DE UMA OPÇÃO):
a. Sua profissão
b. Auto-ajuda
c. Literatura (romances, poesias, prosas, contos, etc...)
d.Outras

22. Você utiliza o computador?
a. Não
b. Sim **(EM CASO AFIRMATIVO, VÁ PARA A QUESTÃO 22.1).**

22.1. Marque até TRÊS FINALIDADES do uso do computador.

a. Acessar Redes Sociais
b. Buscar entretenimento em sites
c. Digitar textos
d. Elaborar apresentações
e. Acesso a bancos
f. Fazer pesquisa
g. Responder e-mails
h. Ouvir Música
i. Organizar / editar fotos digitais
j. Ler jornais e revistas on-line
k. Comunicar-se por áudio ou vídeo
l. Fazer compras on-line
h. Outro(s) / Especificar: _____

APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA DOCENTES DO PEFPD

1. Por que você escolheu atuar como professor? Mais especificamente, por que você optou por ser docente da Educação Profissional?

2. Comente, sobre sua experiência profissional, na docência e se for o caso, na área técnica.

3. Se você respondeu possuir experiência na área técnica, os saberes dessa área de conhecimento vêm contribuindo, positivamente, para sua prática docente?

4. Em que medida o Projeto Político Pedagógico da Escola orienta sua prática pedagógica?

5. Como você analisa sua prática (ações que usamos, para ensinar, desde como preparar uma aula, metodologias utilizadas, etc.) pedagógica no Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes (PEFPD)?

6. Quais as dificuldades e facilidades para exercer essa prática? E quais os principais desafios tem enfrentado na docência?

7. Você considera significativa a adequação da formação didático-pedagógica proporcionada pelo Programa às necessidades do professor das disciplinas do Ensino Técnico?

8. Você considera que o Projeto do PEFPD, contribui para possibilitar uma adequada formação didático-pedagógica aos alunos do curso?

9. Você conhece o perfil dos seus alunos neste Programa?

10. Quais estratégias você utiliza em sala de aula? Na sua ótica, quais delas podem contribuir de forma mais efetiva, para a aprendizagem dos alunos? Explique.

11. Quanto à avaliação dos alunos, que instrumentos, você lança mão? Explique.

12. Como você avalia a infraestrutura do PEFPD, em relação:

a) salas de aula

b) biblioteca

c) recursos áudio visuais

d) laboratórios de informáticas

13. Você utiliza recursos áudiovisuais durante suas aulas? Quais você utiliza?

14. No que se refere à transposição didática, você procura fazê-la, nas suas aulas? De que forma?

15. Caso você observe defasagens de alunos, em relação aos conteúdos ministrados, de que forma você procura resolver/minimizar esse problema?

16. Os alunos do curso apresentam heterogeneidade? Como você “lida” com essa questão? Em caso positivo.

17. Qual a sua concepção sobre Educação Profissional e Tecnológica?

18. Há algo mais que você gostaria de acrescentar a esta entrevista?

ANEXO I - APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS - PUCMG

Plataforma Brasil

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: estudo da formação/profissionalização e do trabalho do professor do Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes em uma instituição de Ensino Técnico de Belo Horizonte

Pesquisador: VANESSA PIEDADE GONTIJO FARIA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 08696712.8.0000.5137

Instituição Proponente: Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais - PUCMG

Patrocinador Principal: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior ((CAPES))

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 275.148

Data da Relatoria: 24/05/2013

Apresentação do Projeto:

O Projeto apresenta os elementos fundamentais de uma pesquisa adequadamente formulados, corretamente expostos e justificados. Busca avaliar se as políticas públicas estão adequadas aos objetivos da formação dos professores de cursos técnicos no Brasil.

Objetivo da Pesquisa:

Contextualizar o ensino profissional de nível técnico no país, destacando os avanços e desafios vivenciados na atualidade; analisar a formação dos professores do Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes de ensino técnico; avaliar as condições salariais e de trabalho dos referidos docentes.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Não há riscos previsíveis; os benefícios são em termos da reflexão sobre políticas de formação e ampliação do debate sobre condições de ensino técnico no Brasil.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pequisa pertinente, enfoca um tipo de ensino que vem ganhando destaque no Brasil, sobretudo pela carência de profissionais, tanto professores quanto os próprios técnicos. Metodologia

Endereço: Av. Dom José Gaspar, 500 - Prédio 03, sala 228
Bairro: Coração Eucarístico **CEP:** 30.535-901
UF: MG **Município:** BELO HORIZONTE
Telefone: (31)3319-4517 **Fax:** (31)3319-4517 **E-mail:** cep.propog@pucminas.br

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS - PUCMG

adequada ao modelo de pesquisa.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos foram apresentados. O TCLE foi corrigido mas não informa o destino final das gravações e respectivas transcrições após o término do estudo. Conforme Resolução CNS 196/96, o material deve ser arquivado por 5 (cinco) anos e após esse período, deve ser destruído. Não informou o nome da coordenadora do CEP da PUC Minas.

Recomendações:

Acrescentar no TCLE os itens faltantes:

- nome da coordenadora do CEP PUC Minas;
- destino das gravações após o término do estudo;
- que o sujeito pode declinar de responder as questões, todas ou em parte, a qualquer momento.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não se aplica.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

Verificar e acatar lista de "Recomendações".

BELO HORIZONTE, 17 de Maio de 2013

Assinador por:
CRISTIANA LEITE CARVALHO
(Coordenador)