



UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA
MARIA PIERINA FERDINANDI PORCEL SANCHES

**A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOS DOCENTES DA
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO:
POSSIBILIDADES E DESAFIOS**

Tubarão
2014

MARIA PIERINA FERDINANDI PORCEL SANCHES

**A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOS DOCENTES DA
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO:
POSSIBILIDADES E DESAFIOS**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação da Universidade do Sul de Santa Catarina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Clóvis Nicanor Kassick

Tubarão
2014

Sanches, Maria Pierina Ferdinandi Porcel, 1960-
S19 A constituição da identidade profissional dos docentes da
educação profissional técnica de nível médio: possibilidades
e desafios / Maria Pierina Ferdinandi Porcel Sanches; -- 2014.
98 F. ; 30 CM

Orientador : Clóvis Nicanor Kassick.
Dissertação (Mestrado)–Universidade do Sul de Santa
Catarina, Tubarão, 2014.
Inclui Bibliografias.

1. Professores - Formação. 2. Ensino profissional. 3. Prática
de ensino. 4. Ensino médio. I. Kassick, Clóvis Nicanor. II.
Universidade do Sul de Santa Catarina - Mestrado em Educação.
III. Título.

CDD (21. ed.) 371.12

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Universitária da Unisul

MARIA PIERINA FERDINANDI PORCEL SANCHES

**A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOS DOCENTES DA
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO: POSSIBILIDADE E
DESAFIOS**

Esta Dissertação foi julgada adequada à obtenção do título de Mestre em Educação e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado, da Universidade do Sul de Santa Catarina.

Tubarão, 02 de setembro de 2014.



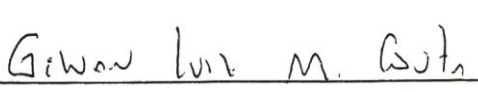
Professor e Presidente da Banca Examinadora Clóvis Nicanor Kassick, Dr.

Universidade do Sul de Santa Catarina



Professor Christian Muleka Mwewa, Dr

Examinador Externo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul



Professor Doutor Gilvan Luiz Machado Costa, Dr.

Examinador Interno – Universidade do Sul de Santa Catarina

Dedico esta dissertação ao meu querido e amado marido Valter Sanches, pelo amor, pelo companheirismo e incentivos dados; aos meus filhos Robert e Luciane, Leandra e Álvaro e, Lariessa e Marcelo pelos netos maravilhosos que me deram: Débora, Hadassa, Maria Júlia, Annelize, Murilo e Laura pelas muitas vezes que deixei de estar com eles para poder me dedicar a esta dissertação. A eles o meu eterno amor.

AGRADECIMENTOS

A Deus, que me concedeu a graça de realizar este trabalho.

E, também tenho a imensa satisfação em agradecer às pessoas que contribuíram para que esta dissertação fosse tecida pelos emaranhados fios da pesquisa científica.

Ao meu professor orientador Prof^o. Dr^o Clovis Nicanor Kassick, pessoa maravilhosa, pelo carinho e paciência nas conversas e sugestões para que esta pesquisa fosse realizada.

A todos os professores da PPGE que ajudaram a trilhar o meu caminho nesta jornada.

Aos meus colegas de trabalho que muitas vezes assumiram minhas tarefas para que eu pudesse estudar.

À minha querida amiga Ana Cristina Ferreira Geraldo, que prontamente assumiu a coordenação do curso quando precisei me afastar.

Aos professores da Educação Técnica Profissional da instituição pesquisada que gentilmente participaram com suas narrativas.

Aos amigos que provisoriamente abandonei para poder me dedicar a esta dissertação.

A todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para este trabalho.

Enfim, agradeço a todos que contribuíram para a conquista deste título.

Um 'professor reflexivo' não para de refletir a partir do momento em que consegue sobreviver na sala de aula, no momento em que consegue entender melhor sua tarefa e em que sua angústia diminui. Ele continua progredindo em sua profissão mesmo quando não passa por dificuldades e nem por situações de crise, por prazer ou porque não o pode evitar, pois a reflexão transformou-se em uma forma de identidade e de satisfação profissionais. Ele conquista métodos e ferramentas conceituais baseados em diversos saberes e, se for possível, conquista-os mediante interação com outros profissionais. Essa reflexão constrói novos conhecimentos, os quais, com certeza, são reinvestidos na ação. Um profissional reflexivo não se limita ao que aprendeu no período de formação inicial, nem ao que descobriu em seus primeiros anos de prática. Ele reexamina constantemente seus objetivos, seus procedimentos, suas evidências e seus saberes. Ele ingressa em um ciclo permanente de aperfeiçoamento, já que teoriza sua própria prática, seja consigo mesmo, seja com uma equipe pedagógica. O professor faz perguntas, tenta compreender seus fracassos, projeta-se no futuro, decide proceder de forma diferente quando ocorrer uma situação semelhante ou quando o ano seguinte se iniciar, estabelece objetivos mais claros, explicita suas expectativas e seus procedimentos. A prática reflexiva é um trabalho que, para se tornar regular, exige uma postura e uma identidade particulares. Essa postura reflexiva e o habitus correspondente a ela não se constroem de forma espontânea. Se desejarmos transformar o ofício do professor em uma profissão plena e integral, a formação continuada – deve desenvolver a postura reflexiva e oferecer os saberes e o *savoir-faire* correspondente. (PERRENOUD, 2002, p. 43-44).

RESUMO

Como indicativo desta pesquisa olhar-se-á a ação didática dos professores envolvidos na Educação Profissional, analisados sob os princípios da pedagogia cognitivista. Olhar-se-á, também, para a formação do professor, quer na forma de estudos regulares ou de formação continuada. O percurso escolhido como procedimento metodológico para a coleta dos dados foi em forma de entrevista, desenvolvido numa abordagem qualitativa, com questionário semiestruturado. A pesquisa teve como objeto a formação do professor do Ensino Técnico Profissional de Nível Médio. Nesse contexto, este estudo propôs-se investigar e analisar a dinâmica da ação educativa e a constituição da identidade profissional em suas trajetórias formativas, quer seja a inicial quer a continuada, dos professores que atuam no Ensino Técnico Profissional de Nível Médio, no curso Têxtil do IFSC, doravante Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia, Campus Araranguá. Para enveredar neste estudo, buscou-se referencial teórico-metodológico em autores que discutem essa temática, ou seja, Formação de Professores que atuam no Ensino Técnico Profissional de Nível Médio, dentre eles, Anastasiou (2006), Cunha (1989), Mizukami (1986), Perrenoud (1999), (2002), (2005), Piaget (1976), Tardif (2002), e outros que, na evolução deste trabalho, subsidiaram a construção da compreensão do objeto de estudo perspectivado. Nesse sentido questionou-se: que sentido o professor, atribui a profissão de professor ou professora para a sua atuação? Que espaço pretende ocupar enquanto docente? Quais as principais dificuldades que esse professor enfrenta para atuar em sala de aula? Qual a formação do professor que atua na Educação Profissional Técnica de Nível Médio do Curso Têxtil do IFSC? Como ele organiza a sua ação didática? Sob qual concepção pedagógica? Eles se sentem preparados para atuação docente?

Palavras-chave: Identidade profissional. Formação de professores. Ensino profissionalizante.

RESUMEN

Como muestra de esta investigación el comportamiento docente de los profesores que participan en la educación vocacional, analizado bajo los principios de la pedagogía cognitiva will-look-up. También se verá puesta a la formación docente, ya sea en forma de estudios regulares o educación continua. La ruta elegida como procedimiento metodológico para la recolección de datos fue en una entrevista, desarrolló un enfoque cualitativo con cuestionario semi-estructurado. La investigación tenía por objeto la formación de Profesor de Educación Técnica Nivel Medio Profesional. En este contexto, este estudio tiene como objetivo investigar y analizar la dinámica de la actividad educativa y la formación de la identidad profesional en sus trayectorias formativas, ya sea la inicial o continua, los docentes que trabajan en Educación Profesional Técnica Nivel Medio, los Textil curso la IFSC en adelante Instituto Federal de Educación Ciencia y Tecnología, Campus Araranguá. Para emprender este estudio, hemos tratado marco teórico y metodológico para los autores que discuten este tema, es decir, formación de profesorado que operan en la Enseñanza y la Formación Técnica de Alto Nivel de la Escuela, entre ellos, Anastasiou (2006), Cunha (1989), Mizukami (1986) Perrenoud (1999) (2002) (2005), Piaget (1976), Tardif (2002), y otros, el progreso de este trabajo apoyan la construcción de la comprensión del objeto de estudio previstas. En consecuencia se ha preguntado: ¿qué sentido el maestro asigna la profesión de maestro o maestra de sus actos? Tiene la intención de llenar ese espacio como un maestro? ¿Cuáles son las principales dificultades que el profesor se enfrenta a actuar en el aula? ¿Cuál es la formación del maestro que trabaja en Educación Técnica del Medio Nivel Textile Curso IFSC? Mientras se organiza su acción didáctica? ¿Bajo qué diseño instruccional? Ellos se sienten preparados para el desempeño docente?

Palabras clave: Identidad profesional. La formación del profesorado. La educación vocacional.

LISTA DE SIGLAS

AMESC - Associação dos Municípios do Extremo Sul de Santa Catarina
CEB- Câmara de Educação Básica.
CEFET- Centros Federais De Educação Tecnológica.
CNE- Conselho Nacional de Educação
DOU - Diário Oficial da União
EJA - Educação de Jovens e Adulto
ETF - Escola Técnica Federal
FIC- Formação Inicial e Continuada.
IFSC- Instituto Federal De Educação Ciência E Tecnologia
LDB- Lei De Diretrizes E Bases Da Educação Nacional.
MEC - Ministério da Educação e Cultura
PROEP- Programa De Expansão Da Educação Profissional.
PRONATEC- Programa Nacional De Acesso Ao Ensino Técnico E Emprego.
SENAI- Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial.
SENAC- Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio.
SENAR- Serviço Nacional de Aprendizagem Rural.
SESC- Serviço Social do Comércio.
SESCOOP- Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo.
SESI- Serviço Social da Indústria.
SEST- Serviço Social de Transporte.
TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 A PRÁTICA PEDAGÓGICA COGNITIVISTA NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO.....	19
1.1 FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	24
2 SOCIEDADE DO CONHECIMENTO, GERAÇÃO TECNOLÓGICA NA FORMAÇÃO DO ESTUDANTE.....	33
2.1 EDUCAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO PARA O TRABALHO.....	38
2.2 TRABALHO, EDUCAÇÃO, EMANCIPAÇÃO HUMANA E CIDADANIA	29
2.3 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NIVÉL MÉDIO..	47
3 A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL.....	55
3.1 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL.....	55
3.1.1 Instituto Federal de Educação - 100 anos de trajetória na Educação Profissional.....	59
3.1.2 O Instituto Federal de Santa Catarina no contexto da Educação Profissional.....	61
3.1.3 O Campus Araranguá (IFSC) na profissionalização do Curso Têxtil.....	62
3.2 OS PROFESSORES DO CURSO TÊXTIL E A CONSTRUÇÃO DE SUA IDENTIDADE.....	64
3.2.1 Análise dos dados das entrevistas.....	65
3.2.2 A constituição da profissionalidade dos docentes do Curso Têxtil.....	67
3.2.2.1 Preparação para a ação docente.....	70
3.2.2.2 Ação e organização didática docente na formação do aluno.....	72
3.2.2.3 Compreensão do referencial teórico pedagógico cognitivista.....	76
3.2.2.4 Capacitação para além da formação inicial.....	76
3.3 A FORMAÇÃO DO ESTUDANTE PARA ALÉM DO MERCADO DE TRABALHO..	79
3.3.1 Quando o aluno não aprende.....	81
3.3.2 Dificuldades encontradas em sala de aula.....	84
3.3.3 Avaliação da aprendizagem no processo de construção do conhecimento.....	86
4 CONCLUSÃO.....	90
REFERÊNCIAS	94
APÊNDICE	97
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DA PESQUISA EMPÍRICA.....	98

INTRODUÇÃO

Quando iniciei na atividade docente, percebi que minha formação universitária não era suficiente, pois não havia me dado suporte pedagógico para enfrentar os desafios impostos pela docência.

Observei também que somente a experiência profissional não adiantava. Ao ingressar em curso de especialização em Docência, percebi que minha prática docente estava baseada em transmitir informação e que, por muitas vezes, não possibilitava a geração de conhecimentos. O conteúdo aplicado não permitia aos alunos pensarem, pois o material estava todo pronto e acabado. Tratava-se apenas de reproduzi-lo. Percebi posteriormente que essa forma de ensinar estava embasada na abordagem tradicional. Permanecer pautado sempre na mesma abordagem pedagógica pode não ser uma estratégia significativa para um professor pesquisador. Por essa razão, julguei necessário buscar fundamentação teórico-metodológica na pedagogia cognitivista para orientar e organizar o processo educativo.

Assim iniciei este estudo buscando compreender a ação e atuação de outros professores quando ingressam na carreira docente, diante do mundo globalizado que se apresenta atualmente.

A globalização, por ser um fenômeno de expansão e evolução do mercado capitalista, não se explica por um único viés e seu impacto no mundo atual se expressa sob as mais variadas formas. Ela, também é conhecida como mundialização, ou seja, um conjunto de transformações na ordem política, econômica, social e cultural. Pode também ser observada nos bens de consumo, na moda, na medicina, enfim, na vida do ser humano que pode sofrer influência direta desse processo global.

A globalização, para Ianni (2007, p.11),

[...] expressa um novo ciclo de expansão do capitalismo, como modo de produção e processo civilizatório de alcance do mundo. Um processo de amplas proporções envolvendo nações e nacionalidades, regimes políticos e projetos nacionais, grupos e classes sociais, economias e sociedades, culturas e civilizações. Assinala a emergência da sociedade global, como uma totalidade abrangente, complexa e contraditória.

Assim sendo, a sociedade globalizada, na qual hoje vivemos é o resultado de uma integração que criou pontos em comum na vertente econômica, social, cultural e política, e que conseqüentemente tornou o mundo interligado numa 'Aldeia Global' que, nesse contexto, está relacionada com a criação de uma rede de conexões que deixam as distâncias cada vez

mais curtas, fazendo com que todas as formas de relações aconteçam de maneira rápida e/ou em tempo real.

Isso também pode ser percebido na afirmação de Ianni (2007, p. 61):

Na época em que se desenvolvem novas tecnologias de produção, com base na eletrônica, informática, robótica, compreendendo inclusive a flexibilização dos processos produtivos, ocorre todo um rearranjo da força de trabalho, envolvendo as capacidades profissionais dos trabalhadores. Simultaneamente cresce a demanda de força de trabalho preparada para atuar sob as novas condições técnicas e organizatórias do processo produtivo, e declina a demanda de força de trabalho não qualificada ou semiquificada.

Desta forma, pode-se dizer que as tecnologias da informação, em meio à vertiginosa aceleração dos fatos, principalmente os econômicos, estão criando novas profissões e tornando outras tantas obsoletas, alterando profunda e rapidamente o perfil das atividades profissionais. Em decorrência disso, a sociedade “globalizada” exige uma maior e mais abrangente qualificação profissional para que o indivíduo tenha aceitação no mercado de trabalho e, quanto mais abrangente a qualificação, maiores as oportunidades de emprego e de permanência no mesmo.

Nesse contexto, pode-se perceber que a reestruturação produtiva decorrente do processo de globalização tem aumentado o ritmo das mudanças nos meios de produção, cuja falta de qualificação ocasiona um problema para o complexo produtivo. Dessa forma, entende-se que, no mundo globalizado, o capitalismo desenfreado gera desemprego e exclusão social de milhões de pessoas em nome da competitividade e da lucratividade.

A forma do atual sistema capitalista exige mão de obra qualificada tanto no seu caráter específico quanto no abrangente (para atender às constantes alterações do processo produtivo), cuja capacitação depende das agências formadoras e qualificadoras dessa mão de obra. Essa é talvez a razão para que as políticas públicas brasileiras incentivem a formação profissional técnica de nível médio, inclusive na forma de certificação via TIC's – Tecnologias da Informação e Comunicação – e dos processos produtivos informatizados.

Para mascarar a situação gerada pelo desemprego, as autoridades governamentais recomendam o aumento do nível de escolaridade, principalmente nos diversos cursos profissionalizantes, criados como alternativas para qualificar e capacitar a mão de obra necessária para o mundo do trabalho.

Assim enfatiza-se a necessidade de formação dos trabalhadores em acordo com o contexto produtivo, da nova organização do trabalho, produzida pela reestruturação produtiva bem como a introdução das novas tecnologias, articulando a educação profissional, num

sistema educacional que integre as diversas modalidades de formação, constituídas através de saberes e competências.

Contudo, daí decorre as implicações para a escola e seus formadores, os professores, o que direciona o nosso olhar para sua formação como profissional professor.

As ações de políticas públicas apostam na capacidade e competência desenvolvida pela Educação Profissional Técnica de Nível Médio, oferecida pelos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia, PRONATEC¹ e Sistemas “S”² como modalidade de ensino, que mais se fará necessária no decorrer deste século. Entretanto, vale questionar se as escolas estão preparadas para oferecer essa formação exigida. Do ponto de vista da escola, também ela enfrenta problemas para “recrutar” profissionais-professores de áreas específicas, habilitados para essa nova exigência da organização sócio-produtiva. Em decorrência disso, é sabido que, muitas vezes, o “recrutamento” para as atividades docentes é feito com poucos critérios para sua seleção, dado a inexistência de profissionais. Essa é uma visão corroborada por Kassick (2009, p. 36) quando afirma que:

A realidade da educação superior, no que diz respeito à formação pedagógica dos professores dos diferentes cursos de graduação, especialmente os da área técnica, aponta para o fato de que estes docentes geralmente são recrutados no mercado de trabalho específico, sendo critério básico a sua capacidade técnica na área do exercício profissional.

Isso leva ao entendimento do por que, entre outras razões, muitos dos docentes do ensino superior não se assumirem como professores. Não assumem a nova identidade profissional até porque não tiveram formação específica para essa área de atuação e não se veem como professores, mas como médicos, advogados, engenheiros, entre outros. Kassick (2009, p. 36), afirma que “ainda que detentor de um corpo de conhecimentos específicos, este profissional, quando guindado à profissão docente, nem sempre apresenta atributos específicos necessários e desejados para esta profissão – a de docente”.

Essa realidade nos leva a indagar sobre a prática docente que é adquirida (formada) no próprio *locus* de trabalho, exclusivamente pela prática. Será que ela – a prática

¹ O Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) foi criado pelo Governo Federal, em 2011, com o objetivo de ampliar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica.

² Termo que define o conjunto de organizações das entidades corporativas voltadas para o treinamento profissional, assistência social, consultoria, pesquisa e assistência técnica, que além de terem seu nome iniciado com a letra S, têm raízes comuns e características organizacionais similares. Fazem parte do sistema S: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai); Serviço Social do Comércio (Sesc); Serviço Social da Indústria (Sesi); e Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (Senac). Existem ainda os seguintes: Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar); Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (Sescoop); e Serviço Social de Transporte (Sest).

profissional – é suficiente para que a atuação do docente seja exitosa, do ponto de vista da formação técnica específica desejada e necessária aos futuros profissionais técnicos de nível médio? Ou a construção do ser professor – da identidade profissional docente – agrega valores cujos resultados se expressam em seu desempenho docente no sentido de melhor qualificá-lo?

Kassick (2009, p. 40), valendo-se das pesquisas de Patrício (2005), Anastasiou (2002; 2006) Anastasiou e Pimenta (2002), afirma “que o exercício da profissão por parte destes professores tem por base muito mais a imitação da docência que tiveram, quando da sua formação, na condição de aluno, do que propriamente a reflexão do que significa ser docente da educação superior nos dias de hoje”. Diante disso pode se dizer que sem a reflexão pedagógica do “ser professor”, a ação docente corre o risco de se constituir em mera reprodução da informação, exigindo dos alunos apenas a memorização e repetição de fatos, ao invés da aprendizagem construída, pois a ação da aprendizagem só se efetiva na ação do sujeito transformando o real.

Nesse contexto, este estudo propôs-se investigar e analisar a constituição da identidade profissional dos professores que atuam no Ensino Técnico Profissional de Nível Médio, no curso Têxtil do IFSC, doravante Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia, Campus Araranguá. Como indicativo da ação didática, olhou-se também para a formação do professor, quer na forma de estudos regulares, formação inicial ou de formação continuada. Nesse sentido questionou-se: que sentido o professor, atribui a profissão de professor ou professora para a sua atuação? Que espaço pretende ocupar enquanto docente? Quais as principais dificuldades que esse professor enfrenta para atuar em sala de aula? Qual a formação do professor que atua na Educação Profissional Técnica de Nível Médio do Curso Têxtil do IFSC? Como ele organiza a sua ação didática? Sob qual concepção pedagógica? Eles se sentem preparados para atuação docente?

A metodologia de pesquisa alicerçou-se na revisão da literatura com referência nas obras dos autores Severino (2007), Santos Filho (1997) e Lüdke e André (1996), e desenvolveu-se numa abordagem qualitativa, cujas características dispensam o critério da magnitude quantitativa em favor da compreensão das ações humanas. Logo não implicou necessariamente tabulações de resultados, cálculos de amostras ou aplicações de centenas de questionários. O valor de cada resposta foi analisado por si, e como tal considerado.

A visão de mundo desse método concebe o homem como sujeito e ator, sustentando que a realidade é socialmente construída por definições individuais ou coletivas

de acordo com as situações. Há que se ressaltar também, que em virtude de se trabalhar com depoimentos e, para maior fluidez textual, por vezes o texto está redigido, propositalmente, na primeira ou terceira pessoa.

O propósito fundamental e o objetivo da pesquisa qualitativa preocuparam-se com a compreensão, interpretação, explanação e especificação do fenômeno. Seu foco foi os aspectos mais profundos da experiência individual e da construção de significados. Do método indutivo, agrega a intuição, criatividade, análise comparativa da amostra selecionada, dispensando as medidas numéricas. Por fim, trabalhou intensamente com um perfil predefinido para captar informações valiosas sobre opiniões, percepções de hábitos, de consumo, convicções e emoções referentes a marcas, produtos e serviços, conforme afirma Santos Filho (1997).

O procedimento metodológico para a coleta dos dados valeu-se da entrevista semiestruturada, que foi gravada como garantia da fidedignidade das falas para as análises a serem realizadas. A entrevista semiestruturada se aproxima mais duma conversação, um diálogo, semelhante ao de uma conversa informal, focando para o assunto do tema proposto. As respostas espontâneas dos entrevistados e a maior liberdade que esses têm podem fazer surgir questões inesperadas ao entrevistador, que poderão ser de grande utilidade na pesquisa, possibilitando ao investigador esclarecer alguns aspectos no seguimento da entrevista, o que a entrevista mais estruturada ou questionário não permitem. (LÜDKE E ANDRÉ, 1996).

A pesquisadora seguiu um conjunto de questões previamente definidas, mas ele o fez em um contexto de entrevista adaptável e não rígido ou pré-determinado. A utilização da entrevista se deveu ao fato de ser uma forma por excelência para a obtenção de dados, possibilitando que o entrevistado fale sobre o que a pesquisa quer saber. Foi utilizada devido ao fato de não se ficar restrita ao questionário de perguntas e respostas. Entretanto, mesmo quando as respostas não estavam previstas no questionamento, as mesmas foram levadas em consideração, obtendo-se uma maior gama de informação. Em geral, as entrevistas são feitas pessoalmente pelo pesquisador, por telefone ou mesmo por e-mail. Entretanto, em algumas situações a entrevista presencial é obrigatória. (LÜDKE E ANDRÉ, 1996).

Esta pesquisa tem como objetivos específicos: mapear a formação inicial dos professores envolvidos na pesquisa; identificar e relacionar instrumentos de formação continuada que o professor tenha utilizado; elaborar referencial teórico metodológico sobre os princípios da pedagogia cognitivista; analisar a organização do processo educativo dos

professores que atuam no curso Técnico Têxtil do IFSC, campus Araranguá, confrontando-a com a referência teórica cognitivista.

O direcionamento da pesquisa justifica-se pelo pressuposto de que a formação profissional técnica de nível médio, quando realizada na perspectiva das pedagogias cognitivistas, habilita o estudante a uma inserção profissional condizente com as demandas sócio-produtivas, assegurando-lhes melhores condições para a permanência no trabalho. Contudo, para que isso ocorra, é necessária uma prática formativa coerente com esses pressupostos.

Assim, esta investigação pretendeu compreender a dinâmica da constituição da profissão docente, através das trajetórias e práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Para tanto, foram atores, 03 professores que atuam no Curso Têxtil do IFSC, escolhidos por serem Engenheiros Têxteis e professores de disciplinas técnicas do curso, tendo em vista também que são os responsáveis diretos pela formação técnica profissional do aluno.

Diante da falta dos planos de aulas dos professores, não foi possível depreender as bases pedagógicas que fundamentam a sua prática educativa, para que pudéssemos confrontá-los com os depoimentos.

Entendemos que as práticas pedagógicas constituem-se na ação do professor na sala de aula, mobilizando saberes que fundamentam o ato de ensinar. Esses saberes são provenientes tanto de sua formação inicial quanto continuada. Segundo Tardif (2002, p. 60), “Esses saberes provêm de fontes diversas (formação inicial e continuada dos professores, currículo e socialização escolar conhecimento das disciplinas a serem ensinadas, experiência na profissão, cultura pessoal e profissional, aprendizagem com seus pares, etc.)”.

É com base na afirmação de que os saberes também são constituídos na aprendizagem com seus pares, que o grupo de professores envolvidos no curso Têxtil da Educação Profissional Técnico de Nível Médio utiliza como instrumentos pedagógicos de formação continuada seminários, simpósios, visitas a feiras e eventos, e cursos de curta duração promovidos pela Instituição.

Esse itinerário para a pesquisa justifica-se pelo fato de que, quando as pessoas iniciam na profissão docente quase sempre percebem que as dificuldades se fazem presente todos os dias e em cada aula.

Diante desta reflexão apresenta-se o primeiro capítulo que aborda a docência, destacando seus aspectos constituintes como a identidade, formação, saberes, práticas e

desenvolvimento profissional dos docentes que agem como protagonista no espaço escolar construindo sua vida e sua profissão. O segundo capítulo aborda a educação profissional, seu desenvolvimento e evoluções diante das tecnologias que fazem parte do mercado de trabalho e da economia globalizada.

1 A PRÁTICA PEDAGÓGICA COGNITIVISTA E A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

Considera-se que a teoria cognitivista e seus pressupostos seja um aporte significativo na prática docente. Sob o prisma dessa opção teórica, observa-se que é necessário dar mais tempo para o aluno pensar e que a filosofia da própria prática docente está alicerçada na liberdade, cabendo ao aluno participar na elaboração de seus próprios conhecimentos e regras, e ao professor apresentar os conceitos escolares na forma de questões ou problemas. Ao invés de repetir conceitos já elaborados, sugere-se que o educador aplique procedimentos que levem o aluno raciocinar e reelaborar seus próprios conceitos para, então, confrontar com os conhecimentos sistematizados (MIZUKAMI, 1986).

Indo ao encontro do pensamento de Mizukami, Kassick (2009, p. 42) afirma que,

[...] fazer com que o acadêmico tenha condições de discernir entre o principal e o acessório, o permanente e o eventual, que o habilite a aprender e a conhecer [...] é necessário que metodologicamente se estruture o seu fazer de formas a permitir e possibilitar que ele desenvolva o juízo crítico, a capacidade de iniciativa, habilidade para construir, criar novos conhecimentos, investigar, analisar e interpretar a realidade social e científica [...].

Segundo Mizukami (1986), o professor observa e analisa o comportamento do aluno, trata-o de acordo com as características peculiares de seu processo de desenvolvimento, agindo como gestor das situações de aprendizagem, orientando provocando a curiosidade para querer conhecer e transformar a realidade através de situações desafiadoras via pesquisa, na busca pelas informações capazes de solucionar, satisfatoriamente, os problemas enfrentados, promovendo a construção contínua do conhecimento.

Para Anastasiou (2006, p. 32), “A ‘construção do conhecimento’ é um momento de desenvolvimento operacional da atividade do aluno, de sua práxis, que pode ser predominante perceptiva, motora ou reflexiva”. A autora sugere que a práxis é a “ação (motora, perceptiva, reflexiva) do sujeito sobre o objeto a ser conhecido. Tendo em vista que toda aprendizagem é ativa, [ela] exige [e], portanto, essa ação, também possibilita a articulação do conhecimento com a prática social que lhe deu origem”. (2006, p. 33).

Para Piaget (Apud MIZUKAMI 1986, p. 75) A ação da aprendizagem “implica em assimilar o objeto a esquemas mentais”. Assim a aprendizagem só ocorre a partir do momento em que o aluno elabora o seu próprio conhecimento e quando uma nova informação é assimilada e acomodada reestruturando a estrutura mental pré-existente.

Para Piaget (1976, p. 59),

Assimilar um objeto a um esquema torna (...) a conferir a esse objeto uma ou mais significações e é essa atribuição de significações que comporta, então, um sistema mais ou menos complexo de inferências, mesmo quando ela tem lugar por constatação. Em resumo, poder-se-ia dizer então que uma assimilação é uma associação acompanhada de inferência.

Assim pode-se dizer que no desenvolvimento do aprendiz, o ambiente ou meio, tanto físico como social, tem um papel significativo na construção do sujeito e, além disso, o conhecimento se constrói pela ação e interação entre o sujeito e o objeto, situação em que conhecer é adaptar-se ao meio, adaptando-o, simultaneamente, ao sujeito. “O ser humano, como todo organismo vital, tende a aumentar seu controle sobre o meio, colocando-o ao seu serviço. Ao fazê-lo, modifica o meio e se modifica” (MIZUKAMI, 1986, p. 61). É visto que, no processo educacional, o conhecimento em qualquer nível ou grau é constituído a partir de estruturas previamente construídas, oportunizando a aprendizagem e facilitando o “aprender a pensar”, estruturas dentro das quais o educando vai produzir seu saber, transformando sua realidade, numa atitude construtivista.

Entende-se que o professor tem um papel importante no processo de aprendizagem e na concepção da educação desenvolvida e objetivada na construção do saber; no entanto, cabe ao aluno construir seus conhecimentos. Observa-se essa concepção na afirmação de Wanderley (1992 p. 9): “[...] na função de mediador entre saberes, cabe despertar o aluno para o mundo, a criação, um projeto de vida, a produção e a difusão de saberes”. Assim, o processo de ensino-aprendizagem ganha inovação, dinamismo e poder de comunicação. O desenvolvimento da aprendizagem deve ser entendido como a ação conjunta entre a adaptação e a assimilação como processo de organização na busca da equilíbrio momento em que o real é absorvido e modifica as estruturas mentais. Nesse sentido, para Piaget (1976, p. 309), “[...] a assimilação e a acomodação são (...) os dois pólos de uma interação entre o organismo e o meio, a qual é a condição de todo funcionamento biológico e intelectual”. Contudo, para que esse movimento de equilíbrio aconteça, é necessária uma ação organizadora externa – a ação do professor. Becker (1993, p.22) também compartilha esse pensar quando explica que,

A assimilação tem função coordenadora na medida em que expressa a força organizadora da estrutura previamente construída, ao aplicar-se ao meio ela é forçada a diferenciar-se. É na exata medida em que a criança agarra cada vez mais os novos objetos que seu esquema de apreensão vai desdobrar-se em esquemas de puxar, de empurrar, de levantar, de deixar cair etc. O próprio de um esquema de assimilação é propender a aplicar-se a tudo e a conquistar o universo da percepção na sua totalidade.

Portanto, vê-se que a assimilação é o resultado da organização, algo exterior ao sujeito forçando a modificar-se para dar conta das novidades que esta lhe impõe, permitir que os alunos formulem suas próprias perguntas, gere hipótese testem validades e possibilidades criando investigações desafiadoras. O levantamento de hipótese segundo Anastasiou (2006, p. 28) é “propor algo apresentado como possível solução para um problema. Forma de fazer algo, esforço para explicar como algo atua, sendo guia para tentar solução de um problema. Proposição provisória ou palpite com verificação intelectual e inicial de ideia. As hipóteses constituem interessante desafio ao pensar do aluno”. E como resultado, a mediação do professor, ou seja, ao problematizar, o professor dará a direção, e em função do problema estabelecido levará o aluno à reflexão na solução de um problema e, portanto tem-se a construção de um conhecimento com infinitas combinações, em formas de pesquisas e descobertas. A ação do aluno concomitante a do professor são de responsabilidade de ambos.

Desta forma pode-se perceber que todo desenvolvimento cognitivo constitui um avanço progressivo em direção ao domínio do raciocínio lógico, nas operações lógicas formais e lógicas matemáticas, que por sua vez constitui o homem na sua condição de homem social. Esse processo leva ao que Mizukami (1986, p.71) chama de autonomia intelectual. “A autonomia intelectual será assegurada pelo desenvolvimento da personalidade e pela aquisição de instrumental lógico-racional. A educação deverá visar que cada aluno chegue a esta autonomia”. Dessa forma, constituir-se-á o perfil do profissional de que a “sociedade do conhecimento” necessita.

A característica dessa nova sociedade exige que se preparem os alunos com perfil de construtores de conhecimento, não de acumuladores de informações. O que a sociedade espera é que a escola ensine e o aluno aprenda e consiga estabelecer relação entre o conteúdo apresentado e o resultado constituído de forma transformadora, na aprendizagem, a partir do processo de elaboração do conhecimento, para a atuação no mundo do trabalho. Para tanto, é necessário que a relação entre aluno e professor seja estruturada de maneira que ambos aprendam juntos em suas atividades diárias, pois, no cognitivismo, professor e aluno compartilham a bagagem que cada um traz consigo. São partes do processo de aprendizagem que fundadas na construção do conhecimento procuram enfatizar a cooperação, o trabalho coletivo e a cidadania na resolução dos problemas sociais.

Esse tipo de construção do conhecimento é explicitado pelo construtivismo piagetiano. Em sua teoria, Piaget (1976) explica como o indivíduo, desde o seu nascimento, constrói o conhecimento, afirmando que desenvolvimento cognitivo é um processo de

sucessivas mudanças qualitativas e quantitativas das estruturas cognitivas, derivando cada estrutura de estruturas precedentes, e que o sujeito se constrói no meio em que ele vive, pela ação e interação entre sujeito e objeto. Dessa forma, ele constrói seu próprio conhecimento, através da modificação das estruturas mentais. E é a esse processo de busca do equilíbrio dessas modificações que Piaget denominou equilíbrio.

Piaget observa que o aprendizado se constrói do menor para o maior, e que o indivíduo constrói e reconstrói constantemente as estruturas que o tornam cada vez mais apto e equilibrado. Os estudos que ele desenvolvia tinham por base as observações nas primeiras fases do desenvolvimento de crianças, sendo que muito desse conhecimento era inspirado em seus três filhos, desde o nascimento até a adolescência. Sua pesquisa não tinha interesse biológico, psicológico e epistemológico separadamente: era o conjunto de todos. Nessa vertente, professores e alunos estabelecem uma relação focando a resolução de problemas e o respeito às regras do grupo, considerando que aprender é uma atividade de descoberta individual de cada aluno. Para Mizukami (1986, p.71),

O sistema escolar, por sua vez, deveria possibilitar a autonomia, circunstância necessária para que os alunos pratiquem e vivam a democracia. A atividade em grupo deveria ser implementada e incentivada, pois a própria atividade grupal tem aspecto integrador, visto que cada membro do grupo apresenta uma faceta da realidade.

O processo de desenvolvimento das relações e das comunicações é destacado por meio do incentivo para que os alunos busquem por si mesmos, as soluções para os problemas colocados, por meio de pesquisas baseadas em seus interesses pessoais. A aprendizagem é considerada como uma forma de os alunos modificarem suas próprias percepções, integrando-os ao sistema social global, produzindo cidadãos éticos, críticos e responsáveis.

Quanto ao processo de desenvolvimento da criticidade e de outras habilidades, Perrenoud (2005, p.11) afirma que cabe a escola e ao professor:

Permitir a cada um construir os conhecimentos e as competências necessárias para fazer frente à complexidade do mundo e da sociedade; muitos alunos saem da escola desprovidos de meios intelectuais para se informar, para formar uma opinião, para defender um ponto de vista através da argumentação.

Dessa forma, o aluno parte para suas próprias descobertas e, assim, ele irá compreender que o objetivo principal do ensino são os processos, não apenas os produtos da aprendizagem. Essa filosofia está alicerçada no pressuposto de que a prática docente deve dar ao aluno liberdade para desenvolver, criar, elaborar seus próprios conhecimento e regras morais.

Para Perrenoud (2005), não cabe ao educador apresentar conteúdos escolares prontos e acabados, com definições e conceitos, mas apresentar as questões e problemas de forma a fazer o aluno pensar. Nessa direção, o autor afirma que “Na escola, os professores são os especialistas ao mesmo tempo do saber a ser ensinado e, em princípio, dos procedimentos que julgam adequados para uma apropriação eficaz”. Numa mesma linha de raciocínio, Perrenoud (2005, p.38) sustenta que “Os alunos são, à sua maneira, ‘especialistas em didática’, pelo menos no que diz respeito à própria maneira de compreender e de aprender”.

Portanto, cabe aos alunos raciocinar e elaborar seus próprios conceitos para depois confrontar com o conhecimento apresentado e, dessa forma, chama-se a atenção do aluno para sua capacidade de raciocinar, preparando o sujeito para o mundo social, ou seja, uma sociedade solidária e cooperativa, na qual ele constrói seus conhecimentos.

A teoria cognitivista tem sido alvo de diversas interpretações pelos pedagogos e constitui um objeto de estudo de muitos cientistas e filósofos, sendo que alguns tecem críticas e outros elogios quanto a ela. Tardif (2002, p. 120) afirma que “Na medida em que um dos objetivos do professor é criar condições que possibilitem a aprendizagem de conhecimentos pelos alunos, num contexto de interação com eles, a gestão da matéria torna-se um verdadeiro desafio pedagógico”. Algumas investigações da teoria cognitivista mostram que talvez esse seja o método que melhor atenda às expectativas da comunidade escolar. Contudo, se não forem aplicadas de forma pertinente, a ideia e a teoria cognitivista não atenderão ao seu objetivo.

É visto que no processo educacional o conhecimento em qualquer nível ou grau é construído a partir de estruturas pré-existentes. Percebendo-se isso, ocorre que se oportuniza ao aluno a aprendizagem dentro da qual o educando vai produzir seu saber. Essa também é a opinião de Facci, como se pode observar:

O desenvolvimento cognitivo é um processo interativo e construtivo. A partir da interação do indivíduo com o meio, sobre os objetos, é construído seu conhecimento. Todo conhecimento implica uma parte que é fornecida pelo objeto, que possui propriedades físicas, sociais e culturais, e uma parte disponibilizada pelo sujeito, como a organização de seus esquemas e assimilações (2004, p. 96).

O pensamento cognitivista se empenha em explicar como ocorre o processo da inteligência humana, afirmando que ela se desenvolve pela ação mútua entre o indivíduo e o meio em que ele vive. Esse processo de construção do conhecimento é entendido como um desenvolvimento permanente e novos níveis de conhecimento são constituídos através da interação vivenciada pelo sujeito, denominando-se construtivismo. Essa é uma das teorias

utilizadas para explicar como o desenvolvimento da inteligência humana tem o poder de inovação mental capaz de compelir às ideias de descobrir, inventar, redescobrir, criar.

Sendo assim, o conhecimento consiste em operar e transformar o real e compreendê-lo a partir do processo de assimilação e adaptação que se dá através da organização, propiciando a ocorrência do conhecimento e provocando sua equilíbrio. “A assimilação funciona como um desafio sobre a acomodação, a qual faz originar novas formas de organização” (BECKER, 1993, p.20). Isso é construtivismo.

1.1 FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICA PEDAGÓGICA

Vimos até aqui, a importância do papel do professor no processo de aprendizagem do aluno. Contudo para que ele possa, assim agir, precisa municiar-se dos princípios teóricos, donde conclui-se pela importância de sua formação, principalmente a continuada, considerando que, provavelmente nem todos os profissionais tiveram, durante sua formação inicial, este tipo de formação.

A investigação do trabalho docente e sua profissionalização busca compreender os professores como sujeitos sociais, protagonistas agindo num espaço escolar, que constroem nessa atividade sua vida e sua profissão. Para Cunha, “Quando falamos em educação de professores, [parece] que devemos partir da indagação sobre o que determina o desempenho do professor na prática de sala de aula” (1989, p. 23). Como destacam Tardif e Lessard (2005, p. 38), os professores são atores que “[...] dão sentido e significado aos seus atos, e vivenciam sua função como uma experiência pessoal, construindo conhecimentos e uma cultura própria da profissão”. Refletir a respeito do conceito de formação de professores exige que se recorra à pesquisa, à prática de formação e ao próprio significado do papel do professor na sociedade.

Quanto ao papel do professor perante uma sociedade, Cunha explica que “A sociedade contemporânea já produziu a ideia de professor-sacerdote, colocando a sua tarefa a nível de missão, semelhante ao trabalho dos religiosos” (1989, p. 28). Essa forma de pensamento foi fruto de uma sociedade que interferiu no modo de ser e de agir do professor. No entanto, o autor afirma que houve evolução no sentido de que “Evoluiu posteriormente a ideia do professor como profissional liberal, privilegiando o seu saber específico e atribuindo-lhe uma independência que, na prática, talvez nunca tivesse alcançado” (1989, p. 28).

Nessa perspectiva, é importante uma reflexão sistematizada a respeito da formação de professores, pois em muitas situações, pode assumir uma relativa contribuição para processos educativos. Segundo Cunha, “Estudar o professor como ser contextualizado nos parece da maior importância. É o reconhecimento do seu papel e o conhecimento de sua realidade que poderão favorecer a intervenção no seu desempenho” (1989, p. 28). Assim, o reconhecimento de formação do professor não está restrito ao magistério ou a licenciatura. Para Cunha (1989, p. 29), “A ideia de que o educador se educa na prática da educação é fundamental para reorientar a pesquisa e a ação daqueles que se envolvem com a área”. Dessa forma, pode-se dizer que os saberes adquiridos com as experiências vivenciadas pelo professor concebem um modelo de excelência profissional dentro da docência.

Perrenoud (2002, p. 14), afirma que no registro da construção de saberes e competências um professor deve ser:

- Organizador de uma pedagogia construtiva;
- Garantia no sentido dos saberes;
- Criador de situações de aprendizagem;
- Administrador da heterogeneidade;
- Regulador dos processos e percursos de formação.

Ainda nesse sentido Perrenoud (2005, p.75) argumenta que,

As competências não se ensinam, mas se constroem graças a um treinamento. Aprende-se fazendo, ao sabor de uma prática reflexiva, com um apoio, uma regulação e um *coaching*. Não se trata de aprender tudo sozinho, por tentativa e erro, mas tampouco de se exercitar simplesmente para seguir um procedimento, um modo de uso ou uma receita.

Pode-se também acrescentar a essas competências a prática reflexiva, pois numa sociedade em transformação, inovar, negociar e regular a prática é decisiva já que passa por uma reflexão de experiência e favorece a construção de novos saberes.

Segundo Perrenoud (2002, p. 19), as características apresentadas pelos professores principiantes são “o estresse, a angústia, diversos medos e mesmo os momentos de pânico [que] assumem enorme importância, mas [que] diminuirão com a experiência e com a confiança”. Entretanto, com a experiência adquirida na profissão docente, os mesmos atores que antes apresentavam incerteza, angústia e dúvida sobre a própria capacidade de transmitir conteúdos, regras e valores, segundo a pedagogia tradicional, tornar-se-ão com o passar do tempo alguém com experiências reais na sala de aula, compreendendo essa atividade como algo natural, peculiar e característico da profissão diante da pedagogia cognitivista.

A prática cotidiana da profissão docente favorece a reflexão sobre o desenvolvimento do saber, das certezas, bem como permite a avaliação de outros saberes.

Nessa direção, Tardif (2002, p. 39) menciona que “o professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos”. De acordo com esse autor, ensinar e aprender ocorrem na interação de múltiplas formas que demarcam a atuação entre professor e aluno e criam condições de aprendizagem de acordo com o problema apresentado, ou seja, uma interação humana, na qual repercutem no trabalhador suas técnicas, sua identidade, seus conhecimentos e sua vivência profissional (2002).

Ainda segundo o autor, essa interação favorece o equilíbrio e a articulação no trabalho dos professores, pois renova seus conhecimentos cotidianos, fortalecendo com a prática os seus conhecimentos produzidos pelas universidades, unindo o ensino e os saberes desenvolvidos pelos professores em suas práticas docentes. Tardif (2002, p. 23) diz que procura “[...] mostrar como o conhecimento do trabalho dos professores e o fato de levar em consideração os seus saberes cotidianos permite renovar nossa concepção, não só a respeito da formação deles, mas também de suas identidades, contribuições e papéis profissionais”. Dessa forma, as produções de novos conhecimentos se impõem progressivamente conforme a necessidade de aquisição dos saberes, pois o valor do social, cultural e epistemológico dos saberes reside na capacidade de renovação permanente.

Cunha (1989, p. 39), afirma que “O conhecimento do professor é construído no seu próprio cotidiano, mas ele não é só fruto da vida na escola. Ele provém também de outros âmbitos e, muitas vezes, exclui de sua prática elementos que pertence ao domínio escolar”.

Quando os saberes renovados produzem informação, essas são incorporadas à prática docente e, por conseguinte, produzem conhecimentos que se transformam na formação científica do professor, e esse é o momento quando a mesma, incorporada na prática docente, transforma-se em prática científica e em tecnológica da aprendizagem.

A constituição dos saberes provém de fontes diversas, desde a formação inicial e continuada de professores. Isso quer dizer que “os saberes científicos e pedagógicos integrados à formação dos professores precedem e dominam a prática da profissão, mas não provem dela” (TARDIF, 2002, p. 41). Eles surgem da experiência da profissão, dos conhecimentos das disciplinas a serem ensinadas, da aprendizagem com seus pares e da socialização escolar. Diante desses conhecimentos, os professores têm necessidades de refletir sobre a ação da docência, mas isso não significa que se tornem profissionais reflexivos, pois essa prática consiste numa postura quase permanente.

Para Perrenoud (2002, p. 13), “Todos nós refletimos na ação e sobre a ação, e nem por isso nos tornamos profissionais reflexivos. É preciso estabelecer a distinção entre a postura reflexiva do profissional e a reflexão episódica de todos nós sobre o que fazemos”. A reflexão promove a autonomia e a responsabilidade, que são duas competências que têm a ver com a capacidade de o profissional refletir sobre suas ações, de formar pessoas capazes de evoluir, de aprender de acordo com a experiência, refletindo sobre o que gostariam de fazer, o que realmente fizeram e os resultados de tudo isso, bem como a capacidade de desenvolver-se permanente em função dos saberes profissional.

E ainda para Perrenoud (2002, p. 43), o professor:

conquista métodos e ferramentas conceituais baseados em diversos saberes e, se for possível, conquista-os mediante interação com outros profissionais. Essa reflexão constrói novos conhecimentos, os quais, com certeza, são reinvestidos na ação. Um profissional reflexivo não se limita ao que aprendeu no período de formação inicial, nem ao que descobriu em seus primeiros anos de prática.

O saber profissional, mobilizado pelos professores durante a ação na sala de aula, são saberes que estão ligados à experiência do trabalho e fundamentam o ato de ensinar no ambiente escolar. Para Tardif (2002, p.86), “A experiência inicial vai dando progressivamente aos professores certezas em relação ao contexto de trabalho, possibilitando assim a sua integração no ambiente de trabalho, ou seja, a escola e a sala de aula. Ela vem também confirmar sua capacidade de ensinar”.

O saber do ambiente escolar pode ser considerado um saber social, que é produzido por parceiros externos, exteriores ao ofício de ensinar, pois provém de lugares sociais situados fora do ambiente de trabalho.

Nesse sentido, o saber profissional está, de certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação, etc. Ora, quando estes saberes são mobilizados nas interações diárias em sala de aula, é impossível identificar imediatamente suas origens: os gestos são fluidos e os pensamentos, pouco importam as fontes, convergem para a realização da intenção educativa do momento. (TARDIF, 2002, p. 64)

Desse modo, as experiências vivenciadas no ambiente escolar são estruturantes da formação, atuação e aprendizagem docente, pois exigem dos professores não um saber sobre um objeto de conhecimento nem um saber sobre uma prática, mas a capacidade de se comportarem como sujeitos, como atores e de serem pessoas em interação com pessoas, situação em que suas idealizações são partilhadas com outras pessoas.

Segundo Tardif (2002, p. 22), “[...] o trabalho interativo e, por conseguinte, os saberes mobilizados pelos trabalhadores da interação, não podem se deixar pensar a partir dos

modelos dominantes do trabalho material, sejam eles oriundos da tradição marxista ou da economia liberal”. Os trabalhos interativos são características da interação humana, são saberes produzidos em sala de aula tendo como integrantes professores e alunos, ou seja:

O docente raramente atua sozinho. Ele se encontra em interação com outras pessoas, a começar pelos alunos. A atividade docente não é exercida sobre um objeto, sobre um fenômeno a ser conhecido ou uma obra a ser produzida. Ela é realizada concretamente numa rede de interações com outras pessoas, num contexto onde o elemento humano é determinante e dominante e onde estão presentes símbolos, valores, sentimentos, atitudes, que são passíveis de interpretação e decisão [...]. (TARDIF 2002, p. 49-50).

Assim pode-se dizer que é pela troca de experiências, unidas numa ligação concreta de saberes social como o poder, as regras, os valores, a ética, que formam um conjunto de representação na qual os envolvidos interpretam e integram-se a ela e no qual o docente orienta sua profissão e prática cotidiana constituindo a cultura da ação docente no saber da experiência.

Tardif (2002, p. 48), afirma que “Pode-se chamar de saberes experienciais o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provêm das instituições de formação nem dos currículos. Esses saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias”. Vale ressaltar que muitos desses saberes são oriundos da prática docente “[...] e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões”. (2002, p. 49).

Tardif argumenta que os saberes experienciais se desenvolvem e demarcam a atuação do professor, criando condições de aprendizagem do aluno no contexto da interação, e defende a ideia de que “Esses condicionantes não são problemas abstratos como aqueles encontrados pelos cientistas, nem problemas técnicos, como aqueles com os quais se deparam os técnicos e tecnólogos.” (2002, p. 49).

Diante disso, pode-se afirmar que os saberes experienciais surgem no exercício da prática cotidiana e na experiência vivenciada pelo docente, imposta na condição da profissão, pois, segundo o argumento de Tardif (2002, p.102), “os saberes da história de vida e os saberes do trabalho, construídos nos primeiros anos da prática profissional assumem todo o seu sentido, pois formam, justamente, o alicerce das rotinas de ação e são, ao mesmo tempo, os fundamentos da personalidade do trabalhador”.

A certeza dos saberes produzido pela experiência é partilhada nas relações com seus pares, produzindo os saberes coletivos dos professores que, por fim, transformam-se em

discurso de experiência capaz de informar, formar e transformarem-se em soluções para problemas de outros docentes.

Supõe-se que os saberes profissionais compreendem aspectos sociológicos e psicossociológicos, pois exigem que o sujeito se conheça, ou seja, perceba seus próprios limites, objetivos, valores, bem como o reconhecimento por parte de outros professores, no qual funda um alicerce de confiança e no qual sabem que podem confiar, reconhecendo que a confiança é uma situação que envolve tempo.

Outro processo que envolve tempo são os saberes profissionais dos professores e o aprendizado do trabalho docente, pois certos processos de aprendizagem e de socialização atravessam tanto a história de vida do professor quanto sua carreira, constituindo os saberes profissionais e a identidade do professor.

Nessa perspectiva, Tardif argumenta que:

Os inúmeros trabalhos dedicados à aprendizagem do ofício de professor colocam em evidência a importância das experiências familiares e escolares anteriores à formação inicial na aquisição do saber-ensinar. Antes mesmo de ensinarem os futuros professores vivem nas salas de aulas e nas escolas e, portanto, em seu futuro local de trabalho [...]. Em suma, antes mesmo de começarem a ensinar oficialmente, os professores já sabem, de muitas maneiras, o que é o ensino por causa de toda a sua história escolar anterior (2002, p. 20).

Portanto, os saberes profissionais são os saberes que servem de base para o ensino. No processo de ensino, destaca-se o fundamento do saber-ensinar, no qual são encontrados os fundamentos existenciais, sociais e pragmáticos, todos ao mesmo tempo.

1.2 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

Inúmeros estudos na área da formação de professores apontam os desafios deste século como estando ligados ao campo epistemológico. Nesse desafio, está envolvida a competência, a formação profissional de uma forma ampla, a prática reflexiva com amplitude de saberes e o envolvimento crítico nas ações cotidianas dos professores.

São desafios referentes à formação docente e às suas teorias e práticas, que aparecem como requisitos necessários para a atuação do professor, bem como sua competência para atuação dentro da sala de aula. Perrenoud (2002, p. 19) alega que “Por falta de análise das competências e dos recursos que elas exigem, algumas formações iniciais de

professores levam em consideração apenas uma pequena parte dos recursos necessários, limitando-se ao domínio dos saberes a serem ensinados e a alguns princípios pedagógicos e didáticos gerais”.

O reconhecimento das competências do professor em confronto com suas experiências e formação inicial, não é algo a ser identificado e desenvolvido, formando novos esquemas de ações, mas são saberes que vão se construindo a partir de suas práticas e suas vivências, os quais a escola teria a missão ao ensinar.

Os saberes construídos na prática profissional incluem aquele adquirido antes da entrada na sala de aula, durante a sala de aula e o depois da sala de aula, pois o professor na sua formação continuada apreende a ser professor de diferentes formas. É pela experiência, pela prática e pela troca com seus pares, mas é também pela frequência a cursos promovidos pela própria instituição de ensino a seus professores, ou que eles buscam fora dela, e também pela sua autoformação, através da leitura de textos específicos, que o professor alcança a competência para atuar na sala de aula. Essas representam diferentes formas pelas quais os professores se formam professores, formação que é um trabalho permanente.

Quanto à avaliação dos saberes, Perrenoud (2002) afirma que existem formas de se definir as competências e onde são avaliados os saberes, capacidades, valores, criatividade, atitudes entre outros. Todos esses saberes não provêm somente da formação inicial, mas de uma formação continuada na qual são construídos ao longo da prática docente. São considerados por Perrenoud (2002, p. 19) como os ‘saberes de experiência’, que se acumulam e formam novos esquemas de ação. Entretanto, é durante a formação inicial que se desenvolvem os recursos básicos bem como o treinamento para utilizá-los.

Todavia cabe ao professor, buscar aprender de forma contínua, visando ao seu aprimoramento. Entende-se que cada indivíduo apresenta um histórico de vida e possui particularidades que ao longo de sua trajetória docente vão se formando e se transformando. Cabe a ele aceitar as oportunidades e transformá-las na prática bem como reconhecer o que é bom, selecionando o que é significativo ou rejeitar o que não lhe interessa.

Segundo Perrenoud (2002), os professores não possuem apenas saberes constituído, mas também competências profissionais adquiridas, que não se reduzem ao domínio dos conteúdos a serem ensinados. Também cabe ao professor aceitar a ideia de que a evolução exige que todos os professores possuam competências para lidar com situações inovadoras ou com situações difíceis.

Perrenoud (2002) também apresenta algumas situações que exigem do professor competências em sala de aulas, tais como: se o professor se depara com um grande número de alunos em uma classe agitada, supõe-se que apaziguá-los deve ser uma de suas competências, ou quando os alunos resistem, não se esforçam, deve-se buscar mobilizá-los e suscitar neles o desejo de aprender, que é outra competência. Da mesma forma, para com o aluno que vive uma vida dupla, isto é, alunos imaturos na escola e adultos fora dela, este fato devem ser levados em consideração e essa deve ser mais uma das competências do professor.

Perrenoud faz explanação sobre competência afirmando que,

Para desenvolver competências, é preciso confrontar-se pessoalmente, de forma ao mesmo tempo repetida e variada, com situações complexas e empenhar-se para tentar dominá-las, o que, aos poucos, leva a integrar saberes, habilidades mais estritas, informações, métodos para enfrentar, para decidir em tempo real, para assumir riscos. Isso demanda tempo, não podendo ser feito no ritmo desenfreado da transmissão de saberes descontextualizados. (2005, p.75)

Além disso, quando a relação com o saber e com o mundo impede-os de, espontaneamente, darem sentido aos saberes e ao trabalho escolar, ajudá-los a construir esse sentido por ser competência dos professores e, por fim, se os programas estão a anos-luz dos alunos, adaptá-los também será da competência dos professores.

Diante dessas situações é que o professor toma consciência dos limites de seus recursos teóricos e metodológicos. Elas possibilitam que ele perceba a necessidade de formação, de busca de conceitos, ferramentas ou aportes teóricos para solucionar ou resolver os problemas do contexto escolar. Perrenoud (2002, p.12) adverte que se deve levar em conta a finalidade da escola e da formação do professor quando diz que, “As finalidades do sistema educacional e as competências dos professores não podem ser dissociadas tão facilmente”.

Assim, pode-se afirmar que a competência do professor consiste na aplicação de teorias e técnicas oriundas da pesquisa sistemática para a solução de problemas da prática, visto que se baseia numa visão objetiva da relação do profissional possuidor de conhecimento com a realidade que ele conhece. Além disso, Perrenoud apresenta questões que envolvem a competência na formação dos professores que segundo seu pensamento não estão asseguradas em sua formação inicial.

Organizar o trabalho e monitorar as progressões durante vários anos, cooperar, gerenciar os dispositivos de diferenciação e os percursos individualizados, praticar uma avaliação criteriosa com relação a objetivos, e regular os processos de aprendizagem: todas essas competências ainda não estão totalmente asseguradas hoje na formação inicial dos professores. (2002, p. 48)

Perrenoud acredita e defende a ideia da postura de um professor reflexivo, com implicações críticas, alegando que a sociedade está em transformação constante e que a construção dos saberes e competências estariam asseguradas com esse perfil. Para o autor, a prática reflexiva, “[...] nas sociedades em transformação, a capacidade de inovar, negociar e regular a prática é decisiva. Ela passa por uma reflexão sobre a experiência, favorecendo a construção de novos saberes”. (2002, p. 15)

A observação do autor se refere à formação do professor reflexivo como oportunidade de crescimento e aperfeiçoamento da construção do saber, num sentido global, tendo em vista que esse conhecimento é fundamental para a formação do docente.

No que tange às implicações críticas, Perrenoud (2002, p. 15) defende a implicação crítica “[...] porque as sociedades precisam que os professores envolvam-se no debate político sobre a educação, na escala dos estabelecimentos escolares, das regiões e do país”. Entretanto, ele afirma que é impossível fazer uma reflexão sobre as competências e a formação dos professores a partir de um ponto de vista puramente técnico.

Decorrente e em conformidade do referencial teórico, é possível afirmar que, em sentido amplo, a formação de professores é contínua desde a educação familiar e cultural do professor até a sua trajetória formal e acadêmica, mantendo-se como processo vital enquanto acontece seu ciclo profissional. Por formação inicial entendem-se os processos institucionais de formação de uma profissão que geram a licença para o seu exercício e o seu reconhecimento legal e público.

Já a formação continuada refere-se a iniciativas instituídas no período que acompanha o tempo profissional dos professores. Pode ter formatos e duração diferenciados, assumindo a perspectiva da formação como processo. Tanto pode ter origem na iniciativa dos interessados como pode inserir-se em programas institucionais. Nesse caso, os sistemas de ensino, as universidades e as escolas são as principais agências mobilizadora dessa formação.

E por último os cursos de licenciatura, que segundo a legislação brasileira, são os responsáveis pela formação inicial acadêmica de professores dando uma conotação mais teórica que prática, para atuação nos diversos níveis desde o fundamental, médio e superior. O desenvolvimento de pesquisas acompanham os movimentos político-econômicos e socioculturais que dão forma ao desempenho docente, quer no plano do real, quer no ideal. Já a prática estabelece-se a partir de uma amálgama de condições teórico-contextuais.

2 SOCIEDADE DO CONHECIMENTO E GERAÇÃO TECNOLÓGICA NA FORMAÇÃO DO ESTUDANTE.

Ao nos referirmos a sociedade globalizada, consideramos que, dentre as tecnologias que dela se originaram, uma das mais importantes é a microeletrônica, que possibilita a observação, o conhecimento e a vivência dos fatos sociais, independentemente de sua origem geográfica, em tempo real, conforme já mencionamos.

A revolução ocasionada pela microeletrônica tem se manifestado não apenas na organização sócio-produtiva da sociedade, mas, sobretudo, na prática social e em suas novas e diferentes formas de manifestação.

A sociedade do século XXI tem sido cognominada por alguns, como “sociedade do conhecimento”, cujas decorrências se manifestam, entre outras questões, sobre o poder e domínio, capaz de gerar tecnologia eficiente e inteligente, bem como substituir o homem em suas atividades profissionais. Dessa forma, o profissional deve estar qualificado de modo a poder operar a tecnologia que se apresenta. Nesse contexto, o perfil do profissional, independente do setor de atuação social, é o de gerente de informações, aquele que sabe equacionar problemas técnicos, políticos e éticos, tomando decisões com segurança e pertinência.

A Era da Informação e do Conhecimento em que vivemos mostra um mundo, onde a transformação tecnológica tem assumido um papel importante na vida das pessoas. Na mídia, as notícias chegam e são transmitidas em tempo real, nas indústrias a produção se realiza com maior rapidez e qualidade e no campo a tecnologia tem facilitado e até substituído a mão de obra do agricultor.

Hoje conta-se com a inserção da tecnologia nas escolas, o que tem provocado mudanças tanto para o aluno quanto para o professor. Essas mudanças tem aspecto positivo, pois as novas gerações de alunos têm seu lado crítico, criativo e investigativo, até então pouco percebido. Esse movimento vem crescendo rapidamente, o que faz com que os professores busquem atualização constantemente para aprender a lidar com essas novas tecnologias, passando de transmissor de conteúdo para gestor na construção do conhecimento.

Entretanto, o uso do computador nas instituições, mesmo sendo importante, não prescinde da presença e da supervisão do professor para o uso desse equipamento em sala de aula, pois a tecnologia transmite a informação, mas, cabe ao professor o papel central de possibilitar o conhecimento em um processo constante e permanente de construção entre o

aluno, a escola e o mundo da tecnologia. O ponto negativo nesse processo de informatização é que com a possibilidade de pesquisa na Internet o aluno tem substituído o hábito da leitura e a procura por consultas em livros.

Dowbor argumenta que:

As tecnologias não são ruins. Fazer mais coisas com menos esforço é positivo. Mas a tecnologia sem a educação, conhecimento e sabedoria que permitem organizar o seu real aproveitamento levam-nos apenas a fazer mais rápido e em maior escala os mesmos erros. Achamos que o essencial para desenvolver o país seria criar fábricas e bancos. Hoje constatamos que sem os conhecimentos e a organização social correspondente, construímos uma modernidade com pés de barro, um luxo de fachada que já não engana mais ninguém. (2001, p. 20)

Acredita-se que para cumprir a proposta de modernização da educação em todos os níveis, não basta encher as escolas de computadores se não houver professores ou gestores capacitados com conhecimento para administrar essas novas tecnologias de forma correta, consciente e proveitosa em benefício dos alunos e assim transformar a educação na mesma velocidade em que a tecnologia tem transformado o mundo.

A atitude investigativa do aluno obriga o professor a estar permanentemente atento e construir o conhecimento. Exige do professor um processo direcionado não apenas na introdução de novas tecnologias na sala de aula, mas de reorganizar o ensino, promover o desenvolvimento e a capacidade de autoaprendizagem do aluno, exigindo do docente uma verdadeira prática pedagógica como professor, gestor e mediador do conhecimento. Segundo Kassick (2009, p. 41), “conceber a educação [superior] como promotora do conhecimento, responsável pela formação de profissionais autônomos e, ao mesmo tempo, engajados, responsáveis, comprometidos consigo e com a sociedade, requer professores atualizados no e para o exercício da docência”.

O professor deixa de ser aquele que “professa” para se transformar em orientador de aprendizagem; em gerenciador de pesquisa dentro e fora da sala de aula, mostrando como utilizar ferramentas simples, tendo a Internet como meio/ferramenta de consulta, equilibrando, dessa forma, o conteúdo estudado entre livros e apostilas. Porém, o computador não deve ser utilizado apenas como um elemento para coleta de dados. Existem outras funções que ajudam na realização de operações, como criações de gráficos, exibir imagens ou figuras ou outras tarefas com *softwares* educativos, que desenvolvem a capacidade reflexiva do estudante. PERRENOUD (2005). Entretanto, deve-se sempre ter em mente que essas atividades se constituem em um processo de ensino/aprendizagem, contando com a supervisão e orientação do professor.

É fácil falar em tecnologia, mas, essas “modernidades” nem sempre estão disponíveis em todos os contextos escolares. Não se pode esquecer-se das pequenas escolas e locais que, quase sem recursos, devem preparar seus alunos para trabalhar em um universo tecnológico do qual nós mesmos somos principiantes.

Diante dessa realidade, veem-se dois mundos paralelos: o da modernidade e o do atraso no acesso tecnológico. Essa visão que se apresenta é muito comum e isso exige dos educadores novas formas de ensino, tal como saber organizar e orientar os estudos dos alunos sem prejuízo de seu desenvolvimento sócio-cultural. Na sociedade na qual o trabalho humano está tendo sua força física substituída pelas máquinas, cabe ao homem a tarefa para a qual é insubstituível: ser criativo, ter boas idéias.

Quando o conhecimento se torna um elemento chave de transformação social, a própria importância da educação muda qualitativamente. Deixa de ser um complemento, e adquire uma nova centralidade no processo. Por enquanto, somos todos um pouco espectadores das novas tecnologias que surgem, e das novas aplicações que [elas] permitem. Mas a dimensão geral do processo já pode ser vista. O que representa para nós, como instrumento de transformação da educação, o fato do conhecimento passar a se apresentar como um fluido não material que banha o planeta e que circula praticamente na velocidade da luz. (DOWBOR, 2001, p.26)

A onda da informatização tem crescido de modo que a questão agora é gerenciar esse mundo de recursos, retirando dele novos conhecimentos, necessários para enfrentar o crescimento econômico globalizado, as inovações tecnológicas em evolução constante, e mais, capacitar o sujeito para a competitividade com relação ao mercado de trabalho. Mas ao mesmo tempo, temos que perguntar: para qual trabalho?

Na antiguidade, o trabalho, era concebido como um castigo, algo penoso, (PETITAT, 1994), tanto que a palavra deriva da expressão latina *tripaliun* (três paus)³. Entretanto, em nossos dias ele representa um bem de valor incomensurável. Atualmente ao se pesquisar o sentido da palavra trabalho, encontramos como definição *a aplicação das forças e faculdades humanas para alcançar um determinado fim*. Saviani (2000, p. 15) discute muito bem essa relação do homem com sua própria sobrevivência ao afirmar que:

Com efeito, sabe-se que, o que [o] diferencia dos outros animais, que se adaptam à realidade natural tendo a sua existência garantida naturalmente, o homem necessita produzir continuamente sua própria existência. Para tanto, em lugar de se adaptar à natureza, ele tem que adaptar a natureza a si, isto é, transformá-la. E isto é feito pelo trabalho. Portanto, o que diferencia o homem dos outros animais é o trabalho. E o trabalho se instaura a partir do momento em que seu agente antecipa mentalmente a finalidade da ação. Consequentemente, o trabalho não é qualquer tipo de atividade, mas uma ação adequada a finalidades. É, pois, uma ação intencional.

³ Instrumento romano de tortura utilizado para supliciar escravos, que consistia em três estacas de madeira cravadas no chão na forma de pirâmide, na qual o escravo era amarrado e exposto em praça pública.

Já o filósofo francês Pierre-Joseph Proudhon (1809-1865), (apud KASSICK, 2009, p. 61) afirmava que o trabalho é a ação inteligente do homem sobre a natureza com o objetivo da satisfação de suas necessidades.

Ambos os autores percebem o trabalho como uma necessidade humana na constituição do humano. É fator de sobrevivência e de realização. Diferentemente dos outros animais, o homem precisa produzir constantemente a sua própria existência, transformar, adaptar essa natureza a si, e isso é feito através do trabalho, diferenciando os homens dos outros animais, pois o primeiro tem a capacidade de antecipar mentalmente o planejamento e a finalidade da ação.

No que diz respeito ao trabalho educativo, afirma Saviani (2000, p.17). “é o ato de produzir direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” Esse trabalho em questão não seria qualquer tipo de atividade, mas uma ação direcionada para determinado fim. Que fim seria esse? Proporcionar com dignidade para si e seus dependentes, condições básicas de sobrevivência: alimentação, habitação, vestuário, saúde, educação e lazer, e, dessa forma, estar inserido no contexto social, como ser humano ativo, participante, produtivo, enfim, em condição de cidadão.

Essa condição pode ser classificada como ímpar na história do homem, quando produzida pelo próprio homem com base na natureza biofísica e social, não pelo fato de apenas ocorrerem mudanças, mas porque elas fazem parte da dinâmica da vida e proporcionam ao ser humano avançar na história. O que se apresenta como singularidade é a velocidade com que essas transformações vêm ocorrendo, atingindo a todos.

As mudanças são decorrentes das necessidades do homem e acontecem de forma automática. Depois de satisfeita uma prioridade e necessidade, logo surgem outras sucessivamente em decorrência do fruto como resultado da primeira. É em decorrência dessa nova necessidade que o homem desenvolve a sua capacidade de inovação, de criação, de diferenciação e de adaptação relativas às mudanças nas quais o velho e o novo conhecimento se integram e produzem novas tecnologias capazes de substituir o próprio homem em algumas medidas.

As novas tecnologias fazem parte do mercado de trabalho e da economia globalizada que exige novas competências dos trabalhadores, e é nessa medida que a educação deve contribuir com a formação dessas novas habilidades, de modo a formar profissionais capazes de lidar com as tecnologias e inovações desenvolvidas, que viabilizam o

processo rápido e eficiente na produção e modernização de produtos, bens e serviços geradores de recursos para a economia.

A economia é absorvida pelo espaço global; a indústria, embora esteja evoluindo diariamente, também está perdendo peso dia a dia em relação a novos eixos de atividades. As buscas por tecnologias afetam não somente os indivíduos enquanto trabalhadores e detentores da força de trabalho, mas como pessoas, com sentimento, emoções, diretamente ligadas a determinadas funções ou atividade com as quais se identificam, pois apesar de criar a tecnologia eles se tornam escravos dela. As deficiências da qualificação motivariam o crescimento das demissões entre os empregados nos momentos de modernização das indústrias.

As grandes empresas que até então eram geradoras de empregos têm apresentado moderna tecnologia afetando diretamente sua força de trabalho, pois viabilizam um processo rápido e eficiente de produção e maior produtividade.

Segundo Correia (2000, p.15).

A tecnologia, principalmente numa sociedade mais desenvolvida, não só elimina determinados empregos, como pode vir a elevar ocupações mais baixas para trabalho mais qualificado, fazendo com que o trabalhador se torne polivalente. A força de trabalho esperada para a atualidade é aquela que apresenta flexibilidade e versatilidade. O trabalhador tem que produzir não só quantidade, mas também qualidade, executando mais de uma função, buscando sempre soluções para eventuais problemas, demonstrando iniciativa e interagindo em grupo. Já não basta apenas a força física, há também necessidade de concentração e de atenção de intelecto. Para isso é indispensável à mão de obra escolarizada, o que ainda se mostra deficiente na sociedade brasileira.

A crescente classe trabalhadora se apresenta como um universo extremamente diversificado no quadro da nova complexidade social frente à chamada globalização. Como se pode observar, o trabalho da forma como era conhecido tende a desaparecer e surge a necessidade de que os indivíduos se adaptem aos novos parâmetros da cadeia produtiva. Os setores dominantes da nossa sociedade sempre apontam a baixa escolaridade e a desatualização da formação como causas do despreparo dos aspirantes ao trabalho e da defasagem dos profissionais ativos.

O mais importante é não entrar em desespero e entender que o trabalho não desapareceu, apenas mudou de faceta. Trabalhar é condição essencial, não somente pela manutenção da vida, mas também para a reprodução do capitalismo e, principalmente, para a dignificação da vida.

2.1 EDUCAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO PARA O TRABALHO

A concepção de educação profissional resulta de um processo de formação social e, em qualquer nível, deve preparar o homem para a sua inserção plena⁴ no mundo do trabalho, capacitando-o com conhecimentos tecnológicos e/ou científicos.

Perrenoud (2005) observa que existem desigualdades reais diante do mundo da tecnologia. Entende-se isso quando ele diz que “O mundo muda, os recursos materiais e intelectuais de que necessitamos para viver, agir, realizar nossos projetos renovam-se ao sabor das mudanças tecnológicas. Com isso, muda também a configuração das desigualdades culturais que condicionam o acesso aos recursos”. (2005, p. 57).

A escola não pode manter-se à parte dessas transformações, principalmente tendo em vista seu papel na educação e aculturação de novas gerações, bem como na introdução no mundo do trabalho. É necessário inserir as escolas nesse universo de tecnologia bem como capacitar os professores e os alunos para compreenderem as regras desse jogo, afinal a informatização está presente em todos os meios, seja político, social, educacional ou do trabalho. Entretanto, Perrenoud (2005, p. 71) afirma que “nem todos os conhecimentos ensinados na escola pretendem justificar-se como recursos para atuar na vida. Alguns se apresentam como bases para uma formação posterior e mesmo como ferramentas de seleção”.

Se essa seleção tem a ver com o mundo do trabalho, o desenvolvimento de competências deverá ser específico e ensinar prioritariamente saberes que funcionem como verdadeiros recursos na área da competência necessária para a formação. No entanto, Perrenoud (2005, p. 73) afirma, em relação às competências, que:

Algumas são do domínio disciplinar e provêm de especialistas, incumbidos de trabalhar por si mesmos tanto a mobilização quanto o domínio de recursos em sua área. Outras competências - às vezes chamadas de transversais - não pertencem propriamente a nenhuma disciplina e mobilizam recursos provenientes de muitas delas, assim como de saberes do senso comum, não-disciplinares.

Assim, a formação profissional deve propiciar ao jovem competências que o leve a dominar os diferentes conhecimentos, atitudes, habilidades requeridas na atividade produtiva necessária para saber ler a realidade econômico-política e das relações de trabalho e participar ativamente na vida social.

Em uma análise, mesmo que superficial, pode-se observar que a escola ainda não percebeu a mudança de rumos que está sendo exigida na educação, e nas dificuldades que o

⁴ Entendemos por “inserção plena no mundo do trabalho” o desempenho técnico-profissional que se dá na organização sócio-produtiva.

futuro trabalhador terá para adquirir um conjunto de competências e habilidades que compõem esse novo profissional. Para isso, espera-se que o docente esteja preparado para o desafio que está sendo proposta por essa nova sociedade.

Os programas, os manuais, a formação profissional dos professores também são orientados no sentido de uma transposição didática que arrebatou o conhecimento de suas raízes ideológicas ou metafísicas, de sua história, de suas controvérsias, do campo de força no qual é engendrado, verificado, afirmado ou combatido, dos valores e interesses que ele enfraquece ou reforça na sociedade. (PERRENOUD, 2005, p. 53).

Educar para o mundo do trabalho não é uma tarefa simples, pressupõe uma vontade coletiva para enfrentar os problemas que hoje são de interesse nacional no âmbito social.

Deve-se considerar que a educação profissional no Brasil⁵, como toda e qualquer educação institucionalizada, sempre esteve a serviço do capital e associada à formação de mão de obra. O setor industrial necessita de mão de obra especializada tendo em vista o processo produtivo. Por esta razão, aquelas pessoas que não possuem qualificação ou mão de obra especializada, estão destinadas a setores produtivos que ainda podem absorver mão de obra sem qualificação profissional, como é o caso de um determinado estrato da construção civil. A formação da mão de obra qualificada para a indústria objetiva o saber pensar e o saber ser que fundamenta o saber fazer.

A escola profissionalizante deve considerar estas questões, e que é, em função delas, que grande parte da população vem buscando um espaço cada vez maior no contexto educacional. Deve considerar ainda, que ao ensinar a fazer, poderá, simultaneamente, estar ensinando a ser, ou seja, estará educando para a cidadania.

Destaca-se, portanto, a outra função social da escola, que é a educação para a cidadania através da construção de conceitos e valores, elementos indispensáveis para o convívio social, bem como para o bom andamento do processo ensino-aprendizagem, de forma geral, acompanhados de atividades que possam desenvolver os valores éticos, políticos e sociais que têm sido discutidos pelas lideranças governamentais.

Diante disso, Buarque afirma que:

⁵ A Lei Federal nº 9394/96 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, apresenta um novo paradigma para a Educação Profissional: ela deve conduzir o cidadão "ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva", intimamente "integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia" (Artigo 39).

Em nossa tradição educacional, o termo educação tem um referente de formação geral que tem como objetivo fundamental o desenvolvimento humano integral com base em valores éticos, sociais, políticos, de modo a preservar a dignidade intrínseca do ser humano e a desenvolver ações junto à sociedade com base nos mesmos valores. O que leva a uma leitura atualizada do mundo nas suas implicações econômicas, culturais e científico-tecnológicas. (2003, p. 13)

Supõe-se que o grande desafio para a educação na sociedade globalizada está na formação de mão de obra qualificada para o mercado de trabalho e na conscientização de como a educação pode ajudar na construção de uma sociedade mais fraterna e cooperativa, na qual as soluções para os problemas sociais do nosso país sejam encontradas de forma coletiva. Assim, a educação deve favorecer uma formação abrangente que se traduza na síntese entre a formação geral, a formação profissional e a formação política, pautadas em valores democráticos, cidadãos, cívicos e tecnológicos. O indivíduo que adquire conhecimentos e tem contato com novas tecnologias, num ambiente educacional, parece desenvolver melhores possibilidades de inserção na sociedade, bem como no mundo do trabalho.

Dessa forma, faz-se necessário uma escola atuante que permita o surgimento do espírito de iniciativa e independência, além da aquisição de autonomia e autogoverno.

Segundo Perrenoud,

Se pretendermos que a escola trabalhe para desenvolver a cidadania, se acreditamos que isso não é tão óbvio nem tão simples, temos de pensar nas consequências. Isso não se fará sem abrir mão de algumas coisas, sem reorganizar as prioridades e sem levar em conta o conjunto de alavancas disponíveis: os programas, a relação com o saber, as relações pedagógicas, a avaliação, a participação dos alunos, o papel das famílias na escola, o grau de organização da escola como uma comunidade democrática e solidária. Portanto, não bastaria substituir a instrução por uma educação moral invasiva, nomeando-a de 'educação para a cidadania' para ser moderna. (2005, p.11)

Espera-se que a escola e os professores, de todas as disciplinas, na qualidade de educador e trabalhador da educação, lutem pelo desenvolvimento profissional do aluno e empenhem-se na sua formação técnica, entendendo que o papel da educação na transformação da realidade do aluno o preparará para o mundo de trabalho.

Toda atividade humana demanda trabalho, pois trabalhar é o caminho para alcançar objetivos, entendendo que o trabalho se constitui em uma das bases fundadoras da economia de qualquer sociedade. Ele constitui também um instrumento de inserção social, bem como determina as relações entre os diferentes grupos, classes e setores da sociedade, pois o trabalho é à base da existência humana.

Nesse contexto, a outra base é a escola, que deve assumir como principal função o desenvolvimento de habilidades básicas e o conhecimento técnico dos educandos, referências necessárias para uma formação sólida, constituindo-se, assim, em instrumento de mediação

das novas gerações para o desenvolvimento de competências e habilidades, como diferencial capaz de introduzir os indivíduos no mundo do trabalho.

Assim, a inserção do indivíduo no mundo do trabalho pela via da escola, em especial, pela via da educação profissional, se constitui em instrumento para alargar os horizontes das pessoas, capacitando-as para atuarem na cadeia sócio-produtiva.

A noção de educação profissional que se referencia aqui é a mesma de Buarque (2003), quando afirma:

O termo educação profissional tem uma história recente na educação brasileira. Ele foi introduzido com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). (Lei n-9.394/96, Art. 39): A educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia. (Redação dada pela Lei nº 11.741, de 2008).

Para Perrenoud (2002, p. 49) na dimensão profissional, os conhecimentos e habilidades se constituem em competências atitudinais, intelectuais e técnicas, para:

- Reconhecer e definir problemas;
- Equacionar soluções;
- Pensar estrategicamente;
- Introduzir modificações no processo de trabalho;
- Atuar preventivamente;
- Transferir e generalizar conhecimentos.

Outras competências estão ligadas à capacidade de:

- Expressão e comunicação com seu grupo, superiores hierárquicos ou subordinados;
- Cooperação de trabalho em equipe;
- Diálogo;
- Exercício da negociação e de comunicação;

Ainda dentre as competências para a qualificação profissional temos:

- Capacidade de transferir conhecimentos da vida cotidiana para o ambiente de trabalho e vice-versa,
- Enfatizar iniciativa;
- Criatividade;
- Vontade de aprender;
- Abertura às mudanças,
- Consciência da qualidade e das implicações éticas do seu trabalho.

Os aspectos específicos da educação para o mundo do trabalho estão presentes na qualificação profissional, sendo muito enfatizada a necessidade de qualificação do indivíduo para que possa desenvolver plenamente seus potenciais e capacidades, de forma que, além de conseguir recursos financeiros, tenha chance de eventualmente mudar de área de atuação profissional se for essa sua vontade.

2.2 TRABALHO, EDUCAÇÃO, EMANCIPAÇÃO HUMANA E CIDADANIA

É no trabalho que o homem se torna homem e parte integrante do gênero humano, isto é, ser racional constituído de inteligência, além de que o trabalho se constitui em uma forma de emancipação humana, quando o mesmo é utilizado para produzir o sustento através da ação laborativa, ou seja, capaz de produzir benefícios e produtos, sanando suas carências, possibilitando satisfazer suas necessidades e desenvolver-se socialmente. Silva (2010 p. 51), referenciado em Lukács, afirma que:

É através da atividade do trabalho que o homem tem a possibilidade de satisfazer as suas necessidades, desenvolvendo-se socialmente e em proporção crescente, não em uma relação imediata, mas [...] transformando em pergunta seus próprios carecimentos e suas possibilidades de satisfazê-lo; e quando, em resposta ao carecimento que provoca, funda e enriquece a própria atividade com tais mediações, frequentemente bastante articuladas.

O trabalho quando usado como atividade laborativa, além da satisfação das necessidades do sujeito, constitui-se em transformador social, entendendo que a partir dessa atividade supõem-se que, com capacidade e autonomia, ele produz bens materiais para sua sobrevivência.

A afirmação de que a capacidade e a autonomia estão relacionadas com o trabalho é o resultado da compreensão de que o homem é dotado de inteligência, com habilidade de organizar as ideias em sua mente, ter consciência de suas atribuições, bem como realizar suas atividades.

A relação do homem com o trabalho existe desde o surgimento do homem, tendo em vista a necessidade de prover alimentos e, para isso, valeu-se da coleta de frutos, folhas e posterior a isso buscou a caça e a pesca. Nesse processo, o trabalho transformou-se em uma mercadoria de troca, na qual o produto ou serviço que resulta da ação de trabalhar tem um valor agregado. Esse processo cada vez mais necessita de sujeitos com capacidade de inovação, de criação, de diferenciação, de adaptação às mudanças, bem como aptidão para a realização de tarefas, como forma de agregar, cada vez mais, mais valor ao produto.

Entendemos que as inúmeras formas de organizar a vida em sociedade, não existiriam sem a força do trabalho, condição essencial não apenas para a manutenção financeira, mas, sobretudo, pela dignificação da vida, pois essa atividade se constitui em uma parte importante na vida do ser humano e vai muito além do ganha-pão e da satisfação das necessidades básicas. A dignificação da vida tem a ver com realização pessoal, sentir-se útil,

encontrar sentido todos os dias nas realizações de tarefas e nas ações de transformação sobre a natureza e sobre si mesmo.

Para Tardif (2002, p. 56),

Trabalhar não é exclusivamente transformar um objeto ou situação numa outra coisa, é também transformar a si mesmo no e pelo trabalho. Em termos sociológicos, pode-se dizer que o trabalho modifica a identidade do trabalhador, pois trabalhar não é somente fazer alguma coisa, mas fazer alguma coisa de si mesmo consigo mesmo.

A ação de trabalhar é compreendida como ação transformadora. Consiste em aceitar desafios todos os dias, exteriorizando através da atividade laborativa sua capacidade inventiva e criadora. E mais, é um fator que possibilita a transformação e o crescimento real do trabalhador, bem como o aprendizado e o desenvolvimento humano do mesmo, direcionando para a realização do sujeito como homem, como cidadão e, por conseguinte, modificando no trabalhador o seu saber trabalhar.

Os saberes, segundo Tardif, estão relacionados com ofícios e profissões e estão condicionados ao contexto do trabalho em que “o saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer [...], está relacionado com a pessoa e a identidade dele, com a experiência de vida e com sua história profissional.” (2002, p.11).

Quando o trabalhador busca por saberes teóricos científicos, ele busca legitimar este saber, para então utiliza-lo como componente ou fio condutor determinante no processo da escolha por uma profissão como atividade ou na escolha de uma profissão⁶ como ofício⁷.

Para Perrenoud (2002, p. 10) “todas as profissões são ofícios, ainda que o inverso não seja verdadeiro”. Nesse sentido, todo trabalho, seja como profissão, seja como ofício, deve ser considerado como atividade primordial na vida do ser humano e, enquanto atividade humana encerra um determinado saber.

⁶ Profissão: Segundo o Ministério do Trabalho (2012) no Brasil há 68 profissões regulamentadas as demais são consideradas, portanto, ofício: Uma profissão, para ser considerada como tal, deve ser caracterizada como uma forma especial de ocupação com potencialidade de gerar resultados econômicos e que está regulamentada por uma norma estatal que define a possibilidade de seu exercício e os requisitos para a sua prática. Os exemplos são vários: advogado, médico, dentista, farmacêutico, engenheiro, psicólogo, contador etc. Todas estas profissões citadas (assim como outras) exigem que o profissional tenha um conhecimento técnico, geralmente representado por um título de graduação e que esteja inscrito em um *Conselho Profissional* para poder exercê-las na sociedade.

⁷ Ofício: Segundo o ministério do trabalho: Ocupação é um conceito sintético não natural, artificialmente construído pelos analistas ocupacionais. O que existe no mundo concreto são as atividades exercidas pelo cidadão em um emprego ou outro tipo de relação de trabalho (autônomo, por exemplo). Ocupação é a agregação de empregos ou situações de trabalho similares quanto às atividades realizadas. Cargo, ocupação, emprego, função, qualquer arte manual ou mecânica. É também uma atividade ligada à determinada profissão. Ex.: Ensinar é ofício do professor; tratar os doentes é ofício do médico etc.

A legitimidade de certos saberes é outorgada pela escola, onde se constitui um saber partilhado por um grupo de pessoas possuidoras de formação heterogênea e ligadas a uma instituição, local onde se integra os conhecimentos mútuos e onde se aplica os saberes em função de um projeto que é transformar, ensinar e instruir, integrados ao conhecimento sistematizados.

Para Anastasiou,

Nas instituições de ensino, o saber escolar é o objeto de transferência e construção de sínteses progressivamente mais complexas, em grupos ou ambientes definidos, integrando o conhecimento sistematizado com o conhecimento do estudante e visando ao aprofundamento da experiência e à produção e reconstrução do conhecimento (2003, P.48).

Os conhecimentos sistematizados constituídos no cotidiano escolar fazem parte da educação formal. Essa educação formal busca formar indivíduos com postura crítica, com aptidão para saber agir com outros seres humanos, tanto no ambiente social como no profissional. A educação busca torná-los aptos a trabalhar em coletividade, bem como com capacidade de superar problemas em seu meio natural e cultural, além de desenvolver a cidadania com atitude responsável capaz de fortalecer a relação entre sociedade, escola e trabalho.

O fortalecimento entre a sociedade, na qual a escola faz parte, e o trabalho leva à valorização pessoal e a dignidade humana que são conquistadas quando se percebe que o trabalho pode ser o ascensor social e econômico, bem como um identificador profissional do sujeito. No entanto, isso só é possível com uma formação qualificada pela educação. Nessa perspectiva, a educação é entendida como um dos principais meios de ascensão social, para o crescimento, para o avanço de uma sociedade, bem como atuante na formação de mão de obra qualificada. Entretanto, mesmo com o fortalecimento do sistema de educação, ainda existe a mão de obra não qualificada, que aumenta os índices de desemprego, gerando problemas sociais.

Para combater esse tipo de problemas, a sociedade espera que a escola seja a “redentora do mundo”, como se fosse possível com pequenos ajustes no sistema educacional

tornar os homens capazes de viver em fraternidade e sem delinquência, apenas educando as novas gerações de modo a torná-las responsáveis por acabar com todos os problemas sociais.

Educar as novas gerações na democracia e fraternidade certamente é possível entretanto, Perrenoud (2005, p. 5) afirma que “liberdade, igualdade, fraternidade: certamente, esses valores é que se ensinam, mas não da boca para fora, entre a gramática e a álgebra”. E

esclarece que a sociedade não domina o desemprego, ou as desigualdades ou mesmo o desenvolvimento urbano, e que não se combate a delinquência e a violência fazendo exigências irrealistas aos assistentes sociais, à polícia ou mesmo à escola, e esclarece que só se combate esses fenômenos combatendo suas causas. Afirma ainda que “Se a intenção é que a escola retome seu papel de ‘cimento’ da sociedade, façamos disso uma prioridade e asseguremos a ela as injunções e os meios necessários”.

A sociedade tem o direito de incitar o sistema educacional a se colocar ao lado da cidadania e da comunidade e, portanto, trabalhar para desenvolver uma identidade e competências cidadã sem fechar os olhos para as injustiças do mundo.

Como afirma Perrenoud,

Os saberes que permitem ser cidadãos são, em parte, de ordem científica, porque os desafios geralmente são tecnológicos. São éticos e filosóficos na medida em que os dilemas e os conflitos de valores podem ser de algum modo, relativizados pela razão e pela argumentação. Contudo, existe nos programas escolares um buraco negro: o conhecimento da sociedade. Este continua sendo o primo pobre, já que a educação cívica geralmente se limita às instituições e aos direitos da pessoa. (2005, p. 32).

No entanto, ao se pretender que a escola trabalhe para desenvolver a cidadania, é necessário pensar nas consequências, pois será necessário abrir mão de velhos hábitos e promover mudanças e reorganizações.

Uma das mudanças seria incentivar a participação do aluno nos processos de discussões, debates e decisões das escolas, de modo a formar cidadãos com postura crítica e capacidade de raciocínio fundadas nos saberes éticos, sociais e humanos, o que se conseguirá por meio da participação da organização da escola como uma comunidade democrática e solidária assegurando, dessa forma, o direito da educação para a cidadania.

Diante desse quadro, surge uma proposta para a educação da cidadania, voltada para a formação cidadã do sujeito, uma vez que a sociedade espera que as escolas capacitem os alunos de modo a desenvolver suas habilidades e competências ligadas aos princípios de justiça, liberdade, de igualdade e fraternidade, pois se acredita que a escola tem força e poder para isso. Segundo Perrenoud (2005, p. 29), “A escola está associada historicamente à construção de Estados democráticos, à libertação do homem pelo saber e pela razão, à valorização do pensamento e da expressão, do debate contraditório, do respeito ao método e aos fatos, da assimilação do patrimônio cultural”. Mas para que a escola trabalhe a cidadania, ela precisa desenvolver alguns elementos necessários para a promoção da emancipação do sujeito em sua forma completa. Perrenoud (2005, p.12), apresenta três ações para a educação da cidadania:

1. Permitir a cada um construir os conhecimentos e as competências necessárias para fazer frente à complexidade do mundo e da sociedade; muitos alunos saem da escola desprovidos de meios intelectuais para se informar, para formar uma opinião, para defender um ponto de vista através da argumentação.
2. Utilizar os saberes para desenvolver a razão, o respeito à maneira de ser e à opinião do outro. Nada mais simples, aparentemente, pois a vocação dos saberes disciplinares é tornar o mundo inteligível e, assim, ajudar a dominá-lo pela inteligência, não pela violência. Mas o enciclopedismo dos programas contraria esse projeto de emancipação. Para desenvolver a cidadania, é preciso visar a uma cultura científica, em vez de uma acumulação de conhecimentos fragmentados; o desenvolvimento de uma postura reflexiva e de uma ética da discussão, em vez da submissão à autoridade da ciência ou do professor; a formação duradoura, em vez do estímulo à "decoreba" para se sair bem nos exames, os quais valorizam a quantidade de conhecimentos restituídos, e não a qualidade de sua apropriação.
3. Consagrar tempo, meios, competências e inventividade didática em um trabalho mais intensivo e continuado sobre os valores, as representações e os conhecimentos que toda democracia, todo contrato social pressupõe.

O autor ainda afirma que, além das ações citadas, cabe ainda:

Organizar uma escola como uma comunidade democrática não é um ato mágico; isso exige imaginação sociológica e engenharia social, pedagógica e didática para que a vida seja viável, para que a experiência cotidiana seja, ao mesmo tempo, favorável à aprendizagem da cidadania pela prática e compatível com as outras tarefas da escola. Uma comunidade não é um império, e sim parte de um conjunto; ela obedece a leis comuns e negocia sua autonomia. A aprendizagem da cidadania diz respeito tanto às instituições internas edificadas na esfera de autonomia quanto à participação no sistema mais amplo do qual o estabelecimento de ensino faz parte. (Perrenoud, 2005, p. 42)

Dessa forma, conclui-se que é através da educação que as pessoas podem adquirir conhecimento, consciência crítica, libertam-se e ampliam seus horizontes; refletem sobre sua existência e comparam globalmente suas concepções com as obtidas no processo de aprendizagem; são dotadas de capacidade de abstração, de comunicação; buscam informação e assimilam novos conceitos e novos saberes. Elas se afirmam como pessoas detentoras de direitos e merecedoras de respeito, organizam-se e lutam por seus interesses. Porém, antes da modificação se faz necessária uma aceitação integral do ser social, cidadão, ético, solidário e democrático, ou seja, um ser humano completo, um ser cidadão. Por fim, pode-se dizer que a emancipação humana constitui-se em direito de liberdade e igualdade de padrão perante todos e perante a sociedade.

2.3 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO

Compreender como está inserida a educação profissional no Brasil⁸ pressupõe conhecer a organização da educação escolar brasileira e suas reformas. A aplicação dos princípios da reforma da educação está centrada nas diretrizes curriculares nacionais e organizada, segundo o Ministério da Educação e Cultura (MEC), que oferecem informações adicionais, segundo as referências curriculares divulgadas por essa instituição governamental.

Os Referenciais Curriculares oferecem informações e indicações adicionais para a elaboração de planos de cursos nas diferentes áreas profissionais, incluindo a caracterização de seus respectivos processos de produção, a identificação de funções e subfunções neles distinguidas, competências, habilidades e bases tecnológicas nelas envolvidas ou para elas necessárias. (BRASIL, 2000, p. 8)

A reorganização do sistema educacional brasileira, Lei 9394/96, dá destaque, entre outros, à educação profissional, quer na modalidade da Educação de Jovens e Adulto (EJA) quer na Educação Profissional Técnica de Nível Médio regular, tendo por foco a inserção social de sujeitos com diferentes níveis de aprendizagem.

A inclusão social do aluno, hoje, se configura como uma necessidade, tanto do ponto de vista social quanto individual independente de possíveis defasagem cognitivas do sujeito. Nesse ponto, Tardif (2002, p. 129) afirma que “Ao se massificar, o ensino passou a se deparar cada vez mais com alunos heterogêneos em termos de origem social, cultural, étnica e econômica, sem falar das importantes disparidades cognitivas e afetivas entre os alunos”. Nesse sentido, cada particularidade do aluno deve ser levada em conta, pois as possibilidades de ação variam, bem como a possibilidade de envolvimento em determinadas tarefas, para a qual o professor deve encontrar uma forma de envolver a todos como um grupo, independente das dificuldades encontradas pelo aluno.

Nessa perspectiva, Perrenoud, corroborando a ideia de Tardif, se refere à inclusão como:

[...] uma realidade com a qual convivemos. Como professores, recebemos crianças com características peculiares, com dificuldades específicas ou com problemas em sua aprendizagem, e precisamos encontrar elementos em comum e focos de interesse que permitem o desenvolvimento de todo o grupo em sala de aula, inclusive daquela criança com dificuldade. (2002, p. 167)

⁸ A Educação Profissional no Brasil estará sendo tratada no capítulo 3.

Essa aceitação, no que diz respeito à situação apresentada, gera modificações significativas sobre o saber acumulado, juntamente com outros conhecimentos já constituídos, construídos e incorporados pelos professores, e mais, leva o professor a buscar uma prática que viabilize essa inserção educacional, de modo a trabalhar com alunos que requerem atendimento especial. Nesse contexto, vale ressaltar que “As aprendizagens não se dão todas da mesma forma, dependem tanto do sujeito que apreende quando do objeto de apreensão”. (ANASTASIOU, 2006, p. 16).

Para estas situações, as escolas profissionalizantes (Leia-se os professores) estariam sendo preparadas, pois, segundo Perrenoud (1999, p. 36), “pretende-se nas formações profissionalizantes, preparar para o ofício que confrontará a prática com situações de trabalho que, a despeito da singularidade de cada um, poderão ser dominadas graças a competência de uma certa generalidade”. Nesse sentido, as escolas devem principiar com a renovação nos programas de educação, promovendo a aproximação dos modelos pedagógicos tradicionais com a pedagogia cognitivista. Entretanto, para que isso aconteça, Perrenoud (1999, p. 36) orienta que se faça:

A implementação de uma formação profissionalizante consiste primeiro na correta identificação das situações pertinentes, considerando-se, ao mesmo tempo, as situações relativamente banais, mas que, nem por isso, pedem um tratamento de rotina, e das situações excepcionais, que requerem a totalidade da perícia, da criatividade e do sangue-frio. Sem ser simples este trabalho é um princípio da transposição didática na formação profissionalizante.

Cada situação de competência analisada, deve ser concreta, de modo que se pode reconhecer o número de competências a serem desenvolvidas e os recursos necessários para mobilizá-las.

Para Perrenoud, (2002, p. 19),

O reconhecimento de uma competência não passa apenas pela identificação de situações a serem controladas, de problemas a serem resolvidos, de decisões a serem tomadas, mas também pela explicitação dos saberes, das capacidades, dos esquemas de pensamento e das orientações éticas necessárias. Atualmente, define-se uma competência como a aptidão para enfrentar uma família de situações análogas, mobilizando de uma forma correta, rápida, pertinente e criativa, múltiplos recursos cognitivos: saberes, capacidade, microcompetências, informações, valores, atitudes, esquemas de percepção, de avaliação e de raciocínio.

As competências profissionais desenvolvidas se apoiam em diversos conhecimentos disciplinares específicos, formando um grupo de competências ou mesmo uma única competência, conforme a situação, pois existem competências que não passam por nenhum conhecimento disciplinar. Perrenoud (1999, p. 42) afirma que “Existem situações cujo domínio não passa por nenhum conhecimento disciplinar – exceto a língua materna, que

preexiste ao seu ensino”. Essa seria uma situação da vida fora da escola e que, na opinião do autor, “depende, unicamente, de conhecimentos fundados na experiência ou na ação, de conhecimentos tradicionais ou profissionais ou, ainda, de conhecimentos locais difícil de classificar de acordo com uma grade disciplinar”. (1999, p. 42).

Outra questão referente à competência é a avaliação, ou seja, a forma de avaliar a competência do aluno quando traz consigo conhecimentos pré-existentes adquiridos na ação da experiência, que pode ser avaliada e certificada diante do conhecimento apresentado. Para Perrenoud (2002, p. 25), “a avaliação certificativa também deve ser exercida, inevitavelmente, no âmbito de situações complexas, do mesmo modo que as situações de ensino-aprendizado”.

A avaliação segundo a pedagogia tradicional são realizadas de forma individualizada, em relação a uma tarefa, e mais, compreende-se que a função da avaliação consiste na forma de avaliar o conhecimento do aluno. Entretanto, não se pode utilizar a avaliação como um objeto de tortura, pois isso gera a evasão escolar e a impossibilidade de inclusão, ou até mesmo à exclusão do mercado de trabalho. A avaliação numérica para fins de registro é uma prática que não promove a inclusão. Às vezes apenas um décimo de ponto é suficiente para marcar uma diferença quantitativa e exclusivista entre sujeitos, o que pode dificultar o acesso imediato ao trabalho.

Anastasiou (2006, p. 122) atesta a necessidade da avaliação, afirmando que “é por meio da documentação que se credencia e se legitima a escolaridade, ou seja, o registro é que tem assegurado o resultado obtido como válido para os sistemas de ensino e para a sociedade”, isto é, o registro do resultado contabilizado na avaliação se mantém até o processo de uma nova avaliação. Entretanto, ao longo do processo de outras formas de avaliação, os conceitos ou notas atribuídos podem ser modificados de acordo com a evolução do aluno.

Entretanto, Anastasiou (2006, p. 123) apresenta a avaliação formativa, compreendida como regulação da aprendizagem ao afirmar que,

A realização da regulação privilegia o sujeito, propondo novos desafios e ações com o conhecimento, de forma que possa ser incorporado pelo aluno, não tal como o conhecimento se apresenta, mas como um processo de conquista dele para melhorar e interagir com a cultura existente, constituindo uma experiência singular, que é compartilhada com os demais colegas da classe, transformando a sala de aula num processo vivo de aprendizagem, um estúdio, um lugar onde se cria.

A prática da avaliação formativa inclui professores e alunos nos riscos pertinentes às tomadas de decisões com o compromisso de conquistar o conhecimento no mais alto grau de complexidade e na incerteza de que o processo de conhecimento ocorra. Nesse processo,

professor e alunos tendem a superar o não conhecimento para produzirem a aprendizagem de forma coletiva. Entretanto, cada aluno aprende de forma diferenciada, de acordo com seu estilo, tempo e estratégia, que lhe são próprios.

Nessa perspectiva, cabe ao educador estabelecer um parâmetro de avaliação, ou seja, uma relação entre informação e o conhecimento pré-existente do aluno de modo individual, pois “embora ensinem a grupos, os professores não podem deixar de levar em conta as diferenças individuais, pois são os indivíduos que aprendem, e não os grupos”, (TARDIF, 2002, p. 129). Nesse contexto, Anastasiou (2006, p. 18) afirma que “cabe ao professor planejar e conduzir este processo contínuo de ações que possibilitem aos estudantes, inclusive aos que têm maiores dificuldades, ir construindo, agarrando, apreendendo o quadro teórico-prático pretendido, em momentos sequenciais e de complexidade crescente”.

Diante do contexto apresentado, vê-se a necessidade de apresentar o perfil de professor que estará atuando no Ensino Técnico de Nível Médio. Com o auxílio do Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos, que aponta para o perfil do profissional técnico a ser formado em acordo com as demandas do mundo do trabalho, temos condições de analisar como deve ser a atuação do docente no curso Técnico Têxtil.

A característica da ação do professor deverá se centrar no olhar cognitivista, ou seja, dentro da teoria do conhecimento e aprendizagem, e também ter um perfil reflexivo, problematizador, crítico, que trabalhe na perspectiva do cognitivismo, junto ao aluno.

A ação do professor na sala de aula, há de ser o de um professor problematizador, que leva ao conhecimento mais significativo, pois ele permite ao aluno formular hipóteses e conjecturas.

Segundo Perrenoud (2002, p.120),

Uma situação problema, como situação de aprendizagem, coloca um desafio intelectual, algo a ser superado. Ela pede antecipação dos resultados, planejamento, correr riscos, portanto reflexão, tematização, disputa, enfrentamento de conflitos, tensões, paradoxos, alternativas diversificadas ou argumentações.

Assim o professor problematizador é aquele que mobiliza o aluno na tomada de decisões, na reflexão, buscando atingir seu objetivo ou sua meta. Refletir seria sem dúvida, um dos atos mais indicados e usados pelo homem, seja antes ou depois de uma ação.

Para Perrenoud (2002, p.29)

A ideia de reflexão na ação e sobre a ação está ligada à nossa experiência do mundo. Entretanto nem sempre o sentido dessas expressões é transparente para nós. É evidente que um ser humano *pensa* constantemente no que faz, antes, durante e depois de suas ações. No entanto será que isto o transforma em um profissional reflexivo?

O homem pensa constantemente tanto no que fez, como no que há de fazer, reflete. Mas será que refletir é apenas isso? E qual a diferença entre pensar e refletir? Pensar é voltar ou ir ao encontro do objeto. Refletir é conjecturar sobre algo.

Perrenoud (2002, p. 48) enumerou dez motivos pelos quais é necessário formar os professores. Entretanto, poderiam ser direcionados também aos alunos para refletirem sobre suas práticas. Esses motivos não seguem uma cronologia nem uma hierarquia:

- Compensação da superficialidade da formação profissional;
- Favorecimento da acumulação de saberes de experiência (empirismo);
- Favorecer uma evolução rumo à profissionalização;
- Preparar para assumir uma responsabilidade política e ética;
- Permitir enfrentar a crescente complexidade da tarefa;
- Ajudar a vivenciar um ofício impossível;
- Oferecer os meios necessários para trabalhar sobre si mesmo;
- Aumentar a cooperação entre colegas;
- Aumentar as capacidades de inovação.

Na prática educacional cotidiana, o professor deve exigir e possibilitar a reflexão, ou seja, o “pensar” do aluno, movimento este que lhe permite transformar as informações em conhecimento, momento em que o aluno vai da síncrese para a síntese passando pela análise. A síncrese se configura como um olhar, sobre o real, de forma difusa (confusa) e indistinta. Como um movimento que vê, mas não distingue e não consegue explicar o real. Para um olhar explicativo, é necessário compreender, pela análise, as partes que compõem o todo, apreendendo, sobretudo, as relações que elas estabelecem entre si para compor o todo. Quando isto acontece, o olhar sobre o real constitui-se em olhar compreensivo sobre o mesmo, capaz de explicar, compreender e justificar, é o momento de síntese.

Segundo Mizukami (2006, p. 25),

Na dialética, o pensamento passa necessariamente por uma afirmação ou tese inicial, a construção de sua contradição, ou antítese dela, para chegar a uma síntese. Sem a pretensão de desenvolver aqui um método dialético, pontuamos que, aos momentos de tese, antítese e síntese, podem-se associar os momentos processuais do pensamento do aluno.

Este é o processo de construção do conhecimento, na apreensão do real. Para que o aluno consiga resolver problemas, ele deverá ter as operações de pensamentos desenvolvidas de forma para saber fazer identificações, comparações, análises, avaliações, julgamentos, sínteses, aplicações, etc. Cabe ao professor possibilitar este processo.

Mizukami (1989, p. 63-64) afirma que “para os epistemólogos genéticos, conhecimento é considerado como uma construção contínua. A passagem de um estado de desenvolvimento para o seguinte é sempre caracterizada por formação de novas estruturas que

não existiam anteriormente no indivíduo”. Para que isso ocorra, o aluno terá que fazer uma análise da situação apresentada, compreender o processo e chegar à síntese.

Anastasiou (2006, p. 25) corrobora o exposto por Mizukami, acrescentando que “quanto mais situações de análises forem experienciadas, maiores chances o aluno terá de construir síntese mais elaborada”. Entretanto, é necessário que o professor desafie o aluno questionando de modo que busque seu conhecimento através de suas próprias conquistas, desenvolvendo a autonomia, a criatividade e a criticidade, de modo a formar um sujeito crítico, postura que implica em ser um professor crítico.

Perrenoud (2002, p. 15) defende a implicação crítica como postura fundamental na figura do professor afirmando que:

A implicação crítica porque as sociedades precisam que os professores envolvam-se no debate político sobre a educação na escala dos estabelecimentos escolares, das regiões e do país. Este debate não se refere apenas aos desafios corporativos ou sindicais, mas também às finalidades e aos programas escolares, à democratização da cultura, à gestão do sistema educacional, ao lugar dos usuários, etc.

Idealmente se coloca essa representação do professor crítico na escola, mas deve-se também levar em conta a realidade no trabalho real dos professores no seu dia a dia, nas diversidades de ambiente de trabalho (sala de aula), pois “a heterogeneidade dos públicos escolares e a dificuldade de instruí-los acentuam-se com os movimentos migratórios, as transformações familiares e os modos de produção, com a urbanização descontrolada, com as crises econômicas” (PERRENOUD, 2002, p.17).

Diante disso, percebe-se que o processo de interação se qualifica como um instrumento modificador da aprendizagem do indivíduo. A permanência em grupo e em seu meio possibilita a produção e geração do conhecimento, mesmo em situações complexas.

Devido à heterogeneidade na sala de aula, muitos alunos não atingem o grau de conhecimento necessário para assumir responsabilidade, pois na argumentação de Tardif (2002, p. 129), “eles não possuem as mesmas capacidades pessoais nem as mesmas possibilidades sociais”. Em razão da dificuldade enfrentada em sala de aula, posteriormente com a entrada no mundo do trabalho os futuros profissionais se sentem despreparados para assumir cargos dentro de uma empresa.

Tardif, ainda refletindo sobre o problema na formação na sala de aula, afirma que “as suas possibilidades de ação variam, a capacidade de aprenderem também, assim como as possibilidades de se envolverem numa tarefa, entre outras coisas” (p.129). O autor entende que o conhecimento adquirido, algumas vezes de forma superficial outras de forma profunda,

não foi suficiente para torná-los seguros de suas ações. Além disso, ainda existem falhas nos programas escolares, quanto à apresentação da construção da competência e do conhecimento.

Para Perrenoud (2005, p. 34), “A aprendizagem da responsabilidade não exige estruturas complexas, porém passa pela confiança, pela delegação de poder, pela prática do mandato e do contrato e por um amplo leque de oportunidades de assumir e de exercer responsabilidades, pequenas ou grandes”. Entretanto, para que haja confiança nas ações, é necessário que se conceba o conhecimento em sua totalidade, pois, o conhecimento quando apresentado de forma fragmentada se torna limitado, gerando as informações que resultam em contextos dissociados do todo, ou de parte do todo, criando uma desintegração na compreensão da realidade, e mais, dificultando o entendimento de que a aprendizagem apresenta uma nova relação com o conhecimento e a construção coletiva do saber.

Supõe-se que para o trabalho coletivo na construção do saber seja necessário um trabalho de forma interdisciplinar entre os professores, por ser entendida que a informação discutida concernente a prática escolar, quando partilhada na interdisciplinaridade entre os professores, é somente matéria-prima para o conhecimento, mas que pode se transformar em conhecimento para o sujeito cognoscente se for percebida e aceita como tal. E para tanto é necessário que os professores se reúnam com seus pares e troquem os conhecimentos produzidos. Tais práticas interdisciplinares ficam explícitas na ideia de Perrenoud (2002, p. 117), quando ele diz que: “Penso ser importante reunir professores de diferentes disciplinas ligados a uma área de conhecimento e propor que discutam ou proponham um tema comum a ser desenvolvido no contexto de um projeto, de uma prova ou aula”.

Se observado esse conceito, os alunos não receberiam as informações de forma fragmentada, mas como um todo organizado, sem gerar dúvidas ou confusão, pois o conhecimento fragmentado é limitado e produz um mosaico de informações, de conhecimentos paralelos, desagregados uns dos outros. Perrenoud (2002, p. 117) ressalta a importância dessa união de saberes: “Julgo relevante que professores de uma disciplina façam seminários para seus colegas de outras séries ou ciclos que os ajudem a ampliar seus conhecimentos ou a criticar o que fazem em suas classes com temas que envolvam conteúdos de sua especialidade”. Isso pode ser entendido como uma maneira de formação continuada do professor garantindo o conhecimento continuado do aluno, entendendo que assim como o professor, o aluno também tem necessidade de formação continuada para as diferentes tarefas que realiza dentro de sua atividade profissional.

A produção do conhecimento profissional em determinadas áreas de atuação exige um conhecimento especializado e formalizado por intermédio de disciplinas científicas no sentido amplo. “Tanto em suas bases teóricas quanto em suas consequências práticas, os conhecimentos profissionais são evolutivos e progressivos e necessitam, por conseguinte, de formação contínua e continuada” (TARDIF, 2002, p. 249) e estará garantida independente de como aconteceu, ou está acontecendo, a produção de sua existência, ou seja, de diferentes meios, porque se constituem em um trabalho de parceria na construção do conhecimento, que não é prerrogativa das ciências e do social, embora elas estejam sempre presentes nos estudos realizados, atingindo o objetivo almejado quanto à formação profissional.

Tardif (2002, p. 249) afirma que “Deste ponto de vista, a formação profissional ocupa, em princípio, uma boa parte da carreira, e os conhecimentos profissionais partilham, com os conhecimentos científicos e técnicos, a propriedade de serem revisáveis, criticáveis e passíveis de aperfeiçoamento”. A questão social, sobretudo na educação, tendo como foco a formação profissional, demandada pela exigência de qualificação para enquadrar o trabalhador ao novo paradigma produtivo, trouxe como consequência a necessidade de reestruturar e organizar o sistema escolar, em vistas às políticas públicas para a democratização do acesso ao ensino e a ampliação dos estados, municípios e setores privados na participação da educação.

Dessa forma, a educação fica comprometida com o mundo do trabalho no âmbito nacional ou até internacional, tendo em vista que o Governo Federal tem buscado criar escolas profissionalizantes em todos os estados brasileiros, com o objetivo de receber alunos que buscam por capacitação ou qualificação na educação, bem como a formação para o trabalho.

3. A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

O terceiro e último capítulo apresenta e analisa os dados coletados através de entrevista dos professores, para conhecer como os mesmos se constituem como professor e como tal, organizam o processo educativo, bem como, sobre a sua formação acadêmica, inicial e continuada, confrontando com o referencial teórico cognitivista. O estudo implica no confronto da teoria com a empiria, analisando a pesquisa qualitativamente e seu desenvolvimento para a obtenção de dados, apresentando-se as falas dos professores entrevistados.

3.1 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL

A Educação Profissional, no Brasil, que surge com o objetivo de formar mão de obra qualificada, foi criada para atender crianças, jovens e adultos que viviam à margem da sociedade. E o objetivo dos cursos técnicos era preparar o jovem para ingressar no mercado de trabalho. As primeiras escolas que constituíram a Rede Federal de Educação Profissional tinham a função de instruir tais indivíduos através do ensino de um ofício ou profissão.

Esta é uma modalidade de ensino reeditada na última Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, também conhecida como LDB ou Lei Darci Ribeiro, Apresenta-se como uma modalidade complementar, que tem como objetivo não só a formação de técnicos de nível médio, mas a qualificação e a requalificação para trabalhadores com qualquer escolaridade.

A Lei Nº 9394/96 apresenta um novo paradigma para a Educação Profissional: o de conduzir o cidadão "ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva", intimamente "integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia" (Artigo 39). A referida Lei também prevê que tanto o ensino fundamental quanto o ensino médio, auxiliam para a preparação e orientação básica do estudante para sua integração no mundo do trabalho, com as competências que garantam seu aprimoramento profissional que lhe permita acompanhar as alterações nos processos de produção.

A educação não profissional pode ser entendida como simples instrumento de uma política de cunho assistencialista, ou mesmo como linear ajustamento às demandas do mercado de trabalho, assim como para o exercício de profissões técnicas e a preparação geral para o trabalho e, de forma facultativa a habilitação profissional, sendo desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional.

Ainda referente à Lei Nº 9.394/96, o artigo primeiro refere-se aos objetivos da educação brasileira, e estabelece que a educação escolar está “vinculada ao mundo do trabalho e à prática social”. Finalizando o texto a Lei Nº 9.394/96, cita que:

Art. 92 Revogam-se as disposições das [Leis nºs 4.024, de 20 de dezembro de 1961](#), e [5.540, de 28 de novembro de 1968](#), não alteradas pelas [Leis nºs 9.131, de 24 de novembro de 1995](#) e [9.192, de 21 de dezembro de 1995](#) e, ainda, as [Leis nºs 5.692, de 11 de agosto de 1971](#) e [7.044, de 18 de outubro de 1982](#), e as demais leis e decretos-lei que as modificaram e quaisquer outras disposições em contrário.

Em outubro de 1982, a Lei Nº 7.044/82 alterou dispositivos da Lei Nº 5.692/71 referente à profissionalização do ensino de 2º grau, tornando facultativas a qualificação e habilitação profissional de nível técnico, fato que recebeu muitas críticas, centradas na excessiva ênfase nos processos psicológicos da escolha profissional, nas atuações muito voltadas para a questão da escolha, nos moldes do aconselhamento, e como resultado desta forma de atuação, as atividades dos orientadores das escolas.

A Reforma da Educação Profissional teve como principal preceito o Decreto Nº 2.208/97 que determinou: a extinção da integração entre educação geral e profissional, a priorização das necessidades do mercado e o fim da equivalência entre educação profissional e ensino médio, cuja característica fundamental foi à desvinculação dos ensinos médio e técnico.

Mais tarde o Decreto Nº 5.154/2004 substituiu o Decreto Nº 2.208/97 e estabeleceu a modalidade denominada educação profissional técnica de nível médio integrada, concomitante e subsequente.

Foi a partir de discussões e debates sobre o desafio de conceber e levar a efeito um curso capaz de atender simultaneamente às duas vertentes – a de servir à conclusão da educação básica e a de levar a uma formação técnica especializada – que se construiu o Decreto Nº 5.154/04, que trouxe de volta a possibilidade de integração do ensino médio à educação profissionalizante de nível médio.

E por fim, o CNE/CEB no parecer 39/2004 prevê a aplicação do Decreto Nº 5.154, na qual a principal função da educação profissional técnica de nível médio continua sendo a de atender as necessidades do mercado, porém com objetivos bem definidos e respaldados na legislação. Segundo o Artigo 39, a Educação Profissional é claramente caracterizada como “*integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia*”, com o objetivo de conduzir o cidadão a um permanente desenvolvimento “*de aptidões para a vida produtiva*” na sociedade do trabalho e do conhecimento.

O Decreto Nº 5154/2004 que possibilitou a volta à integração entre os ensinos médio e profissional. Além disso, extinguiu o denominado nível básico, substituindo, também, o questionado “ensino por módulos”, pelo “ensino por etapas”. As mudanças feitas pela legislação permitiria a efetiva inclusão de jovens e adultos na educação profissional, levou a modificação de público que procura esta modalidade de ensino.

Para tanto, impõe-se a superação do antigo enfoque da formação profissional centrado apenas na preparação para a execução de um determinado conjunto de tarefas, na maior parte das vezes, de maneira rotineira e burocrática. De acordo com a Resolução CNE/CEB nº 04/99 foram definidas as cargas horárias para as áreas profissionais, incluindo características e competências. Assim sendo o nível técnico da educação profissional é uma formação regulamentada e que, possui organização curricular própria. Pode ser oferecida de maneira integrada, concomitante ou subsequente ao ensino médio. As disciplinas estão agrupadas em módulos, e na conclusão do curso é emitido o diploma de técnico na área específica.

A educação profissional requer para além do domínio operacional de um determinado fazer, a compreensão global do processo produtivo, com a apreensão do saber tecnológico que informa a prática profissional e a valorização da cultura do trabalho, pela mobilização dos valores necessários à tomada de decisões. Concomitante a isso, considera-se que não basta mais simplesmente aprender a fazer, é preciso saber que existem outras maneiras para aquele fazer e saber por que se escolheu fazer deste ou daquele jeito. Isto é, a pessoa se habilita a desempenhar com competência suas funções e atribuições ocupacionais, desenvolvendo, permanentemente, suas "aptidões para a vida produtiva".

Este comprometimento com a educação profissional, de parte do Governo Federal fica explícito quando este instituiu o Plano Nacional de Educação Lei Nº 8.035/10 de 2014 e nele, a Meta 11 e suas estratégias. A Meta 11, enquanto expressão da Política Pública para a Educação Profissional tem como objetivo “triplicar as matrículas da educação profissional

técnica de nível médio, Lei 13.014 assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% (cinquenta por cento) da expansão no segmento público”. (BRASIL, 2010)

Estratégias apresentadas no Plano Nacional de Educação para a Meta 11. (BRASIL, 2010), aponta para a necessidade de:

11.1) Expandir as matrículas de educação profissional técnica de nível médio na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, levando em consideração a responsabilidade dos Institutos na ordenação territorial, sua vinculação com arranjos produtivos, sociais e culturais locais e regionais, bem como a interiorização da educação profissional.

11.2) Fomentar a expansão da oferta de educação profissional técnica de nível médio nas redes públicas estaduais de ensino.

11.3) Fomentar a expansão da oferta de educação profissional técnica de nível médio na modalidade de educação a distância, com a finalidade de ampliar a oferta e democratizar o acesso à educação profissional pública e gratuita, assegurado padrão de qualidade.

11.4) Estimular a expansão do estágio na educação profissional técnica de nível médio e do ensino médio regular, preservando-se seu caráter pedagógico integrado ao itinerário formativo do aluno, visando à formação de qualificações próprias da atividade profissional, à contextualização curricular e ao desenvolvimento da juventude;.

11.5) Ampliar a oferta de programas de reconhecimento de saberes para fins de certificação profissional em nível técnico.

11.6) Ampliar a oferta de matrículas gratuitas de educação profissional técnica de nível médio pelas entidades privadas de formação profissional vinculadas ao sistema sindical e entidades sem fins lucrativos de atendimento à pessoa com deficiência, com atuação exclusiva na modalidade.

11.7) Expandir a oferta de financiamento estudantil à educação profissional técnica de nível médio oferecida em instituições privadas de educação superior.

11.8) Institucionalizar sistema de avaliação da qualidade da educação profissional técnica de nível médio das redes escolares públicas e privadas.

11.9) Expandir o atendimento do ensino médio gratuito integrado à formação profissional para as populações do campo e para as comunidades indígenas e quilombolas, de acordo com os seus interesses e necessidades.

11.10) Expandir a oferta de educação profissional técnica de nível médio para as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

11.11) Elevar gradualmente a taxa de conclusão média dos cursos técnicos de nível médio na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica para 90% (noventa por cento) e elevar, nos cursos presenciais, a relação de alunos (as) por professor para 20 (vinte).

11.12) Elevar gradualmente o investimento em programas de assistência estudantil e mecanismos de mobilidade acadêmica, visando a garantir as condições necessárias à permanência dos (as) estudantes e à conclusão dos cursos técnicos de nível médio.

11.13) Reduzir as desigualdades étnico-raciais e regionais no acesso e permanência na educação profissional técnica de nível médio, inclusive mediante a adoção de políticas afirmativas, na forma da lei.

11.14) Estruturar sistema nacional de informação profissional, articulando a oferta de formação das instituições especializadas em educação profissional aos dados do mercado de trabalho e a consultas promovidas em entidades empresariais e de trabalhadores.

3.1.1. Instituto Federal de Educação - 100 anos de trajetória na Educação Profissional

Na comemoração do centenário da criação da Rede Federal de Educação Ciência e Tecnologia, o Ministério da Educação (MEC), apresentou uma cartilha contendo relato histórico⁹ de toda a evolução do ensino profissional no país desde a sua criação, bem como as mudanças ocorridas até os dias atuais.

1909- O presidente Nilo Peçanha assina o Decreto Nº 7.566 em 23 de setembro, criando inicialmente 19 “Escolas de Aprendizes Artífices” subordinado ao Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio, foram instituídas para oferecer ensino profissional gratuito.

1927- O Congresso Nacional sanciona o Projeto de Fidélis Reis, que prevê o oferecimento obrigatório do ensino profissional no país.

1930- É criado o Ministério da Educação e Saúde Pública que passa a supervisionar as Escolas de Aprendizes e Artífices, através da Inspeção do Ensino Profissional Técnico.

1937- Promulgada a nova Constituição Brasileira que trata pela primeira vez do ensino técnico, profissional e industrial. É assinada a Lei Nº 378, que transforma as Escolas de Aprendizes e Artífices em Liceus Industriais, destinados ao ensino profissional, de todos os ramos e graus.

1941- Vigora uma série de leis, conhecidas como a “Reforma Capanema”, que remodelam todo o ensino no país. Os principais pontos: o ensino profissional passa a ser considerado de nível médio; o ingresso nas escolas industriais passa a depender de exames de admissão; os cursos são divididos em dois níveis: curso básico industrial, artesanal, de aprendizagem e de mestria, e o segundo, curso técnico industrial.

⁹ Histórico relatado faz parte do programa de comemoração do centenário do Instituto Federal de Educação.

1942- O Decreto Nº 4.127, de 25 de fevereiro, transforma os Liceus Industriais em Escolas Industriais e Técnicas, passando a oferecer a formação profissional em nível equivalente ao do secundário.

1944- A participação da Força Expedicionária Brasileira na Segunda Guerra Mundial e o consequente empréstimo financeiro dos Estados Unidos ao Brasil no Governo Getúlio Vargas impulsionam a industrialização brasileira.

1956 – 1961- O governo de Juscelino Kubitschek marca o aprofundamento da relação entre Estado e economia. O objetivo é formar profissionais orientados para as metas de desenvolvimento do país.

1959- As Escolas Industriais e Técnicas são transformadas em autarquias com o nome de Escolas Técnicas Federais, com autonomia didática e de gestão.

1961- O ensino profissional é equiparado ao ensino acadêmico com a promulgação da Lei Nº 4.024 que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. O período é marcado por profundas mudanças na política de educação profissional.

1967- Decreto Nº 60.731 transfere as Fazendas Modelos do Ministério da Agricultura para o Ministério da Educação e Cultura que passam a funcionar como escolas agrícolas.

1971- A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira torna técnico-profissional todo currículo do segundo grau compulsoriamente. Um novo paradigma se estabelece: formar técnicos sob o regime da urgência.

1978- A Lei Nº 6545 transforma três Escolas Técnicas Federais (Paraná, Minas Gerais e Rio de Janeiro) em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET).

1980 – 1990- A globalização, nova configuração da economia mundial, também atinge o Brasil. O cenário é de profundas e polêmicas mudanças: a intensificação da aplicação da tecnologia se associa a uma nova configuração dos processos de produção.

1994- A Lei Nº 8.948, de 8 de dezembro: institui o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, transformando, gradativamente, as Escolas Técnicas Federais (ETF) e as Escola de Aprendizes de Artífices (EAA) em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET); a expansão da oferta da educação profissional somente ocorrerá em parceria com Estados, Municípios e Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não governamentais, que serão responsáveis pela manutenção e gestão dos novos estabelecimentos de ensino.

1996- Em 20 de novembro, a Lei Nº 9.394 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDB) dispõe sobre a Educação Profissional num capítulo próprio.

1997- O Decreto Nº 2.208 regulamenta a educação profissional e cria o Programa de Expansão da Educação Profissional (Proep).

1999- Retoma-se o processo de transformação das Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets).

2004- O Decreto Nº 5.154 permite a integração do ensino de nível médio ao ensino técnico de nível médio.

2005- Institui-se, pela Lei Nº 11.195, que a expansão da oferta da educação profissional preferencialmente ocorrerá em parceria com Estados, Municípios e Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não governamentais; Lançada a primeira fase do Plano de Expansão da Rede Federal, com a construção de 60 novas unidades de ensino pelo Governo Federal. O Cefet Paraná passa a ser Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

2006- O Decreto Nº 5.773 trata sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. É instituído, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação de Jovens e Adultos. É lançado o Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia.

2007- Lançada a segunda fase do Plano de Expansão da Rede Federal. Até 2010 seriam 354 unidades. O Decreto Nº 6.302 institui o Programa Brasil Profissionalizado. É lançado o Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos.

2008- Articulação para criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

2009- Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.

À partir deste período iniciou-se a implantação 38 novos campi de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia em todo território brasileiro.

3.1.2 O Instituto Federal de Santa Catarina no contexto da educação profissional

O Instituto Federal de Ciência e Tecnologia foi criado em Florianópolis pelo Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, pelo então presidente Nilo Peçanha, denominada de Escola de Aprendizes Artífices de Santa Catarina¹⁰. Tinha como objetivo proporcionar formação profissional para a população de classes socioeconômicas menos

¹⁰ Relato Histórico fornecido pelo site do IFSC, na comemoração de seu centenário.

favorecidas. A Escola começou a sua atividade em sede cedida pelo governo do Estado, no centro da capital catarinense, em 1º de setembro de 1910. A instituição oferecia ensino primário, formação em desenho, oficinas de tipografias, encadernação e pautaço, além dos cursos de carpintaria, escultura e mecânica.

Em 13 de janeiro de 1937, por meio da Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937, a instituição mudou de nome e status, para Liceu Industrial de Florianópolis e cinco anos mais tarde o Decreto-lei nº 4.127, de 23 de fevereiro de 1942, transformou-a em Escola Industrial de Florianópolis. Com isso, começou a oferecer cursos industriais básicos com duração de quatro anos aos alunos que vinham do ensino primário e cursos de mestria aos candidatos à profissão de mestre.

No ano de 1962, a Escola Industrial de Florianópolis transferiu-se para uma nova sede, no local onde hoje funciona o Campus Florianópolis e que até 2006 foi sede da instituição. O nome e o status da instituição mudaram novamente em 1965, com a Lei nº 4.759, de 20 de agosto, passando para Escola Industrial Federal de Santa Catarina.

A partir do ano de 1968 e com a Portaria Ministerial nº 331, de 17 de julho, a instituição mudou de nome passou a chamar-se Escola Técnica Federal de Santa Catarina (ETF-SC). No mesmo período começou a extinção do curso ginasial, não se fazendo mais matrículas para novos alunos de primeira série. O objetivo principal da escola era oferecer cursos técnicos de segundo grau do ensino médio. Após a Lei de Diretrizes e bases da educação Nacional, Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, a Escola Técnica Federal de Santa Catarina, passou a oferecer somente ensino de segundo grau.

A Lei Federal de nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994, transformou automaticamente todas as Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica ficando então conhecido como CEFET. No caso da ETF-SC foi oficialmente transformada em CEFET-SC no dia 27 de março de 2002, quando foi publicado no Diário Oficial da União (DOU). Depois da mudança para CEFET-SC a instituição passou a oferecer cursos superiores de tecnologia e de pós-graduação.

Com a mudança para Institutos Federais e como parte do plano de extensão da rede federal de educação profissional e tecnológica, a Lei Nº11. 892 de 29 de dezembro de 2008 implantaram-se 38 novos campi de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia em todo território brasileiro. São instituições de educação básica, profissional e superior distribuídos em vários campi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica com forte intervenção na área de pesquisa e extensão.

Em Santa Catarina, o IFSC quando iniciou o projeto de expansão contava apenas com 3 campi. Até o ano de 2008 eram sete, e no período de 2009 a 2011, outros 11 campi, foram implantados no estado catarinense, totalizando 21 campi de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia desde sua criação, além da Reitoria.

Segundo os dados relativos a dezembro de 2013, o IFSC possui em seu quadro de servidores um total de 1.823 sendo, 1.050 professores e 773 técnico-administrativos.

Oferece em seus campi 105 cursos Técnicos, 17 cursos de Graduação, 11 cursos de Especialização e 1 curso de Mestrado.

O número de alunos matriculados regularmente nos cursos apresenta-se da seguinte forma; Cursos de Qualificação Profissional: 2.776 alunos; Cursos Técnicos (inclui alunos de ensino médio integrado): 10.565 alunos, Cursos de Graduação: 2.928 alunos, Cursos de Pós-graduação (especialização + mestrado) 2.214 alunos, totalizando 18.483 alunos do IFSC.

Os Cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC): 168; Alunos de FIC: 6.004. Os Cursos Mulheres Mil: 3; Alunas dos cursos Mulheres Mil: 365. (O Curso Mulheres Mil é voltado para a elevação de escolaridade e formação profissional destinado às brasileiras em situação de vulnerabilidade social)

Cursos a distância (inclui níveis técnicos, graduação e pós-graduação): 3.643 alunos.

O total geral de alunos matriculados em todos os cursos ofertados soma: 29.083 alunos.

3.1.3. O Campus Araranguá (IFSC) e a profissionalização através do Curso Têxtil

Inaugurado em 2008 o campus Araranguá conta hoje com: Alunos: 1190 alunos e 103 Servidores.

Oferece os Cursos de Licenciatura em Ciências da Natureza com Habilitação em Física; Curso Concomitante¹¹ em Técnico em Eletromecânica; Curso Concomitante em Técnico em Produção de Moda; Curso Concomitante em Técnico em Têxtil; Curso

¹¹ São cursos ofertados a quem está cursando o Ensino Médio, em que a complementaridade entre a educação profissional técnica de nível médio e o Ensino Médio pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso. Nesse regime, o aluno faz somente o Ensino Técnico nos IFs devendo, obrigatoriamente, estar matriculado no Ensino Médio em outra escola, sem dependência. Esta concomitância pode ocorrer em uma determinada série, dependendo do curso ofertado.

Integrado¹² em Técnico em Eletromecânica; Curso Integrado em Técnico em Vestuário, e aprovado recentemente o Curso Superior de Tecnologia em Design de Moda, com ingresso previsto para o primeiro semestre de 2015.

Dentre os cursos apresentado o Curso Técnico em Têxtil servirá de referência para o estudo proposto para esta dissertação.

Segundo o PPC do Curso Têxtil (2008), o IFSC em parceria com a prefeitura de Araranguá desenvolve desde março de 2006, dois Cursos de Qualificação Profissional. Foi a sétima unidade de ensino na expansão do CEFET-SC a ser implantada em fevereiro de 2008.

Começou suas atividades como Centro Federal de Educação Tecnológica oferecendo três cursos profissionalizantes, entre eles o Curso Têxtil. A implantação do Curso Têxtil se deveu pelo fato de que na região de Araranguá existem cerca de 190¹³ indústrias de vestuário e de artefato de tecido, com um total de 732 tipos de indústrias em todos os 14 municípios que fazem parte da Associação dos Municípios do Extremo Sul de Santa Catarina região da (AMESC).

Do total de aproximadamente 7.800 pessoas empregadas nas indústrias, quase 2.000¹⁴ trabalham no ramo do vestuário. Apenas estas considerações seriam suficientes para justificar a necessidade de profissionalização na área industrial, considerando que não há outras escolas profissionalizantes. Portanto a região é carente de mão de obra especializada nesta área de atuação.

3.2 OS PROFESSORES DO CURSO TÊXTIL E A CONSTRUÇÃO DE SUA IDENTIDADE

A educação profissional de modo geral, é sempre lembrada quando se trata de desenvolvimento profissional ou da formação de mão de obra para o mercado de trabalho, e algumas vezes apontada como fator primordial para o desenvolvimento de uma nação. No mercado de trabalho, quase sempre, são esperados profissionais que atendam as exigências da

¹² É um curso técnico integrado ao ensino médio que possibilita em uma única matrícula reunir os conhecimentos do ensino médio às competências da educação profissional.

¹³ Fonte: RAIS- Relatório Anual de Informações Sociais do Ministério do Trabalho.

¹⁴ Fonte: SDE- Anuário Estatístico de Santa Catarina- Ipea/pnd/Fundação João Pinheiro

sociedade globalizada. Algumas vezes é levado em conta um perfil profissional inovador, competitivo, atualizado, empreendedor, entre outros aspectos.

Assim sendo, é importante verificar a formação do professor que atua na educação profissional, sua prática profissional e o seu procedimento no desenvolvimento das atividades docentes, bem como se estabelece relações entre a experiência profissional e a acadêmica, na formação dos profissionais. Também é importante destacar que o docente da educação profissional tem uma identidade própria, pois o ensino está voltado para um público específico e diferenciado dos demais.

Concernente a isso, buscou-se realizar esta pesquisa. Devido a natureza do estudo, levou-se em conta a importância da proximidade dos professores estudados, por esta razão, escolheu-se esta instituição como campo da pesquisa. Os professores escolhidos por amostragem foram investigados e analisados, na busca para entender a dinâmica e a constituição da identidade profissional dos docentes que atuam no Ensino Técnico Profissional de Nível Médio do Curso Técnico Têxtil do IFSC, Campus Araranguá. A pesquisa foi realizada através de depoimento em entrevista, bem como nos documentos legais. Foram entrevistados duas professoras e um professor doravante serão denominados de P1, P2 e P3 para desta forma resguardar suas identidades.

O mapeamento buscou identificar e compreender a formação, a capacitação, a experiência e a didática na ação docente, relacionados aos professores citados, relatando, sua formação inicial, os mecanismos de formação continuada bem como a organização do processo educativo, confrontando com a referência teórica cognitivista, e para a elaboração do referencial teórico metodológico sobre o princípio da pedagogia cognitivista.

O questionamento junto aos professores suscitou depoimento que responderam as questões a seguir: que sentido o professor do Ensino Profissional Técnico de Nível Médio do Curso Técnico Têxtil do IFSC, dá para a sua atuação? Que espaço pretende ocupar enquanto docente? Quais as principais dificuldades que esse professor enfrenta para atuar em sala de aula?

A primeira preocupação foi a de informar aos professores selecionados a natureza do estudo, para que não houvesse qualquer desconfiança quanto ao uso do material coletado, as respostas foram coletadas pela própria pesquisadora. A sala de aula foi o lugar propício para as entrevistas dado o fato de não haver aulas naquele momento e, portanto não haveria interrupções. Cada professor foi entrevistado separadamente e a seu tempo.

As respostas foram transcritas integralmente para serem analisadas onde cada questão foi analisada separadamente. A organização da análise de dados deu-se de acordo com o questionamento e sequência das perguntas, entretanto, algumas das respostas foram agrupadas em função do seu nível de semelhança.

Ao se perguntar os nomes e formação todos responderam, mas, como foi dito anteriormente receberam os codinomes, P1, P2 e P3, todos afirmaram serem Engenheiros de profissão com formação no curso Superior em Engenharia Têxtil.

Dos dados analisados, a professora P1 apresentava formação no magistério e o professor P3 apresentava formação técnica na área têxtil. Todos relataram que atuavam profissionalmente no setor produtivo secundário da sociedade antes do ingresso na docência. Todos os professores apresentavam de 7 a 10 anos de experiência entre ensino superior e técnico. Os referidos professores fazem parte do quadro de professores efetivos do IFSC.

3.2.1 Análise dos dados das entrevistas

A análise das respostas à entrevista buscou investigar se existem evidências que apontam os princípios da pedagogia cognitivista.

Os cognitivistas interessam-se, por descobrir o que se passa “dentro” do cérebro humano para assim poderem organizar o processo de aprendizagem como garantia de sua efetividade.

Entendemos que o construtivismo é uma das formas de manifestações do cognitivismo, que tem como meta construir e desenvolver novas estruturas mentais capazes de proporcionar a compreensão do real, caracterizando aquilo que corriqueiramente chamamos de “construção de conhecimento”. Dessa forma, a aprendizagem ou a construção do conhecimento é decorrente da estrutura e de seu conteúdo que se entrelaçam na aquisição de novos saberes ou dito de outra forma, na compreensão do real.

Ou seja, a aprendizagem se dá através do envolvimento do educando na construção do próprio conhecimento, onde as ideias prévias dos alunos desempenham papel importante no processo de aprendizagem e onde o professor com perfil construtivista estabelece problemas e monitora sua exploração, guiando o equacionamento das dúvidas e promovendo novos padrões de pensamento nos seus alunos.

Ao professor cabe problematizar/ questionar/ mediar ou desequilibrar, ao aluno observar/ identificar/ comparar/ analisar/ criticar/avaliar a situação apresentada, em busca de soluções, para descobrir as relações que nem sempre são evidentes.

Dentro desta perspectiva este estudo busca analisar os dados da entrevista no intuito de dar respostas ao questionamento inicialmente formulado, conforme segue: que sentido o professor do Ensino Profissional Técnico de Nível Médio do Curso Técnico Têxtil do IFSC, dá para a sua atuação? Que espaço pretende ocupar enquanto docente? Quais as principais dificuldades que esse professor enfrenta para atuar em sala de aula?

Por se tratar de levantamento de dados na forma de entrevista, os comentários dos entrevistados apresentaram-se bastante longo. Desta forma foram divididas em vários parágrafos para poderem ser analisadas mais detalhadamente.

3.2.2 A constituição da profissionalidade dos docentes do Curso Têxtil

O início da carreira apresenta um período de adaptação e ajustes a serem feitos devido à realidade da constituição da profissão docente, quando comparadas a experiência de outras profissões. Para Tardif (2002, p. 82), esta é uma fase crítica da carreira de docente, pois o novo professor, ainda não tem experiência docente e, tudo o que leva para a sala de aula, é a sua experiência como discente.

à socialização profissional do professor e ao que muitos autores chamaram de ‘choque com a realidade’, ‘choque de transição’ ou ainda ‘choque cultural, noções que remetem ao confronto inicial com a dura e complexa realidade do exercício da profissão, à desilusão e ao desencanto dos primeiros tempos de profissão e, de maneira geral, à transição da vida de estudante para a vida mais exigente de trabalho.

Este processo é visto nas falas dos professores entrevistados quando indagado sobre as dificuldades no início da carreira.

A professora P1 respondeu: - *na realidade, o problema quando a gente inicia a carreira é a falta de experiência mesmo, a gente vê que tudo é novidade vai se baseando nas coisas que acontecem. Desta vez eu tive esta ação e tive esta reação dos alunos, em cima dessa ação que tive e deu errado, então da próxima vez vou mudar.*

Observa-se na fase inicial da profissão docente (devido à inexperiência da docência), que a professora utiliza-se de experiências de outros professores, quer de narrativas de colegas

mais experientes, quer de vivências na condição de aluno. É quando começa a transição de aluno para professor e a busca por uma formação que fundamente o ato de ensinar. O fato de reavaliar sua prática pedagógica leva o professor a refletir sobre sua organização didática, ainda que baseada no “ensaio-erro”, abrindo possibilidades para uma práxis educativa, se, alicerçada em princípios teórico-metodológicos capazes de compreender e reestruturar a prática realizada.

E P1 ainda continua - *Como no começo a gente é insegura, falta experiência, falta o entendimento da diversidade de alunos, então a gente vai aprendendo, com o que viu na escola, com o que a gente enxerga na sala de aula e a gente começa a lincar, isto é valido, isto já mudou, outro ponto que estudei também mudou, e assim vai. Mas não sinto que foi uma dificuldade muito grande.*

A característica apresentada pela professora com relação à insegurança devido a falta de experiência é explicada por Perrenoud conforme citado no capítulo 2.1, “o estresse, a angústia, diversos medos e mesmo os momentos de pânico [que] assumem enorme importância, mas [que] diminuirão com a experiência e com a confiança”, É necessário compreender este momento como algo natural, peculiar e característico da profissão.

Neste período que o profissional precisa ensinar e tem medo de não acertar, ele trás para si recursos pessoais e sociais, imitando modelos da vivência familiar ou de instituições na qual foi aluno. Tardif (2002, p. 72) afirma que:

Ao longo de sua vida pessoal e escolar, supõe-se que o futuro professor interioriza um certo número de conhecimentos, de competências, de crenças, de valores, etc., os quais estruturam a sua personalidade e suas relações com os outros (especialmente com as crianças) e são reatualizados e reutilizados, de maneira não reflexivas mas com grande convicção, na prática de seu ofício.

Assim, pode-se dizer que o saber desta professora é um saber experiencial concebido no ensino e na aprendizagem herdadas da sua história escolar.

Quando apresentada a questão à professora P2 se ela sentiu dificuldades no momento inicial de sua carreira, ela comentou:

P2- um pouco. Meu pai e minha mãe foram professores então eles me ensinaram muito, sempre que eu tenho uma dúvida eu recorro a eles, mas só que quando fiz o curso de especialização, eu fiz duas disciplinas, uma era de metodologia de ensino a outra não lembro, que era focada na postura do professor em sala de aula, foram estas duas disciplinas que me deram embasamento em como preparar aula, fazer planejamento, dividir conteúdo. Lembrei, uma foi sobre didática e outra sobre metodologia de ensino mesmo, como a postura do professor em sala de aula, isto me ajudou muito.

Com base nestes argumentos pode-se dizer que o desenvolvimento do saber profissional está associado, além da formação inicial e/ou continuada, também a fontes, lugares de aquisição quanto a momentos e situações vivenciadas que se aproximam da constituição da nova identidade profissional. Quando o profissional busca referência no seio da família, principalmente no início da carreira, pode-se dizer que uma parte da competência deste professor foi constituída na raiz de sua história de vida.

Tardif (2002, p. 73-74) cita que:

Diversos trabalhos biográficos, a maioria das vezes realizados por formadores no âmbito das disciplinas da formação inicial, permitem identificar experiências familiares, escolares ou sociais, citadas pelos alunos-professores como fontes de suas convicções, crenças ou representações e apresentadas frequentemente como certezas, relacionadas com diversos aspectos do ofício de professor: papel do professor, aprendizagem, característica do aluno, estratégias pedagógicas e gestão da classe etc.

Continuando sua fala a professora P2 narra que sempre solicita ajuda a seus pares quando se faz necessário.

P2-Também tive contato com professores, apoio do núcleo pedagógico, quando tem um problema muito sério, que eu não consigo resolver, por exemplo, postura do aluno, um aluno agressivo querendo brigar com o professor, ou discutindo comigo verbalmente, se eu não quero partir para a ignorância com o aluno, então eu recorro ao núcleo pedagógico.

Esta é outra dimensão da interiorização da profissão docente, a constante busca nas referências teórico-metodológicas, através dos serviços de apoio pedagógico, ou nas experiências vividas de colegas mais experientes, para o melhor encaminhamento de dificuldades encontradas. É também, quando o professor se dá conta do sentido de sua vida profissional e se entrega a ela com ações e projetos que contribuem para definir sua carreira, que pode se considerada como o fruto de sua interação continua e suas ocupações, permitindo a transformação de sua trajetória profissional. É quando percebe que algumas atitudes suas, para além da competência técnica específica, são importantes e devem servir de referência na sua prática docente enquanto elemento de formação de hábitos e atitudes nos alunos. É sabido por muitos que a violência nas escolas tem-se apresentado constantemente, e a atitude do professor em buscar elementos para resolvê-la, é relevante e se faz pertinente.

Da mesma forma a pergunta foi formulada ao professor P3 obtendo como resposta:

P3- No ponto de vista técnico não, devido os anos trabalhados nas indústrias, mas no ponto de vista pedagógico a gente sempre pode melhorar, eu senti falta de ter um suporte maior na linha pedagógica, é que a gente trabalha em área de tecnologia e não tem licenciatura na área que eu trabalho.

A fala do professor P3 apresenta um ‘saber fazer’, construídos a partir de sua atividade anterior a docência. Pode se dizer que a sua identidade profissional, apresenta o conhecimento necessário ao saber-fazer forjado na própria indústria, isto é, no locus próprio do fazer, contudo, no que diz respeito a nova identidade profissional – a de docente, esta está constituindo-se ou a se constituir em serviço.

Concretamente pode-se dizer que os professores analisados não trouxeram bagagem docente no início de suas carreiras, enquanto formação inicial, construindo-as no decorrer de suas trajetórias docentes, portanto, através da formação continuada. A professora P1 passou por uma fase crítica inicial em função dos ajustes de transição aluno-professora. A professora P2 traz consigo uma bagagem profissional advindas de sua história de vida no seio de uma família de docentes, entretanto reconhece a necessidade de suporte no âmbito pedagógico. O professor P3 também apresenta dificuldade relacionada à sua formação inicial constituída fora da sua área de atuação docente.

Assim pode-se dizer que, com relação aos entrevistados, todos apresentaram dificuldades na fase inicial de suas carreiras e reconhecem a dura realidade imposta quando não se tem a formação docente constituídas em suas áreas de atuação, mas buscam apoio para fundamentar esta nova identidade profissional a partir da “ocupação” de professor.

Tardif (2002, p. 80) argumenta que:

Pertencer a uma ocupação significa, portanto, para os indivíduos, que os papéis que são chamados a desempenhar remetem a normas que devem adotar no tocante a essa ocupação. Essas normas não se limitam a exigências formais relativas às qualificações dos membros de uma ocupação, mas abrangem também atitudes e comportamentos estabelecidos pela tradição ocupacional e por sua cultura. Além disso, são normas não necessariamente formalizadas; muitas delas são informais e devem ser aprendidas no âmbito da socialização profissional, no contato direto com os membros que atuam na escola e com a experiência de trabalho.

3.2.2.1 Preparação para a ação docente

A preparação para a ação docente, segundo Tardif (2002, p. 84) apresenta, períodos considerados por ele como período crítico na aprendizagem da profissão “período esse que suscita expectativas e sentimentos fortes, e às vezes contraditórios nos novos professores”, entretanto, apesar disso, afirma ele que estes períodos são importantes na história da vida profissional do professor.

O primeiro período apresentado pelo autor (2002, p. 84), é:

Uma fase de exploração (de um a três anos), na qual o professor escolhe provisoriamente a sua profissão, inicia-se através de tentativas e erros, sente a necessidade de ser aceito por seu círculo profissional (alunos, colegas, diretores de escolas, pais de alunos etc.) e experimenta diferentes papéis. Essa fase varia de acordo com os professores, pode se fácil ou difícil, entusiasmadora ou decepcionante, e é condicionada pelas limitações da instituição.

Essa fase é considerada crucial na vida dos iniciantes que por vezes leva-os a abandonar a profissão ou simplesmente se questionar sobre a escolha e a continuidade na profissão escolhida.

O outro período segundo Tardif (2002, p. 85) o professor está menos centrado em si e mais centra do no aluno.

A fase de estabilização e de consolidação (de três a sete anos), em que o professor investe a longo prazo na sua profissão e os outros membros da instituição reconhecem as sua capacidades. Além disso, essa fase se caracteriza por uma confiança maior do professor em si mesmo (e também dos outros agentes no professor) e pelo domínio dos diversos aspectos do trabalho, principalmente o pedagógico (...), o que se manifesta através de um melhor equilíbrio profissional, (...).

A estabilização e a consolidação profissional não ocorrem naturalmente em função do tempo cronológico desde o início da carreira, mas em função dos acontecimentos que marcam a trajetória profissional do sujeito.

É em função dessa referência que perguntamos aos professores se eles se sentiam preparadas para a ação docente, cujas respostas podemos analisar segundo esta perspectiva:

Professora P1- *Hoje me sinto preparada para ação docente muito mais do que quando comecei não me vejo em outra profissão sem ser a de professora.*

Nesta fase o professor já ultrapassou as crises do início da sua carreira, ou seja, a transição aluno-professor, já se aceitou como professor, passando para a segunda fase que é busca de capacitação para fundamentar sua ação docente e se autodenominando como professor. Isto demonstra que apesar dos problemas iniciais esta professora foi em frente não abandonou a profissão.

Professora P2 - *Sim. Eu me sinto preparada para determinados tipo de aluno, para aquele aluno que tem o habito de estudo, aquele aluno que por mais que ele tenha parado de estudar a bastante tempo, mas é um aluno que não falta, um aluno esforçado mesmo, aquele que tem facilidade boa de aprendizado, pra esse sim tenho facilidade, nunca senti dificuldade com este tipo de aluno.*

Nestas falas percebe-se que a professora ainda apresenta certa insegurança quanto à ação docente, desejando alunos que tenham maturidade emocional e consciência para o que procuram enquanto profissão, mas, ao mesmo tempo, denuncia seu “não saber” com relação aos alunos que não apresentam este perfil, o que nos leva a supor que ainda não apresenta o equilíbrio profissional necessário e desejado para trabalhar com os emocionalmente imaturos. Ficando no ar a pergunta: qual a reação dessa professora diante de alunos que não tenham o perfil desejado por ela?

Professor P3 - Sim. Fiz muitos cursos nestas áreas da qual eu ministro aula. Fiz curso de técnico e faculdade na mesma área que hoje dou aula. Tenho o conhecimento, a didática vem um pouco de meus professores, um pouco da minha experiência como aluno na época que era aluno e uso também a experiência que tive na indústria têxtil.

Este professor parece demonstrar segurança, quanto a sua ação docente, utiliza-se do saber socialmente produzido na área, como referência em sua ação docente, mobilizando os saberes constituídos em sua profissão e aplicados na construção do conhecimento dos alunos. Ou seja, o professor busca organizar as situações de aprendizagem de tal forma que possibilitem a formação das competências necessárias, no aluno, para o bom desempenho profissional. Observa-se que esse professor ultrapassou as dificuldades iniciais da carreira.

No que diz respeito a estes professores, considerando as respostas dadas, pode-se inferir que eles ultrapassaram o período da fase de exploração e alcançaram a fase de estabilização e consolidação.

3.2.2.2 Ação e organização didática docente na formação do aluno

O planejamento da ação e organização didática do docente é uma das atividades necessárias e constante da atividade relacionada ao ensino. Planejar é analisar uma realidade ou ação e prever formas alternativas para superar as dificuldades ou alcançar os objetivos almejados na prática educativa. Tardif (2002, p. 151), explica que:

A prática educativa remete a atividades guiadas e estruturadas por representações, principalmente por essa representação que chamamos de objetivo ou de fim. Ao agir, os educadores não se contentam em fazer algo: eles fazem algo em função de certas representações de sua própria ação e da natureza, modalidades, efeitos e fins dessa ação.

Em suma, planejar consiste em prever e decidir sobre o que pretendemos realizar, o que e como vamos fazer, bem como o que e como devemos analisar a situação, a fim de verificar se os objetivos pretendidos foram atingidos. Do planejamento resulta o plano de ensino que é o resultado, é o esboço das conclusões, que pode ou não assumir uma forma escrita.

Quando se fala em planejar o ensino, ou a ação didática, está se prevendo as ações e os procedimentos que o professor vai realizar junto a seus alunos, é a organização das atividades discentes e da experiência de aprendizagem, visando atingir os objetivos educacionais estabelecidos. Tardif (2002, p. 150), afirma que:

As ações são as representações elaboradas e veiculadas pelos professores a respeito da natureza se de sua prática, representações essas que servem para defini-la, estruturá-la e orientá-la em situações de ação. Estas representações estão, portanto, incorporadas na prática; elas conferem uma legitimidade e um sentido à atividade educativa, oferecendo aos educadores significações, pontos de referência e orientações relativas à suas diversas ações.

A ação didática dos professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, são direcionadas para a formação técnica profissional do aluno. Desta forma as ações devem contemplar o desenvolvimento de competência e habilidade necessárias para sua formação.

A análise dos relatos a seguir, busca verificar se os professores contemplam, em suas ações, o desenvolvimento de habilidades e competências dos alunos, e se estas são organizadas e desenvolvidas sob as concepções pedagógicas cognitivistas.

Durante a entrevista realizada com os professores pesquisados, foi solicitado que comentassem sobre suas ações e organizações didáticas.

A professora P1 explicou que - *Eu sempre mudo o meu jeito de dar aulas, sempre falo para os alunos que eles nunca vão ver eu dar aulas do mesmo jeito, a não ser em aulas, que tem uma metodologia boa, e que eu queira manter por enquanto, mas sempre mudo sempre tenho novidade. Às vezes alunos que se formaram voltam a comentam que 'no meu tempo não tinha isso' eu repondo 'não tinha mesmo, e pode ser que estes alunos que estão se formando, também não verão, eu vou mudar de novos Estou sempre buscando diferenciação.*

Nestas falas, pode-se perceber que a professora denominada P1, realmente se preocupa com a formação do aluno e a forma pela qual ele apreende o real, o que a leva a buscar, permanentemente, outras formas de abordar os conteúdos de ensino, objetivando o desenvolvimento das competências necessárias, quer seja elas atitudinais, cognitivas ou operacionais.

A professora P2 apresentou a seguinte fala - *agora estou dando aulas práticas, mas já dei aulas em disciplinas práticas e disciplinas teóricas. Nas disciplinas teóricas, eu uso métodos expositivos, uso o data show, quadro faço exercícios para fixar a teoria.*

Neste sentido, pode-se inferir que a professora, quando faz uso de recursos midiáticos, busca possibilitar condições para que o aluno consiga estabelecer uma melhor relação com o objeto de conhecimento, logo, está buscando estruturar e organizar a sua ação didática segundo os princípios cognitivistas.

P2 ainda continua comentando:- *“por exemplo, na tecnologia da confecção procuro marcar visita, para o aluno ir às empresas e tentar entender um pouco melhor a teoria através da visita técnica, tento desenvolver exercícios práticos relacionados com a teoria. É o exemplo da tecnologia da confecção, em vez de ficar só dando aulas teóricas eu possibilito que o aluno visualize o enfesto¹⁵ que são atividades práticas relacionadas com a teoria, a gente faz ficha técnica e quando dá tempo a gente monta uma peça, de acordo com a ficha técnica que foi feita.*

A maneira de configurar a sequência das atividades é um dos traços mais claros que caracterizam a concepção pedagógica da prática educativa. Essa perspectiva é representada, na educação por competências quando enfatizam a capacidade racional do aluno. A quantidade de informação que se adquire é importante, mas a maneira pela qual se delibera sobre essa informação, ou seja, o que o aluno faz com a informação e como faz é muito importante também.

Neste contexto pode-se também observar que os conteúdos de aprendizagem não se reduzem unicamente às contribuições das disciplinas ou matérias tradicionais. Serão conteúdos de aprendizagem todos aqueles que possibilitam o desenvolvimento das capacidades motoras, afetivas, de relação interpessoal e de inserção social, isto é, que possibilitam o desenvolvimento das competências atitudinais, cognitivas e operacionais, necessárias e exigidas para a efetiva inserção no mundo do trabalho.

E a professora P2 continuou dizendo: *tento fazer o máximo de atividade prática possível relacionada com a teoria para eles visualizarem não só o que está na apostila, até mesmo de forma lúdica como projeto que fiz com as maquininhas, é uma forma lúdica de trabalhar a teoria.*

Esta prática pedagógica desenvolvida pela professora aponta para a sua preocupação em relacionar teoria e prática de tal forma que possibilite a reflexão sobre o fazer técnico profissional, com suas decorrências sociais.

¹⁵ O Enfesto, ou a “estendida”, é o processo de dispor as várias camadas de tecido seguindo um risco marcador predeterminado pelo planejamento do corte. Essa fase é muito importante, pois determina o alinhamento das folhas de tecido (conhecido pelos cortadores como parede), além de organizar a quantidade de folhas a serem dispostas, segundo o planejamento. Uma falha qualquer neste processo para mais ou para menos, e peças serão cortadas erradas, o que traz problemas para a produção.

E por fim a professora P2 encerra dizendo: *em aulas de tempos e métodos¹⁶, por exemplo, a gente consegue montar o Layout da empresa, chão de fábrica, de forma mais lúdica, trabalhando na brincadeira, eles vão estar aprendendo, entendendo o que é balanceamento de produção, mas não só na planilha de calculo, mas brincando mesmo, organizando as máquinas em miniatura. Vendo por exemplo como pode ser o planejamento de produção de uma empresa que faz camiseta, eles vão conseguir montar as sequencias das máquinas, vão conseguir visualizar o chão de fábrica.*

Esta atividade pode ser muito útil a professora, considerando a escuta de observações e comentários dos alunos, durante a sua realização. Assim cabe a professora ouvir as discussões entre seus alunos quando trabalhando em grupo, como forma de reforçar e fortalecer as habilidades e competências observadas, para que eles possam continuar a aprender e a construir sua compreensão, baseados na percepção dos recursos ao seu redor.

Na sequencia apresenta-se explanação do professor. P3 quanto à sua ação e organização didática.

P3 -O projeto do curso é dividido na carga horária que tenho, com os tópicos que preciso ministrar. Nas aulas uso como referências livros, disciplinas que fiz no passado e em outros cursos. Normalmente eu costumo usar como metodologia a expositiva dialogada, basicamente ela, e bastante exercício, permitindo a interferência dos alunos, o que ajuda a cadenciar a velocidade da aula e verificar o nível desses alunos e ir mais rápido ou mais devagar quando eles precisam. Ele pode terminar o curso e trabalhar em outra área que não seja da minha disciplina, a gente costuma dar para eles os desafios de nível para que possam aplicar na prática.

Essas indicações revelam que os profissionais em questão buscam atender igualmente à individualidade dos alunos, permitindo que sigam seus próprios ritmos, desenvolvendo o conhecimento segundo os princípios da pedagogia cognitivista, segundo seus interesses e possibilidades.

¹⁶ O tempos e métodos ou “cronoanálise” é uma técnica [logística](#) que lida com o tempo necessário para a conclusão dos processo de uma instituição. Tem sua origem fortemente atribuída aos trabalhos feitos por [Frederick Taylor](#) (1856-1915) e [Frank Bunker Gilbreth](#) (1885). O primeiro focou o estudo de [tempos](#) com a [decomposição](#) das operações em elementos e a avaliação do ritmo do operador. O segundo focou o estudo detalhado dos [movimentos](#), criando tabelas com o nome de cada movimento, no intuito de otimizar a execução de uma [operação](#) escolhendo-se os movimentos mais simples, de menor fadiga e com maior valor de trabalho agregado. A Cronoanálise usa a cronometragem como ferramenta e apura melhor a medição do tempo real para a indicação do tempo previsto, ou seja, com o tempo medido, devemos avaliar o ritmo do operador, avaliar estatisticamente o número de medições exigidas e o grau de confiabilidade, para obter um tempo puro.

E o professor P3 continua dizendo que: - *Têm conceitos que são mais complicados que outros, uns mais simples outros não são. Os alunos são diferentes. Mas minha ideia principal é aplicar todo o conteúdo dividindo o tempo que eu tenho de acordo com o conteúdo.*

A concepção pedagógica cognitivista reúne uma série de princípios que possibilitam ao aluno compreender a complexidade dos processos de aprendizagem que se articulam em torno da atividade intelectual. Na sua ação quotidiana os alunos naturalmente comparam, certamente sintetiza e usam múltiplas outras habilidades. Desta forma ao iniciar uma atividade, o professor deve descobrir quais são os fatos já conhecidos pelos alunos, pode ser que ao desafia-los terá respostas surpreendentes. E isso é levado em consideração pelo professor P3 quando questionado sobre como você organiza a sua ação didática.

3.2.2.3 Compreensão do referencial teórico pedagógico cognitivista

O referencial teórico pedagógico busca orientar a ação do professor nas atividades de sala de aula. Desta forma quando perguntado aos professores pesquisados se conheciam as referencias teóricas pedagógicas, mais precisamente, se a sua organização didática seguia o modelo da pedagogia cognitivista as respostas foram:

A professora P1 respondeu: *conheço a pedagogia cognitivista, pois fiz curso de magistério, mas que não sigo nenhuma referencia em especial, eu uso o que acho bom de cada uma das referencias, mas faço mesmo o que acho importante para o aluno.*

A professora P 2 afirmou que: *já vi algo sobre este assunto mas não sei bem o que é, e portanto não sigo nenhuma referencia, o que faço é o que acho melhor para o aluno, e sempre pensando na aprendizagem dele.*

O professor P3 afirmou que conhece as pedagogias: *conheço as pedagogias, mas não me prendo a nenhuma delas, retiro delas somente o que acho necessário.*

Pode-se dizer que conhecendo ou não as pedagogias, os professores trazem traços da pedagogia cognitivista nas suas ações pedagógicas, isto, provavelmente, como resultado implícito de seu próprio processo de formação acadêmica.

3.2.2.4 Capacitação para além da formação inicial

A formação continuada de professores tem sido entendida como um processo permanente de aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade profissional, realizado após a formação inicial, com o objetivo de assegurar um ensino de melhor qualidade aos educandos. Ressalta-se que a formação continuada não descarta a necessidade de uma boa formação inicial.

Para Perrenoud, (2001) o ser professor, no contexto atual, exige certa ousadia aliada a diferentes saberes. Na área do conhecimento, numa época de continua mudanças, a questão da formação de professores vem assumindo posição de urgência nos espaços escolares. Nessa perspectiva, a formação continuada associa-se ao processo de melhoria das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores em sua rotina de trabalho e em seu cotidiano escolar.

Além disso, 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.

Neste aspecto, entende-se que a formação do professor é indispensável para a prática educativa, compreender a formação docente incide na reflexão fundamental de que ser professor é ser um profissional da educação que trabalha com pessoas. Essa percepção induz este profissional de educação a um processo permanente de formação, na busca constante do conhecimento por meio dos processos que dão suporte à sua prática pedagógica e social.

A formação continuada deve ser capaz de conscientizar o professor de que teoria e prática são “dois lados da mesma moeda”, que a teoria o ajuda a compreender melhor a sua prática e a lhe dar sentido e, conseqüentemente, que a prática proporciona melhor entendimento da teoria ou, ainda, revela a necessidade de nela fundamentar-se.

A formação docente se constitui no processo de formação inicial e continuada. E ambas as formações concorrem para preparar os futuros profissionais para atuarem nos espaços escolares com práticas mais criadoras. Tardif (2002) discute que a formação contínua concentra-se nas necessidades e situações vividas pelas práticas e diversifica suas formas, pela formação através dos pares, no cotidiano do seu fazer pedagógico, em que sejam envolvidos, professores e todos os agentes educacionais.

A perspectiva é de uma formação permanente, considerando como elemento central dessa formação a compreensão da melhoria da aprendizagem com resultados mais satisfatórios e melhor qualidade da educação.

O que se espera é que o educador, na sua formação inicial, na qual são potencializados os períodos histórico, social e econômico, os conflitos, laços, relação teoria x prática, os professores e suas subjetividades, o currículo, o estágio enfim, que as representações possam desenvolver suas competências básicas numa perspectiva propiciadora do exercício da capacidade de continuar aprendendo, “administrar sua própria formação contínua” (PERRENOUD, 2000 p.169.).

É desejável que o debate surja das necessidades dos professores repensarem sua prática, sentindo-se responsáveis pela sua própria formação contínua e que esta preocupação parta de uma ação compartilhada entre os profissionais da educação.

Foi neste sentido que se procurou averiguar como os saberes profissionais são constituídos na profissionalidade do professor da Educação profissional Técnica de Nível Médio, questionando-os pela busca de capacitação.

Professora P 1 - sempre tenho buscado por capacitação. Tanto que no quesito técnico para o conteúdo da sala de aula, estou sempre buscando olhar as tecnologias que aparecem, o que tem de novo, todas as informações que puder passar para eles, até as que já foram e está velha porque muitos ainda não sabiam, então tento agregar todo conhecimento técnico. Além disso a gente que é professora gosta de buscar alternativas tecnológicas também, como dar aula, como dar uma aula melhor, com recursos expositivos, práticas diferenciadas, a gente busca diversas pontes não só na parte prática como na teórica também.

A busca por capacitação tem sido um quesito que pode ser considerado positivo para a formação continuada do professor, como afirma esta professora. Contudo, deve-se ressaltar que a formação continuada a que a professora se refere, abrange majoritariamente a questão da utilização e atualização tecnológica de instrumentos, e não, especificamente a que se refere às concepções pedagógicas, sobretudo, ao conhecimento que o professor deve ter sobre o cognitivismo para fazer bom uso do aparato tecnológico.

Professora P2 - Sim. No ano passado em 2013, eu fiz um curso de mecânica, o que me deu um pouquinho de embasamento para dar aula este ano. Depois, só fiz os cursos ofertados aqui mesmo no Instituto. Com a coordenação fica difícil, nosso horário fica meio puxado, mas acho importante, acho que todos os professores devem fazer, eu acho até que a gente deveria fazer alguns estágios de tempo em tempo, ficar alguns dias dentro da indústria, porque as indústrias vão se modernizando muito mais rápido e a gente perde um pouco de tudo isso. Eu também acho importante a troca de experiência entre os professores, isto eu não sinto muito aqui no instituto, mas na UEL a gente tinha muito, muito mesmo, a gente

fazia reunião semanal e os professores faziam como se fosse oficina de capacitação, e daí eles passavam as experiências deles, faziam oficinas mesmo, faziam apresentação, faziam palestras, falavam os problemas que eles tinham, a gente pensava no curso junto, isso era muito bom e é uma troca de experiência muito grande.

No depoimento, a professora apresenta a ideia da formação continuada centrada na atualização técnica, passando despercebida a necessidade da formação na nova profissionalidade – a de docente, ainda que não deixe de apontar a troca de experiências realizada com seus pares, que, mesmo de modo informal, caracteriza uma das formas de educação continuada.

P3- Sim. Aqui no IFSC a gente tem poucas oportunidades. Mas nos outros lugares que trabalhei tinha capacitação pedagógica o tempo todo, todos os semestres, todos os anos, pra melhorar um pouquinho a área pedagógica. Eu faço capacitação o tempo inteiro. Freqüento feiras, visito empresas, tento ler livros novos e as novidades que saem sobre o setor, as revistas do setor têxtil, isto me ajuda dar como exemplo que tem na realidade para o aluno.

Neste depoimento, o professor demonstra ter consciência da necessidade específica da formação continuada na área pedagógica, além da técnica.

No contexto coletivo todos os professores entendem a necessidade de buscar uma formação continuada bem como em promover situações de interação interna e externa no ambiente de trabalho docente, nas quais pode ser confrontado saberes plurais que possibilitam a construção de novos saberes. Ainda que esta evidencie esteja mais restrita ao âmbito das informações técnicas pertinentes ao curso e as tecnologias. Isso é possível porque na coletividade, ou seja em reuniões pedagógica mesmo que informal, são expostos os diferentes estilos de ensino aprendizagem, concepções sobre ensino-aprendizagem, de representações, de motivações internas e externas, de aptidões, de conhecimentos já produzidos na prática, de conhecimentos estratégicos que levam o grupo a instituir-se como um sistema vivo, dinâmico, complexo com padrões de comportamento próprios que transcendem os comportamentos singulares em presença.

3.3 A FORMAÇÃO DO ESTUDANTE PARA ALÉM DO MERCADO DE TRABALHO

O ensino por competências na educação profissional técnica de nível médio, não trata apenas de qualificar a pessoa para o trabalho em si, mas formar para a vida da qual o trabalho é parte. Para Frigoto (2005, p. 60-61),

O trabalho como princípio educativo, (...) não é, primeiro e sobretudo, uma única técnica didática ou metodológica no processo de aprendizagem, mas um princípio ético-político¹⁷. Dentro desta perspectiva, o trabalho é, ao mesmo tempo, um dever e um direito. Um dever por ser justo que todos colaborem na produção de bens materiais, culturais e simbólicos fundamentais à produção da vida humana. Um direito pelo fato de o ser humano se constituir em um ser da natureza que necessita estabelecer, por sua ação consciente, um metabolismo com o meio natural, transformando em bens, para sua produção e reprodução.

Ou seja, o trabalhador nem sempre se mostra, com flexibilidade e alcance suficientes para enfrentar o emprego, o desemprego e o autoemprego, a sua formação, segundo a pedagogia das competências, pode lhe possibilitar e representar uma maior empregabilidade, pela perspectiva da constante adequação às sempre novas exigências tanto do mundo quanto do mercado de trabalho.

O conceito de competência passa a supor o domínio do conhecimento científico-tecnológico e sócio-histórico em face da complexificação dos processos de trabalho, com impactos nas formas de vida social, ou seja, representa a capacidade do trabalhador em mobilizar recursos (materiais e ou intelectuais e atitudinais) para a adequação de seu fazer, as novas necessidades demandadas pelo mundo do trabalho.

Com bases nisso perguntamos aos professores envolvidos na pesquisa se a metodologia de ensino e as mudanças realizadas em suas ações didáticas levam os alunos a desenvolverem as competências necessárias ao mundo do trabalho.

Como respostas obtiveram:

Professora P1 - muito melhor, ele está mais preparado para o mundo do trabalho, antes ele não enxergava o ponto da malha, o que na realidade não era uma restrição física, o equipamento é que não era adequado para aquele perfil de aluno, agora com o microscópio mudou muito. Então a gente sempre tenta mudar as estratégias e vai vendo a que melhor se adéqua.

Sob este aspecto, esta questão permite considerar que a professora busca disponibilizar meios para que os alunos sejam sujeitos do seu processo de aprendizagem. Neste exemplo, para que o aluno consiga observar o ponto da malha, com o auxílio de tecnologia própria (microscópio), fez-se necessário agregar conhecimentos específicos (de ótica), para compreensão e adequação a nova realidade.

¹⁷ Realçou-se este aspecto, pois é frequente reduzir o trabalho como princípio educativo à ideia de didática ou pedagógica do aprender fazendo.

Professora P2 - *Eu acho que desta forma ele adquire a competência mais fácil, ele visualiza mais fácil, ele não fica só dependendo de caderno ou de apostila, ou de visita técnica que são importantes, mas as vezes ele não exerce o raciocínio lógico, então usando este tipo de ferramenta ele desenvolve o seu raciocínio lógico visualizando o que está acontecendo ali no chão de fábrica como ele teria que fazer se ele tivesse trabalhando, lógico que falta informação, no dia a dia da indústria e muito diferente mais ele consegue aprender.*

O compromisso da educação profissional é essencialmente com o desenvolvimento de competências profissionais, com crescente grau de autonomia intelectual, em condições de dar respostas adequadas aos novos desafios da vida profissional.

Professor P3- *Acho. Me incomoda se um aluno não participa. Prefiro que ele participe demonstre as deficiências dele para que eu possa atuar, fazer ele aprender para que ele seja capaz de desenvolver aquilo. Não acho justo ele ficar na sala de aula sem estar aprendendo nada, eu realmente me preocupo que ele saia da escola e consiga aplicar aqueles conhecimentos seja na vida dele ou na vida profissional. -“Eu costumo fazer simulação trazer para dentro da sala de aula questões e situações que já aconteceram nas empresas que trabalhei, reproduzir situações reais, com problemas que as pessoas são expostas quando tem que trabalhar na área têxtil, cito exemplo simulando uma situação prática e tento mostra pra eles como achar a solução”.*

Neste sentido, percebe-se que o professor dá oportunidade ao aluno de expressar a criatividade. Inclusive permitem ao aluno ter contato com a realidade do mercado de trabalho através de mecanismos de ensino voltados à prática profissional. Permitindo assim que o aluno efetue a aplicação dos conhecimentos e recursos assimilados na sala de aula num objeto prático. Sobretudo, o professor preocupa-se em que o aluno desenvolva a competência atitudinal, tanto no sentido da criatividade, quanto da participação social, a partir da participação exigida na sala de aula e situações de aprendizagem.

Quando em sala de aula, o professor, ao introduzir um assunto novo, questiona os alunos sobre o que já conhecem sobre aquele tema, para daí então apresenta-lo em seus princípios e conceitos, passa a exigir dos alunos o estabelecimento de relações entre o conhecimento preexistente e o novo, exigindo comparações, análises, crítica, avaliação, ou seja, confronto entre conhecimentos, daí resultando a (re)construção do conhecimento pela reflexão possibilitada pelo desenvolvimento das operações mentais.

3.3.1 Quando o aluno não aprende

A aproximação do professor em relação ao aluno para detectar se está havendo aprendizagem é um dos fatores que devem ser incorporados na prática docente. O professor deve se colocar-se no lugar do aluno para perceber suas dificuldades, incertezas e angústias, ou seja, dar vazão à relação humana e solidária em sua prática de sala de aula. Nesse caso, o professor com suas habilidades e competências saberá como conduzir essa realidade, entretanto deve lembrar que cabe ao aluno construir seu próprio aprendizado.

A pedagogia cognitivista propõe que o aluno participe ativamente do próprio aprendizado, mediante a experimentação, a pesquisa em grupo, o estímulo à dúvida e o desenvolvimento do raciocínio, entre outros procedimentos procura indicar que uma pessoa aprende melhor quando toma parte de forma direta na construção do conhecimento, ou seja, quando se relaciona com o objeto de conhecimento, ou, com o real.

Ainda dando continuidade na pesquisa perguntou-se aos professores sobre quais atitudes tomavam quando percebiam que os alunos não estavam aprendendo?

Professora P1 - *Quando verifico que não está aprendendo por minha causa ou por causa de algum problema pessoal, ou por desinteresse, a gente sempre busca, na amizade, na orientação, conversar com o aluno, 'porque você não tá aprendendo?' vamos fazer recuperação?', eu sempre proponho para vir à tarde sentar comigo, a gente sempre tenta resgatar o aluno, mas nem sempre a gente consegue muitas vezes ele não quer aprender por desinteresse mesmo por mais que a gente tente.*

O depoimento da professora em questão revela a preocupação com a formação dos alunos. O que está em jogo, não é apenas o saber repetir uma determinada informação, mas que ele tenha uma formação capaz de lhe permitir uma efetiva inserção social. Para tanto, da mostra de sua preocupação em melhor conhecer o momento pelo qual o aluno está vivendo, para auxiliá-lo na superação dos problemas e, assim, poder retomar seu processo de aprendizagem.

Professora P2- *eu analiso primeiro o perfil do aluno, se é um aluno que falta demais, se é um aluno comprometido ou não, mas eu nunca me importei de tirar as dúvidas de aluno, o que não gosto é de atrasar o conteúdo, então assim, não que eu seja presa a conteúdo, não é isso, mas eu acho assim, se o aluno não tá conseguindo aprender e todo o resto está conseguindo aprender, então eu tento marcar uma aula à tarde para não atrapalhar o resto da turma, ou eu tento trabalhar mais alguns exercícios daquele mesmo conteúdo, mais assim... sabe, primeiro eu avalio o aluno mesmo.*

Aqui a professora nos permite inferir que busca conhecer o quanto o aluno conhece sobre aquele tema, para poder identificar qual o desafio que aquele aluno necessita a fim de que se sintam estimulados a se esforçar em seu trabalho.

Ainda a P2- *E quando percebo que o aluno assim mesmo ele não tá aprendendo eu mudo a didática, por exemplo, eu estou dando aulas de cálculo, minha disciplina tem muito cálculo se o aluno não consegue aprender daquele jeito eu desenvolvo outro cálculo um pouco mais fácil para ele aprender, para depois ir para os mais complexos. Ofereço outros caminhos de aprendizagem, eu faço outros exercícios.*

O fato é que a professora não deve desistir de buscar meios ou formas de intervenção para dar uma resposta adequada às necessidades pessoais de todos e cada um de seus alunos. É próprio do cognitivismo respeitar os ritmos individuais de aprendizagem, bem como de saber que cada indivíduo apreende o real de um jeito que não é, necessariamente, igual aos demais. Daí a pertinência da professora em, verificando que determinado método e ou técnica de ensino não está atingindo determinado aluno, que a altere na tentativa de alcançar o aprendizado com aquele aluno em específico.

A professora P 2 cita um exemplo:

P2- *Na tecnologia da confecção a gente faz muito cálculos de enfiado, de planejamento de risco e corte, se ele não está visualizando na teoria, nos exercícios, então a gente vem aqui e faz aula prática. Eu sempre tento fazer o possível para fazer alguns exercícios práticos, lógico que as vezes não tem com , as vezes é mais leitura e compreensão de texto, mas sempre que posso eu tento aliar alguns tipos de exercícios com aula prática.*

Atividades práticas podem proporcionar experiências compartilhadas. As atividades diferenciadas são pertinentes na teoria cognitivista, pois leva o aluno a fazer constatações sobre um determinado tópico, depois trocar observações e especulações com os colegas. Além disso, deve-se considerar, sobretudo, que a formação refere-se a educação técnica profissional e, enquanto profissional, a característica básica é a competência do saber fazer (operacional), que engloba e compreende a competência cognitiva e atitudinal.

Quando questionado sobre a sua atitude com relação ao assunto o professor P3 respondeu:

P3- *eu costumo puxar o aluno, fazendo com que ele participe mais, porque os conceitos não são difíceis, ele precisa participar expor mais as dificuldades que ele tem, ele não pode ficar calado e não dizer que tá com dificuldade, que ele realmente não tá entendendo nada.*

Na educação profissional percebe-se que o professor age de forma influente na formação integral do educando ao transmitir as informações necessárias à sua formação, estimulando o aluno e oferecendo varias formas para que ele desenvolva as competências necessárias à educação profissional técnica.

O professor P3 faz um novo comentário da sua atuação junto aos seus alunos:

P3- Ele precisa saber dizer para a gente saber atuar e corrigir os defeitos ou deficiências para melhor dizer, e a partir dai eu costumo mudar o caminho e a sequencia do que a gente vai vendo em sala de aula, isto é com todos os alunos, mas esta é uma metodologia complicada quando a gente tem uma turma grande e daí a gente divide a turma em grupo.

A pedagogia cognitivista valoriza muito o intercâmbio entre os alunos e o trabalho de grupo, em que o professor tem uma presença motivadora e menos impositiva.

O trabalho em grupo, na sala de aula, pode ser também muito bom para que um aluno aprenda com outro, ou outros, que, às vezes, o ajuda a assimilar a nova ideia que lhe é proposta. Estão, por assim dizer, em estado de prontidão para a construção de um aprendizado maior, em cima desse alicerce Becker (1996, p. 23) explica que este processo faz parte da abstração refletidora que “é a abstração que se apóia sobre tais formas e sobre todas as atividades cognitivas do sujeito (esquemas ou coordenações de ações, operações, estruturas etc.) para delas retirar certos caracteres e utilizá-los para outras finalidades (novas adaptações, novos problemas etc.)”.

E por fim observa-se nos depoimentos apresentados, o perfil do professor cognitivista, pois esta concepção pedagógica condena a rigidez nos procedimentos de ensino, as avaliações padronizadas e a utilização de material didático demasiadamente estranho ao universo pessoal do aluno. O cognitivismo procura desenvolver práticas pedagógicas sob medida para cada aluno e em acordo com seu desenvolvimento atitudinal, intelectual e operacional. Sabe-se que cognitivistas insistem em que, embora esta concepção pedagógica enfatize o processo de aprendizagem, este não ocorre desligado do conteúdo: simplesmente não há como formar um indivíduo crítico no vazio. Portanto, a aquisição de informações é fundamental.

3.3.2 Dificuldades encontradas em sala de aula

O desenvolvimento das competências básicas é função de todos os professores envolvidos com a educação em qualquer nível de ensino. Quando o aluno não consegue

estabelecer relação entre o conteúdo novo com o velho é função do professor, estabelecer esta conexão. De outra forma, será evidente que o processo de aprendizagem ficará comprometido e junto com a aprendizagem as competências e habilidades na formação desses futuros profissionais.

As dificuldades em sala de aula podem ser decorrentes de vários fatores: matérias, instalações, estrutura física da escola, falta de recursos didáticos e até mesmo de formação docente. A pesquisa realizada com os professores envolvidos objetivava também identificar qual a maior dificuldade que eles encontram em sala de aula. Obtiveram-se as seguintes respostas.

P1- Mesmo o ensino técnico não sendo considerado por algumas pessoas tão importante quanto um superior, ele é importante para o mercado de trabalho, é mais aprofundado, é mais importante que um curso de Formação Inicial e Continuada (FIC). Alguns deles não ultrapassam esta fronteira da escola, não levam para a vida prática deles. O conhecimento fica aqui, e isto fica prejudicado para eles, dificultando para se inserir no mercado de trabalho porque eles vão com várias falhas, por mais que a gente dê uma nota mínima eles não se esforçam para recuperar e isto é muito ruim.

Surge daí a necessidade de pensar em situações de aprendizagem focadas em situações-problema ou no desenvolvimento de projetos que promovam a interação/articulação dos diferentes conhecimentos.

A mesma pergunta foi feita para a professora P2.

A resposta da professora P2 ficou prejudicada, pois ela entendeu e direcionou sua resposta no sentido de dificuldades do aluno portador de necessidades especiais, o que não é objeto de análise neste trabalho e não no sentido das dificuldades abordadas.

Para o professor P3 - *O maior problema é a falta de empenho dos alunos, eles têm uma tendência a achar que o tempo que eles têm para usar para aquela disciplina ou aquele conceito é apenas o da sala de aulas. Ele se incomoda muito se tem que estudar aquele assunto fora da sala de aula ou se tem que estudar sozinho. E nem é a escolaridade, é a falta de algumas competências que o aluno deveria ter desenvolvido durante o tempo na escola e não desenvolveu, Por exemplo, deficiência de leitura, matemática básica, princípios básicos de álgebra, eles chegam muitos crus, chegam muitas vezes sem conhecer o currículo do ensino fundamental que é muito importante para o curso técnico.*

Nos depoimentos apresentados, os professores são unânimes, quando se referem às dificuldades enfrentadas na sala de aula, apontando os alunos como causa, mas, para Cunha

(1989) que apresenta algumas habilidades de um bom professor: explicitar para os alunos o objetivo do estudo que vão realizar; localizar historicamente o conteúdo a ser trabalhado; estabelecer relações entre os conteúdos trabalhados e as demais áreas do saber; apresentar ou escrever o roteiro da aula; incentivar a participação dos alunos via formulação de perguntas; usar palavras positivas frente às respostas dos alunos; tornar compreensível o conhecimento que põe em disponibilidade para os alunos; usar corretamente diferentes recursos tecnológicos; movimentar-se adequadamente no espaço de sala aula a fim de prender e verificar a atenção dos alunos; estimular a divergência e a criatividade dos alunos; apresentar clareza nas explicações e orientações, fazendo uso de terminologia adequada; utilizar certa dose de senso de humor; mostrar seriedade e compromisso com sua tarefa profissional. Tomando como referência o que aponta a pesquisa da autora, poderíamos perguntar sobre o que fazem os professores ao constatar que os alunos são desinteressados, que não estudam a não ser na sala de aula, se lhes faltam base mínima de leitura compreensiva, etc.

3.3.3. Avaliação da aprendizagem no processo de construção do conhecimento

A avaliação da aprendizagem, na perspectiva de uma pedagogia cognitiva, tem por princípio, o acompanhamento do processo de construção do conhecimento, ou seja, o confronto entre as metas estabelecidas e os resultados obtidos. Neste sentido, ajuda detectar as falhas e incorreções no processo de ensino e aprendizagem, possibilitando o seu redirecionamento no sentido desejado, logo a principal função desta forma de avaliação, é verificar o que o aluno aprendeu para a tomada de decisão para aperfeiçoar subsequentemente o processo ensino-aprendizagem na busca de melhores resultados.

Perrenoud afirma que quando focalizamos a questão da avaliação percebe-se uma situação entre duas lógicas de sua utilização: a lógica de seleção (paradigma de medição e classificação) e a lógica de formação (paradigma processual). Incontestavelmente, a prática escolar docente, afirmou e consolidou a lógica seletiva em detrimento da formativa. Segundo Perrenoud, (1999, p. 18), “há várias modalidades de avaliação: diagnóstica, formativa e somativa. Elas permitem conhecer o domínio dos pré-requisitos necessários para a compreensão da nova unidade de ensino e detectar as dificuldades de aprendizagem e suas deficiências”.

A avaliação diagnóstica (analítica), uma das formas de manifestação de avaliação, é aquela que ao se iniciar um curso ou um período letivo, dado à diversidade de saberes, o

professor deve verificar o conhecimento prévio dos alunos com a finalidade de constatar os pré-requisitos necessários de conhecimento ou habilidades imprescindíveis de que os educandos possuem para o preparo de novas aprendizagens.

A avaliação formativa traz em sua concepção, a preocupação com os processos de ensino e de aprendizagem, valorizando a integração da avaliação com esses processos. Valoriza a seleção criteriosa de tarefas, percebendo nessas, uma estratégia para motivar o aluno em seu processo de aprendizagem, levando-o a uma participação ativa em sua aprendizagem e avaliação.

A avaliação somativa (seletiva, de medição), tem por função básica a classificação dos alunos, sendo realizada ao final de um curso ou unidade de ensino, classificando os alunos de acordo com os níveis de aproveitamento previamente estabelecidos.

Tradicionalmente, quando se faz referência à avaliação, um dos primeiros pensamentos que se tem é de avaliação enquanto Instrumento de medição e de classificação, conforme já afirmamos. Nem sempre se tem a compreensão que ela é um poderoso auxílio à aprendizagem, e, neste sentido, para a melhoria da qualidade do ensino. A verdadeira compreensão que se deve ter da avaliação, é a de um componente importante do processo de formação, à medida que faz diagnóstico de deficiências a serem superadas e de potencialidades a serem mantidas, em que mede resultados alcançados e identifica possíveis mudanças de percurso necessárias.

Nesta perspectiva, a concepção pedagógica cognitivista é que nos propomos a investigar a relação entre professor, aluno e conhecimento, partindo, portanto do princípio de que o aluno não é acumulador e repetidor de informações recebidas. O aluno é construtor do seu saber, do próprio conhecimento, e o professor atua como mediador, problematizador e desequilibrador para a reconstrução das estruturas do pensamento.

Foi neste sentido que se procurou averiguar como os professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, realizam suas avaliações, questionando-os sobre suas formas de avaliações.

Professora P1 - *Acho. A avaliação no ensino engloba tanto conhecimento teórico, como conhecimento prático, como os atitudinais, como as competências. Temas que eu concordo quanto às dimensões, portanto acho que tem que ter avaliação específica para os três.*

A professora está vendo o conhecimento como algo separado, teoria uma coisa e prática outra. Com esta ação, compromete o processo de aprendizagem dos alunos, nos mais

diferentes momentos do trabalho, pois percebe a avaliação como instrumento de medição, Isto é, do “quantum” de informação que foi retida para posterior repetição.

Professora P1 *Eu acho importante fazer a prova para avaliar o conhecimento e a aprendizagem, tendo a prova posso verificar se o aluno aprendeu ou não, e não dar margem para discussão.*

Novamente a professora se refere a avaliação tradicional, realizada através de provas, testes, notas exames, etc., em que utiliza instrumentos avaliativos próprios à medição.

Professora P1 *Se não tiver prova como posso saber se o aluno realmente sabe? Como posso dizer que ele realmente aprendeu? Tem que ter prova nem que seja uma avaliação para cada uma destas dimensões, seja na prova prática, na frequência, desempenho, prazo para trabalhos, dar responsabilidades, porque ele vai ser avaliado a vida inteira até pela família, ou seja, principalmente pela família.*

Aqui se percebe que a professora utiliza-se avaliação voltada para a pedagogia tradicional. Pela fala da professora, podemos inferir que ela utiliza a prova como único instrumento de avaliação.

Professora P2- *Eu acho importante, mas depende muito do aluno, depende da disciplina, em todas as disciplinas eu faço avaliação, só que em algumas disciplinas eu faço avaliação teórica e prática, por exemplo, entregar lista de exercício ou então prova mesmo, porque eu acho que tem que ter um momento que o aluno precisa ler a apostila, ler o conteúdo e sentar e tentar resolver.*

A professora apresenta, pelo seu depoimento, a concepção de avaliação tradicional, pois se refere à avaliação como sinônimo de prova e não apresenta fala de que prioriza o “fazer” dos alunos.

Professora P2- *Eu acho que isto é um método de ensino válido, que tem que ser usado, só que eu acho que não tem que ser único, então eu acho que tem que ter exercício em sala de aula, participação do aluno em sala de aula frequência. Participação mas não só no sentido de estar na sala de aulas, mas de participar mesmo, prestar atenção, contribuir, com exemplos, interagir, porque não adianta o aluno tá lá no face book ou tá lá desenhando ou pensando sei lá em coisa que não tem nada a ver com o conteúdo da aula.*

Na continuidade de sua fala a professora, continua apresentando a concepção de avaliação da pedagogia tradicional, na qual o aluno é um simples repetidor de informações, muitas vezes não compreendidas ou vazias de significados para ele. Não cabe ao aluno o

papel de escolher o que deve ou não saber, nem a maneira pela qual essa aprendizagem deva ser feita.

Professora P2- Neste sentido que eu acho que tem que ter prova, eu acho que tem que ter apresentação do aluno, ele fazer apresentação mesmo um seminário, com data show enfim eu acho que são ferramentas de avaliação e na prática fazer exercícios práticos. Exemplo tempos e métodos e mecânica tem que ter a prática, então tem que ter avaliação prática para saber se o aluno adquiriu a competência que ele precisa.

Aqui a professora reafirma sua forma de avaliação somente apresentando variação de instrumentos de avaliação, porém continuada sob a forma de avaliação no modelo tradicional.

Professor P3- Acho. Como a gente não consegue entrar na cabeça do aluno para saber o que ele tá pensando. Infelizmente para alguns alunos a avaliação é dura, mas é a única forma de a gente saber se o aluno consegue reproduzir aquilo que ele realmente aprendeu. Por mais que seja difícil lembrar tudo que ele viu em todas as matérias, a gente espera que todos os alunos tenha condição de pegar novamente o material sobre aquele assunto, ler e depois se apropriar novamente daquele assunto, ele só consegue fazer isso se realmente ele participar das aulas.

Mas a gente só consegue parcialmente saber se o aluno aprendeu e nunca consegue avaliar tudo, embora ele deva ser preparado para o mundo do trabalho, e a gente sabe que a formação não é somente sala de aula.

Em relação ao professor P3 suas falas foram muito parecidas com as demais apresentadas, ou seja, todas dentro da concepção da pedagogia tradicional.

Neste item, os principais objetivos foram os de identificar as concepções dos professores sobre a avaliação e se essas estão sendo desenvolvidas dentro da proposta cognitivista. Na perspectiva desta proposta cognitivista, avaliar é acompanhar todo o processo de construção do conhecimento do aluno, sendo que a avaliação é no âmbito qualitativo e não no quantitativo. Tais observações servem para acompanhar o desenvolvimento de avaliação proposto pelos professores pesquisados. Assim pode-se dizer que todos eles têm a concepção de avaliação tradicional, como medição e classificação e não como processo de reorientação da aprendizagem.

4 CONCLUSÃO

Nesta pesquisa pretendeu-se investigar as dimensões da construção da profissionalidade dos professores do Ensino Técnico Profissional de Nível Médio, do IFSC. O estudo sobre a constituição da profissionalidade docente exige um olhar nas questões que o norteiam. Neste sentido, foram os dados coletados junto aos professores do Ensino Técnico Profissional de Nível Médio, que possibilitaram constituição das categorias da análise do conteúdo. A construção do roteiro da entrevista apoiou-se nos referenciais da pesquisa, construindo o itinerário proposto à entrevista.

O mapeamento realizado, sobre a formação acadêmica inicial dos professores, bem como sobre suas experiências na profissão de professor, buscou estabelecer o perfil inicial e provisório dos atores envolvidos pela pesquisa, posteriormente, as entrevistas nos possibilitaram, entre outros, identificar, os mecanismos de formação continuada utilizada pelos mesmos, bem como inferir sobre a organização do processo educativo, confrontando com a referência teórica cognitivista.

Tais questionamentos junto aos professores suscitaram depoimentos que responderam as questões a seguir: que sentido o professor do Ensino Profissional Técnico de Nível Médio do Curso Técnico, dá para a sua atuação? Que espaço pretende ocupar enquanto docente? Quais as principais dificuldades que esse professor enfrenta para atuar em sala de aula?

Foram questionados também, sobre suas formações e percursos acadêmicos. Neste caso, um dos três entrevistados apresentava formações nos cursos Técnico Têxtil e graduação em Engenharia Têxtil, outro apresentava formações no magistério e graduação em Engenharia Têxtil, e um apresentava somente a graduação em Engenharia Têxtil. O que pode demonstrar que a constituição docente na formação do professor já se inicia antes mesmo da graduação.

No percurso profissional, todos os professores apresentavam de 7 a 10 anos de experiência entre ensino superior e técnico e há fortes indícios para afirmar que os professores entrevistados são oriundos do sistema industrial. Desta forma não se descarta que a conciliação de ambas, experiência profissional e formação acadêmica, sejam benéficas para o “recrutamento” ou contratação do professor de Educação Profissional.

Foi identificada, no início da pesquisa, uma capacidade do grupo em perceber as próprias dificuldades para a profissão docente. Neste caso a dificuldade apresenta-se pelo fato que os professores da Educação Profissional não cursaram a graduação com a ideia de serem

professores. Estes dados deixam margem para o aprofundamento de outra pesquisa relacionada aos motivos que os levam a ingressar na docência.

Entretanto, o exercício da docência os tem levado a se questionarem sobre a constituição desta profissionalidade. Percebe-se que os professores pesquisados, buscaram, em seus próprios professores referências para seu exercício profissional inicial, e como percurso para a formação continuada. Nesta perspectiva, também seus colegas professores, da instituição em que atuam, serviram de “espelho”. Igualmente, estes professores tem buscado construir seu itinerário formativo, através da leitura de textos de pesquisas que relatam esta construção, através da assistência de palestras com outros educadores, com a sociedade ou com a própria família, ou seja, com situações que interagem diretamente com a construção de sua nova profissionalidade.

Os professores pesquisados apresentam fatores intrínsecos da própria personalidade de professor, procuram estratégias para aplicação em sala de aula, mesmo que na base de tentativas e erros. Certamente este pode ser um fator importante para a busca de formação continuada a esses professores.

Diante deste percurso considera-se respondido as questões pertinentes à constituição docente na formação do professor, o percurso profissional, formação inicial, bem como o percurso para a formação continuada, as dificuldades profissionais no início da carreira, e as referências para ação pedagógica. Considera-se também respondido o questionamento sobre, o sentido que o professor do Ensino Profissional Técnico de Nível Médio do Curso Técnico Têxtil do IFSC, dá para a sua atuação, ou seja, a profissão de professor. Pode-se dizer que o percurso acadêmico, o percurso profissional, o momento do ingresso na docência, às fontes de aprendizagem, influem de maneira marcante na profissionalidade dos professores, pois estes fatos contribuíram para determinar a escolha da continuidade ou não da profissão docente e na consolidação ou não de sua carreira como profissional docente.

Outra questão apresentada é com relação ao espaço que pretende ocupar enquanto docente. Pertinente a isso se afirma que os professores entrevistados têm facilidade de ingresso ou retorno no processo produtivo industrial, se não o fizeram, deve-se ao fato de que se percebem com responsabilidade social perante a formação do estudante, de forma a oportunizar aos mesmos à ascensão pessoal e profissional, pois ficou latente a preocupação com o educando quanto a sua formação técnica para o mundo do trabalho.

Neste contexto o espaço do docente na formação profissional é do professor que vê em sua função requisitos que além de instruir, o de ensinar a fazer, ou seja, o professor deve

conduzir o aluno para o além da instrução prática, deve prepara-lo para os desafios, tanto do presente como para o futuro, apesar das dificuldades que esse professor enfrenta para atuar em sala de aula.

A análise trás referência de algumas "máximas cognitivistas", tais como: conhecer a realidade do aluno, partir dessa realidade para trabalhar com ela, construir o conceito através da ação do sujeito e partir do concreto. O professor cognitivista tenta estabelecer problemas e monitorar sua exploração pelos estudantes, guiando o equacionamento de suas dúvidas e promovendo novos padrões de pensamento. Ao professor cabe instigar ao aluno observar, pois se entende que a capacidade de observação é algo natural no ser humano, esta atitude tem se apresentado relacionada aos professores do Ensino Profissional Técnico de Nível Médio do Curso Técnico Têxtil do IFSC, quando analisados.

A ação didática dos professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, aparece direcionada para a formação técnica profissional do aluno. Desta forma as ações devem contemplar o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias para sua formação.

Na análise dos relatos apresentados, verificou-se que os professores contemplam, em suas ações, o desenvolvimento de habilidades e competências dos alunos, e estão organizadas e desenvolvidas sob as concepções pedagógicas cognitivistas.

Outra maneira que se configura com traços da pedagogia cognitivista são as sequências das atividades que deixam claros a caracterização da concepção pedagógica na prática educativa. A quantidade de informação que se adquire é importante, mas a maneira pela qual se delibera sobre essa informação, ou seja, o que o aluno faz com a informação e como faz, é muito importante também, além de que, isto possibilita o desenvolvimento das competências atitudinais, cognitivas e operacionais, necessárias e exigidas para a efetiva inserção no mundo do trabalho, ou seja, a informação transformada em conhecimento.

Desta forma pode-se concluir que as dimensões que constituem a profissionalidade docente estão fortemente articuladas com a história da vida dos professores. Estas dimensões contribuem com o professor na tomada de decisão no caminho da docência. Os professores entrevistados apresentam fortes indícios de profissionalidade docente, apresentam também uma visão redimensionada, em relação à sua função na escola, como professor de Educação Técnica Profissionalizante, conduzem os estudantes para o além da instrução prática, preparando-o para o mundo do trabalho. Buscam recursos didáticos na tecnologia como estratégia do processo de ensino/aprendizagem dentro da teoria cognitivista.

Entretanto, ainda aparecem, frequentemente, resquícios da pedagogia tradicional, principalmente com relação aos procedimentos de avaliação onde, as mesmas apresentam-se totalmente voltadas para esta pedagogia.

Desta forma torna-se um desafio aos professores pesquisados aprimorar as estratégias pedagógicas com relação aos procedimentos de avaliação que realizam, devendo buscar subsidio para estrutura-la segundo a pedagogia cognitivista, bem como um desafio futuro de pensar sobre os processos de aprendizagem dos professores da Educação Técnica Profissionalizante, tendo em vista o desenvolvimento profissional representada pela formação continuada nesta mesma concepção.

E por fim o texto permanece com outras possibilidades de estudos futuros, que venham ao encontro de entender melhor a formação de professores da educação profissional técnica de nível médio.

REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate. **Processos de ensinagem na universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 6 ed. Joinville: UNIVILLE, 2006.

BASSI, Marcos Edgar; Aguiar Letícia Carneiro. **Políticas públicas e formação de professores**. Ijuí: Unijuí, 2009.

BECKER, Fernando. **A epistemologia do professor**: o cotidiano da escola. Rio de Janeiro: Vozes, 1993.

BRAGA, Rogério de Faria. **Trabalho, educação e emancipação humana área temática**: direito e desenvolvimento. IPEA. Code 2011. Anais do Circuito de Debates Acadêmicos. Disponível em: <<http://www.ipea.gov.br/code2011/chamada2011/pdf/area8/area8-artigo7.pdf>>. Acesso em 25 set. 2013.

BRASIL. Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos, 2012.

BRASIL. **Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**.

Disponível http://portal.mec.gov.br/index.php?id=13175&option=com_content&view=article. Acesso em: 22/jul./2014.

BRASIL. Classificação Brasileira de Ocupações - **Portal do Trabalho e Emprego**. Disponível em <http://www.mtecbo.gov.br/cbsite/pages/informacoesGerais.jsf> - Acesso em 11/06/2014.

BRASIL. **Educação Profissional** "Concepções. Experiências. Problemas e Propostas". Anais. Documento base. **Ministério da Educação- Secretaria de Educação Média e Tecnológica- Programa de Expansão da Educação Profissional** Brasília /DF. 2003. Disponível: <www.mec.gov.br/semtec>. Acesso em: 24 set. 2013.

BRASIL. **Histórico da Educação Profissional e Tecnológico**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf>. Acesso em: 22/jul./2014

BRASIL. **PNE 2010. META 11**. Disponível em: http://www.senado.gov.br/noticias/agencia/quadros/qd_507.html. Acesso em 27/jul./2014

CORREIA, Ângela de Castro. **Revista brasileira de administração**. Caderno de pesquisas em administração São Paulo:V.1, Nº 11, 1º TRIM. Julho/2000 Disponível em: <<http://www.regeusp.com.br/arquivos/C11-art02.pdf>>. Acesso em: 21 out. 2013.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. Campinas: Papyrus, 1989.

_____. **O professor universitário na transição de paradigmas**. Araraquara: JM Editora, 1998.

DOWBOR, Ladislau; IANNI, Otavio; RESENDE, Paulo; SILVA. **Tecnologias do conhecimento**: os desafios da educação. São Paulo: Vozes, 2001.

FACCI, Marilda G. Dias. **O professor e o construtivismo**. In: FACCI, Marilda G. Dias. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor**; um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2004.

FRIGOTO, Gaudêncio. CIAVATTA, Maria. RAMOS, Marise. **Ensino médio integrado**: concepções e contradições. Gaudêncio Frigoto, Maria Ciavatta, Marise Ramos (orgs.). São Paulo: Cortez, 2005

IANNI, Otavio. **A era do globalismo**. 9 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

KASSICK, Clovis N. Escola Paidéia: **Um estudo de caso na formação da subjetividade autônoma**. Revista Plures Humanidades, v.10, serie 11, pgs 58-70, 2009.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. de. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1996.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor**: profissionalização e razão pedagógica. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2002.

_____. **Construir as competências desde a escola**. Trad. Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artmed, 1999.

_____. **Escola e cidadania**: o papel da escola na formação para a democracia. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2005.

_____. **Avaliação** - da excelência à regulação das aprendizagens, entre duas lógicas. Porto Alegre: ARTMED Editora, 1999.

PERRENOUD, Philippe; THURLER, M. G. **As competências para ensinar no século XXI**: a formação dos professores e o desafio da avaliação. Trad. Cláudia Schilling e Fátima Murad. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2002.

PIAGET, J. **A equilibração das estruturas cognitivas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

_____. **A formação do símbolo na criança**; imitação, jogo e sonho, imagem e representação. 3ª ed., Rio de Janeiro: Zahar, 1978, 370p.

SANTOS FILHO, José Camilo dos. **Pesquisa quantitativa versus pesquisa qualitativa**: o desafio paradigmático. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1997..

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

_____. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 7 ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23 ed. São Paulo: CORTEZ, 2007.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis, RJ: vozes, 2002.

TARDIF, Maurice; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

APÊNDICE

QUESTIONÁRIO DA PESQUISA EMPÍRICA

- a- Como você organiza sua ação didática? Exemplifique uma das atividades que você desenvolve em sala de aula.
- b- Você se sente preparado para o exercício da ação docente? Por quê? Em caso negativo, de que mais sente falta?
- c- Você tem realizado curso, assistido palestras, seminários, trocado experiência com colegas, etc., sobre a ação docente? Você tem realizado capacitação? Qual? Que tipo?
- d- Quando você está desenvolvendo a sua disciplina, quais são seus objetivos? O que você espera de seu aluno? Qual a sua preocupação com relação a ele?
- e- Quando você percebe que o aluno não aprendeu o que você julga que deve aprender para o bom exercício profissional, que você faz?
- f- Quais as principais dificuldades que você encontra na sala de aula para desenvolver sua disciplina/temática/conteúdo?
- g- Como busca sua formação continuada? Onde busca e qual a referência que utiliza para a sua ação pedagógica? As formas apontadas tem dado resultado?