

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAZONAS  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA E INOVAÇÃO TECNOLÓGICA  
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO TECNOLÓGICO

MARIA DO CARMO FERREIRA DE ANDRADE

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO PROFISSIONAL E  
TECNOLÓGICO MEDIADO PELA METODOLOGIA POR COMPETÊNCIAS –  
A PARTIR DOS ANOS 70**

Manaus  
2015

MARIA DO CARMO FERREIRA DE ANDRADE

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO PROFISSIONAL E  
TECNOLÓGICO MEDIADO PELA METODOLOGIA POR COMPETÊNCIAS -  
A PARTIR DOS ANOS DOS ANOS 70**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas como requisito para obtenção do título de Mestre. **Linha de pesquisa 1-** Processos Formativos de Professores no Ensino Tecnológico.

**Orientadora:** Profa. Dra. Ana Cláudia Ribeiro de Souza

Manaus  
2015

Ficha Catalográfica  
Regina Lúcia Azevedo de Albuquerque  
CRB – 11/271

A553f Andrade, Maria do Carmo Ferreira de.  
A Formação de Professores para o Ensino Profissional e Tecnológico mediado pela Metodologia por Competências - a partir dos anos 70 / Maria do Carmo Ferreira de Andrade. – Manaus: IFAM, 2015.  
268 f.: il.; 30 cm

Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, 2015.

Orientador: Profa. Dra. Ana Cláudia Ribeiro de Souza

1. Educação Tecnológica 2. Formação de Professores I. Souza, Ana Cláudia Ribeiro de (Orient.) II. Título.

CDD: 371.33

MARIA DO CARMO FERREIRA DE ANDRADE

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO PROFISSIONAL E  
TECNOLÓGICO MEDIADO PELA METODOLOGIA POR COMPETÊNCIAS -  
A PARTIR DOS ANOS DOS ANOS 70**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas como requisito para obtenção do título de Mestre. **Linha de pesquisa 1**- Processos Formativos de Professores no Ensino Tecnológico.

**Orientadora:** Profa. Dra. Ana Cláudia Ribeiro de Souza

Manaus  
2015

MARIA DO CARMO FERREIRA DE ANDRADE

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO PROFISSIONAL E  
TECNOLÓGICO MEDIADO PELA METODOLOGIA POR COMPETÊNCIAS -  
A PARTIR DOS ANOS 70

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas como requisito para obtenção do título de Mestre em Ensino Tecnológico.  
Linha de Pesquisa: Processos Formativos de Professores no Ensino Tecnológico.

Aprovada em 18 de dezembro de 2015.

**BANCA EXAMINADORA:**

---

Profa. Dra. Ana Cláudia Ribeiro de Souza – Orientadora  
Instituto Federal do Amazonas (IFAM)

---

Prof. Dr. José Vicente de Souza Aguiar – Membro Titular Externo  
Universidade do Estado do Amazonas (UEA)

---

Prof. Dr. Davi Avelino Leal – Membro Titular Interno  
Instituto Federal do Amazonas (IFAM)

A Emanuela Andrade, minha  
única e querida filha. Por  
compartilhar e contribuir na  
realização deste grande sonho.

A Ana Cláudia Ribeiro de  
Souza. Minha orientadora. Por  
todo amor, dedicação,  
paciência, parceria,  
profissionalismo e competência  
nas orientações.  
Minha gratidão infinita!

## Agradecimentos

À Deus, pela sabedoria, força e sustento ao longo do Mestrado

À minha filha Emanuela por ser a inspiração para minhas incansáveis buscas.

Aos meus irmãos, por acreditarem e apostarem em mim.

À Profa. Dra. Ana Cláudia Ribeiro de Souza, minha orientadora. Agradeço não somente por sua dedicação incansável, pelas contínuas e prolongadas orientações, mas por acreditar em mim e juntas enveredarmos pelo caminho da Ciência. O que mais posso dizer? Por ter crescido em mim o gosto pela investigação, pela História, pela transparência e força na fé, na comunhão e amizade com a nossa turma. Obrigada professora!

Ao Prof. Dr. José Vicente de Souza Aguiar – Membro Externo da Banca/UEA. Pelo profissionalismo e disponibilidade em dedicar seu tempo à formação de futuros profissionais Mestres.

Ao Prof. Dr. Davi Avelino Leal – Membro Interno da Banca/IFAM. Obrigado por aceitar fazer parte de minha Banca. Como professor, sua juventude e profissionalismo, seu amor pelo conhecimento, sua presença silenciosa e questionadora, cativava nossa turma e nos impulsionava a ir em frente.

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas. Por fomentar a pesquisa em nosso Estado.

Aos professores Doutores do Programa de Pós Graduação:

Amarildo Menezes Gonzaga, nosso primeiro Coordenador de curso, pelo dom do aconselhamento, pelas provocações e por muito exigir de nossa turma por ser a primeira. Obrigado professor, por nos ensinar a acreditar e a humanizar as ações educativas.

João dos Santos Neto, por nos apresentar os caminhos da pesquisa sem tantos rodeios e com simplicidade. Com você professor a compreensão dos nossos projetos ganhavam maior significado. Elaine Maria Bessa Rebello Guerreiro, por compartilhar seus conhecimentos sobre a inclusão.

Andréa Pereira Mendonça. Por entrar em nossas trajetórias como uma estrela guia que vai desbravando caminhos e iluminando metas. Você nos desafiou muito. E fomos longe. Obrigada pelos conhecimentos seletos, por acreditar em nós e por sua amizade.

Rosa Oliveira Marins de Azevedo atual Coordenadora do Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico, pela capacidade de acolher com calma, respeito e paciência a nossa turma em andamento.

Queridos professores, vocês nos ajudaram a trilhar o caminho do mestrado com muita garra, confiança e determinação.

Ao SENAI/DR/AM:

À Gerência de Educação, pelo acesso ao acervo documental referente ao tema da pesquisa. Destaco a contribuição de Maria do Perpetuo Socorro Butel Tavares. Pela paciência e disponibilidade em colaborar com a investigação pertinente.

A José Nabir de Oliveira Ribeiro – Gerente da Unidade do SENAI a qual pertencem e Waldenir Lima de Carvalho – Coordenador de Educação Tecnológica desta mesma Unidade. Obrigado pela compreensão no momento certo.

Aos colegas de trabalho representados por Christiane Santiago Vieira Martins da Coordenação Administrativa Financeira e Escolar. O meu agradecimento pelo incentivo e apoio nesta conquista. À Maria do Perpetuo Socorro Leite da Costa – bibliotecária. Obrigada pela atenção, disponibilidade e carinho em contribuir com esta pesquisa. A sua contribuição foi indispensável.

Aos professores do Curso Técnico em Mecatrônica, pela vivência fraterna e profissionalismo. Por acreditarem que é possível desenvolver um trabalho utilizando a Metodologia SENAI de Educação Profissional por Competência. Pelas experiências exitosas e pela contribuição na pesquisa. Obrigado professores.

Aos alunos do Curso Técnico em Mecatrônica. Vocês foram essenciais nesta pesquisa, pois a cada aplicação de Situação de Aprendizagem que acontecia nas quais os professores podiam visualizar e avaliar o desenvolvimento de competências na prática de vocês era uma prova de que esta Metodologia estava dando certo e ela funciona. Parabéns pelo crescimento e muito obrigado.

Ao grupo de professores dos vários cursos técnicos que participaram da oficina na aplicação da Situação de Aprendizagem que gerou o produto final desta Dissertação de Mestrado. A contribuição de vocês foi muito valiosa e impulsiona a acreditar na importância da formação de professores por Competências. Agradeço.

A Paula Staeblein Ferreira – Psicóloga. Pelo seu profissionalismo e amizade na viagem que fizemos pelo meu interior por meio da Ciência e da Arteterapia

descobrimo o belo que existe em minha vida para ser uma pessoa mais feliz. Minha eterna gratidão.

E por último. Aos colegas da 1ª Turma do Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas. Turma híbrida, aberta aos desafios e com quem vivenciei a aventura e o desafio do Mestrado. Alessandra Tomé Campos; Andrea Paula Ferreira de Araújo; Fernanda Rebeca Araújo da Silva; Jacira Dall'Alba (colega de estudo nas madrugadas) Jando Abraão de Miranda Silva; Miriam Bastos Maia Lima; Mariléa Silva de Freitas; Marden Eufrásio dos Santos (meu irmão menor); Pricila Rodrigues de Souza, colega de SENAI com quem vivenciamos e superamos muitos embates para chegarmos à vitória. Silvana S. Mendonça Mesquita; Terezinha de Jesus Vilas Boas (símbolo de resistência e da perseverança). Estar com vocês nesta etapa singular de minha vida foi e sempre será fonte de muita alegria, amizade e crescimento.

Enveredei pelo mundo da pesquisa.  
Pesquisa que é Ciência, Arte.  
Arte que dá voz aos fatos, aos sujeitos.  
Num vai e vem inconcluso  
A autora

ANDRADE, Ferreira Maria do Carmo de. **A Formação de Professores para a Educação Profissional e Tecnológica mediada pela Metodologia por Competências no Brasil a partir dos anos 70.** Dissertação de Mestrado – Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Amazonas. Manaus, 2015.

## RESUMO

Esta dissertação investiga a Formação de Professores para a Educação Profissional e Tecnológica mediada pela Metodologia por Competências no Brasil a partir dos anos 70. Pesquisa a Formação de Professores para este ensino em sua normatização e referenciais na legislação brasileira, em literatura pertinente e a sua concretização na história. Para encontrar vestígios sobre o tema se percorreu o seu histórico e o marco inicial do ensino profissional do governo federal que foi a criação das Escolas de Aprendizes Artífices propondo o ensino profissional gratuito nas capitais dos Estados da República; As leis orgânicas das quais acontece a criação do Sistema “S” com o Decreto Lei nº 4.048 de 22 de janeiro de 1942. A Reforma do Ensino de Primeiro e Segundo Grau, Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971 e a formação técnico profissional; a criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, que cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, com a lei nº 11.892 de 29/12/2008. Deveu-se aprofundar a origem e definições do termo Competências e o ensino por Competências na era industrial, em outros países e no Brasil a partir dos anos 90. Para a elucidação, implementação e funcionalidade buscaram-se experiências em escolas do SENAI de Santa Catarina e a sua utilização em uma escola do SENAI no Departamento Regional do Amazonas em Manaus. Experiências estas que comprovam a eficácia e a qualidade da aprendizagem do ensino onde o aprender fazendo é expressão de uma mesma vertente, teoria e prática falam a mesma linguagem na mobilização de conhecimentos. Sinaliza-se que para a efetivação da Metodologia por Competência pelo docente, alunos e escola, é necessária sua apropriação intrínseca e extrínseca provinda de condições para o conhecimento e desenvolvimento do espírito científico da proposta. É compromisso da escola como um todo envolver-se na busca do conhecimento propiciando, sobretudo aos docentes, formação técnica, científica e pedagógica no exercício de sua profissão na formação de futuros profissionais qualificados para atuar na sociedade. Como produto desta pesquisa foi elaborado e aplicado um roteiro de Situação de Aprendizagem na formação de professores mediado pela Metodologia por Competências para o gerenciamento de conflitos em sala de aula.

### Palavras - Chave

Educação Profissional e Tecnológica; Formação de professores; Legislação brasileira; Metodologia por Competências.

ANDRADE, Ferreira Maria do Carmo de. **Teachers Training on Professional and Technological Education mediated by the Abilities Methodology in Brazil, starting in the 70's.** Masters Dissertation - Federal Instituto of Education, Science and Technology of Amazonas. Manaus, 2015.

## **ABSTRACT**

This dissertation studies Teachers Training on Professional and Technological Education mediated by the Abilities Methodology in Brazil, starting in the 70's. We will research Teachers Training on this area with its regulations and benchmarks in Brazil's legislation, analyzing relevant bibliography to its implementation. In order to find traces of the theme we covered its history and the starting point of Professional Education which was the creation of the "Escola de Aprendizizes Artificies" by the Federal Government that established free professional education in all the capitals of the Brazilian states. The organic laws that created the "S" system with the law 4.048 from January 22<sup>nd</sup>, 1942. The reform of elementary and middle schools with the law 5.692 from August 11<sup>th</sup>, 1971 and the professional and technical education. The creation of the Federal Network of Professional Education, Science and Technology that creates the Institutes of Education, Science and Technology with the law 11.892 from December 29<sup>th</sup>, 2008. We focused on looking deep into the origin and defenitions the term "skills" and the teaching trough skills in the industrial era in Brazil and other countries since the 90's. To clarify the implementation and functionality we searched for experiences in SENAI's schools in the state of Santa Catarina and its usage in a school in the regional department of the state of Amazonas in Manaus. These experiences proved the effectiveness and quality of learning when the teaching of "learning doing it" is an expression of the same branch, theory and practice speak the same language in the mobilization of knowledge. We point out that to establish the Abilities Methodology by the teacher, students and schools its necessary its appropriation intrinsically and extrinsically given the conditions to knowledge and development of the scientific spirit of the proposal. It's the schools commitment to involve itself in the search for knowledge providing above all to the teachers technical, scientific and pedagogical training. As a result of this research we developed and implemented a Learning Situation script of conflict management in classrooms for teachers training mediated by the Abilities Methodology.

### **Key – Words:**

Professional and technological education, teacher's training, Brazil's Legislation, abilities methodology.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

### IMAGEM

Imagem 1 – Instituto de Educação do Amazonas – IEA.....39

### FIGURA

Figura 1 – Norteador da Prática Pedagógica.....206

### GRÁFICO

Gráfico 1 – Prática Pedagógica.....207

### QUADROS

Quadro 1 – Planejamento dos processos de Ensino e Aprendizagem.....188

Quadro 2 – Professores selecionados para o Curso Técnico em Mecatrônica.....211

Quadro 3 – Organização Curricular – Curso Técnico em Mecatrônica .....213

## LISTA DE SIGLAS

ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
CEB	Câmara de Educação Básica
CBAI	Comissão Brasileira – Americana do Ensino Industrial
CEE-AM	Conselho Estadual de Educação do Amazonas
CES	Câmara de Educação Superior
CFE	Conselho Federal de Educação
CEFET/ AM	Centro Federal de Educação Tecnológica do Amazonas
CEFET's	Centros Federais de Educação Tecnológica
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CENAFOR	Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNI	Confederação Nacional da Indústria
CP	Conselho Pleno
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
DDPM	Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério
DF	Distrito Federal
DN	Departamento Nacional
DR	Departamento Regional
DR's	Departamentos Regionais
EAA	Escolas de Aprendizizes Artífices
EAA-AM	Escolas de Aprendizizes Artífices do Amazonas
EFP	Escola de Formação de Professores
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio

EPT	Educação Profissional e Tecnológica
ETFAM	Escola Técnica Federal do Amazonas
EUA	Estados Unidos da América
FIESC	Federação das Indústrias do Estado de Santa Catarina
IEA	instituto de Educação do Amazonas
IFAM	Instituto Federal do Amazonas
IFAM/CMZL –	Instituto Federal do Amazonas-Campus Manaus Zonas Leste
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MTE	Ministério do Trabalho e Emprego
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PISA	Programme for International Student Assessment - Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PNDE	Plano Nacional Decenal de Educação
PROFA	Programa de Formação de Professores Alfabetizador
PROEP	Expansão da Educação Profissional
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAEP	Sistema de Avaliação da Educação Profissional
SC	Santa Catarina
SEF	Secretaria de Educação Fundamental
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem do Comercio
SENAR	Serviço Nacional da Aprendizagem Rural
SENAT	Serviço Nacional dos Transportes
SESCOOP	Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo

SESU/MEC	Secretaria de Educação Superior/Ministério da Educação e Cultura
UDF	Universidade do Distrito Federal
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UFRJ	Universidade do Rio de Janeiro
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
USAID	Agencia dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional
USP	Universidade de São Paulo
UTRAMING	Universidade do Trabalho de Minas Gerais.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	18
1 Para iniciar um caminho.....	18
2 Uma parada para os fragmentos de Maria.....	23
<b>CAPÍTULO I</b> .....	29
<b>A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL E SEU PERCURSO HISTÓRICO</b> .....	29
1 Formar professores, um desafio que alcança a contemporaneidade.....	29
1.1 Revisitando alguns momentos da formação de Professores no Brasil.....	31
1.1.1 Ensaios intermitentes de formação de professores (1827-1890).....	31
1.1.2 Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932)..	33
1.1.3 Organização dos Institutos de Educação (1932-1939).....	34
1.1.4 Os cursos de Pedagogia e as escolas Normais (1939-1971).....	39
1.1.5 Substituição da Escola Normal pela habilitação específica de Magistério (1971-1996).....	42
1.1.6 Advento dos Institutos Superiores de Educação e das Escolas Normais Superiores.....	43
1.1.7 A formação de professores nos municípios de Jundiaí e Manaus.....	49
1.1.8 A Educação Profissional e a formação de professores.....	60
<b>CAPÍTULO II</b> .....	74
<b>A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL</b> .....	74
2.1 Os caminhos da Educação Profissional no Brasil: Sua trajetória.....	74
2.2 Na legislação o percurso da Educação Profissional.....	79
2.3 A criação do Sistema “S” e a preparação da mão-de-obra para o mundo produtivo.....	90
2.4 A lei da Aprendizagem: O menor aprendiz.....	91

2.5 A reforma do ensino de primeiro e segundo graus, lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971 e a formação técnico-profissional.....	99
2.6 A instituição da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia pela Lei nº 11.892 de 29/12/2008.....	103
2.7 Manaus e a Escola de Aprendizes Artífices.....	104
2.8 A formação de professores para o ensino profissional e tecnológico: um caminho em construção.....	108

### **CAPÍTULO III.....123**

#### **COMPETÊNCIAS: DA SOCIEDADE INDUSTRIAL AO CURRÍCULO POR COMPETÊNCIAS.....123**

3.1 A sociedade industrial e suas exigências.....	123
3.2 Nos modos de produção fordista e taylorista, o surgimento das competências.....	133
3.3 Da Qualificação à Competência: entendendo os conceitos.....	139
3.4 O conceito de Competências no cenário nacional e internacional no campo da educação.....	147
3.5 A Convergência e o projeto Tuning.....	150
3.6 A abordagem do termo competência em diversos países.....	154
3.7 O Currículo e as Competências.....	162

### **CAPÍTULO IV.....171**

#### **A FORMAÇÃO DE PROFESSORES POR COMPETÊNCIAS NO CONTEXTO NACIONAL E INTERNACIONAL.....171**

4.1 A mobilização da formação de professores por Competências para fazer frente às demandas da sociedade dos Estados Unidos e do Canadá nos meados do século XX.....	171.
4.2 O desenvolvimento das Competências e a mediação do professor.....	174
4.3 A formação de professores por Competências no Brasil a partir da década de 1990.....	185
4.4 O Exame Nacional do Ensino Médio na abordagem por Competências.....	196
4.5 A formação de professores por Competências em escolas de Educação Profissional no Brasil-SENAI.....	198
4.6 A Metodologia SENAI para a formação profissional com base em Competências.....	200

4.7 Pressupostos para a utilização da Metodologia SENAI de Educação Profissional na formação de professores e alunos.....	203
4.8 Uma experiência exitosa com a utilização da Metodologia por Competências-SENAI em Manaus.....	210

<b>NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES, UM OLHAR NA ATUALIDADE NA CONSTRUÇÃO DE COMPETÊNCIAS.....</b>	<b>230</b>
--	------------

<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>233</b>
--------------------------	------------

<b>APÊNDICES.....</b>	<b>265</b>
-----------------------	------------

APÊNDICE A - Entrevista-alunos .....	266
--------------------------------------	-----

APÊNDICE B - Entrevista-professores.....	267
--	-----

APÊNDICE C – Roteiro para elaboração de Situação de Aprendizagem. Produto da Dissertação.....	268
---	-----

## INTRODUÇÃO

### 1 Para iniciar um caminho

Discorrer sobre a formação de professores para a Educação Profissional e Tecnológica ao longo desta pesquisa, necessitou inicialmente a construção de suas bases epistemológicas. E isto foi uma engenharia, 3333que exigiu a seu tempo um olhar minucioso, crítico e reflexivo, e uma viagem na história e na literatura pertinente ao tema. Imbuído desta firme vontade de conhecer de maneira mais aprofundada e científica o itinerário desta formação na História da Educação no Brasil, elegeu-se como tema a Formação dos Professores para a Educação Profissional e Tecnológica mediada pela Metodologia por Competências a partir dos anos 70.

A busca pela normatização e referenciais sobre a formação de professores para a Educação Profissional e Tecnológica na legislação brasileira e como esta formação se efetivou na história foi o problema proposto para investigação. Para tanto buscamos suporte epistemológico em estudos sobre Competências na legislação brasileira, na literatura pertinente para sua conceituação e sua origem provinda do mundo industrial e a implementação de um ensino por Competências não somente na Educação Profissional, mas também na Educação Básica.

Investigamos experiências referentes à utilização da Metodologia por Competências nos contextos nacional e internacional por acreditar que esta desenvolve no professor a capacidade investigativa e reflexiva capacitando-o para a análise de suas práticas na resolução de problemas, com estratégias entre prática-teoria-prática em termos de conhecimentos, habilidades, competências técnicas, metodológicas, pedagógicas e profissionais tão necessárias em qualquer prática docente, mas especificamente para professor para Educação Profissional.

Frente ao problema investigado apresentam-se as questões que nortearam a pesquisa. Quais as razões para a ausência da formação de professores para o Ensino Profissional e Tecnológico na legislação da educação brasileira ao longo de sua trajetória? Quais os marcos históricos sinalizados e os caminhos trilhados pela legislação da educação brasileira com relação à formação de professores para este ensino? Que perspectivas têm esta formação? No decorrer da pesquisa estas

questões foram sendo respondidas com análises e reflexões a respeito do tema em estudo.

Quanto ao objeto de estudo, a formação de professores para a Educação Profissional e Tecnológica vale ressaltar como escreve M. Ciavatta que a formação de professores de Educação Profissional e Tecnológica, assim como dos alunos, passa pela compreensão dos limites socioeconômicos do País, mas não prescinde da disponibilidade de recursos materiais e humanos que permitam realizar os fins da educação cujas necessidades devem pautar a nossa formação (2008, p. 43. 47).

Como objetivo geral desenvolveu-se um estudo documental e bibliográfico sobre a formação de professores para a Educação Profissional e Tecnológica por Competências a partir dos anos 70 e no Brasil mais precisamente a partir dos anos 90. Para atingirmos este objetivo, os passos consecutivos foram delineados pelos objetivos específicos que se propuseram a pesquisar o histórico da Educação Profissional no Brasil e a formação dos professores para este segmento na legislação da educação brasileira e em autores com literatura pertinente ao tema.

Situamos desta maneira, ligada ao Governo Federal do então Presidente Republicano Afonso Augusto Moreira Pena de 15/11/1906 a 15/11/1910, falecido em 14 de junho de 1909, o início da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil que se concretiza quando seu substituto, Presidente Nilo Peçanha de 14/06/1909 a 15/11/1910 assina o Decreto-lei nº 7.566 em 23 de setembro de 1909, que determinou a criação em cada uma das capitais dos Estados da República uma Escola de Aprendizes Artífices, para ser ministrado o ensino profissional primário e gratuito.

Em cumprimento a esse Decreto-lei, as Escolas de Aprendizes Artífices foram instaladas no decorrer dos anos que se seguiram nos 19 Estados da Federação com as mais diversas particularidades das condições de cada localidade, bem como da correlação com o Executivo Federal. A criação destas 19 Escolas de Aprendizes Artífices colocou em evidência a falta de professores especializados para esse campo educacional. Em 1º de outubro de 1910 foi inaugurada em Manaus a Escola de Aprendizes Artífices do Amazonas que tem como herdeiro desta história o Campus Manaus Centro, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (SOUZA, 2002, p. 12).

No referente aos procedimentos metodológicos configura-se em pesquisa documental com a fonte de coleta de dados restrita a documentos, escritos - Legislação da Educação Brasileira ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias. Caracteriza-se também como pesquisa bibliográfica ou de fontes secundárias na qual a finalidade é identificar na literatura disponível às contribuições científicas sobre um tema específico da literatura pertinente a uma determinada área (LAKATOS; MARCONI, 2010, p. 157; MALHEIROS, 2011, p.81-82).

O construto do Capítulo IV, sobre a formação de professores por competências no contexto nacional e internacional delineou o perfil deste capítulo que nos remete a mergulhar no cerne de nossa pesquisa sobre a formação de professores no Brasil para a educação profissional como já explicitado em outro lugar a partir dos anos 90, década em que o Brasil faz sua adesão à tendência internacional de introduzir a noção de Competências proposta pela Organização para a Cooperação do Desenvolvimento em abordagem provinda das reformas em favor da qualidade da formação para o trabalho.

Portanto, pelas características do objeto da pesquisa no Capítulo IV, encontramos suporte teórico na abordagem colaborativa de pesquisa em educação, pois esta reúne pesquisadores e docentes acerca de questões relativas ao seu exercício profissional. Sua conceituação estrutura-se sobre três elementos: (i) ela supõe a co-construção de um objeto de conhecimento e engajamento entre pesquisador e docentes, para explorar e compreender, em contexto real, um aspecto ou fenômeno da sua prática, a ser tratado como o próprio objeto da pesquisa; (ii) Atua simultaneamente sobre produção de conhecimentos e o do desenvolvimento profissional dos docentes; (iii) visa uma mediação entre comunidade de pesquisa e comunidade docente (DESGAGNÉ, 1997, p. 7. 9).

No referente aos procedimentos metodológicos para a obtenção dos dados utilizou-se a técnica de entrevista estruturada que segundo M. M. Andrade, (2010, p. 131-132) constitui-se em um instrumento previamente elaborado e eficaz. Os sujeitos envolvidos na pesquisa foram dez alunos na faixa etária entre 22 a 35 anos; quatro professores com faixa etária variada entre 30 e 60 anos que atuam no curso Técnico em Mecatrônica, uma pedagoga com mais de 20 anos de experiência em educação e seis professores também com faixa etária entre 28 e 60 anos, com larga

experiência na educação profissional que atuam em outros cursos técnicos desta escola do SENAI/DR/AM.

A pesquisadora participou da pesquisa com acompanhamento pedagógico aos alunos; promovendo estudos, debates, reflexões com os professores, acompanhando-os no processo ensino aprendizagem; aplicando entrevistas e mediando a Situação de Aprendizagem com o tema: Competências para gerenciar conflitos em sala de aula: Quais Competências o professor deverá desenvolver e com quais estratégias formativas.

Quanto à estruturação da pesquisa, a construção do Capítulo I, busca discutir sobre a formação de professores revisitando alguns momentos históricos desta formação no Brasil nos períodos de 1827 a 1996 quando da instauração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Rememoramos também o Instituto de Educação do Amazonas Fundado em 1880 século XIX, no auge do ciclo da borracha.

Reportamo-nos também a programas de formação de professores na educação básica no município de Jundiá Estado de São Paulo. Em Manaus, no Estado do Amazonas com o Programa de Formação Tapiri que tem por objetivo geral desenvolver processos de formação continuada associada à pesquisa, fundamentada na práxis educativa humanizada, democrática e cidadã, na perspectiva da transdisciplinaridade iniciado em 2014. Por fim investiga-se a formação de professores para a Educação Profissional referenciado na legislação brasileira com o Parecer, CNE/CEB nº 16/99 referente às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico dentre outros importantes documentos.

O Capítulo II aborda a formação de professores para a Educação Profissional no Brasil a partir dos anos 70 à luz da historicidade e da legislação da educação brasileira em discussão sobre sua trajetória no Brasil tendo como referência deste período Afonso Pena, Presidente eleito, quem sancionou em 29 de dezembro de 1906 o Decreto-lei nº 1606 que criou o Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio ao qual estariam ligadas as questões relativas ao ensino profissional. O modelo de ensino profissional a ser adotado a nível nacional e se concretiza pelo Decreto-lei nº 7.566 em 23 de setembro de 1909 assinado pelo Presidente Nilo Peçanha. Fato importante para a Educação Profissional foi a criação

do Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários-SENAI, pelo Decreto nº 4.048 de 22 de janeiro de 1942 para a preparação da mão-de-obra para o mundo produtivo.

Vislumbra-se no Capítulo III a discussão sobre Competências. Busca-se sua origem, o contexto social, político e econômico da época em que surgiu o modelo e a educação por competências; as definições e a quais demandas este modelo no mundo laboral e na educação surgiu como resposta. As causas do deslocamento do modelo de qualificação para o modelo de competências no contexto industrial e educacional numa abordagem nacional e internacional. As análises sociológicas que se fizerem necessárias estarão ancoradas nos aportes teóricos do sociólogo alemão Max Weber que correspondem a um momento de transição entre o século XIX e o século XX. Como nos dois primeiros Capítulos a pesquisa fará abordagens no âmbito nacional e internacional.

O Capítulo IV abre sua discussão com a formação de professores por Competências no contexto nacional e internacional a princípio com a mobilização da formação de professores por Competências para fazer frente às demandas da sociedade dos Estados Unidos e do Canadá nos meados do século XX. Os pressupostos aproximam sempre mais as teorias até então estudadas da formação de professores por Competências em escolas de Educação Profissional no Brasil mais especificamente no Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial - SENAI encontrando suas fundamentações na Metodologia SENAI de Educação Profissional para a formação profissional com base em Competências onde apresentaremos uma experiência exitosa na utilização desta Metodologia numa escola do SENAI/DR/AM em Manaus gerando desta maneira o produto final da pesquisa.

Não foi sem razão, portanto que escolhemos desenvolver essa discussão na Educação Profissional, buscando suas raízes históricas para a partir destas desenvolver nossa pesquisa, que além de ser expressão, é o reflexo do Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico do Instituto Federal do Amazonas. Pesquisar sobre a formação de professores mediada pela Metodologia por Competências, passa pelo núcleo de nossa vivência enquanto professora e pedagoga pesquisadora na trajetória de ensinar e aprender, de refletir sobre o agir no acompanhamento pedagógico de professores em uma instituição de Educação Profissional em Manaus.

## 2 Uma parada para os fragmentos da História de Maria

Sabemos que a pesquisa acadêmica traz em si todo o seu rigor, mas sendo esta dissertação da linha de pesquisa que discute Processos Formativos de Professores no Ensino Tecnológico, do Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico, passamos agora a apresentar fragmentos da História de Maria, sim, a Maria do Carmo Ferreira de Andrade, pois, como afirma P. F. Bourdieu,

A história de vida é uma dessas noções do senso comum que entraram de contrabando no universo do saber, primeiro, sem alarde, entre os etnólogos, depois, mais recentemente, e não sem ruído, entre os sociólogos. Falar de história de vida é pelo menos pressupor, e é muito, que a vida é uma história e que uma vida é inseparavelmente o conjunto de acontecimentos de uma existência individual, concebida como uma história e a narrativa dessa história (BOURDIEU, 1996, p. 74).

Por onde começar? A tanto que a vida já começou. Nasci em 17 de março de 1958, no município de Nhamundá, no interior do Amazonas. A sétima de 12 irmãos. Menina dócil, a princípio introspectiva, retraída em determinadas situações, mas com o passar dos anos meu construto interior foi se modificando. Crescemos saudavelmente, com brincadeiras de crianças, bonecas feitas de jerimum, melancia e outros produtos da natureza. Brincar na água, nadar, correr livremente pelas estradas e matas, brincar de manja pega, queimada, era tudo para nós. Fui alfabetizada por minha irmã Arlete, que na época era professora e logo, logo fui para o mercado do trabalho como menor aprendiz, na década de 70 aos 14 anos na Fabril Juta de Parintins.

Com a conclusão do 2º grau no Magistério na década de 70 e após discernimento vocacional, optei pela vida religiosa missionária, contra a vontade da minha família. Mas qual a motivação para tal decisão? O desejo de consagrar-me a Deus, de ajudar as pessoas, de solidariedade, porém numa dimensão mais profunda, mais espiritual, numa visão ontológica, holística e social do homem num horizonte mais vasto. Dezembro de 1979 após um ano de falecimento de meu pai entrei para a casa de formação na vida religiosa missionária com as Irmãs Missionárias da Imaculada, Congregação de origem italiana, fundada em 08 de dezembro de 1936 em Milão.

A vida não é homogênea por que a contradição permeia todas as fases da vida. Para P. Bourdier (1996) somos levados a fazer escolhas difíceis e tomar

decisões muitas vezes contraditórias, mas que não aparecem quando estamos narrando nossa história de vida. Assim, no período de 1980 a 1982, as duas primeiras etapas de formação à vida religiosa missionária deu-se em Assis, interior do Estado de São Paulo. Éramos um grupo de moças de vários Estados do Brasil. O convívio com culturas diferentes no início da formação nos ajudava a vivenciar a internacionalidade, a vida comunitária e a viva paixão pelo anúncio do Reino de Deus, elementos do carisma das Irmãs Missionárias da Imaculada. Em 1985, fiz os primeiros votos religiosos<sup>1</sup> e meu destino foi a minha origem: Manaus, para assumir a direção da Escolinha Maria Imaculada de Educação Infantil.

A partir daquele momento a educação tomou outro rumo em minha trajetória. As marcas deste período foram estampadas em dedicação, estudo, pesquisa, profissionalismo, pois entendia conforme este autor, que

Educar é humanizar; é crer e confiar no ser humano, e é estar disposto, permanentemente, a engrandecer em todos e em cada um de nossos alunos, a globalidade de suas possibilidades, isto é, aumentar neles o potencial de inteligência, de sensibilidade, de solidariedade e de ternura que se esconde em sua humanidade (LUCINI, 2008, p. 8).

Trabalhando na Escola durante o dia, como forma de sustento da comunidade religiosa a qual pertencia em paralelo cursava o curso de Pastoral no Centro de Estudos do Comportamento Humano da Arquidiocese de Manaus, concluindo em 1987 e, posteriormente, o curso de Teologia, que foi realizado também pelo Centro de Estudos do Comportamento Humano da Arquidiocese de Manaus, vindo a concluí-lo em janeiro de 1989. Que vida missionária! Em janeiro de 1989, galgava outros rumos na realização na vida missionária. Destinada à missão na Guiné Bissau, na África Ocidental, o próximo destino foi a Itália. Em Roma, realizei estudos, sempre numa perspectiva religiosa missionária, como preparo para enfrentar o novo desafio: a missão na África. Março de 1990 pisei no chão da Guiné Bissau, meu novo habitat. Ambiente completamente diferente, povo, cultura. Felicidade contagiante.

---

<sup>1</sup> Compromisso temporário com a vida religiosa que se renova durante seis anos antes dos votos perpétuos ou definitivos. Sobre o assunto cfr. Congregação para os Institutos de Vida Consagrada e as Sociedades de Vida Apostólica. Orientações sobre a Formação nos Institutos Religiosos. Cap. III n° 56. Disponível em: <<http://goo.gl/jWxay1>>. Acesso em dez. 2014.

Ali estando, o estudo de uma das 33 línguas locais era uma das portas para adentrar na cultura daquele país. Iniei o estudo da língua crioula que é a língua veicular do país. Foram três meses de mergulho no estudo e concomitante a este, os primeiros contatos com a cultura guineense. Nos finais de semana como atividade prática do estudo da língua em pequenos grupos, íamos ao interior do país para visitar as comunidades como início de uma aproximação cultural com as etnias e no convívio com os muçulmanos, com as religiões tradicionais com os primeiros ensaios de conversação.

Como religiosa missionária, tínhamos a missão de anunciar o Evangelho. Mas como fazê-lo? Naquelas terras, outras eram as necessidades. O trabalho com as mulheres, o acompanhamento das inúmeras crianças gêmeas, a educação, a saúde eram os novos desafios a serem assumidos cotidianamente. O anúncio do Evangelho de Jesus Cristo acontecia por meio do ser e fazer diferenciado, no silêncio, com o testemunho de vida com programas de promoção humana. Explicitamente proposta do Evangelho é muito difícil de ser acolhida, por tratar-se de um povo de religião tradicional africana e pela presença muçulmana. O diálogo interreligioso à época ainda não era uma questão pacífica como não o é nos dias atuais.

No ano de 1992, por motivos de saúde deixei a África. Muitas crises de malária comprometeram minha saúde física. Ao retornar à África em 1993 fui morar em Bissau, capital que no sentido propriamente dito herdou apenas o termo. Meu novo trabalho era de tradução de material do francês e do português para o crioulo na elaboração de livros de catequese para as comunidades cristãs da diocese. Mas,

Essa vida organizada como uma história, desenrola-se segundo uma ordem cronológica que é também uma ordem lógica, desde um começo, uma origem, no duplo sentido de ponto de partida, de início, e também de princípio, de razão de ser, de causa primeira, até seu fim, que é também um objetivo, uma realização (BOURDIEU, 1996, p. 74-75).

Essa vida que parecia linearmante organizada com início, meio e fim, inrrompia-se para novas perspectivas, incertezas, novas experiências. África! África! Tua lembrança perpassa minha história de vida, dando-lhe sabor e significados sempre atuais. Não são apenas lembranças, memórias, mas experiências apropriadas de significados que se transformaram em saberes trazendo-me

maturidade existencial com característica de “deserto” tendo a solidão como companheira inerente à missão. Os maiores desertos estão na África e de maneira figurada constituem-se em construtos em minha vida. Abril de 1995 deixei definitivamente a África. Novos desafios. Vencer obstáculos, preconceitos principalmente com o mundo religioso. Argumento que a vida se renova também e a partir de novas escolhas de vida como afirma P. Bourdieu,

Aquele que se dá ao trabalho de romper com a complacência das evocações nostálgicas para explicitar a intimidade coletiva das experiências, das crenças e dos esquemas comuns de pensamento, ou seja, um pouco desse impensado que se encontra quase inevitavelmente ausente das mais sinceras autobiografias, expõe-se a ferir o narcisismo do leitor que se sente objetivado contra sua vontade, por procuração, e de maneira tanto mais cruel paradoxalmente, por estar mais próximo, em sua pessoa social, do responsável por esse trabalho de objetivação (*Ibidem*, 1996, p. 45).

A ação explicitada pelo verbo romper, em minha trajetória significa mudança de estado de vida, rompimento com a vida religiosa consagrada, mas não com os valores cristãos imbricados no meu batismo. Ter a oportunidade de compartilhar minha história de vida passados 20 anos, sem dúvida significa superação, sabedoria e aprendizagem.

De volta ao Brasil, em fevereiro de 1996, assumi aulas de ensino religioso, de 5<sup>a</sup> ao 8<sup>o</sup> ano do Ensino Fundamental em uma Escola Pública Estadual. Violência, agitação, drogas, rejeição pela disciplina de ensino Religioso pelos alunos. Usar da criatividade, criar metodologias naquele momento talvez contribuisse para pequenas inferências na maneira dos alunos conceberem a disciplina. A partir desta experiência, vimos que o papel do docente é mediar conhecimentos, possibilitando experiências positivas na vida de seus alunos. Por isso,

Diante do desafio de uma nova era, deste tempo cheio de mudanças e de incertezas, as escolas e nós, professores, não podemos tentar continuar respondendo aos desafios com a coragem individual, com urgência do imediato. A educação das crianças e adolescentes do século XXI merece mais dedicação, mais criatividade e profissionalismo (BAZARRA, 2008, p. 14).

O saber fazer, o executar tarefas, não era mais suficiente na prática docente. A urgência por profissionais com o ensino superior, era uma realidade. Em 2000 participei do processo seletivo para o curso de Pedagogia, e iniciei na 1<sup>a</sup> turma de Pedagogia da Faculdade Martha Falcão. Para a academia, carregava comigo além dos cadernos e livros para corrigir, a vivência da sala de aula enquanto laboratório.

A prática pedagógica era objeto e, ao mesmo tempo, sujeito de estudo e reflexão. Vindo em seguida a pós-graduação em Psicopedagogia que me permitiu ingressar como orientadora de Estágio Supervisionado do curso de Pedagogia, e na sequência, como docente na mesma faculdade nos cursos de Pedagogia, Ciências Contábeis e Serviço Social.

A graduação, por mais completa que tenha sido, deixou-nos uma “lacuna” quanto à Educação Profissional. Este capítulo, que se encontra quase no final do texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação<sup>2</sup>, não fez parte de nossa formação acadêmica. Percebe-se o movimento do Ensino superior navegando por outras áreas do ensino mais orientado para as séries iniciais da Educação Básica. Nas palavras de D. A. Leal (2015, p. 182), “a construção de um habitus, clivado, movido por tensões e contradições me levou a trabalhar no limiar entre áreas de conhecimento, no qual tive que tomar posições [...]”.

Com tantos anos no magistério, fiz a opção por conhecer a Educação Profissional. Por meio da aprovação num processo seletivo no Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI, a oportunidade que se apresentava, novo desafio. Aprovada, iniciei como pedagoga deixando as demais instituições onde trabalhava para fazer parte da grande família senaiana, percorrendo os caminhos do Ensino Profissional por mim desconhecido até o momento. As atividades eram variadas. O acompanhamento pedagógico de docentes e discentes da modalidade da aprendizagem industrial com menores aprendizes foi um trabalho que exigiu, pesquisa, visita às empresas e acompanhamento nos laboratórios. Que experiência! Seria este um prelúdio ao Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico? Reescrevendo esta trajetória, como parte de minha dissertação de Mestrado, direi que sim.

Em 29 de outubro de 2013 o Reitor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, torna público a realização do processo seletivo para o Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico. O tempo parecia maduro. O processo seletivo constava de cinco etapas. “A prática docente na educação profissional mediada pela Metodologia SENAI por Competências”, foi o tema do meu projeto de pesquisa. Em 27 de dezembro de 2013, foi divulgado o resultado final. Ver meu nome estampado naquela publicação do IFAM transformou o sonho em

---

<sup>2</sup> LDB n. 9394/96. Capítulo III Artigos 39-42. Da Educação Profissional.

realidade. Em algum lugar do mundo, havia um presente de Natal e de Ano Novo tão especial quanto a aprovação no Mestrado para alguém que tanto o almejou?

Um grupo de doze candidatos foi selecionado para cursar o mestrado. 2014 foi um ano privilegiado. O mestrado absorvia toda a minha vida com horas prolongadas de estudos, atividades extras, pesquisa, orientações para a dissertação, dedicação marcada por muita disciplina de tempo e organização para dar conta de estudar e trabalhar, pois a característica do mestrado profissional é mestrado em serviço. 2015 chega ao seu final e com ele a defesa de minha dissertação com data para 18 de dezembro. Outras colegas também defenderão ainda neste final de ano. Quantos sonhos realizados. A nossa turma deu o arranque, o projeto que era apenas um embrião já se encaminha para a quarta turma. O norte do Brasil, o Amazonas é quem se enriquece com a qualidade da formação de novos profissionais qualificados para atuar na educação ou em qualquer outro setor da sociedade. Doutorado a vista! Pois,

Essa é a primeira decisão que temos de tomar: nossa entrada no mundo da ciência e da tecnologia será pela porta de trás, a da ciência em construção, e não pela entrada mais grandiosa da ciência acabada (LATOUR, 2011, p. 6).

## CAPITULO I

### A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL E SEU PERCURSO HISTÓRICO

Não há aprendizagem mais difícil que manter a coragem, renovar-se a cada dia e buscar entusiasmo nos desafios de cada hora.

Celso Antunes

#### 1 Formar professores, um desafio que alcança a contemporaneidade

Vislumbrar o caminho trilhado sobre a formação de professores na temporalidade, resgatar a historicidade dos processos formativos dos professores, remete-nos ao conhecimento de que a necessidade de formação de professores já fora preconizada por Iohannes Amos Comenius<sup>3</sup> no século XVII, e o primeiro estabelecimento de ensino destinado à formação de professores como identificado por S. G. Duarte (1986, p. 65-66) teria sido instituído por São João Batista de La Salle em 1684, em Reims (França), com o nome de Seminário dos Mestres. Tomaremos como referência histórica para esta contextualização os recortes traçados por Dermeval Saviani (2009), sobre a formação de professores.

Segundo este autor, a questão da formação de professores exigiu uma resposta institucional no século XIX, quando, após a Revolução Francesa (1789 – 1799) com o problema da instrução popular o Estado deveria dar uma resposta. É daí que deriva o processo de criação das então denominadas Escolas Normais como instituições encarregadas de preparar professores. A primeira instituição com

---

<sup>3</sup> Jan Amos Komenský. Iohannes Amos Comenius (latim); Comênio (português). Nasceu em 28 de março de 1592, em Uherský Brod ou Nivnitz - Morávia, região da Europa Central. Pertencia ao antigo Reino da Boémia hoje, parte oriental da República Checa. Viveu e estudou na Alemanha e na Polónia vindo a ser o último bispo da Igreja Hussita, tornou-se um refugiado religioso. Foi um inovador e um dos primeiros defensores da universalidade da educação, conceito que defende em seu livro Didática Magna. Utilizou um método de ensino mais efetivo, a partir dos conceitos mais simples para chegar aos mais abrangentes. Preconizava o aprendizado contínuo, por toda a vida, e o desenvolvimento do pensamento lógico, em vez da simples memorização. Apoiava o acesso das crianças pobres e das mulheres à escola. Faleceu em Amsterdam em 15 de novembro de 1670. Disponível em <<http://goo.gl/Ec2G9W>>. Acesso em set. 2015.

o nome de Escola Normal foi proposta pelo Regime da Convenção,<sup>4</sup> em 1794 e instalada em Paris em 1795, introduzindo-se a partir de então a distinção entre Escola Normal Superior para formar professores de nível secundário e Escola Normal simplesmente, também chamada Escola Normal Primária, para preparar os professores do ensino primário (SAVIANI, 2009, p. 143).

A história nos diz que ao conquistar o norte da Itália Napoleão Bonaparte instituiu a Escola Normal de Pisa nos moldes da Escola Normal Superior de Paris. Essa escola como a de modelo francês, destinava-se à formação de professores para o ensino secundário, mas na prática se transformou em uma instituição de alto nível deixando de lado qualquer preocupação com o preparo didático-pedagógico. Além de França e Itália, países como Alemanha, Inglaterra e Estados Unidos também foram instalando, ao longo do século XIX, suas Escolas Normais em busca da formação de professores.

No Brasil a questão da qualificação de professores emerge de forma explícita após a independência em 1822, século XIX quando se discute a organização da instrução popular no império. A partir daí, examinando-se a questão pedagógica em articulação com as transformações que se processaram na sociedade brasileira ao longo dos séculos XVI e XVII, podemos distinguir os seguintes períodos na história da formação de professores.

- i. Ensaio intermitentes de formação de professores (1827-1890). Esse período se inicia com o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava os professores a se instruir no método do ensino mútuo, às próprias expensas; estende-se até 1890, quando prevalece o modelo das Escolas Normais.
- ii. Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932), cujo marco inicial é a reforma paulista da Escola Normal tendo como anexo a escola-modelo.
- iii. Organização dos Institutos de Educação (1932- 1939), cujos marcos são as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933.

---

<sup>4</sup> O período da Convenção Nacional (1792 - 1794/95) é considerado como a segunda fase da Revolução Francesa, período em que os populares mais especificamente os jacobinos, assumiram o comando da revolução. A Convenção era formada por maioria jacobina, pelos sans-culottes e a presença dos girondinos, que condenavam a parte radical da revolução. Os jacobinos eram membros do clube radical francês, fundado em 1789, que dirigiu a vida política do país durante a Revolução Francesa. Eram republicanos democratas que expressavam os interesses das camadas médias da população francesa e da pequena burguesia. Disponível em: <<http://goo.gl/zXiG11>> . Acesso em out. 2015.

- iv. Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971).
- v. Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996).
- vi. Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006) (*Ibidem*, 2009, p. 144).

## 1.1 Revisitando alguns momentos da formação de Professores no Brasil

Pela relevância e especificidade desta pesquisa, destacamos os períodos mencionados no parágrafo anterior referente a formação de professores que permitirão a compreensão de seu itinerário formativo perpassando as reformas, as tentativas de mudanças sempre numa ótica de entregar ao professor o que de mais caro lhe é para o desempenho de sua profissão: sua formação.

### 1.1.1 Ensaios intermitentes de formação de professores (1827-1890)

Durante todo o período colonial, desde os colégios jesuítas, passando pelas aulas régias implantadas pelas reformas pombalinas até os cursos superiores criados a partir da vinda de D. João VI em 1808, não se manifesta preocupação explícita com a questão da formação de professores. É na Lei das Escolas de Primeiras Letras, promulgada em 15 de outubro de 1827, que essa preocupação apareceu pela primeira vez. Ao determinar que o ensino, nessas escolas, deveria ser desenvolvido pelo método mútuo<sup>5</sup>, nas capitais das províncias, cidades, vilas e lugares mais populosos do império. Em seu art. 4º a lei estipula que os professores deverão ser treinados nesse método, às próprias custas, nas capitais das

---

<sup>5</sup> O método de ensino mútuo consiste em que os alunos de uma determinada escola se dividem em grupos sob a direção dos alunos mais adiantados que instruem os colegas na leitura, escrita, cálculo e catecismo, como ensinados pelo mestre horas antes, são denominados monitores. Além dos monitores há na classe outro funcionário importante: o inspetor, de vigiar os monitores, de entregar e recolher destes, os utensílios de ensino, de indicar ao professor os que devem ser premiados ou corrigidos. Um severo sistema de castigos e prêmios mantém a disciplina entre os alunos. O mestre se assemelha a um chefe de fábrica que vigia e intervém nos casos difíceis. Não dá lições senão a monitores e aos jovens que desejem converter-se em professores. A característica principal do método é utilizar os próprios alunos como auxiliares do professor. Apesar da imposição legal, o método de Lancaster pouco durou no Brasil e já na década de 1840 começou a ser abolido em algumas Províncias como Rio de Janeiro e Bahia (BASTOS, 2011, p. 146). Também disponível em: Disponível em: <<http://goo.gl/JTGVjM>>; <<http://goo.gl/BJQHRK>>. Acesso em set. 2015.

respectivas províncias. Portanto, está colocada a exigência de preparo didático, embora não se faça referência propriamente à questão pedagógica.

Após a promulgação do Ato Adicional de 1834<sup>6</sup>, que colocou a instrução primária sob responsabilidade das províncias, estas tendem a adotar, para formação dos professores, a via que vinha sendo seguida nos países europeus: a criação de Escolas Normais. A Província do Rio de Janeiro foi a primeira a instituir em Niterói, já em 1835, a primeira Escola Normal do país. Nesta mesma data no município de Niterói, promulgou-se a Lei nº 10 art. 4º de 4 de abril de 1835 que organizou o ensino normal e estabeleceu as normas para aqueles que pretendiam se candidatar a escola.

A Escola Normal da província fluminense para Joaquim José Rodrigues Torres<sup>7</sup> deveria capacitar não somente os candidatos às cadeiras vagas, isto é, os professores que quisessem se tornar efetivos, mas também todo o professorado já em exercício e “que disso carecessem”; e assim foi instituído pela lei provincial que a criou, como descreve D. Saviani (2005). Tratava-se de uma escola bastante simples, regida por um diretor que era também o professor, com um currículo que praticamente se resumia ao conteúdo da própria escola elementar, sem prever sequer os rudimentos relativos à formação didático-pedagógica.

Esse caminho foi seguido pela maioria das províncias ainda no século XIX. Na Bahia, 1836; Mato Grosso, 1842; São Paulo, 1846; Piauí, 1864; Rio Grande do Sul, 1869; Paraná e Sergipe, 1870; Espírito Santo e Rio Grande do Norte, 1873; Paraíba, 1879; Rio de Janeiro (DF) e Santa Catarina, 1880; Goiás, 1884; Ceará, 1885; Maranhão, 1890. Essas escolas, entretanto, tiveram existência intermitente, sendo fechadas e reabertas periodicamente. Por isso,

---

<sup>6</sup> Lei nº 16, de 12 de Agosto de 1834. Faz algumas alterações e adições à Constituição Política do Império, nos termos da Lei de 12 de outubro de 1832. Com o Ato Adicional de 1834, a cidade do Rio de Janeiro, como Município Neutro e capital do Império, e o restante da província foram separados. A província do Rio de Janeiro, com capital em Niterói, teve, assim, em Joaquim José Rodrigues Torres o primeiro de seus presidentes. Disponível em: <<http://goo.gl/f9pKEi>>. Acesso em out. 2014.

<sup>7</sup> Doutorado em Ciências Naturais e Matemáticas pela Universidade de Coimbra. Conselheiro de Estado. Pertenceu ao Conselho do Imperador; Senador; membro do Instituto Histórico Geográfico Brasileiro. Nomeado Lente Substituto da Academia Militar em 1826. Foi o primeiro Presidente da Província do Rio de Janeiro; Presidente do Banco do Brasil e Inspetor Geral da Instrução Pública. Com o primeiro Gabinete da Regência Trina Permanente, ingressou no Ministério da Fazenda. Nasceu em Itaboraí/RJ em 1802 e faleceu em 08.01.1872. Disponível em: <<http://goo.gl/xn3ZDd>>. Acesso em set. 2015.

Visando à preparação de professores para as escolas primárias, as Escolas Normais preconizavam uma formação específica. Logo, deveriam guiar-se pelas coordenadas pedagógico-didáticas. No entanto, contrariamente a essa expectativa, predominou nelas a preocupação com o domínio dos conhecimentos a serem transmitidos nas escolas de primeiras letras. O currículo dessas escolas era constituído pelas mesmas matérias ensinadas nas escolas de primeiras letras. Portanto, o que se pressupunha era que os professores deveriam ter o domínio daqueles conteúdos que lhes caberia transmitir às crianças, desconsiderando-se o preparo didático-pedagógico (SAVIANI, 2009, p. 144).

### **1. 1. 2 Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932)**

Pode-se considerar que o padrão de organização e funcionamento das Escolas Normais foi fixado com a reforma da instrução pública do Estado de São Paulo levada a efeito em 1890. Segundo os reformadores, “sem professores bem preparados, praticamente instruídos nos modernos processos pedagógicos e com cabedal científico adequado às necessidades da vida atual, o ensino não pode ser regenerador e eficaz” (SÃO PAULO, 1890 apud SAVIANI, 2009).

Retomemos as exigências e o desejo expressos no parágrafo anterior quando expõe que, “sem professores bem preparados [...] o ensino não pode ser regenerador”. Quanta verdade! Porém a questão que se coloca são as condições que o mestre, o professor, ou o instrutor possui para realizar esta formação. Ontem como hoje, o professor depende de condições e estas não podem estar dissociadas da situação de trabalho que envolve a carreira docente, como as questões salariais, jornada de trabalho, uma vez que precariedades não neutralizam a ação dos professores ainda que bem formados. Podem sim, dificultar uma boa formação, pois operam como fator de desestímulo por parte dos professores pelos cursos de formação docente e o empenho aos estudos, porém as políticas educacionais se pautam pela busca da redução de custos. As questões pedagógicas, os programas, os cursos de formação precisam atingir os professores. Não são suficientes os melhores programas formativos. Em nosso país, a questão da desigualdade entendida como falta de oportunidade na formação de professores ainda é um obstáculo para a sua concretização. E este sempre foi um problema na formação de professores.

Portanto,

[...] uma vez que a Escola Normal então existente pecava 'por insuficiência do seu programa de estudo e pela carência de preparo prático dos seus alunos' era imperioso reformar seu plano de estudos. A reforma foi marcada por dois vetores: enriquecimento dos conteúdos curriculares anteriores e ênfase nos exercícios práticos de ensino, cuja marca característica foi a criação da escola-modelo anexa à Escola Normal – na verdade a principal inovação da reforma. Assumindo os custos de sua instalação e centralizando o preparo dos novos professores nos exercícios práticos, os reformadores estavam assumindo o entendimento de que, sem assegurar de forma deliberada e sistemática por meio da organização curricular a preparação pedagógico-didática, não se estaria, em sentido próprio, formando professores. Essa reforma da Escola Normal da capital se estendeu para as principais cidades do interior do Estado de São Paulo e se tornou referência para outros estados do país, que enviavam seus educadores para observar e estagiar em São Paulo ou recebiam "missões" de professores paulistas. Dessa forma, o padrão da Escola Normal tendeu a se firmar e se expandir por todo o país (SAVIANI, 2009, p. 145).

### 1.1.3. Organização dos Institutos de Educação (1932- 1939)

Ainda que o padrão da Escola Normal se tenha fixado a partir da reforma paulista como citada no parágrafo anterior, após a primeira década republicana, o ímpeto reformador se arrefeceu. E a expansão desse padrão não se traduziu em avanços muito significativos, com a marca da força do padrão até então dominante, isto é, centrado na preocupação com o domínio dos conhecimentos a serem transmitidos. Uma nova fase se inicia com o surgimento dos Institutos de Educação, tidos como espaços de cultivo da educação, não apenas como objeto do ensino, mas também da pesquisa. Nesse contexto, as duas principais iniciativas foram o Instituto de Educação do Distrito Federal, no Rio de Janeiro, concebido e implantado por Anísio Spínola Teixeira<sup>8</sup> em 1932 e dirigido por Manuel Bergström Lourenço

---

<sup>8</sup> Anísio Spínola Teixeira nasceu em Caetité, em 12 de julho de 1900 e faleceu no Rio de Janeiro, em 11 de março de 1971. Jurista intelectual, educador e escritor brasileiro. Nas décadas de 1920 e 1930 destacou-se como personagem central na história da educação no Brasil. Difundiu os pressupostos do movimento da *Escola Nova*, que tinha como princípio a ênfase no desenvolvimento do intelecto e na capacidade de julgamento, em preferência à memorização. Reformou o sistema educacional da Bahia e do Rio de Janeiro, exercendo vários cargos executivos. Nomeado, em 1931, secretário do Rio de Janeiro, criou um tipo de ensino chamado rede municipal de ensino completa, da escola primária à universidade. Com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, assinado por ele e vários intelectuais em 1932 a urgência em mostrar que dentre os problemas nacionais, nenhum era maior em importância e gravidade ao da educação. Fundou a Universidade do Distrito Federal O ano de 1935 foi importante para educação, pois com sua participação foram criadas a Universidade de Brasília e a Universidade de São Paulo, modelos de tipo de ensino superior do Brasil, instintos com a instalação do Estado Novo que teve início em 1937. Disponível em: <<https://goo.gl/F9u8ct>>. Acesso em ago. 2015.

Filho<sup>9</sup>; e o Instituto de Educação de São Paulo, implantado em 1933 por Fernando de Azevedo<sup>10</sup>, ambos sob inspiração do ideário da Escola Nova por volta de 1930 que veio para contrapor o que era considerado “tradicional”, isto é, diferenciar-se das práticas pedagógicas por meio de um movimento que foi influenciado pela psicologia e biologia, promovendo uma visão diferenciada sobre o aluno e a escola. A abordagem escolanovista nesse sentido defende uma visão psicológica na qual considera:

[...] a centralidade da criança nas relações de aprendizagem, o respeito às normas higiênicas na disciplinarização do corpo do aluno e de seus gestos, a cientificidade da escolarização de saberes e fazeres sociais e a exaltação do ato de observar, de intuir, na construção do conhecimento do aluno (VIDAL, 2003, p. 497).

Com a reforma instituída pelo Decreto nº 3.810, de 19 de março de 1932, Anísio Spínola Teixeira se propôs a erradicar aquilo que ele considerava o “vício de constituição” das Escolas Normais, que, “pretendendo ser, ao mesmo tempo, escolas de cultura geral e de cultura profissional, falhavam lamentavelmente nos dois objetivos” (VIDAL, 2001, p. 79-80).

Para esse fim, transformou a Escola Normal em Escola de Professores, cujo currículo incluía, já no primeiro ano, as seguintes disciplinas: (i) biologia educacional; (ii) sociologia educacional; (iii) psicologia educacional; (iv) história da educação; v) introdução ao ensino, contemplando três aspectos: (i) princípios e técnicas; (ii) matérias de ensino abrangendo cálculo, leitura e linguagem, literatura infantil, estudos sociais e ciências naturais; (iii) prática de ensino, realizada mediante observação, experimentação e participação (SAVIANI, 2009, p. 146).

---

<sup>9</sup> Manuel Bergström Lourenço Filho nasceu em Porto Ferreira, em 10 de março de 1897 - e faleceu em 3 de agosto de 1970. Foi um educador e pedagogista brasileiro conhecido, sobretudo por sua participação no movimento dos pioneiros da Escola Nova. Duramente criticado por ter colaborado com o Estado Novo de Getúlio Vargas. Sua obra nos revela diversas facetas do intelectual educador, extremamente ativo e preocupado com a escola em seu contexto social e nas atividades de sala de aula. Disponível em: <<https://goo.gl/siubMX>>. Acesso em set. 2015.

<sup>10</sup> Funcionário público, sociólogo e educador brasileiro nascido em São Gonçalo de Sapucaí, MG, um dos responsáveis pela reforma do ensino no país, a partir de experiências feitas no Ceará (1923) e Rio de Janeiro (1926). Formou-se em direito e abraçou o magistério. Lecionou psicologia e latim em Belo Horizonte (1914-1917), fez crítica literária na imprensa de São Paulo e participou da fundação da universidade estadual (1934), em cuja Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras ocupou a cadeira de sociologia e o cargo de diretor (1941-1943). Foi secretário da educação em São Paulo e no Rio de Janeiro, organizou e dirigiu duas importantes iniciativas editoriais: a Biblioteca Pedagógica Brasileira (BPB) e a célebre coleção Brasileira, ambas lançadas (1931). Nascido em 2 de abril de 1894. Faleceu em São Paulo, SP, em 18 de setembro (1974). Disponível em: <<http://goo.gl/CmP9jv>>. Acesso em ago. 2015.

Como suporte ao caráter prático do processo formativo, a escola de professores contava com uma estrutura de apoio que envolvia: (i) jardim de infância, escola primária e escola secundária, que funcionavam como campo de experimentação, demonstração e prática de ensino; (ii) instituto de pesquisas educacionais; (iii) biblioteca central de educação; (iv) bibliotecas escolares; (v) filmoteca; (vi) museus escolares; (vii) radiodifusão.

Considerando o exposto, observa-se que,

Os institutos de educação foram pensados e organizados de maneira a incorporar as exigências da pedagogia, que buscava se firmar como um conhecimento de caráter científico. Caminhava-se, pois, decisivamente rumo à consolidação do modelo pedagógico-didático de formação docente que permitiria corrigir as insuficiências e distorções das velhas Escolas Normais caracterizadas por um curso híbrido, que oferecia, ao lado de um exíguo currículo profissional, um ensino de humanidades e ciências quantitativamente mais significativo (TANURI, 2000, p. 72).

Muito embora não vislumbre nas fileiras dos Institutos de Educação elencados na relação descrita, conforme escritos de D. M. Duarte (2009, p. 167) Manaus é sede do Instituto de Educação do Amazonas – IEA. A ideia de se instituir uma escola que formasse professores para o ensino público amazonense originou-se em 1852 no governo do primeiro presidente da Província do Amazonas João Batista de Figueiredo Tenreiro Aranha (1798-1861) natural de Belém do Pará, no período de 01 de janeiro de 1852 a 27 de junho do mesmo ano.

Entretanto, após várias tentativas sem sucesso, em 1880, como discorre o autor citado, quando foi criada a Escola Normal, o Amazonas era uma Província e tinha como Governador o Dr. Manuel Sátiro de Oliveira Dias (1844-1913), natural do Rio de Janeiro que governou no período de 26 de junho de 1880 a 16 de maio de 1881. Embora criado por determinação da Lei 506 de 04 de novembro de 1880, escreve o autor citado, a Escola Normal só foi instalada dois anos depois, no dia 06 de março de 1882, tendo como seus dois primeiros diretores o Dr. Epiphânio José Pedrosa e Jonathas de Freitas Pedrosa (1848-1922) natural da Bahia.

De regime misto, no início de suas atividades, a Escola Normal funcionou em casarão alugado junto à Francisco de Souza Mesquita, em terreno que fazia limites com a então praça Pedro II. Em 12 de abril de 1886, a escola normalista foi dividida em feminina e masculina. Os alunos permaneceram no prédio do Liceu, no então

largo do Quartel, e as alunas foram transferidas para o Azylo Orphanológico Elisa Souto, na rua da Independência, atual Frei José dos Inocentes.

Em 1890, Governador Augusto Ximenes de Villeroy (1862-1942) natural do Rio Grande do Sul, governou o Amazonas no período de 4 de junho a 2 de novembro de 1890, fundiu o Liceu com a Escola Normal e originou-se, daí, o Instituto Normal Superior, que teve apenas três anos de duração. Em seu lugar nasceu, em 1893, o Gymnasio Amazonense e, desse modo ficou a formação de professores subordinada a um curso normal, anexo a esse novo ginásio. Para que fossem aplicadas as teorias aprendidas pelos futuros professores, o então governador Eduardo Gonçalves Ribeiro (1862-1900) natural de São Luís do Maranhão, que governou o Estado do Amazonas nos períodos de 2 de novembro de 1890 a 5 de maio de 1891 e de 27 de fevereiro de 1892 a 23 de julho de 1896, instituiu em 12 de outubro de 1895, uma escola modelo, anexa ao curso normal (DUARTE, p. 167).

Destinada à prática do magistério, essa escola foi instalada em uma das dependências do prédio do Gymnasio, mas não durou nem dois anos, sendo extinta em 24 de maio de 1897. Em mais uma tentativa de o Governo oferecer o ensino prático aos estudantes normalistas, ao final de 1913, a Escola Complementar Mista, criada em 1907, foi incorporada à Escola Normal como curso anexo, em que os futuros professores poderiam realizar os seus primeiros contatos com os afazeres inerentes à profissão. Na metade do século 30, a Escola Normal mudou novamente de endereço e passou a funcionar no prédio antigo do Quartel da polícia Militar, situado na então praça João Pessoa, atual Heliodoro Balbi (*Ibidem*, p. 168).

Desta forma, a sua denominação atual, Instituto de Educação do Amazonas – IEA, foi oficializada em 1940, pelo Decreto Lei 404 de 4 de março de 1940 assinado pelo então interventor federal Álvaro Botelho Maia (1893-1969) natural de Humaitá Amazonas, que foi interventor no Estado do Amazonas no período de 1930 a 1933; governador do mesmo Estado no período de 1935 a 1945. A sede definitiva do IEA, na rua Ramos Ferreira, altos da avenida Eduardo Ribeiro, foi erguida dos alicerces que serviram para a edificação do Palácio do Governo. Seu construtor foi o mestre de obras Marçal Martins. Em 1946, já com o seu prédio concluído, o IEA recebeu a instalação de uma escola para o ensino prático do magistério denominada Grupo Escolar Princesa Izabel (*Ibidem*, p. 168).

Como podemos verificar, dentre os avanços na formação de professores para o magistério, no IEA com o Parecer n.º 05/81 de 17/03/81, foi aprovado pelo C.E.E o Projeto do Curso de Estudos Adicionais na Área de Pré-Escolar, o qual entrou em funcionamento em 1982 e deixou de funcionar em 1989.

Conforme escrito pelo autor, na segunda metade da década de 90, o Instituto de Educação do Amazonas, funcionou como Centro de Excelência Profissional. Quando o Ministério da Educação determinou obrigatória a formação em nível Superior para o exercício do magistério, o IEA passou a oferecer apenas o Ensino Médio.

Nesta década de 1990, ainda na vigência da Lei 5.692/71, foi criado na Rede Pública Estadual do Amazonas os Centros de Excelência Profissionais, que tinham por finalidade a elevação do desempenho e o rendimento escolar dos alunos de ensino de 2.º grau profissionalizante, hoje, ensino médio, oferecendo-lhes maior e melhor suporte técnico e material. Vale ressaltar, Ferreira (2012, p. 45) que o Projeto dos Centros de Excelência Profissionais fez parte do Programa de Reestruturação do Ensino Médio iniciada em 1996, em Manaus, foi amparado pela Resolução n.º 051/96 do Conselho Estadual de Educação do Amazonas e pela Norma Pedagógica n.º 01/96 da Secretaria Estadual de Educação.

Ressaltamos nesta discussão, a inserção do Instituto de Educação do Amazonas dentre as escolas selecionadas pela Secretaria Estadual de Educação para participar como Centro de Excelência. O Projeto dos Centros de Excelência previu atender sete escolas públicas da rede estadual de ensino de Manaus (Colégio Amazonense D. Pedro II, Instituto de Educação do Amazonas, Escola Estadual Sólon de Lucena, Escola Estadual Castelo Branco, Escola Estadual Djalma Batista, Escola Estadual Petrônio Portela e Escola Estadual Francisca Botinelli). Entretanto, o projeto foi implantado somente em três escolas em 1996: i) Colégio Amazonense D. Pedro II – Curso Técnico em Turismo; ii) Instituto de Educação do Amazonas – Curso de Magistério de 1.ª a 4.ª série; iii) Escola Estadual Sólon de Lucena – Curso Técnico em Contabilidade (*Ibidem*, p. 45).

A partir do ano de 2009, o Instituto de Educação do Amazonas foi transformado em uma Escola-Piloto de Ensino Médio de Tempo Integral e formou

seus primeiros alunos de nível técnico em parceria com o Centro de Educação Tecnológica do Amazonas – CETAM<sup>11</sup>.

Imagem 1 - Instituto de Educação do Amazonas – IEA



Fonte: <https://goo.gl/6vnxoM>

#### 1.1.4 Os cursos de Pedagogia e as Escolas Normais – 1939-1971

Os Institutos de Educação do Distrito Federal e de São Paulo foram elevados ao nível universitário, tornando-se a base dos estudos superiores de educação: o carioca foi incorporado à Universidade do Distrito Federal, criada em 1935<sup>12</sup>, hoje Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ; o paulista foi incorporado à Universidade de São Paulo - USP fundada em 1934. Foi sobre essa base que se organizaram os cursos de formação de professores para as escolas secundárias, generalizados para todo o país a partir do Decreto Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939 o então Presidente da República Getúlio Vargas institui a Faculdade Nacional de

---

<sup>11</sup> Mensagem do então Governador do Amazonas no período de 2010 a 2014, Omar José Abdel Aziz, à Assembleia Legislativa 2011/2012/2012. Disponível em: <<http://goo.gl/qYChSw>>. Acesso em set. 2015.

<sup>12</sup> A Universidade do Distrito Federal (UDF) foi criada pelo Decreto Municipal nº 5.513, de 4 de abril de 1935, tendo como fins promover e estimular a cultura de modo a concorrer para o aperfeiçoamento da comunidade brasileira; encorajar as aquisições das ciências e das artes pelo ensino regular de suas escolas e pelos cursos de extensão popular; formar profissionais e técnicos nos vários ramos de atividades que as suas escolas e institutos comportassem e prover a formação do magistério em todos os seus graus (art.2º). (Programa de Estudos e Documentação Educação e Sociedade). Disponível em: <<http://goo.gl/PgY52T>>. Acesso em set. 2015.

Filosofia da Universidade do Brasil. Com relação à criação desta faculdade, temos que,

Em 20 de janeiro de 1939, o Decreto n.º 1.063, assinado pelo Presidente Getúlio Vargas e o Ministro Gustavo Capanema transfere os cursos da Universidade do Distrito Federal para a Universidade do Brasil. Em 27 de março do mesmo ano, o Ministro encaminha ao Presidente o projeto de decreto-lei, organizando a Faculdade Nacional de Filosofia. Na exposição de motivos, assinala que ela representa sem dúvida um dos mais seguros e decisivos passos, tentados em nosso país, para o fim de dar à educação e à cultura nacionais solidez e elevação (UFRJ, 1996).

A finalidade desta faculdade consistia em: i) preparar trabalhadores intelectuais para o exercício das atividades culturais de ordem desinteressada ou técnica; ii) preparar candidatos ao magistério do ensino secundário e normal e iii) realizar pesquisas nos vários domínios da cultura, constituidores de objeto do seu ensino. Quatro seções fundamentais compõem essa unidade universitária: Filosofia, Ciências, Letras e Pedagogia, havendo também uma seção especial de Didática. Os cursos são agrupados em ordinários e extraordinários. Os primeiros destinam-se à obtenção do título de bacharel ou de licenciado e, os demais se caracterizam como cursos avulsos, de aperfeiçoamento, de especialização e de doutorado. Através dessas quatro seções são oferecidos cursos que conferem o diploma de bacharel.

- i) Seção de Filosofia — Curso de Filosofia;
- ii) Seção de Letras — Cursos de Letra Anglo-Germânicas, Letras Clássicas e Letras Neolatinas;
- iii) Seção de Ciências — Cursos de Ciências Sociais, de Física, de História e Geografia, de História Natural, de Matemática e de Química;
- iv) Seção de Pedagogia - Curso de Pedagogia;
- v) Seção Especial de Didática — Curso de Didática (UFRJ, 1996).

No ano de 1940, são doze cursos, acrescidos, em 1943, de Jornalismo o qual só vem ser implementado em 1948 e, em 1962, o de Psicologia. O Curso de Didática, exigência para os que pretendiam lecionar no ensino secundário, de 1939 a 1946, tinha a duração de um ano.

Ressalta o autor, sendo esta Instituição considerada referência para as demais escolas de nível superior, o paradigma resultante do Decreto Lei n.º 1.190 de 4 de abril de 1939 se estendeu para todo o país, compondo o modelo que ficou conhecido como “esquema 3+1” adotado na organização dos cursos de Licenciatura e de Pedagogia. Os primeiros formavam os professores para ministrar as várias disciplinas que compunham os currículos das escolas secundárias; os segundos

formavam os professores para exercer a docência nas Escolas Normais. Em ambos os casos vigorava o mesmo esquema: três anos para o estudo das disciplinas específicas, e um ano para a formação didática (SAVIANI, 2009, p. 146).

É notório que, ao ser generalizado, o modelo de formação de professores em nível superior perdeu sua referência de origem, com suporte nas escolas experimentais que forneciam uma base de pesquisa que pretendia dar caráter científico aos processos formativos. A mesma orientação prevaleceu, no que se refere ao ensino normal, com a aprovação em âmbito nacional do Decreto-Lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946 conhecido como Lei Orgânica do Ensino Normal (BRASIL, 1946).

Na nova estrutura, o curso normal, em simetria com os demais cursos de nível secundário, foi dividido em dois ciclos: o primeiro correspondia ao ciclo ginásial do curso secundário e tinha duração de quatro anos. Seu objetivo era formar regentes do ensino primário e funcionaria em Escolas Normais regionais. O segundo ciclo, com a duração de três anos, correspondia ao ciclo colegial do curso secundário. Seu objetivo era formar os professores do ensino primário e funcionaria em Escolas Normais e nos institutos de educação. Estes, além dos cursos citados, contariam com jardim de infância e escola primária anexa e ministrariam também cursos de especialização de professores primários para as áreas de Educação Especial, Ensino Supletivo, Desenho e Artes aplicadas, música e canto e cursos de administradores escolares para formar diretores, orientadores e inspetores escolares (SAVIANI, 2009, p. 146-147).

Nesta análise, o autor destaca que, com a implantação tanto dos cursos normais como dos de Licenciatura e Pedagogia a formação de professores foi centrada no aspecto profissional sustentado por um currículo composto por um conjunto de disciplinas a serem frequentadas, dispensada a exigência de escolas-laboratório. Essa situação, especialmente no nível superior, expressou-se numa solução dualista: os cursos de licenciatura foram fortemente marcados pelos conteúdos culturais cognitivos, repelindo o aspecto pedagógico-didático a um apêndice de menor importância, representado pelo curso de didática, encarado como uma mera exigência formal para a obtenção do registro profissional de professor.

À semelhança do que ocorreu com os cursos normais, o curso de Pedagogia foi marcado por uma tensão entre os dois modelos. Embora seu objeto próprio estivesse todo ele absorvido do caráter pedagógico-didático, este tendeu a ser interpretado como um conteúdo a ser transmitido aos alunos antes que, como algo a ser assimilado teórica e praticamente para assegurar a eficácia qualitativa da ação docente. Consequentemente, o aspecto pedagógico-didático, em lugar de se constituir em um novo modelo a impregnar todo o processo da formação docente, foi incorporado sob a égide do modelo dos conteúdos culturais cognitivos.

### **1.1.5 Substituição da Escola Normal pela habilitação específica de Magistério (1971 – 1996)**

Com o passar dos tempos, a Escola Normal é substituída pela habilitação específica de Magistério no período de 1971 a 1996. O golpe militar de 1964 exigiu adequações no campo educacional efetivadas mediante mudanças na legislação do ensino. Em decorrência, a Lei nº 5.692/71 modificou os ensinos primário e médio, alterando sua denominação respectivamente para primeiro e segundo graus, desaparecendo com essa nova estrutura, as Escolas Normais. Em seu lugar foi instituída a habilitação específica de 2º grau para o exercício do magistério de 1º grau. Pelo Parecer nº. 349/72, aprovado em 6 de abril de 1972, a habilitação específica do magistério foi organizada em duas modalidades básicas: uma com a duração de três anos (2.200 horas), que habilitaria a lecionar até a 4ª série; e outra com a duração de quatro anos (2.900 horas), habilitando ao magistério até a 6ª série do 1º grau (SAVIANI, 2009, p. 147).

Como referência o autor citado, o currículo mínimo compreendia o núcleo comum, obrigatório em todo o território nacional para todo o ensino de 1º e 2º graus, para garantir a formação geral; e uma parte diversificada, visando à formação especial. O antigo curso normal cedeu lugar a uma habilitação de 2º Grau. A formação de professores para o antigo ensino primário foi reduzida a uma habilitação dispersa em meio a tantas outras, configurando um quadro de precariedade preocupante.

Observa-se que a evidência e gravidade dos problemas levaram o governo a lançar, em 1982, o projeto Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério,

que teve o caráter de “revitalização da Escola Normal”. Mas esse projeto, apesar dos resultados positivos, foi descontinuado quando seu alcance quantitativo era ainda restrito, sem qualquer política para o aproveitamento dos professores formados pelos centros nas redes escolares públicas (CAVALCANTE, 1994, p. 123).

Nesta perspectiva, para as quatro últimas séries do ensino de 1º grau e para o ensino de 2º grau, a Lei nº 5.692/71 previu a formação de professores em nível superior, em cursos de licenciatura curta (3 anos de duração) ou plena (4 anos de duração). Ao curso de Pedagogia, além da formação de professores para habilitação específica de Magistério, conferiu-se a atribuição de formar os especialistas em Educação, aí compreendidos os diretores de escola, orientadores, supervisores escolares e inspetores de ensino.

Concomitante a esse ordenamento legal, conforme C. S. B. Silva (2003, p. 68 e 79) a partir de 1980 desencadeou-se, um amplo movimento pela reformulação dos cursos de Pedagogia e licenciatura que adotou o princípio da “docência como a base da identidade profissional de todos os profissionais da educação”. À luz desse princípio, destaca D. Saviani (2009, p. 148) a maioria das instituições pendeu a situar como atribuição dos cursos de Pedagogia a formação de professores para a educação infantil e para as séries iniciais do ensino de 1º grau (ensino fundamental).

### **1.1.6 Advento dos Institutos Superiores de Educação e das Escolas Normais Superiores**

O quadro mobilizador dos educadores (1996-2006) nutriu a expectativa de que, findo o regime militar, o problema da formação docente no Brasil seria mais bem equacionado. Mas a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação promulgada, após diversas vicissitudes, em 20 de dezembro de 1996, não correspondeu a essa expectativa. Introduzindo como alternativa aos cursos de Pedagogia e Licenciatura os institutos superiores de educação e as Escolas Normais Superiores, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação apontou uma política educacional a efetuar um nivelamento inferior: os institutos superiores de educação emergem como instituições de nível superior de segunda categoria, provendo uma formação mais aligeirada, mais barata, por meio de cursos de curta duração (SAVIANI, 2008c, p. 218-221).

Não obstante, não ficaram imunes as novas diretrizes curriculares do curso de Pedagogia homologadas em Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, ao constatar-se que, ao longo dos últimos dois séculos, as sucessivas mudanças introduzidas no processo de formação docente demonstram um quadro de descontinuidade, ainda que sem rupturas. A questão pedagógica, de início ausente, vai penetrando lentamente até ocupar posição central nas incipientes reformas da década de 1930, não encontrando até nossos dias uma condução satisfatória. Na análise de D. Saviani (2009, p. 148) a precariedade das políticas formativas no decorrer dos períodos analisados se revela permanente no decorrer dos períodos cujas sucessivas mudanças não estabeleceram um padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação.

O que se pode entrever é que no contexto exposto configuraram-se dois modelos de formação de professores: (i) modelo dos conteúdos culturais cognitivos: para o qual a formação do professor se esgota na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que irá lecionar. (ii) modelo pedagógico-didático: em contraposição ao anterior. Este modelo considera que a formação do professor propriamente dita só se completa com o efetivo preparo pedagógico didático (SAVIANI, 2009, 148-149).

É relevante destacar o que escreve o autor ao tratar sobre a formação de professores com relação à universidade:

Quando se afirma que a universidade não tem interesse pelo problema da formação de professores, o que se está querendo dizer é que ela nunca se preocupou com a formação específica, isto é, com o preparo pedagógico didático dos professores. Não se trata de uma omissão da universidade em relação ao problema da formação dos professores, mas a luta entre dois modelos diferentes de formação. De um lado está o modelo para o qual a formação de professores propriamente dita se esgota na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que o professor irá lecionar. Considera-se que a formação pedagógico-didática virá em decorrência do domínio dos conteúdos do conhecimento logicamente organizado, sendo adquirida na própria prática docente ou mediante mecanismo do tipo “treinamento em serviço” não cabendo à universidade esse tipo de preocupação (*Ibidem*, p. 149).

A esse modelo se contrapõe aquele segundo o qual a formação de professores só se completa com o efetivo preparo pedagógico didático. Em

consequência, além da cultura geral e da formação específica na área de conhecimento correspondente, a instituição formadora deverá assegurar, de forma deliberada e sistemática por meio da organização curricular, a preparação pedagógico-didática, sem a qual não estará, em sentido próprio, formando professores corroborando o autor.

Na história da formação de professores constatamos que o primeiro modelo predominou nas universidades e demais instituições de ensino superior que se encarregaram da formação dos professores secundários, ao passo que o segundo tendeu a prevalecer nas Escolas Normais, ou seja, na formação dos professores primários. As universidades, na sua configuração contemporânea, caracterizam-se por três elementos interligados, mas com pesos diferentes: o Estado, a sociedade civil e a autonomia da comunidade acadêmica. A prevalência do Estado dá origem ao modelo napoleônico; prevalecendo a sociedade civil tem-se o modelo anglo-saxônico; e sobre a autonomia da comunidade acadêmica se funda o modelo prussiano.

Nos casos em que predomina o modelo napoleônico, ainda que sob a aparência de caótica diversidade, as universidades tendem, por indução do Estado, a se unificar estruturalmente sob um ordenamento comum e com os mesmos currículos formativos. E o currículo formativo posto em posição dominante para os professores da escola secundária é aquele centrado nos conteúdos culturais-cognitivos, dispensada qualquer preocupação com o preparo pedagógico-didático.

Tal fenômeno é compreensível quando se considera que, sob a hegemonia de uma elite de corte liberal-burguês, a escola secundária foi definida como o lugar da distinção de classe cujo papel é garantir aos membros da elite o domínio daqueles conteúdos que a distinguem do povo-massa. Na universidade brasileira, apesar de certa influência em nível organizacional do modelo anglo-saxônico pela via dos Estados Unidos, prevalece o modelo napoleônico (SAVIANI, 2009, p. 148-149).

Com efeito, a Constituição promulgada em 5 de outubro de 1988, apontava nessa direção, ao incorporar vários dispositivos que previam diversas reivindicações do movimento docente e ao manter o dispositivo que conferia à União competência exclusiva para legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional. Para dar cumprimento a esse dispositivo iniciou-se, já em dezembro de 1988, a tramitação da

proposta de elaboração das novas diretrizes e bases da educação nacional, chegando-se, após diversas vicissitudes, à Lei nº 9.394, promulgada em 20 de dezembro de 1996.

Nesta perspectiva, retomemos o que prescreve a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que dedica um capítulo específico à formação dos profissionais da educação, com destaque para os professores iniciando com os fundamentos metodológicos que presidirão a formação:

O art. nº. 61 - expressa que a formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos: I – a associação entre teoria e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço; II – aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

Art. nº. 62 - A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Art. nº. 63 – Os institutos superiores de educação manterão. I – cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental; II – programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica; III – programa de educação continuada para profissionais de educação dos diversos níveis de ensino.

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

Art. nº. 66 – A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, posteriormente em programas de mestrado e doutorado (*Ibidem*, 1996)

É importante observar que a lei prevê que as características gerais da formação de professor devem ser adaptadas ou adequadas aos diferentes níveis e modalidades de ensino assim como a cada faixa etária. É preciso destacar a clareza perseguida pela lei ao constituir a educação básica como referência principal para a formação dos profissionais da educação. Observa-se que do ponto de vista legal, os objetivos e conteúdos de todo e qualquer curso ou programa de formação continuada de professores devem tomar como referência: os artigos 22, 27, 29, 32, 35 e 36 da mesma lei de Diretrizes e Bases, bem como as normas nacionais

instituídas pelo Ministério da Educação, em elaboração com o Conselho Nacional de Educação nos Pareceres nº 04/98 e 22/98 e Resoluções nº 02/98, 03/98 e 01/99, da Câmara de Educação Básica (BRASIL, 9/2001).

Como forma de evidenciar a situação da formação dos professores M. L. Tanuri (2000, p. 85) em suas pesquisas evidencia que no ano de 1996 o Brasil contava com 5.276 Habilitações do Magistério em estabelecimentos de ensino médio, das quais 3.420 em escolas estaduais, 1.152 em escolas particulares, 701 em escolas municipais e 3 federais” e em nível superior, contava-se, em 1994, com 337 Cursos de Pedagogia, sendo 239 particulares, 35 federais, 35 estaduais e 28 municipais. Portanto, a formação dos professores da educação infantil e das quatro primeiras séries do ensino fundamental era massivamente efetivada em nível médio.

Mediante o exposto, o artigo nº 62 da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação estabelece que a formação dos docentes para atuar na educação básica, que abrange a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, passaria a ser feita em nível superior. Portanto, o espírito da nova Lei de Diretrizes e Bases era considerar o nível superior como exigência para a formação de professores de todos os tipos, o que significava passar ao nível superior a formação dos professores da educação infantil e das quatro<sup>13</sup> primeiras séries do ensino fundamental, até então realizada predominantemente em nível médio. Comenta D. Saviani (2005) que na letra da lei houve, porém, duas falhas: uma de redação e a outra de técnica legislativa que não serão abordados nesta pesquisa.

Como escreve Saviani (2005), a falha de redação ocorreu no parágrafo quarto do Artigo 87 das Disposições Transitórias. Ali está escrito: “Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”. Ora, literalmente isso significa que até o final da década da educação, que a lei definiu como se iniciando “um ano a partir” de sua publicação, portanto, de 23 de dezembro de 1997 a 22 de dezembro de 2007, somente seriam admitidos professores formados em nível superior. Então, depois de 22 de dezembro de 2007, não haveria essa exigência, o que significaria que seria

---

<sup>13</sup> Art. nº 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: Redação dada pela Lei nº 11.274, de 2006. Disponível em: <<http://goo.gl/o5DRHs>>. Acesso em set. 2015; <<http://goo.gl/tdYTRb>>. Acesso em ago. 2015.

possível admitir professores sem formação superior. É evidente que há, aí, um erro de redação. O que se queria dizer, e todos assim entenderam, é que a partir do fim da década da educação somente seriam admitidos professores habilitados em nível superior. Assim, os dez anos seriam um período de transição, após o que a regra não admitiria mais exceção. Mas essa falha não chegou a ter consequência porque, ao que parece, ninguém a notou. Já a falha de técnica legislativa, esta provocou consequências.

A falha de técnica legislativa encontra-se no artigo 62 que fixa a regra de que a formação de docentes para a educação básica será feita em nível superior. Mas, no mesmo artigo, se introduz a exceção, admitindo-se como formação mínima o nível médio, sem estabelecimento de prazo. E somente nas “Disposições Transitórias”, no mencionado parágrafo do artigo 87, se fixa um prazo de dez anos para que a regra passe a valer plenamente. Ora, em termos de técnica legislativa caberia fixar, no corpo da lei, a regra e, nas disposições transitórias, admitir-se a exceção no período de transição. Assim, o artigo 62 deveria, simplesmente, estabelecer que a formação de docentes para a educação básica seria feita em nível superior. E, nas disposições transitórias, registrar que, até o fim da década da educação se admitiria, como formação mínima, a oferecida em nível médio. Nesse caso, sim, caberia na redação a expressão “até o fim da década”, referida à formação em nível médio, que deveria cessar, dando lugar à norma fixada pela lei que exige a formação em nível superior.

Após prolongada discussão com D. Saviani, faz-se necessário contextualizar os fatos sobre a formação de professores, pois que, nas duas últimas décadas, no Brasil, esforços foram concentrados na área educacional, tendo no seu horizonte os desafios postos pelas demandas e necessidades que emergiram em nossa sociedade em várias frentes – necessidades de ordem social, econômica e cultural que se colocam no contexto dos direitos humanos.

No setor educacional, em suas várias instâncias nos governos, procurou-se: reorganizar aspectos do financiamento da educação; aumentar os anos de escolaridade da população; investir em infraestrutura; orientar os currículos da educação básica; ampliar as oportunidades no ensino superior; formar docentes por diversos meios; deslocar a formação dos professores da educação básica do nível médio para o nível superior; desenvolver programas de formação continuada de

professores; melhorar os livros didáticos e sua distribuição; orientar a elaboração de planos de carreira docente; instituir o piso salarial nacional para professores, entre tantas outras ações políticas (GATTI, 2011, p. 424-425).

### **1.1.7 A formação de professores nos municípios de Jundiaí e Manaus**

A formação dos professores ocorre também em sala de aula, nas experiências, nas construções, nos desafios, em laboratórios, em espaços não formais, com os alunos na cotidianidade de sua rotina. Nesta perspectiva torna-se interessante destacar experiências na área da formação de professores. Para conhecer a realidade, apontaremos a seguir iniciativas de escolas nos estados de São Paulo e Amazonas no processo formativo de professores no Brasil.

Conceber a ideia de que os processos de formação continuada constituem importante forma de apoio ao trabalho docente. A formação continuada, nas palavras de F. Imbernón (2009, p. 49, apud André, 2010, p. 49) deve fomentar o desenvolvimento pessoal, profissional e institucional do professorado, potencializando um trabalho colaborativo para mudar a prática. Ao enunciar tal proposição, o autor comenta que se deve dar especial atenção a questões ligadas à subjetividade dos docentes, ou seja, considerar suas emoções, sentimentos, autoestima, fazê-los compreender seus sentimentos e emoções e reconhecer as emoções do outro, oferecer condições para que eles exerçam a escuta ativa e a empatia. Ao lado da dimensão subjetiva, o autor põe em relevo a necessidade de que os docentes tenham domínio dos conhecimentos profissionais, ou seja, dos saberes diretamente vinculados ao ensino, que lhes permitirão fazer com que seus alunos aprendam.

Outro aspecto que está presente na proposta do autor citado é a dimensão institucional, o que fica muito evidente em vários de seus escritos, quando defende que, ao lado das mudanças do professorado, deve haver mudanças nos contextos de trabalho. O exercício da docência requer condições mínimas, como: dispor de material didático pedagógico, espaço físico adequado, número de alunos razoável, conviver em um “clima” de relações interpessoais propícias, contar com assessoria nas áreas de especialidade do currículo e da didática. Além disso, o autor defende muito enfaticamente a necessidade de criar uma cultura colaborativa na escola:

professores aprendendo uns com os outros, num ambiente de reflexão coletiva sobre a prática, orientados por um projeto coletivo de intervenção e de análise crítica da realidade.

Há que se destacar que, no município de Jundiaí Estado de São Paulo e em Manaus, capital do Amazonas fica muito nítida uma política de formação que se expressa na disponibilidade de espaço físico – um Centro de Formação – e na existência de um projeto bem articulado, com propósitos claros, atividades variadas, coerentes com os objetivos, metodologia própria, indicação dos resultados esperados e montagem de uma sistemática de avaliação. Destacaremos nesta pesquisa dois municípios.

O Município de Jundiaí, Estado de São Paulo, que além de um Centro de Formação<sup>14</sup> tem uma proposta de formação continuada voltada à implementação do currículo e à melhoria da aprendizagem do aluno, com disponibilidade de recursos materiais, incentivos salariais, acompanhamento do desempenho dos alunos e atendimento às dificuldades dos professores. Há ainda nesta secretaria um programa especial de inserção de novos professores na docência: após aprovação no concurso, os iniciantes têm 30 dias de capacitação antes de entrar em sala de aula, quando já recebem salário. A capacitação é realizada pelos especialistas da Fundação Vanzolini ou pela equipe Bradesco.

Em Manaus, Estado do Amazonas, na Secretaria Municipal de Educação<sup>15</sup> - SEMED, esse processo também está em curso onde foram realizados levantamentos das necessidades das escolas, por meio de encontros de formação, por segmentos: educação infantil, professores do 1º ao 5º ano, professores do 6º ao 9º ano, Educação de Jovens e Adultos, diretores e pedagogos. O levantamento e análise das necessidades formativas junto aos docentes é um passo essencial para que tomem consciência de si em situações de trabalho, de suas crenças, valores, posições ideológicas, políticas, éticas, científicas, pedagógicas, daquilo que norteia

---

<sup>14</sup> O Centro Municipal de Capacitação e Formação Permanente do Magistério “Professor Paulo Freire” localizado no segundo piso do prédio da Secretaria Municipal de Educação de Jundiaí/SP. Inaugurado em agosto de 1999, conta com diversas salas equipadas com recursos audiovisuais. Disponível em: < <http://goo.gl/JrPQkv>>. Acesso em set. 2015.

<sup>15</sup> SEMED - Manaus Amazonas. Gerencia a área educacional do município, nos níveis de Educação Infantil e Ensino Fundamental, executando todas as etapas da Política Municipal de Educação. Planeja, coordena, controla e executa atividades que garantem os recursos, métodos e profissionais necessários para a prestação de serviços educacionais de qualidade aos cidadãos. Disponível em: <<http://semed.manaus.am.gov.br/>>. Acesso em: set. 2015.

sua ação, nos dizeres de A. Rodrigues (2006, p. 116), configurando-se como uma estratégia de desenvolvimento da competência reflexiva. Este é um aspecto que ainda merece séria consideração por parte dos órgãos executores das políticas.

Ainda em Manaus, para atender às demandas de formação, a Secretaria Municipal de Educação, com o programa de Formação Tapiri por meio da Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério, espaço de formação continuada, criada em 2001, realiza esta formação que busca aprimorar constantemente a prática pedagógica e o desenvolvimento das competências profissionais de seus servidores, visando à promoção de qualidade. Fazem parte da Gerência de Formação Continuada e a Gerência de Tecnologia Educacional. O atendimento aos professores da educação se dá em três turnos, através de formação continuada presencial, semipresencial e à distância.

No ano de 2014 a formação continuada deu-se em dois eixos principais denominados Núcleo de Estudos Estruturantes e Núcleo de Estudos Interdisciplinares. O Núcleo de Estudos Estruturantes é constituído pela Escola de Gestão, Escola de Professores, Escola de Administrativos e Escola de Assessores Pedagógicos. O Núcleo de Estudos Interdisciplinares oferecerá temáticas que compõem o eixo interdisciplinar, com temas sociais, tecnológicos e contemporâneos que deverão ser ofertados conforme a solicitação da necessidade de cada instituição escolar. As orientações, informações e procedimentos para a participação dos servidores na formação continuada estão estabelecidas na Portaria nº 0765/2014 do Diário Oficial do Município de 28.08.2014<sup>16</sup>, com o objetivo de fortalecer a gestão colaborativa do trabalho pedagógico dos professores, gestores, pedagogos, assessores e servidores administrativos.

O programa de Formação Tapiri tem por objetivo geral desenvolver processos de formação continuada associada à pesquisa, fundamentada na práxis educativa humanizada, democrática e cidadã, na perspectiva da transdisciplinaridade. Na mesma linha de ação, a formação continuada em 2015 dar-se-á também em dois eixos principais como citado no parágrafo anterior conforme a organização de seu

---

<sup>16</sup> Prefeitura de Manaus. Lei Orgânica do Município de Manaus. Portaria nº 0765/2014-SEMED/GS. Art. 128, inciso II – estabelece orientações, informações e procedimentos para a participação dos servidores na Formação Continuada – 2014/2. Diário Oficial do Município de Manaus. Poder Executivo. Lei Orgânica do Município Ano XV, ed. 3482 de 28.08.2014 p. 13.

calendário de formação continuada disponível no site da SEMED<sup>17</sup> (PREFEITURA DE MANAUS/SEMED, 2014/15).

O investimento da Prefeitura de Manaus na formação continuada de professores, gestores e pedagogos com o programa Formação Tapiri proporciona momentos de discussão e reflexão no processo de gestão, desenvolvimento do ensino e aprendizagem, conhecimentos técnicos de formação geral da sociedade e avaliação.

Sua visão de futuro é ser referência na formação de professores da rede municipal de ensino de Manaus, com a missão de promover serviço público de qualidade, na área da formação continuada, de forma crítica, reflexiva e dialógica aos profissionais da educação da SEMED/Manaus, adotando os valores: compromisso com a educação; ética e transparência; excelência na gestão; acessibilidade e inclusão social; cidadania e controle social; responsabilidade ambiental; inovação e empreendedorismo. O objetivo é buscar a qualidade, aprendizagem e autonomia.

A Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério/SEMED cria uma cultura própria de entender a dinâmica do conhecimento, partindo da relação com o mundo, socialização e busca da compreensão da diversidade, as possibilidades e caminhos da inclusão, bem como a inter, multi, pluri e transdisciplinariedade presentes nos espaços educativos da Escola. Este trabalho é organizado em polos de atendimento e conhecimento. Estes polos dizem respeito à organização pedagógica e material das escolas, espaços de aprendizagens como base para a construção de situações de formação com as Escolas de Formação abaixo relacionadas.

- i. Escola de Professores: Educação Infantil – Professores da creche e pré-escola. Projeto de formação para este segmento: O currículo na Educação Infantil: experiências e saberes dos bebês e crianças pequenas;
- ii. Educação dos Anos iniciais: Professores do 1º ao 3º ano – Bloco Pedagógico. Diálogo com as diversas áreas do conhecimento, com vivências nas diversas áreas do conhecimento numa perspectiva do letramento a partir dos fundamentos didático-pedagógico;

---

<sup>17</sup> Prefeitura Municipal de Manaus. Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério. Prefeitura de Manaus. SEMED. Disponível em: <http://ddpm.manaus.am.gov.br>. Acesso em ago. 2015.

- iii. Educação dos anos Iniciais – Professores do 4º e 5º ano: Letramento Literário/Numeramento: Caminhos para a Prova Brasil. Objetiva proporcionar espaço e tempo de reflexão sobre teoria e prática de Letramento Literário/Numeramento e suas implicações na Prova Brasil.
- iv. Educação dos anos Finais – professores do 6º ao 9º ano: Prova Brasil. Interfaces curriculares, para oportunizar o diálogo entre as diversas áreas do conhecimento e a Prova Brasil.
- v. Educação do Ensino Noturno: Desafios e Perspectivas de Aprendizagens na EJA, para desenvolver processos de formação continuada que colaborem na gestão da aprendizagem deste segmento, a partir dos desafios e perspectivas no ensino noturno. Formação Continuada e estruturada em módulos, com carga horária de acordo com a programação do calendário de formação do turno noturno. Atendendo professores do 1º e 2º Segmentos das escolas da Rede Pública Municipal.
- vi. Educação Escolar Indígena: desenvolve o Projeto Tecendo Saberes em uma perspectiva intercultural e interdisciplinar para os anos iniciais (multisseriado) do Ensino Fundamental. As formações são conduzidas mediante um processo de diálogo, de interação e de compartilhamento de experiências com os professores e representantes indígenas participantes com oficinas de formação, em 06 módulos com a carga horária de 32 horas e calendário próprio da instituição executora – e parceira – Universidade Federal do Amazonas – UFAM, atendendo aos professores que atuam em salas multisseriadas do 1º ao 5º ano. Escolas envolvidas: Escola Municipal Três Unidos, Escola Municipal Aleixo Bruno, Escola Municipal Boas Novas, Escola Municipal São Tomé, pertencentes à Divisão Distrital Zona Rural.
- vii. Educação da Terra: O Programa Nacional de Educação do Campo é uma ação do Governo Federal resultado da mobilização dos movimentos sociais e sindicais do campo, para construção de referências de política nacional de educação do campo, com apoio do MEC. O Programa Nacional de Educação do Campo oferece apoio técnico e suporte financeiro para estados e municípios implementarem suas respectivas políticas de Educação do Campo, através de um conjunto de ações articuladas, que atendem às escolas do campo e quilombolas em quatro eixos: gestão e práticas pedagógicas, formação de professores, educação de jovens e adultos, educação profissional e tecnológica e infraestrutura. O programa trabalha a educação contextualizada, promovendo a interação entre conhecimento científico e os saberes das comunidades. A formação continuada dos servidores está sendo desenvolvida em parceria com a Secretaria Estadual de Educação – SEDUC tendo como instituição executora da formação a Universidade Federal do Amazonas atendendo aos professores que atuam em salas multisseriadas do 1º ao 5º ano, no total de 67 professores e 59 escolas envolvidas, pertencentes à Divisão Distrital Zona Rural.

- viii. Escola de Gestão: atende aos gestores e pedagogos em exercício da Rede Municipal de Educação para oferecer formação continuada aos gestores e pedagogos em exercício da função nas escolas da SEMED, visando a análise crítica e reflexiva da escola como organização complexa, de planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de planos e projetos pedagógicos e suas interfaces com as políticas públicas, com os princípios da gestão democrática e da ética no exercício da gestão educacional de pessoas e de processos.
- ix. Escola de Administrativos: A Escola para Servidores Administrativos (manipuladores de alimentos, auxiliares de serviços gerais, secretários e auxiliares de secretaria, bibliotecários e auxiliares de biblioteca) tem o objetivo de proporcionar o conhecimento de ferramentas para melhoria do desempenho, com foco em seu comportamento social e postura profissional.
- x. Escola de Assessores Pedagógicos: Público que precisa estar em constante processo de formação, atenderá os pedagogos que atuam nas Divisões Distritais Zonais e desenvolvem a função de Assessores Pedagógicos que tem como objetivo, subsidiar sua ação através de estudos pertinentes ao processo educacional da rede municipal de ensino, com foco nos resultados, na capacidade de análise e resolução de problemas (PREFEITURA DE MANAUS/SEMED, 2015).<sup>18</sup>

Estes encontros são realizados nos dias de planejamento escolar conforme calendário de formação da Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério em locais designados como Escolas Distritais, para atender as especificidades da efetiva função do servidor e sinalizará no calendário mensal sob planejamento prévio (*Ibidem*, 2015).

Destacamos a relevância e o compromisso da Prefeitura de Manaus-SEMED, com a formação continuada de professores por meio da Portaria nº 0765/2014-SEMED/GS, onde o Secretário Municipal de Educação, Sr. Darcy Humberto Michiles, no uso de suas atribuições conferidas pelo artigo 128, inciso II, da Lei Orgânica do Município de Manaus e, considerando a necessidade de estabelecer orientações, informações e procedimentos para participação dos servidores na formação continuada-2014/2; resolve:

- i. As formações nas Escolas Distritais acontecerão nos seguintes horários: matutino - 7h30 às 11h; vespertino - 13h30 às 17h; noturno - 18h30 às 21h30. Tempo de tolerância na entrada – 15 minutos;

---

<sup>18</sup> Prefeitura de Manaus. Formação Tapiri. Escolas de Formação ano 2015. Disponível em: <<http://goo.gl/4P4nfx>>. Acesso em nov. 2015.

- ii. A frequência do servidor no dia da Formação Continuada deverá ser assinada em sala de aula. Sendo que uma cópia desta frequência deverá ser encaminhada pela Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério ao Departamento de Gestão Educacional, que, por conseguinte encaminha ao Departamento Geral de Distrito, a fim de que possam ser tomadas as medidas administrativas no que tange a presença ou falta do servidor, bem como o lançamento no Sistema Integrado de gestão Educacional do estado do Amazonas;
- iii. A inscrição do professor nas turmas é de responsabilidade da Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério, sendo vedada a mudança de horário, turno ou turma, pois os conteúdos ministrados tem o caráter de continuidade; 4. Atrasos ocorridos após o período de tolerância e, saídas antes do término da formação serão avaliados pelo Coordenador (a) de Polo e Assessor (a) da Divisão Distrital Zona para assinatura na folha de frequência;
- iv. O servidor que não puder comparecer no dia da formação deverá justificar sua ausência por meio de atestado médico, ou justificativa legalmente aceita, ao seu gestor, e este deve encaminhar a justificativa ou o servidor.
- v. A participação na formação continuada pelos servidores das escolas que estão em Calendário Especial é assegurada de acordo com o segmento de ensino e turno de atuação do servidor (DOM, 2014, p. 13).

Com relação às orientações, informações e procedimentos para participação dos servidores na formação continuada da SEMED/2014/2 apresentados no parágrafo anterior, fazemos uma análise comparativa que nos remete aos escritos de M. Foucault (1990, p. 17) quando afirma que com a explosão demográfica do século XVIII e o crescimento do aparelho de produção, se expressa a necessidade de se “fabricar” um tipo de homem que sirva adequadamente para o funcionamento, a manutenção e o fortalecimento da sociedade industrial e capitalista. Nesse momento acontece o que o pensador chama de “dominação política”, esta é realizada como resposta à necessidade de sua utilização. Por um lado, essa utilização é racional, intensa, máxima em termos econômicos; por outro, este corpo só se torna força de trabalho quando trabalhado, lapidado pelo sistema político de dominação característico do poder disciplinar.

Por isso,

Esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar de “disciplinas” (FOUCAULT, 1993, p. 126).

Para a concretização do programa de formação transparecem delineamentos que se comparados ao exposto nos escritos de M. Foucault sobre o poder disciplinar estão presentes e expressos no controle de horários, frequência, justificativas de ausências dos servidores com atestados, ao responsável como forma de controle, condição de participação na formação. Disciplinar por meio do controle para aumentar a utilidade dos sujeitos, dos corpos, tornando-os dóceis, obedientes, pois para responder às necessidades do poder e compreender a constituição da subjetividade nas sociedades modernas, afirma M. Foucault (2003, p. 229), é necessário entender as relações de poder nas quais os indivíduos estão inseridos. Como escreve o autor,

Ainda neste sentido o poder disciplinar objetiva aumentar a utilidade dos corpos das pessoas, fazendo com que elas sejam economicamente mais lucrativas, diminuindo sua capacidade política, tornando-as mais obedientes e passivas. A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos “dóceis” e aumenta as forças do corpo em termos econômicos de utilidade e diminui essas mesmas forças em termos políticos de obediência (FOUCAULT, 1993, p. 127).

Na perspectiva de formação continuada, vemos também que entre os anos 2000 e 2007, a preocupação com políticas dirigidas aos docentes da educação básica passou ao primeiro plano, levando à implementação de vários programas específicos, tanto em nível federal como estadual e muitos municípios, mobilizados por questões regionais próprias ou estimulados pela ação do Ministério da Educação. A formação inicial de professores nas licenciaturas é tema que começa a suscitar intensos debates. O trabalho docente, as carreiras e salários, a identidade profissional de professores e sua formação continuada e as práticas docentes na educação de crianças e adolescentes são questões que têm preocupado pesquisadores, gestores da educação e amplos segmentos sociais (GATTI; BARRETO; ANDRE, 2011, p. 425)

A formação de professores é um antigo e caro tema em nossa história educacional. Muitas pesquisas como escreve S. G. Pimenta, (2012, p. 33-34) já haviam sido produzidas sobre o assunto. Nos idos de 1960, Aparecida Joly Gouveia<sup>19</sup> e outros da área de Sociologia da Educação na Universidade Pública de

---

<sup>19</sup> Aparecida Joly Gouveia (1919 – 1998). A primeira dos seis filhos de Leopoldina Joly Gouveia e Luiz Furtado Gouveia Sobrinho. Nasceu em 15/07/1919, Itatiba, interior de S. Paulo. No quadro docente do Departamento de Sociologia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, chegou, por concurso de provas e títulos, ao cargo em que se

São Paulo – USP, já havia inaugurando a pesquisa em educação no país. Dentre eles, Luiz Pereira utilizando dados do Censo Escolar do Brasil do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP (1995) em sua pesquisa denominada Magistério Primário numa sociedade de classes (1969) constava que a característica mais marcante do Magistério Primário estava no fato de ser,

uma ocupação quase exclusivamente feminina apontando como um fator da desvalorização relativa da profissionalização docente, uma vez que pautada em características missionárias, de instinto maternal, paciência e abnegação e de baixos salários, poucas horas diárias de trabalho e prestígio ocupacional insatisfatório. Fatores esses aceitáveis para o trabalho de uma mulher de classe média alta, em sociedade e uma cultura essencialmente baseadas no trabalho masculino, suporte da família (GOUVEIA, 1960, apud PIMENTA, 2012, p. 33-34).

A sociedade brasileira, como enfatiza a autora, no entanto, será profundamente alterada a partir dos anos 1960, com o desenvolvimento do capitalismo urbano, apontando para uma desqualificação do trabalhador em geral, o que põe em pauta a necessidade do trabalho da mulher para o sustento da família, especialmente da professora que podia conciliar trabalho e afazeres domésticos. Por outro lado, o trabalho urbano vai ampliar a demanda social por escolarização básica.

Neste sentido, o Instituto Nacional de Pesquisas Anísio Teixeira - INEP<sup>20</sup> apontava em suas pesquisas sobre a formação de professores realizada nas escolas Normais de Ensino Médio, que foram colocadas em evidência o distanciamento e a impropriedade dessa formação em confronto com as necessidades de uma escolaridade básica de qualidade, para uma população significativamente ampliada e que trouxe para os bancos escolares as crianças dos segmentos sociais até então excluídos.

Além de insuficiente – 44% dos professores primários que ensinam em nossas escolas são improvisados e sem formação (Censo Escolar do Brasil, Inep, 1965). Com a formação não além da 2ª série primária, as Escolas Normais como ressalta M. L. Pinheiro (1967) padeciam de uma tradição elitista em seu currículo,

---

aposentou, o de Professor Titular da carreira acadêmica. Disponível em: <<http://goo.gl/cVz3AM>>. Acesso em set. 2015

<sup>20</sup> O INEP, criado no início dos anos 1940, iniciou em julho de 1944 a publicação da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, para a divulgação do pensamento educacional brasileiro e das pesquisas sobre formação de professores, até meados dos anos 1980. Foi um dos principais promotores para a organização das Conferências Nacionais de Educação (CNEs) 1965/6/7, inviabilizadas pela ditadura militar (PIMENTA, 2012, p. 21).

distanciado das necessidades da prática, que colocavam desafios que as professoras não estavam preparadas para enfrentar, ou mesmo não se dispunham a fazê-lo.

Essas pesquisas mostravam que o Curso Normal não partia da análise da realidade isto é, em linguagem atual, que não realizava pesquisa da prática, não possibilitava a reflexões dos professores, não preparando os futuros professores para enfrentá-la, evidenciando que, o distanciamento sobre os cursos de formação e a realidade da escola primária foi assim diagnosticado em pesquisa por L. M. Pinheiro quando afirma que,

[...] embora os alunos estudem Psicologia e Sociologia, não adquirem atitude psicológica e sociológica adequadas para enfrentar, no futuro, problemas concretos [...]. Ao aluno não é dada a oportunidade de refletir sobre os problemas relacionados com a escola primária e que estão a exigir soluções (*Ibidem*, 1967 p. 160).

O conhecimento do meio docente, através da experiência e de estudos, coloca em relevo o quanto é problemática para os professores a questão da formação, tanto no que eles verbalizam a respeito da parte inicial dessa formação quanto no seu engajamento no princípio e no decorrer do trabalho no Ensino Fundamental e Médio. A formação inicial é considerada “demasiadamente teórica” ou “não” “suficientemente prática”, “muito afastada da realidade de sala de aula” ou “demasiadamente ligada a modelos” (PAQUAY, 2001, p. 46-47).

Os professores “queixam-se” que seus formadores “não explicam o suficiente” sobre as dificuldades que seriam encontradas, nem da influência dos problemas sociais sobre a classe; que não’ “forneceram informações suficientes” sobre a psicologia do aluno, as técnicas, etc. acusam-nos ainda de haverem “infantilizado” o ofício. Por outro lado, eles mesmos são taxados de resistentes à mudança e ao autoquestionamento, de pouco participantes e de conformistas, quando não de apresentarem comportamento infantil; de reiterarem qualquer teorização e de esperarem de maneira por receitas prontas receitas estas que os formadores evitarão fornecer (LOUVET e BAILLAUQUÈS, 1992 apud PAQUAY, 2001, p. 47)

Como afirma A. Prost (1973a apud Paquay, 2001, p. 47) chega-se ao extremo de pesquisadores e profissionais ligados a instituições questionarem as vantagens e os efeitos da formação institucionalizada, tanto para o período inicial quanto para a sequência do trabalho. Haverá utilidade nessa formação? Lançamos a ideia da existência de uma “pré-personalidade profissional”, escreve C. Lessard (1991 apud,

Paquay, 2001, p. 47), mas outros pesquisadores consideram também que, mesmo antes de entrar para a formação, aqueles que chegam à instituição de ensino já estão formados. A formação seria somente mais uma das peças do conjunto que poderíamos chamar de “visão do mestre”, que o futuro professor elabora quando aluno e que carrega ao longo de toda a sua formação, quando não de toda a sua carreira.

Os principiantes no ensino colaboram para aprofundar a reflexão. Nessas circunstâncias, nós nos perguntamos atualmente quais são os critérios para qualificarmos de “formação” qualquer empreendimento organizado em um determinado local para “adaptação ao emprego”, assim como o que pode haver de formação nos iniciantes, quando eles produzem “em cima da hora” capacidades de resposta aos problemas encontrados, e isto sem levar em consideração quais são essas respostas.

Os mesmos professores fizeram compreender que na situação real, complexa, móvel, aberta a múltiplas pressões e em total responsabilidade com o ensino, outra maneira de formar, diferente daquela vivida até então, é posta em prática ou é descoberta. Ela é personalizada, enraizada nas situações da classe e da profissão, baseada nas atividades locais.

É também, nesses locais e dentro desse período de tempo, uma interpelação do sujeito sobre o que ele é, o que ele sabe, o que ele faz, o que ele está se tornando ou deseja tornar-se. É algo personalizado, mas também socializado, e parece muito mais muito mais em confronto com a formação inicial instituída do que um seu prolongamento ou complemento. A essa ruptura que é quase anulação alguns chamariam de “autoformação”, dizendo:

“Eu me formei sozinho”, declaram os professores quando se referem a essa época. Sim, mas formou-se em quê? Esta é uma questão que se mantém constante: basta lembrarmos as assertivas de que demonstram que a primeira superação das dificuldades iniciais, o primeiro domínio dos grandes problemas imediatos da classe, permanecem sendo os mesmos, posteriormente, para um grande número de professores (HUBERMAN, 1991, apud PAQUAY, 2001, p. 48).

Será suficiente para esses professores o mínimo de domínio profissional, constituído de “remendos” pedagógicos e de pequenos impulsos ou avaliações do trabalho, o qual é tão rapidamente encerrado? Para eles, a formação será considerada uma passagem obrigatória, um parêntese inevitável, rapidamente

fechado com a obtenção do certificado de aptidão. Outras opiniões esparsas nas entrevistas com professores informam que “nunca se sabe o suficiente para ensinar”, ou sugerem que talvez alguns colegas estejam muito cansados e mesmo decepcionados com o trabalho realizado e que nem podem imaginar “além de tudo continuar a formação”. Neste contexto, isto significa “fazer estágio”, no qual serão “questionados demais”, “modificados” sem que realmente o desejem. Nós nos perguntamos, contudo, se a concepção e as expectativas – quando elas existem – de uma formação definida somente como ensino-aprendizagem de competências profissionais mínimas, especialmente práticas, estacionadas em um referencial de base, não iriam por si sós ao encontro de uma ação cultivada e desejada de formação pessoal e de ofício.

### **1.1.8 A Educação Profissional e a formação de professores**

O quanto ainda não visto nos parágrafos anteriores, nos remete à retomada do Parecer, CNE/CEB nº 16/99 que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, citado várias vezes nesta pesquisa, no item 6 deste parecer, encontramos delineados os princípios da educação profissional onde consta que as diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional de nível técnico regem-se por um conjunto de princípios que incluem o da sua articulação com ensino médio e os comuns com a educação básica, também orientadores da educação profissional, que são os referentes aos valores estéticos, políticos e éticos.

Outros princípios definem sua identidade e especificidade, e se referem ao desenvolvimento de competências para a laboralidade, à flexibilidade, à interdisciplinaridade e à contextualização na organização curricular, à identidade dos perfis profissionais de conclusão, à atualização permanente dos cursos e seus currículos, e à autonomia da escola em seu projeto pedagógico. O Parecer, afirma que a educação profissional é, antes de tudo, educação.

Por isso mesmo, rege-se pelos princípios explicitados na Constituição Federal e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Assim, a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, a liberdade de aprender e ensinar, a valorização dos profissionais da educação e os demais princípios

consagrados pelo artigo 3º da Lei de Diretrizes e Bases deve estar contemplado na formação e no desenvolvimento dos projetos pedagógicos das escolas e demais instituições de educação profissional.

O Parecer afirma que, a educação profissional é, antes de tudo, educação. Esta afirmação parece revelar o prolongado tempo de silêncio, esquecimento, de negação e a falta de reconhecimento desta modalidade de educação tão importante para desenvolvimento do Brasil principalmente a partir dos anos 70.

Como veremos claramente no Capítulo II, conforme o Parecer CNE/CBE nº 16/99 ao número 2, a formação profissional, desde as suas origens, sempre foi reservada às classes menos favorecidas, os pobres desvalidos da fortuna; para as pessoas com pouca ou sem escolaridade e que desta maneira vendiam sua força de trabalho para o enriquecimento de poucos em detrimento de muitos apontando como força motora o desenvolvimento de competências para a laboralidade, isto é, para o trabalho, estabelecendo-se uma nítida distinção entre aqueles que detinham o saber (ensino secundário, normal e superior) e os que executavam tarefas manuais (ensino profissional).

Parece forçadamente querer recuperar este tempo quando fala em articulação do ensino ao afirmar que,

A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular, ou por diferentes estratégias de educação continuada. O termo articulação empregado no artigo 40 da Lei de Diretrizes e Bases, indica mais que complementaridade: implica em intercomplementaridade mantendo-se a identidade de ambos; propõe uma região comum, uma comunhão de finalidades, uma ação planejada e combinada entre o ensino médio e o ensino técnico. Nem separação, como foi a tradição da educação brasileira até os anos 70, nem conjugação redutora em cursos profissionalizantes, sucedâneos empobrecidos da educação geral, tal qual a propiciada pela Lei Federal N° 5.692/71 (BRASIL, 1999, p. 17).

Em articulação, em conjugação, são expressões muito fortes e sinônimas: articula e conjuga, porém não foi o que de fato vimos desfilar no cenário da educação. Relembramos aqui, no governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003 a 2011) a educação profissional passou a se configurar mais visivelmente no cenário político na história da educação que graças ao descaso opcional e por questões políticas, mesmo tratando-se de um sociólogo, o ex-presidente Fernando Henrique Cardoso (1995 a 2003) conseguiu retirar do mapa este nível de ensino em seu governo.

Com relação à formação de professores, como já observado em outras partes desta dissertação, a LDB nº 9.394/96 trouxe referências para a formação dos professores, extensivas aos de disciplinas específicas: formação mediante relação teoria e prática, aproveitamento de estudos e experiências anteriores dos alunos desenvolvidas em instituições de ensino e em outros contextos, e prática de ensino de, no mínimo, 300 horas (MACHADO, 2008, p. 13-14).

Por isso, em sua abordagem sobre a necessidade de licenciaturas para a formação de professores esta mesma autora escreve,

A carência de pessoal docente qualificado tem se constituído num dos pontos nevrálgicos mais importantes que estrangulam a expansão da educação profissional no país. Atualmente, anunciam-se diversas medidas orientadas à expansão quantitativa da oferta desta modalidade educativa no país, incluindo-se a reorganização das instituições federais de educação profissional e tecnológica. Por outro lado, ampliou-se o entendimento de que essa modalidade educacional contempla processos educativos e investigativos de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas de fundamental importância para o desenvolvimento nacional e o atendimento de demandas sociais e regionais, o que requer o provimento de quadros de formadores com padrões de qualificação adequados à atual complexidade do mundo do trabalho (*Ibidem*, p. 13-14).

Com relação à educação profissional mediante o Decreto nº 2.208/97, que veio regulamentar os artigos da nova Lei de Diretrizes e Bases - LDB referentes à educação profissional interpretou, no seu artigo 9º, que as disciplinas do ensino técnico poderiam ser ministradas não apenas por professores, mas por instrutores e monitores, uma incúria com relação às exigências de habilitação docente. Prevê que estes deveriam ser selecionados, principalmente, pela experiência profissional, que a preparação para o magistério não precisaria ser prévia, pois poderia se dar em serviço e manteve a admissão de programas especiais de formação pedagógica. Apesar disso, cursos regulares de licenciatura foram também citados, mas sem quaisquer outras referências mais concretas.

Em abordagem sobre a formação docente L. R. S. Machado (2008, p. 14) alude que o CNE, mediante Resolução nº 2/97, dispôs sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental e do ensino médio e, relanceando os olhos para a educação profissional em nível médio, achou uma forma de incluir a formação de professores para esta modalidade nesta resolução, sem promover a discussão sobre a alternativa das licenciaturas.

Não obstante, entre tantas ofertas de formação existentes, considera-se que,

[...] as licenciaturas têm sido apontadas como absolutamente essenciais por serem o espaço privilegiado da formação docente inicial e pelo importante papel que podem ter na profissionalização docente, para o desenvolvimento de pedagogias apropriadas às especificidades da educação profissional, o intercâmbio de experiências no campo da educação profissional, o desenvolvimento da reflexão pedagógica sobre a prática docente nesta área, o fortalecimento do elo entre ensino-pesquisa-extensão, pensar a profissão, as relações de trabalho e de poder nas instituições escolares, a responsabilidade dos professores (*Ibidem*, p. 15).

O Parecer CNE/CEB nº 16/99 dá ênfase também sobre o desenvolvimento de competências para a laboralidade dentre outros destaques prescreve que, quando competências básicas passam a ser cada vez mais valorizadas no âmbito do trabalho, e quando a convivência e as práticas sociais na vida cotidiana são invadidas em escala crescente por informações e conteúdos tecnológicos, ocorre um movimento de aproximação entre as demandas do trabalho e as da vida pessoal, cultural e social.

É esse movimento que dá sentido à articulação proposta na lei entre educação profissional e ensino médio. A articulação das duas modalidades educacionais tem dois significados importantes. De um lado afirma a comunhão de valores que, ao presidirem a organização de ambas compreendem também o conteúdo valorativo das disposições e condutas a serem constituídas em seus alunos. De outro, a articulação reforça o conjunto de competências comuns ensinadas e aprendidas, tanto na educação básica quanto na profissional (BRASIL, 1999, p. 17).

O Parecer chama a atenção sobre a base comum – axiológica e pedagógica – é indispensável destacar as especificidades da educação profissional e sua identidade própria. Esta se expressa também em dois sentidos. O primeiro diz respeito ao modo como os valores que comunga com a educação básica operam para construir uma educação profissional eficaz no desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva. O segundo refere-se às competências específicas a serem constituídas para a qualificação e a habilitação profissional nas diferentes áreas. A identidade da educação profissional não prescinde da definição de princípios próprios que devem presidir sua organização institucional e curricular. Mas na sua articulação com o ensino médio a educação técnica deve buscar como expressar, na

sua especificidade, os valores estéticos, políticos e éticos que ambos comungam. Estes valores serão discutidos no decorrer desta pesquisa (BRASIL, 1999, p. 18).

Ainda que a valorização da educação profissional tenha tomado lugar de destaque na legislação brasileira, o Parecer nº 16/99 em momento algum se preocupa com a formação dos profissionais, trabalhadores mediada pelo professor, por seu ofício. O vazio, a lacuna representada pela falta de propostas para esta modalidade de ensino é notória na própria legislação.

Como responder às exigências e normas deste Parecer? Quem irá ministrar esta formação? A quem é transferida esta tarefa de desenvolver competências para a vida e para competências profissionais? Esparsamente e não de forma aleatória, recorreremos às primeiras tentativas de formação para professores da educação profissional onde em 1917 temos a criação da Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Brás, no Rio de Janeiro antigo Distrito Federal que constitui o início das iniciativas, já impregnado pelas dificuldades que surgiriam.

Outras são as exigências com relação ao perfil dos docentes da educação profissional, estas hoje estão mais elevadas. Não é mais suficiente o padrão do artesanato, quando o mestre da oficina-escola se apresentava como o espelho que o aluno praticante deveria adotar como referência. Superado também está o padrão da escola oficina, Machado (2008, p. 15) que impunha ao aluno a aplicação de séries metódicas de aprendizagem. Instrutores recrutados nas empresas, segundo o padrão de que para ensinar basta saber fazer, apresentam grandes limitações não somente pedagógicas, mas também teóricas com relação às atividades práticas que ensinam.

Por outro lado, constata-se que em pleno século XXI, nas escolas de educação profissional a presença de professores com o perfil citado pela autora ainda se faz presente. As instituições têm a preocupação em proporcionar a estes profissionais, formação complementar dentro das novas exigências da educação profissional para o mercado de trabalho por reconhecer que estes com tanta experiência e com formação atualizada, ainda podem contribuir com a formação de novos perfis profissionais.

Porém, a percepção que se tem é que as experiências do chão de fábrica se sobrepõem a tais exigências de formação. Exemplo desta preocupação com a formação do professor para melhoria de sua profissional no contexto da educação

profissionais são as ofertas formativas em cursos de graduação e pós-graduação referenciadas no Capítulo IV propostas pelo Departamento Nacional do SENAI.

Para elucidar o texto acima, trazemos à discussão um texto no qual é possível fazer a correlação entre as exigências do currículo de um professor para a educação profissional e os critérios de avaliação do currículo de um trabalhador de fábrica denominada como Avaliação, Desempenho e Análise de Perfil e o Planejamento das Ações Educacionais e dos Padrões de Referência do Mercado apresentado no livro, “A fábrica como espaço educativo” de A. R. B. Mourão, aplicado a uma empresa.

O texto expressa:

Devem considerar as conclusões sobre o perfil e desempenho, as aspirações do empregado descritas no histórico pessoal e os acordos de trabalho para o ano seguinte. Para que o plano de desenvolvimento do empregado seja factível, são definidas no máximo três prioridades de desenvolvimento a cada ano. O gestor deste plano é o próprio empregado. Ao gerente cabe o papel de orientador, mas é o empregado que deve “fazer acontecer” (DOCUMENTO, 1996e, p. 5, apud MOURÃO, 2006, p.95).

Comentando a citação diz a autora que esta trás implícita que é o indivíduo o responsável por seu desenvolvimento pessoal, o desenvolvimento de competências é assumido pelo próprio empregado, ao empregador cabe propiciar condições para tal. Na minha compreensão Mourão (2006) é justamente por isso que a empresa considera a formação de competências como uma ‘Olimpíada Pessoal’.

Constata-se que,

[...] os professores da educação profissional enfrentam novos desafios relacionados às mudanças organizacionais que afetam as relações profissionais, aos efeitos das inovações tecnológicas sobre as atividades de trabalho e culturas profissionais, ao novo papel que os sistemas simbólicos desempenham na estruturação do mundo do trabalho, ao aumento das exigências de qualidade na produção e nos serviços, à exigência de maior atenção à justiça social, às questões éticas e de sustentabilidade ambiental. São novas demandas à construção e reestruturação dos saberes e conhecimentos fundamentais à análise, reflexão e intervenções críticas e criativas na atividade de trabalho (MACHADO, 2008, p. 15).

Por isso, compreender os processos pelos quais os professores aprendem os conhecimentos que são necessários à prática docente, as formas pelas quais os docentes articulam diferentes saberes no exercício da docência, têm se constituído um campo fértil nas pesquisas sobre a formação de professores. Entretanto,

A relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos. Sua prática integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações. Pode-se definir o saber docente como um saber

plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experiências (TARDIF, 2014, 36).

Dentre os tipos de conhecimentos importantes, afirma o autor citado, destaca-se, o conhecimento do conteúdo, que se refere ao conhecimento que os professores possuem a respeito do conteúdo que ensinam, bem como a forma pela qual eles transmitem esse conhecimento a um modelo de ensino que produza compreensão nos alunos, sendo esse um tipo especial de conhecimento e configura-se como uma contribuição poderosa para a investigação sobre a formação de professores, pois no processo de ensinar, eles adaptam, reconstroem, reordenam ou simplificam o conteúdo para torná-lo compreensível para seus alunos.

Mas a formação de professores para atender a educação profissional não poderia estar à mercê do esquecimento como ficou ao longo da história. Logo, a necessidade de formação para esta modalidade de ensino tornara-se uma necessidade. A carência de pessoal docente qualificado ressalta L. R. S Machado, (2008, p. 14) foi se constituindo num dos pontos que estrangulam a expansão da educação profissional no país. Anunciam-se medidas diversas orientadas à expansão quantitativa da oferta desta modalidade educativa no país, como a reorganização das instituições federais de educação profissional e tecnológica. Mas,

essa ausência de referências à formação de professores para atuar na EP, tem a ver com uma dada concepção sobre as relações entre experiência profissional e formação acadêmica, permeada por um não reconhecimento da docência na EP como um campo de conhecimento com identidade própria (OLIVEIRA, 2010, p. 461).

De outra forma, compreende-se que essa modalidade educacional abarca processos educativos e investigativos de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas de fundamental importância para o desenvolvimento nacional e o atendimento para o desenvolvimento nacional e o atendimento de demandas sociais e regionais, o que requer o provimento de quadros de formadores com padrões de qualificação adequados à atual complexidade do mundo do trabalho.

Organização, planejamento e coordenação nacional dos esforços de superação da estrutura fragmentada que ainda caracteriza a educação profissional no Brasil, são necessários como requisito fundamental mediante o desenvolvimento de concepção consistente de política ampla e contínua de formação profissional de docentes para esta área. As ofertas de formação de docentes para este campo

existem e são diversificadas, porém, reduzidas mediante as demandas que nem sempre atendem os perfis de entrada dos candidatos.

Tais demandas constituem-se em programas especiais de pós-graduação, formação em serviço e formação à distância sendo poucas as iniciativas de cursos de licenciatura, sendo estas absolutamente essenciais por ser o espaço privilegiado da formação docente inicial e pelo importante papel que podem ter na profissionalização docente, para o desenvolvimento de pedagogias apropriadas, às especificidades da educação profissional, o intercâmbio de experiências no campo da educação profissional, o desenvolvimento da reflexão pedagógica sobre a prática docente nesta área, o fortalecimento do elo entre ensino – pesquisa – extensão, pensar a profissão, as relações de trabalho e de poder nas instituições escolares, a responsabilidade dos professores.

Destaca-se que na formação de professores para a educação profissional, como afirma H. D. Moura (2004a) é necessário atentar para a realidade na qual, o professor precisa ser formado na perspectiva de que a pesquisa e o desenvolvimento tecnológico devem estar voltados para a produção de bens e serviços que tenham a capacidade de melhorar as condições de vida dos coletivos sociais e não apenas para produzir bens de consumo para fortalecer o mercado e, em consequência, concentrar a riqueza e aumentar o fosso entre os incluídos e os excluídos.

Nesse momento histórico, mais especificamente, há necessidade de reflexão sobre a prática docente nessa área, pois segundo L. R. S. Machado (2008, p. 15), os professores da educação profissional enfrentam novos desafios relacionados às mudanças organizacionais que afetam as relações profissionais, aos efeitos das inovações tecnológicas sobre as atividades de trabalho e às questões éticas e de sustentabilidade ambiental, dentre outros. A eles apresentam-se novas demandas à construção e reestruturação dos saberes e conhecimentos fundamentais à análise, reflexão e intervenções críticas e criativas na atividade de trabalho. Que conhecimentos/saberes são necessários ao professor da Educação profissional para fazer frente a essas singularidades?

No bojo da educação profissional que tem no seu objeto de estudo e intervenção sua primeira especificidade, a tecnologia que por sua vez, se configura como uma ciência transdisciplinar das atividades humanas de produção, do uso dos

objetos técnicos e dos fatos tecnológicos exige do professor uma formação que atenda aos seus objetivos. Do ponto de vista escolar, é disciplina que estuda o trabalho humano e suas relações com os processos técnicos uma vez que,

é próprio do ensinar-aprender tecnologia e, portanto, da docência na educação profissional tratar da intervenção humana na reorganização do mundo físico e social e das contradições inerentes a esses processos, exigindo discutir questões relacionadas às necessidades sociais e às alternativas tecnológicas. O caráter operatório da tecnologia e a possibilidade de transformar o real, mudança que constitui um efeito concreto fundamental, podem ganhar representações diversas que acompanham os sentidos atribuíveis à ideia de eficácia e de sucesso. Daí a necessidade de uma formação consistente, fundamentada e crítica (MACHADO, 2008, p. 16).

Entidades como Anped, Anfoppe, Anpae e Forundir, ressalta a autora em questão, 'têm reiterado argumentos que evidenciam a impropriedade das soluções que transformam políticas emergenciais de formação de professores em soluções permanentes destacando a necessidade de política ampla e massiva que leve à consolidação de um sistema nacional de formação docente, que inclua a modalidade inicial, a continuada, as necessárias articulações entre formação inicial e continuada evitando-se dar continuidade à fragmentação das políticas. Estas entidades chamam a atenção para a necessidade de que a formação inicial do jovem egresso do ensino médio seja desenvolvida de forma presencial nas licenciaturas e não em cursos na modalidade à distância. Para tanto,

superar o histórico fragmentado, improviso e insuficiente de formação pedagógica que caracteriza a prática de muitos docentes da educação profissional de hoje implica reconhecer que a docência é muito mais que mera transmissão de conhecimentos empíricos ou processo de ensino de conteúdos fragmentados e esvaziados teoricamente. Para formar a força de trabalho requerida pela dinâmica tecnológica que se dissemina mundialmente, é preciso outro perfil de docente capaz de desenvolver pedagogias do trabalho independente e criativo, construir a autonomia progressiva dos alunos e participar de projetos interdisciplinares (*Ibidem*, p. 15).

Com tais premissas, constata-se que no Brasil inclui-se na educação profissional: os programas de formação inicial e continuada de trabalhadores; o ensino técnico nas formas concomitante, subsequente e integrado ao ensino médio; as variantes de formação inicial e continuada e do ensino técnico quando misturadas de forma articulada com a educação de jovens e adultos e a graduação tecnológica.

Quanta complexidade, precisando considerar o todo e as necessidades das particularidades internas ao conjunto da educação profissional brasileira. Vejamos então como nas exigências da formação docente preconiza-se uma formação

articulada, pluridisciplinar uma vez que este deverá navegar nas várias modalidades de ensino técnico em que atua desenvolvendo competências e habilidades:

- i. no ensino técnico integrado ao médio, ele deve saber integrar os conhecimentos científicos, tecnológicos, sociais e humanísticos, que compõem o núcleo comum de conhecimentos gerais e universais, e os conhecimentos e habilidades relativas às atividades técnicas de trabalho e de produção relativas ao curso técnico em questão;
- ii. no ensino técnico concomitante ao médio, ele deve saber articular o planejamento e o desenvolvimento dos cursos, de modo a aproveitar oportunidades educacionais disponíveis;
- iii. e no ensino técnico subsequente ao médio, ele deve saber lidar com um alunado heterogêneo que já concluiu o ensino médio e reforçar a formação obtida na educação básica paralelamente ao desenvolvimento dos conteúdos específicos à habilitação (*Ibidem*, p. 17).

Considera a autora, que dada a diversidade de situações e dispersão das soluções que vêm sendo praticados, os professores da educação profissional são levados a atuar com um mínimo de orientações pedagógicas e técnicas. Com isso, o trabalho de transposição didática é realizado geralmente sem qualquer avaliação externa.

Como na formação dos trabalhadores para as inúmeras ocupações no mundo e mercado do trabalho, na formação dos professores existe também a necessidade de se desenvolver o perfil a ser formado, tornando-se isso um pressuposto básico que o docente da educação profissional seja essencialmente,

um sujeito da reflexão e da pesquisa, aberto ao trabalho coletivo e à ação crítica e cooperativa, comprometido com sua atualização permanente na área de formação específica e pedagógica, que tem plena compreensão do mundo do trabalho e das relações que envolvem as modalidades, níveis e instâncias educacionais, conhecimento de sua profissão, de suas técnicas, bases tecnológicas e valores do trabalho, bem como dos limites e possibilidades do trabalho docente que realiza e precisa realizar (*Ibidem*, p. 17).

Reitera a autora que as bases tecnológicas constituem um diferencial importante do perfil do docente a ser formado, pois se referem ao conjunto sistematizado de conceitos, princípios e processos relativos a um eixo tecnológico e a determinada área produtiva de bens e serviços, resultante, em geral, da aplicação de conhecimentos científicos. Logo, o perfil do docente precisa, também, estar alicerçado em bases científicas, nos conceitos e princípios das ciências da natureza,

da matemática e das ciências humanas, presentes nas tecnologias e que fundamentam suas opções estéticas e éticas e seu campo de atuação.

Este perfil segundo a mesma autora, estar apoiado em bases instrumentais relativas a linguagens e códigos, que permitem ler e interpretar a realidade e comunicar-se com ela, habilidades mentais, psicomotoras e de relacionamento humano. Entende-se que se trata de um profissional que sabe o que, como e por que fazer e que aprendeu a ensinar, para desenvolver idônea e adequadamente outros profissionais. Desta forma, tem papel e compromisso como educador, independentemente de outra atividade que venha a ter, contribuindo, assim, como participante ativo, para o desenvolvimento da educação profissional.

Neste sentido, o professor deve: (i) ter capacidade para elaborar estratégias; (ii) estabelecer formas criativas de ensino-aprendizagem; (iii) prever as condições necessárias ao desenvolvimento da educação profissional, considerando suas peculiaridades, as circunstâncias particulares e as situações contextuais em que se desenvolve; (iv) realizar um trabalho mais integrado e interdisciplinar; (v) promover transposições didáticas contextualizadas e vinculadas às atividades práticas e de pesquisas. O perfil profissional do docente da educação profissional engloba, além das especificidades das atividades pedagógicas relativas ao processo de ensino-aprendizagem neste campo, as dimensões próprias do planejamento, organização, gestão e avaliação desta modalidade educacional nas suas íntimas relações com as esferas da educação básica e superior (*Ibidem*, p. 18).

Por isso, o professor da Educação Profissional, deixa claro a mesma autora, deve ser capaz de permitir que compreendam de forma reflexiva e crítica, os mundos do trabalho, dos objetos e dos sistemas tecnológicos que evoluem; as motivações e interferências das organizações sociais pelas quais e para as quais estes objetos e sistemas foram criados e existem; a evolução do mundo natural e social do ponto de vista das relações humanas com o progresso tecnológico; como os produtos e processos tecnológicos são concebidos, fabricados e como podem ser utilizados; métodos de trabalho dos ambientes tecnológicos e das organizações de trabalho. Precisa saber desenvolver comportamentos proativos e socialmente responsáveis com relação à produção, distribuição e consumo da tecnologia.

O professor da educação profissional deve ser capaz de descrever práticas profissionais (como, por quem e dentro de que condições uma atividade é realizada),

de levar em conta o uso que quer fazer desta descrição no processo de ensino-aprendizagem (tipo de apropriação e grau de utilização das técnicas) e de estabelecer a diferença entre ensinar práticas e ensinar os saberes sobre estas práticas numa construção mais ou menos elaborada, mais ou menos formalizada destas práticas. Por tanto,

[...] é desejável que, além da experiência profissional articulada à área de formação específica, saiba trabalhar com as diversidades regionais, políticas e culturais existentes, educar de forma inclusiva, contextualizar o conhecimento tecnológico, explorar situações-problema, dialogar com diferentes campos de conhecimentos e inserir sua prática educativa no contexto social, em todos os seus níveis de abrangência (*Ibidem*, p. 18).

Para reafirmar a importância e necessidade de contextualizar o conhecimento tecnológico, no Capítulo IV desta pesquisa, apresentamos as Situações de Aprendizagem como atividade que é realizada no curso Técnico de Mecatrônica em uma escola do SENAI em Manaus. Estas são estratégias de avaliar o processo de ensino do aluno, que mensura o desenvolvimento de competências sociais, metodológicas, de gestão e de conhecimentos técnicos. Ressaltamos que esta estratégia de ensino não é um privilégio do SENAI, ele a utiliza como instrumento de avaliação na Metodologia SENAI de Educação Profissional, outras instituições como o SENAC também a utilizam como forma de dinamizar e mediar o conhecimento.

Para falar sobre situações de aprendizagens o educador brasileiro Celso Antunes<sup>21</sup> apresenta as Novas Situações de aprendizagens que são definidas como uma maneira de dar aula, dentre as quais a aula expositiva é uma, mas não a única. Em sua abordagem o educador parte de uma conversa com um menino de 15 anos que todos os dias desciam juntos no elevador. Naquele dia o professor observou que o menino estava com muita pressa e perguntou: Porque você está com tanta pressa? E o menino respondeu: Porque hoje na escola é dia de Alexandre. Que história é essa de dia de Alexandre? O Alexandre professor Celso, é um professor que tem diferentes maneiras de dar aulas e hoje ele vai fazer uma competição e para isso eu preciso correr; marquei com meu grupo para rever a matéria, pois será

---

<sup>21</sup> Celso Antunes. Nasceu em São Paulo em 5 de outubro de 1937. Educador brasileiro, formado em geografia pela Universidade de São Paulo; Mestre e Especialista em inteligência e cognição.

uma aula espetacular e ninguém vai tirar-nos o primeiro lugar [...] (ANTUNES, 2010).<sup>22</sup>

Para tanto, nesta complexidade de empreendimentos formativos, vemos que nos estudos que abordam a aprendizagem da docência, observa-se a referência aos seguintes aspectos: a existência de uma base de conhecimento para o ensino, com os diferentes tipos de conhecimentos necessários ao professor para o desenvolvimento da atividade docente; a influência da biografia pessoal e profissional na configuração de sua prática pedagógica; a relevância dos processos formativos e do exercício profissional na aprendizagem da profissão; dentre outros.

De acordo com I. Lelis (2010) a docência não acontece de forma linear, mas é construída por um conjunto de determinações sociais que expressam os espaços que foram importantes na constituição das disposições para ensinar. Estudando o processo de aprender a ensinar no ensino superior, A. V. F. Ferenc (2005), afirma que ainda são escassos os conhecimentos sobre tal processo, que envolve saberes construídos ao longo da trajetória de socialização e constitui-se em um dos eixos de referência para discussões atuais sobre a formação docente.

Em contra partida, ao tratar sobre a centralidade nos professores nas políticas neoliberais, S. G. Pimenta & E. Ghedin (2012, p. 44), afirmam que a educação é um fenômeno complexo, e, como tal, responde aos desafios que diferentes contextos políticos e sociais lhe colocam. A educação retrata e reproduz a sociedade; mas também projeta a sociedade que se quer. Por isso, vincula-se profundamente ao processo civilizatório e humano. Enquanto prática histórica tem o desafio de responder às demandas que os contextos lhe colocam.

Quais seriam estes desafios hoje? Pelos menos dois: (i) sociedade da informação e sociedade do conhecimento; (ii) sociedade do não emprego e das novas configurações do trabalho. Para tanto,

realizar o trabalho de análise crítica da informação relacionada à constituição da sociedade e seus valores é trabalho para professor e não para monitor. Ou seja, para um profissional preparado científica, técnica, tecnológica, pedagógica, cultural e humanamente. Um profissional que reflete sobre seu fazer, pesquisando-o nos contextos nos quais ocorre (PIMENTA & GHEDIN, 2012, p. 45-46).

---

<sup>22</sup> ANTUNES, CELSO. 2010. Novas situações de Aprendizagens. Palestra disponível em vídeo no endereço. <<https://goo.gl/kGEGXu>>. Acesso em set. 2015.

Certamente, esse perfil de professor em sua completeza não se prepara num lampejar de tempo e entre quatro paredes. Este se deixa envolver por outras tantas realidades além de textos, livros, que despertam sua consciência para um todo que é o próprio mundo no qual desenvolve sua profissão e num emaranhado de situações acontece a sua práxis numa análise crítica buscando transcender a realidade. É deste professor que a sociedade tem sede.

## CAPÍTULO II

### A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

A precedência do termo teoria no par teoria & prática não é gratuito. Apesar de não corresponder historicamente ao modo pelo qual o conhecimento é elaborado no plano individual e social, o citado par acaba orientando decisões didáticas no campo da educação profissional.

Jarbas Novelino Barato

#### 2.1 Os caminhos da Educação Profissional no Brasil: Sua trajetória

Pensar a formação de professores para a Educação Profissional e Tecnológica - EPT no Brasil é remeter nossas preocupações àquele profissional que na cotidianidade de sua profissão forma o cidadão para responder às demandas do mundo do trabalho e de um mercado exigente: o professor. Sua formação é um processo dinâmico, que exige constante atualização, seja dos conhecimentos teóricos como das constantes mutações da sociedade para responder de maneira crítica e positiva às novas frentes do mundo do trabalho uma vez que a este cabe contribuir com a formação intelectual, social, política, ética e econômica de futuros profissionais.

Ao colocarmos como objeto de estudo a formação de professores para o Ensino Profissional e Tecnológico vale ressaltar como escreve M. Ciavatta (2006, p. 43.47) que a formação de professores de Educação Profissional e Tecnológica, assim como dos alunos, passa pela compreensão dos limites socioeconômicos do País, mas não prescinde da disponibilidade de recursos materiais e humanos que permitam realizar os fins da educação cujas necessidades devem pautar a nossa formação.

Com esta breve premissa iniciamos o Capítulo II com a proposição de percorrer o caminho da formação de professores concomitante ao crescimento do ensino profissional na história de nosso País a partir dos anos 70 com a demarcação de tempo, do percurso, dos avanços, sucessos e insucessos na discussão sobre a formação de professores para o Ensino Profissional e Tecnológico - EPT.

Na abordagem sobre a trajetória do Ensino Profissional no Brasil buscaremos não somente narrar os fatos históricos, mas, dialogar e refletir para reconstruir a formação dos professores no Brasil à luz da historicidade e da legislação da educação brasileira, isso porque,

a realidade da educação profissional acompanha as práticas humanas, desde os períodos remotos da história onde os humanos transferiam seus saberes profissionais por meio de uma educação baseada na observação, na prática e na repetição, pelas quais repassavam conhecimentos e técnicas de fabricação de utensílios, aprimoramento de ferramentas, instrumentos de caça, defesa e demais artefatos que lhes servissem e facilitassem o cotidiano. Essas sociedades embora se valessem de meios e instrumentos rudimentares de produção seguiam uma lógica que não era a acumulação, ideologia presente na atual perspectiva do mercado, mas em experiência baseada na pedagogia de erro e acerto, de repetição de saberes acumulados pela história e cultura (MANFREDI, 2002, p. 37).

A história foi transcorrendo e com ela o homem, as sociedades foram se construindo em movimento e não na linearidade, mas com seus altos e baixos, com acertos e erros, com buscas e conquistas e, desde os primórdios a atividade humana o distingue de outras espécies por tornar o homem mais digno, por colocá-lo em relação e com outros seres bem como com a natureza e dela desfrutar em proveito próprio e da sociedade.

Identificando a forma como os homens produzem seus meios de vida Karl Marx<sup>23</sup> chegou à conclusão que estes estabelecem relações sociais baseadas nas condições materiais de sua existência. E ainda, que o estudo de qualquer sociedade pressupõe como ponto de partida, as relações sociais que os homens estabelecem entre si para utilizar os meios de produção e transformar a natureza. É preciso deixar claro que ao produzir as condições materiais de existência, o homem também produz sua consciência, seu modo de pensar e conceber o mundo, suas representações, como também a produção intelectual das leis, da moral da religião de uma sociedade. Por isso,

Na produção social da própria existência os homens entram em relações determinadas, necessárias, independentes de sua vontade; estas relações de produção correspondem a um grau determinado de desenvolvimento de suas forças produtivas materiais. O conjunto

---

<sup>23</sup> Karl Heinrich Marx. Nasceu em 5 de maio de 1818 em Tréveris, Renânia-Palatinado Reno da Prússia – Alemanha e faleceu em 14 de março de 1883. Filósofo, economista, sociólogo, jornalista, cientista político, socialista. Passou grande parte de sua vida em Londres. Foi importante para a política europeia com sua obra o Manifesto Comunista que deu origem ao Marxismo. Foi um ativista do movimento operário. Disponível em: <<http://goo.gl/0C2ICG>>. Acesso em ago. 2015.

dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política a qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. O modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual. Não é a consciência dos homens que determina a realidade; ao contrário, é a realidade social que determina a sua consciência (MARX, 1984, p. 82-83).

A partir dessas afirmações nota-se que Marx concebe a ideia de que a sociedade por sua vez está dividida em classes, com suas regras e condutas apropriadas, porém estão inseridas em um único sistema que é o Modo de Produção Capitalista. A divisão social do trabalho é para K. Marx a totalidade das formas heterogêneas de trabalho útil, que diferem em ordem, gênero, espécie e variedade.

Ao tratar sobre a divisão do trabalho H. Braverman (1980), afirma que a divisão do trabalho na oficina se difere da divisão do trabalho no interior de uma sociedade, pois,

A divisão do trabalho na sociedade é característica de todas as sociedades conhecidas; a divisão do trabalho na oficina é peculiar da sociedade capitalista. A divisão social do trabalho divide a sociedade em ocupações, cada qual apropriada a certo ramo de produção; a divisão pormenorizada do trabalho destrói ocupações consideradas neste sentido, e torna o trabalhador inapto a acompanhar qualquer processo completo de produção. No capitalismo, a divisão social do trabalho é forçada, caótica e anarquicamente pelo mercado, enquanto a divisão do trabalho na oficina é imposta pelo planejamento e controle. Ainda no capitalismo, os produtos da divisão social do trabalho são trocados como mercadorias, enquanto os resultados da operação do trabalhador parcelado não são todos possuídos pelo mesmo capital. Enquanto a divisão social do trabalho subdivide a sociedade, a divisão parcelada do trabalho subdivide o homem, e enquanto a subdivisão da sociedade pode fortalecer o indivíduo e a espécie, a subdivisão do indivíduo, quando efetuada com menosprezo das capacidades e necessidades humanas, é um crime contra a pessoa e contra a humanidade (BRAVERMAN, 1980, s/p).

Ainda sobre a apropriação da terra D. Saviani (2007) escreve que os homens se dividiram em classes: a classe dos proprietários e a dos não proprietários gerando divisão na sociedade e conseqüentemente na educação. Essa que antes se identificava com o próprio processo de trabalho, assume um caráter dual, constituindo-se em educação para os homens livres pautada nas atividades intelectuais, enquanto que para os serviçais e escravos coube a educação inerente ao próprio processo de trabalho, gerando separação entre educação e trabalho consumada nas formas escravista e feudal.

Em consonância com a realidade do parágrafo anterior, vemos então que a função da divisão social do trabalho para D. É. Durkheim<sup>24</sup> seria produzir a solidariedade, dando sentido às ações dos trabalhadores. Ao restabelecer a solidariedade entre os homens, a divisão social do trabalho, assumiria seu caráter moral ampliando a harmonia, a integração e a coesão na sociedade moderna como escreve a seguir,

Mas, se a divisão do trabalho produz a solidariedade, não é apenas porque ela faz de cada indivíduo um ‘trocador’, como dizem os economistas; é porque ela cria entre os homens todo um sistema de direitos e deveres que os ligam uns aos outros de maneira duradoura. Do mesmo modo que as similitudes sociais dão origem a um direito e a uma moral que as protegem, a divisão do trabalho dá origem a regras que asseguram o concurso pacífico e regular das funções divididas (DÜRKHEIM, 2004, p. 429).

Em uma tomada de reflexão percebemos que não é o distanciamento ou o passar do tempo que apaga a memória ou que modifica a história. Como descrito no Capítulo I, a formação profissional, desde as suas origens, sempre foi reservada às classes menos favorecidas, estabelecendo-se uma nítida distinção entre aqueles que detinham o saber (ensino secundário, normal e superior) e os que executavam tarefas manuais (ensino profissional). Ao trabalho, frequentemente associado ao esforço manual e físico, se agregou ainda a ideia de sofrimento. Etimologicamente o termo trabalho tem sua origem associada ao “tripalium”, instrumento usado para a tortura (BRASIL, 1999).

Por isso, nesse contexto,

A formação do trabalhador no Brasil começou a ser feita desde os tempos mais remotos da colonização, tendo como os primeiros aprendizes de ofícios os índios e os escravos, e “habitou-se o povo de nossa terra a ver aquela forma de ensino destinada somente a elementos das mais baixas categorias sociais” (FONSECA, 1961, p. 68).

Mas será que podemos separar trabalho intelectual e trabalho corporal? O pedreiro não utiliza inteligência e raciocínio para erguer uma parede de tijolos? O escritor não tem desgaste físico ao escrever um livro? Para pensadores, como Karl Marx (1818-1883), é por meio do trabalho que o homem modifica a natureza e o

---

<sup>24</sup> David Émile Durkheim. Sociólogo, psicólogo social e filósofo francês. Com Karl Marx e Max Weber, é comumente citado como o principal arquiteto da ciência social moderna. Nasceu em 15 de abril de 1858 e faleceu em 15 de novembro de 1917. Disponível em: <<https://goo.gl/JvaldF>>. Acesso em fev. 2015.

mundo para satisfazer as necessidades humanas (pessoais ou sociais) e assim transformar a natureza em objetos de cultura, ou seja, ao mesmo tempo em que a natureza é transformada, o mesmo ocorre com o homem.

Com relação à função da divisão social do trabalho D. E. Durkheim (2004) afirma que seria produzir a solidariedade, dando sentido às ações dos trabalhadores. Ao restabelecer a solidariedade entre os homens, a divisão social do trabalho, assumiria seu caráter moral ampliando a harmonia, a integração e a coesão na sociedade moderna.

Quanto ao papel da escola na reprodução das desigualdades sociais por volta dos anos 60 P. F. Bourdieu (1998) expressa que a escola não seria uma instituição imparcial, que simplesmente, seleciona os mais talentosos a partir de critérios objetivos apontando para a reprodução e legitimação das desigualdades sociais. Ele questiona a neutralidade da escola e do conhecimento escolar. A educação, na teoria de Bourdieu, perde o papel que lhe fora atribuído de instância transformadora e democratizadora das sociedades e passa a ser vista como uma das principais instituições por meio dos quais se legitimam os privilégios sociais. Trata-se de uma inversão total de perspectivas.

No século XVIII, com o advento do ouro em Minas Gerais, foram criadas as Casas de Fundição e de Moeda e com elas a necessidade de um ensino mais especializado, o qual se destinava ao filho de homens brancos empregados da própria Casa. Pela primeira vez, estabelecia-se uma banca examinadora para avaliar as habilidades dos aprendizes adquiridas em um período de cinco a seis anos. Caso fossem aprovados, recebiam uma certidão de aprovação. Nesse mesmo período, foram criados os Centros de Aprendizagem de Ofícios nos Arsenais da Marinha no Brasil, os quais traziam operários especializados de Portugal e recrutavam pessoas, até durante a noite, pelas ruas ou recorriam aos chefes de polícia para que enviassem presos que tivessem alguma condição de produzir. Com isso o desenvolvimento tecnológico do Brasil ficou estagnado com a proibição da existência de fábricas em 1785. Isso aconteceu devido à consciência dos portugueses expressa no Alvará de 05.01.1785<sup>25</sup> de que,

---

<sup>25</sup> O Príncipe Regente D. João VI pelo Alvará de 1º de abril de 1808 revogou o Alvará de 1785, que proibia a instalação de fábricas e manufaturas no Brasil, complementando desse modo a Carta Régia de 1808 que decretava a abertura dos portos. Disponível em <<http://goo.gl/jAoRJw>>. Acesso em set. 2014.

[...] o Brasil é o país mais fértil do mundo em frutos e produção da terra. Os seus habitantes têm por meio da cultura, não só tudo quanto lhes é necessário para o sustento da vida, mas ainda artigos importantíssimos, para fazerem, como fazem um extenso comércio e navegação. Ora, se a estas incontáveis vantagens reunirem as das indústrias e das artes para o vestuário, luxo e outras comodidades, ficarão os mesmos totalmente independentes da metrópole. É, por conseguinte, de absoluta necessidade acabar com todas as fábricas e manufaturas no Brasil (FONSECA, 1961, p. 68).

Com isso, No séc. XIX, já no Período Imperial a partir da década de 40, foram construídas dez “Casas de Educandos e Artífices” em capitais de província, sendo a primeira em Belém do Pará, para atender prioritariamente os menores abandonados, objetivando “a diminuição da criminalidade e da vagabundagem”. Posteriormente, Decreto imperial de 1854 criava estabelecimentos especiais para menores abandonados, os chamados “Asilos da Infância dos Meninos Desvalidos”, onde os mesmos aprendiam as primeiras letras e eram, a seguir, encaminhados às oficinas públicas e particulares, mediante contratos fiscalizados pelo Juizado de Órfãos. Ainda na segunda metade do século XIX a partir de 1858 foram criadas, várias sociedades civis destinadas a “amparar crianças órfãs e abandonadas”, oferecendo-lhes instrução teórica e prática, e incluindo-as no ensino Industrial, sendo: “Liceus de Artes e Ofícios” dentre os quais os do Rio de Janeiro (1858), Salvador (1872), Recife (1880), São Paulo (1882) Maceió (1884) e Ouro preto (1886) (BRASIL, 2000).

## **2.2 Na legislação o percurso da Educação Profissional**

É Afonso Pena, Presidente eleito, quem sancionou em 29 de dezembro de 1906 o Decreto-lei nº 1606 que criou o Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio ao qual estariam ligadas as questões relativas ao ensino profissional. Com o falecimento de Afonso Pena em julho de 1909, o modelo de ensino profissional a ser adotado a nível nacional se concretiza quando o Presidente Nilo Peçanha assina o Decreto-lei nº 7.566 em 23 de setembro de 1909, que determinou a criação em cada uma das capitais dos Estados da República uma “Escola de Aprendizes Artífices”, para ser ministrado o ensino profissional primário e gratuito. Em cumprimento a esse Decreto-lei, as Escolas de Aprendizes Artífices foram instaladas no decorrer dos anos que se seguiram nos 19 Estados da Federação com as mais diversas particulares das condições de cada localidade,

bem como da correlação com o Executivo Federal. Nessa mesma década foram instaladas várias escola-oficinas destinadas à formação profissional de ferroviários. Essas escolas desempenharam importante papel na história de educação profissional brasileira, ao se tornarem os embriões da organização do ensino profissional na década seguinte (BRASIL, 1909).

Conforme os escritos de A. C. R. de Souza,

É necessário se fazer um parêntese e esclarecer que não é que no Brasil não existisse até então o ensino profissional proposto pelo Governo Central, quer Colonial ou Imperial, para todo o País. A questão é que o que existia até então eram escolas que ministravam o ensino profissional de maneira empírica, onde a relação ensino-trabalho não era racionalizada, o que se propunha para as escolas criadas pelo Decreto-Lei nº 7.566, pois com a implantação das Escolas de Aprendizes Artífices se buscou uma alteração nesta maneira empírica de se formar os aprendizes. Como foi dito anteriormente, cada Estado da Federação enfrentou suas particularidades para a implantação deste modelo [...] (2002, p. 23).

Nas palavras de L. A. Cunha, já no início de 1910 punham-se em funcionamento as 19 escolas, cujas datas de inauguração vão de 1º de janeiro a 1º de setembro de 1910 cuja finalidade seria:

A formação de operários e contramestres, mediante ensino prático e conhecimentos técnicos necessários aos menores que pretendessem aprender um ofício em oficinas de trabalho manual ou mecânico que forem mais convenientes e necessários ao estado em que funcionar a escola, consultadas, quanto possível, as especificidades das indústrias locais (CUNHA, 2000a, p. 63).

No Decreto de criação das escolas, constavam os seguintes motivos desencadeadores da iniciativa:

Considerando: que o aumento constante da população das cidades exige que se facilite às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da luta pela existência; que para isso se torna necessário, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade, escola do vício e do crime; que é um dos primeiros deveres o Governo da República formar cidadãos úteis à Nação (BRASIL, 1909)<sup>26</sup>.

Na contramão da concepção dos motivos sobre a criação das escolas, Z. A. Kuenzer expressa:

---

<sup>26</sup> Decreto nº 7.566, de 23 de Setembro de 1909. Ementa: Cria nas capitais dos Estados da Republica Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Diário Oficial da União - Seção 1 - 26/9/1909, p. 6975. Disponível em: <<http://goo.gl/CPEVUm>>. Acesso em fev. 2015.

Mais do que a preocupação com as necessidades da economia, parece que a motivação que justificou a criação dessas escolas foi a preocupação do Estado em favorecer alguma alternativa de inserção no mercado de trabalho aos jovens oriundos das camadas mais pobres da população (KUENZER, 1988, p. 13).

As Unidades federativas contempladas com essas escolas foram: Alagoas, Amazonas, Bahia, Ceará, Espírito Santo, Goiás, Maranhão, Mato Grosso, Minas Geras, Pará, Paraíba, Paraná, Pernambuco, Piauí, Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte, Santa Catarina, São Paulo e Sergipe. Com exceção da escola de Campos, no Rio de Janeiro, todas as demais Escolas de Aprendizes Artífices foram instaladas nas capitais dos Estados (SCHMIDT & ORTH, 2013, p. 34).

O funcionamento dessas escolas nos primeiros anos não foi adequado, em virtude da excessiva liberdade que o programa educativo conferia aos diretores, e da existência de mestres despreparados, o que fez elas se tornarem simples escolas de ensino primário. Porém, segundo L. A. Cunha (2000a) em 1926, expresso na Consolidação dos Dispositivos Concernentes às Escolas de Aprendizes Artífices, foi estabelecido um currículo padronizado para todas essas oficinas.

Com relação ao ensino profissional, C. S. Fonseca (1986), destaca que no currículo estabelecido pela Consolidação houve a primeira tentativa de elevação desse ramo de ensino deixando de ser primário, ou seja, apesar de ser considerado de nível primário, no ensino profissional já se incluíam noções de trigonometria e elementos de álgebra. Muitos anos depois seria reconhecida essa necessidade, e o ensino profissional passaria a ser considerado de nível médio, paralelo ao ensino secundário.

A criação destas 19 Escolas de Aprendizes Artífices colocou em evidência a falta de professores especializados para esse campo educacional. No entanto, podemos verificar que em 1917 temos a criação da Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Brás, no Rio de Janeiro Antigo Distrito Federal que constitui o início das iniciativas, já impregnado pelas dificuldades que vieram a seguir. Fechada pouco tempo depois, em 1937, esta escola embora tenha chegado a ter 5.301 matriculados durante este período, habilitou apenas 381 professores dos quais 309 eram mulheres, em sua maioria para atividades de trabalhos manuais em escolas primárias e apenas 72 homens professores e mestres e contramestres para escolas profissionais (MACHADO, 2008 p. 67-68).

Dentre os motivos identificados para a inadequação do ensino nas Escolas de Aprendizes Artífices como já explicitado por L. A. Cunha (2000a) está relacionada ao despreparo dos mestres, o que fez elas se tornarem simples escolas de ensino primário. *Mestres despreparados* (grifo nosso) aproxima a problemática à formação de professores como dificuldade não somente do passado mais como uma realidade crônica que perpassa a história da formação específica de professores para o ensino profissional e tecnológico o que certamente impactua na aprendizagem dos alunos.

Para por em realce a necessidade de formação específica dos professores neste caso, do ensino profissional e tecnológico, surge a necessidade de,

reconhecer que os professores de profissão são sujeitos do conhecimento é reconhecer, ao mesmo tempo, que deveriam ter o direito de dizer algo a respeito de sua própria formação profissional, pouco importa que ela ocorra na universidade, nos institutos ou em qualquer outro lugar. É estranho que os professores tenham a missão de formar pessoas e que se reconheça que possuem a competência para tal, mas que, ao mesmo tempo não se reconheça que possuem competências para atuar em sua própria formação, para controlá-la, pelo menos em parte, isto é, ter o poder e o direito de determinar, com outros atores da educação, seus conteúdos e formas. Mas se o trabalho dos professores exige conhecimentos específicos a sua profissão e dela oriundos, então a formação de professores deveria, em boa parte, basear-se nesses conhecimentos. Mais uma vez, é estranho que a formação de professores tenha sido e ainda seja bastante dominada por conteúdos e lógicas disciplinares e não profissionais (TARDIF, 2014, p. 240-241).

Dentro de um cenário de crescimento da população como nos apresenta A. C. R. de Souza (2002, p. 28) verifica-se que a autora coloca em evidência o crescimento industrial brasileiro durante a República Velha fazendo um comparativo de operários nos anos 1920 com 1907. Os estabelecimentos industriais e oficinas atingiam a marca de 3.258 em 1907 enquanto que em 1920 já atingiam o total de 13.336. Crescimento industrial e inadequação do Regulamento Pedro de Toledo como ficou conhecido o Decreto-lei nº 9.070, em seu artigo 22, dando autonomia aos professores e mestres de oficinas para que formulassem "os programas para os cursos e oficinas para as Escolas de Aprendizes Artífices, adotados provisoriamente pelo diretor e submetidos a aprovação do Ministro".

Essa autonomia dada aos professores e mestres, será mantida no regulamento assinado pelo Ministro da Agricultura, Indústria e Comércio João Gonçalves Pereira Lima, por meio do Decreto-lei nº 13.064, de 12 de junho de 1918 expresso na Consolidação dos Dispositivos Concernentes às Escolas de Aprendizes

Artífices, portaria assinada em 13 de novembro de 1926 pelo Ministro da Agricultura, Indústria e Comércio Miguel Calmon du Pim e Almeida, onde foi estabelecido um currículo padronizado (*Ibidem*, p. 29).

Conforme citação a seguir, a Consolidação dos Dispositivos Concernentes em 1926 trouxe grandes alterações ao currículo das Escolas de Aprendizes e Artífices, já que,

[...] trouxe três grandes alterações às Escolas de Aprendizes Artífices: a criação de um currículo único a ser seguido; a criação do Serviço de Inspeção do Ensino Profissional Técnico, órgão encarregado de fiscalizar e proporcionar uma uniformidade às Escolas de Aprendizes Artífices e a formalização legal da tese de industrialização pela qual as Escolas de Aprendizes Artífices passam a aceitar encomendas para a fabricação de produtos em suas oficinas, mediante o fornecimento da matéria-prima, pagamento da mão-de-obra e despesas acessórias [...] (FONSECA, 1961, p. 236-237).

Com relação ao Ensino Profissional, C. S. Fonseca (1986) destaca que no currículo estabelecido pela Consolidação dos Dispositivos Concernentes às Escolas de Aprendizes Artífices (1926) houve a primeira tentativa de elevação do nível desse ramo de ensino, deixando de ser primário mesmo assim no ensino profissional já se incluíam noções de trigonometria e elementos de álgebra, e o ensino profissional passaria a ser considerado de nível médio, paralelo ao ensino secundário.

É no Artigo 5 que encontramos o currículo a ser seguido por todas as Escolas de Aprendizes Artífices, do 1º ano primário ao 2º ano complementar. Este currículo era composto pelas disciplinas: Português, aritmética, geometria prática, lições de coisas, desenho e trabalhos manuais, caligrafia, ginástica e canto coral, corografia e história do Brasil, instrução moral e cívica, elementos de álgebra, noções de trigonometria, rudimentos de física e química, desenho industrial e tecnologia de cada ofício.

Como forma de correlacionar os assuntos inerentes ao currículo, o temos definido como,

uma prática socialmente construída e historicamente formada. Ele envolve o conjunto de experiências planejadas proporcionadas pela escola tendo em vista a concretização dos objetivos da aprendizagem. Não é algo estático vinculado somente a conhecimentos que se deseja transmitir. Envolve, também, práticas políticas e administrativas, condições estruturais, materiais e a formação dos educadores (MACHADO, 2008, p. 66).

Para reflexão retomemos o que foi dito com relação ao currículo estabelecido pela Consolidação dos Dispositivos Concernentes às Escolas de Aprendizes Artífices (1926) como elevação do nível do Ensino Profissional, incluindo como complementação em oficinas, as noções de trigonometria, álgebra e artes propriamente ditas – como desenho aplicado, escultura, estatuária, gravura e pintura [...] que nos remete ao saber técnico, estudo desenvolvido por J. N. Barato (2002) ao tratar sobre as demandas do saber técnico tendo como parâmetro o Liceu de Artes do Rio de Janeiro. O autor diz que:

As Artes, no caso eram matérias que podiam ser ensinadas em sala de aula, com o apoio de material impresso, compreendendo ciências aplicadas. Assim como o Liceu de Artes e Ofícios, outras instituições de educação profissional criadas no século passado priorizavam o ensino literário, deixando a técnica em segundo plano ou sequer incluindo-a no currículo levando a entender que a leitura favorecedora de uma precedência de conhecimentos sobre habilidades é uma constante (*Ibidem*, 2002, p. 139).

Ainda sobre a formação de professores, veremos que a Lei Orgânica do Ensino Industrial pelo Decreto - Lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942 em seu artigo nº 54 previa que a formação de professores de disciplinas de cultura geral, de cultura técnica ou de cultura pedagógica, e de práticas educativas deveria ser feita em cursos apropriados, como a primeira inclusão do assunto em legislação educacional. O destaque é que o curso teria que ser apropriado. Eis o que prescreve o Artigo nº 54:<sup>27</sup>

§ 1º: A formação dos professores de disciplinas de cultura geral, de cultura técnica ou de cultura pedagógica, e bem assim dos de práticas educativas, deverá ser feita em cursos apropriados.

Quanto ao provimento e as condições para esta formação, o mesmo artigo 54 prescreve que:

§ 2º: O provimento, em caráter efetivo, de professores das escolas industriais e escolas técnicas federais ou equiparadas dependerá da prestação de concurso.

§ 3º O provimento de professor de escola industrial ou escola técnica reconhecida dependerá de prévia inscrição do candidato no competente registo do Ministério da Educação.

---

<sup>27</sup> Decreto-Lei nº 4.073, De 30 de Janeiro de 1942. Lei Orgânica do Ensino Industrial. Disponível em: <http://goo.gl/6DPGNI>. Acesso em fev. 2015.

§ 4º Exigir-se-á a inscrição de que trata o parágrafo anterior dos candidatos a provimento, em caráter não efetivo, para professores das escolas industriais e escolas técnicas federais e equiparadas, salvo em se tratando de estrangeiros de comprovada competência, não residentes no país, e especialmente chamados para a função.

§ 5º Buscar-se-á elevar o nível dos conhecimentos e a competência pedagógica dos professores das escolas industriais e escolas técnicas, pela realização de cursos de aperfeiçoamento e de especialização, pela organização de estágios em estabelecimentos industriais, e pela concessão de bolsas de estudo para viagem no estrangeiro.

§ 6º É de conveniência pedagógica que os professores das disciplinas de cultura técnica, que exijam esforços continuados, sejam de tempo integral (BRASIL, 1942).

Em relação ao parágrafo 6º já em 1942 a Lei Orgânica prescrevia disciplinas de tempo integral, exigindo esforços continuados do professor. Em uma correlação com o parágrafo 5º do referido artigo, chama-nos a atenção a ênfase que é dada à elevação do nível de conhecimento e competência pedagógica dos professores. Perguntemo-nos: Qual foi a resposta à aplicação desta Lei com relação à formação de professores para a Educação Profissional e Tecnológica? Temos uma primeira resposta quando em 1947 acontece o primeiro Curso de Aperfeiçoamento de Professores do Ensino Industrial, no Rio de Janeiro com duração de um ano e três meses, iniciativa da Comissão Brasileiro-Americana do Ensino Industrial – CBAI, uma inspiração da Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (MACHADO, 2008, p. 11).

Para apresentar a importância da formação dos professores para a Educação Profissional e Tecnológica em seu percurso histórico faremos um delineamento cronológico numa abordagem breve sobre a Educação Profissional no Brasil a partir dos anos 70 embasando-a e contextualizando-a na legislação brasileira bem como dialogando com autores que sobre esta temática construíram uma sólida base epistemológica ao longo da história buscando sempre um aporte teórico para a formação dos professores.

Até meados da década de 70, a formação profissional limitava-se ao treinamento para a produção em série e padronizada, com a incorporação maciça de operários semiquilificados, adaptados aos postos de trabalho, desempenhando tarefas simples, rotineiras e previamente especificadas e delimitadas, não sendo

exigido da maioria competências com maior complexidade mediante a separação existente entre o planejamento e a sua execução. O trabalhador tinha pouca autonomia, pois o domínio do conhecimento técnico e organizacional pertencia quase sempre aos níveis gerenciais, uma vez que a baixa escolaridade da massa trabalhadora não era considerada entrave significativo à expansão econômica (MEC, 2000).

Vemos nas décadas de 70 e 80 a multiplicação de estudos referentes aos impactos das novas tecnologias, que revelaram a exigência de profissionais mais polivalentes, capazes de interagir em situações novas e em constante mutação. Como resposta a este desafio, escolas e instituições de educação profissional buscaram diversificar programas e cursos profissionais, atendendo novas áreas e elevando os níveis de qualidade da oferta. À destreza manual se agregam novas competências relacionadas com a inovação, a criatividade, o trabalho em equipe e a autonomia na tomada de decisões mediadas por novas tecnologias da informação. As mudanças aceleradas no sistema produtivo passam a exigir uma permanente atualização das qualificações e habilitações existentes e a identificação de novos perfis profissionais (*Ibidem*, p. 77).

O que dizer então sobre o papel do professor para responder às demandas do novo cenário sendo que o preparo dos profissionais envolvidos estava em suas mãos? E com a sua qualificação quem se preocupava? Este também necessitava de formação, pois,

um qualitativo complementar se aplica: que ensina a trabalhar, que educa para o desempenho de uma determinada profissão. O que significa que além das capacidades exigidas à categoria professor, que se lhe acrescentem capacidades outras, relacionadas com os saberes aos processos produtivos e ao mercado de trabalho, às dinâmicas e às lógicas que estão à regê-los. Se outras eram as exigências para o trabalhador estas também não poderiam ser diferentes para o professor, em seu ofício de ensinar e atualizar o conhecimento destes profissionais (REHEM, 2009, p. 107).

Em 14 de novembro de 1930, com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, estruturou-se a inspetoria do Ensino Profissional Técnico, sendo uma de suas funções supervisionar as Escolas de Aprendizes e Artífices que, desde então, fariam parte desse Ministério, porque,

[...] à centralização da burocracia do aparelho escolar correspondem um aumento do controle do poder central sobre o ensino. Para isso, foi montado no Ministério um serviço de registro de professores e um serviço especializado na inspeção das escolas secundárias

estaduais, municipais e particulares, contava com um corpo permanente de inspetores, agrupados por disciplinas afins, que deveriam ser recrutados por curso, segundo normas rígidas e detalhadas. Os inspetores tinham a função de assistir aulas e exames, devendo arguir e fazer arguir alunos por eles escolhidos, apreciar os critérios de atribuição de notas, relatar ao Ministério os trabalhos desenvolvidos por professores e alunos de cada disciplina, de cada série, de cada escola secundária do país (CUNHA, 2000b, p.19).

Com relação ao aumento do controle do poder central sobre o ensino, é interessante articular uma ponte com as concepções que M. Foucault (2005) apresenta na obra *Vigiar e Punir*, onde em sua abordagem sobre o poder disciplinar e suas práticas disciplinares, a punição e a vigilância são mecanismos de poder utilizados para docilizar e adestrar as pessoas para que essas se adéquem às normas estabelecidas nas instituições. A vigilância é uma tecnologia de poder que incide sobre os corpos dos indivíduos, controlando seus gestos, suas atividades, sua aprendizagem, sua vida cotidiana.

Quanto ao exame, M. Foucault (2005, p. 154-155) afirma que 'é uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir'. É uma forma prática de aplicar a vigilância e a punição. O exame é um procedimento que articula a vigilância hierárquica e a sanção normalizadora, permitindo o desempenho do indivíduo e sancioná-lo ou recompensá-lo conforme o caso (bons e maus alunos). Ele liga certo tipo de formação de saber a certa forma de exercício. Na escola é "uma verdadeira e constante troca de saberes; garante a passagem dos conhecimentos do mestre ao aluno, mas retira do aluno um saber destinado e reservado ao mestre". Ainda hoje, os exames continuam, não somente para mensurar a qualidade do ensino, mas como forma de classificar e/ou desclassificar os alunos. Exemplo: Provinha Brasil, Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM e etc.

Com o Decreto nº 20.158, de 30 de junho de 1931, o ensino comercial foi reorganizado, tendo um grau pós-primário, um técnico e um superior. Os cursos técnicos eram de um a três anos e ofereciam as modalidades de secretário, guarda-livros, administrador-vendedor, atuário e perito contador. De acordo com L. A. Cunha (2000b), pela primeira vez, no Brasil, o termo "técnico" foi empregado na legislação educacional em sentido estrito, isto é, designando um nível intermediário na divisão do trabalho.

Ainda em 1934 é promulgada uma nova Constituição que, novamente, não contempla questões ligadas ao ensino profissionalizante. Ressalta A. C. R. de Souza (2002, p. 36-37) que no tocante à educação, ela muito amplamente, determina que a União tem a responsabilidade de traçar as diretrizes educacionais para todo o País. Neste mesmo ano, a Inspetoria do Ensino profissional Técnico transformou-se na Superintendência do Ensino Profissional, tendo como um dos objetivos controlar as Escolas de Aprendizes e Artífices.

Por outro lado, a Constituição Brasileira de 10 de novembro de 1937, já no período ditatorial do governo Vargas, apresentou um retrocesso em relação à Constituição de 1934, pois dentre outros aspectos, acabou com a vinculação constitucional de recursos destinados à educação sendo a primeira a tratar de ensino técnico, surgindo pela primeira vez a definição de “escolas vocacionais e pré-vocacionais” como vemos a seguir em seu Artigo 129:

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

Como escreve D. H. Moura (2007, p. 58) eram escolas para os pobres e destinavam-se a preparar os filhos dos operários de seus associados para os ofícios, cujos cursos deveriam ser desenvolvidos com a colaboração dos sindicatos e das indústrias. Note-se que esta demanda foi decorrente do processo de industrialização que vinha sendo desencadeado a partir de 1930 e exigia um contingente de profissionais mais especializados para a indústria, o comércio e a prestação de serviços. Esse fortalecimento da indústria nacional é potencializado pela 2ª Grande Guerra Mundial (1939-1945), pois no período pré-bélico e durante o conflito as grandes economias envolvidas – países centrais da Europa, Estados Unidos e Japão – concentraram todo seu esforço produtivo na indústria bélica<sup>28</sup>,

---

<sup>28</sup> A expressão Indústria bélica faz referência à produção de armas, equipamento e tecnologia militar, com destaque para armas, munições, mísseis, aviões militares, veículos militares, navios e sistemas eletrônicos. Tal setor concentra-se na pesquisa, desenvolvimento e produção de equipamento bélico

abrindo espaço para que as economias emergentes avançassem em seus processos de industrialização, no que ficou conhecido como modelo de substituição de importações. É nesse momento que no Brasil se fortalece a nova burguesia industrial em substituição as do café dos anos 20 e do *crash*<sup>29</sup> da bolsa de Nova Iorque, em 1929. No mesmo ano, a partir da Lei nº 378<sup>30</sup>, de 13 de janeiro de 1937, as Escolas de Aprendizes Artífices são transformadas em liceus profissionais. Assim temos,

Art. 37. A escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Brás e as escolas de aprendizes Artífices, mantidas pela união, serão transformadas em liceus, destinados ao ensino profissional, de todos os ramos e grãos.

Parágrafo Único: Novos liceus serão instituídos, para a propagação do ensino profissional, dos vários grãos, por todo o território do País (BRASIL, 1937).

Estamos nos aproximando de um evento de destaque para o ensino industrial. Em 1941 o Ministério da Educação organizou uma comissão presidida pelo ministro Gustavo Capanema, para elaborar um projeto de diretrizes do ensino industrial para todo o país, com o objetivo de padronizar o ensino de ofícios. O anteprojeto foi finalizado em 1941 como “Lei Orgânica do Ensino Industrial”.

O processo de modernização das relações de produção da sociedade brasileira exigiu um posicionamento mais efetivo das camadas dirigentes com relação à educação nacional, exigindo respostas às demandas, então foram promulgados diversos Decretos-Lei para normatizar a estruturação da educação. Esse conjunto de decretos ficou conhecido como as Leis Orgânicas da Educação Nacional – Reforma Capanema, em função do então ministro da educação, Gustavo Capanema. Os principais decretos foram os seguintes:

- Decreto-Lei nº 4.244/42 - Lei Orgânica do Ensino Secundário;
- Decreto-Lei nº 4.073/42 Lei Orgânica do Ensino Industrial;
- Decreto nº 141/43 - Lei Orgânica do Ensino Comercial;
- Decreto-Lei nº 8.529/46 - Lei Orgânica do Ensino Primário;
- Decreto-Lei nº 8.530/46 – Lei Orgânica do Ensino Normal; e

---

em geral, e atende principalmente as forças armadas dos países de todo o mundo (Indústria Bélica. Disponível em: <<http://goo.gl/PyD5ju>>. Acesso fev. 2015).

<sup>29</sup> *Crash* corresponde a uma queda profunda e inesperada do preço e das ações (elaboração própria).

<sup>30</sup> Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937. Dá nova organização ao Ministério da educação e Saúde Pública. Diário Oficial da União - Seção 1 - 15/1/1937, p 1210. Coleção de Leis do Brasil – 1937, p. 12 Vol. 1. Disponível em: <<http://goo.gl/MSa7if>>. Acesso em fev. 2015.

- Decreto-Lei nº 9.613/46 - Lei Orgânica do Ensino Agrícola. Além disso, o Decreto-Lei 4.048/1942 – cria o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI, em 22 de janeiro, que deu origem ao que hoje se conhece como Sistema “S”. A definição das leis específicas permitiu visualizar a importância da educação dentro do país e, em particular, a educação profissional em cada ramo da economia e para a formação de professores em nível médio (MOURA, 2007, p. 9).

Conforme Z. A. Kuenzer (1997) reafirmava-se com isso a dualidade, pois o acesso ao ensino superior via processo seletivo, continuava ocorrendo em função do domínio dos conteúdos gerais, das letras, das ciências e das humanidades, assumidos como únicos conhecimentos válidos para a formação da classe dirigente.

Desse modo, após a Reforma Capanema, a educação básica e profissional passou a se estruturar e relacionar conforme descrito. Na educação básica desaparecem os cursos de complementação e surge uma nova etapa, os cursos médios de 2º ciclo (atual ensino médio), denominados de cursos colegiais, com duas variantes: científico e clássico, ambos voltados para preparar cidadãos para o ingresso no ensino superior, ficam estruturados e a educação brasileira denominada regular em dois níveis: a educação básica e a superior (MOURA, 2007, p. 9).

Com relação às alterações na legislação pertinente aos Liceus Industriais A.C.R. Souza (2002, p. 41) infere que, uma alteração mais profunda na legislação pertinente aos Liceus Industriais, antiga "Escolas de Aprendizes Artífices", só ocorrerá com o Decreto-lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942, a chamada Lei Orgânica do Ensino Industrial. É este diploma legal que irá propiciar uma unidade nacional ao ensino industrial, esboçada na Consolidação dos Dispositivos Concernentes às Escolas de Aprendizes Artífices, de 1926. Em seus conceitos fundamentais preconiza, no artigo 3, que o ensino industrial deverá atender: “Aos interesses do trabalhador, realizando sua preparação profissional e a sua formação humana”.

### **2.3 A criação do sistema “S” e a preparação da mão-de-obra para o mundo produtivo**

A vertente profissionalizante parte final do ensino secundário era constituída pelos cursos normal, industrial técnico, comercial técnico e agrotécnico. Todos com o mesmo nível e duração do colegial, entretanto não habilitavam para o ingresso no

ensino superior. Não obstante a diferenciação é nesse contexto que surge pela primeira vez uma possibilidade de aproximação entre o ramo secundário propedêutico (colegial, com suas variantes científico e clássico) e os cursos profissionalizantes de nível médio, por meio de exames de adaptação.

Também importa ressaltar que a criação do Sistema Nacional de Aprendizagem Industrial - SENAI, em 1942, do Serviço Nacional do Comercio - SENAC em 1946, e dos demais “S” ao longo das décadas seguintes, revelam a opção governamental de repassar à iniciativa privada a tarefa de preparar “mão-de-obra” para o mundo produtivo. A partir dessa lógica, o ensino secundário e o normal formariam as elites condutoras do país e o ensino profissional formaria adequadamente os filhos de operários para as artes e ofícios. Logo, ratifica-se o caráter dualista da educação w sua função reprodutora da estrutura socioeconômica (MOURA, 2007, p. 9-10).

Mas se por um lado o Presidente Getúlio Vargas propunha em 1942 na Lei Orgânica do Ensino Industrial a implantação de Escolas Técnicas Federais em todos os Estados, mantidas e administradas pela União, por outro queria atribuir ao empresariado, por entender ser da sua competência constitucional, a formação dos aprendizes e dos trabalhadores da Indústria (BOCLIN, 2005, p. 22).

#### **2.4 A lei da Aprendizagem: O menor aprendiz**

Ao tratar sobre aprendizagem industrial, R. G. Boclin (2005, p. 51-52) destaca que a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI deu origem inclusive à figura do menor aprendiz caracterizada pela Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, tornando-se a instituição de ensino credenciada legalmente a ministrar a aprendizagem industrial e que somente foi estendida a outras organizações pelo Decreto-Lei, nº 4.127, de 25 de fevereiro de 1942 que dispôs sobre a “organização da Rede Federal de Estabelecimentos de Ensino Industrial”.

A Legislação expressa pelo Decreto-Lei nº 4. 481, de 16 de julho de 1942, era clara e objetiva:

Art. 1º Os estabelecimentos industriais de qualquer natureza são obrigados a empregar, e matricular nos cursos mantidos pelo Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários - SENAI:

a) um número de aprendizes equivalente a cinco por cento no mínimo dos operários existentes em cada estabelecimento, e cujos ofícios demandem formação profissional;

b) e ainda um número de trabalhadores menores que será fixado pelo Conselho Nacional do SENAI, e que não excederá a três por cento do total de empregados de todas as categorias em serviço em cada estabelecimento.

Art. 2º Terão preferência, em igualdade de condições, para admissão aos lugares de aprendizes de um estabelecimento industrial, em primeiro lugar, os filhos, inclusive os órfãos, e, em segundo lugar, os irmãos dos seus empregados (BRASIL, 1942).

Por meio do Decreto-Lei nº 5.091, de 15 de dezembro de 1942 o Presidente Getúlio Vargas definiu quem era o menor aprendiz: “Para os efeitos da legislação do ensino, considera-se o trabalhador menor de 18 anos e maior de 14 anos, sujeito à formação profissional metódica do ofício em que exerça o seu trabalho”. A Consolidação das Leis do Trabalho impunha, por outro lado, uma incoerência conceitual ao determinar que o salário do aprendiz matriculado nos cursos do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI seria de até a metade do salário mínimo e os trabalhadores menores não sujeitos a aprendizagem perceberiam o mínimo integral.

Como escreve R. G. Boclin (2005, p. 52) é possível que a intenção do legislador fosse incentivar os empregadores a matricular menores no SENAI, mas o que ocorreu foi uma reduzida procura de aprendizes, uma vez que os menores preferiam receber o salário integral e as empresas de certa forma, com sentido imediatista, aproveitaram-se daquela mão-de-obra de baixo custo em horário integral. Somente em 1967, pela Lei nº 5.274 de abril, o Artigo 80 da Consolidação das Leis do Trabalho - CLT seria alterado, estabelecendo faixas:

Art. 1º Para menores não portadores de curso completo de formação profissional, o salário-mínimo de que trata o Capítulo III do Título II da Consolidação das Leis do Trabalho, aprovada pelo Decreto-lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, respeitada a proporcionalidade com que vigorar para os trabalhadores adultos da região, será escalonado na base de 50% (cinquenta por cento) para os menores entre 14 (quatorze) e 16 (dezesesseis) anos de idade e em 75% (setenta e cinco) por cento para os menores entre 16 (dezesesseis) e 18 (dezoito) anos de idade (BRASIL, 1943).

E no parágrafo,

§ 1º Para os menores aprendizes assim considerados os menores de 18 (dezoito) anos e maiores de 14 (quatorze) anos de idade sujeitos à formação profissional metódica do ofício em que exerçam seu trabalho, o salário-mínimo poderá ser fixado em até metade do estatuído para os trabalhadores adultos da região (BRASIL, 1943).

O interessante na pesquisa documental proposta deste estudo, é a liberdade de poder navegar na temporalidade da história, amparada por documentos históricos que permitem ao pesquisador(a), descobrir, comparar, confrontar, atualizar, recriar os fatos a partir do olhar da originalidade e até mesmo inferir com novas propostas a partir da pesquisa. Com isso, nesta investigação do ensino profissional no Brasil, constatamos que passadas mais de seis décadas do estabelecimento do conceito de menor aprendiz pelo então presidente Getúlio Vargas pelo Decreto-Lei nº 5.091, de 15 de dezembro de 1942 é acertado contextualizar a figura do menor aprendiz na legislação vigente. Estabelecida pela Lei nº. 10.097/2000, regulamentada pelo Decreto nº. 5.598/2005 de 1º de dezembro de 2005 e pelas Diretrizes Curriculares estabelecidas na Portaria do Ministério do Trabalho e Emprego nº 615, de 13 de dezembro de 2007 que estabelece que todas as empresas de médio e grande porte estão obrigadas a contratar adolescentes e jovens entre 14 e 24.

Na legislação citada,

[...] a aprendizagem proporciona a qualificação social e profissional adequada às demandas e diversidades dos adolescentes, em sua condição peculiar de pessoa em desenvolvimento, dos jovens, do mundo de trabalho e da sociedade quanto às dimensões ética, social e cultural do aprendiz (MANUAL DA APRENDIZAGEM, 2011, p. 10).

Para o Ministério do Trabalho e Emprego, como descrito no manual citado, a formação técnico-profissional de adolescentes e jovens amplia as possibilidades de inserção no mercado de trabalho e torna mais promissor o futuro da nova geração. O empresário, por sua vez, além de cumprir sua função social, contribuirá para a formação de um profissional mais capacitado para as atuais exigências do mercado de trabalho e com visão mais ampla da própria sociedade. Mais que uma obrigação legal, portanto, a aprendizagem é uma ação de responsabilidade social e um importante fator de promoção da cidadania, redundando, em última análise, numa melhor produtividade.

Por isso, o curso, ministrado pelos Serviços Nacionais de Aprendizagem (SENAI, SENAR, SENAT, e SESCOOP) não gera ônus financeiro para as empresas, pois as empresas participantes do que se convencionou chamar “Sistema S” já contribuem compulsoriamente para o seu financiamento, por meio do recolhimento da alíquota (percentual ou valor fixo aplicado sob a base de cálculo de tributos de 1%, incidente sobre a folha de pagamento de salários dos seus empregados). Nesse

caso, a empresa arcará apenas com os custos trabalhistas e previdenciários do contrato de aprendizagem (*Ibidem*, 2011, p. 16).

Ao proibir o trabalho aos menores de 16 anos, a Constituição da República de 1988 ressalvou a possibilidade de ingresso no mercado de trabalho na condição de aprendiz a partir de 14 anos. No Brasil, historicamente, a aprendizagem é regulada pela Consolidação das Leis do Trabalho - CLT e passou por vários processos de modernização com a promulgação das Leis n<sup>os</sup> 10.097, de 19 de dezembro de 2000, 11.180, de 23 de setembro de 2005, e 11.788, de 25 de setembro de 2008. A formação técnico-profissional a qual se refere o manual deve ser constituída por atividades teóricas e práticas, organizadas em tarefas de complexidade progressiva, em programa correlato às atividades desenvolvidas nas empresas contratantes, proporcionando ao aprendiz uma formação profissional básica. No programa de aprendizagem essa formação,

[...] realiza-se em programas de aprendizagem organizadas e desenvolvidas sob orientação e responsabilidade de instituições formadoras legalmente qualificadas. O aprendiz é o jovem com idade entre 14 e 24 anos, matriculado em curso de aprendizagem profissional e admitido por estabelecimentos de qualquer natureza que possuam empregados regidos pela Consolidação das Leis do Trabalho. A matrícula em programas de aprendizagem deve observar a propriedade legal atribuída aos Serviços Nacionais de Aprendizagem, e, subsidiariamente, às Escolas Técnicas de Educação e às Entidades sem fins lucrativos que tenham por objetivo a assistência ao adolescente e a educação profissional, registradas no Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente, em se tratando de aprendizes na faixa dos 14 aos 18 anos. Por se tratar de norma de natureza trabalhista, cabe ao Ministério do Trabalho e Emprego fiscalizar o cumprimento da legislação sobre a aprendizagem bem como dirimir as dúvidas suscitadas por quaisquer das partes (*Ibidem*, p. 11-12).

O Manual ressalta ainda que o Estatuto da Criança e do Adolescente, aprovado pela Lei n<sup>o</sup> 8.069, de 13 de julho de 1990, também prevê, nos seus Artigos 60 a 69, o direito à aprendizagem, dando-lhe tratamento alinhado ao princípio da proteção integral à criança e ao adolescente. Dentre os artigos inerentes à questão em discussão, destacamos o Artigo n<sup>o</sup> 63 que faz inferência à formação técnico-profissional que obedecerá aos seguintes princípios: I- garantia de acesso e frequência obrigatória ao ensino regular; II- atividade compatível com o desenvolvimento do adolescente; III - horário especial para o exercício das atividades (BRASIL, 1990 p. 31; BRASIL, 2008, p. 31).

Ao contemplarmos nesta pesquisa as questões sobre o menor aprendiz de acordo com a legislação citada, além do interesse em acompanharmos o vislumbrar dos avanços históricos desta categoria, é oportuno tecer reflexões referentes quanto à aplicabilidade desta lei por meio do acompanhamento pedagógico realizado com aprendizes em uma instituição de Ensino Profissional - Serviço Nacional de Aprendizagem – SENAI.

Após o processo seletivo ou não, realizado pelas empresas e com o contrato de trabalho os jovens iniciam a formação profissional no horário inverso ao da escola regular. O programa contempla uma carga horária de 1600h sendo 800h de aulas teóricas e práticas em laboratórios e 800h serão realizadas na empresa caso reúna as condições para tal. Um dos motivos que interfere na continuidade deste jovem no programa é o baixo rendimento escolar tendo como consequência o desligamento.

Distante da realidade dos aprendizes de 1942, quanto ao ingresso no programa de aprendizagem, a seleção pelas empresas parece não ter como norma atender o mais humilde, o necessitado, o filho do trabalhador, não obstante a maioria proceda da escola pública a partir de 14 anos cursando o 9º ano do ensino fundamental.

As dificuldades de aprendizagem refletem as lacunas no conhecimento, sobretudo nas unidades curriculares que exigem cálculo, raciocínio lógico para o desenvolvimento de ideias não obstante a utilização de estratégias e recursos de aprendizagem, o índice de reprovação é grande. Pela postura e resultados acadêmicos, é fácil constatar que a maioria dos jovens “suportam” quatro horas diárias de aula por um salário inteiro ou a metade deste, deixando passar a oportunidade profissional que está em suas mãos.

O número excessivo de faltas às aulas, a falta de interesse na realização das atividades escolares, a resistência no cumprimento de normas em função do trabalho na empresa, não permite a permanência no programa. Mas este perfil não corresponde a todos os alunos. Existem aprendizes empenhados em aprender, conhecer, chegando ao amadurecimento e o endereçamento a uma profissão com a aprovação nos processos seletivos públicos nas mais variadas áreas. Quase sempre nas engenharias e administração.<sup>31</sup>

---

<sup>31</sup> Por questões de atualização ortográfica determinados textos da autora citada foram alterados. Destacamos, porém a originalidade ortográfica desta citação quando A. C. R. Souza em sua

O trabalho de acompanhamento pedagógico seja dos aprendizes como dos cursos de Qualificação e Técnico é um trabalho árduo, que foge ao estilo de um pedagogo da educação básica. Exige dedicação, formação especializada deste profissional para desenvolver esta atividade; pesquisa para estudar os fenômenos da educação na busca por estratégias de aprendizagens eficazes seja do professor como da equipe técnica. No currículo da licenciatura em Pedagogia até os anos 2000-2003, ensino profissional e tecnológico não fazia parte do currículo deste curso o que significa desconhecimento por parte deste profissional de um ensino que “move” o mundo industrializado ou não economicamente, como em outros tempos.

Com relação à formação do pedagogo para o trabalho com os professores da Educação Profissional e Tecnológica A. Kuenzer apresenta considerações relevantes que podem iluminar essa questão.

A primeira é chamar à reflexão acerca da necessidade de formar o pedagogo do trabalho, uma vez que as diretrizes curriculares reduzem a pedagogia à formação de professores para a educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. Em decorrência desta redução epistemológica, nos cursos de Pedagogia que serão ofertados daqui para diante<sup>32</sup>, não há mais espaço para formar um pedagogo com foco no EJA, na educação profissional, na educação tecnológica ou mesmo na educação superior. A proposta presente nas diretrizes é que esta formação seja feita em cursos de especialização em Pedagogia do Trabalho. Este curso iniciaria a qualificação de profissionais da Educação que dominem a Ciência da Educação a partir da realidade do trabalho. Este profissional-pedagogo do trabalho teria um perfil diferente, por exemplo, daquele profissional que tem um programa de formação especial que o qualifica para ser professor das disciplinas vinculadas à mecânica profissional. Ele seria um especialista em educação capaz de criar as condições democráticas de construção do projeto político-pedagógico da educação dos trabalhadores, Profissional e EJA, com foco nas relações entre trabalho e educação (KUENZER, 2006, p.38).

E ainda, a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação- ANFOPE (2004, p. 25) sempre defendeu que para se tornar pedagogo, este profissional deve ter a docência como eixo de sua formação, tendo claro, porém que a pedagogia não se esgota na formação docente. Vai além em termos de referencial e profundidade teórica” e ainda: Cabe-nos, portanto, ressaltar que, se o

---

Dissertação de Mestrado (2002, p. 31) destaca o assunto sobre as faltas dos aprendizes. Assim transcreve: E a preocupação com a frequência dos alunos, é assim descrita: "art. 28. As faltas dos aprendizes serão justificadas pelo director, ouvidos os professores e mestres de oficina. Paragrapho único. Perderá o ano o aprendiz que der 30 faltas não justificadas". Decreto-Lei 13.064. Disponível em: <http://goo.gl/gQBH8y>. Acesso em fev.2015.

<sup>32</sup> O contexto desta citação refere-se às considerações feitas por A. Kuenzer (2006, 38) ao colocar em realce a falta de formação do pedagogo para este trabalho ao referir-se à Resolução 2/97 e 02/02 que define as 800h de duração para as atividades práticas incluindo o estágio supervisionado.

Curso Normal Superior também forma professores para atuar na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, o Curso de Pedagogia forma o pedagogo, profissional da Educação que entende do fenômeno educativo de maneira profunda e que poderá atuar também para além dessa docência em outros espaços e funções educativas.

Com os pressupostos acima o pedagogo teria embasamento teórico e prático para as ações como estas, por exemplo, de visitas às empresas. Com o término das 800h na escola o aprendiz é encaminhado à empresa. Por meio de visitas técnicas a escola acompanha seu desenvolvimento profissional, estar próximo a ele no início de sua vida profissional bem como para verificar a existência ou não de violação das leis da aprendizagem como: desvio de função, descumprimento da carga horária de trabalho dentre outros.

Ressaltamos que para o aprendiz, o técnico – pedagogo (a) da escola, além de seu profissionalismo é a pessoa que o conhece, com quem desenvolveu uma relação e que continua o acompanhamento. Além do técnico – pedagogo (a) nesta visita um professor (a) da área técnica tem um papel imprescindível pelo domínio dos conhecimentos específicos. Acompanhar os aprendizes na realização de suas atividades verificando a aplicabilidade dos conhecimentos adquiridos. Deste acompanhamento são gerados relatórios do sistema de qualidade, pelas empresas e pelos técnicos da Instituição.

Nesta perspectiva como conceituar o trabalho? Para A. Bonini (2006, p. 22) a própria palavra trabalho não é algo que tenha uma definição clara. Em quase todas as línguas europeias existem mais de uma definição, em grego tem uma denominação para esforço e outra para fabricação. Em latim existe a separação entre *labore*, a ação, e *operare*, que corresponde à obra. Em outras línguas existem pelo menos duas denominações ligadas à realização de um trabalho, por exemplo, em francês existe a diferença entre *travaille* e *ouvrier*; *trabajar* e *obrar* em espanhol como no inglês *labour* e *work*.

Veremos alguns conceitos desta palavra para dirimir qualquer dúvida que venha conflitar com o fio condutor da pesquisa.

O trabalho é a ação humana de integração com a realidade para a satisfação de necessidades e a produção de liberdade. Nesse sentido, o trabalho não é emprego, não é ação econômica específica. Trabalho é produção, criação, realização humanas (RAMOS, 2008, p. 3-4).

Em nossa língua Portuguesa a palavra trabalho,

originou-se do latim *tripalium*, que era um instrumento agrícola utilizado pelos romanos para bater o trigo, as espigas de milho ou o linho. Com o tempo, *tripalium* foi relacionado com instrumento de tortura, juntamente com o verbo *Tripaliare*, que significa torturar. Desta forma, em português, a palavra originou-se vinculada às ideias de padecimento, sofrimento, esforço, laborar e obrar (BONINI, 2006, p. 22).

Na Filosofia, o conceito de trabalho conforme o autor citado,

é a expressão das forças espirituais ou corporais em atividade, tendo em vista um fim que deve ser alcançado. Mesmo que não se produza nada imediatamente visível (trabalho intelectual) como um resultado exteriormente perceptível, um produto ou uma mudança de estado (trabalho corporal) pode existir uma separação entre o trabalho intelectual e o braçal, e essas duas formas de trabalho encaixam-se nesta definição (*Ibidem*, p. 22).

Destacamos outras concepções sobre o conceito de trabalho. Na linguagem bíblica, a ideia de trabalho está relacionada à,

Maldição divina, como castigo decorrente do pecado original, “Ganharás o teu pão com o suor do teu rosto” (Gênesis 3, 19), também se relaciona com o pensamento de que aquele que não contribui com seu trabalho não tem direito, uma vez que, “se alguém não quiser trabalhar não coma também” (2 Tes,3, 8-10). No Salmo 127, 1, é por meio de um esforço doloroso que o homem sobrevive na natureza. Mesmo assim, o homem continua totalmente dependente de Deus, “pois sem ele todo esforço não dá nenhum resultado” (*Ibidem*, p. 22).

Na perspectiva de trabalho como ação humana que contribui para o progresso contínuo das ciências e da técnica é oportuno referenciar para conhecer o pensamento da Igreja Católica Apostólica Romana em documentos eclesiais que tratam sobre a questão. O então Papa João Paulo II na Encíclica *Laborem Exercens*<sup>33</sup> trata em profundidade da questão quando assim escreve:

É mediante o trabalho que o homem deve procurar-se o pão cotidiano e contribuir para o progresso contínuo das ciências e da técnica, e, sobretudo para a incessante elevação cultural e moral da sociedade, na qual vive em comunidade com os próprios irmãos. E com a palavra trabalho é indicada toda a atividade realizada pelo mesmo homem, tanto manual como intelectual, independentemente das suas características e das circunstâncias, quer dizer toda a atividade humana que se pode e deve reconhecer como trabalho, no meio de toda aquela riqueza de atividades para as quais o homem tem capacidade e está predisposto pela própria natureza, em virtude

<sup>33</sup> Carta Encíclica *Laborem Exercens*. Sumo Pontífice João Paulo II – sobre o Trabalho Humano no 90º aniversário da Encíclica *Rerum Novarum*. 1981. Disponível em: <http://goo.gl/J36MRy>. Acesso em mar. 2015.

da sua humanidade. Feito à imagem e semelhança do mesmo Deus no universo visível e nele estabelecido para que dominasse a terra, o homem, por isso mesmo, desde o princípio é chamado ao trabalho (LABOREM EXERCENS, 198, p. 4).

## **2.5 A reforma do ensino de primeiro e segundo graus, lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971 e a formação técnico - profissional**

No ano de 1959, as Escolas Industriais e Técnicas são transformadas em autarquias. As instituições ganham autonomia didática e de gestão, com isso, intensificam a formação de técnicos, mão de obra indispensável diante da aceleração do processo de industrialização. Isto ocorre no governo do Presidente Juscelino Kubitschek nascido em 12 de setembro de 1902 e faleceu em 22 de agosto de 1976. Seu governo aconteceu no período de 1956 a 1961 que traz a marca do aprofundamento da relação entre Estado e economia. No entanto, o quadro formal de competências da educação profissional muda com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

Para definir o regulamento das escolas Técnicas Federais, foi promulgada a Lei nº 3.552, de 16 de fevereiro de 1959, que dispõe sobre a nova organização escolar e administrativa dos estabelecimentos de ensino industrial do Ministério da Educação e Cultura. O Decreto nº 47.038, de 16 de outubro de 1959, aprova o regulamento do ensino industrial. No entanto o quadro formal de competências da educação profissional muda com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 (SCHMIDT & ORTH, 2013, p. 38).

O período de 1964 a 1971 foi marcado por profundas mudanças históricas significativas, como descritas por M. I. M. Nascimento e S. A. O Collares, (2005, p. 79) que envolveram a Ditadura Militar de 64 e o período de Industrialização, o qual necessitava de pessoas para atuarem no mercado de trabalho, principalmente que soubessem ler e escrever. Nesse período surgiu a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 5.692/71 de 11 de agosto de 1971 que reconheceu a integração completa do ensino profissionalizante ao sistema regular de ensino pela equivalência entre os cursos profissionalizantes e o propedêutico para fins de prosseguimento nos estudos rompendo com a tradição secular que não vinculava o Ensino Médio estritamente ao mundo do trabalho profissional e tornava obrigatória a

aquisição de uma profissão pelo estudante mesmo aquele que buscava o 2º grau apenas como caminho para o ensino superior.

Por isso,

O foco inicial da política educacional do regime militar é o ensino superior, com o intuito de racionalizar e flexibilizar a oferta, de modo a atender um maior contingente de alunos. A reforma de do ensino do 1º e 2º graus, por sua vez, orienta-se para a contenção dessa demanda através da formação de quadros técnicos de nível médio, por meio da profissionalização (VIEIRA, 2008, p. 125).

Nesta Reforma do ensino de 1º e 2º graus promovida pela Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971 encontram-se dois eixos de grande importância que são: o aumento da obrigatoriedade escolar de quatro para oito anos e a inclusão do ensino profissionalizante no curso de nível médio ou 2º grau, promovendo assim a inclusão das massas populares até então em grande parte, excluídas da escola. Uniu o antigo primário ao ginásial, suprimindo assim os exames admissionais; criou a escola única profissionalizante e reestruturou o curso supletivo. Com a reforma foram incluídas como matérias obrigatórias a Educação Física, Educação Moral e Cívica, Educação Artística, Programa de Saúde e Religião (MOURÃO, 2013, p. 69. 73).

A habilitação profissional passa a ser compulsória em substituição à equivalência entre os ramos secundário e propedêutico introduzindo modificações na estrutura do ensino, entre elas a pretensa eliminação do dualismo existente entre a escola secundária e a escola técnica, originando-se a partir de então, uma escola única de 1º e 2º graus, voltada para a educação básica geral juntamente com a preparação para o trabalho. Ao ensino de 1º grau, cabia a formação geral, a sondagem vocacional e a iniciação para o trabalho; enquanto que o ensino de 2º grau passa a constituir-se, indiscriminadamente, de um nível de ensino cujo objetivo primordial é a habilitação profissional (SCHMIDT & ORTH, 2013).

No entanto, a Reforma foi questionada,

[...] principalmente a elite, que mais se sentiu prejudicada, uma vez que o ensino médio passava a ser profissionalizante. De fato, por reforma, o ensino médio clássico científico deixou de preparar os jovens para o ingresso à universidade, tornando-se também profissionalizante. Isso desgostou tanto a classe alta como a média que viam seus filhos deixando de serem preparados para o ingresso à universidade, preconizando um movimento que, na década de 1980 redundou na alteração do mesmo, primeiramente para possibilitar aos colégios do ensino médio que assim o quisessem, uma formação mais genérica e que, posteriormente foi relegado a um plano secundário (TREVÍÑOS 2006, p. 121).

À uma análise sociológica desta reforma, aplicam-se algumas considerações de P. Bourdieu (1998) sobre a escola. Tais considerações partem da constatação de uma relação entre as desigualdades sociais e escolares que, por mais que se democratize o acesso ao ensino por meio da escola pública e gratuita, continuará existindo uma forte correlação entre as desigualdades sociais, sobretudo, culturais, e as desigualdades ou hierarquias internas ao sistema de ensino. Alguns estariam numa condição mais favorável do que outros para atenderem às exigências, muitas vezes implícitas, da escola.

Com a Lei nº 5.692/1971, foi ratificada a necessidade de formação de nível superior para o magistério de segundo grau, e as discussões passam a girar em torno do enquadramento dos cursos de esquema recém-criados às normas que regulamentam o ensino superior. Neste contexto, esta lei, na esteira de 1968, foi mais enfática quanto à formação do professor de 1º e 2º graus. Entre outros motivos, porque duplicou, de quatro para oito anos, a obrigatoriedade do ensino fundamental a cargo do Estado. O então Ministro da Educação, Coronel Jarbas Gonçalves Passarinho, na sua exposição de motivos, quando da apresentação do anteprojeto de lei ao então general-presidente Emílio Garrastazu Médici, afirmou que,

Outro capítulo de extrema importância é o “dos professores e especialistas” [...]. No que toca à formação, previu-se a graduação superior de duração curta e plena, para o exercício até o 1º e 2º graus, respectivamente, e habilitação de 2º grau para exercício até a metade do 1º. Para o preparo superior de curta duração, reforçando a rede existente, concebeu-se um tipo novo de faculdade, mais modesta, a seguir “nas comunidades menores”. Não há dúvidas de que este esquema “permanente” só a longo prazo poderá ser implementado em âmbito nacional (PASSARINHO, 1971, p. 19).

Neste processo de mudanças a Lei nº 6.545 de 30 de junho de 1978, transforma as Escolas Técnicas Federais do Paraná, Minas Gerais e Celso Suckow da Fonseca no Rio de Janeiro em Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFET’s. Esta mudança confere àquelas instituições mais uma atribuição, formar engenheiros de operação e tecnólogos, estendendo-se mais tarde às outras instituições. Eis o que diz a Lei no

Art. 1º - As Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, com sede na cidade de Belo Horizonte; do Paraná, com sede na Cidade de Curitiba; e Celso Suckow da Fonseca, com sede na Cidade do Rio de Janeiro, criadas pela Lei nº 3.552, de 16 fevereiro de 1959, alterada pelo Decreto-lei nº 796, de 27 de agosto de 1969, autorizadas a organizar e ministrar cursos de curta duração de Engenharia de Operação, com base no Decreto-lei nº 547, de 18 de

abril de 1969, ficam transformadas em centros Federais de Educação Tecnológica (BRASIL, 1978).

Com isso, a Lei nº 5.692/71 que diz respeito à educação profissional compulsória, foi sofrendo diversas modificações para adaptar-se aos movimentos contrários à legislação. Dessa forma, em 1982, surge a Lei nº 7.044/82, que passou a garantir a não obrigatoriedade do ensino profissional no 2º grau. Por isso, no mesmo ano, por meio do Decreto nº 87310/82, a visão da educação profissional sofre algumas adaptações, sendo especificados os objetivos dos Centros Federais de Educação Tecnológica.

Assim, a educação profissional, que antes tinha uma visão mais específica, passa a ser ampliada com os seguintes objetivos: integrar o ensino técnico de 2º grau com o ensino superior; ter o ensino superior como continuidade do ensino técnico de 2º grau, diferenciado do sistema de ensino universitário; acentuar a formação especializada, levando em consideração tendências do mercado de trabalho e do desenvolvimento; atuar exclusivamente na área tecnológica; formar professores e especialistas para as disciplinas especializadas do ensino técnico de 2º grau (grifo nosso); realizar pesquisas aplicadas e prestação de serviço; oferecer cursos de licenciaturas para a formação de professores para áreas específicas do ensino técnico e tecnológico (SCHMIDT & ORTH, 2013, p. 39).

Como contextualização da Educação Profissional no Amazonas mais especificamente em Manaus, Em 1965, com a Lei nº 4.759, que em seu Art. 1º passa a qualificar as Universidades e Escolas Técnicas da União sediadas em capitais de Estados com a denominação do respectivo Estado, Escola Técnica de Manaus - passa a denominar-se Escola Técnica Federal do Amazonas – ETFAM. Amplia-se então o leque de Cursos Técnicos com a implantação dos cursos de Edificações e Estradas, mantendo-se o já estabelecido curso de Eletrotécnica (MOURÃO, 2013, p. 47).

Em 8 de dezembro de 1994 por intermédio da Lei nº 8.948/94, algumas Escolas Técnicas Federais e as Escolas Agrotécnicas passaram a se transformar gradativamente em Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFETs. Quanto à sua implantação a legislação prescreve no parágrafo a seguir: § 1º A implantação dos Centros Federais de Educação Tecnológica de que trata este artigo será efetivada gradativamente, mediante decreto específico para cada centro,

obedecendo a critérios a serem estabelecidos pelo Ministério da Educação e do Desporto, ouvido o Conselho Nacional de Educação Tecnológica.

Nas últimas décadas do século XX a sigla ETFAM era sinônimo de qualidade do ensino profissional para todo o Estado do Amazonas, entretanto por força de Decreto de 26 de março de 2001, ocorreu sua transformação institucional para Centro Federal de Educação Tecnológica do Amazonas (CEFET-AM), passando a oferecer a partir dessa data, cursos superiores de tecnologia e licenciaturas.<sup>34</sup>

A legislação em vigor, sancionada em 20 de novembro de 1996 a Lei nº 9.394 como a segunda LDB dispõe sobre a Educação Profissional em capítulo separado da Educação Básica com relação à regulamentação da educação profissional. Com o Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997, a educação profissional é regulamentada, sendo criado o programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP). No governo do Presidente Luís Inácio Lula da Silva non período de 2003 a 2011 tem-se a substituição do Decreto nº 2.028/97 – que trata da separação entre ensino médio e a educação profissional pelo Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004.

## **2.6 A instituição da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia pela Lei nº 11.892 de 29/12/2008**

Como já escrito em vários momentos deste estudo, retomamos aqui a missão dos Institutos Federais que é a de promover uma educação de excelência através do ensino, pesquisa, extensão e inovação tecnológica, visando à formação do cidadão crítico, autônomo, empreendedor e comprometido com o desenvolvimento social, científico e tecnológico do País. Em 29 de dezembro de 2008, o Presidente da República, Luís Inácio Lula da Silva, juntamente com o Ministro da Educação Fernando Haddad sanciona o Decreto Lei Nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008<sup>35</sup>, criando trinta e oito Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFAM/MANAUS/CENTRO/2015).

---

<sup>34</sup> O IFAM e a sua trajetória histórica: da Gênese a fase atual. Campus-Manaus-Centro. Disponível em: <<http://www2.ifam.edu.br/campus/cmc/institucional/a-instituicao-1>>. Acesso em fev. 2015.

<sup>35</sup> Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Lei da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Diário Oficial da União - Seção 1 - 30/12/2008, p. 1. Disponível em <<http://goo.gl/Aahmsz>> . Acesso em fev. 2015.

A criação desta estrutura se alicerçava em uma vasta rede de instituições de ensino profissional tecnológico que o Governo Federal possuía, e vinha ampliando desde 1909, quando da criação pelo Decreto Lei Nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, sancionado pelo Presidente da República Nilo Peçanha, que indicava a criação de uma Escola de Aprendizes Artífices, para cada uma das dezenove capitais dos Estados da Federação, possibilitando uma educação profissional primária, pública e gratuita para os pobres e desvalidos da fortuna num Brasil que dava os seus primeiros passos na República.

Em 2008, o Estado do Amazonas contava com três instituições federais que proporcionavam aos jovens o Ensino Profissional, sendo: o Centro Federal de Educação Tecnológica do Amazonas (CEFET-AM), que contava com duas Unidades de Ensino Descentralizadas uma no Distrito Industrial de Manaus e outra no Município de Coari; a Escola Agrotécnica Federal de Manaus e a Escola Agrotécnica Federal de São Gabriel da Cachoeira. Cada uma autônoma entre si e com seu próprio percurso histórico, mas todas as instituições de referência de qualidade no ensino. Por meio do Decreto Lei Nº 11.892 essas três instituições passam a compor o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (*Ibidem*, 2015).

Como contribuição deste estudo no percurso histórico dos Institutos Federais de Educação na sua expansão, conforme apontam as diretrizes citadas nos quais os conhecimentos produzidos pelas pesquisas devem ser colocados a favor dos processos locais, retornamos de maneira breve às raízes históricas da presença dos Institutos Federais no Amazonas mais especificamente em Manaus com a Escola de Aprendizes Artífices em 1909.

## **2.7 Manaus e a Escola de Aprendizes Artífices**

Na proposta de pesquisa sobre o ensino profissional e tecnológico no Brasil nos propusemos abordar também os caminhos históricos deste ensino no Amazonas por isso, acompanhando o fio condutor deste estudo, 1909 é uma data à qual nos reportamos com frequência dada a sua importância na história do ensino profissional e tecnológico. Limitar-nos-emos em apresentar alguns fragmentos do início das Escolas de Aprendizes Artífices do Amazonas por entender a importância que a presença desta escola e de outras como o Pro Menor Dom Bosco, Escola SENAI

Waldemiro Lustosa<sup>36</sup> dentre outras contemporâneas ou não às Escolas de Aprendizizes Artífices.

Para falar sobre os Institutos Federais em Manaus<sup>37</sup> como já citado em outros momentos neste estudo, as pesquisas de A. C. R. Souza (2002) afirmam que as Escolas de Aprendizizes Artífices foram criadas em 23 de setembro de 1909 no governo do Presidente Nilo Peçanha pelo Decreto-Lei nº 7.566. Isto acontece num momento em que a história de Manaus encontra-se num ponto de inflexão. Tida, à época, no cenário nacional como uma de suas mais prósperas metrópoles, está bem próxima do momento de desaceleração quase que total de sua economia, o que irá repercutir na esfera educacional. Na segunda metade do século XIX, Manaus recebe a expedição científica chefiada pelo suíço Louis Agassiz que tinha em sua esposa Elizabeth Agassiz a relatora. Esta, assim registrou sua impressão sobre a cidade:

Que poderei dizer da cidade de Manaus? É uma pequena reunião de casas, a metade das quais parece prestes a cair em ruínas, e não se pode deixar de sorrir ao ver os castelos oscilantes decorados com o nome de edifícios públicos: Tesouraria, Câmara legislativa, Correios, Alfândega, Presidência. Entretanto a situação da cidade, na junção do rio Negro, do Amazonas e do Solimões, foi uma das mais felizes na escolha. Insignificante hoje, Manaus se tornará, sem dúvida, um grande centro de comércio e navegação (AGASSIZ, 1938, p. 247-248).

Esta previsão logo tornar-se-ia verdadeira e todo um contexto histórico possibilitou ao antigo vilarejo transformar-se em meados do século XIX em uma das mais prósperas cidades do início da República brasileira. Esse período ficou conhecido como período áureo da borracha, mas foi bastante efêmero, e já na segunda década do século XX Manaus vivia o ocaso deste período. É nesta condição histórica que se dará, no ano de 1911, a implantação da Escola de Aprendizizes Artífices na cidade de Manaus.

---

<sup>36</sup> O Centro de Formação Profissional "Waldemiro Lustosa" tem sua história iniciada no Amazonas em 16 de dezembro de 1957, com o Curso Preliminar, tendo sido matriculados 57 alunos para a preparação Pré-profissional. Em 1960 com a conclusão da montagem da oficina de Carpintaria/Marcenaria, foi iniciado o curso de Aspirante à Indústria, que em 1962 teve os vinte e três primeiros aprendizes formados neste ofício. SENAI/AM. Histórico. Manaus, 2001. Departamento Regional.

<sup>37</sup> Para a pesquisa aqui delineada referente ao início e à presença dos Institutos Federais em Manaus Amazonas, com a Escola de Aprendizizes Artífices, tomaremos como referência os estudos da dissertação de mestrado da historiadora amazonense A. C. R. de Souza já citada neste estudo sobre a Escola de Aprendizizes Artífices do Amazonas: Os caminhos de sua implantação e consolidação, 1909-1942, no ano de 2002; em textos mais recentes e em outros autores da região norte do Estado do Amazonas.

Em 1º de outubro de 1910 é inaugurada em Manaus a Escola de Aprendizes Artífices do Amazonas (EAA-AM) fato que mereceu destaque na imprensa local. A EAA-AM estava ligada a uma rede de estabelecimentos profissionalizantes, criadas pelo Governo Federal em cada uma das Capitais brasileiras, por meio do Decreto-lei nº 7.566. Estas foram, provavelmente, as primeiras notícias publicadas acerca de sua instalação. No dia 30 de setembro de 1910, o jornal *Diário do Amazonas*, publicou a seguinte nota: "Realiza-se amanhã, às 9 horas do dia, a inauguração da Escola de Aprendizes Artífices deste Estado". Para o ato recebemos um convite<sup>38</sup>. E o Diário do Congresso do Amazonas registrou na sessão ordinária de 1º de outubro desse ano, o seguinte expediente,

Manáos, 27 de Setembro.- Exms. Srs. Presidente e mais membros do Congresso do Estado.-Tendo de realizar-se no dia 1º de Outubro a inauguração da Escola de Aprendizes Artífices, deste Estado, tenho a subida honra de convidar a Vs. Excs. Para assistirem a inauguração da mesma a qual terá lugar às 9 horas da manhã.-Santa Cruz Oliveira.<sup>39</sup>

Ainda, O Diário Oficial da União, de 5 de outubro do mesmo ano, ao referir-se à Diretoria Geral de Industria e Comércio, informa que,

O Sr. Ministro recebeu de Manáos a 2 do corrente mês o seguinte telegrama do diretor da Escola de Aprendizes Artífices do Estado do Amazonas: inaugurei escola com duas oficinas de alfaiataria e marcenaria, 14 alunos. Saudações.-Santa Cruz Oliveira, diretor.<sup>40</sup>

Destaca a historiadora que na maioria dos Estados as Escolas de Aprendizes Artífices foram instaladas em 1910, com o início de suas atividades escolares neste mesmo ano. Em Manaus, as matrículas foram efetuadas para o ano escolar de 1911<sup>41</sup>, vindo a Escola somar-se as outras instituições de ensino profissionalizante já existentes. O início de suas atividades coincidiu com o ano em que começou a queda no preço da borracha, principal produto exportado da região e motor, podemos assim dizer, de toda sua economia fato que aumentaria, no decorrer dos anos seguintes o número dos "desfavorecidos da fortuna", público alvo das Escolas de Aprendizes Artífices<sup>42</sup>.

<sup>38</sup> Diário do Amazonas, 30 de setembro de 1910, p. 01.

<sup>39</sup> Diário do Congresso do Amazonas, 26 de outubro de 1910, p. 01.

<sup>40</sup> Diário Oficial da União, 05 de outubro de 1910, p. 8151.

<sup>41</sup> A EAA-AM foi à penúltima a ser instalada. Após ela, somente a de Sergipe em 01 de maio de 1911. M. A. I. e Comercio, Relatório, 1910-1911, pp. 312-314.

<sup>42</sup> Em Manaus o aumento populacional provocado pelo "Período da Borracha" havia sido vertiginoso. Segundo dados do Instituto Nacional de Estatística, a população recenseada em 1872 foi de 29.334 habitantes, em 1890 de 38.720, em 1900 de 50.300 e em 1920 já somavam 72.704 habitantes.

Em Manaus, a EAA-AM foi instalada na Chácara que pertencerá ao ex-governador Coronel Raymundo Afonso de Carvalho e que em sua administração fora vendida ao Estado. Este local, que ficou conhecido como "Chácara Afonso de Carvalho", estava situada na Rua Urucará, no bairro da Cachoeirinha, na periferia da cidade, banhado aos fundos por um igarapé. O local, desde o início, mostrou-se inadequado para a instalação da Escola, pela localização em uma área insalubre, sendo inclusive, um dos principais focos de impaludismo da cidade. Além disso, não era servido por nenhum tipo de transporte coletivo, como o bonde, por exemplo, cuja linha passava distante, dificultando o acesso dos alunos à Escola.

Nos primeiros seis anos de funcionamento da EAA-AM a questão do ensino será perpassada pela questão da localização da Escola. As condições sanitárias do bairro da Cachoeirinha, o paludismo e a distância do centro urbano de Manaus, irão concorrer para o isolamento da Escola e a baixíssima frequência de seus aprendizes. Essa situação foi assim descrita pelo diretor Generino G. Maciel, em seu relatório sobre o ano de 1914,

Continua funcionando a Escola no inestético e doentio casarão da avenida Urucará, no bairro da Cachoeirinha, famoso pelo contingente de infernos que fornece anualmente aos estabelecimentos de caridade para neles serem medicados e, ainda mais, pela vasta cifra obituária com que concorre á mortalidade urbana.

Ocasões muitíssimas, a esse mesmo Ministério tem a Diretoria da Escola informado de que as péssimas condições sanitárias do local em que se encontra o instituto, além de emperecer a sua prosperidade, ocasiona a irregularidade na frequência diária dos aprendizes, uma vez por outra atacados do morbos que faz do arrabalde em questão o mais doentio de quantos prolongam esta capital – o PALUDISMO.

Por isso mesmo, a Cachoeirinha é apenas habitada pelo que há de mais pobre e mais imprevidente na sociedade manauense. Os vencidos, os que já esqueceram todos os estímulos para uma existência compatível à dignidade humana, se agrupam aqui em casebres de palhas cobertas de zinco, batidos sobre o chão húmido, muitas vezes à margem dos igarapés, onde carapanãs proliferam [...].<sup>43</sup> (EAA-AM 1914, apud, SOUZA, 2002, p. 54).

A pergunta que nos acompanha neste estudo é sempre a mesma: E sobre a formação dos professores destas e de outras escolas profissionais e tecnológicas do Brasil e do Amazonas, quem com ela se preocupava? A quais referências

---

Acreditamos que esse aumento significativo da população expunha uma grande quantidade de famílias à condição de miséria, pela real falta de trabalho. Ver, Instituto Nacional de Estatística, Anuário Estatístico do Brasil, 1936, p. 46.

<sup>43</sup> M. A. I. e Comercio, Relatório da Escola de Aprendizes Artífices do Amazonas, 1914, pp. 04-05.

recorreremos? São questões que remetem à formação de professores sobre as quais discutiremos no próximo item deste estudo.

## **2.8 A formação de professores para o ensino profissional e tecnológico: um caminho em construção**

Estar preparado para combater a surpresa significa ter sido treinado. Estar preparado para a surpresa é ter sido educado. A educação descobre uma crescente riqueza no passado, porque ela vê o que está inacabado nele. O treinamento encara o passado como encerrado e o futuro como algo a ser terminado. A educação leva em direção a uma contínua autodescoberta; o treinamento conduz a uma auto definição final. O treinamento repete no futuro um passado final. O treinamento repete no futuro um passado concluído. A educação faz um passado não terminado continuar no futuro (CARSE, 2003, p. 38).

Com o último parágrafo da citação de J. P Carse (2003) “a educação faz um passado não terminado continuar no futuro” prosseguimos este estudo com a questão pertinente à formação de professores para a Educação Profissional e Tecnológica – EPT – por reconhecer a sua importância e por concebê-la como um processo inacabado. Como em todo o estudo aqui delineado, este terá seus aportes na legislação brasileira para a educação e na literatura referente ao assunto a partir dos anos 70.

Na concepção de M. F. Ciavatta (2006, p. 41) a formação dos professores tem uma tradição de estudos baseados no indivíduo, na pessoa do professor ou no profissional da educação. Afirma a autora que “nunca olhamos para uma só coisa de cada vez; estamos sempre a ver a relação entre as coisas e nós próprios”. É esse olhar que queremos desenvolver tanto mais na educação profissional e tecnológica. Um olhar relacionado com o mundo e, principalmente, com os alunos, e com os educandos que justificam nossa inserção como professores e ter como ponto de partida o professor não apenas com um ser social, como um ser em relação, que produz seus meios de vida junto com os demais, que se beneficia do conhecimento secularmente acumulado pela humanidade.

Então, retomaremos alguns elementos já apresentados neste estudo numa tentativa de dialogar com estes entrelaçando o estudo uma vez que a educação

profissional e tecnológica e a formação de professores para esta modalidade de estudo, seguem o mesmo fio condutor. A primeira iniciativa em resposta a essa demanda como nos diz L. R. S. Machado (2008, p. 11) veio de Wenceslau Brás, à época, presidente da república que, em 1917, criou a Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Brás<sup>44</sup> no antigo Distrito Federal do Rio de Janeiro. Esta escola foi criada para formar dois tipos de professores, os mestres e contramestres para as escolas profissionais e professores, diríamos melhor, as professoras, de trabalhos manuais para as escolas primárias.

Como já citado a Lei Orgânica do Ensino Industrial de 1942 no seu Artigo nº 54 previa uma formação de professores de disciplinas de cultura geral, de cultura técnica ou de cultura pedagógica e de práticas educativas em cursos apropriados, sendo essa a primeira inclusão do assunto em legislação educacional. Temos também em 1946, o acordo firmado entre o Brasil e os Estados Unidos de intercâmbio educacional.

A partir de 1960 o exercício do magistério na área da educação profissional passou a ser regulado pelo MEC mediante a sistemática de registro de professores estabelecidos em portarias ministeriais como, por exemplo, a Portaria Ministerial nº 141/61 a primeira que estabeleceu normas específicas sobre registros de professores do ensino industrial. Várias outras portarias do MEC sobre registros de professor para a formação profissional vieram na sequência desta constituindo uma fonte documental de pesquisa, tendo em vista verificar, em cada momento, as exigências que o MEC estabeleceu para ser professor de educação profissional e técnica (MACHADO, 2008, 11).

Para D. H. Moura (2008, p. 30) a formação e a capacitação devem, portanto, ir além da aquisição de técnicas didáticas de transmissão de conteúdos para os professores e de técnicas de gestão para os dirigentes. Evidentemente, esses aspectos continuarão sendo importantes, mas o objetivo macro é mais ambicioso e deve privilegiar a formação no âmbito das políticas públicas do país, principalmente as educacionais, numa perspectiva de superação do modelo de desenvolvimento socioeconômico vigente, de modo que se deve priorizar mais o ser humano do que, simplesmente, as relações de mercado e o fortalecimento da economia.

---

<sup>44</sup> Com relação às informações mais detalhadas sobre esta escola, e outras no decorrer do estudo optamos em permanecer com as informações já descritas evitando a repetição, constando nesta parte do estudo para efeito de percurso histórico.

Em consequência, estar-se-á contribuindo para a consolidação de práticas profissionais que ultrapassem os limites da educação bancária (FREIRE, 1980; 1986a) na qual o aluno é considerado como um depósito passivo de conteúdos pelo professor, para assumir uma nova perspectiva na qual é agente do processo ensino-aprendizagem e, conseqüentemente da reconstrução do próprio do conhecimento e, assim de sua formação em um sentido mais amplo.

Com a Lei de Diretrizes e Bases nº 4.024/61 em seu Artigo 59, dois caminhos separados foram estabelecidos para a formação de professores. Em faculdades de filosofia, ciências e letras, os que se destinassem ao magistério no ensino médio. Em cursos especiais de educação técnica, os que se habilitassem para disciplinas do ensino técnico. Este artigo aconteceu somente em 1967 e 1968.

Mas quem é este profissional para o qual as portarias e legislações até aqui mencionadas fazem poucas alusões de formação? É o professor, aquele que transita nas mais diversas áreas do saber e do ensino, neste caso trata-se especificamente do professor da educação profissional. Sim. Professor, portanto, e com um qualitativo complementar como descrito,

Que ensina trabalhar, que educa para o desenvolvimento de uma dada profissão. O que significa além das capacidades exigidas à categoria professor, que se lhe acrescentem capacidades outras, relacionadas com os saberes referentes aos processos produtivos e ao mercado de trabalho, às dinâmicas e às lógicas (e ilógicas) que estão a regê-los (REHEM, 2009, p. 107).

A questão da profissionalização docente é uma polêmica nas esferas educacionais no mundo como escreve L. A. C. Pereira (2011, p. 33). Seja como expressão de uma aspiração, como característica do ofício de ensinar ou como discussão sobre as especificidades ou limitações com que tal condição se dá para os docentes. [...]. O termo “profissionalização”, a que parece estar se referindo a características ou qualidades da prática docente, sugere imagens consideradas positivas e desejáveis. O que se percebe é que a discussão teórica sobre o tema emerge como uma luta em prol da autonomia profissional e como uma bandeira contrária à proletarização que a carreira sofreu nas últimas décadas.

No Brasil, prossegue o autor, a discussão não é diferente; ela permeia os fóruns de debate com um dado ainda mais grave, a saber, a realidade histórica de o magistério admitir em seus quadros um grande contingente de profissionais de áreas diversas, sem a qualificação pedagógica. Sem dúvida, essa evidência que se diz

“necessária ou emergencial” contribui para intensificar o debate e concorre para a queda do *status* que a carreira pretende (cabe considerar que outros fatores contribuem para a desvalorização docente).

Sob esse ponto de vista, como nos diz o autor em questão, cabe à Educação Profissional e Tecnológica um lugar distinto, ressaltando que:

Quando se faz o diagnóstico da EPT em nosso país, essa situação se superlativiza: em cem anos (referência a 1909 – criação das Escolas de Aprendizes Artífices), essa modalidade de educação, muito caracterizada pelo “fazer”, é marcada pela forte ação de professores leigos até os dias atuais. As iniciativas na perspectiva de mudança dessa realidade, nas últimas décadas muito mais prementes que na primeira metade do século passado, vêm se constituindo em ritmo crescente sem, contudo, se estabelecerem ou mesmo se caracterizarem com o rigor, a intensidade e a sistematização necessários (PEREIRA, 2011, p. 35).

Na retrospectiva das ações no sentido de formar o professor para o conteúdo específico da EPT ou mesmo para essa modalidade de formação, elas foram qualificadas como emergenciais, fragmentárias, pouco intensivas e com um caráter bastante conservador. Tais iniciativas colocam-se longe das necessidades atuais ou surgem até mesmo apenas em atendimento a exigências que, muitas vezes, escapam ao domínio dos interesses da sociedade como um todo.

Nesse processo educativo o professor assumirá outra atitude, forjada a partir de outro tipo de formação, que deve ser crítica, reflexiva e orientada pela responsabilidade social. Nesta perspectiva afirma P. Freire (1996) o docente deixa de ser um transmissor de conteúdos acrícos e definidos por especialistas externos para assumir uma atitude problematizadora e mediadora do processo ensino-aprendizagem sem, no entanto, perder sua autoridade nem, tão pouco, a responsabilidade do conhecimento.

Como estamos constatando a realidade da formação de professor para a EPT parece bem mais complexa e incisiva ao tratar sobre os sujeitos dessa formação. Como organizar esta formação? Para D. H. Moura (2008, p. 30) nos diz que, além disso, é necessário, principalmente no caso de docentes e equipes dirigentes, fazer esforços em três direções distintas e igualmente importantes: a formação daqueles profissionais que já estão em exercício, os que estão em processo de formação e os que se formarão no futuro.

Sem a pretensão de inferir juízos e sem cair no empirismo das ações docentes, bem como no programa de formação de professores das Instituições de

Educação Profissional e Tecnológico acredita-se que as dificuldades para o planejamento e concretização da formação de professores esteja exatamente em realizar a seu tempo esta formação em três tempos como explicitado por D.H. Moura (2008) no parágrafo anterior: a formação daqueles profissionais que já estão em exercício, os que estão em processo de formação e os que se formarão no futuro, por considerar que o dinamismo da escola em seu dia-a-dia para responder às demandas e as políticas educacionais não flexibilizem com muita facilidade estes tempos para a formação. Outro elemento a ser considerado também, no caso das instituições privadas são as verbas, financiamento e tempo para a formação de professores.

Um estudo realizado por Abel B. Santos e Silvia C. Nogueira (apud MOURÃO, 2013, p. 351-352) sobre a política de formação de professores no IFAM/Campus Manaus Zona Leste, onde um dos objetivos específicos era conhecer a política de formação para os professores implementada pelo IFAM – Campus Manaus Zona Leste (IFAM-CMZL) no contexto dos decretos sob o contexto das reformas engendradas nos Decretos nº 2.208/97 e nº 5.154/04 que revoga o primeiro e que se referem às mudanças nas políticas para a Educação Profissional que incidem diretamente na política de formação dos professores que atuam na instituição, sob a perspectiva de que os sujeitos dessa realidade são agentes históricos reais que por condições sócio históricas de sua atuação profissional estarão sempre envolvidos em atividades de formação, entende-se que,

[...] a despeito de, ou considerando toda a complexidade de nossa atuação, educadores e educadoras que somos, estamos sempre envolvidos (as) em atividades formadoras, sejam elas em sentido positivo ou negativo. Assim, nossas práticas, não raro, meramente, informam; em outras situações, reformam, mudando uma coisa aqui e outra ali, sem mexer na estrutura do que está sendo modificado; às vezes enformam, colocando a pessoa em fo (ô) rmas , tendo até a pretensão de adaptá-las a uma única fo (ô) rma; em alguns momentos, conformam, estimulando a acomodação, a resignação (CAVALCANTE, 2007, p. 54).

É alarmante observar que as ponderações feitas pela autora citada, ainda reflita a situação da ausência ou da pouca qualidade da formação de professores em pleno século XXI não obstante todos os incentivos e esforços para mudanças nestas políticas. Tais ponderações veem nos dizer que a formação dos professores é uma questão de políticas públicas, de investimento, de compreensão, valorização e reconhecimento de um profissional que muito contribui para o desenvolvimento do

nosso país; que um país somente poderá ser considerado desenvolvido ou em pleno desenvolvimento quando seus cidadãos apresentarem um nível de conhecimento e elevar sua cidadania, capaz de provocar transformações sociais, políticas e que estas estejam a serviço do bem comum. Estas transformações estão em estreita relação com o investimento da educação na formação de seus professores.

A falta de recursos humanos qualificados é, sem dúvida, um grande entrave para a melhoria da qualidade e da expansão da educação profissional. O arrocho salarial dos profissionais da educação estimula o abandono dos professores da carreira docente ou do regime de dedicação exclusiva. Essa situação conduz à rotatividade de professores, particularmente os substitutos, gerando a necessidade de se estar sempre capacitando novos docentes. Às vezes essa capacitação não acontece mediante a urgência das salas de aula sem professor (MEC, 2014)<sup>45</sup>.

Como descrito por Abel Bezerra dos Santos e Silvia C. C. Nogueira (2013, p. 366), no resultado do estudo realizado no IFAM-CMZL, verificou-se que este não possui (possuía) um programa específico para a formação de professores e, em seu programa de aperfeiçoamento, não está explicitada nenhuma ação concernente à pós-graduação, constando somente a possibilidade em realizá-la. Essa falta de prioridade de ações no IFAM-CMZL que contempla a formação continuada do seu corpo docente é um dos reflexos de uma política de estado que não enxerga o professor de educação profissional como um ser técnico-crítico. Contudo, os programas de Capacitação do IFAM-CMZL possuem ênfase na melhoria do servidor para atuar no serviço burocrático da instituição, na busca do aperfeiçoamento dos “colaboradores” para melhor atendimento de sua “clientela”. Enquanto isso, o que é importante em termos de saberes pedagógicos para a formação dos professores para efetuarem uma educação politécnica e omnilateral não é contemplado (MOURÃO, 366-367).

Já em 1965, a Portaria Ministerial nº 174/65 determinou o Curso de Didática do Ensino Agrícola, destinado à formação pedagógica dos professores das disciplinas de cultura técnica e de economia doméstica rural e ao aperfeiçoamento de professores do ensino médio agrícola, seria ministrado, no mínimo, em 180 dias letivos ou 800 aulas. Na época falava-se em número de aulas sendo introduzida mais tarde a noção de horas/aulas. Como podemos perceber nessa época a legislação para a educação profissional se diferenciava por área profissional:

---

<sup>45</sup> MEC. Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica. Proposta em discussão. Brasília, abr. 2014, p. 35. Disponível em: <<http://goo.gl/wtwsly>>. Acesso em fev. 2015.

agrícola, industrial, comercial. Também no MEC, estas diretorias eram separadas vindas a unificar-se mais para frente.

A Lei de Diretrizes e Bases nº 4.024/61 em seu Artigo nº 59 que instituiu a ideia de cursos especiais para a formação de professores do ensino técnico, foi um dos motivos a inspirar a criação da Universidade do Trabalho de Minas Gerais (UTRAMIG), em 1965. Um dos seus objetivos versava sobre a formação de instrutores e professores de disciplinas específicas do ensino técnico industrial. Chama a atenção o uso do termo instrutor em 1965 uma vez que já em 1944 o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI – Departamento Nacional, elaborou um plano para a construção de 59 escolas de aprendizagem em cidades que apresentassem uma vocação industrial e não necessariamente nas capitais e a orientação de implantar nessas escolas cursos semelhantes, privilegiando as áreas de metal mecânica, eletricidade e madeira, com uma visão estratégica e inovadora da polivalência dos conhecimentos demandados pela indústria, além de outros cursos [...]. Mas... E os docentes para responder às demandas?

Diante da necessidade de selecionar um contingente expressivo de docentes de ofícios, inexistente no mercado, por força de ser uma nova profissão não coberta pelos cursos de licenciatura, o SENAI criou a função de Instrutor de Oficina, preenchida por profissionais da indústria que, depois de recrutados, eram submetidos a um processo de complementação pedagógica. Paralelamente, engenheiros e profissionais de nível superior eram selecionados para o preenchimento dos quadros técnicos. Os instrutores, em pouco tempo, tornar-se-iam a base de sustentação do processo de desenvolvimento institucional, com exemplar prestação de serviços, na assimilação das tecnologias e, por esforço próprio, no seu aprimoramento, por meio de estudos em nível superior em diversas áreas do conhecimento (BOCLIN, 2005, p. 34).

A figura do instrutor ainda existe no Serviço Nacional de Aprendizagem – SENAI. O que representa essa denominação? Às vezes ela suscita discussão sobre quais são as atividades que o instrutor e o professor deverão realizar com relação à sua função e denominação? Existe o instrutor I, II e III. A diferença profissional está na formação continuada, na qualificação deste profissional. Certamente quanto mais elevado o nível de instrutor, mediante a sua qualificação, este estará capacitado para ministrar aulas em todos os cursos de acordo com sua especificidade de formação.

Como escreve L. R. S. Machado (2008, p. 11) o Parecer CFE 12/1967 surgiu para explicar que os cursos especiais de Educação Técnica, previstos no Artigo 59,

eram para formar professores de disciplinas específicas que implicava em uma pulverização da formação docente, pois quantas fossem as disciplinas dos cursos técnicos tantos seriam os cursos especiais de formação docente, o que vem afirmado em seguida que os cursos especiais destinavam-se à formação docente para disciplinas específicas para os portadores de diploma de curso superior e os de nível técnico sendo que estes últimos deveriam ter em seus currículos de formação as disciplinas que pretendiam lecionar. Determinou ainda, que os cursos especiais tivessem, no mínimo, setecentas e vinte horas/aulas e, no caso de formação de instrutor, duzentas horas/aulas. Por isso,

Consideramos o currículo como um problema de fins e de objetivos da educação, o Brasil que é, historicamente, uma sociedade dual, com marcantes diferenças entre as classes trabalhadoras subalternas e as elites dirigentes, organizou seus sistemas de ensino estabelecendo divisão e hierarquia entre as disciplinas e técnicas que preparam para o trabalho e as que formam segundo a cultura geral das humanidades, da filosofia e das letras (CIAVATTA, 2006, p. 49).

Em 1968, o Conselho Federal de Educação aprovou o Parecer nº 479/68, que representou uma flexão da tendência que vinha se formando, pois estabelecia que, na formação de professores de disciplinas específicas do ensino médio técnico, era preciso obedecer a um currículo mínimo e à duração fixada para a formação dos professores do ensino médio, na forma do Parecer nº 262/62, ou seja, o esquema 3 + 1 que corresponde a três anos de núcleo comum e um ano voltado para a especialização profissional, o que representou uma novidade já que os cursos especiais eram concebidos sem referência a currículo mínimo. Por outro lado foi introduzida como padrão, a duração fixada para a formação dos professores da escola básica de segundo ciclo. Quer dizer, esse parecer tinha a intenção de fazer diminuir a separação que se estabeleceu entre formação docente para o ensino técnico e formação docente para o ensino médio (MACHADO, 2008, p. 11).

Chegamos à Reforma Universitária, instituída pela Lei nº 5.540/68, que elevaria o nível de exigência que em seu Artigo 30, determinou que a formação de professores para o ensino de segundo grau, de disciplinas gerais ou técnicas teria que se dar somente em cursos de nível superior, vindo a ser flexibilizada já no ano seguinte pelo Decreto Lei nº 464/69 que instituiu normas complementares à Lei nº 5.540/68. No seu Artigo 16, esse decreto determinou que, enquanto não houvesse número suficiente de professores e especialistas formados em nível superior, a

habilitação para a docência no ensino técnico poderia ser feita mediante exame de suficiência realizado em instituições oficiais de ensino superior indicada pelo Conselho Federal de Educação. Essa foi uma forma de regularizar a situação da grande maioria dos professores das escolas técnicas da época. O decreto estipulou, um prazo: nos cursos destinados à formação de professores de disciplinas específicas no ensino médio técnico, bem como de administradores e demais especialistas para o ensino primário, os docentes que estavam em exercício na data da publicação da Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, sem preencher os requisitos mínimos para o exercício de magistério em nível superior, tinham que regularizar a sua situação em cinco anos.

Em razão da urgência no equacionamento da defasagem entre determinação legal e situação real, veio o Decreto Lei nº 655, também de 1969<sup>46</sup>, para autorizar os órgãos técnicos do Ministério da Educação encarregados da administração e coordenação do Ensino Técnico Agrícola, Comercial e Industrial, a organizar, em nível superior e para as respectivas áreas, os cursos de Formação de Professores para o Ensino Técnico significa que o Ministério da Educação - MEC, além da função normativa, passou a ser diretamente executante da formação de professores para essa área. Para isso adotou a solução de criar a Fundação Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional – CENAFOR<sup>47</sup>

Na época, o Conselho Federal de Educação se apoiava, basicamente, em pareceres para legislar. Só em 1969 foram aprovados três pareceres sobre formação de professores de ensino técnico. Um mais específico para área comercial e industrial, Parecer CFE nº 266/69, outro para a formação de professores para o ensino médio técnico em geral, Parecer CFE nº 392/69; outro sobre a equivalência dos Cursos de Formação de Professores do Ensino Industrial e Técnico Parecer CFE nº 638/69.

Com a Portaria Ministerial 339/70 foram, então, desenhados cursos emergenciais, denominados Esquema I destinado a candidatos com graduação em

---

<sup>46</sup> Decreto nº 655/69. Autoriza os órgãos técnicos do Ministério da Educação. Organizar e coordenar o ensino Técnico Agrícola, Comercial e industrial. Disponível em: <http://goo.gl/L6vFLD>. Acesso em mar. 2015.

<sup>47</sup> O CENAFOR supervisionava os planos de execução de cursos dos Centros de Educação Técnica do Rio Grande do Sul; Guanabara; Brasília; Bahia; Nordeste Centro de Educação Técnica da Amazônia. Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. v. 1, n. 1, (jun. 2008). – Brasília: MEC, SETEC, 2008. Disponível em: <<http://goo.gl/Z1fNw1>>. Acesso em 17 fev. 2015.

nível superior, que teria a complementação pedagógica; e Esquema II – destinado a candidatos habilitados em curso técnico de nível médio, para técnicos diplomados e incluíam disciplinas pedagógicas do Esquema I e as de conteúdo técnico específico (MACHADO, 2008, p. 12).

Com relação à regulamentação das cargas horárias para os cursos de formação de professores para a educação profissional o Parecer CFE nº 74/70 estabeleceu que os cursos de formação de professores para o ensino técnico deveriam ser ministrados em 1.600 horas/aula integralizáveis em nove meses. E caso o candidato ao curso já tivesse formação técnica específica em nível médio ou superior, o curso poderia ser reduzido para 800 horas/aula integralizáveis em cinco meses.

Na época, nos governos militares, dava-se muita importância à planificação central. Além dos planos de desenvolvimento econômicos, havia planos educacionais, geralmente quinquenais. Então, para a formação de professores do ensino técnico, também foram estabelecidas algumas diretrizes de planificação. O Parecer 151/70 do Conselho Federal de Educação aprovou o plano para formação de professores para as disciplinas profissionais do ensino técnico industrial, aprovando também um plano adicional para definir concurso vestibular e currículos dos cursos destinados ao preparo de professor para as disciplinas profissionais do ensino técnico industrial.

O Parecer 111/71 aprovou um plano que teve um objetivo unificador, pois tratava de maneira geral da formação de professores para disciplinas especializadas no ensino médio e previa a reunião das antigas Diretorias de Ensino Agrícola, Industrial e Comercial num só Departamento de Ensino Médio. No ano de 1971 foi também sancionada a Lei nº 5.692/71, que instituiu a profissionalização compulsória<sup>48</sup> no ensino médio. A transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, Paraná e Rio de Janeiro em Cefet's (os primeiros) em cumprimento à Lei nº 6.545/78 ensejou grande expectativa nesse sentido, pois um de seus objetivos era precisamente oferecer ensino superior de licenciatura plena e curta, visando à

---

<sup>48</sup> A habilitação profissional foi entendida como uma condição resultante do processo de capacitação para uma ocupação técnica de formação em nível médio. O parecer definiu a duração dos estudos gerais e técnicos, assegurando a predominância da tendência tecnicista, tendo em vista a predominância, prescrita na LDB, da parte de formação especial sobre a de educação geral. Disponível em: <<http://goo.gl/3dsljW>>. Acesso em 17 fev. 2015.

formação de professores e especialistas para as disciplinas especializadas do ensino de 2º grau e dos cursos de formação de tecnólogos.

Entre 1979 e 1982, o Conselho Federal de Educação - CFE emitiu diversos pareceres: sobre registro de professores oriundos dos Esquemas I e II, sobre autorização para a oferta de cursos emergenciais. Parecer CFE 1.004/80, sobre a adaptação desses cursos aos termos da Resolução CFE nº 3/77 (licenciaturas), incluindo resolução sobre o assunto (Resolução CFE no. 1/81). Mas, em vez das licenciaturas, os esquemas se impunham, chegando a Secretaria de Educação Superior – SESU/MEC nº 47/79 a aprovar, em 1979, um plano para cursos emergenciais.

A partir da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, considerada a 2ª Lei de Diretrizes e Bases a educação profissional ganha capítulo separado da educação básica, porém no tocante à formação de professores para a educação profissional e tecnológica o Artigo 61 estabelece apenas que a formação de profissionais da educação dos diferentes níveis e modalidades de ensino dar-se-á mediante a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço, e que é preciso aproveitar a formação e as experiências anteriores desses profissionais em instituições de ensino e em outras atividades.

Com o Decreto nº 2.208/97 surge também o disciplinamento dos programas especiais de formação pedagógica pelo Ministério da Educação após ouvir o Conselho Nacional de Educação e a Resolução CNE nº 2/97, que dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio, destinados aos diplomados em cursos superiores. Fica instituída a carga horária de pelo menos, 540 horas, incluindo a parte teórica e prática, esta com duração mínima de 300 horas. A parte teórica se reduziu ao mínimo de 240 horas, podendo ser ainda, oferecida na modalidade a distância. Percebe-se que houve um rebaixamento significativo da carga horária em relação ao que se vinha sendo praticado nos cursos especiais de formação docente para a educação profissional o que poderá confirmar pouca valorização da formação teórica e pedagógica desse professor (MACHADO, 2008, p. 14).

Feitas as exposições e considerações sobre a legislação para a formação de professores do Ensino Profissional e Tecnológico, continuaremos o mergulho na

literatura sobre o assunto partindo de dois grandes eixos da formação docente para a EPT. De acordo com D. H. Moura (2008, p. 31) o primeiro está relacionado com a área de conhecimento específica, adquirida na graduação, cujo aprofundamento é estratégico e deve ocorrer por meio de programas de pós-graduação, principalmente *stricto sensu*, oferecidos pelas instituições de educação superior, nacionais e estrangeiras. Devendo esta ocorrer não somente por iniciativa do profissional, mas que seja impulsionada também pelas necessidades institucionais.

O outro eixo conforme o mesmo autor refere-se à formação didático-político pedagógica e às especificidades das áreas de formação profissional que compõem a esfera da EPT. A formação pedagógica de docentes para a educação profissional não é novidade<sup>49</sup>, embora as tentativas anteriores não tenham resultado em sistemas duradouros.

Na verdade, diz D. H. Moura (2008, p. 31) essa questão ultrapassa os limites da educação profissional e tecnológica e avança na formação de professores para as carreiras universitárias como engenharia, arquitetura, medicina, direito e demais cursos superiores fora do âmbito das licenciaturas. Acontece que tanto a educação chamada profissional como os cursos superiores formam profissionais que são formados por profissionais que atuam como professores, muitas vezes sem a formação específica para esse fim. Este é um problema estrutural do sistema educacional e da própria sociedade brasileira, pois, enquanto para exercer a medicina ou qualquer outra profissão liberal é necessária a correspondente formação profissional, para exercer o magistério, principalmente, o superior ou a denominada educação profissional, não há muito rigor na exigência de formação na correspondente profissão – a de professor.

Retomaremos a partir daqui os dois grandes eixos para a formação dos professores da Educação Profissional e Tecnológica explicitados por D. H. Moura (2008, p. 31ss). O autor considera três situações distintas quanto aos grupos aos quais se destina essa formação. Em primeiro lugar aos profissionais que já atuam na EPT. Em segundo, os graduados que já atuam como docentes da EPT, mas não têm formação específica nessa esfera educacional; os futuros profissionais que ainda começarão a formação inicial.

---

<sup>49</sup> Como já visto, os cursos superiores denominados de Esquema I e Esquema II foram criados para formar os docentes para as disciplinas especializadas do ensino médio através da Portaria nº 432/71.

O primeiro eixo: Profissionais não graduados que atuam na EPT – a maior incidência é nas instituições privadas, incluindo o Sistema “S”<sup>50</sup> e as ONGs. É fundamental que se busque uma melhor formação profissional desses docentes tanto na perspectiva dos conhecimentos específicos da área profissional em que atuam como no que se refere à formação didático-político-pedagógica e, sempre que possível, conjugar o atendimento às necessidades em um único processo formativo.

No caso do segundo grupo – graduados que já atuam como docentes da EPT, mas não têm formação específica nessa esfera educacional e os futuros profissionais que já estão em formação superior inicial –, há que se adotar estratégias de curto prazo, mas que não continuem sendo apenas provisórias, emergenciais ou especiais, caracterizadas pela transitoriedade e precariedade que vem marcando a formação de professores para a EPT ao longo de nossa história. Atualmente, essa perspectiva emergencial está materializada na Resolução CNE/CEP nº 02/97 (*Ibidem*, p. 32).

Para propor uma formação docente destinada a esses profissionais, é necessário, inicialmente, conhecê-los. A maioria deles se encontra nos sistemas/redes públicas dos estados, dos municípios e da União. Uma parte tem graduação específica na área profissional em que atuam. São engenheiros, arquitetos, contadores, administradores e outros bacharéis que exercem a docência sem ter formação para tal (*Ibidem*, p. 32).

Outra parte tem licenciatura voltada para as disciplinas da educação básica, formados para o exercício da docência nesse âmbito, para atuar no ensino de matemática, química, geografia, história etc. no ensino fundamental ou médio, o que é diferente de atuar, mesmo nessas disciplinas, em cursos cujo fim é a formação profissional.

Nesse caso, é fundamental que o docente tenha uma formação específica que lhe aproxime da problemática das relações entre educação e trabalho e do vasto campo da educação profissional e, em particular, da área do curso no qual ele está lecionando ou vai lecionar no sentido de estabelecer as conexões entre essas disciplinas e a formação profissional específica, contribuindo para a diminuição da fragmentação do currículo (*Ibidem*, p. 32).

---

<sup>50</sup> Com relação ao Serviço de Aprendizagem Industrial – SENAI, hoje, este quadro de formação de professores vem sofrendo significativas modificações. O SENAI possui um plano de formação para seus professores (inferência da pesquisadora).

Mediante o exposto delineiam-se duas possibilidades concretas para essa formação de professores: cursos de licenciatura voltados para a educação profissional e pós-graduação *lato* e *stricto sensu* diz o autor em questão. [...] é importante considerar as necessidades e expectativas desses sujeitos e dos sistemas e ensino. No caso dos sistemas/redes estaduais e municipais, a educação profissional foi desmantelada no país ao longo das últimas décadas, notadamente nos oito anos do governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso.

De acordo com D. H. Moura (*ibidem*, p. 33) a sugestão é que a formação de professores ocorra, inicialmente, por meio de cursos de pós-graduação *lato sensu*, os quais poderão ser a base de futuros cursos *stricto sensu*. Essa pós-graduação *lato sensu* proposta precisa ter características diferenciadas dos cursos de especialização correntes no país a fim de que possam cumprir a função a que se destinam. É necessário que a carga horária ultrapasse bastante o limite mínimo de 360 horas com estágios de prática docente e de observação e/ou prática no mundo do trabalho na área profissional em que o docente atua ou atuará após concluir a respectiva formação.

A experiência em entrevistas a candidatos demonstra a ausência dos saberes docentes relacionados à prática. O candidato carrega uma gama de conhecimentos técnicos e específicos, porém falta-lhes a inter-relação entre teoria e prática. Ao chegar ao laboratório este não sabe como aplicar, como utilizar o conhecimento adquirido. Então? Que dizer do saber fazer, de uma competência em ação? Como tornar este conhecimento prático ao aluno? Estamos nos aproximando do estudo sobre as competências que fará parte do terceiro capítulo de nossa pesquisa.

Para favorecer a compressão do que dissemos sobre o fazer docente recorramos a D. A. Schön (1983) que apresenta uma série de questionamentos ao tratar sobre os saberes ou como essas competências são adquiridas pelo professor:

Admitamos [...] que o conhecimento do professor profissional forma-se sobre a experiência. É necessário, portanto, precisar o que significa “apoiar-se sobre a experiência”. Trata-se apenas de construir as competências a partir das experiências vividas em sala de aula? Ou se trata já de uma articulação entre teoria e prática? Esses processos são igualmente válidos para o futuro professor e para o professor em exercício? O que significa aprender com e através da prática? É suficiente refletir sobre a sua própria ação e seus efeitos? Como se adquirem gestos profissionais? Qual a contribuição dos conhecimentos teóricos para esse processo? Que

tipos de reflexões são necessários? As metacognições<sup>51</sup> a serem construídas devem referir-se às pesquisas sobre o ensino? (SCHÖN, 1983, in PAQUAY, 2001, p. 14-15).

Tais questionamentos nos remetem aos próximos capítulos, especificamente ao Capítulo IV quando nos debruçaremos sobre o fazer docente no desenvolvimento de Competências, seja na formação do professor como na formação de alunos, futuros profissionais mediado pela Metodologia por Competências na aplicação de situações de aprendizagem.

---

<sup>51</sup> Metacognição: O conceito encontra suas origens na psicologia, especificamente em estudos sobre como os sujeitos, em situações como a resolução de problemas, são capazes de monitorar, avaliar e modificar suas estratégias de encontrar as respostas e de descrever esse processo. Disponível em: <<http://goo.gl/9uG4wV>>. Acesso em fev. 2015.

## CAPITULO III

### COMPETÊNCIAS: DA SOCIEDADE INDUSTRIAL AO CURRÍCULO POR COMPETÊNCIAS

A competência guarda o sentido do saber fazer bem o dever, ela se refere sempre a um fazer que requer um conjunto de saberes e se revela na ação pois é na prática do profissionalismo que se mostram suas capacidades, que se exercitam suas possibilidades, que se atualizam suas potencialidades. É no saber que se revela o domínio dos saberes e o compromisso com o que é necessário, concretamente, e que se qualifica como bom – por que e para quem. Assim, a dimensão técnica é suporte da ação competente.

Terezinha Rios

#### 3.1 A sociedade industrial e suas exigências

A proposição deste terceiro capítulo é incrementar uma pesquisa sobre o conceito de Competências: sua origem, o contexto social, político e econômico da época em que surge o Modelo por Competências; a Educação por Competências; as definições e à quais demandas este modelo no mundo laboral e na educação surgiu como resposta. O que provocou o deslocamento do modelo de qualificação para o modelo de competências no contexto industrial e educacional? Em suas proposições o foco principal é apresentar uma pesquisa sobre competência no âmbito da educação profissional numa abordagem nacional e internacional.

Para as análises sociológicas que se fizerem necessárias estaremos ancorados nas teorias do sociólogo alemão K. E. M. Weber<sup>52</sup> (1864-1920) que correspondem a um momento de transição entre o século XIX e o século XX tendo a nação como principio organizador da vida social. Em sua época o capitalismo

---

<sup>52</sup> Karl Emil Maximilian Weber - Max Weber (1864-1920) nasceu em Erfurt, Turíngia, Alemanha, em dia 21 de abril de 1864. Filho de advogado. Realizou seus estudos em Heidelberg, a partir do ano de 1882, embora tivesse seguido a carreira jurídica, também estudava filosofia, teologia, história e economia. Em 1889, concluiu seus estudos, obtendo o doutorado em direito no ano de 1891. Foi um importante sociólogo, jurista, historiador e economista alemão. É considerado um dos fundadores do estudo sociológico moderno. Seus estudos mais modernos estão nas áreas da sociologia da religião, sociologia política, administração pública (governo) e economia. Dedicou-se à docência universitária como professor de direito em Berlim (1891-1893) de economia política em Friburgo (1895) e finalmente, também de economia política em Heidelberg. Entre 1900 e 1918, ficou afastado do magistério em consequência de um colapso nervoso. Em 1907 recebe uma herança que permite que ele se dedique apenas às suas atividades de pesquisa. É considerado um dos fundadores da sociologia moderna, ao lado de Augusto Conte, Karl Marx e David Émile Durkheim. Suas obras principais são “Economia e Sociedade”; “A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo”. Morreu em Munique, vítima de pneumonia, no dia 14 de junho de 1920 (SELL, 2001, p. 45-46).

industrial se expandia com velocidade por toda Europa. No entanto, a Alemanha ainda era um país retardatário no processo de industrialização. Para que a Alemanha pudesse participar da corrida econômica, a unificação dos territórios germânicos, efetuada por Otto von Bismarck<sup>53</sup>, em 1870, foi fundamental.

Devemos ter presente que para melhor compreensão da proposição da pesquisa sobre Competências faz-se necessário contextualizar o cenário mundial da época que nos remete à expansão do capitalismo, tendo como ponto de partida a permanente revolução dos meios de produção que trás em si um processo permanente de transformação das relações de produto transformando as formas de trabalho adequando-as à expansão, e em consequências às relações sociais, assim que, em cada fase de desenvolvimento das forças produtivas as relações de trabalho correspondentes, cria-se o campo de batalha entre possuidores dos meios de produção e vendedores de força de trabalho, com novas formas de opressão e resistência.

Por outro lado, a lógica de competências tem ocupado espaço privilegiado no campo das discussões da Sociologia do Trabalho e da Educação, especialmente a partir da década de 1980. Observa-se que o desenvolvimento deste discurso no âmbito da gestão do trabalho e da formação do trabalhador (sobretudo em relação à formação em serviço) tem alavancado uma série de transformações intra e interlaborais que apontam para a redefinição de aspectos importantes que envolvem não somente o cotidiano do trabalho, mas também outras esferas de socialização (FIDALGO & FIDALGO, 2010, p. 17).

A problematização surge dos questionamentos aqui imbricados quando nos perguntamos: Mas porque dar ao tema uma dimensão e roupagem sociológica, histórica e crítica, econômica e política da sociedade, do mundo do trabalho, uma vez que a discussão a que se propõe este capítulo é o estudo sobre Competências? Qual a importância das competências no universo econômico, mercadológico,

---

<sup>53</sup> Otto Eduard Leopold, príncipe de Bismarck, Duque de Lauenburg nasceu em 01 de abril de 1815; faleceu em 30 de julho de 1898. Conhecido como Otto von Bismarck, era um conservador prussiano estadista que dominou os assuntos alemães e europeus a partir dos anos 1860 até 1890. Na década de 1860, ele projetou uma série de guerras que unificou os estados alemães excluindo a Áustria em um poderoso império alemão sob a liderança da Prússia. Coube a ele lançar as bases do Segundo Império, ou 2º Reich (1871-1918), que levou os países germânicos a conhecer pela primeira vez na sua história a existência de um Estado nacional único. Para formar a unidade alemã, Bismarck desprezou os recursos do liberalismo político, preferindo a política da força. Disponível em: <<http://goo.gl/6lO3xs>>. Acesso em ago. 2015.

trabalhista nacional e internacional? Estes contextos podem dialogar entre si no estudo sobre competência.

Em uma aproximação dialógica com a questão posta, Frederick Winslow Taylor verificou que os operários aprendiam a maneira de executar suas tarefas observando os companheiros vizinhos. Isso levava a diferentes métodos para fazer a mesma tarefa e a uma variedade de ferramentas em cada operação. A análise científica e um acurado estudo de tempos e movimentos permitem entrever o método mais rápido e o instrumento mais adequado, em vez de deixar a critério de cada operário. A tentativa de substituir métodos empíricos e rudimentares por métodos científicos recebeu o nome de Organização Racional do Trabalho (TAYLOR, 1903, apud CHIAVENATO, 2004, p. 44).

Quanto à divisão do trabalho entre gerência e execução, o autor faz notar que,

O operário não tem capacidade nem formação para analisar cientificamente seu trabalho e estabelecer racionalmente o método mais eficiente. O supervisor deixa a critério de cada operário a execução de seu trabalho para encorajar sua iniciativa. Com a administração Científica ocorre uma repartição de responsabilidade: a administração (gerência) fica com o planejamento (estudo do trabalho e definição do método de trabalho) e a supervisão (assistência ao trabalhador durante a produção), enquanto o trabalhador fica com a execução do trabalho. A gerência pensa e decide, ao passo que o trabalhador executa (*Ibidem*, p. 44).

Para a contextualização da discussão veremos que M. Weber (2004, p. 29) em sua análise sociológica sobre o capitalismo e o protestantismo, trabalha a questão das diferenças entre o modo de organização da sociedade ocidental em relação à oriental, desenvolvendo uma análise que procura estabelecer uma relação causal entre a ética protestante e a valoração dos bens materiais, aquilo que ele denomina de “espírito do capitalismo”.

O grande número de protestantes entre os empresários e trabalhadores com maior qualificação profissional em países capitalistas desenvolvidos, foi um dos fatores que chamou a atenção do sociólogo para uma possível relação entre os valores próprios do capitalismo e os valores pregados pelos calvinistas. Assim, M. Weber chegou à conclusão de que a orientação da doutrina protestante representava uma notável tendência para aquilo que ele denominava de racionalismo econômico, pois,

Chamaremos de ação econômica “capitalista” aquela que se basear na expectativa de lucro da utilização das oportunidades de troca, isto é, nas possibilidades, formalmente pacíficas de lucro. Em última análise, a apropriação formal e atual do lucro segue os seus preceitos específicos, e, conquanto não se possa proibi-lo não convém colocá-la na mesma categoria da ação orientada para a possibilidade de benefício na troca. Onde a apropriação capitalista é racionalmente efetuada, a ação correspondente é racionalmente calculada em termos de capital (WEBER, 1996, p. 4).

Nos comentários de C. E. Sell (2001, p. 57) sobre a obra “A ética protestante e o espírito capitalismo” de M. Weber, o original em alemão *Die protestantische Ethik und der 'Geist' des Kapitalismus* (1904-1905) o autor faz notar que M. Weber quer atingir dois objetivos. Em primeiro lugar, trata-se de uma investigação sobre as “origens” do capitalismo através de um estudo comparativo entre as diversas sociedades no mundo oriental e as civilizações orientais, uma vez que estas no momento histórico se organizavam de modo distinto do capitalismo, predominante no ocidente. Junto com a ciência, a arte, a arquitetura, a universidade e o Estado, o capitalismo seria a grande marca da civilização ocidental. Portanto, por um lado, M. Weber está interessado em verificar qual a influência da religião na origem do moderno sistema econômico capitalista-industrial.

Para melhor compreender o pensamento sociológico de M. Weber, com relação ao desenvolvimento do capitalismo na civilização ocidental, o autor escreve que é clara a visão que as estatísticas ocupacionais de um país pluriconfessional apresentam para constatar a notável frequência de um fenômeno por diversas vezes vivamente discutido na imprensa e na literatura católicas bem como nos congressos católicos da Alemanha: o caráter predominantemente protestante dos proprietários do capital e empresários, assim como das camadas superiores da mão de obra qualificada, notadamente do pessoal de mais alta qualificação técnica ou comercial das empresas modernas. Não só nos lugares onde a diferença de confissão religiosa coincide com uma diferença de nacionalidade e, com um grau distinto de desenvolvimento cultural, como ocorre no leste da Alemanha entre alemães e poloneses mas,

em quase toda a parte onde o desenvolvimento do capitalismo na época de sua expansão esteve com as mãos livres para redistribuir a população em camadas sociais em função de suas necessidades – e quanto mais assim se deu, tanto mais nitidamente esse fenômeno aparece estampado em números na estatística religiosa. Está claro que a participação dos protestantes na propriedade do capital na direção e nos postos de trabalho mais elevados das grandes empresas modernas industriais e comerciais, é relativamente mais

forte, ou seja, superior à sua porcentagem na população total, e isso se deve em parte a razões históricas que remontam um passado distante em que a pertença religiosa não aparece como causa de fenômenos econômicos, mas antes, até certo ponto, como consequência deles (*Ibidem*, 1996, p. 29).

Neste sentido, a participação nessas funções econômicas pressupõe em parte posse do capital, em parte uma educação dispendiosa e em parte, na maioria das vezes, ambas as coisas, estando ainda hoje ligada à posse de riqueza hereditária ou pelo menos a certa abastança. Justamente, afirma M. Weber, um grande número das regiões mais ricas do Reich, mais favorecidas pela natureza ou pelas rotas comerciais e mais desenvolvidas economicamente, mas, sobretudo a maioria das cidades, haviam se convertido ao protestantismo já no século XVI, e os efeitos disso ainda hoje trazem vantagens aos protestantes na luta econômica pela existência.

É aqui que se levanta a questão de qual a razão dessa predisposição particularmente forte das regiões economicamente mais desenvolvidas para uma revolução na Igreja? De maneira não simples, é possível afirmar que a emancipação ante o tradicionalismo econômico aparece como um momento excepcionalmente próprio à inclinação a duvidar até mesmo da tradição religiosa e a se rebelar contra as autoridades tradicionais em geral (*Ibidem*, 1996, p. 30-31).

Com tais prerrogativas, o “espírito do capitalismo” segundo M. Weber (1996, p. 4) pode ser compreendido como um tipo específico de ética, onde o trabalho adquiriu um valor por si mesmo, e onde o trabalhador passa a viver em função de seu trabalho, e isto é o que lhe faz sentir-se bem, faz com que tenha a sensação de ter cumprido a sua parte. Logo, o que caracteriza o mundo ocidental é a tendência que esse possui à extrema racionalização de todas as esferas que compõe a vida social do indivíduo que se efetiva nas sociedades ocidentais como desenvolvimento das organizações burocráticas.

A propósito, faz-se necessário dar um delineamento ainda que provisório daquilo que aqui se entende por “espírito” do capitalismo. Mas afinal, o que vem a ser este “espírito do capitalismo” ao qual M. Weber tanto se refere? Lancemos mão a algumas máximas de Benjamim Franklin<sup>54</sup> utilizadas por M. Weber em sua obra A

---

<sup>54</sup> Benjamin Franklin nasceu em Boston, no dia 17 de janeiro de 1706. Foi diplomata, escritor, jornalista, filósofo e cientista norte-americano. Participou da redação da “Declaração da Independência” e da Constituição dos Estados Unidos. Lutou em vão pela abolição da escravatura.

Ética Protestante e o “Espírito” do Capitalismo para maior compreensão sobre o assunto. B. Franklin recomenda:

- i. Lembra-te que o tempo é dinheiro; aquele que com seu trabalho pode ganhar dez xelins ao dia e vagabundeia metade do dia, ou fica deitado em seu quarto, não deve, mesmo que gaste apenas seis pence para se divertir, contabilizar só essa despesa.; na verdade gastou, ou melhor, jogou fora, cinco xelins a mais.
- ii. Lembra-te que crédito é dinheiro. Se alguém me deixa ficar com seu dinheiro depois da data do vencimento, está me entregando os juros ou tudo quanto nesse intervalo de tempo ele tiver rendido para mim. Isso atinge uma soma considerável se a pessoa tem bom crédito e dele faz bom uso.
- iii. Lembra-te que dinheiro é procriador por natureza e perfil. O dinheiro pode gerar dinheiro, e seus rebentos podem gerar ainda mais, e assim por diante. [...]. Quanto mais dinheiro houver, mais produzirá ao ser investido, de sorte que os lucros crescem cada vez mais rápido (*Ibidem*, 1996, p. 42-43).

Mas... Qual a relevância destas máximas no processo de desenvolvimento do capitalismo no referente à contextualização sobre a ética protestante e o “espírito” do capitalismo? Antes de tudo, conforme a abordagem de M. Weber na obra em discussão, é que o espírito do capitalismo é uma ética de vida, um modo de ver e encarar a existência. Ser capitalista, antes de tudo, não é ser uma pessoa avara, mas ter uma vida disciplinada, ou ascética, de tal forma que as ações praticadas sempre revertem em lucro. Trata-se como diz M. Weber, de uma ascese no mundo. Ascese é bom lembrar, é o comportamento típico dos monges, que levam uma vida dedicada à oração e à penitência. O bom capitalista também é uma pessoa ascética. Mas a sua ascese é praticada no trabalho, ao qual ele se dedica com rigor e disciplina (WEBER, 1996, p. 123, apud SELL, 2001, p. 57).

Não obstante o apogeu do capitalismo, a história registra que, a crise no sistema capitalista inicia no momento em que o modelo taylorista/fordista de produção que perdurou durante quase todo o século XX na indústria chega ao fim e com este o fracasso da reprodução do capital e a resistência dos trabalhadores com relação ao trabalho repetitivo, rígido e fragmentado bem como outros fatores dentre

---

Franklin morreu na Filadélfia, Estados Unidos, no dia 17 de abril de 1790. Disponível em: <<http://goo.gl/p1luk5>>. Acesso em ago. 2015.

eles a diminuição das taxas de lucro sobre o excesso de produção e a crise do Estado de bem estar social.

É possível denominar essa crise relacionada, à concepção de M. Weber de “desencantamento do mundo” que acompanha a formação da Ciência moderna no século XVI? A crise, o fracasso da reprodução do capital e a resistência dos trabalhadores com relação aos trabalhos aos quais eram submetidos atinge o ápice para a crise do capitalismo que é apenas um reflexo da crise. Porém, vale ressaltar que M. Weber está longe de afirmar que a religião luterana foi a “única” causa do capitalismo.

Além de admitir que o problema da origem do capitalismo admite causas múltiplas e até infinitas como: econômicas, políticas, militares, técnicas, etc, M. Weber não afirma que a religião ou a ética seria propriamente uma causa da origem do comportamento econômico capitalista, num sentido linear determinista. Mesmo assim, segundo C. E. Sell (2001, p. 57), conclui que para M. Weber (1996, p. 123) a ética protestante deve ter sido presumivelmente a mais poderosa alavanca da expressão dessa concepção de vida, que aqui apontamos como “espírito do capitalismo”.

Vemos então que o capitalismo hodierno, dominando de longa data a vida econômica,

[...] educa e cria para si mesmo, por via de seleção econômica, os sujeitos econômicos – empresários e operários – de que necessita. E, entretanto é justamente esse fato que exhibe de forma palpável os limites do conceito de “seleção” como meio de explicação de fenômenos históricos. Para que essas modalidades de conduta de vida e concepção de profissão adaptadas à peculiaridade do capitalismo pudessem ter sido “selecionadas”, isto é, tenham podido sobrepujar outras modalidades, primeiro elas tiveram que emergir, evidentemente, e não apenas em indivíduos singulares isolados, mas sim como um modo de ver portado por grupos de pessoas (*Ibidem*, 1996, p. 48).

Para reafirmar o pensamento de M. Weber com relação à interferência da ética religiosa na ordem social, o próprio sociólogo afirma que,

A ética religiosa interfere na esfera da ordem social em profundidade muito diversa. Decisivas são, aqui, não apenas as diferenças na vinculação mágica e ritual, e na religiosidade, mas, sobretudo sua posição de princípio em relação ao mundo, como tal. Quanto mais sistemático-racional é o modo como este é moldado em um cosmos, sob aspectos religiosos, tanto mais fundamental pode tornar-se a tensão ética entre ele e as ordens intramundanas, e isto tanto mais quanto mais estas, por sua vez, são sistematizadas de acordo com suas legalidades intrínsecas. Surge a ética religiosa da rejeição do

mundo e falta-lhes, como tal, o caráter estereotipador dos direitos sagrados. Precisamente a tensão que acarreta às relações com o mundo constitui um poderoso fator dinâmico de desenvolvimento (WEBER, 2000 p. 386).

Em sua obra “O desencantamento do mundo: todos os passos do conceito de Max Weber”, Antonio Flavio Pierucci, (2003, p. 47 ss) apresenta os 15 passos escritos por M. Weber entre 1913 e 1915 onde são mencionados o substantivo “desencantamento” e o verbo “desencantar” com suas flexões. Destas passagens extrairemos alguns fragmentos que mais se aplicam ao contexto da pesquisa onde discutir sobre o desencantamento do mundo atribui significados valorosos que remetem à compreensão da origem do capitalismo por meio da orientação da ética religiosa na transcrição dos passos 5 e 6.

- i. Passo 5: Mas ali, onde o conhecimento racional empírico realizou de maneira consequente o desencantamento do mundo e sua transformação num mecanismo causal, instalou-se de uma vez por todas a tensão contra a pretensão do postulado ético: que o mundo seja um cosmos ordenado por Deus e, portanto, orientado eticamente de modo significativo, em caráter definitivo daí para frente.
- ii. Passo 6: E não foi só o pensamento teórico que desencantou o mundo, mas foi precisamente a tentativa da ética religiosa de racionalizá-lo no aspecto prático-teórico que levou a este curso (WEBER, 1913.1915, apud PIERUCCI, 2003 p. 50).

Nesta perspectiva segundo o autor em questão, em relação ao desencantamento do mundo como eticização religiosa em seu ponto máximo é possível afirmar que o protestantismo ascético conseguiu aliar uma rejeição religiosa do mundo com uma ascese intramundana regida pela ética protestante amparada no “dever ser”, obedecendo aos desígnios de Deus através de profecia. Isso se traduz em uma vida racional e santificada ao mesmo tempo. Logo, o desencantamento do mundo não é puramente secularização ou racionalização do mundo. Não se pode jamais confundir ou até mesmo associar o desencantamento do mundo com o processo de secularização do mundo.

A secularização passa por outros contornos, talvez mais técnicos e científicos. Esta pressupõe um afastamento da religião, fato que não se constata na reflexão incansável de M. Weber ao cunhar o termo em questão. Não se trata simplesmente de um processo de racionalização do mundo, mas, um processo interno da religião, com consequência para fora dela, no cotidiano das pessoas. O desencantamento é

religioso e não científico. Não há nada de secularização ou pura racionalização pura e simples (WEBER, 2000, p. 211- 214).

Vale ressaltar que não é simplesmente um processo de racionalização do mundo. O importante a destacar, é que desencantamento do mundo não é uma perda para a religião como se ela estivesse perdendo valor, campo ou qualquer outro elemento. Fora isso, também não é perder religião, no sentido de sentimento religioso, mas, ao contrário, é moralizar a religião (*Ibidem*, 2000, p. 120).

Nesta linha de pensamento como discorre o autor é importante a compreensão da concepção weberiana de que o termo desencantamento do mundo tem dois sentidos:

O primeiro deles é o sentido religioso de desencantar o mundo através da religião. O novo modelo religioso determina o *modus vivendi* das pessoas reformulando sua visão e principalmente postura em relação ao mundo. O segundo diz respeito ao fato de que a ciência não consegue dar sentido ao todo do mundo e sim a cada parte de maneira causal, portanto, tira o sentido do mundo como um todo, enveredando em explicações que apresentam causas dos fenômenos que ocorrem (*Ibidem*, 2000, p. 161).

Uma vez de posse do conhecimento que deu origem ao desencantamento do mundo e suas consequências e perseguindo o objeto de nossa pesquisa, verificaremos que no início do século XX, o modelo de organização do trabalho de Henry Ford<sup>55</sup> (1863-1947) caracterizou um destes momentos. A indústria automobilística fordista sistematizou o trabalho mecanizado via esteira de montagem. Com a padronização de poucos modelos, no início o carro modelo T de cor preta, Ford customizou a produção de carros em série, e que, após a Segunda Guerra, ao lado dos métodos desenvolvidos por Frederick Winslow Taylor (1856-1915) o de abastecer o consumo de massa. O fordismo adotava como forma de organização do trabalho um modelo de gestão da mão-de-obra fundado na extrema divisão do trabalho e na fragmentação do saber, decorrentes do parcelamento das tarefas e da separação entre concepção e execução.

Como consequência deste quadro, o terreno encontrava-se fértil para alavancar todo tipo de movimentação na economia de mercado. A crise estrutural do

---

<sup>55</sup> Henry Ford nasceu em Springwells, nos Estados Unidos, no dia 30 de julho de 1863, era descendente de belgas e irlandeses. Foi um empresário norte-americano, o fundador da Ford Motor Company. Foi o primeiro a implantar a linha de montagem em série na fabricação de automóveis. Em 1925, um novo Ford ficava pronto em 15 segundos. Um grande inventor, responsável por 161 patentes. O grande empreendedor faleceu em Dearborn, Estados Unidos, no dia 07 de abril de 1947.

capital suscitou competição dos mercados internacionais exigindo novas bases técnicas para restabelecer o padrão de acumulação e recuperar o ciclo produtivo mantendo a hegemonia, provocando grandes impactos no mundo do trabalho culminando na emergência do modelo flexível de produção, e vemos que o taylorismo surge não somente para administrar a produção como também várias camadas da sociedade.

Na eminência de subordinar a força de trabalho ao ritmo extenuante da produção e orientado pelo “princípio da justiça”, H. Ford organizou a produção a partir de uma nova lógica, a do pagamento de altos salários a fim de ocultar o antagonismo inerente à relação capital-trabalho. Vemos então que,

Em ‘Os princípios da prosperidade’, Ford contraria algumas análises que classificam seu método de organização do trabalho como mera composição dos princípios da organização taylorista, deixando claro não só como se organizou a ideia para o modelo produtivo da Ford Motor Company, como também os valores moralistas e funcionalistas com os quais identificava sua lógica de trabalho (FORD, 1967).

H. Ford parecia ter muito claro seus objetivos quando identificava e organizava sua lógica de trabalho com um modelo produtivo. Quanto maior a produção, maior o lucro e maiores exigências da força de trabalho. Esta forma de administrar as ações caracteriza-se como dominação na concepção de M. Weber? Na citação a seguir esta indagação poderá ser confirmada:

Na teoria weberiana, toda dominação manifesta-se e funciona como administração. Toda administração precisa de alguma forma, da dominação, pois para dirigi-la, é mister que certos poderes de mando se encontrem nas mãos de alguém. O poder de mando pode ter aparência muito modesta, sendo o dominador considerado o “servidor” dos dominados e sentindo-se também como tal. Isso ocorre, em mais alto grau na chamada administração diretamente democrática porque se baseia no pressuposto da qualificação igual, em princípio, de todos para a direção dos assuntos comuns e porque minimiza a extensão do poder de mando (WEBER, 1999, p. 193).

Em contraposição a este contexto de produção aplicam-se os princípios da sociologia weberiana onde a sociedade não pode ser concebida como algo exterior ao homem, cujo funcionamento independe de sua ação. A sociedade e suas instituições são fruto da ação dos sujeitos sociais tendo o indivíduo como ponto de partida da análise sociológica em sua abordagem racionalista da realidade social pela ênfase na necessidade de “compreender” e “interpretar” o significado das condutas individuais e coletivas. Já no contexto fabril como escrito acima, H. Ford

cria um modelo produtivo para que os indivíduos sejam submetidos ao processo apenas nos resultados, na produtividade.

Fica óbvio. Uma vez que a passagem do modelo de qualificação para o modelo de competências surgiu no universo fabril, têxtil, industrial. Logo, sua relação com a temática está entrelaçada nas pesquisas dos conceitos e interligações. Na continuidade o tempo encarrega-se de fazer a passagem também para a educação formal em suas abrangências educacionais para geração do conhecimento.

Faz-se necessário relacionar Competência enquanto construção e desenvolvimento do conhecimento no indivíduo. Para isso façamos uma comparação do conhecimento como construção à construção do conhecimento ação não acabada que comparando-o com a ciência exige decisão. Então,

Essa é a primeira decisão que temos de tomar: Nossa entrada no mundo da ciência e da tecnologia será pela porta de trás, a da ciência em construção, e não pela entrada mais grandiosa da ciência acabada. Agora que o caminho de entrada já foi decidido, com que tipo de conhecimento deveremos estar previamente equipados, antes de ingressar no mundo da ciência e da tecnologia? (LATOURET, 2011, p. 6-7).

No sentido de construção do conhecimento, veremos a partir de então o caminho de construção do conceito de Competências em seus diferentes modos e de forma progressiva. Como afirma H. Japiassu (1978, p. 98) a ciência se define por um discurso crítico, pois exerce controle vigilante sobre seus procedimentos utilizando critérios precisos de validação.

Para tanto um aspecto fundamental para o desenvolvimento de Competências refere-se,

a apropriação do conhecimento (saber) em ações no trabalho (saber agir). Acredita-se que, por meio do desenvolvimento dos elementos (conceitos, princípios e práticas) de aprendizagem organizacional, seja possível, desenvolver as competências, viabilizando práticas condizentes com o conhecimento adquirido. Destaca-se que é neste momento que o desenvolvimento de competências agregam valor às atividades e à organização. Isto é, o conhecimento, se não for incorporado às atitudes e manifestar-se por meio de ações ou práticas, não trará benefícios à organização nem estimulará o desenvolvimento das pessoas. Esta ideia básica de relacionar às práticas organizacionais refere-se ao aprender a aprender (BITENCOUR, 2001, p. 35-36).

### **3.2 Nos modos de produção fordista e taylorista, o surgimento das Competências**

Conforme descrito anteriormente, a partir do momento em que os modos de produção fordista e taylorista alcançaram seu limite como escreve S. Clarke (1991, p. 120), novos modelos de produção flexíveis emergem, conhecidos pelo rótulo genérico de “pós-fordistas”. A marca desse novo estágio de produção capitalista consiste em que o trabalhador adquiriu um papel ativo no desempenho de suas atividades, que o tradicional perfil de trabalhador foi reinventado e interpelado a buscar a qualificação necessária para o desempenho de suas tarefas tornando-se responsável por sua qualificação para poder acompanhar o mercado de trabalho.

Os sistemas de produção pós-fordistas atingiram a diminuição do parcelamento das atividades, característica fundamental à produção fordista e o surgimento de empresas cada vez mais flexíveis demandou ao trabalhador novas formas de conhecimento, mais complexas, sistêmicas e multidisciplinares. O contexto pós-fordista exige do trabalhador novas competências. Neste cenário, a noção de competência deve ser vista como um elemento central no estágio contemporâneo do sistema capitalista (*Ibidem*, 1991, p. 122).

Ainda para esta mesma autora, a produção flexível tem como objetivo alcançar os anseios de seus consumidores e seu desenvolvimento conduziu à diminuição nos estoques de matéria prima e de outros suprimentos utilizados na indústria. Este tipo de produção substituiu a produção fordista, produção em massa por não mais atender os requisitos das indústrias modernas, pois no sistema de produção flexível as inovações em caráter tecnológico são de fundamental importância para um novo modelo de produção.

Os requisitos exigidos dos trabalhadores tem correlação com a indústria de ponta vinculada à tecnologia, trabalho qualificado especialmente na microinformática e na introdução de grande quantidade de informação marcado por um mercado mais competitivo com produção com baixo custo e com elevada qualidade. Neste contexto, o modelo de competência torna-se um desdobramento das estratégias gerenciais, onde a dimensão do conflito entre capital e trabalho perpassava todo o processo de reorganização do trabalho. O foco do modelo de competência consiste em preparar uma mão de obra mais colaborativa, em um panorama de profunda competitividade econômica marcado pelo esforço de redução dos custos.

Por isso, ao tratar sobre Competência é necessário conhecer a relação existente entre qualificação e competência que de acordo com P. Zarifian (2001) a

noção de qualificação, noção chave da esfera do trabalho, surgiu desde a origem do pensamento econômico com A. Smith (1723-1790)<sup>56</sup>, que promoveu uma abordagem industrial, retomada mais tarde pelo taylorismo, que buscava a eficiência das operações na linha de produção. Nesta perspectiva, tanto qualificação quanto competência são termos polissêmicos, com suas abrangências e a forma como a competência passou a ser realizada nas qualificações.

Para M. Forte (1992) qualificação está relacionada ao determinismo tecnológico, social e princípio da eficiência produtiva. A dimensão experimental da qualificação dá lugar a numerosos escritos desde os anos 80, a partir do momento em que a qualificação é percebida como “uma condição da eficiência produtiva nas indústrias de processo” uma vez que a dimensão social da qualificação está relacionada ao determinismo social que tem por alvo as relações sociais entre atividade e classificação e pelas relações sociais entre um conteúdo de atividade e o reconhecimento social dessa atividade.

A noção de competência reporta-se ao processo de aquisição de conhecimento fundamentando suas análises na psicologia da aprendizagem (comportamental e cognitivista), embora também utilize teorias de outras áreas do conhecimento, conforme L. Bruno (1996) notadamente a linguística e a neuro-linguística. Tudo indica que essa noção, ao buscar justificação científica, tende a imbuir-se de uma pretensa neutralidade, já que centra seu foco no desenvolvimento de atitudes comportamentais e intelectuais e desvincula a formação profissional das relações contraditórias entre capital e trabalho.

Entretanto, as características atribuídas à noção de competência no que se refere ao desenvolvimento intelectual proveniente da aquisição de conhecimentos técnicos, condições de vida, relações sociais estabelecidas no trabalho, e fora dele, bem como na educação escolar, perceberemos que não há uma oposição à noção de qualificação profissional, uma vez que a qualificação não se trata de um conceito estático:

[...] qualificação diz respeito à uma capacidade de realização de tarefas pela tecnologia capitalista. Nessa perspectiva, diria, é

---

<sup>56</sup> Adam Smith nasceu na cidade escocesa de Kirkcaldy, Reino Unido em 5 de junho de 1723, e faleceu em Edimburgo no dia 17 de julho de 1790. Filósofo e economista teve como cenário para a sua vida o atribulado século das Luzes, o século XVIII. Disponível em: <<https://goo.gl/DMocLb>>. Acesso em ago. 2015.

qualificação aquela força de trabalho capaz de realizar as tarefas recorrentes de um determinado patamar tecnológico e de uma forma de organização do processo de trabalho. Isso já confere ao termo temporalidade e relativiza seu conteúdo, à medida que cada estágio de desenvolvimento social e tecnológico e em cada forma de organização do trabalho novos atributos são agregados à qualificação e novas hierarquizações são esclarecidas entre eles (BRUNO, 1996, p. 92).

A ligação entre a qualificação adquirida com diploma e as competências requeridas para exercer uma atividade profissional não é colocada em questão, nem na esfera do trabalho, nem na esfera educativa, nem pelos interessados que são os jovens. A formação validada pelo diploma traz os conceitos, as noções, os princípios gerais que descrevem o real, o que G. Malglaive (1995, p. 122) chama de saber teórico que se mostra suficiente para assegurar o emprego.

Na concepção weberiana,

Ao perceber a educação como um caminho seguro de capitalização do indivíduo, treinando-o para obedecer às regras sociais fixas, M. Weber comenta que, assim, muito mais que ensinar para a liberdade, o modelo representaria uma total submissão do sujeito à máquina burocrática. Esse perfil educacional levaria a um intenso processo de anulação do indivíduo (WEBER, 1999, p. 232).

No entanto, a qualificação enquanto relação social, colocando as competências no plano da responsabilidade do indivíduo gera uma problematização enquanto,

Tensionada teoricamente com a qualificação, a competência como um conjunto de propriedades instáveis que devem ser submetidas à prova opõe-se a qualificação avaliada socialmente pelo diploma, título adquirido para sempre, e pela antiguidade e a própria ideia de profissão. Opõem-se, portanto, a dimensão conceitual da qualificação. Essas competências podem ter sido adquiridas em experiências diferentes da educação formal, sendo tratadas como características do indivíduo. Não remetendo a uma categoria formalizada, a noção de competência não justificaria a reivindicação de direitos coletivos. A competência passa a estar no princípio da organização do trabalho, no lugar da qualificação/profissão. Enquanto o domínio de uma profissão, uma vez adquirido, não pode ser questionado, as competências são apresentadas como propriedades instáveis dentro e fora do exercício do trabalho. Significa dizer que uma gestão fundada na competência encerra a ideia de que um assalariado deve se submeter a uma validação permanente, dando constantemente provas de sua adequação ao posto, de seu direito a uma promoção ou a uma mobilidade promocional (RAMOS, 2002, p. 193-194).

Frente ao avanço técnico que provoca a modernização do aparelho de produção e a intensificação da taylorização na indústria de série, o que se verifica é a inquietação com o empobrecimento da atividade e a redução da formação

necessária para executar a tarefa na relação entre a evolução tecnológica e a substituição dos operários qualificados pelos operários especializados, sem formação anterior, e as incidências da racionalização do trabalho sobre a política de mão-de-obra e sobre o assalariado considerado por G. P. Friedmann<sup>57</sup> mo um grande atentado à qualificação dos indivíduos da época pré-taylorista, e um deslocamento da qualificação do indivíduo para o posto de trabalho. Assim que,

[...] a capacidade de um novo contratado de substituir com sucesso em algumas semanas, um operário cuja longa experiência no trabalho era, ao mesmo tempo, o capital e o orgulho, só poderia parecer, para a vítima, a prova de sua desqualificação, aliás, geralmente sancionada por uma desclassificação nas grades hierárquicas, e o índice sancionado por uma política sistemática de depreciação da mão-de-obra operária (DADOY, 1990, apud ROCHE, 2004, p. 35).

Ainda para esta autora, “a qualificação remete antes de tudo à pessoa e vai além da relação social estabelecida entre as capacidades profissionais do trabalhador e sua faixa de salário”, pois a qualificação é também o conjunto do saber-fazer realmente utilizados pelos operários. Ela remete o indivíduo, à sua especificidade, à originalidade de sua trajetória pessoal, à sua experiência às capacidades e potencialidades. Neste sentido,

a noção de qualificação remete à especificidade do indivíduo que acumula aquisições da formação, mas também atributos pessoais, potencialidades, vontades, valores. É nesse momento que o interesse está mais no que as pessoas sabem do que no que elas fazem e que a ergonomia se enriquece com a abordagem cognitiva. É exatamente nesta fase da qualificação que se opera o deslocamento da qualificação em direção à competência (TOMASI, 2004, p. 38).

Por outro lado, é importante reconhecer na “abordagem sobre competências” que a qualificação real dos trabalhadores é histórica, contextualizada no processo de globalização econômica, de reestruturação e de mudança no conteúdo da natureza do trabalho e impactada pelos aspectos integradores e desintegradores deste

---

<sup>57</sup> Georges Philippe Friedmann, sociólogo francês, nasceu em 1902, na França. Formado em Filosofia e doutorado em Letras, dirigiu o Centro de Estudos das Comunicações de Massa. Foi professor em várias instituições do ensino superior, lecionando, entre outras, História do Trabalho. Analisando a organização do trabalho na sociedade industrial, o sociólogo demonstrou a submissão à mesma lógica das condições técnicas de produção por parte de operários de estatuto tão diferente como os soviéticos ou os norte-americanos. Em seus trabalhos valorizou o fator humano e a situação dos operários confrontados com um trabalho parcelar e monótono. Autor da obra Problemas Humanos de mecanização industrial (1946) que deslocou a perspectiva de análise do ponto de vista das empresas para o ponto de vista das relações humanas no seio da estrutura social considerando a questão da permanente mudança em que se encontra a sociedade atual. Os seus estudos prestaram um valioso contributo para a definição de um conceito tão rico como é o de "sociedade industrial". Faleceu em 1977. Disponível em: <<http://goo.gl/SpWpF8>>. Acesso em ago. 2015.

processo. Além de condicionada pelo contexto econômico, social e político, é expressão das relações sociais e resultantes de negociações e embates entre interesses nem sempre convergentes do capital do trabalho. Constata-se então,

a necessidade de controle da força de trabalho através da introjeção de valores também é observada por Gramsci que, ao ver o fordismo desenvolvendo-se na América, assinalava que tal processo de racionalização em curso havia determinado “a necessidade de elaborar um novo tipo de humano, conforme ao novo tipo de trabalho e de produção” (GRAMSCI, 1984, p. 380).

Um novo tipo de humano. Neste processo de mudanças concebe-se o humano como alguém que deverá adaptar-se ou tornar-se outro para responder às exigências, às mudanças de seu tempo, ao mercado, à globalização. No pensamento de A. Kuenzer (2003) o deslocamento do referencial da qualificação do emprego para a qualificação do indivíduo, a compreensão dada a este princípio pela concepção neoliberal de competência tem levado a centrar os processos de educação profissional no desenvolvimento de competências comportamentais, que supostamente seriam transversais a todas as ocupações.

No âmbito da literatura brasileira, Kuenzer (2002, p. 8) se destaca por articular a relação entre teoria e prática na definição da competência. Esta se define para a autora como a capacidade de agir, em situações previstas e não previstas, com rapidez e eficiência, articulando conhecimentos tácitos e científicos a experiências de vida e laborais vivenciadas ao longo das histórias de vida, vinculada à ideia de solucionar problemas, mobilizando conhecimentos de forma transdisciplinar a comportamentos e habilidades psicofísicas e transferindo-os para novas situações; supõe, portanto, a capacidade de atuar mobilizando conhecimentos.

Como escrito por L. Tanguy, (1997c), qualificação significa uma codificação, pressupõe as grades de classificação, de caráter coletivo, que representa a existência de indivíduos portadores de capacidades e de empregos aos quais são atribuídas remunerações. A qualificação é o principal determinante de atribuições no posto de trabalho, sua remuneração e sua promoção. Pode ser apresentada como capacidade potencial de trabalho. A qualificação profissional, em última análise, baseia-se sobre conhecimentos teóricos formalizados com vistas a por em prática uma profissionalidade.

Para N. Deluiz (1995) as competências não surgem como desdobramentos “naturais” das tecnologias e das novas formas de organização do trabalho, como se novas tecnologias induzissem, necessariamente, a novas competências e estas a

novas formações e que, portanto, não podem ser “deduzidas” diretamente do conteúdo do trabalho, mas refletem relações de poder entre interlocutores sociais envolvidos no processo de produção de bens e de serviços, cujos contornos variam, historicamente, de país para país.

Interessante analisar o processo de qualificação laboral como um processo histórico dos indivíduos que perpassa gerações, como uma realidade complexa, múltipla, uma experiência única, impossível de ser reproduzida em laboratório concebido como razão histórica exigindo que se desenvolva um novo tipo de análise, através de um novo método que é a razão histórica que segundo Weber (2004,) passa pela compreensão do indivíduo e que surge como contraponto à razão científica.

### **3.3 Da Qualificação à Competência: entendendo os conceitos**

O termo competência, etimologicamente, é de origem latina “*competens*” que significa que vai com; o que está adaptado a. Este termo foi utilizado em 1955, através de N. Chomsky, quando surgiu a expressão “competência linguística”, sendo então empregada em combate ao behaviorismo. Como remonta a literatura, o termo competência foi utilizado pela primeira vez na língua francesa, ao fim do século XV, para referir-se ao poder outorgado a uma determinada instituição para tratar de certos assuntos e desempenhar tarefas específicas. Tal definição compartilha em grande parte da conotação jurídica que o conceito guarda até hoje, referindo-se à responsabilidade de cada instância em decidir e agir em determinadas situações. A partir do século XVIII, porém, o conceito foi ganhando uma conotação mais complexa, associando-se à ideia de capacidade individual oriunda do saber e da experiência (DOLZ e BRONCKART, 2004, p. 33).

Ainda com relação à origem do termo competência segundo o Dicionário Larousse Comercial, sua origem remonta à década de 30 como afirmam F. Ropé & L. Taguy (1997a). Nos anos 50, Touraine utiliza a noção de “qualificação social” para definir o termo competência posteriormente definido, nos anos 80, como competência (DUBAR, 1996, p. 56-73).

Em 1957 N. Chomsky foi quem começou a conferir-lhe delineamentos mais precisos e a utilizá-lo na área do conhecimento. No contexto da Linguística, o autor define competências como um sistema fixo de princípios geradores que permite ao

indivíduo produzir frases providas de sentido e de reconhecer palavras ou frases de seu idioma materno, mesmo sem entender seu significado (CHOMSKY, 1972, p. 125).

A competência linguística, como este autor denominava, refletia uma disposição inata e universal do ser humano em se comunicar oralmente. Ela seria, antes, um potencial biológico a conferir ao indivíduo “a capacidade ideal e intrínseca de produzir e compreender qualquer língua natural”. Esse determinismo biológico foi superado como nos aponta os escritos de D. H. Hymes (1973). Para ele, competência não é fundada organicamente, mas se torna uma capacidade adaptativa e contextualizada, que pode ser desenvolvida por meio de um processo de aprendizagem formal ou informal. Como afirmam J. Dolz e J. P. Bronckart, (2004, p. 32. 34), essas capacidades são necessariamente objeto de uma aprendizagem social.

Em seu livro *Avaliação da Educação Profissional – a busca da integração dos saberes ao tratar sobre concepções de competências ao longo dos tempos* L. Depresbiteris (2011, p. 19) apresenta algumas concepções de competências ao longo dos tempos. A autora parte de uma perspectiva da linguagem popular, onde o termo competência é usado como “ser capaz de fazer algo” de modo bem feito. No aspecto individual, uma pessoa é competente quando é publicamente reconhecida como detentora de aptidões ou poder, deste fazendo jus. Neste sentido vale ressaltar que fazer jus é merecer. O mérito de quem é competente não vem do nada; representa um grande esforço pessoal de investimento e de estudo.

Afirma ainda L. Depresbiteris, que a competência também pode ser interpretada em uma dimensão jurídica. Trata-se da faculdade concedida por lei a um funcionário, juiz ou tribunal, para apreciar e julgar certos pleitos e questões, a qualidade de quem é capaz de apreciar e resolver determinado problema, de fazer alguma coisa com capacidade, aptidão e idoneidade.

Para tanto, as competências têm relação com as áreas nas quais o termo é empregado. Os especialistas em Ciências Sociais utilizam a palavra quase sempre no plural – competências – designando os conteúdos particulares de cada qualificação profissional em uma determinada organização de trabalho. Para os psicólogos, a palavra competência vem do singular, indicando um comportamento

que é equivalente à uma capacidade ou habilidade, muitas vezes uma aptidão (*ibidem*, 2011, p. 20).

Para N. Machado (2002, p. 20) significado raramente usado para o termo competência é o que expressa oposição, conflito, luta. Apesar de competir vir de *com + petere*, que significa buscar junto com; no latim tardio o que passou a prevalecer foi a ideia de competência como a de disputar junto com.

Dialogando com os conceitos de Qualificação e Competência, dir-se-ia, como escreve C. Offe (1990), que a expressão “qualificação social” tende a ser muito mais elucidativa do que “competência” uma vez que a ideia de “qualificação social” expressa com muito mais propriedade o que se está requisitando dos trabalhadores, se associada à expressão de atitudes e comportamentos economicamente úteis, que é justamente o que o modelo da competência vai procurar formar junto aos trabalhadores. Por isso,

Quando surgiu na literatura da educação profissional, a palavra competência provocou desconforto nos educadores, pois a primeira ideia de competência, nessa modalidade de educação foi a de competitividade, decorrente das necessidades do trabalhador e das empresas lutarem, em tempos de crise, por um lugar no mercado da globalização e do fenômeno de transformação produtiva, que colocava a competitividade como núcleo central da economia globalizada (DEPREBITERIS, 2011, p, 23).

No livro *Educar por Competências o que há de novo?* J. G. Sacristán (2011, p. 35) destaca que o termo tinha uma significação compartilhada por todos, sem dúvida complexa, na medida em que fazia parte do vocabulário usual, que por sua raiz latina denotava disputa, contenda, luta, rivalidade, por um lado, enquanto, por outro, alude a capacidades humanas: *incumbência, poder ou atividade própria* de alguém. Uma acepção do termo dada pelo Dicionário da Real Academia Espanhola é a de ter perícia, aptidão para fazer algo ou para intervir em um assunto; é a de dizer, ser *competente*. Possuir competências para algo torna os sujeitos competentes.

O debate francês a respeito de Competência nasceu nos anos 70, justamente do questionamento do conceito de qualificação e do processo de formação profissional, principalmente técnica. O descompasso do mundo do trabalho principalmente da indústria, aproximavam o ensino das necessidades reais das empresas, aumentando a capacitação dos trabalhadores e as chances de empregabilidade. Buscava-se estabelecer a relação entre competências e os

saberes – o saber agir – no referencial ao diploma e ao emprego, perpassando além do campo educacional a outras áreas como o campo das relações trabalhistas para se avaliarem as qualificações necessárias ao posto de trabalho, nascendo assim o inventário de competências: *bilan de compétences* (FLEURI & FLEURI, 2000, p. 186).

No mundo empresarial as discussões sobre o modelo das competências profissionais de acordo com N. Deluiz (1995) começa a ser discutido a partir dos anos 80 no contexto da crise estrutural do capitalismo que se configura no início da década de 70 expressa no desaparecimento do padrão de acumulação taylorista/fordista, pela hipertrofia da esfera financeira na fase do processo de internacionalização do capital. O sistema capitalista começa a entrar em crise no momento em que o modelo taylorista/fordista de produção que vigorou durante quase todo o século XX na indústria esgota-se e não consegue mais garantir a reprodução do capital e enfrentar as resistências dos trabalhadores quanto ao trabalho repetitivo, rígido e fragmentado.

Tendo por base um forte incremento da escolarização dos jovens, afirma N. Deluiz (1996) que as empresas passam a usar e adaptar as aquisições individuais da formação, sobretudo escolar, em função das suas exigências. A aprendizagem é orientada para a ação e a avaliação das competências que é baseada nos resultados observáveis. Nesta perspectiva, competência é inseparável da ação e os conhecimentos teóricos e/ou técnicos são utilizados de acordo com a capacidade de executar as decisões que a ação sugere. A competência é a capacidade de resolver um problema em uma dada situação e baseia-se nos resultados.

Para o autor em questão a origem do termo competência pode estar vinculada às Ciências da Organização ou às Ciências da Cognição e associa-se, ainda, a uma conjuntura de crise do modelo fordista, de globalização da economia, de contração de empregos e de avanço das políticas neoliberais no mundo. Surge, como afirma H. Hirata (1996) como fenômeno dependente e associado à precarização e intensificação do trabalho em escala mundial, no vácuo da tese da requalificação dos operadores.

Como afirma H. Hirata (1994, p. 128) a noção de competência nasce do discurso empresarial, e por isso é, “marcada política e ideologicamente por sua origem, e da qual está totalmente ausente a ideia de relação social, que define o

conceito de qualificação para alguns autores”. Esta noção de competência está associada à crise da organização da produção baseada em postos de trabalho, e corresponde a um modelo pós-taylorista de qualificação da produção. Entretanto, se é exigido o desenvolvimento de competências aos trabalhadores, verifica-se que não existe uma compensação para estes em termos salariais. Se, por um lado, é cobrado um maior envolvimento do trabalhador nas estratégias de racionalização do trabalho na empresa, por outro, existe um estado instável de distribuição de tarefas.

Nessa concepção,

A correspondência entre um saber, uma responsabilidade, uma carreira, um salário tende a se desfazer na medida em que a divisão social do trabalho se modifica. Às exigências do posto de trabalho se sucede 'um estado instável da distribuição de tarefas' onde a colaboração, o engajamento, a mobilidade passam a ser as qualidades dominantes (HIRATA, 1994, p. 125).

Parece haver um relativo consenso em torno da articulação de três dimensões para que se configure a competência envolvendo saberes de diversas ordens como saber fazer, saber técnico, saber-de-perícia, experiência envolvendo habilidades e saber tácito; e saber-ser envolvendo qualidades pessoais, sócio-comunicativas. As competências são, assim, definidas a partir do trio saberes, saber-fazer, saber-ser. “Saberes”, entendidos como os conhecimentos profissionais de base explicitamente transmissíveis. O “*savoir-faire*” designa, antes, as noções adquiridas na prática [...]. Quanto ao “saber-ser”, engloba uma série de qualidades pessoais (STROOBANTS, 1997, 142).

Após termos conhecido o contexto, as origens do surgimento do termo competência e sua aplicabilidade no meio empresarial, buscaremos na história as várias definições de competência numa perspectiva de visão dos autores que dela se ocuparam. E para tanto, torna-se interessante retomar os escritos em que N. Deleuze (2001, p. 27-36) reforça a ideia de que a palavra competência apareceu no contexto da crise do modelo de organização taylorista/fordista, de mundialização da economia, de exacerbação da competição nos mercados, de demandas de melhoria da qualidade dos produtos e de flexibilização dos processos de produção e de trabalho.

Pode-se dizer como escrito por L. Depresbiteris (2011, p. 24) que o modelo de competências foi visto como uma proposta para a educação profissional, formulado sob influência do setor produtivo, como uma decorrência das mudanças no mundo

do trabalho que apontavam para a necessidade de um novo perfil do trabalhador. Paradoxalmente, um tema que sempre havia sido defendido pelos educadores – uma formação mais ampla do trabalhador – passou a ser um lema dos empresários, na busca de um profissional com maior autonomia, capacidade de resolver problemas novos e iniciativa.

Então, competência surge também como estratégias no contexto da globalização e do mundo fabril para obter ganhos na produtividade? É o que lemos a seguir:

No contexto de veementes debates que objetivavam luzes sobre a forma e o conteúdo do trabalho do mundo fabril no capitalismo avançado, surge o conceito de competência. Por outro lado, a noção de qualificação sempre apresentou destaque nos estudos da sociologia do trabalho vindo a consolidar-se na França após a Segunda Guerra Mundial com base em dois sistemas instituídos: as convenções coletivas, com a classificação dos postos de trabalho e o ensino profissional que organizou os saberes em torno dos diplomas, sendo alvo de crítica a partir dos anos 70. Ela é vista como rígida, adaptada à forma de produção taylorista, enquanto o mundo do trabalho atual seria dinâmico, exigiria flexibilidade e conseqüentemente um novo tipo de mão-de-obra. Esta estaria ultrapassa, pois repousaria ainda sobre referências permanentes: postos de trabalho e diploma (DUGUÉ, 2004, p. 25).

O avanço deste processo como escreve N. Deluiz (1995) que não se limita aos fenômenos meramente econômicos, mas perpassa as políticas, sociais e culturais exigindo mudanças nas atribuições do Estado, a simplificação das economias nacionais, a reestruturação do mercado de trabalho com nova organização e maior flexibilização, o aumento dos empregos precários, o desemprego cíclico e estrutural, e a exclusão de contingentes de trabalhadores do mercado formal. A forte segmentação da força de trabalho (incluídos X excluídos do mercado formal, qualificados X não qualificados, trabalhadores de empresas modernas X trabalhadores de empresas terceirizadas), surge para desativar os movimentos reivindicatórios e de dificuldades de organização de sindicalização dos trabalhadores. À globalização econômica corresponde, pois, a globalização do mundo do trabalho e da questão social.

Na análise de A. Gramsci (2001, p. 266-267), a partir da nova forma do processo de trabalho, tem-se a nova forma de organização social moderna. A nova fábrica inicia e sintetiza a nova totalidade social porque reúne as três produções fundamentais de sua constituição e reprodução. De fato, ela está no americanismo: 1) produção material de mercadorias; 2) produção de nexos social de salário e lucro;

ou seja, da relação de classe central da sociedade contemporânea e, por fim, 3) produção de um imaginário, de uma visão do mundo; ou seja, a partir de seus ritmos e de suas modalidades organizativas racionais e mecanizadas, produz um estilo de vida capaz de uma ética puritana em oposição a comportamentos dissipadores e improdutivos.

Aqui se percebe que como consequência, o Modelo de Competências constitui mais um desdobramento das antigas estratégias gerenciais, onde a dimensão do conflito entre capital e trabalho perpassava todo o processo de reorganização do trabalho tendo como foco preparar uma mão de obra mais colaborativa, em um panorama de profunda competitividade econômica marcado pelo esforço de redução dos custos.

Preparar uma “mão de obra mais colaborativa” seria uma estratégia que remetia ao novo modelo para gerenciar os processos produtivos da economia mundial. A competência surge então como estratégia para fazer essa passagem, diríamos de uma economia fragmentada, quase falida em busca de maneiras para incrementá-la, direcionando suas ações para a individualização dos processos, para a generalidade do saber-ser em detrimento da saber-fazer, dar respostas imediatas.

Para N. Deluiz (1995) a qualificação real dos trabalhadores é muito mais difícil de ser observada e constitui-se mais no "saber-ser" do que no "saber-fazer". O conjunto de competências colocado em ação em uma situação concreta de trabalho, a articulação dos vários saberes oriundos de várias esferas formais, informais, teóricos, práticos, tácitos, para resolver problemas e enfrentar situações de imprevisibilidade, a mobilização da inteligência para fazer face aos desafios do trabalho, constituem características desta qualificação real. Este conjunto de competências amplia-se para além da dimensão cognitiva, das competências intelectuais e técnicas, capacidade de reconhecer e definir problemas, equacionar soluções, pensar estrategicamente, introduzir modificações no processo de trabalho, atuar preventivamente, transferir e generalizar conhecimentos.

Entretanto, afirma o mesmo autor, se essas competências são necessárias ao sistema produtivo, não são suficientes quando se tem como perspectiva a expansão das potencialidades humanas e o processo de emancipação individual e coletivo.

Por isso, afirma o autor que,

no processo de construção dessas capacidades e habilidades, é preciso propiciar uma formação que permita aos trabalhadores agir

como cidadãos produtores de bens e de serviços e como atores na sociedade civil. Mais do que nunca, a educação deve possibilitar aos trabalhadores sua participação na sociedade científica e tecnológica não como objetos, mas como sujeitos, resgatando assim a dimensão política: a construção da identidade social e a integração plena na cidadania (DELUIZ, 1997, p.16).

De acordo com A. F. B. Moreira (1997, p. 93-109) ao se discutir a origem da noção de competência, três tendências analíticas podem ser observadas: aquela que a associa ao condutivismo típico da década de 60, pelo qual a noção de competência se confunde com a de objetivos em pedagogia; outra, que admite esta associação, num primeiro momento, mas indica uma superação, distinguindo-a dos objetivos; e uma última, que identifica a noção de competência como algo efetivamente novo e apropriado às transformações sociais e econômicas de nossa época.

Os problemas advindos destas tendências afirma o autor em questão, se resumem numa redução dos comportamentos humanos às suas aparências observáveis; reduzem a natureza do conhecimento ao próprio comportamento; consideram a atividade humana como uma justaposição de comportamentos elementares cuja aquisição obedeceria a um processo cumulativo; não coloca a efetiva questão sobre os processos de aprendizagem, que subjaz aos comportamentos e desempenhos: os conteúdos da capacidade.

De acordo com (FIDALGO; OLIVEIRA; FIDALGO, 2010, p. 13), a substituição do conceito de qualificação pelo da lógica da competência vem impactando e redimensionando os campos da formação profissional, do acesso e permanência no emprego, da tipologia/classificação e remuneração. Esses reordenamentos provocaram tanto internacional quanto nacionalmente a necessidade de reformulação dos sistemas responsáveis pela educação profissional. E,

Dentre os vários efeitos que a lógica de competências gera na organização dos tempos e espaços de trabalho, um importante elemento está no fato de que ela modifica as formas de tratamento do e no local de trabalho, pois está intrinsecamente associada ao processo de individualização das relações de trabalho, refletindo, por conseguinte, de forma crucial na dinâmica social e nos diversos tipos de relações que se estabelecem na vida em sociedade. Um dos impactos ocorre no plano teórico-conceitual, no qual se identifica a afirmação de um conjunto de expressões, conceitos e noções que se afirmam nesse contexto (FIDALGO & FIDALGO, 2010, p. 18).

### 3.4 O conceito de Competências no cenário nacional e internacional no campo da educação

Para maior compreensão das abordagens que faremos sobre competência neste item e nos seguintes é importante ter presente as contribuições de P. Perrenoud para chegar à sua definição, num processo de desconstrução e construção de três acepções às quais o conceito vem sendo associado: A concepção clássica de competência como faculdade genérica e inata pertencente à espécie humana. À oposição das competências aos objetivos e conteúdos e à sua utilização como simples maneira de conferir praticidade aos objetivos, sem correspondente transformação nas metodologias e maneiras de organizar o currículo. E por último, o autor descarta a equiparação de competências à ideia de desempenho e de produtividade.

Após desvincular os conceitos dessas interpretações, P. Perrenoud (1999, p. 7) define as competências como a capacidade de atuar de maneira eficaz em um tipo definido de situação – capacidade essa que se apoia em conhecimentos e saberes, mas não se reduz a eles, mas na capacidade de responder a demandas complexas de maneira exitosa e por meio de ações concretas. Este diálogo crescente com as definições de Competências ao longo desta pesquisa discutida por vários autores permite conhecer o percurso transcorrido, a compreensão, funcionalidade e aplicabilidade nos diversos espaços educativos e laborais formais e não formais nas diversas realidades em especial no mundo empresarial. Para tanto,

[...] o ensino baseado nas competências (*competency-based education*) é um conceito que existe há várias décadas e que tem a sua origem nos EUA. Na década de 60 era designado formação de docentes baseada no desempenho (*performance-based teacher education*) (OLESEN, 1979, p. 43).

Para tanto, o avanço científico e tecnológico, tão propalado nas últimas décadas do século XX, e o novo papel que a comunicação tem assumido neste cenário permitem identificar profundas mudanças estruturais em todos os segmentos da sociedade. A relevância específica, do ponto de vista conceitual, deve ser conferida à mobilidade e ao novo papel que o termo “conhecimento” adquiriu durante o processo de redefinição social. Por entender que,

a educação, em suas dimensões conceitual e prática, tem assumido um papel estratégico para a formação dos trabalhadores, seja do ponto de vista empresarial, que pretende atrelá-la às demandas do mercado, seja para os trabalhadores, que veem como uma estratégia

capaz de potencializar a valorização de sua própria força de trabalho a ser negociada no mercado de trabalho. O que se percebe é que, juntamente com o rápido desenvolvimento tecnológico, há uma tentativa de implementação de políticas educacionais que possam, mesmo de forma restrita, acompanhar a evolução do trabalho (FIDALGO & FIDALGO, 2010, p. 28).

Nessa trajetória de tentar responder à formação dos trabalhadores, não por acaso, dentre as várias medidas mais recentes do governo Luís Inácio Lula da Silva então Presidente da República na época, se refere à implantação da Escola de Fábrica. Assim, em junho de 2005, a Medida provisória nº 251 MEC/Setec institui o denominado “Projeto Escola de Fábrica”, que visa incluir jovens de baixa renda em unidades formadoras de educação profissional, no próprio ambiente de trabalho, através de cursos de iniciação profissional. Esse projeto<sup>58</sup> objetiva envolver o setor produtivo no campo educacional, buscando promover uma maior responsabilidade social no âmbito das empresas, incluindo as prestadoras de serviço, de qualquer natureza. Elas são responsáveis pela organização do ambiente escolar montado em suas dependências, pelos uniformes, pela alimentação e pelo transporte dos alunos.

Além disso, cabe à empresa indicar os funcionários que atuarão como instrutores. Como parte deste projeto, cada jovem integrante do projeto, é beneficiado por uma Bolsa-Auxílio no valor mensal de meio salário mínimo. Por estar vinculada ao Programa de Expansão da Educação profissional, a Escola da Fábrica conta com o financiamento do Banco Internacional de Desenvolvimento, num valor estimando de dez milhões (OLIVEIRA & AMARAL, 2010, apud, FIDALGO & FIDALGO, 2010, p. 178 e 180).

A este respeito, várias poderiam ser as ponderações ou críticas a serem feitas a este e outros projetos do governo federal que delegam a terceiros como a fábricas e outras instituições que não atuam na educação a responsabilidade com a educação e formação dos trabalhadores, responsabilidade está que é sua. Trata-se de transferência de responsabilidade social. Neste sentido, vale destacar a análise referente à criação da Escola de Fábrica sob o olhar crítico de R. S. M. Rummert. Segundo a autora,

a escola de Fábrica foi modelada e “inspirada” pelos projetos executados pelas Fundações *lochpe*<sup>59</sup> e Pescar. Assim, para ela, o

---

<sup>58</sup> A Resolução CD/FNDE 31 de 22 de julho de 2005 estabelece orientações e diretrizes para a execução do projeto Escola de Fábrica, no âmbito do Ministério da Educação.

<sup>59</sup> Instituída em 1989, pela *lochpe-Maxion S/A* – grupo empresarial que opera no segmento de autopeças e equipamentos ferroviários, que desenvolve programas nas áreas de educação, cultura e

Ministério da Educação e Cultura tem executado um duplo movimento de terceirização: 1) terceirizar instituições para desenvolverem o trabalho educativo, que é de sua competência e 2) terceirizar os empresários, para gerenciarem a ação educativa, visando atender aos seus próprios interesses imediatos. Além do que segundo esta autora a carga horária de 600 horas é insuficiente para contemplar os objetivos propostos, consubstanciados “na formação profissional” e na formação cidadã, através de temas profissionais, como: cidadania, inserção social, comunicação interpessoal, sociabilidade, meio ambiente e saúde coletiva (RUMMERT, 2005, p. 306).

Retomando a abordagem sobre competências, como descrito na Revista Europeia de Formação Profissional (2007/1, p. 40-41), a aprendizagem baseada nas competências pode promover a aprendizagem numa economia caracterizada por mudanças rápidas e pela complexidade que é uma tendência predominante do Ensino de Formação Profissional na Austrália, no Reino Unido, nos EUA, na Alemanha e em outros países. Ela surge também como tendência por deixar antever um menor número de problemas na transição entre a escola e o trabalho. Muitos países estão atualmente a deparar-se com problemas na transição dos licenciados para o mercado de trabalho (VELDE; MULDER, 1999 p. 42).

Na análise dos autores citados, os estudantes têm ainda muito que aprender antes de conseguirem o desempenho esperado como trabalhadores. No Ensino de Formação Profissional baseado nas competências, as disciplinas acadêmicas deixam de ser o ponto de partida para o desenvolvimento curricular. Muitos países estão atualmente a deparar-se com problemas na transição dos licenciados para o mercado de trabalho. Assim, há a expectativa de que os estudantes, por estarem preparados para o mercado de trabalho com base nas competências necessárias para o mesmo, possam apresentem um desempenho no início das suas carreiras profissionais.

Ao tratar sobre a formação contínua e obrigatoriedade de competências na profissão dos professores no desenvolvimento de competências P. Perrenoud (1996) discorre sobre as dez áreas de competências reconhecidas como prioritárias na formação contínua dos professores e dos professores primários. O autor explicita que a partir do ano letivo 1996-97 no ensino primário de Genebra, grande parte da formação profissional contínua passa a ser organizada em dez áreas prioritárias, cada uma compreendendo a várias competências básicas. A área "trabalho em

equipe”, por exemplo, recobre cinco competências básicas, entre as quais “gerir crises ou conflitos entre pessoas”.

Para P. Perrenoud esse referencial representa uma etapa de um projeto conduzido pela Comissão de Formação, comissão paritária instituída no ensino primário de Genebra, composta por seis representantes da administração escolar (direção, inspeção e serviços) e por seis representantes da Sociedade Pedagógica de Genebra (professores e formadores), a fim de debater, em conjunto, problemas de formação. Esta temática referente à formação de professores por competência será objeto de estudo do capítulo IV desta dissertação. No entanto, recorreremos aos escritos deste autor neste momento para tratar sobre o início das competências na educação.

### **3.5 A Convergência de Bolonha e o Projeto Tuning**

Na contextualização deste estudo, verifica-se uma movimentação a cerca do tema também em outros países com a implantação de programas dentre outras iniciativas. A Convergência do Ensino Superior na União Europeia com o acordo de Bolonha na Itália em 1999 foi um marco no referente ao ensino por competência. O acordo previa uma reforma curricular universitária para alinhar a formação ao mercado laboral. A forma que os países encontraram para redefinir seus currículos foi à união em torno do projeto Tuning no qual a competitividade econômica europeia é a grande força impulsionadora no cenário mundial onde os processos de produção aliam-se à formação profissional cujo foco da convergência é a formação de mão de obra qualificada para as diversas frentes de trabalho existente objetivando elevar a competitividade educacional internacional, o conhecimento privilegiado é o conhecimento instrumental.

A formação universitária estrutura-se voltada para a busca dos resultados por meio da competitividade, em resposta aos anseios da lógica empresarial, do mercado e de seus clientes. Nesta concepção,

[...] a lógica e as ações que presidem a desorganização da educação superior ocorrem na direção de tornar o trabalho acadêmico mais produtivo do ponto de vista dos interesses prevalecentes no mercado. Esta racionalidade econômica revela que a universidade e o trabalho acadêmico só possuem relevância econômica e social quando formam profissionais aptos às necessidades atuais do mercado de trabalho e quando pesquisam, geram ou potencializam os

conhecimentos, as técnicas e os instrumentos de produção e serviços que possibilitam a ampliação do capital (CATANI; OLIVEIRA, 2002, p. 24).

As ponderações que se fazem a esta iniciativa é sobre o que parece claro no Projeto Tuning onde o ensino por competência em sua interface atrela a estrutura da formação superior na construção de um currículo por competência à competitividade mercadológica em resposta aos anseios da lógica empresarial, do mercado e de seus clientes. Esta concepção permeou e permeia ainda hoje a concepção e práxis da educação profissional em muitas escolas de formação profissional esquecendo-se de que a formação é para a vida e nesta dimensão profissional a competitividade é desenfreada onde quem apresenta mais competência no desenvolvimento de suas habilidades múltiplas poderá conseguir uma melhor colocação no mercado. Com quem a escola compete?

Para qual tipo de competitividade a escola prepara? O currículo enquanto base para a formação geral e mais especificamente na educação profissional é formação para a vida, para os desafios, para a resolução de problemas os quais se apresentam na existência humana e não somente para um setor produtivo, o mercado de trabalho, mas para responder também à vida humana com mais qualidade.

Esta ideia é complementada por L. C. Lima (1997, p. 38) quando declara que este modelo gerencial representa por referência básica o atendimento à lógica empresarial e ao mercado competitivo, adotando concepções instrumentais/funcionais de autonomia e de participação. O setor privado, através de dispositivos variados, constitui-se numa fonte de inspiração privilegiada e, nas suas versões mais puras, a fórmula apregoada para a sua superação da crise de legitimidade aparece associando-a a uma imagem de moderna estação de serviços funcionalmente adaptada às exigências do mercado dos seus clientes e consumidores.

Paralelamente à implantação de Bolonha e inseridas neste contexto, algumas universidades do bloco europeu fixaram pontos comuns de referência para currículos baseados em competências, com a finalidade de padronização e entendimentos comuns. Essas universidades devem trabalhar em conjunto os aspectos que gostariam de ver unificados, sobretudo, no que se refere ao aspecto pedagógico dos cursos universitários. Assim, nasceu o Projeto Tuning Universidades

latino-americanas que por sua vez, apresentaram ao bloco europeu o projeto Tuning América Latina, procurando alinhar as propostas e ideais de trabalho com a União Europeia (GONZÁLEZ, 2004, p. 151-164).

O projeto surge em um contexto de intensa reflexão sobre o ensino superior, tanto em nível regional como internacional. Até finais de 2004, o Projeto Tuning havia sido uma experiência exclusiva da Europa, um êxito de trabalho depois da criação do espaço Europeu de mais de cento e setenta e cinco universidades europeias que desde 2001, realizaram um intenso trabalho no Ensino Superior como resposta ao desafio apresentado pela Declaração de Bolonha.

Mediante a busca de perspectivas que facilitassem a mobilidade dos detentores de títulos universitários e profissionais na América Latina, e também na Europa, o projeto tem por meta impulsionar consensos em escala regional sobre a forma de entender os títulos, a partir do ponto de vista das competências que os possuidores de títulos seriam capazes de alcançar. Desta forma, o projeto se iniciará pela busca de pontos de referência, centrados nas competências.

Segundo a metodologia própria, Tuning – América Latina tem quatro grandes linhas de trabalho que neste estudo serão apenas mencionadas. (i) Competências gerais e específicas das áreas temáticas; (ii) Enfoques de ensino, aprendizado e avaliação destas competências; (iii) Créditos acadêmicos; (iv) Qualidade dos programas.

Iniciou-se a tarefa com sessenta e duas universidades latino-americanas debatendo em quatro grupos de trabalho: Administração de Empresas, Educação, História e Matemática. Em um segundo momento, dada a repercussão que alcançaram as atividades realizadas no marco do projeto e respondendo a uma demanda dos países latino-americanos, se incorporaram cento e vinte novas universidades em 8 áreas do conhecimento; arquitetura, Direito, Enfermagem, Física, Geologia, Engenharia, Medicina e Química. Estas cento e oitenta e duas universidades de dezoito países da América Latina, sendo estes: Argentina, Brasil, Bolívia, Colômbia, Costa Rica, Cuba, Chile, Equador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, Uruguai e Venezuela, que se constituíram em doze grupos de trabalho (BENEITONE, 2007, p. 13).

Um detalhe quanto à seleção das universidades é descrito por F. E. Nobre (2009), explicar que as universidades participantes foram selecionadas pelos

Ministérios de Educação, Conselhos de Ensino superior e/ou Conferências de Reitores de cada um dos países latino-americanos, em função dos seguintes critérios: excelência nacional na área que representam, capacidade de diálogo com pessoas de outras instituições que trabalham na mesma disciplina, peso significativo no sistema.

Tendo presente a experiência do projeto Tuning, percebe-se que conforme escrevem A. Zaballa e L. Arnau (2010, p. 17) o uso do termo competência é uma consequência da necessidade de superar um ensino que, na maioria dos casos, reduziu-se a uma aprendizagem cujo método consiste em memorização, isto é, decorar conhecimentos, fato este que acarreta na dificuldade para que os conhecimentos possam ser aplicados na vida real.

Interessante que os autores citados falam de “o uso do termo competência” e não do ensino das competências. Esta expressão remete a questionamentos que parecem funcionar como “roupagem”, máscara, algo externo à alguma coisa. Ensinar competência ou a aprendizagem das competências vai além de uma nomenclatura, é sempre funcional. Na compreensão destes mesmos autores, subentende-se que:

A aprendizagem de uma competência está muito distante do que vem a ser uma aprendizagem mecânica e implica o maior grau de relevância e funcionalidade possível, pois para a poder ser utilizada devem ter sentido tanto a própria competência quanto seus componentes procedimentais, atitudinais e conceituais (*Ibidem*, 2010, p. 93).

Tais ideias começaram a perpassar o sistema escolar e por ele ser utilizado iniciando com os estudos de formação profissional, estendendo-se de forma generalizada às demais etapas e níveis educacionais. A princípio tenta-se identificar as competências básicas do ensino: avaliações com base no domínio de competências são realizadas; nas universidades são elaborados estudos com base em competências, e de forma cada vez mais generalizada os currículos oficiais de muitos países são reescritos em função do desenvolvimento de competências.

Da mesma forma, à identificação das competências que os alunos devem adquirir como não poderia deixar de ser, são associadas às competências das quais os professores devem dispor para poder ensinar. De acordo com P. Perrenoud (1999) a revolução de competências só acontecerá se, durante a formação profissional, os futuros docentes experimentarem-na pessoalmente.

### 3.6 A abordagem do termo competência em diversos países

De acordo com as discussões propostas ao longo desta pesquisa mais especificamente no item 3 percebemos que o deslocamento conceitual e prático da qualificação para a lógica de competências suscitou incontáveis questionamentos em diversos campos e áreas do conhecimento em vários países inclusive no Brasil onde a partir dos anos 90 buscou-se implementar um currículo com a opção de grades por disciplinas ou competências e o desenvolvimento de competências profissionais para atender as demandas do mercado de trabalho é amplamente abordado no conjunto legislativo sobre a Educação Profissional e deliberação das escolas ofertantes vindo a lógica das competências romper duplamente com a lógica dos ofícios com suas raízes na qualificação.

Na Europa, por exemplo, conforme os escritos de P. Grootings (1994, p. 6) a noção de competência assume significados distintos com dois tipos de abordagem. Uma primeira sobre formação e aprendizagem profissional baseada na competência. Essa abordagem é mais comum nos países onde existe uma insatisfação com relação à educação formal como no Reino Unido, Espanha, França e Portugal, com ênfase no desenvolvimento da competência no lugar da tradicional ênfase no conhecimento. A segunda trata-se da adaptação da formação profissional às exigências de novas competências exigidas pelo mercado. Esta abordagem é mais frequente nos países que têm um sistema de formação e aprendizagem profissional bem desenvolvido, como Alemanha, Dinamarca e Holanda.

No Reino Unido, a noção de competência está atrelada à avaliação. A avaliação por competência tem sido uma das diretrizes da política de formação profissional e do ensino em geral. A Inglaterra por sua vez tem adotado com mais rigor do que a Escócia essa diretriz. A ênfase nos resultados, a transparência nos critérios de avaliação e a separação de avaliação de instituição ou programas de ensino específicos são as características que definem a avaliação baseada na competência. Esse tipo de avaliação implica uma ideia de competência que é essencialmente não acadêmica. É profissional, no sentido mais lato, e ligada à ideia de desempenho na vida real (WOLF, 1994, p. 32).

Na França, o sistema por competência, a partir da década de 1970, foi marcado pelo papel do estado como único responsável pela elaboração e emissão documental. A constatação de que os saberes adquiridos na formação profissional

não eram aplicados pelos trabalhadores provocou mudanças substanciais nos últimos anos. Adotou-se então segundo (BUNK, 1994) o enfoque de competência e desenvolveu-se a modalidade formação em alternância. Reconsideraram-se, então as relações de formação profissional inicial permanente com empresas e os envolvidos na formação dos programas.

A implantação do Sistema que se encarregasse da aprovação de certificados profissionais o Nacional Vocational Qualifications na França, como escreve L. Tanguy (1996) é definitivamente implementada na Charte des Programmes de 1992, que enuncia os princípios diretivos dos programas de ensino para todos os ciclos da educação geral. Este documento pode ser considerado como a expressão da passagem de um ensino centrado sobre os saberes disciplinares a um ensino definido para e visando a produzir competências verificáveis nas situações e tarefas específicas.

O autor em questão denomina essa nova forma de tratar a questão como

uma pedagogia voltada para objetivos de referências (no ensino geral), referenciais (para o ensino profissional) e referenciais de atividades (nas empresas). O ensino técnico-profissional é, assim, voltado para objetivos definidos em termos de competências terminais a serem adquiridas ao final do curso, do ano, ou da formação, que são explicitamente detalhados e descritos em termos de saberes e ações. Essas competências devem ser avaliadas através de critérios de desempenho altamente especificados (*Ibidem*, 1996, p. 62-65).

Para este autor, a identificação das competências requeridas pelos empregos é operada por referenciais construídos na mesma lógica utilizada no ensino técnico e profissional, a partir das mesmas categorias de saberes, saber-fazer e saber-ser cuja posse é medida em termos de "ser capaz de."

Neste contexto, as competências são consideradas como propriedades instáveis que devem ser submetidas à objetivação e validação dentro e fora do exercício do trabalho, para serem reconhecidas. A certificação das competências para A. M. Stroobants (1994) surge como forma de reconhecer as competências dos trabalhadores, que são sempre provisórias e devem ser constantemente avaliadas por organismos constituídos para tal fim.

A experiência francesa demonstra, finalmente, uma tendência à individualização sinalizada de um lado, pela mudança em direção a um sistema de aprendizagem centrada no aluno, ator do seu percurso escolar e, de outro, pelas empresas, que são incentivadas a se transformar em "organizações" valorizadoras,

criadoras de competências para o trabalhador no seu percurso profissional. Na França,

a utilização do conceito de competência é dominada pelo “bilan de *compétences*” (balanço de competências). Com base numa longa tradição de regulação do EFP contínuos, a França regulou igualmente este processo de gestão de competências. É dada grande importância à avaliação de competências e ao reconhecimento das competências adquiridas informalmente. O objetivo é incentivar a aprendizagem ao longo da vida e superar os défices de qualificações. A maneira como a competência é utilizada na gestão influenciou o desenvolvimento do EFP. O desenvolvimento de competências tem um enfoque duplo: o indivíduo, que procura dominar uma determinada profissão, e as características estruturais que determinam a forma como uma profissão evolui, incluindo a experiência profissional (MULDER, 2007, p. 13-14).

Na Alemanha, competente é a pessoa que é capaz de solucionar problemas. O que significa que nem todas as pessoas que possuem competência formal, comprovada em diploma ou certificado, sejam verdadeiramente capazes de solucionar os problemas reais que encontram em suas atividades profissionais. Estas competências podem ser classificadas como: Competência técnica, Competência social e Competência participativa. O autor faz também uma análise interessante das diferentes categorias de competências. Distinguiu entre “competência especializada” (continuidade), “competência metodológica” (flexibilidade), “competência social” (sociabilidade) e “competência participativa” (participação) (BUNK, 1994, p. 10. 17).

A necessidade de se criar um sistema de normalização e certificação de competências surgiu no México, a partir do projeto de Educação Tecnológica e Modernização de Capacitação das Secretarias de Educação Pública e do Trabalho e Previsão Social, em setembro de 1993 criando um Conselho Nacional de Normalização e Certificação de Competência Profissional em 1996. O propósito geral do projeto era sentar as bases que permitissem reestruturar os distintos tipos de formação da força profissional, e que esta formação elevasse a sua qualidade e ganhasse em pertinência com respeito às necessidades do sistema normalização de competências profissionais classificando-as como competências básicas, genéricas e específicas (CONOCER, 1997, p. 18).

Para este conselho, competente é a pessoa que possui um repertório de habilidades, conhecimentos, destrezas e a capacidade para aplicá-lo em uma variedade de contextos e organizações trabalhistas. Competência Profissional é a

atitude de um indivíduo para desempenhar uma mesma função produtiva em diversos contextos e com base nos requisitos de qualidade esperados pelo setor produtivo. Essa atitude alcança-se com a aquisição e o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e capacidades que são expressas no saber, fazer e saber fazer. No contexto, a competência profissional é definida como sendo a aptidão de uma pessoa para desempenhar uma mesma função produtiva em diferentes contextos e com base nos resultados de qualidade esperados (*Ibidem*, p. 3-4).

No Chile, o desenvolvimento de competências aparece como uma das premissas do processo de creditação de cursos e programas de capacitação. O Sence, instituição de formação profissional chilena, adota um conceito de capacitação que pressupõe a polivalência e a qualificação das competências técnicas e profissionais dos trabalhadores. A capacitação é centrada na aprendizagem de competências sociais, técnicas, metodológicas e profissionais, objetivando a mobilidade dos trabalhadores. Mas, a adoção do conceito de competência não se limita a adaptar os trabalhadores às ocorridas no mundo do trabalho (GONZALEZ, 1996, p. 24).

Na Espanha, a formação por competências profissionais a partir da década de década de 1980 quando teve início a construção do Sistema Nacional de Qualificações Profissionais e o Ministério de Educação e Ciência define a competência profissional como um conjunto de capacidades para desempenhar papéis em situações de trabalho, segundo os níveis requeridos pelo emprego. Estas capacidades incluem a antecipação aos problemas, a avaliação das consequências do trabalho e a faculdade de participar ativamente na melhora da produção (MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 1996, p.3).

No Brasil, como premissa básica, é necessário salientar que a busca pelo desenvolvimento nacional, desde a primeira metade do século passado, foi entronizada como eixo fundamental de nossa ação externa. Nesse sentido, o padrão de comportamento internacional brasileiro é historicamente pautado pela superação dos entraves ao desenvolvimento como seu vetor essencial, adequando-o às condições e conjunturas apresentadas pelo sistema internacional de cada momento. Desde 1930, conforme considera Cervo (2007), “a diplomacia brasileira respondeu

ao processo de desenvolvimento em curso, incumbindo-se de trazer insumos externos, função que lhe foi explicitamente confiada pelos homens de Estado”.

Uma das características da década de 90 foi a realização de grandes conferências internacionais que de acordo com A. L. Cervo, (2006) repercutiram no Brasil, cuja política externa sempre apresentou tendência de alinhamento com posturas desenvolvimentistas e de caráter social, buscando assumir posições de liderança nesses temas, ao mesmo tempo em que procurava preservar seu pragmatismo responsável.

Mediante os fatos, podia-se imaginar que o Brasil daria sua adesão à tendência mundial de introduzir a noção de competências em suas reformas educacionais conduzidas a partir da década de noventa, em especial, pela Organização para a Cooperação do Desenvolvimento em abordagem provinda das reformas em favor da qualidade da oferta educativa. Mas, vemos o alvorecer desta entronização apenas com os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN, aprovados em 1997 em complementação à Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB Lei Federal 9.394/96, quando foram efetivadas oficialmente as concessões para o desenvolvimento de competências no sistema de ensino brasileiro.

Visto que os fundamentos para as primeiras mudanças foram lançados pela Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), uma transformação mais substantiva da política educacional foi delineada pelo Plano Decenal de Educação (BRASIL, 1993) pautados nos acordos da Conferência sobre Educação para todos em Jomtien, na Tailândia e de Nova Delhi, Índia, 1990.

No Plano é possível verificar os primeiros passos do compromisso brasileiro com um ensino por competências, destacando competências comunicativas, cognitivas, sociais atendendo aos objetivos de Jomtien, que é de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem e a provisão de competências fundamentais requeridas para a participação plena na vida do país, as quais se dividem em cognitivas e sociais (UNICEF, 1990).

Podemos então considerar com isto que a educação no Brasil adequou-se à diretriz pedagógica do modelo de competências, o que pode ser verificado a partir da legislação que trata da educação profissional a Lei n.º 9394/96, Decreto n.º 2208/97, Parecer n.º 16/99 e Resolução CNE/CEB n.º 04/99 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação que institui as Diretrizes

Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico e apresenta seus objetivos no Parágrafo único - A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, objetiva garantir ao cidadão o direito ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva e social.

Perseguindo o foco da pesquisa sobre Competências e mediante o exposto referente à Reforma na Educação, vemos então que a noção de competência não se instalou, no entanto, apenas na lógica empresarial. Este modelo chegou também a todos os segmentos da cultura e aos modelos de educação de diferentes estados nacionais e internacionais. Assim, conforme N. Deluiz (2001), o modelo por competência no Brasil surgiu com as reformas educacionais, que por sua vez eram parte do conjunto de reformas estruturais do estado decorrentes de ajuste macroeconômico aos quais os países latino-americanos se submeteram ao longo de 1990 para superar a inflação e estagnação e retornar o crescimento econômico interrompido na década de 1980.

As competências estão definidas nos documentos do MEC na Lei Federal n. 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação, e nas Diretrizes Curriculares Nacionais, e do Ensino Fundamental e de Ensino Médio, publicados como guias e enviados a todos os professores do país.

Ao tratar sobre a organização curricular para a Educação Profissional de Nível Técnico a Resolução CNE/CEB nº 04/99 define competência profissional em seu Art. 6º como a capacidade de mobilizar, articular e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho destacando em seu Parágrafo único - As competências requeridas pela educação profissional, de acordo com a natureza do trabalho, sendo: i - competências básicas, constituídas no ensino fundamental e médio; ii - competências profissionais gerais, comuns aos técnicos de cada área e iii - competências profissionais específicas de cada qualificação ou habilitação.

Em paralelo, o conceito de competência adotado no Parecer CNE/CEB nº 16/99 que trata das diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico de 05/10/99, subtende a ética da identidade que, por sua vez, assume a sensibilidade e igualdade. Neste parecer,

a competência não se limita ao conhecer, mas vai além porque envolve o agir numa situação determinada: não é apenas saber mas

saber fazer. Para agir completamente é preciso acertar no julgamento da pertinência, ou seja, posicionar-se diante da situação com autonomia para produzir o curso de ação mais eficaz. A competência inclui decidir e agir em situações imprevistas, o que significa intuir, pressentir arriscar com base na experiência anterior e no conhecimento (BRASIL, 1999).

Ser competente segundo o mesmo parecer,

[...] é ser capaz de mobilizar conhecimentos, informações e até mesmo hábitos, para aplica-los, com capacidades de julgamento, em situações reais e concretas, individualmente e com sua equipe de trabalho. Sem capacidade de julgar, considerar, discernir e prever os resultados de distintas alternativas, eleger e tomar decisões, não há competência. Sem os valores da sensibilidade e da igualdade não há julgamentos ou escolhas autônomas que produzam práticas profissionais para a democracia e a melhoria da vida (*Ibidem*, 1999).

É importante ressaltar que a matriz teórica que fundamenta o modelo de competências, nestes textos legais, tem como arcabouço teórico a literatura de P. Perrenoud (1999, p. 7) que define a noção de competência como "a capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, e 'requer' a sinergia de vários recursos cognitivos, entre os quais estão os conhecimentos". Nesta linha de pensamento a mobilização de conhecimentos é fundamental para o desenvolvimento das competências, não sendo, porém o ultimo recurso afirma o teórico.

Em sintonia com os princípios gerais e comuns, as instituições de educação profissional de acordo com o Parecer 16/99 deverão observar, na organização curricular, na prática educativa e na gestão, os seguintes princípios específicos, na perspectiva da implementação de uma nova estrutura para a educação profissional de nível técnico dos quais trataremos apenas das Competências para a Laborabilidade no item 6.3 de seus princípios específicos.

É necessário ter presente que o conceito de competência vem recebendo diferentes significados, às vezes contraditórios e nem sempre suficientemente claros para orientar a prática pedagógica das escolas. Para os efeitos deste Parecer, que ainda é utilizado como documento orientador, entende-se por competência profissional,

a capacidade de articular, mobilizar e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho. O conhecimento é entendido como o que muitos denominam simplesmente saber. A habilidade refere-se ao saber fazer relacionado com a prática do trabalho, transcendendo a mera ação motora. O valor se expressa no saber ser, na atitude relacionada com

o julgamento da pertinência da ação, com a qualidade do trabalho, a ética do comportamento, a convivência participativa e solidária e outros atributos humanos, tais como a iniciativa e a criatividade. Pode-se dizer, portanto, que alguém tem competência profissional quando constitui, articula e mobiliza valores, conhecimentos e habilidades para a resolução de problemas não só rotineiros, mas também inusitados em seu campo de atuação profissional. Assim, age eficazmente diante do inesperado e do inabitual, superando a experiência acumulada transformada em hábito e liberando o profissional para a criatividade e a atuação transformadora (BRASIL, 1999, p. 24-25).

Como vimos anteriormente, os documentos oficiais da educação profissional definem competência como “saber, saber-fazer, saber-ser e saber-conviver”, inerentes a situações concretas de trabalho. Trata-se de um saber operativo, dinâmico e flexível, capaz de guiar desempenhos no mundo do trabalho em constante mutação e permanente desempenho (BRASIL, 1999, 25).

Ao escrever sobre competências relacionadas aos documentos oficiais da educação profissional no Brasil, M. S. Manfredi (1998, p. 164-165) afirma essa visão estatal e diz que competência é “a capacidade de mobilizar saberes para dominar situações concretas de trabalho e transpor experiências adquiridas de uma situação concreta a outra”, reunindo o “saber”, o “saber ser”, o “saber agir”, e considera que esta é uma visão que permeia o perfil ideal em matéria de conhecimento, habilidades, atitude e características pessoais.

Os multipolos e variados conceitos sobre competências aplicados à Educação profissional ou à Educação formal, divergem de tal forma que é necessário manter uma visão bem eclética com relação à sua conceituação e aplicação.

Por sua vez, M. N. Ramos (2001, p. 81) descreve que a noção de competência baseia-se em três matrizes. A condutivista ou behaviorista, com sua base teórica fundamentada em Skinner e Bloom e identifica as tarefas por meio de um olhar ocupacional, para a definição do currículo de formação; a funcionalista que tem como base a matriz funcionalista de inspiração inglesa, consiste em estabelecer normas de competência profissional que caracterizam os resultados do trabalho, preocupa-se com os resultados e não com o processo, as funções e tarefas tornam-se o próprio resultado; a construtivista, com base francesa, busca a construção da competência com base nas tarefas o que está ao seu entorno e utiliza como categoria de análise, a cultura de base, conhecimento científico, técnico, organizativo, comportamento e relacionais, com foco nos atributos pessoais.

Segundo a mesma autora, as reformas educacionais buscam, assim, a formalização de uma pedagogia das competências, na medida em que essa noção extrapola o campo teórico para adquirir materialidade pela organização dos currículos e programas escolares. Nesse contexto, a noção de competência pode ser analisada na perspectiva das pedagogias psicológicas, desde sua identidade original com o condutivismo até a aproximação mais recente com o construtivismo. Por outro lado, a apropriação socioeconômica de uma noção originária da psicologia cognitiva conferiria à educação o papel de adequar psicologicamente os trabalhadores às relações sociais de produção contemporâneas.

### **3.7 O Currículo e as Competências**

Antes da abordagem que faremos sobre Currículo e as Competências enquanto expressão de cultura que causam impactos na formação profissional, verificar-se-á que para a sociedade altamente industrializada, como a do capitalismo tardio ou seja, uma sociedade que segundo T. Adorno; M. Horkheimer, (1985b) se tornou plenamente industrial, na qual o intervencionismo estatal e o planejamento em grande escala não livraram a humanidade da anarquia da produção, mas a submeteu ainda mais, a cultura tornou-se, ela mesma, na sociedade capitalista, um objeto. A razão instrumental que gera na cultura a condição de *indústria* e a sustenta nesta condição, tem como pressuposto o “esclarecimento como mistificação das massas” e, como resultado, a massificação, o empobrecimento do espírito, a ausência de liberdade. A cultura assume a forma que é a expressão máxima dessa sociedade, a de indústria. Ela passa a compreender processos individuais e coletivos atrelados direta ou indiretamente às razões de mercado. O objeto da formação passa a ser a indústria cultural, que “confere a tudo um ar de semelhança”. A cultura se vê assim, empobrecida, padronizada, assume uma forma identitária que exclui, o original; universaliza-se na condição de mercadoria.

Mas porque colocar o aspecto da cultura em discussão? Justamente como afirma H. Marcuse (1998, p. 154), por que a cultura é entendida como um processo de formação caracterizado pelo esforço para conservar a vida humana, para pacificar a luta pela existência ou mantê-la dentro dos limites, controláveis, para consolidar uma organização produtiva da sociedade, para desenvolver as

capacidades intelectuais dos homens e para diminuir e sublimar a agressão, a violência e a miséria.

A formação constitui-se como afirma T. Adorno (1996), em subjetivação da cultura, por uma dupla via: a da adaptação e a da emancipação, o que confere à cultura um duplo caráter: o de remeter o indivíduo à sociedade e o de ser o intermediário entre a sociedade e a formação do indivíduo. Desse modo, a formação, é a “cultura tomada pelo lado de sua apropriação subjetiva”.

Para maior interligação e compreensão, vemos que a análise da teoria curricular, quer seja em sua explicitação normativa, como é o caso das propostas oficiais, quer seja em suas manifestações na prática escolar, implica em investigar como na escola se exerce a mediação entre o indivíduo e a sociedade no processo de formação. A relação indivíduo-sociedade na escola é uma relação mediada pela cultura traduzida em currículo, isto é, por uma cultura curricularizada, uma vez que o currículo sempre compreendeu processos de seleção da cultura. No entanto, ele

[...] não é algo que se desenhe, se escolha, se ordene, se classifique a priori para depois transmiti-lo e desenvolvê-lo em um esquema, em uma organização escolar e em um sistema educacional. Surge como fato cultural real das condições mesmas da escolarização, a partir das pautas de funcionamento institucional e profissional. No melhor dos casos, aquilo que se desenha como programa e intenções ou conteúdos culturais será sempre reinterpretado pelas condições institucionais da escolarização (SACRISTÁN, 1996b, p. 36-37).

Na área da educação quando o assunto é currículo, percebe-se que entre o desenvolvimento de competências e a transmissão de conhecimento, há duas visões de currículo: uma que prioriza os conhecimentos, deixando para a educação profissional ou para a vida a mobilização de competências; e outra que limita a quantidade de conhecimentos, mas enfatiza a sua mobilização em situações complexas. Este segundo P. Perrenoud (1999) é o principal dilema dos sistemas educacionais: educar para a erudição ou educar para a vida, desenvolver competências. Um dilema da escola que envolve o debate entre dois paradigmas: o clássico, que envolve aulas, manuais, temas e provas; e o das novas pedagogias.

É ainda P. Perrenoud (1999, p. 19) que define competência como a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos, saberes, capacidades, informações, etc., para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações. O autor parte do princípio que,

essa definição apoia-se em quatro aspectos: a) as competências não são elas mesmas saberes ou atitudes, mas mobilizam, integram e orquestram tais recursos; b) essa mobilização só é pertinente em situação, sendo cada situação singular, mesmo que se possa tratá-la em analogia com outras, já encontradas; c) o exercício da competência passa por operações mentais complexas, subtendidas por esquemas de pensamento que permitem determinar mais ou menos consciente e rapidamente e realizar de modo mais ou menos eficaz uma ação relativamente adaptada, mas também ao sabor da navegação diária de um professor, de uma situação de trabalho a outra (PERRENOUD, 2000 p. 15).

Nesta perspectiva e não de maneira diferente, para tratar sobre currículo nesta pesquisa, faz-se necessário estar em constante diálogo com o que já foi dito e interligado ao Capítulo II no que desponta sobre a trajetória da educação profissional no Brasil. Para maior compreensão na atualidade será necessário fazer este movimento num diálogo sincrônico.

Como descrito no Capítulo II, a educação brasileira, ao longo de sua história, vem representando a própria dualidade da sociedade nacional, consubstanciada em uma acirrada e desigual distribuição de rendas, que se reflete em uma, também desigual distribuição do conhecimento. Assim, pode-se afirmar que foi se tornando oficial e legitimado o grande distanciamento existente entre educação da elite caracterizada por uma maior qualidade e por seu caráter acadêmico, seletivo e propedêutico ministrado em instituições secundárias e superiores e a educação para as camadas menos favorecidas, marcada pela qualidade questionável traduzida em um ensino pontual e aligeirado ofertado em escolas primárias e profissionais (OLIVEIRA & AMARAL, apud FIDALGO & FIDALGO, 2010, p. 167).

Com tais pressupostos, essa modalidade de educação só pode ser analisada, de forma correlacionada ao ensino médio, ao qual tem se vinculado e desvinculado, historicamente. O ensino médio tem oscilado quanto à sua definição e objetivos, mas tradicionalmente vem tendo um caráter acadêmico, voltado para proporcionar uma “formação desinteressada”, uma educação de adorno, direcionada para o ingresso ao ensino superior. Por sua vez, a educação profissional, destinada às camadas menos favorecidas como já explicitado, foi quase sempre marginalizada e estigmatizada, assumindo tanto um caráter assistencialista e de preparação para um ofício, quanto um cunho pragmático, de atendimento aos interesses do setor produtivo afirmam as autoras citadas.

A partir do Decreto 2.208 de 17 de abril de 1997, os objetivos da educação profissional foram ampliados, pois além do estreitamento da relação entre a escola e o mundo do trabalho, esta modalidade de ensino deve especializar, aperfeiçoar, atualizar e reprofissionalizar jovens e adultos trabalhadores. A educação profissional passou a compreender o nível básico, técnico e tecnológico. O nível básico não possui regulamentação quanto à carga horária, currículo mínimo e exigências de escolaridade dos indivíduos. Os concluintes deste nível de ensino recebem o certificado de qualificação. O nível técnico é aquele que compreende as habilitações profissionais de possui regulamentação quanto aos aspectos curriculares, de carga horária, de competências e habilidades básicas a serem desenvolvidas por área profissional (NOVICKI & GONZALEZ, 2003, p. 96).

A Reforma da Educação profissional foi coordenada pela Secretaria de Educação Média e Tecnológica e encaminhada ao Conselho Nacional de Educação em 1998. As diretrizes foram produzidas conforme C. Nunes (2002, p. 147) a partir de estudos do MEC, representantes das secretarias de educação, de universidades públicas e particulares, SENAI, SENAC, SENAR, etc. havendo resistência inclusive por parte da academia em participar das consultas efetivadas. As críticas recebidas por parte das academias e dos educadores em geral focalizavam a separação, recomendada pelo Banco Mundial, entre ensino médio e ensino profissional, o que revela uma articulação entre as reformas do nível médio e da educação profissional.

Fazendo frente a esta pesquisa, percebe-se que a adoção do modelo de competências é um aspecto central da Reforma da Educação, pois está incorporado nos diferentes níveis de ensino. Entretanto é na educação profissional que assume maior ênfase.

Atualmente o enfoque das competências no Ensino Médio e na Educação de Jovens e Adultos são evidenciados pelos exames educacionais nacionais. Embora a Prova Brasil e o SAEB, destinados ao Ensino Fundamental, também tenham foco sobre as competências e habilidades de leitura e de resolução de problemas matemáticos, é nos exames destinados às fases posteriores de ensino que sua abordagem se torna mais completa e complexa. Neste sentido elas representam o principal marco teórico e conceitual para a elaboração e realização do Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM, considerado como potencial alternativo para ingresso nas universidades públicas federais do país (ENEM, 2013).

Nas considerações sobre currículo, P. Perrenoud (1999), afirma que especificamente na educação profissional, os currículos baseados em competências valorizam aquelas que são indispensáveis ao exercício profissional. Indivíduo competente é aquele que age com eficácia diante do inesperado. A sua formação deve incluir o exercício de atividades relacionadas às situações concretas de trabalho. Por sua vez, planejamento curricular baseado em competências deve conter os seguintes componentes pedagógicos: identificação e definição de blocos de competências, e seleção de situações de aprendizagem (projetos e situações problema), previstos nas etapas de formação, segundo as formulações.

As escolhas metodológicas devem incluir projetos provocadores, desafios e/ou problemas que coloquem os alunos próximos às situações reais. O projeto deve remeter a aprendizagem de conteúdos relevantes ao desempenho profissional. O desafio desse tipo de abordagem, conforme é salientado por L. R. S. Machado (1998) e N. Deluiz (2001) consiste em evitar o empobrecimento da formação, ou seja, uma formação atrelada ao ensino de tarefas e desempenhos específicos, prescritos e observáveis.

Na tentativa de ressaltar e reconhecer o valor e eficácia da educação por Competências o Sistema Nacional de Aprendizagem Industrial, realiza a cada dois anos, a Olimpíada do Conhecimento que é uma evolução dos Torneios de Formação Profissional do SENAI, que surgiram no final dos anos 70, para indicar caminhos para a qualidade na Educação Profissional. A transformação dos Torneios em Olimpíadas do Conhecimento decore, portanto, da própria evolução do conceito de Educação Profissional (SENAI/DN, 2007, p. 9-10).

Com o tempo, percebeu-se que novas formas de avaliação deveriam ser incorporadas a esse processo avaliativo, baseadas em instrumentos que captassem as dimensões das chamadas competências profissionais, uma vez que o conceito de competência, como mencionado anteriormente, é um conjunto interligado de saberes (conhecimentos), saber-fazer (práticas intelectuais e motoras), saber-ser (atitudes, valores e comportamentos relacionados ao trabalho), saber-agir (associação de todos os demais saberes para a execução do trabalho a ser realizado com qualidade e produtividade). Recentemente a avaliação tem assumido outra dimensão, chamada de apropriação, ou seja, a avaliação deve se apossar dos resultados do processo avaliativo, a fim de fomentar meios para promover sua

autocapacitação. Assim, a proposta da Olimpíada do Conhecimento é avaliar não somente os conhecimentos teóricos e práticos dos alunos concorrentes, mas também determinadas qualidades pessoais consideradas essenciais para o perfil profissional competente que o define como,

a descrição do que idealmente o trabalhador deve ser capaz de realizar no campo profissional correspondente à Ocupação. É o marco de referência, o ideal para o desenvolvimento profissional. Expressa o nível de desempenho que se espera que o trabalhador alcance indicando que assegura que ele será competente ou que o torna apto a atuar, com competências profissionais e pelo Contexto de Trabalho de Ocupação (SENAI/DN, 2013, p. 30).

Com relação à avaliação dos conhecimentos, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) por meio de sua Diretoria de Avaliação da Educação Básica realiza, desde 2002, o Exame Nacional para Certificação de Competências - Encceja de jovens e adultos residentes no Brasil e no Exterior que não tiveram a oportunidade de concluir seus estudos em idade própria. A participação no exame é voluntária.

O Encceja constitui-se em um exame para aferição de competências, habilidades e saberes adquiridos no processo escolar ou nos processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais, entre outros (INEP, 2011).

No Brasil, com a instituição do novo Exame Nacional do Ensino Médio - Enem, a partir de 2009 o Encceja Nacional passou a ser realizado visando à certificação apenas do Ensino Fundamental, pois a certificação do Ensino Médio passou a ser realizada com os resultados do Enem. Tanto no Brasil como exterior o exame pode ser realizado para pleitear certificação no nível de conclusão do Ensino Fundamental para quem tem no mínimo 15 (quinze) anos completos na data de realização das provas (INEP, 2011).

É interessante notar, entretanto, que nenhum dos documentos jurídicos que se seguiram imediatamente à Lei de Diretrizes e Base da Educação 5692/96 foi claro quanto à definição conceitual das competências e sobre as metodologias sugeridas para desenvolvê-las, nem mesmo os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN. Tal lacuna somente é suprida posteriormente, após forte demanda de professores e acadêmicos, pelos trabalhos de R. F. Berger (1998), então Secretário

de Educação Média e Tecnológica e pelo documento de base do ENEM (BRASIL, 1998).

Nesta dimensão, o entendimento por competências no Brasil se define como segue:

Entendemos por competências os esquemas mentais, ou seja, as ações e operações mentais de caráter cognitivo, sócio afetivo ou psicomotor que, mobilizadas e associadas a saberes teóricos ou experiências, geram habilidades, ou seja, um saber fazer (BERGER, 1998, p. 8).

Assim, as competências seriam entendidas como estruturas mentais organizadas em rede, responsáveis pela interação dinâmica entre os próprios saberes do indivíduo e os saberes já construídos pela humanidade, pela incorporação de novos conhecimentos à bagagem cognitiva do aluno e pela aplicação desses saberes em novas situações, possibilitando, assim, a construção de novas competências. As habilidades, por sua vez, seriam o saber fazer em si, que, como afirma o autor em questão, consiste na conversão das potencialidades cognitivas em ação. O texto do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM reforça essa definição ao afirmar que:

As competências são modalidades estruturais da inteligência, ou melhor, ações e operações que utilizamos para estabelecer relações com e entre objetos, situações, fenômenos e pessoas que desejamos conhecer. [...] As habilidades decorrem das competências adquiridas e referem-se ao plano imediato do saber fazer. Através das ações e operações, as habilidades aperfeiçoam-se e articulam-se, possibilitando nova reorganização das competências (BRASIL, 1998).

Como escreve P. Perrenoud (1999), se, por um lado, ter acesso aos saberes, comumente associado a uma cultura geral, não é suficiente para colocá-los em prática, por outro, tampouco é possível desenvolver competências sem valer-se de conteúdos os quais mobilizar e transformar em ação. Não se trata, pois, de termos concorrentes, senão complementares na esteira dos mecanismos de ensino e aprendizagem.

No Sistema Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI os alunos dos cursos técnicos com 80% da carga horária realizada participam da Avaliação de Desempenho do Estudante, uma das ações do Sistema de Avaliação da Educação Profissional e Tecnológica – SAEP. Nas avaliações em larga escala, as matrizes de referência apresentam o objeto dos testes. A proposta adotada pelo SENAI, com a

implantação da Avaliação de Desempenho do Estudante, é uma avaliação com foco no desenvolvimento de competências, em conformidade com os perfis profissionais de conclusão dos cursos avaliados (SENAI/DN, SAEP/SENAI, 2011-2012).<sup>60</sup>

À propósito, com relação à avaliação da Educação Profissional técnica e de nível médio o Plano Nacional de Educação 2014-2024, aponta na meta 11 estratégia 8 como meta para o decênio, institucionalizar sistema de avaliação da qualidade da educação profissional técnica de nível médio das redes escolares públicas e privadas (BRASIL, 2014).

De acordo com G. Rodrigues (2015) gestora do Sistema de Avaliação da Educação Profissional - SAEP, a experiência iniciada em 2010 com 1,5 mil estudantes de apenas um curso técnico chegou a 2014 com 9 mil estudantes em 10 cursos. A metodologia utilizada é a Teoria de Resposta ao Item, a mesma é praticada não somente pelo Ministério da Educação, como pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, na avaliação do *Programme for International Student Assessment* (PISA), e na maioria das avaliações praticadas pelos países desenvolvidos (CNI, abril, 2015).

Como o Brasil pode acompanhar após os quatro anos de governo da Presidenta da República Dilma Vana Rousseff, em campanha eleitoral no ano de 2014, a candidata assegurou a continuidade do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego - PRONATEC em particular para as mulheres com baixa escolaridade. Esta promessa tardia em sua concretização devido a políticas públicas do sistema econômico do país e suas complexidades teve publicada a Portaria/MEC nº 817, de 13 de agosto de 2015 que dispõe sobre a oferta da Bolsa-Formação no âmbito do PRONATEC, de que trata a Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011, e dá outras providências.

A crítica que fazemos ao ensino por Competências no Brasil, sem emitir qualquer juízo, não diz respeito ao ensino pelo ensino por Competências, mas iluminados por uma leitura analítica do contexto na discussão levantada neste capítulo, podemos evidenciar que na década de 1990 quando o ensino por Competência surgiu no Brasil, a falta de políticas educacionais públicas, gerou a falta de conhecimento e apropriação do ensino por Competências pelas Secretarias

---

<sup>60</sup> Matriz de referência do SAEP- 2011/2012. Sistema de Avaliação da Educação Profissional e Tecnológica – SENAI. Disponível em: <www.senai.br>; <http://goo.gl/dFX0xT>. Acesso em set. 2015.

de Educação e em especial pelos professores agentes do processo educativo. Como desenvolver uma metodologia sem conhecê-la? Como aplicar uma metodologia sem tê-la experimentado?

Surge assim um novo paradigma, que B. S. Santos (1996) nomeado de paradigma emergente. Mesmo sabendo a importância desta metodologia, não se pode desconsiderar o professor dentro de todo esse processo, pois é ele quem deve ser um dos principais protagonistas para o sucesso dessa inovação, devendo direcionar e coordenar toda a prática pedagógica para se alcançar, segundo G. Frigotto (2005, p. 7) “uma escola eficaz”.

Ao tratar sobre formação continuada para a construção de competências profissionais coerentes com a evolução da profissão de professor e do sistema educativo em formação e competências P. Perrenoud (1996, p. 28-33) destaca que o desafio é, primeiramente o de colocar explicitamente a formação contínua a serviço do desenvolvimento das competências. Algumas modalidades de reciclagem ou de aperfeiçoamento ampliam a cultura, a informação ou os talentos artesanais ou técnicos dos professores. Pode-se esperar que isso desenvolva também suas competências profissionais, mas caberá ao interessado inscrever aportes em uma perspectiva pedagógica e didática. Não se pode dizer, portanto que, qualquer formação contínua participe direta e intensivamente da construção de competências.

Tendo percorrido na literatura e na legislação nacional e internacional o que tange ao processo de ensino por Competências, no Capítulo IV apresentaremos experiências exitosas em outros países e no Brasil com a implementação da Metodologia por Competências em escolas profissionais do SENAI no período de 1999 a 2014.

## CAPÍTULO IV

### A FORMAÇÃO DE PROFESSORES POR COMPETÊNCIAS NO CONTEXTO NACIONAL E INTERNACIONAL

A competência é a capacidade de mobilizar o que se sabe, num determinado âmbito, num determinado contexto, para se realizar aquilo que se deseja que se projeta. Competente é gente. É pessoa. Não existe, objeto computador, livro, máquina competente. Existe pessoa competente.

Nilson Machado

#### 4.1 A mobilização da formação de professores por Competências para fazer frente às demandas da sociedade dos Estados Unidos e do Canadá nos meados do século XX

Discorreremos no capítulo III a cerca do desenrolar das Competências e seus conceitos em diversos países. Tendo este embasamento, neste capítulo IV abordaremos a dimensão da formação de professores por competência na panorâmica internacional e no Brasil. Para isso, foram selecionados dois países, os Estados Unidos da América, onde mais se produziu pesquisa sobre a eficiência dos professores e em Canadá, mais precisamente Toronto.

No decorrer de oito décadas do século XX, empreendimentos foram feitos no que podemos denominar de movimento de formação, baseado nas competências, do qual o principal objetivo era a formação do professor eficiente para atender às necessidades postas pela sociedade.

Os estudos sobre a eficiência do professor, em sua grande parte, estavam voltados para dois tipos de abordagens: uma que partia das características pessoais como sendo as ideias para um professor eficiente, e outra que partia de funções que o professor desempenhava, ou a sua prática, para “verificar se tais funções são levadas a cabo de modo eficiente, efetivo e econômico” (MAGER & BEACH, 1976, p. 11).

No entanto, pesquisas sobre o professor eficiente objetivavam conhecer o que ele era, a outras, o que ele fazia. O foco das duas abordagens era principalmente o comportamento do professor. Como afirmam F. Oliva & T. K. Henson, (1989) encontrar um currículo que pudesse ser consequente no alcance das destrezas esperadas de um professor eficaz passou a ser o objetivo central dessas pesquisas. As destrezas que compunham um curso eram obtidas com base em estudos nos quais se realizavam descrições das atitudes eficientes.

Em consequência, para (Cooper, 1989; Houston, 1972; Oliva & Henson, 1989; Sacristán, 1989), a partir desses estudos, surgiram os modelos denominados Formação do Professor baseada em Competências (*Competency-Based teacher Education*) e Educação do professor baseada em Desempenho (*Performance-Based Teacher Education*), que por 15 anos dos meados de 1960 ao início dos anos de 1980 influenciaram a formação de professores em muitos estados norte-americanos e impactaram de forma decisiva a formação de professores.

Esse movimento organizava-se e apoiava-se nos seguintes aspectos: (i) especificação de competências: os objetivos ou desempenhos esperados deviam ser observáveis e mensuráveis; (ii) progresso autônomo ou auto regulação: estudar segundo seu próprio ritmo; (iii) avaliação baseada em critérios: os estudantes aprovavam ou suspendiam uma unidade, um módulo ou um curso baseado no domínio do nível especificado; (iv) experiências baseadas na realidade do próprio sistema escolar; v) educação apoiada por recursos audiovisuais/multimeios (OLIVA & HENSON, 1989, p. 357-363).

Na concepção de aprendizagem orientadora das atividades e conteúdos do modelo Formação do Professor Baseada em Competência constituíram-se em meios pelos quais eram adquiridas as competências. Assim, para M. J. Cooper, (1989) as competências passaram a ser responsáveis pela escolha das atividades de aprendizagem ou dos conteúdos, desde que estes pudessem relacionar-se com as competências, enfatizando-se mais o uso do conhecimento, aplicação em um dado contexto, ou a execução das competências.

Entre as finalidades na organização das Competências, encontramos a de que suas subdivisões e sua consequente operacionalização permitiram a criação de itens para os testes que pretendiam medir a competência docente. A larga difusão dos testes de competência para os professores fez surgir, em âmbito nacional, um sistema de certificação das competências. O desempenho nos testes conferia a certificação aos professores em exercício e aos recém-formados e também a licença para a instituição formadora prosseguir no oferecimento desses cursos, se confirmado o êxito de 80% dos seus alunos nesses testes (OLIVA & HENSON, 1989, p. 361-362).

A implementação desses modelos curriculares baseados nas competências contou com grandes investimentos por parte do governo federal americano durante

os anos de 1960. Acreditava-se, nessa época, que com o empenho de diversos setores pela adoção do novo modelo poderia ser desenvolvida uma base científica para a formação de professores conforme afirma J. M. Cooper, (1989, p. 364-371). Outro elemento importante na análise do contexto em que surgiram as propostas curriculares fundamentadas nas competências era a ideia de que o mundo passava por mudanças vertiginosas e que isso propiciava o ajuste da educação “às necessidades pessoais e às exigências sociais” (SANT’ANNA, 1979, p. 131-132).

Destaca-se que questões importantes do contexto em que foram produzidos os currículos baseados nas competências e seus respectivos programas de avaliação foram a “falta de confiança do público nas escolas” como afirmava W. J. Popham, (1983, p. 389), complementam J. M. Cooper (1989) e R. G. B. Maranduba (1981, p. 109) a existência de um excedente de professores e o movimento de responsabilização da escola – *accountability* – uma prestação de contas. Essa política de avaliação e controle baseada no desempenho do aluno e do professor foi portadora de ansiedade para o docente, decorrente da pressão pública exercida sobre o resultado de seu trabalho nas escolas (OLIVA & HENSON, 1989, 357-363).

No livro *Formando professores profissionais. Quais estratégias? Quais Competências?* Ao tratar sobre a formação para a complexidade do ofício de professores, L. Bélair (1992, *apud* Paquay, 2001, p. 55-58) apresenta as últimas descobertas que sucederam esses percursos originais e visa, através de uma reflexão a posteriori, introduzir certa lógica científica ao percurso formativo de professores na Faculdade de Educação da Universidade de Ottawa/Toronto, na utilização de diferentes aberturas de programas para a formação de professores primários. Vários mecanismos foram testados e possibilitaram percursos originais a muitos futuros professores.

Vejamos então um destes percursos originais do qual a autora faz alusão. Após descrever o contexto sociopolítico dos mecanismos testados no percurso, são colocados os princípios subjacentes ao mecanismo de formação da última experimentação realizada fora do campus com 29 estudantes de ambos os sexos e sete formadores em Toronto onde foi elaborado um programa de ensino integrado à prática e centrado na reflexão na ação. A logística deste programa visava a que os estagiários em formação pudessem adquirir competências gerais de base no ensino para poder empreender uma gestão de classe o mais adequado possível, em um

tempo curto. Assim, o ensino foi integrado de tal maneira que as observações e as práticas em classe pudessem ser consideradas no curso e analisadas no âmbito de reflexões coletivas e individuais (BÉLAIR, 1992, apud PAQUAY, 2001, p. 57).

Na linha de uma conduta reflexiva, segundo D. A. Schön (1994), o ensino foi realizado a partir de necessidades e expectativas dos estagiários após suas observações e experimentações em sala de aula. Assim, um primeiro princípio de organização era favorecer nos estagiários o desenvolvimento de seu próprio estilo de ensino, através de uma apropriação de diferentes estilos existentes, da observação de situações fictícias e reais, da análise de situações, da reflexão sobre elas e das pesquisas em contexto didático.

O segundo princípio que inspirava a conduta visava a uma articulação entre a prática na classe e a teoria, tal como vivenciada no centro de formação, levando em conta o contexto dado, onde os estagiários podiam confrontar suas reflexões pragmáticas com teorias lidas ou vistas em função de suas demandas. Essa articulação, por outro lado, estendeu-se às situações de estágio, nas quais, a teoria é que oferecia pontos de referência para as vivências práticas podendo então o estagiário com a ajuda do professor anfitrião, confrontar suas ações, atribuindo-lhes uma função subjacente.

## **4.2 O desenvolvimento das Competências e a mediação do professor**

Quanto à proposição na qual a teoria é que oferecia pontos de referência para as vivências práticas, P. Perrenoud propõe luzes para maior compreensão:

Se os problemas práticos são aqueles que se colocam na vida extraescolar, as soluções são sempre em parte teóricas e apelam saberes e não unicamente às capacidades. A abordagem por competências transforma uma parte dos saberes disciplinares em recursos para resolver problemas, realizar projetos, tomar decisões. Isto poderia oferecer uma entrada privilegiada no universo dos saberes: em vez de assimilando incessantemente conhecimentos, acreditando que eles “compreenderão mais tarde para que é que servem” [...] (PERRENOUD, 2010, p. 65).

O último princípio de elaboração desse percurso era desenvolver as atitudes necessárias à profissão educativa. Com base em pesquisas realizadas Entre 1922 e 1993 a partir de percursos anteriores de formação L. Bélaire as atitudes<sup>61</sup> visadas

---

<sup>61</sup> Essas atitudes serão retomadas e desenvolvidas quando trataremos sobre competências.

pelos professores entrevistados eram a autonomia, a responsabilidade, a tomada de decisão, a rapidez da ação e a comunicação. No contexto descrito, essas atitudes foram desenvolvidas a partir de comunicações escritas, como o jornal, as apresentações, as reflexões e as leituras. Uma grande parte das ações de formação referia-se, ao mesmo tempo, a atitudes a desenvolver e estilos de ensino a descobrir.

Nesta linha de pensamento e ação, como definir as competências de um professor reflexivo, que tem como eixo as necessidades e as demandas de seus alunos e que colabora e discute com eles? Como articular esse referencial com a prática, ao mesmo tempo em que ela se desenvolve com um grupo de alunos e em um ambiente determinado? Como ensinar essas competências, que são afinal pouco teorizadas, mais pragmáticas e, em geral, provêm de atitudes? São tantas as questões para as quais não há poucas respostas.

Contudo, ao longo dos diversos percursos testados, desponta uma estrutura que permite a emergência de campos de competências a serem adquiridas pelo professor. Esses cinco campos, determinados por professores, conselheiros pedagógicos, formadores, e desenvolvidos por estagiários, permitiram adequar os percursos de formação a fim de responder às necessidades até então enexprimidas, assim determinados:

- i. Competências ligadas à vida da classe: elas agrupam tarefas relativas à sua gestão, à organização do horário e do tempo, ao arranjo e à utilização do espaço, à escolha de atividades, à exploração de recursos variados, à adaptação ao clima da sala.
- ii. As competências identificadas na reação com os alunos e suas particularidades. Englobam as tarefas que implicam a comunicação, o conhecimento e a observação de tipos de dificuldades de aprendizagem e de mediações possíveis, o conhecimento e a observação de estilos de aprendizagem, a diferenciação do ensino, o encorajamento constante a um envolvimento real dos alunos, a personalização e a individualização de diversas tarefas e atividades, a apropriação de uma avaliação positiva e saudável que permita uma retificação eficaz para cada um.
- iii. As competências ligadas às disciplinas ensinadas. Exigem uma apropriação de saberes eruditos que envolvem toda disciplina, uma capacidade de integrar esses saberes ensináveis, a partir de vivências e saberes já presentes nos alunos, um planejamento dos conteúdos a serem ensinados através da interdisciplinaridade, um conhecimento aprofundado de programas impostos pelo Ministério a fim de recorrer a eles em função de temáticas abordadas e de necessidades dos alunos.

- iv. As competências exigidas em relação à sociedade. São de várias ordens, conforme as interações do professor com o meio. Assim, será preciso estabelecer comunicações informativas com os pais através de boletins e de reuniões; discussões com envolvimento sociais e profissionais com os colegas; condutas de pesquisa, de inovação e de formação contínua em relação com centros universitários e outros.
- v. As competências inerentes à pessoa. São as mais importantes de todo o processo. É, de fato, o saber ser e o saber tornar-se do professor reflexivo sobre sua própria ação e sobre sua conduta. Ações como a busca de sentido, a apropriação de novas estratégias, a experimentação de técnicas ou de métodos diferentes merecem atenção, mas a competência será demonstrada pelo questionamento contínuo e cotidiano do professor, e por uma tomada de decisão clara logo após os acontecimentos da jornada (BÉLAIR, 1992, apud PAQUAY, 2001, p. 60).

Esses campos de competência como apresentado nas pesquisas da autora referenciada, permitem visualizar o percurso desenvolvido pela proposta de formação. Os envolvidos nesta formação devem cobrir todos esses campos de competência de acordo com suas necessidades, suas forças e suas fraquezas, em um contexto mais personalizado, no qual os cursos servem de ponto de referência para suas reflexões originadas de suas práticas em sala de aula. Sem atingir a todos, sobretudo porque seria mais difícil avaliar esses êxitos, o futuro professor deve percorrê-los e prever, conscientemente ou não, um plano de formação pessoal, tendo em vista apropriar-se deles ao longo de toda a sua carreira.

Então, que processos ativar na formação? O ofício de professor, é adquirido em uma articulação entre as situações vividas (fictícias ou reais) e as teorias que tentam explicá-las através de uma generalização de processos. As formações que tem como eixo, conceitos teóricos não apoiados na realidade, fazem com que o futuro professor não possa retomar tais conceitos posteriormente quando ele se situa em sua prática, decorrendo daí um distanciamento entre uma formação acadêmica que acaba revelando-se inútil e uma prática intuitiva que responde aos imprevistos e aos problemas do momento, deixando a impressão de um eterno recomeçar.

Portanto, o percurso de formação como aqui esboçado sustenta que o aprendizado de um ofício complexo como o ensino, deve compreender, ao mesmo tempo, uma teoria associada à prática decorrente de uma teoria. A abordagem reflexiva, entre outras, das representações dos conceitos sugere uma formação mais

personalizada, que possa ajudar cada um a determinar suas próprias competências e aquelas que ainda lhe resta adquirir (BÉLAIR, 1992, apud PAQUAY, 2001, p. 65).

Uma vez abordada à formação dos iniciantes como estagiários, os que estão em formação na linha de pensamento exposta por L. Bélair que remete ao desenvolvimento de competências vale apresentar também outro prospecto com relação ao professor profissional. Formar profissionais capazes de organizar situações de aprendizagem, sem dúvida, é, ou deveria ser a abordagem central da maior parte dos programas e dos dispositivos da formação inicial e continuada dos professores do maternal à universidade.

Esta visão de profissionalismo não significa – tornar-se um profissional, que os professores e os futuros professores poderiam limitar-se a adquirir truques, gestos e estereotipados ou, em outros termos, a reforçar a sua prática no domínio do ensino. Tornar-se um professor profissional significa bem mais (PERRENOUD, 1994c apud PAQUAY, 2001, p. 11).

No sentido de evolução, a maior parte dos ofícios, relativos aos profissionais das ciências humanas: enfermeiros, assistentes sociais, jornalistas, professores, para responder aos desafios sem tantos precedentes da transformação necessária dos sistemas educacionais, o papel dos professores deve, necessariamente evoluir. Na maior parte dos países ocidentais, o professor está em vias de passar do status de executante para o de profissional (*Ibidem*, 2001, p. 11).

Neste sentido, o profissional é considerado um prático que adquiriu, através de longos estudos, o *status* e a capacidade para realizar com autonomia e responsabilidade atos intelectual não rotineiro na busca de objetivos inseridos em uma situação complexa. Essa concepção sociológica do profissional tem influência sobre as competências de base necessárias para o exercício desse “novo ofício” (LEMOSSÉ, 1989; BOURDONCLE, 1993, apud PAQUAY, 2001).

O que um professor profissional deve ser capaz de fazer? A partir de diversos modelos entre os quais o de J. Donnay e E. Charlier (1990) admite-se que este profissional deva ser capaz de, analisar de maneira rápida e refletida as situações complexas, tomando como referência diversas formas de leitura; optar de maneira rápida e refletida por estratégias adaptadas aos objetivos e às exigências éticas; escolher, entre uma ampla gama de conhecimentos, técnicas e instrumentos, os meios mais adequados, estruturando-os na forma de um dispositivo; adaptar

rapidamente seus projetos em função da experiência; analisar de maneira crítica suas ações e seus resultados; enfim, aprender, por meio dessa avaliação contínua, ao longo de toda a sua carreira (PERRENOUD, 1994c apud PAQUAY, 2001, p. 12).

O autor, afirma que essa lista resumida de competências, cuja referência é um modelo de ação bastante racionalista, sem dúvida não é suficiente para explicar o funcionamento real dos professores especialistas em interação com os grupos de alunos. Ela simplesmente nos permite, como uma primeira abordagem, definir que o profissionalismo de um professor caracteriza-se não apenas pelo domínio de conhecimentos profissionais diversos (conhecimentos ensinados, modos de análise das situações, conhecimentos relativos aos procedimentos de ensino, etc.), mas também por esquemas de percepção, de análise, de decisão, de planejamento, de avaliação e outros, que lhe permitam mobilizar os seus conhecimentos em uma determinada situação (*Ibidem*, 2001, p. 12).

É ainda P. Perrenoud quem afirma com propriedade, que é preciso acrescentar a isso as posturas, atitudes, necessárias ao ofício, tais como a convicção na educabilidade, o respeito ao outro, o conhecimento das próprias representações, o domínio das emoções, a abertura à colaboração, o engajamento profissional. Consideramos aqui, neste contexto sob a expressão de “competências profissionais” um conjunto diversificado de conhecimentos da profissão, de esquemas de ação e de posturas que são mobilizadas no exercício do ofício. De acordo com essa definição bem ampla, as competências são, ao mesmo tempo, de ordem cognitiva, afetiva e prática.

De quanto apresentado, vemos que não é simples formar professores para que eles adquiram e desenvolvam competências profissionais, sobretudo se desejamos que as práticas de formação sejam fundamentadas e refletidas. É importante conhecer bem o processo de desenvolvimento das competências profissionais que serão preferencialmente exigidas, o que não acontece se não houver uma clareza preliminar sobre a natureza de uma competência e de sua gênese (*Ibidem*, 2001, p. 12).

Dentre os relatos aqui apresentados referente à formação de professores por Competências em outros países, destacamos também a experiência de Genebra a partir do ano de 1996-97, no ensino. A partir de então, grande parte da formação profissional contínua passa a ser organizada em dez áreas prioritárias, cada uma

compreendendo várias competências básicas. A área “trabalho em equipe”, por exemplo, recobre cinco competências básicas, entre as quais “gerir crises ou conflitos entre pessoas. Embora tal referencial de competências devesse ser inteligível e talvez em si mesmo, é preferível situá-lo num contexto e relembrar sua origem (PERRENOUD, 1998, p. 2).

Esse referencial representa uma etapa de um projeto conduzido pela Comissão de Formação paritária instituída no ensino primário de Genebra, composta por seis representantes da administração escolar (direção, inspeção e serviços) e por seis representantes da Sociedade Pedagógica de Genebra (professores e formadores), da qual P. Perrenoud fazia parte, a fim de debater em conjunto, problemas de formação de professores. Aos trabalhos da comissão estão associados professores da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, já que, desde 1996, a formação inicial dos professores primários de Genebra está inteiramente confiada à universidade. Esta vem assumindo, desde os anos 30, um terço dessa atividade, contribuindo também, aliás, há muito tempo, para a formação continua dos professores.

Desta experiência extrairemos apenas os pontos relevantes sobre a formação de professores por Competências que irão ao encontro da nossa pesquisa e particularmente por ter P. Perrenoud como proponente da proposta de ensino por Competências na educação básica e em outros segmentos da educação.

Ao tratarmos sobre Competências no Capítulo III verificou-se como o desafio na formação por Competências, é, primeiramente, o de colocar explicitamente a formação contínua a serviço do desenvolvimento das competências profissionais. Algumas modalidades de reciclagem ou aperfeiçoamento ampliam a cultura, a informação ou os talentos artesanais ou técnicos dos professores. Pode-se esperar que isso desenvolva também suas competências profissionais, mas caberá ao interessado inscrever esses aportes em uma perspectiva pedagógica e didática.

Competência para P. Perrenoud é um saber-mobilizar. Não se trata de uma técnica ou de mais um saber, mas de uma capacidade de mobilizar um conjunto de recursos-conhecimentos, *know-how* esquemas de avaliação e de ação, ferramentas, atitudes – a fim de enfrentar com eficácia situações complexas e inéditas. Não sendo suficiente enriquecer a gama de recursos do professor para que as competências se vejam automaticamente aumentadas, pois seu desenvolvimento passa pela integração e pela aplicação sinérgica desses recursos nas situações, e isso deve se aprendido (PERRENOUD, 1998, p. 4).

O autor usa como exemplo que conhecer um processador de texto, alguns softwares didáticos e um pouco de informática é uma condição necessária para integrar o computador a uma prática em sala de aula, mas se a formação contínua não trabalhar visando a essa integração, que é o objetivo-obstáculo maior, o recurso continuará virtual e, se não for mobilizado, vai se tornar difícil. O mesmo acontecerá com a avaliação formativa, a tipologia de textos ou o conselho de classe. Por tanto,

não se pode dizer que qualquer formação contínua participe direta e intensivamente da construção de competências. Muitos cursos de aperfeiçoamento se limitam a oferecer apenas ingredientes para essa construção, abordando apenas marginalmente as práticas, o que, aliás se pode compreender: é relativamente fácil trazer alguma novidade – ideias, tecnologia, ferramentas-, mas é muito mais difícil integrar esses aportes a uma gestão de classe e a um sistema didático (*Ibidem*, 1998, p. 4).

O segundo aspecto da formação de professores que foi objeto de reflexão e proposta refere-se à formação e política educacional. Trata-se em elencar e mais que isso, em descobrir e reconhecer quais as competências que a formação contínua deve desenvolver prioritariamente. Em Genebra, três orientações constituem essas balizas: a) a definição negociada da tarefa docente, no sentido da profissionalização e de uma prática responsável e refletida; b) a ligação integral da formação inicial à universidade e sua reconstrução no sentido de uma forte articulação entre teoria e prática; c) uma renovação do ensino primário a partir de três eixos: individualização dos percursos de formação, trabalho em equipe e centralização da atenção no sentido do trabalho escolar (*Ibidem*, 1998, p. 5)

Tais orientações foram negociadas entre associação profissional de professores e a direção do ensino primário, e com a universidade no que diz respeito à formação inicial, no seio da Comissão de Formação e em outras instâncias sobre a formação inicial. Tudo isso ocorreu no âmbito de uma política de conjunto para as escolas de Genebra. Ressalta P. Perrenoud que a abordagem por competências apresentada nesta proposta mesmo sem estar concluída, é possível enumerar orientações temáticas que se esboçam. Na realidade, trata-se globalmente de uma luta contra o fracasso escolar, luta esta que também, indissociavelmente, objetiva o desenvolvimento da cooperação profissional no âmbito dos projetos de escola e dos contratos entre escolas e direção o que explica a tônica colocada em dez grandes áreas:

1. Organizar e animar situações de aprendizagem
2. Gerir a progressão da aprendizagem
3. Conceber e fazer evoluir dispositivos de diferenciação
4. Envolver os alunos em sua aprendizagem e seu trabalho
5. Trabalhar em equipe
6. Participar da gestão da escola
7. Informar e envolver os pais
8. Servir-se das novas tecnologias
9. Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão
10. Gerir sua própria formação contínua (*Ibidem*, p. 6).

Trata-se de áreas de competências porque cada uma delas abrange várias competências complementares. A cada entrada dessa lista foram, portanto, associados alguns exemplos de competências-chave. Esse referencial de duas entradas tornou-se, no início do ano letivo de 1996-97, uma referência comum, que figura no documento intitulado “Formação contínua Programa de cursos 1996-97” (Genebra, Ensino primário, Serviço de Aperfeiçoamento, 1996).

Com relação a formação dos professores, infere-se que, se o referencial proposto para a formação é, num primeiro momento, um modo de estruturar as ofertas, a médio prazo a formação contínua será fortemente influenciada por seus utilizadores. Por isso, para melhor compreensão quanto à aplicabilidade das competências parte-se do princípio que,

todos os professores são chamados a organizar e animar situações de aprendizagem. Se não tiverem nenhuma competência nessa área, pode-se perguntar por que escolheram essa profissão e como obtiveram o direito de ensinar. No entanto, quem poderia se vangloriar de ter adquirido um total domínio dessa área de competência? E, sobretudo, quem poderia ignorar que a própria concepção do ensino, das situações de aprendizagem e do papel do professor evoluiu profundamente nos últimos vinte anos, com o impulso da pesquisa em didática das disciplinas e da experiência das escolas ativas, da escola nova, do movimento Freinet, das pedagogias de projeto, etc.? Hoje, parece claro que ensinar não consiste mais em dar boas lições, mas em *fazer aprender*, colocando os alunos em situação que os mobilizem e os estimulem em sua zona de desenvolvimento proximal, permitindo-lhes dar um sentido ao trabalho e ao saber. Quem poderia pretender, hoje, dominar conceitualmente e, mais ainda, praticamente, a arte de organizar e animar situações de aprendizagem? Competência elementar em seu nível mais baixo é estrela inacessível em seu nível mais aprimorado, essa competência é o canteiro de uma obra longe ainda de estar concluída (*Ibidem*, p. 1998, p. 8).

Para aprofundar a discussão proposta sobre as Competências que os professores necessitam desenvolver na e para a realização de sua função, vamos extrair da citação acima o trecho onde lemos que “hoje, parece claro que ensinar não consiste mais em dar boas lições, mas em fazer aprender, colocando os alunos

em situação que os mobilizem e os estimulem em sua zona de desenvolvimento proximal”. Em seus postulados L. Vygotsky desenvolveu o conceito de zona de desenvolvimento proximal da criança como sendo,

a distância entre seu desenvolvimento real, determinado com a ajuda de tarefas solucionadas de forma independente, e o nível de seu desenvolvimento potencial, determinado com a ajuda de tarefas solucionadas pela criança com a orientação de adultos e em cooperação com seus colegas mais capazes. O nível de desenvolvimento real independente, afirmou Vygotsky, era característico das habilidades intelectuais que a criança já havia dominado: ele representava as funções amadurecidas, os resultados de ontem. Porém, o desempenho da criança em cooperação com outros indivíduos mais capazes era característico de seu desempenho futuro: ele referiu-se aos resultados de amanhã (VYGOTSKY, 1933c, p. 42, apud VEER & VALSINER, 2001, p. 365).

Ao entrar em contato com os postulados de L. Vygotsky constatamos que ao desenvolver o conceito de zona de desenvolvimento proximal, existe uma aproximação com o desenvolvimento de habilidades e competências desenvolvido nesta pesquisa. A tentativa de descobrir para fazer desabrochar e desenvolver na singularidade e no contexto social tais competências e por fim trabalhá-las, cultivá-las e fortalecê-las no cotidiano da vida é uma prática que requer sensibilidade por parte do professor, num hoje para um futuro próximo.

A formação por competências que desenvolve no aluno e no professor, habilidades e competências, saber ser, saber fazer para responder às demandas do mundo profissional está intrinsecamente ligada com a apropriação do referencial para pensar em competências. Nesta perspectiva concebe-se que,

se os professores não se apropriarem do referencial para pensar suas próprias competências e suas necessidades de formação, ele acabará tornando-se letra morta. Defrontamo-nos aqui com um primeiro risco: a noção de competência deriva do senso comum, mas essa familiaridade é, ao mesmo tempo uma vantagem e uma desvantagem porque ninguém pode negar que sejam necessárias competências para ensinar de forma eficaz, e uma desvantagem porque, quando se penetra numa porta já aberta, parece supérfluo comentar explicitamente o que todo mundo sabe fazer (PERRENOUD, 1998, p. 7-8).

Analisando esta afirmação e provocação aos professores de Genebra, visualiza-se um quadro atualizado que mesmo em um espaço de tempo de quase duas décadas poderá ter sido a causa do ensino por Competências no Brasil não ter sido tão exitoso. Diferente de Genebra, as pesquisas como se constatou demonstraram que no Brasil, faltou por parte dos responsáveis pela educação investimento na formação de professores.

A novidade chegou ao país que dela se apropriou como inovação, como possibilidade de respostas aos problemas da educação como, por exemplo, ao fracasso escolar oriundo de um ensino quase tão somente impregnado de conteúdos, de memorização, porém, fazendo a menos dos principais interessados na aplicabilidade e funcionalidade do ensino por Competências, que para atuar no novo modelo não receberam formação a altura, não se descobriram e nem desenvolveram suas próprias competências gerais e específicas para desenvolver o trabalho docente.

Tal realidade é natural e aceitável, não estando embebido e nem desenvolvido suas próprias competências, isto é, sem ter experimentado o trabalho por competência em sua formação, como apropriar-se e desenvolver competências em seus alunos? O trabalho por Competências é antes de tudo se podemos definir, uma “terapia” no sentido de experimentar para poder fazer com que outros experimentem. Além de tudo é muito trabalhoso exigindo do professor, disponibilidade, dedicação, curiosidade para buscar o novo; conhecimento técnico e pedagógico com planejamento.

Um último aspecto salientado por P. Perrenoud na formação de professores em Genebra discorre sobre a avaliação do professor por Competências. O sociólogo faz alguns questionamentos: Que diferença há entre uma obrigatoriedade de procedimentos e uma obrigatoriedade de competência? Antes, porém, o autor define obrigatoriedade de procedimentos como a obrigatoriedade de utilizar meios de ensino definidos e de respeitar estritamente formas de ensino codificadas pela organização escolar; sendo obrigatoriedade de competência a obrigatoriedade de ter ou de “obter os meios” para enfrentar as situações educativas complexas, sem se limitar a observar os procedimentos definidos, exceto algumas regras administrativas e deontológicas elementares.

A pergunta sobre as diferenças entre uma obrigatoriedade e outra remete à noção de erro profissional. Uma obrigatoriedade se define, com efeito, pela natureza das faltas que ela torna possíveis. O que vem a ser um erro profissional? É uma decisão infeliz, em outras palavras, portadora de graves consequências. Não é um acidente, uma fatalidade, mas a resultante de um erro humano que poderá tomar formas muito diferentes conforme o grau de prescrição do trabalho. O erro profissional não pode ser definido como uma reação indefensível, na situação de

trabalho considerada, por parte de um especialista consciencioso e qualificado. Uma decisão infeliz traduz assim, uma falta de capacidade em analisar a situação e em escolher a resposta apropriada. Trata-se aqui, ainda de uma questão de dosagem. Nenhuma profissão prescinde de algum nível de julgamento e, portanto, de um risco de erro. Afirma o sociólogo que,

as situações são muito diversas, móveis e complexas para que seja possível ditar regras u propor procedimentos. É por isso que se delega a um profissional competente o poder e a responsabilidade de saber, melhor que ninguém, o que convém fazer, já que ele tem todos os elementos na mão, em tempo real. Seu eventual erro não será então da ordem de uma infração a uma regra, já que não há regra, apenas princípios e uma expectativa global em relação a ele: que ele dê provas de discernimento, de “sangue frio” e de espírito de iniciativa e de decisão. Os erros de julgamento dividem o campo da competência e da obrigatoriedade de competência. O erro é humano e obrigatoriedade de competências não é uma obrigatoriedade de infalibilidade (*Ibidem*, 1998, p. 19).

Uma obrigatoriedade que ninguém pode controlar não é uma obrigatoriedade. Se as competências não são avaliáveis, ou elas o são somente após um erro profissional grave que desencadeie um inquérito, então a instituição escolar será condenada seja a não avaliar regularmente o trabalho de seus professores, [...] entre uma impraticável obrigatoriedade de resultados e uma obrigatoriedade de procedimentos que é um obstáculo à profissionalização do ensino.

A avaliação das competências encontra dificuldades conceituais e técnicas. No entanto, não são esses os obstáculos principais. Eles só serão estudados seriamente e superados quando soubermos a quem cabe avaliar as competências dos professores. Ora, os sistemas educativos não dão nenhuma resposta muito clara a essa questão espinhosa, oscilando entre a esperança um pouco mágica de ver o problema se resolver por si mesmo e a hesitação dos atores em se engajar num papel visto como difícil, ingrato e de altos riscos (*Ibidem*, 1998, p. 20).

No processo de avaliação proposto no programa de Formação Contínua e Obrigatoriedade de Competências na profissão aos professores de Genebra outros tantos aspectos sobre avaliação das competências docentes são exploradas, porém não serão abordadas nesta pesquisa mesmo reconhecendo que todo processo formativo sério, prescinde de avaliação e para tanto de modo geral, abordou-se brevemente nos parágrafos anteriores.

### **4.3 A formação de professores por Competências no Brasil a partir da década de 1990**

No Brasil, a reforma curricular pela qual vêm passando a formação dos professores, desde os anos de 1990, tem reforçado uma ideia de profissionalização centrada no desenvolvimento de competências que, no entendimento de R. E. Dias (2002, apud FACCI, 2004, p. 40) consiste em um processo de formação constante cuja responsabilidade é do professor, no qual as competências se fundamentam como mecanismos curriculares para a mobilização do saber prático – imprescindível para a formação profissional. Para a autora, os documentos oficiais que tratam da formação de professores apresentam um discurso pedagógico que sustenta essa ideia de profissionalização.

Veremos então que no contexto brasileiro, a integração da noção de competência à reforma educacional inicia-se legalmente com a aprovação da Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que incide tanto sobre a educação básica quanto sobre a educação profissional. Estruturalmente, escreve a autora, as principais mudanças foram concernentes à definição da identidade do ensino médio como educação básica, sendo a última etapa deste nível e responsável pela consolidação da formação que se inicia na educação infantil e no ensino fundamental; e, na separação da educação profissional técnica da educação básica, adquirindo caráter complementar ao ensino. As reformas curriculares, por sua vez, visam reorientar a prática pedagógica organizada em torno da transmissão de conteúdos disciplinares para uma prática voltada para a construção de competências (RAMOS, 2002, p. 125-126).

Essa característica da reforma da educação brasileira esclarece a M. N. Ramos, impede-nos de analisar a educação profissional isoladamente, tornando importante demarcar as principais transformações estruturais e conceituais que se processam na educação básica como um todo, articulada à educação profissional. A organização curricular tem como pressupostos dois princípios: a interdisciplinaridade e a contextualização. A interdisciplinaridade não é tanto defendida segundo uma visão epistemológica, e sim sob a ótica metodológica, sendo explicitada como prática pedagógica e didática que possibilita “relacionar as disciplinas em atividades ou projetos de estudo, pesquisa e ação”. Ela supõe um eixo integrador que pode ser

o objeto de conhecimento, um projeto de investigação, um plano de intervenção. Nesse sentido a interdisciplinaridade,

deve partir da necessidade sentida pelas escolas, professores e alunos de explicar, compreender, intervir, mudar, prever, algo que desafia uma disciplina isolada e atrai a atenção de mais um olhar, talvez vários. Explicação, compreensão, intervenção, são processos que requerem um conhecimento que vai além da descrição da realidade e mobiliza competências cognitivas para deduzir, tirar inferências ou fazer previsões a partir do fato observado (BRASIL, Parecer N° 15/98, p. 39).

Assim, afirma-se que, no lugar de se estabelecerem os conteúdos específicos, devem-se destacar as competências de caráter geral, das quais a capacidade de aprender é decisiva. Novamente a identidade autônoma é aqui evocada como o fundamento para a seleção das competências.

A contextualização, por sua vez, é entendida como o recurso para ampliar as possibilidades de interação não apenas entre as disciplinas limitadas em uma área de conhecimento como também entre as próprias áreas de limitação. Ela evocaria áreas, âmbitos ou dimensões presentes na vida pessoal, social e cultural, mobilizando competências cognitivas já adquiridas. A contextualização visaria tornar a aprendizagem significativa ao associá-la com experiências da vida cotidiana ou com os conhecimentos adquiridos espontaneamente e, assim, retirar o aluno da condição de espectador (RAMOS, 2001, p. 141).

Como argumenta M. G. Facci (2004, p. 40), as propostas para a formação inicial de professores de educação básica em cursos de nível superior (BRASIL, 2000, p. 48) também dão grande destaque à formação de competências, como forma de melhoria da qualificação profissional dos professores. As Diretrizes gerais para a Formação de Professores de maio de 2000, ao N° 6.1.1 enfocam em suas propostas que,

A formação de professores para a educação básica deverá voltar-se para o desenvolvimento de competências que abranjam todas as dimensões da atuação profissional do professor. O desenvolvimento de competências profissionais é processual e a formação inicial é, apenas, a primeira etapa do desenvolvimento profissional permanente. A perspectiva de desenvolvimento de competências exige a compreensão de que o seu trajeto de construção se estende ao processo de formação continuada, sendo, portanto, um instrumento norteador do desenvolvimento profissional permanente (BRASIL, 2000, p. 48).

Para tanto o Parecer CNE/CP nº 9/2001<sup>62</sup> em seu art. 3º ao tratar sobre a formação de professores que atuarão nas diferentes etapas e modalidades da educação básica observará princípios norteadores desse preparo para o exercício profissional específico que considerem,

- i) a competência<sup>63</sup> como concepção nuclear na orientação do curso;
- ii) a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, tendo em vista: a) a simetria invertida, onde o preparo do professor, por ocorrer em lugar similar àquele em que vai atuar, demanda consistência entre o que faz na formação e o que dele se espera; b) a aprendizagem como processo de construção de conhecimentos, habilidades e valores em interação com a realidade e com os demais indivíduos, no qual são colocados em uso capacidades pessoais; c) os conteúdos, como meio e suporte para a constituição das competências; d) a avaliação como parte integrante do processo de formação, que possibilita o diagnóstico de lacunas e a aferição dos resultados alcançados, consideradas as competências a serem constituídas e a identificação das mudanças de percurso eventualmente necessárias.
- iii) a pesquisa, com foco no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que ensinar requer, tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento (BRASIL, 2001, p. 62).

No art. 4º p. 62 o documento citado especifica que na concepção, no desenvolvimento e na abrangência dos cursos de formação é fundamental que se busque: i) considerar o conjunto de competências necessárias à atuação profissional; ii) adotar essas competências como norteadoras, tanto da proposta, em especial do currículo e da avaliação, quanto da organização institucional e da gestão da escola de formação. Por isso, levará em conta que,

- i) a formação deverá garantir a constituição das competências objetivadas na educação básica;
- ii) o desenvolvimento das competências exige que a formação contemple diferentes âmbitos do conhecimento profissional do professor, dentre outras (BRASIL, 2001, art. 5º p. 63).

---

<sup>62</sup> O Parecer CNE/CP 9/2001 – homologa em 17/1/2002 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, licenciatura, de graduação plena, oriundo da Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em cursos de nível superior ao MEC em maio de 2000 por um grupo de trabalhos coordenado por Ruy Leite Berger Filho e aprovada em 8/5/2001.

<sup>63</sup> Em determinadas partes do Parecer CNE, é utilizada a palavra competência no singular e em outras, competências no plural. O mesmo acontece ao longo desta dissertação: competência enquanto eficiência, e Competências enquanto habilidades a serem descobertas e desenvolvidas na formação e no serviço.

Merece destaque o conteúdo do Parágrafo único do parecer em questão quando prescreve que a aprendizagem deverá ser orientada pelo princípio metodológico geral, que pode ser traduzido pela ação-reflexão-ação e que aponta a resolução de situações-problema como uma das estratégias didáticas privilegiadas (BRASIL, 2001, p. 63).

Nesta conjectura, é preciso, então, ancorar a prática reflexiva sobre uma base de competências profissionais sobre as quais já discorreremos ao longo desta pesquisa. Para tanto, como afirma P. PERRENOUD, (1996a) é necessário, que a formação e o referencial de competências considerem toda a realidade do ofício valendo-se de uma análise rigorosa das práticas, em sua diversidade, sem esquecer isso que jamais é dito claramente, mas que pesa terrivelmente na vida cotidiana de professores e de alunos: o tédio, o medo, a sedução, a desordem, o poder.

Retomando o conteúdo do Parágrafo único citado anteriormente quando prescreve que a aprendizagem deverá ser orientada pelo princípio metodológico geral, que pode ser traduzido pela ação-reflexão-ação sobre a resolução de situações de aprendizagem, o texto da Metodologia SENAI de Educação Profissional (2013, p. 118) ao tratar sobre Planejamento dos Processos de Ensino, ressalta que o planejamento de ensino aprendizagem envolve duas fases distintas: a Contextualização para a Prática Docente e o Planejamento das Situações de Aprendizagem como descrito no quadro 1.

Quadro 1 - Planejamento dos processos de Ensino e Aprendizagem

<b>PLANEJAMENTO</b>	<b>Contextualização para a prática Docente</b>	<b>Elaboração de Situação de Aprendizagem</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Apropriação do projeto ou proposta Pedagógica e do Regimento Escolar.</li> <li>○ Apropriação do Plano de Curso,</li> <li>○ Obtenção de informações sobre as características do aluno.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Seleção e organização dos Fundamentos Técnicos e Científicos e ou das Capacidades Técnicas, Sociais, organizativas e Metodológicas.</li> <li>○ Seleção e organização dos Conhecimentos.</li> <li>○ Seleção e planejamento de Estratégias de Aprendizagem Desafiadoras.</li> <li>○ Proposição de Critérios de Avaliação.</li> <li>○ Definição de estratégias de Ensino.</li> <li>○ Definição das Intervenções mediadoras.</li> <li>○ Seleção e/ou elaboração de Recursos Didáticos e outros recursos necessários.</li> <li>○ Seleção de Ambientes Pedagógicos.</li> <li>○ Seleção de Técnicas e Instrumentos de avaliação.</li> <li>○ Consolidação do planejamento da Unidade Curricular e registro das decisões tomadas.</li> </ul>

Fonte: SENAI/DN. 2013, p. 118

O planejamento docente envolve a tomada de decisão sobre um conjunto de ações que serão desenvolvidas no processo de ensino e aprendizagem. Os

parâmetros para isso são as experiências, as necessidades e os interesses dos alunos, juntamente com os objetivos e os conteúdos formativos da unidade Curricular e/ou do Módulo. No âmbito desta metodologia, entende-se por Situações de Aprendizagem,

[...] um conjunto de ações que planejadas pedagogicamente favorecem aprendizagens significativas, por meio da utilização de Estratégias de Aprendizagem Desafiadoras (situação-problema, estudo de casos, projeto e pesquisa aplicada) e diferentes estratégias de ensino (exposição dialogada ou mediada, demonstração, estudo dirigido, visitas técnicas, entre outras) (SENAI, DN/ 2013, p. 118-121).

De acordo com a Metodologia SENAI de Educação Profissional, as situações de aprendizagem devem ser contextualizadas, ter valor-sociocultural, evocar saberes, estimular criatividade e mobilizar a solução de problemas, a testagem de hipóteses e a tomada de decisão, desenvolvimento no aluno as capacidades que sustentam as competências definidas no perfil Profissional. Nesse sentido, as situações de aprendizagem devem propiciar a oportunidade do aprender fazendo, de modo a mobilizar o aluno afetiva e cognitivamente para que ele reconheça o real significado daquilo que está sendo aprendido (SENAI, DN/2013, p. 122).

Interessa-nos colocar em relevo que “Situação-Problema” como concebida pela Metodologia SENAI de Educação Profissional (2013, p. 132) é uma das Situações de Aprendizagem utilizada como estratégia de Aprendizagem Desafiadora no âmbito da educação profissional planejada tendo em vista “o aprender a fazer fazendo”, ou seja, dever criar espaços que oportunizem, ao aluno, vivenciar prática profissional atinente à ocupação.

De acordo com a esta Metodologia, a Situação-Problema apresenta ao aluno uma situação real ou hipotética, de ordem teórica e prática, própria de uma determinada ocupação e dentro de um contexto que a torna altamente significativa. Sua posição deve envolver elementos relevantes na caracterização de um desempenho profissional, levando o aluno a mobilizar conhecimentos, habilidades e atitudes na busca de soluções para o problema. Entende-se então que,

A situação-Problema deve provocar desequilíbrio no aluno e motivá-lo a buscar soluções inusitadas e novos conhecimentos. Ou seja, deve ser uma situação que suscite no aluno uma postura ativa e a motivação e a motivação necessária para buscar suas próprias respostas, em vez de esperar uma resposta já elaborada pelo docente ou por outros (PERRENOUD, 1999b, apud SENAI/DN, 2013, p. 132).

O planejamento da Estratégia Desafiadora exige do docente competência para reunir conteúdos formativos das Unidades Curriculares, considerando o grau de sua complexidade e a dificuldade possível para os alunos num determinado momento, a fim de encontrar a dimensão ideal do desafio. A Estratégia de Aprendizagem Desafiadora deve abranger os Fundamentos, Capacidades e Conhecimentos selecionados e deve sempre referenciar aos problemas reais do mundo do trabalho pertinentes ao Perfil Profissional que deu origem ao curso (SENAI/DN, 2013, p. 130).

O conjunto de competências elencadas abaixo não esgota tudo que uma escola de formação possa oferecer aos seus alunos, mas pontua demandas importantes oriundas da análise da atuação profissional e assenta-se na legislação vigente e nas diretrizes curriculares nacionais para a educação básica ressaltado no inciso 1º. Acompanhando o alinhamento do Parecer CNE/CP 9/2001, no Art. 6º, está expresso que na construção do projeto pedagógico dos cursos de formação dos docentes serão consideradas as competências:

- i. referentes ao comprometimento com os valores estéticos, políticos e éticos inspiradores da sociedade democrática;
- ii. à compreensão da finalidade social da escola;
- iii. ao domínio dos conteúdos a serem socializados, de seus significados em diferentes contextos e de sua articulação interdisciplinar;
- iv. ao domínio do conhecimento pedagógico;
- v. ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica;
- vi. ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional (BRASIL, 2001, p. 63).

Em contraposição às competências a serem desenvolvidas pelo professor, delineadas pelo documento em questão, lançamos mão do conceito de competência explicitado por G. J. Sacristán que a define de maneira diferente dos documentos oficiais que segundo este autor, as enumeram vagamente. Para este,

A competência docente não é tanto uma técnica composta por uma série de destrezas baseadas em conhecimentos concretos ou na experiência, nem uma simples descoberta pessoal. O professor não é um técnico nem um improvisador, mas sim um profissional que pode utilizar o seu conhecimento e a sua experiência para se desenvolver em contextos pedagógicos práticos preexistentes (SACRISTÁN, 1995, p. 74).

Ainda sobre a formação de professores, recorreremos às abordagens de A. Nóvoa que embora use forma verbal semelhante à de G. J. Sacristán é mais claro quando afirma que, a formação do professor,

não se constrói por acumulação de recursos, de conhecimentos, de técnicas, mas sim por meio de um trabalho de flexibilidade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal (NÓVOA, 1995, p. 25).

Destacaremos de forma sucinta, artigos do Parecer CNE/CP 9/2001, que enfatizam a formação de professores por Competências para darmos novo direcionamento à pesquisa, em seu foco que é a formação de professores por Competências.

O Art. nº 7º trata sobre a organização institucional da formação dos professores, a serviço do desenvolvimento de competências colocando as condições para esta formação. No Art. nº 8º as Competências profissionais a serem constituídas pelos professores em formação, de acordo com estas Diretrizes, deve ser a referência para todas as formas de avaliação dos cursos. E no Art. 11 – são apresentados os critérios de organização da matriz curricular, bem como a alocação de tempos e espaços curriculares se expressam em eixos em torno dos quais se articulam dimensões a serem contempladas, dentre outras, conforme o documento em questão (BRASIL, 2001, p. 64-66).

Com relação aos documentos da reforma curricular brasileira para a formação docente no final de 1990, o currículo por competências surge como “novo” paradigma, construindo a ideia de que a escola deve estar sintonizada com as mudanças da sociedade, uma sociedade em vertiginosas mudanças, ajustada ao mercado de trabalho. A complexa conjuntura que se apresenta tanto nos Referenciais (1999) como nas Diretrizes (2001) indica para a escola novas tarefas, entre as quais a resignificação do ensino em resposta aos desafios contemporâneos. A reforma curricular realizada no Brasil, em todos os âmbitos da educação, é entendida como necessária ao “desenvolvimento das pessoas e da sociedade” assim como favorecer as transformações sociais necessárias, presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2001, p. 8).

Observam-se nesses documentos, algumas das finalidades sociais já conhecidas e outras que resultam de contexto diferente, que conservam elementos

de tradição e de renovação. Referente aos elementos de tradição ressalta-se a preocupação da escola atender às necessidades da sociedade e do mercado de trabalho, expressando a mesma vinculação entre educação e interesses de mercado, já identificada. Como elementos de renovação destaca-se o de uma escola mais voltada à comunidade, especialmente com o envolvimento maior dos pais e da própria comunidade, membros voluntários, entidades, ONGs etc. Estes elementos de renovação apontam as novas competências desejáveis para a inserção no mundo atual, como a capacidade de se inserir em diferentes contextos de trabalho, constantemente em mudança (DIAS & LOPES, 2003, p. 1165).

Como escrevem as autoras citadas a respeito de consolidar um novo perfil profissional muito diferente do convencional, o documento Referenciais para a Formação de Professores (1999, p. 45) o currículo da reforma propõe alterar de fato “o modelo de professor”. Essa visão, assim como a que busca estabelecer relações entre desempenho do professor e do aluno, está sintonizada com aquela defendida na formação docente com base nas competências ou no desempenho, sob o enfoque instrumental de currículo. Por isso,

O desenvolvimento das competências como princípio para a atividade profissional defendido nos documentos visa à aprendizagem de um conhecimento útil para o exercício da profissão, colocando o foco da avaliação na capacidade de acionar conhecimentos e de buscar outros, necessários à atuação profissional (BRASIL, 2001).

Considerando o exposto, entende-se que a aprendizagem por competências permite a articulação entre teoria e prática e supera a tradicional dicotomia entre essas duas dimensões, definindo-as pela capacidade de mobilizar múltiplos recursos numa mesma situação, entre os quais os conhecimentos adquiridos na reflexão sobre as questões pedagógicas e aqueles construídos na vida profissional e pessoal para responder às diferentes demandas das situações de trabalho (*Ibidem*, p. 30).

A dimensão prática no currículo passa a ser um elemento fundamental na seleção dos conteúdos para o desenvolvimento das competências na formação docente. Nesta perspectiva, a contribuição a ser demandada das disciplinas deriva da análise da atuação profissional que, segundo os Referenciais para a Formação de Professores (1999, p. 86) deverá ser pautada no que vier a contribuir para o fazer melhor do ponto de vista profissional. Nesse caso, a concepção de prática profissional é distorcida, pois dificilmente a prática profissional poderá resolver os

problemas que aparecem em uma situação concreta sem que se considere a complexa situação social (PEREZ, 1998, p. 353-379).

O que dizer então? A flexibilidade do currículo por competências intenta considerar e respeitar “as diferenças de percurso” na formação de cada professor. Tal flexibilidade no currículo por competências objetiva responder a uma nova forma de organização do conhecimento, instituindo ações de formação voltadas à modularização do ensino, ao aprender a aprender, demonstrando o caráter individualizante das competências.

Ao professor cabe o desenvolvimento de suas competências, as quais, no processo de avaliação, permitem o controle da formação e do exercício da profissão. A adoção das competências no currículo da formação objetiva, portanto, que se organize o processo de ensino e aprendizagem em função delas, exigindo outra lógica para o curso que parte da ideia de perfil profissional projetado (BRASIL/MEC/SEF 1999, p. 107.111).

De acordo com o Parecer CNE/CP 9/2001, conceber a prática como um componente curricular implica considerá-la “uma dimensão do conhecimento que está presente nos cursos de formação de professores nos momentos em que se trabalha na reflexão sobre a atividade profissional”. Por isso, para auxiliar o atendimento a um dos objetivos da formação de professores, que é fazer com que o futuro professor vivencie a realidade escolar, a prática deve,

[...] começar da totalidade que é a escola, conhece-la no seu contexto, para depois separar e isolar este conhecimento nos diferentes componentes curriculares, o que abarcaria e incluiria todas as disciplinas (PIMENTA, 1995, p. 70).

Com relação aos princípios orientadores para uma reforma da formação de professores o Parecer CNE/CP 9/2001, ao nº 1.1, p. 29, apresenta a concepção de que a competência é nuclear na orientação do curso de formação de professores. Não basta a um profissional ter conhecimentos sobre seu trabalho. É fundamental que saiba mobilizar esses conhecimentos, transformando-os em ação. Atuar com profissionalismo exige do professor, não só o domínio dos conhecimentos específicos em torno dos quais deverá agir, mas, também compreensão das questões envolvidas em seu trabalho, sua identificação e resolução, autonomia para tomar decisões, responsabilidades pelas opções feitas. Requer ainda, que o

professor saiba avaliar cooperativamente com a comunidade profissional a que pertence e com a sociedade.

Enfatiza ainda o mesmo Parecer, que nessa perspectiva, a construção de competências para se efetivar, deve se refletir nos objetos da formação, na eleição de seus conteúdos, na organização institucional, na abordagem metodológica, na criação de diferentes tempos e espaços de vivência para os professores em formação, em especial na própria sala de aula e no processo de avaliação.

Mas como adquirir estas competências ao longo da formação docente? A aquisição de competências requeridas do professor deverá ocorrer mediante uma ação teórico-prática, ou seja, toda sistematização teórica articulada com o fazer e todo fazer articulado com a reflexão propõe o documento, uma vez que,

As competências tratam sempre de alguma forma de atuação, só existem "em situação" e, portanto, não podem ser aprendidas apenas no plano teórico nem estritamente prático. A aprendizagem por competências permite a articulação entre teoria e prática e supera a tradicional dicotomia entre essas duas dimensões, definindo-se pela capacidade de mobilizar múltiplos recursos numa mesma situação, entre os quais os conhecimentos adquiridos na reflexão sobre questões pedagógicas e aqueles construídos na vida profissional e pessoal, para responder às diferentes demandas das situações de trabalho. Cursos de formação em que teoria e prática são abordadas em momentos diversos (BRASIL, 2001, p. 30).

Ainda segundo o mesmo documento citado, cursos de formação em que teoria e prática são abordadas em momentos diversos, com intenções e abordagens desarticuladas, não favorecem esse processo, o desenvolvimento de competências pede outra organização do percurso de aprendizagem, no qual o exercício das práticas profissionais e da reflexão sistemática sobre elas ocupa um lugar central. Por isso, conceber a formação do professor por competências assim como em outras metodologias ou programas de formação, é dar voz e vida ao entendimento de que,

A competência não é um estado, nem um conhecimento possuído. Não se reduz a um saber, nem a um "saber-fazer". Não é assimilável à uma formação adquirida. Possuir conhecimentos ou capacidades não significa ser competente. Pode-se conhecer técnicas ou regras de gestão contabilística e não saber aplicá-las no momento oportuno. Pode-se conhecer o direito comercial e redigir mal os contratos. Todos os dias, a experiência revela que as pessoas que possuem conhecimentos ou capacidades não sabem mobilizá-las de maneira pertinente e no momento oportuno, numa situação de trabalho. A atualização do que se sabe num contexto singular (marcado pelas relações de trabalho, uma cultura institucional, acasos, obrigações temporais, recursos) é reveladora da "passagem" à competência. Esta se realiza na ação. Não preexiste. [...] Só existe competência no

ato. A competência não pode funcionar “no vazio”, fora de todo o ato que não se limita a exprimi-la, mas que a faz existir (LE BOTERF, 1994, p. 16)

Nesta investigação foi importante uma vasta pesquisa para abranger de maneira mais eloquente e diversificada, os pensadores e autores, tidos como referência no que tange ao saberes docentes. Notoriamente sabe-se que suas teorias não são recentes, uma vez embasadas em educadores como John Dewey (1859-1952), Lawrence Stenhouse (1926-1982) e Donald Schön (1930-1997). Na perspectiva de aproximação entre os teóricos e suas correntes, verifica-se que na relevância destes nomes destaca-se J. Dewey como “o pensador que levou a prática para a escola” é o que se aproxima de P. Perrenoud com a proposta das Competências, ou seja, reflexão-prática e prática-reflexão.

Após perceber as nuances na epistemologia de vários pensadores, tem-se a vaga impressão que o que está em foco na formação de professores seja mesmo o “lugar” onde se aprende a teoria, a prática e o entrecruzamento dinâmico destas, ou seja, o espaço físico representado como tal.

No I e III capítulos desta dissertação várias vezes referenciamos ao sociólogo P. Perrenoud, e mais especificamente o estamos referenciando neste Capítulo IV o que muito se atribui ao que dele se dirá a partir de então devido à sua participação e influência em reformas da educação brasileira. P. Perrenoud nasceu em Genebra – Suíça, em 9 de março de 1955, é Doutor em Sociologia, docente na área de currículo, práticas pedagógicas e formação para as competências nas Faculdades de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Genebra. Sua dedicação desde o início da década de 1970, aos estudos para a compreensão do que acontece na escola é notável e histórica. Apesar de atuar nestas áreas, o autor não é um Pedagogo de formação (ARAÚJO; SANTOS; MALANCHEN, 2012).

Muitos autores o têm como referência e A. M. F. C. Monteiro (2001, p. 133-134) discorre sobre P. Perrenoud como um autor que oferece grande contribuição ao tema “o saber docente”. Afirma que o sociólogo suíço tem se preocupado em entender a atividade docente, discutindo suas características, “[...] num movimento que implica uma complexidade que a racionalidade técnica não tem condições de dominar”. A autora comenta que, P. Perrenoud, “[...] ao propor a utilização do

conceito de competência, apresenta uma proposta consistente para se pensar o conhecimento tácito da prática do professor”.

Sobre este sociólogo francês, os escritos de R. N. Araújo (2012, p. 6), afirmam que seu pensamento moderno sobre a profissionalização de professores foi suporte para a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN e para a organização do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores, elaborados pelo Ministério da Educação - MEC durante o governo do então Presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002). É importante destacar que P. Perrenoud consolidou, na educação, os termos “competências e habilidades”, hoje utilizado no Exame Nacional de Ensino Médio<sup>64</sup>, também incorporado tanto nos Parâmetros Curriculares Nacionais como na proposta de reorganização do ensino médio no Estado do Paraná<sup>65</sup>. Segundo o educador,

Competências são capacidades de ação, que mobilizam saberes para a ação, que estabelecem relações com os saberes teóricos que não são de reverência ou de dependência, mas ao contrário, são críticas, pragmáticas, até mesmo oportunistas (PERRENOUD, 1993, p. 135).

#### **4.4 O Exame Nacional do Ensino Médio na abordagem por Competências**

Para colocar em evidência a relevância do desenvolvimento e do ensino por competências na educação brasileira assinala-se que desde o ano de 2009 para a elaboração da prova do Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM, constituída de uma parte objetiva e uma redação, é utilizada uma matriz de competências. O tema da redação do ENEM do ano de 2014 o tema da redação foi “Publicidade Infantil do Brasil”. A nota de redação é de 0 a 1.000 pontos. Para ganhar a nota 1000 um bom texto deve cumprir bem cinco competências exigidas pela redação do ENEM. Cada

---

<sup>64</sup> Para a elaboração da prova do ENEM, constituída de uma parte objetiva e uma redação, é utilizada uma matriz de competências. Neste contexto competência ligada à capacidade do estudante de dominar a norma culta da Língua Portuguesa, compreender fenômenos naturais, enfrentar situações-problema, construir argumentações consistentes e elaborar propostas que atentem para as questões sociais. A cada competência corresponde um conjunto de “habilidades”, que seriam a demonstração prática dessas competências. A prova do ENEM sempre foi estruturada em habilidades, incentivando o raciocínio com questões que mensuram o conhecimento dos alunos pelo enfoque interdisciplinar. O modelo atual mantém essa característica, agregando às habilidades medidas um conjunto de conteúdos formais mais diretamente relacionado ao que é ministrado no ensino médio. A nova proposta iniciada em 2009 não abandona a ideia de questões contextualizadas, que exigem a aplicação prática do conhecimento, e não a mera memorização de informações. Disponível em: <<https://goo.gl/H1Lmyi>>. Acesso em set. 2015

<sup>65</sup> A Matriz de Referência para o ENEM 2009 foi disponibilizada pelo Ministério da Educação Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: <<http://goo.gl/EIc457>>; <<http://goo.gl/Y3bmsS>>. Acesso em set. 2015.

competência é composta por cinco faixas que valem de 0 a 200 pontos. Eis as competências exigidas na redação.

- Competência 1: Demonstrar domínio da norma padrão da língua escrita.
- Competência 2: Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo.
- Competência 3: Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.
- Competência 4: Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários à construção da argumentação.
- Competência 5: Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos (ENEM, 2014)<sup>66</sup>.

A questão que se coloca com relação aos resultados da avaliação do ENEM quanto ao desempenho por competências em determinadas áreas, remete-nos a considerar o dualismo no que tange a aplicabilidade do currículo na educação básica e a avaliação final para mensurar um produto que podemos nomeá-lo de domínio do conhecimento desenvolvido por competências na educação básica. Neste caso, a mensuração do conhecimento do estudante por meio de estratégias de avaliação pouco conhecida pelo aluno e quiçá por seus professores reflete certa contradição. As duas realidades não dialogam no tocante à metodologia, parece não fazer parte do mesmo processo de ensino.

No curso de etapas correspondente a doze anos na educação básica, os estudantes não desenvolveram um ensino por competência conforme matriz definida para o ENEM até 2015 e no final desta etapa considerada de formação geral, o exame de ingresso ao ensino superior é formatado numa avaliação por competências. O que se extrai conforme o ENEM é que o ensino por competência ainda é vigente no Brasil, mesmo que este apareça no final da última etapa da educação básica como avaliação para ingresso no ensino superior ou nos cursos técnicos por meio do processo do Sistema de Seleção Unificada com aproveitamento de notas do ENEM.

Como afrontar realidades discrepantes no currículo educacional brasileiro? É importante destacar que a questão curricular do ensino não é neutra, ela perpassa por políticas públicas, para as quais a qualidade do ensino, o aprender ser e o

---

<sup>66</sup> ENEM 2014. Nota de redação. Disponível em: <<http://goo.gl/GGPGtc>>. Acesso em set. 2015. G1 São Paulo.

aprender fazer com qualidade parecem não possuírem valor significativo. Privilegia-se a quantidade em detrimento à qualidade. Nestas políticas públicas o investimento na formação de professores também necessita avançar, seja no campo da formação dos professores iniciantes quanto na formação continuada, melhores condições de trabalho e melhores salários. Do professor exige-se que,

ele seja capaz de articular os diferentes saberes escolares à prática social e ao desenvolvimento de competências para o mundo do trabalho. Em outras palavras, a vida na escola e o trabalho do professor tornam-se cada vez mais complexos. Como consequência, é necessário repensar a formação dos professores para que possam enfrentar as novas e diversificadas tarefas que lhes são confiadas na sala de aula e além dela. Uma questão a ser discutida é a função docente e a concepção de formação que deve ser adotada nos cursos de licenciatura. De um lado, há a defesa de uma concepção de formação centrada no “fazer” enfatizando a formação prática desse profissional e, de outro, há quem defenda uma concepção centrada na “formação teórica” onde é enfatizada, sobretudo, a importância da ampla formação do professor (BARSIL, 2001).

Ainda com relação ao ensino por Competências profissionais e conteúdos da formação do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – apresentado no Guia do Formador, módulo 1 janeiro de 2001 do Ministério da Educação Secretaria de Educação Fundamental, com as contribuições de P. Perrenoud sobre as competências afirma-se que,

Em qualquer campo de atuação, o conhecimento profissional representa o conjunto de saberes que habilita ao exercício da profissão. Como alfabetizar é uma das maiores dificuldades dos professores, e se alfabetizar uma das maiores dificuldades dos alunos. O preparo do professor alfabetizador requer a construção de competências profissionais para ensinar a ler e escrever. Ainda que possam ter valor em si mesmos por serem saberes relevantes, os conteúdos da formação do professor que terá a tarefa de alfabetizar, pouco contribuirão, do ponto de vista profissional, se não favorecerem a construção dessas competências. O critério básico de seleção dos conteúdos da formação de professores alfabetizadores, portanto, é a possibilidade de contribuir para um “fazer melhor”, no que se refere ao ensino inicial da leitura e escrita (BRASIL, 2001, p. 9).

#### **4.5 A formação de professores por Competências em escolas de Educação Profissional no Brasil - SENAI**

Na gênese de sua criação, datada de 22 de janeiro de 1942 pelo Decreto Lei Nº 4.048 pelo então Presidente da República Getúlio Vargas, o SENAI, sobre o qual já discutiremos nos capítulos anteriores, em âmbito nacional, tem-se pautado pela busca da excelência e procurado, em sua trajetória, atender às necessidades do

processo produtivo, com cursos e programas voltados para a educação profissional, visando à elevação nos níveis de qualificação profissional dos trabalhadores, bem como à formação de cidadãos criativos e empreendedores. Estas necessidades estão intimamente relacionadas com as transformações sociais políticas e econômicas que se desenham no país e no mundo, ocasionadas pelos efeitos da atual ordem econômica mundial, tanto no que diz respeito à tecnologia quanto às novas formas de organização do trabalho.

A realidade socioeconômica que aponta a valorização do capital humano das organizações impõe desafios a empresas, trabalhadores, governantes, bem como às instituições voltadas para a educação profissional e tecnológica na busca contínua de novos diferenciais competitivos. Hoje, a formação do trabalhador não deve ser apenas regulada por tarefas relativas a postos de trabalho. O mundo do trabalho exige, cada vez mais, um profissional que domine não apenas o conteúdo técnico específico da sua atividade, mas que, igualmente, detenha capacidade crítica, autonomia para gerir seu próprio trabalho, habilidade para atuar e equipe para solucionar criativamente situações desafiadoras em sua área profissional (SENAI/DN, 2013, p. 9).

Veremos então que em resposta a esse desafio, o SENAI, em 1999, por meio do Projeto Estratégico, à época denominado “Certificação Profissional Baseada em Competências”, deu início à elaboração de um conjunto de métodos que fossem capazes de subsidiar a formação com base em competências com publicações em 2002, em quatro volumes – Comitê Técnico Setorial: Estruturas e Funcionamento, Elaboração de Perfis Profissionais, Elaboração do Desenho Curricular Baseado em Competências e Avaliação e Certificação de Competências.

Em 2004, no lançamento da 2ª edição, o conjunto metodológico foi acrescido de um Glossário e em 2006, foi complementado com o documento Norteador da Prática Pedagógica. E em 2009 a partir de um processo de revisão e atualização, as metodologias, que passaram a ser denominadas “Metodologias SENAI para a Formação Profissional com Base em Competências”, adquiriram uma nova configuração – os seis volumes originais foram compilados em três, sem, no entanto perder sua essência, princípios e fundamentos metodológicos.

Tendo presente o exposto, nossa meta é discorrer sobre a formação de professores com base em Competências no SENAI, pois este, concatenado com os

avanços no processo produtivo e com as mudanças no perfil profissional do trabalhador, vem adotando uma prática pedagógica moderna, com foco no aluno, fugindo aos métodos tradicionais. Para tanto como vimos, conta com uma metodologia própria na abordagem de competências, desenvolvida por seus próprios técnicos e validada nos Departamentos Regionais da Bahia, Distrito Federal, Minas Gerais, Paraná, Pernambuco, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Santa Catarina e São Paulo (SENAI/DN, 2005, p. 8).

Nesta pesquisa apresentaremos parte das estratégias de implementação identificadas e empregadas pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial no Departamento Regional de Santa Catarina na implementação da Metodologia SENAI de Formação Profissional com Base em Competências em suas unidades educacionais no Estado, publicada em 2012 pela revista e-Tech: Tecnologias para Competividade Industrial – Florianópolis. Este método é uma forma de superar as barreiras que surgem no novo contexto sócio econômico – caracterizado pela necessidade de produtividade, eficiência, competitividade, inovação e sustentabilidade uma vez que este contexto requer profissionais capacitados, com competências para atuar em diferentes segmentos econômicos. Para a Federação das Indústrias do Estado de Santa Catarina é cada vez mais evidente o esforço da indústria para manter a competitividade e de garantir participação do mercado (FIESC, 2012, p. 7).

No entanto, frisamos que o foco da nossa pesquisa é a formação do professor da Educação Profissional mediada pela Metodologia por Competência, cabendo então extrair da experiência piloto de Santa Catarina o concernente ao interesse primário da pesquisa nos elementos e contribuições que remetem ao propósito.

#### **4.6 A Metodologia SENAI para a formação profissional com base em Competências**

A Metodologia SENAI para Formação Profissional com Base em Competências foi concebida a partir de 1999, sob a coordenação do Departamento Nacional do SENAI como já explicitado anteriormente. Esses técnicos foram orientados por consultorias da Espanha - Instituto Nacional do Empleo e da Organização Internacional do Trabalho; Centro Inter-Americano para o desenvolvimento de conhecimento na formação profissional. Por meio de pesquisas

e discussões o grupo propôs a base teórica para implementação de experiência para consolidar a proposta metodológica do SENAI para Formação com Base em Competências (SENAI/DN, 2009a).

Veremos então a complexidade do conhecimento e a apropriação desta pelos docentes nos relatos da pesquisa de implementação da Metodologia no SENAI do Departamento Regional de Santa Catarina. A população pesquisada compreendeu grupo de colaboradores, especialistas do núcleo de educação e da área de gestão de pessoas lotadas na unidade da Direção Regional do SENAI/SC.

Estes grupos dão suporte a Alta Direção do SENAI na elaboração e implementação das estratégias, organização e ações no âmbito da metodologia de formação profissional com base em competências. Como descrevem os autores da pesquisa Osvaldo Almeida Matos e Sergio Roberto Arruda do SENAI/SC (2012) o método de análise dos dados foi por meio da transcrição dos depoimentos das entrevistas que segundo C. S. Vergara (2010, p. 7), a análise de conteúdo é uma técnica para o tratamento de dados que visa identificar o que está sendo dito a respeito de determinado tema.

O SENAI/SC a partir de 2000, realiza as primeiras ações concretas para a implementação da Metodologia de Formação Profissional com base em Competências a partir de 1999 quando o SENAI/SC integrou o grupo piloto de elaboração dos documentos norteadores da metodologia. Esta experiência iniciada em 2000 percorre a meados de 2012. Nesta perspectiva veremos o alcance desta formação no que tange à formação de professores por base em Competências que de acordo com os autores a abrangência confere:

- i) Capacitação estadual - Metodologia de Formação Profissional com Base em Competências: Competências – 633 docentes dentre outros (2003);
- ii) Formação Capacitação – estadual- metodologia de Formação com base em Competências- 238 docentes dentre outros;
- iii) Módulos de Formação Pedagógica – Práticas Pedagógicas – 1.267 docentes (2009 a 2012);
- iv) Módulos de Formação Pedagógica – Avaliação com base em Competências – 877 – docentes (2009 a 2012); Capacitação Estadual-Práticas Pedagógicas: Situações de Aprendizagem – 307- docentes dentre outros (MATOS & ARRUDA, 2012, p. 49-50).

Conforme o apresentado, percebe-se o envolvimento e a preocupação com a implementação da metodologia, a saber, uma estratégia de grande impacto desenvolvida foi a criação do Blog “A Escola que Queremos”, canal direto de

comunicação com os docentes e coordenadores. A Educação com base em Competências faz parte de uma das séries do Conexão SENAI. Nesta série, são abordados os princípios, as práticas, a elaboração de perfis profissionais com base em Competências, sendo este uma das ferramentas que visa suprir as demandas por capacitação, identificadas no levantamento de necessidades de treinamento, além de promover o autodesenvolvimento dos colaboradores da organização (*Ibidem*, 2012, p. 46).

No âmbito do Programa “Academia SENAI”, a organização realizou no período de janeiro a julho de 2012, os módulos dos itinerários formativos para os docentes nas áreas de Mecânica e Eletricidade. Módulos: Eletricidade: 58 docentes; Mecânica: 47 docentes (*Ibidem*, 2012, p. 52).

As principais contribuições para o processo de ensino e aprendizagem, observados durante a implementação da Metodologia com base em Competências para a formação profissional no Departamento Regional do SENAI de Santa Catarina foram: (i) prática pedagógica centrada no sujeito e foco docente: que remete à reflexão no fazer pedagógico dentro da instituição em que a prática pedagógica deve privilegiar métodos centrados no sujeito que aprende, onde o foco docente desloca-se do que vai ser ensinado para o que é preciso aprender.

De mero transmissor de conhecimento o docente aparece como facilitador e mediador do processo de aprendizagem para o aluno; (ii) planejamento sistemático das atividades pedagógicas pelos docentes: aparece como condição essencial para o bom desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, tornando-se uma das principais contribuições da implementação da metodologia de educação profissional com base em competências para a instituição (*Ibidem*, 2012, p. 53-54).

É no planejamento docente que a instituição consegue identificar as principais lacunas entre o perfil profissional, o desenho curricular e a prática docente. Durante o planejamento, os princípios da metodologia SENAI de formação profissional com base em Competências são colocados em prática, tais como a interdisciplinaridade, a contextualização, a recorrência, a modularização, entre outros. (iii) situações de aprendizagem são situações desafiadoras que proporcionam o desenvolvimento de atividades de forma contextualizadas e interdisciplinares que auxiliam na transferência dos conhecimentos para os alunos, proporcionando o desenvolvimento

de uma aprendizagem significativa dos conhecimentos e práticas desenvolvidas pelos professores nos ambientes pedagógicos (*Ibidem*, 2012, p. 53).

No que se refere à perspectiva interdisciplinar, percebe-se que a metodologia de educação profissional com base em Competências rompe o paradigma de uma visão fragmentada e estanque das disciplinas. Este rompimento contribui de forma expressiva para a prática pedagógica, enriquecendo o desenvolvimento de projetos interdisciplinares, de pesquisas, de resolução de situações-problema e de desafios reais do mundo do trabalho. (iv) apropriação das competências: refere-se à apropriação pelos alunos, das competências necessárias para inserção no mundo do trabalho, de acordo com o perfil profissional estabelecido pelo comitê técnico setorial. O que contribui para que a instituição insira no mercado, profissionais capacitados, contribuindo para o aumento da produtividade e competitividade da indústria brasileira (*Ibidem*, 2012, p. 53-54).

Pelas contribuições do estudo referente à implementação da Metodologia SENAI com base em Competências no período de 1999 a 2012 no SENAI/SC percebe-se que foi desenvolvido um trabalho contemplando todas as etapas da Metodologia, embora nem todas tenham sido apresentadas nesta dissertação por ser, seu objeto, a formação de professores mediada pela Metodologia por Competências para a Educação Profissional.

Descreveremos a seguir os passos realizados pelo SENAI – Departamento Regional do Amazonas, com o intuito de tornar visível a utilização da Metodologia SENAI de Educação Profissional com sua nova denominação sem o complemento “por base em competências”.

#### **4.7 Pressupostos para a utilização da Metodologia SENAI de Educação Profissional na formação de professores e alunos**

Na data de 22 de fevereiro de 2013, o Departamento Regional do Amazonas, com sede em Manaus<sup>67</sup>, proporcionou aos docentes, gerentes das unidades escolares e ao corpo técnico pedagógico de suas escolas, um encontro de formação com palestras<sup>68</sup> ministradas pelo Professor e Doutor Rolando Vargas Vallejos<sup>69</sup> e por

---

<sup>67</sup> O Departamento Regional do Amazonas foi criado em 16/12/1957. Registrado no Ministério do Trabalho para fins Art. 4 do Decreto 77.463, de 20/04/76, recebeu o nº 001-DR/AM – ref. Lei 6297 (FIEAM-SENAI/DR/AM, 2001).

<sup>68</sup> Arquivos de mídia do SENAI/DR/AM.

docentes deste regional, sobre a revisão do novo documento da Metodologia SENAI de Educação Profissional.

Muito embora, o percurso de utilização da Metodologia em outros regionais do Brasil tenha acontecido desde 1999, alguns regionais – DR's ainda não utilizavam esta metodologia de maneira sistematizada como prática norteadora de suas ações pedagógicas de ensino e aprendizagem. Ressaltamos que outras pessoas envolvidas no processo educacional deste regional como técnicos dentre outros, de certa forma já conheciam um pouco sobre a metodologia por cursos EAD. Por outro lado, é notório reconhecer que vários docentes hoje na instituição, enquanto alunos do SENAI participaram como competidores da Olimpíada do Conhecimento<sup>70</sup> e isto lhes agregou conhecimento não somente cognitivo, intelectual, mas também prático no desenvolvimento de habilidades e competências.

Como descrito, a Olimpíada do Conhecimento é um evento com fundamentação teórica e prática nesta metodologia em sua totalidade, porém, no dia-a-dia da prática docente não são necessários todos os recursos ou infraestrutura utilizados na Olimpíada do Conhecimento, uma vez que em qualquer módulo ou unidade curricular os alunos podem desenvolver competências técnicas e de gestão sempre se embasando no perfil profissional que gera autonomia de pensamento, poder reflexivo na resolução de situações problemas, através da mediação e interação, para o qual o produto final do SENAI além dos serviços às empresas, as estruturas das escolas, os cursos ofertados com sua qualidade de cursos profissionais, pelos quais o SENAI se responsabiliza em ofertá-los, o aluno

---

<sup>69</sup> Rolando Vargas Vallejos. Doutor em Engenharia de Produção pela Universidade Federal de Santa Catarina-UFSC (2005). Mestre em Engenharia Mecânica pela UFSC (1992). Engenheiro Mecânico pela Universidade Técnica de Oruno-Bolívia (1987). Coordenador e professor do Programa de Educação Tecnológica da Universidade de Caxias do Sul. Experiência nas áreas de Fabricação, Moldes e Matrizes, redes Colaborativas, Gestão do Conhecimento e Gestão e educação tecnológica. Membro ativo da Cooperation Infrastructure for Virtual Enterprises and eletronic e avaliador do INEP/MEC. Gerente executivo de Educação Profissional e Tecnológica do SENAI/DN à época. Disponível em: <<http://goo.gl/xBT1XN>>. Acesso em out. 2015.

<sup>70</sup> Evento promovido pelo SENAI que permite a avaliação do sistema de educação profissional exercitada nas Unidades Operacionais. Constituem um momento impar para os educadores e alunos do SENAI, como atualização e renovação das práticas pedagógicas para avaliar os conhecimentos teóricos e práticos dos avaliados, mas também, qualidades pessoais, habilidades intelectuais e atitudes, essências para um exercício profissional competente. O trabalho integrado de avaliadores, avaliados e organizadores de todo o Brasil, produz um impacto significativo nas atividades educativas desenvolvidas pelo SENAI, reforçando o seu alinhamento às demandas do mundo do trabalho (SENAI/DN, 2007, p. 8-9).

preparado, lapidado para o mercado de trabalho, é o produto final e inovador para a indústria.

Neste encontro formativo, dois docentes de maneira dinâmica e prática, com atividades que podem ser aplicadas em sala de aula, apresentaram os princípios e fundamentos da Metodologia SENAI de Educação Profissional utilizando-se da Metodologia por Competências na aplicação de uma situação de aprendizagem para a resolução do problema proposto. A participação e interação na atividade revelou que trabalhar em equipe é uma competência a ser conquistada e desenvolvida pelo docente e pelo aluno.

Segundo os palestrantes, o aluno também necessita saber e conhecer a metodologia na qual ele está envolvido de forma interdisciplinar, onde o produto do SENAI é um produto inovador para a indústria. São os cursos profissionais com sua qualidade da formação profissional, as estruturas das escolas, a formação e a competência de professores pelas quais o SENAI se responsabiliza em ofertar. Em um primeiro momento o aluno não é um produto e sim um cliente que compra um produto oferecido pelo SENAI, sobre o qual ele não tem informações, não conhece, sendo avaliado quanto ao alcance da competência desejada, ou seja, se ele está apto, em desenvolvimento ou não apto para exercer essa função. Neste processo, o próprio aluno é quem se avalia.

Questionamentos foram feitos quanto à atualização da Metodologia nas realidades diferenciadas como as diferenças regionais, a diferença entre a antiga e a nova metodologia uma vez que a indústria exige inovação para responder aos tempos. O palestrante R. V. Vallejos, rememorou os sistemas taylorista e tayotista, ressaltando que a pessoa responsável é quem irá dar uma resposta ao problema produzindo muito e em tempo menor para isso deverá desenvolver competências como discutido em outros momentos nesta dissertação. Trata-se de ter a consciência de que as competências solicitadas pela indústria hoje, são outras. Por isso,

Esta Metodologia vai nos dar um folego para quebrar a inercia que tínhamos como docentes. Sentados e acomodados [...]. Temos que criar situações de aprendizagem para que o aluno saia do conforto e faça a ligação entre teoria e prática com responsabilidade. Para isso, o docente precisa ter conhecimento do que vai mediar. Precisa também conhecer seus alunos um a um e assim os resultados serão melhores (INFORMAÇÃO VERBAL).<sup>71</sup>

---

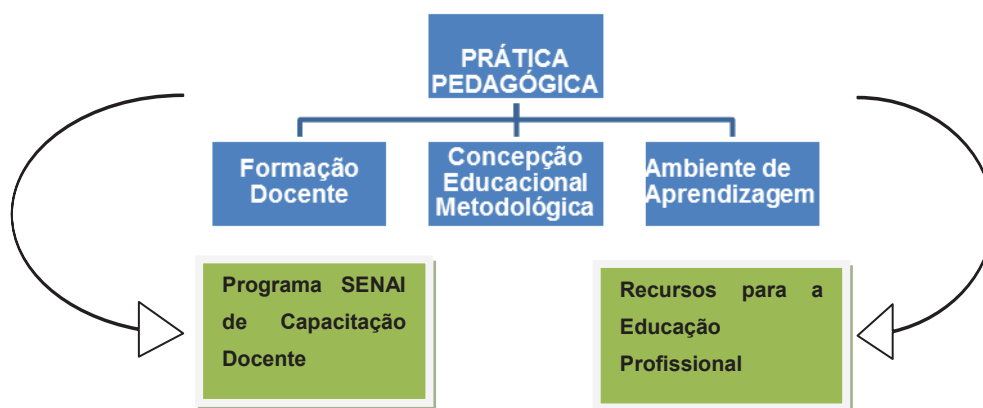
<sup>71</sup> Arquivo de mídias do SENAI/DR/AM, 2013.

Após contextualizar o cenário, o palestrante R. V. Vallejos apresentou o tema do encontro: Mobilização para uma prática docente eficaz, iniciando pelos projetos estruturantes do Departamento Nacional para dar uma visão geral sobre a organização nos cursos de capacitação docente. O foco estratégico: Avanço na qualidade e na escala da educação profissional sob a ótica da demanda baseados em dois pilares: (i) Apropriação da Metodologia SENAI de Educação profissional; (ii) Programa de capacitação Docente.

Porque ainda manter um programa de metodologia por base em competências uma vez que as mudanças estão sendo tão rápidas frente às quais a Metodologia de Educação Profissional por Competência não será mais suficiente e deveremos pensar em encontrar algo maior em função da tecnologia, da informação, pensar em alguma coisa mais moderna. Decidiu-se a partir de então nos idos de (2013) nomeá-la de Metodologia SENAI de Educação Profissional com a preocupação de que essa metodologia esteja sempre se revigorando de tempo em tempo. Pergunta-se: Porque então o programa SENAI de capacitação docente? O docente que entrou no SENAI traça um itinerário formativo, inicia dando aulas nos cursos de Qualificação, na aprendizagem, nos cursos Técnicos e em seu percurso de crescimento poderá galgar seu mestrado e porque não doutorado?

Ao tratar sobre o Norteador da Prática Pedagógica, R. V. Vallejos, explica que uma prática pedagógica eficaz é sustentada por três pilares assim representados na figura 1.

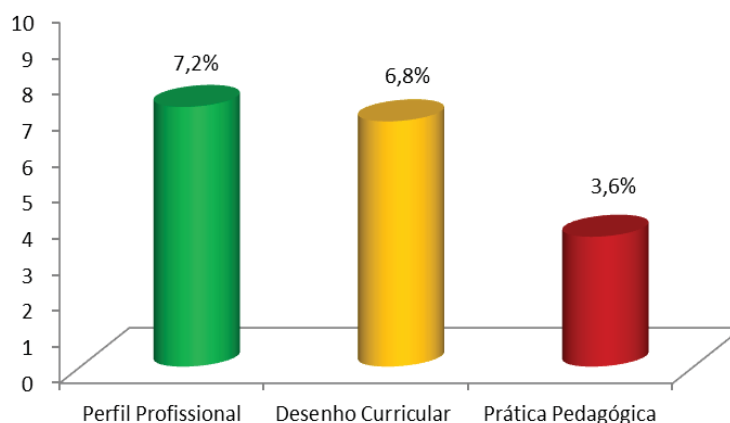
Figura 1 – Norteador da Prática Pedagógica



Fonte: Arquivos de Mídias. SENAI/DR/AM, 2013.

Nesta perspectiva, por desejar conhecer a Prática Docente, o Departamento Nacional realizou uma pesquisa com diretores docentes e coordenadores pedagógicos em Brasília sobre a Prática Docente, com a seguinte pergunta: O quanto você se sente seguro, com a Prática Pedagógica? Qual é o valor que você atribuiria? E o diagnóstico da apropriação da Metodologia SENAI de Formação com Base em Competências ficou com as seguintes pontuações representadas no gráfico 1.

**Gráfico 1 – Prática Pedagógica**



Fonte: Arquivos de médias. SENAI/DR/AM, 2013.

A partir dos resultados apresentados no gráfico acima, compreendeu-se que é na Prática Docente da Metodologia com Base em Competências que os docentes não conhecem, não compreenderam e por isso não sabem o que fazer e como fazer para desenvolver um ensino por Competências. Logo, a pergunta feita por um docente neste dia poderá ajudar na compreensão: Qual é a diferença da metodologia que era praticada antes para a metodologia que estão apresentando hoje?

A resposta segundo R. V. Vallejos (2013) virá através da elaboração e validação de um livro que será entregue a todo docente que entrar no SENAI para que ele possa conhecer a Metodologia SENAI de Educação Profissional. O livro é composto por três grandes capítulos, a saber. Capítulo I – Perfil Profissional, que é o ponto de partida que todo docente deve conhecer colocando-se a seguinte pergunta: Qual é o perfil profissional do aluno que eu quero formar? Dependendo do curso, o Perfil Profissional é completamente diferente. É necessário fazer essa

leitura ao entrar em sala de aula. Quais são as habilidades e as competências que eu devo desenvolver neste aluno? Se o docente não tiver clareza quanto ao perfil do curso e do aluno, então começará a dar aulas como em um curso regular.

Para a elaboração do Perfil Profissional a Metodologia privilegia a instalação de Comitês Técnicos Setoriais<sup>72</sup> de âmbito regional ou nacional como principal estratégia para reunir os atores que possam contribuir com a definição de um determinado Perfil Profissional. E de acordo com a Metodologia SENAI de Educação Profissional, o Perfil Profissional,

É a descrição do que idealmente o trabalhador deve ser capaz de realizar no campo profissional correspondente à Ocupação. É o marco de referência, o ideal para o desenvolvimento profissional. Expressa o nível de desempenho que se espera que o trabalhador alcance, indicando o que assegura que será competente ou o que o torna apto a atuar com qualidade, no Contexto de Trabalho da Ocupação. É constituído pelas competências profissionais e pelo Contexto de Trabalho da Ocupação (SENAI/DN, 2013 p. 21).

O Capítulo II do livro, discorre sobre o Desenho Curricular sobre o qual o docente precisa ter clareza quanto ao seu papel e sobre o desenho curricular no contexto do curso. Sempre colocar-se a questão que surge do domínio sobre o desenho do curso: A minha disciplina é uma disciplina tronco no curso? Que habilidades e competências o aluno tem que desenvolver em curso Técnico? E se ao final do curso o aluno não atingir? Buscar as causas, e como docente ter a preocupação de descobrir o porquê não o conseguiu desenvolver aquela competência no aluno. Pode ser que esteja ligado ao método de ensino e aprendizagem. E quanto ao Desenho Curricular conforme a Metodologia SENAI de Educação Profissional este,

é o resultado do processo de concepção de ofertas formativas que devem propiciar o desenvolvimento das capacidades referentes às competências de um Perfil Profissional. Esse processo realiza a transposição das informações do mundo do trabalho para o mundo da educação, traduzindo pedagogicamente as competências de um Perfil Profissional (*Ibidem*, p. 62).

A Prática Docente é delineada no Capítulo III e tem por objetivo formar pessoas autônomas com base em competências o que compreende uma mudança

---

<sup>72</sup> O Comitê Técnico Setorial é um fórum técnico-consultivo que possibilita a aproximação entre o mundo do trabalho e a educação profissional, no qual são discutidos os nexos entre a educação e o trabalho nos diferentes segmentos industriais, tornando-se, portanto, estratégia fundamental na Metodologia SENAI de Educação profissional para a definição de Perfis Profissionais. O Comitê é composto por profissionais internos e externos, cuja formação, experiência profissional e visão de futuro contribuem para orientar a tomada de decisão referente ao planejamento e ao desenvolvimento das ações de educação profissional na instituição (SENAI/DN, 2013, p. 24).

de paradigma onde o docente não é mais um mero repassador de conhecimento ou de práticas repetidoras, mas um mediador, um líder que atua para que aconteça uma aprendizagem significativa entendendo que o processo ensino aprendizagem tem dois viés: não mais o professor que sabe tudo que ensina, mas o docente que desenvolve não somente o conhecimento técnico mas como aquele que suscita atitudes transformadoras no estudante e o desejo da pesquisa. Esta Prática Docente é definida como,

o resultado de um conjunto de ações didático-pedagógicas empregadas para desenvolver de maneira integrada e complementar os processos de ensino a aprendizagem. É papel docente planejar, organizar, propor Situações de Aprendizagem e medita-las favorecendo a construção de conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades que sustentam as competências explicitadas no Perfil Profissional (*Ibidem*, p. 105).

O texto reconhece que o maior desafio na proposição de uma metodologia dessa natureza é a capacitação de toda a equipe educacional, pois a sua utilização requer uma mudança de paradigma. O docente, em especial, precisa romper com a visão tradicional de ensino focada na reprodução de conteúdos e na aprendizagem passiva do aluno para assumir o papel de aprendizagem, ressaltando, no entanto, que uma Prática Docente, eficaz envolvida não depende exclusivamente do docente, mas de toda a equipe envolvida no processo educativo ou seja, da equipe de gestão e das coordenações de curso e pedagógica é fundamental. Sem essa rede de apoio, torna-se difícil para o docente trabalhar em um modelo de formação profissional com base em competências (*Ibidem*, p. 107).

São apresentados também os princípios que devem nortear o planejamento e o desenvolvimento da Prática Docente na Metodologia SENAI de Educação Profissional que estão referenciados nos fundamentos teóricos de L. Vygotsky (2007, 2010); W. F. Piaget (1998, 2011); D. P. Ausubel (1980) e P. Perrenoud (1999, 2000), visto que as contribuições desses autores favorecem a organização dos processos de ensino e aprendizagem de maneira a possibilitar não apenas a construção de novos conhecimentos, mas também o desenvolvimento de Capacidades (SENAI/DN, 2013 p. 111).

Os princípios norteadores para a Prática Docente eficaz compreendem: (i) integração entre teoria e prática; (ii) interdisciplinaridade; (iii) contextualização; (iv) avaliação diagnóstica, formativas e somativa; (v) mediação da aprendizagem; (vi)

aproximação do mundo do trabalho; (vii) desenvolvimento de capacidade que sustentam as competências; ênfase no aprender a aprender; (viii) incentivo no pensamento criativo e à inovação; (ix) aprendizagem significativa; (x) avaliação da aprendizagem com função diagnóstica, formativa e somativa (*Ibidem*, 2013, p. 113).

E os fundamentos norteadores da Prática Docente eficaz são: (i) situação de aprendizagem; (ii) estratégias desafiadoras para desenvolvimento de situação de aprendizagem; (iii) avaliação; (iv) funções cognitivas e operações; (v) aprendizagem mediada. Para a implementação da Metodologia SENAI de Educação Profissional, é fundamental que o docente compreenda os seus fundamentos e princípios e seja capaz de agir com autonomia, aperfeiçoando seu fazer pedagógico (*Ibidem*, 2013, p. 113).

Mas como identificar se houve ou não a apropriação da Metodologia no processo ensino aprendizagem? Torna-se difícil esta mensuração, porém a implantação de projetos integradores,<sup>73</sup> é um indicador da apropriação da Metodologia com foco na prática docente diferenciada. Sua implantação em todos os módulos de forma interdisciplinar que requer a integração da equipe educacional, diretores, coordenadores pedagógicos; docentes, avaliar o tempo que dedicam a atividade de maneira interdisciplinar com inovação; desenvolvimento de situações de aprendizagem que privilegiam a mobilização de conhecimentos, habilidades e atitudes que acontecerá com a prática por meio de discussões que proporcionará a apropriação.

Para responder a tais demandas é preciso capacitar os docentes e para isso existe o Programa Nacional de Capacitação Docente com o Itinerário Formativo Nacional nas áreas pedagógica e tecnológica, que compreende a capacitação e pós-graduação, qualificação, inclusive no exterior e a unificação das ações de capacitação docente (VALLEJOS, 2013).

#### **4.8 Uma experiência exitosa com a utilização da Metodologia por Competências – SENAI em Manaus**

---

<sup>73</sup> Projetos Integradores - O desafio é uma iniciativa do Departamento Nacional do SENAI e tem como objetivo ampliar a cooperação da indústria, por meio da apresentação de desafios elaborados por equipes de alunos dos cursos técnicos, orientados por professores da Instituição, visando contribuir com a necessidade do setor produtivo. Disponível em: <<http://goo.gl/kYdFmA>>. Acesso em set. 2015.

Em fevereiro de 2014, exatamente um ano após o encontro de formação com o Professor Rolando V. Vallejos um grupo de professores de uma unidade educacional do SENAI/DR/AM, coordenado pelo líder da área de Automação, iniciou uma experiência utilizando a Metodologia SENAI de Educação Profissional no curso Técnico em Mecatrônica em parceria com uma empresa do Polo Industrial de Manaus, com alunos selecionados pela própria empresa. Foram matriculados 37 alunos, um número elevado para se trabalhar com uma metodologia que exige acompanhamento individualizado.

A princípio eram cinco professores envolvidos no processo, acompanhados por uma pedagoga.<sup>74</sup> Com o Projeto e o Plano de Curso, baseado no Itinerário Nacional de Educação Profissional do Departamento Nacional e o livro da Metodologia SENAI de Educação Profissional ao qual o professor V. V. Rolando fez referência tendo presente o perfil profissional do curso, a equipe com a presença da pedagoga, reunia-se semanalmente para planejar, discutir, organizar e, sobretudo para estudar acirradamente o material, criar estratégias, preparar as fichas requeridas pela Metodologia, as situações de aprendizagem e troca de experiência. Os professores que compõem a equipe do curso Técnico em Mecatrônica figurarão no quadro nº 2 para os quais usaremos nomes fictícios porém a formação corresponde aos professores da Escola e do curso em questão (RELATÓRIO DE ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO, 2014).<sup>75</sup>

**Quadro 2 - Professores selecionados para o Curso Técnico em Mecatrônica**

Nº	Nome	Formação Acadêmica
01	Evandro Silva de Moraes	Tecnólogo em Eletroeletrônica
02	Eva de Castro Lima	Licenciatura plena em Letras e Língua Portuguesa
03	João Guerreiro Paz	Engenheiro Eletrônico Pós Graduação em Automação Industrial
04	Lauro Dias Rocha	Bacharel em Física
05	Marcelo Lucas Rodrigues	Técnico em Eletroeletrônica
06	Patrícia Rosária Gonçalves	Engenheira com ênfase em Eletrônica/Especialização em Docência do Ensino Profissional – UNISUL/Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico (cursando).

Fonte: Plano de Habilitação Profissional em Mecatrônica – SENAI/DR/AM, 2014.

<sup>74</sup> No SENAI o pedagogo é denominado de Técnico e os professores de docente ou instrutor. No contexto desta experiência utilizaremos o termo professor.

<sup>75</sup> O Relatório de Acompanhamento Pedagógico citado refere-se ao acompanhamento dos alunos do curso Técnico em Mecatrônica na utilização da Metodologia SENAI de Educação Profissional em uma escola do SENAI/DR/AM nos anos de 2014 e 2015.

Nesta equipe de professores como podemos observar a formação específica é bem diversificada. Além da formação acadêmica específica alguns professores foram participantes da Olimpíada do Conhecimento quando alunos; outros com conhecimento mais aprofundado na Metodologia, o líder de área com vasta experiência e desejo de ver a Metodologia engrenar, e aqueles que foram construindo seus conhecimentos na busca exacerbada, na pesquisa, na curiosidade, em colaboração com os colegas, pois este é um dos princípios da metodologia: a colaboração, o trabalho em equipe, a interdisciplinaridade a começar com os professores que de acordo com P. Perrenoud (1998, p. 6), saber trabalhar em equipe corresponde a uma das áreas de competências porque cada uma delas abrange várias competências complementares.

O curso Técnico em Mecatrônica tem por Objetivo Geral, habilitar profissionais para atuar no desenvolvimento de manufatura, implementar e manter máquinas e equipamentos automatizados, de acordo com procedimentos e normas técnicas, de qualidade, de saúde, de segurança. Dentro deste prospecto, os professores são selecionados conforme sua formação acadêmica específica.

E como Objetivos Específicos: (i) Compreender e executar projetos de instalação de sistemas industriais que utilizem tanto a tecnologia de produção convencional como os automatizados; (ii) Implementar a automatização dos processos industriais que apliquem os diversos níveis de tecnologia: básica, média e alta, compreendendo os princípios da mecatrônica entendida como associação da mecânica, eletroeletrônica, informática e automação; (iii) Planejar, programar e realizar a manutenção em sistemas cuja característica seja a aplicação da tecnologia mecânica aliada à eletroeletrônica e informática. O acesso ao curso Técnico em Mecatrônica será por meio de processo seletivo, divulgado através de edital, mediante a autorização da Gerência de Educação Profissional. Os candidatos deverão estar cursando no mínimo o 3º ano do ensino médio ou tê-lo concluído (SENAI/DR/AM, 2014, p. 6-7).

Quanto à organização curricular, os cursos Técnicos do SENAI são organizados de forma modular e o curso Técnico em Mecatrônica está organizado conforme o quadro de 3.

Quadro 3 - Organização Curricular – Curso Técnico em Mecatrônica

LEGISLAÇÃO Lei Federal N° 9.394. Decreto Federal N° 5154/2004. Resolução CNE/CEB N° 04/199. Resolução CNE/CEB N° 03/2008. Resolução CEE/AM N° 116/2009.				
COMPONENTES CURRICULARES		AULA TEÓRICA	AULA PRÁTICA	CARGA HORÁRIA
<b>Módulo Básico</b>	Fundamentos da Comunicação	40	40	80h
	Fundamentos da Eletrotécnica	60	60	120h
	Fundamentos da Mecânica	44	48	92h
	Acionamentos de dispositivos e atuadores	96	96	192h
			<b>Total</b>	<b>484h</b>
<b>Módulo Específico I</b>	Processamentos de Sinais	92	100	192h
	Gestão da Manutenção	16	20	36
	Manutenção de Máquinas e Equipamentos	40	20	60h
	Implementação de Máquinas e Equipamentos	80	40	120h
	Processo de Usinagem	44	48	92h
			<b>Total</b>	<b>500h</b>
<b>Módulo Específico II</b>	Desenvolvimento de Sistemas Automatizados	40	20	60h
	Sistemas Lógicos programáveis	80	116	196h
	Sistemas Automatizados de Produção	60	80	140
	Trabalho de Conclusão de Curso	30	30	60h
			<b>Total</b>	<b>456h</b>
<b>Total Carga Horária no Ambiente SENAI</b>				<b>1440h</b>
<b>CARGA HORÁRIA TOTAL</b>				<b>1440h</b>
<b>Curso Técnico em Mecatrônica</b>				

Fonte: Plano de Curso Técnico em Mecatrônica. SENAI/DR/AM, 2014, p. 64

A relevância de apresentarmos o quadro 3 com a organização curricular do curso Técnico em Mecatrônica, objetiva elucidar a composição dos módulos e a complexidade das unidades curriculares que exigirá dos alunos conhecimentos específicos adquiridos na educação básica em particular no ensino médio.

Tendo presente o exposto, chamamos para discussão elementos relativos ao processo de ensino e aprendizagem destacando a relevância do planejamento descrito no parágrafo anteriores entendidas como atitudes e atividades fundamentais dos professores e gestão escolar que coadunam para o sucesso no processo de ensino e aprendizagem. Para fortalecer a importância e exigências para o planejamento, recorreremos à fundamentação teórica no livro Formação de Professores no Ensino Tecnológico: fundamentos e desafios<sup>76</sup> organizado por Amarildo Menezes Gonzaga quando afirma que,

<sup>76</sup> Publicação que resultou de processos com sentido, em grande proporção, nos espaços formativos da primeira turma do Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – IFAM que reflete as ações do planejamento integrado pelos professores e mestrandos no primeiro semestre de 2014.

O processo pedagógico em suas diferentes etapas, seja em que segmento for, precisa ser planejado. O que só pode ser feito, em um clima participativo, se houver integração dos envolvidos, que só ocorrerá, efetivamente, se houver diálogo, através do qual serão trocadas experiências, oportunizando na vivência, o real sentido do 'aprender com o outro'. Ações isoladas, pautadas em intencionalidades cujo foco seja de caráter individualista, que é o oposto do que defendemos, tende a nos conduzir para um mimetismo 'pedagógico' com o qual, inclusive, temos nos deparado constantemente, principalmente nas instituições de ensino nos diferentes níveis (GONZAGA, 2015, p. 16).

De acordo com o encaminhamento da turma nos módulos que são definidos pela Metodologia SENAI de Educação Profissional, (2013, p. 81) como, um conjunto didático-pedagógico sistematicamente organizado para o desenvolvimento de competências profissionais significativas que prevê módulos preparatórios à qualificação profissional, módulos com terminalidade, que qualificam e permitem o exercício profissional, e módulos sem terminalidade, objetivando estudos subsequentes, o curso prosseguia. Com base nessa concepção como ilustrado no quadro 3 a metodologia, prevê que o Desenho Curricular possa ser constituído por Módulos Básico e/ou Introdutório e Específico. Conforme os alunos iam adentrando nas unidades curriculares, as primeiras dificuldades surgiam. Conhecimentos não estudados ou pouco aprofundados na formação geral dos alunos provocavam as primeiras desistências do curso.

Dos 37 alunos até o final de outubro de 2014 restaram 18 alunos; no final de dezembro do mesmo ano 12 alunos permaneceram no curso até o mês de outubro de 2015 dos quais, dois alunos foram convidados a se tirarem do curso por não atingirem a média para aprovação e pela não evidência do desenvolvimento de competências essenciais e desejáveis na formação do perfil profissional exigido pelo curso; na mobilização dos conhecimentos; competências sociais na relação com os colegas, professores e postura ética para prosseguir no curso. A turma está finalizando o curso com 10 (dez) alunos. As dificuldades observadas ao longo deste itinerário formativo configuravam-se pela ausência ou domínio de conhecimentos básicos<sup>77</sup> para adentrar nos módulos específicos mediados pela Metodologia SENAI

---

<sup>77</sup> Módulo Básico é aquele que tem como objetivo desenvolver Fundamentos Técnicos e Científicos (capacidades básicas) e ou Capacidades Sociais, Organizativas e Metodológicas selecionadas como as mais recorrentes e também relevantes, considerando a sua relação com o conjunto de Unidades de Competências descritas no Perfil Profissional. Assim o Módulo Básico assume o caráter de pré-requisito para o desenvolvimento de módulos Específicos, possibilitando o prosseguimento de estudos e não possuindo terminalidade. O módulo Intermediário é composto de uma base

de Educação Profissional, em suas particularidades. Quando entrevistado quanto à diferença da Metodologia SENAI de Educação Profissional de uma metodologia utilizada na escolar regular, o aluno se posiciona:

A diferença dessa Metodologia para aquela utilizada na escola regular é a qualidade do material didático, além das avaliações que são chamadas de “Situação de Aprendizagem” que testa as qualidades teóricas e práticas que desenvolvemos durante um módulo e principalmente ter aulas práticas sempre e após as aulas teóricas (A1).

Por isso,

A formação de professores, dotados de competências que permitam o enfrentamento dos desafios impostos pelo mundo do trabalho, requer em contrapartida, docentes com um perfil diferenciado. Formar para as competências pressupõe ruptura com alguns conceitos e práticas educacionais tradicionais. Essa ruptura não significa anulação, mas uma nova compreensão do propósito educacional que viabilize um modelo de ensino comprometido com os requerimentos da indústria e da sociedade como um todo (SENAI/DN, 2013, p. 108).

Ao falarmos de professores dotados de Competências que permitam o enfrentamento dos desafios impostos pelo mundo do trabalho, estamos confirmando que para ir ao encontro desses desafios o professor necessita desenvolver Competências básicas, gerais, técnicas e sociais “para” e na sua prática pedagógica.

Para responder a esta demanda fez parte desta pesquisa a aplicação de Situações de Aprendizagem Desafiadora, como estratégia para este fim das quais selecionamos uma situação que fará parte do produto<sup>78</sup> da dissertação de mestrado e por responder a uma das questões investigadoras desta pesquisa. Desenvolver Competências para gerenciar conflitos em sala de aula. Quais Competências o professora deverá desenvolver e com quais estratégias formativas?

Participaram da Situação de Aprendizagem seis professores que ministram aulas nos cursos Técnicos de Administração, Eletroeletrônica, Informática, Automação e Mecatrônica. A pesquisadora organizou o grupo, orientou a atividade mediando a discussão. Seguindo o roteiro da Situação de Aprendizagem, a discussão foi fluindo e foram surgindo elementos que remetiam ao objeto de nossa pesquisa.

---

diretamente relacionada às exigências específicas do Perfil Profissional em questão (SENAI/DN, 2013, p. 81-82).

<sup>78</sup> O roteiro da Situação de Aprendizagem Desafiadora acompanhado de orientações referentes à elaboração de Situações de Aprendizagem faz parte do produto desta dissertação do Mestrado Profissional e Tecnológico elaborado separadamente.

Para a descrição dos resultados, primou-se por dialogar entre as entrevistas dos alunos e professores e os delineamentos da Situação de Aprendizagem onde os resultados com relação à formação de professores por Competências e quais competências ele deverá desenvolver foram surgindo de maneira flexível no processo oportunizando momento significativo de discussão e reflexão com os professores. Para identificação dos sujeitos será usada a letra A acompanhada de um numeral para aluno (a) como utilizada em texto anterior e P seguida de numeral para professora (a).

Ao serem entrevistados quanto aos aspectos da Metodologia que mais chamou a sua atenção e favoreceu sua aprendizagem os alunos afirmaram:

Muita teoria e pouca prática sobre o assunto abordado dificulta a aprendizagem, porém a dinamicidade e alternância entre as aulas teóricas e principalmente as práticas, favoreceram o aprendizado (A1).

O que mais chamou a minha atenção e me ajudou muito foram as avaliações práticas devido à semelhança com uma situação real que vivenciei logo após na empresa (A2).

A preocupação dos professores com os alunos; o método de aplicação de notas individuais com relação ao trabalho em equipe. Trabalhar teoria e prática em conjunto (A4; A5).

O engajamento e incentivo dos professores em desenvolver e aprimorar o conhecimento dos alunos de forma clara e objetiva na rapidez do processo sem dar chance de colar, pois as avaliações são práticas. O aluno sabe ou não sabe fazer (A6; A7).

Ao iniciar o Capítulo IV dissemos que o curso Técnico em Mecatrônica é realizado em parceria com uma empresa do Polo Industrial de Manaus. Nesta parceria o SENAI/DR/AM, apresentou à empresa a proposta de desenvolver o curso utilizando a Metodologia SENAI de Educação Profissional no ensino por Competências. Uma vez aceito a proposta, foram dados os devidos passos. Por isso, para fundamentar a fala dos alunos nas citações anteriores, diremos que,

Aceitando a concepção da educação aqui defendida e o caráter prospectivo das competências, podemos identificar os critérios de ensino deduzidos da análise de uma atuação competente e do conhecimento de que dispomos sobre a forma em que são apresentados os distintos componentes mobilizados nesse processo (ZABALA & ARNAU, 2010, p. 110).

Corroborando com esta afirmação P. Perrenoud (2010a) afirma que, a abordagem por competências,

Oferece melhores capacidades de criar situações portadoras de sentido pelo simples fato de que ela relaciona os saberes com as práticas sociais, desde os mais filosóficos e metafísicos, aos mais “terra a terra”. Resta-nos construir tais situações no cotidiano e torná-las produtoras de aprendizagens. Convém, portanto não limitá-las a um papel motivação ou de sensibilização, mas servirmo-nos delas para favorecer aprendizagens fundamentais. A abordagem por competências é um triunfo que permite dar sentido ao trabalho escolar, mas confronta-se com dificuldades suplementares na concepção e na análise das tarefas propostas aos alunos (PERRENOUD, 2010a, p. 8. Apud SENAI/DN, 2013).

Na Situação de Aprendizagem desenvolvida com os professores, no item resultados esperados, ‘criatividade e autoridade’ do professor foram destacadas como competências a serem desenvolvidas. Criatividade em apresentar situações desafiadoras nas quais os alunos sejam envolvidos e instigados a participar, a desenvolver suas competências com aulas teóricas e práticas. A autoridade como competência relaciona-se com a liderança enquanto mediador das situações de conflito sem confundir a relação professor aluno como citado por P. Perrenoud na citação anterior e pelos alunos.

Como explicitado, conforme os alunos adentravam nos Módulos Específicos<sup>79</sup> as dificuldades surgiam com maior intensidade; a metodologia e a didática dos professores, o sistema de avaliação completamente diferente do método tradicional que é elaborado com perguntas e respostas, na Metodologia de Educação Profissional utilizada, as avaliações aconteciam por meio de Situações de aprendizagem, projetos com geração de produtos, lista de verificação, realizadas em laboratórios, com práticas previamente preparadas pelos professores e com o acompanhamento de outros professores da equipe e da pedagoga num período dois, três ou mais dias, servia de parâmetro para mensurar o conhecimento dos alunos no desenvolvimento de competências. Quando o aluno não conseguia desenvolver as competências solicitadas, este refazia a situação de aprendizagem até a aquisição da competência solicitada.

Se isso acontecer, os critérios de avaliação desejáveis deverão ser propostos novamente nas Situações de Aprendizagens seguintes, podendo em algum

---

<sup>79</sup> Os Módulos Específicos são estruturados com base nas Unidades de Competência descritas no Perfil Profissional, contemplando suas Capacidades Técnicas, Sociais, organizativas e Metodológicas. Cada Módulo Específico deve estar diretamente relacionado com as Unidades de Competência que gerou, considerando-se sempre os respectivos elementos de Competência e Padrões de Desempenho, devendo sempre manter a integridade das Unidades de Competência de referência. Esta relação deve estar claramente identificada, tendo em vista facilitar que o docente entenda a relação entre os módulos e o Perfil Profissional (SENAI/DN, 2013, p. 82).

momento, no decorrer da Unidade Curricular, do Módulo ou do Curso, assumir a condição de critérios. Fala-se de critérios de avaliação. Os Critérios Críticos são os essenciais, aqueles que o aluno deve necessariamente alcançar durante o desenvolvimento de uma determinada Situação de Aprendizagem para que possa comprovar que ele está preparado para prosseguir sem dificuldades. Quando isso não acontecer, devem ser previstas novas oportunidades que serão realizadas paralelamente (SENAI/DN, 2013, p. 148).

No tocante aos critérios de avaliação, a Metodologia SENAI de Educação Profissional assim orienta:

Ao definir os critérios de avaliação (qualitativos e quantitativos), o docente deve classificá-los como críticos ou desejáveis. Ressalte-se que, sejam críticos ou desejáveis, todos os critérios devem ser relevantes. O que determina a qualidade da avaliação é a escolha de bons critérios. Por isso, é fundamental que o docente determine após uma profunda análise e reflexão para que eles sejam claros, confiáveis, precisos e, principalmente não geram dúvidas nos alunos (SENAI/DN, p. 148).

Ao entrevistar os alunos com relação ao sistema de avaliação por Situações de Aprendizagem, os alunos assim se exprimiram:

Numa Situação de Aprendizagem o aluno deve atender ou não ao ensino, isto é, demonstrar se ele é ou não competente no que faz. As Situações de Aprendizagem foram ótimas (A8).

Problemas sugeridos onde, para encontrar a solução, tínhamos que seguir procedimentos com situações reais (simulações) de uma empresa (A9).

A facilidade com que cada avaliação se desenvolvia e a ajuda dos professores antes de aplicar cada Situação de Aprendizagem (A10).

Uma excelente forma de por em prática o conhecimento adquirido com certa pressão de fazer o que foi pedido, simulando um ambiente industrial. Destaco como avaliação a situação problema (A 7).

No referente às entrevistas dos alunos com relação às formas de avaliação por Competências diz-se que uma atuação competente significa não só conhecer os instrumentos conceituais e as técnicas disciplinares, mas também ser capaz de reconhecer quais deles são necessários para ser eficiente em situações complexas, e ao mesmo tempo saber como aplicá-los em função das características específicas da situação. Atuação que exige pensamento complexo e, conseqüentemente, um ensino dirigido à formação para a complexidade (ZABALA & ARNAU, 2010, p. 112).

Sobre a atuação do professor na aplicabilidade da Metodologia, várias foram as respostas e todos com propriedade afirmaram que os professores,

São qualificados, possuem grandes conhecimentos, habilidades e são persistentes em nos ensinar, passar seus conhecimentos, abrir nossas mentes e nos motivar (A1; A3).

Fazem seu trabalho com seriedade e boa vontade, pois gostam do que fazem. São ótimos professores e conhecem as necessidades do aluno, esclarecendo e eliminando dúvidas (A7; A8)

Os conhecimentos teórico e prático dos professores sempre foram de alto nível em todas as disciplinas do curso. O empenho dos mestres em querer que cada aluno se envolvesse realmente para a realização das atividades sugeridas (A4; A5).

A maioria dos professores soube aplicar muito bem a Metodologia por Competências favorecendo aqueles que mereciam (A6).

Neste sentido, uma das competências que o professor deverá adquirir para gerenciar conflitos em sala de aula conforme discussão na aplicação da Situação de Aprendizagem é a *Competência ou conhecimento técnico* que foi muito bem explicitada e argumentada na fala dos alunos e confirmada na atividade realizada com os professores. Tal competência permite ao professor segurança no ensinar sem margem para criar situação de insatisfação e insegurança nos alunos.

Por isso, de acordo com a Prática Docente proposta no texto do SENAI, o maior desafio na proposição de uma metodologia dessa natureza é a capacitação de toda a equipe educacional, pois a sua utilização requer uma mudança de paradigma. O docente, em especial, precisa romper com a visão tradicional de ensino focada na reprodução de conteúdos e na aprendizagem passiva do aluno para assumir o papel de mediador de aprendizagem (SENAI/DN, 2013 p. 107).

Com relação à formação técnica e pedagógica para trabalhar com a Metodologia SENAI de Educação Profissional, quando entrevistados os professor afirmaram:

Recebi formação continuada pedagógica pela Universidade do Sul de Santa Catarina – UNISUL, na modalidade EAD sobre a Metodologia por Competências e um treinamento para participação na Olimpíada do Conhecimento (P3).

A formação que recebi na Metodologia SENAI de Educação Profissional foi no próprio SENAI/DR/AM com aulas teóricas e oficinas aplicando a Metodologia SENAI de Educação Profissional (P4).

A fala dos professores nos remete às proposições sobre a complementação pedagógica para a qual recorreremos à literatura de H. D. Moura ao tratar sobre o 2º

eixo da formação de professores para Educação Profissional e Tecnológica. O autor enfatiza que,

[...] à formação didático-político-pedagógica e às especificidades das áreas de formação profissional que compõem a esfera da EPT, a formação pedagógica de docentes para a educação profissional não é novidade [...]. Mas para propor uma formação docente destinada a esses profissionais, é necessário, inicialmente, conhecê-los. [...] são engenheiros, arquitetos, contadores, administradores e outros bacharéis que exercem a docência sem ter formação para tal (MOURA, 2008, p. 31-32).

Destaca-se, porém, que uma Prática Docente eficaz não depende exclusivamente do docente, mas de toda a equipe envolvida no processo educativo. Logo, a participação da equipe de gestão e das coordenações de curso e pedagógica é fundamental. Sem essa rede de apoio, torna-se difícil para o docente trabalhar em um modelo de formação profissional com base em competências.

Quando entrevistados sobre o papel da escola na funcionalidade da Metodologia, obtivemos as seguintes respostas dos professores:

Tempo hábil para a preparação das situações de aprendizagem e manter o diálogo constante com o professor, no que diz respeito a resolução de problemas pessoais, emocionais dos alunos (P5).

Subsidiar o processo de ensino em relação a recursos humanos, de materiais e estrutural. A escola precisa de uma boa estrutura laboratorial e de docentes capacitados na utilização da Metodologia (P6).

Planejamento de ensino e aprendizagem; saber de fato onde se quer chegar; os alunos e os professores precisam compreender a metodologia para que ela possa ser aplicada; a metodologia é da escola e não do aluno ou do professor. Precisa haver compreensão disso (P6).

Acompanhar o desenvolvimento dos alunos quanto a aprendizagem, analisando as documentações que a metodologia exige e laboratórios adequados (P3).

A Metodologia SENAI de Educação Profissional ao destacar o papel do docente no SENAI, ressalta que a formação de profissionais dotados de competências que permitam o enfrentamento dos desafios impostos pelo mundo do trabalho requer, em contrapartida, docentes com um perfil diferenciado. Formar para as competências pressupõe ruptura com alguns conceitos e práticas educacionais tradicionais. Essa ruptura não significa anulação, mas uma nova compreensão do propósito educacional que viabilize um modelo de ensino comprometido com os requerimentos da indústria e da sociedade como um todo. Para (SENAI/DN, 2013,

p.108), o docente, portanto, é a chave fundamental para essa mudança na formação profissional, pois é por meio dele que se materializam os ideais e se transformam propósitos educacionais em ações efetivas.

Para que esse processo se efetive na prática, de acordo com o professor entrevistado é necessário que o docente desenvolva determinadas competências que vão além das competências técnicas (P1). Outro professor afirma ainda que o diálogo aberto com o discente para entender suas dificuldades para assumi-las e trabalhá-las a fim de superar os problemas é de fundamental importância no processo de ensino e aprendizagem (P3). Dificuldade esta difícil de ser encarada por um docente da área técnica, pois sua formação não é direcionada para atender problemas de aspectos emocionais que os alunos trazem para a sala de aula (P5).

Os professores que participaram da situação de aprendizagem enfatizaram que uma das Competências que o professor necessita desenvolver é o *diálogo* para mediar o conhecimento e conflitos provindos das diferenças e desigualdades sociais dos alunos. Outras Competências são a *liderança, sintonia, simpatia e percepção da realidade da turma*. O que ficou evidenciado é que o diálogo foi citado seja na entrevista como na situação de aprendizagem como habilidade e competência a ser desenvolvida pelo professor.

Para fortalecer a necessidade de formação docente em outras dimensões de sua vida, por exemplo, na dimensão social, pessoal e de valorização de seu ser, é necessário uma nova visão que remeta à compreensão de que,

é esse olhar em relação ao outro que queremos desenvolver, e tanto mais na Educação Profissional e Tecnológica. Um olhar relacionado ao mundo, principalmente com os alunos, e com os educadores que justificam nossa inserção social como professores. Queremos mudar o ângulo de visão e ter como ponto de partida o professor e não apenas como ser humano individual, mas como um ser social em relação, que produz meios de vida junto com os demais, que se beneficia do conhecimento secularmente acumulado pela humanidade. Consciente ou não desse lado de si mesmo, o professor se forma no ato de ver e de ser visto, de conhecer e ser conhecido, de reconhecer e ser reconhecido, no ato de viver e de educar-se para educar outros seres humanos (CIAVATTA, 2006, p. 41-43).

Mas esta visão, compreensão e valorização de seu construto pelo próprio professor parece não muito simples de ser assumida e trabalhada isoladamente de sua profissão. Ao afirmar que sua formação acadêmica não contemplou a dimensão humana para atender aspectos emocionais, costumes e problemas trazidos pelos alunos para a sala de aula, o professor reduz sua visão holística do homem e da

educação que o impede de acolher o aluno em todas as dimensões de sua existência, transformando o ato de educar, de ensinar e aprender a aspectos meramente técnicos, alheios, desintegrados de sua totalidade voltados para o executar como se estes fossem máquinas.

Retomando este depoimento afirma-se que em acompanhamento pedagógico, esta dificuldade é notória. Para o docente em particular deste curso e nesta metodologia, a realidade do aluno, as relações interpessoais, o hibridismo parecem necessidades aquém de seu currículo formativo, sobressaindo-se em sua prática pedagógica a formação técnica e específica. Esta sua ação parece-lhe normal como normal é ensinar o aluno construir um mapa, fazer uma rosca, apertar um parafuso e deliberar ações de automação.

No terceiro item da Situação de Aprendizagem foi solicitado aos professores que listassem pelo menos quatro sugestões de atividades formativas para trabalhar o desenvolvimento de Competências. Foram listadas, oficinas; palestras; cursos; orientação com profissionais da área de psicologia; aplicação de situações de aprendizagem que provoquem discussões, reflexão das dificuldades do cotidiano da sala de aula. Utilizar-se das reuniões pedagógicas para oportunizar momentos de estudo, reflexão, troca de experiência que fortaleçam competências. Atividades semelhantes a que está sendo realizada com este grupo, ou seja, aplicação de situações de aprendizagem.

Quanto às competências que o professor necessita desenvolver, o P4 destaca a necessidade de trabalhar inicialmente com o aluno, com o que ele dispõe para aprender; valorizar a afetividade e o respeito mútuo, pois o aluno também contribui para o crescimento do professor enquanto professor. A interdependência do professor, na compreensão de que o seu ser pessoal não se separa do seu ser profissional.

Quando entrevistado com relação as dificuldade no trabalho com a Metodologia, um professor assim se exprimiu:

Os alunos trazem o ensino tradicionalista muito enraizado, logo, a quebra total deste tipo de ensino é demorada; para a aplicação desta metodologia necessita-se de um grande tempo de planejamento; o trabalho não depende somente de um professor e sim de uma equipe, mas nem sempre todos pensam da mesma forma ou querem a mesma coisa; primeiramente o professor precisa lidar com as suas competências para depois desenvolvê-las nos seus alunos (P2).

As dificuldades é sair de um sistema e praticar outro, pois toda mudança é inicialmente difícil, porém o resultado para o aluno é gratificante porque o mercado exige outro perfil do profissional técnico (P6).

Quanto às facilidades na utilização da Metodologia o professor afirmou

que o resultado da aprendizagem fica mais claro tanto para o professor quanto para o aluno que se tornam mais autônomos; o professor por não ficar no pedestal, como no ensino tradicionalista; este dispõe de mais tempo para observar de fato se os alunos estão aprendendo e podem agir mais rápido. Ao lidar com o saber fazer verificam se o aluno aprendeu aquilo a partir da gestão de múltiplas habilidades (P3).

Para os alunos,

uma das dificuldades enfrentadas com relação ao ensino por competência é a falta de tempo em unidades curriculares que exigem mais dedicação para o aperfeiçoamento do trabalho proposto (A10).

A carência ou a inadequação de ferramentas em determinadas práticas dificultava a realização das atividades (A7; A8).

O fato desta metodologia exigir dedicação e conhecimento maior do que a tradicional, não favoreceu alguns alunos nas Situações de Aprendizagem que exigiam mais estudo e conhecimento (A9).

Pouco tempo para a compreensão de assuntos com maior complexidade como programação com números binários; programação de comunicação de redes (A 4).

Entendemos a importância de jogar luzes para clarear e aprofundar as questões apresentadas pelos alunos com relação à aprendizagem e para tal recorreremos a D. Ausubel, quando escreve que,

A aprendizagem é muito mais significativa à medida que o novo conteúdo é incorporado às estruturas de conhecimento de um aluno e adquire significado para ele a partir da relação com seu conhecimento prévio. Ao contrário, ela se torna mecânica ou repetitiva, uma vez que se produziu menos essa incorporação e atribuição de significado, e o novo conteúdo passa a ser armazenado isoladamente ou por meio de associações arbitrárias na estrutura cognitiva (1998, *apud*, SANTOS, 2013, p. 53).

Muitos problemas evidenciados no momento da verificação da aprendizagem têm sua base consolidada em fatores emocionais como, pressão, stress, desconcentração e fatores técnicos que estão ligados a habilidades do aluno. Evidente está que,

para resolver os problemas técnicos, é suficiente o professor montar estratégias de aprendizagem que forcem o raciocínio ou reforcem as habilidades, porém para os problemas emocionais, é preciso formar um elo com o aluno a fim de descobrir suas dificuldades que possam estar intervindo no processo de aprendizagem (P4).

Ao encontro desta constatação do professor, foi levantada na Situação de Aprendizagem, a necessidade do professor desenvolver competências relacionadas à *sintonia e empatia* com a turma; buscando conhecê-los pelo nome o que facilitaria a resolução de problemas o que relacionado ao fazer pedagógico, o professor enfatiza que é necessário desenvolver as Competências Pedagógicas, pois a metodologia mudou de um sistema conteudista para uma aprendizagem por competências. Mudança esta que requer habilidades e competências. Para responder a estas questões, P. Perrenoud afirma que,

não se pode dizer que qualquer formação contínua participe direta e intensivamente da construção de competências. Muitos cursos de aperfeiçoamento se limitam a oferecer apenas ingredientes para essa construção, abordando apenas marginalmente as práticas, o que, aliás se pode compreender: é relativamente fácil trazer alguma novidade – ideias, tecnologia, ferramentas-, mas é muito mais difícil integrar esses aportes a uma gestão de classe e a um sistema didático (PERRENOUD, 1998, p. 4).

Na tentativa de conhecer quais as dificuldades e facilidades encontradas no processo de utilização da Metodologia SENAI de Educação Profissional no curso de Mecatrônica, na visão de um professor a constatação recai sobre o tentar entender os motivos que geram as dificuldades de aprendizado e fazer com que o aluno consiga visualizar os problemas. Achar soluções que fogem do cunho técnico (P2).

Quanto às facilidades, ele afirma não ter facilidades, porém reconhece que o resultado do ponto de vista de aprendizado do aluno é muito gratificante para o professor. Ver um aluno sair de um status “ruim” e passar para o nível “satisfatório” e algumas vezes “ótimo” é um dos braços da metodologia, que resgata algo que em outras metodologias não é trabalhado (P2).

Considerando a experiência desta equipe na utilização da Metodologia SENAI de Educação Profissional, os professores elencaram algumas sugestões visando melhorias. Primeiramente temos que ter laboratórios adequados à metodologia, conforme a unidade curricular em processo. O aluno ainda se prende pelo método conteudista, preocupado com notas, ou seja, trabalhar com conceitos, e esta mudança precisa acontecer na cabeça do aluno (P4).

Para outro professor, qualquer que seja a metodologia aplicada, para que os alunos de fato aprendam e desenvolvam competências,

é necessário haver o compromisso de todos quanto a este objetivo único. Por isso ela não é tão simples. Muito bonita na teoria, mas complexa na prática. Ela envolve uma mobilização do ser pessoal para sustentar o ser profissional,

seja do aluno, do professor, coordenador, equipe administrativa, pedagogo, gerente ou qualquer outro sujeito que forme o que chamamos de escola. Essa mobilização de atitudes, habilidades e até mesmo de competências prévias é considerada uma tarefa não muito fácil. Talvez a ajuda mútua contribua para aliviar esta tarefa árdua (P3).

Chegamos ao ponto fundamental e crítico de nossa pesquisa que nos remete ao tema de investigação sobre “A formação de professores para a Educação Profissional mediada pela Metodologia por Competências”. Por tudo o que já foi escrito, entende-se que para trabalhar com esta metodologia o professor necessita de formação diferenciada, onde desenvolva habilidades e competências para poder exercer sua função como mediador de conhecimentos que ajudem o aluno a desenvolver competências.

Pergunta-se então: Quais competências o professor da Educação Profissional deverá desenvolver? Certamente não é possível dar uma receita, mas considerando os desafios da sociedade, do mundo e do mercado de trabalho, o professor deverá desenvolver competências na área de *comunicação*. Saber comunicar-se consigo, com os colegas e com os alunos evitaria uma série de conflitos.

Competências para *mediar e resolver conflitos* com os alunos; competência para *mediar pedagogicamente os conhecimentos* e não apenas conteúdos técnicos específicos. Competências para *desenvolver ideias e propostas tecnológicas* devido às mudanças da tecnologia como já discutidos ao longo deste capítulo.

Como resultado da entrevista aos professores da escola em questão, podemos extrair e delinear além das previamente citadas, algumas competências mais persistentes pela sua importância. *Competências pedagógicas* que propiciem a transferência de conhecimentos sejam estes específicos, técnicos ou de qualquer natureza; *Competências para dialogar, negociar* com os alunos o que diminuiria o ensino mecânico e instrumentalizado e a aprendizagem estaria respaldada por um clima confiável por meio do diálogo; *Competência para trabalhar em equipe* uma vez que o processo da Metodologia é interdisciplinar; *Competência para planejar e organizar as atividades da unidade curricular*. *Competências para lidar com o seu ser* na descoberta e desenvolvimento de Competências para poder desenvolvê-las nos alunos; *Competências para resolver conflitos* em ambientes pedagógicos.

Ao professor é solicitado um conhecimento mais aprofundado de si, de suas habilidades e competências como sugerido pelos professores envolvidos na

Situação de Aprendizagem sobre gerenciamento de conflitos em sala de aula, numa dimensão ontológica transcendendo os problemas pela ação e reflexão.

Como destacado pelos professores, estes, além da formação específica como bacharéis, necessitam de outros conhecimentos para responder às exigências formativas de profissionais a eles confiados. A partir de tais exigências cabe afirmar que,

A formação didática dos professores da educação profissional se baseia na pesquisa da evolução histórica das soluções para problemas concretos; no acompanhamento da elaboração e da divulgação dos conhecimentos tecnológicos; em cenários que articulam diversas referências com relação aos objetos, produtos, tarefas, meios, materiais, documentos, organização e planificação de esquemas; em pesquisas específicas sobre ferramentas pedagógicas, uso da informática educativa, tratamento de textos, normas técnicas, vocabulário técnico, ambientes e materiais, saberes práticos e tácitos, transferência de tecnologia, julgamentos de valor, disciplinas e matrizes, currículo, relações com o saber, relações de saberes, atitudes e representações, práticas de ensino e de formação (MACHADO, 2008, p. 21).

Para tanto como afirma a autora, é importante considerar que os métodos de ensino-aprendizagem das tecnologias não são simples reflexos ou derivados do conhecimento tecnológico ou pedagógico, pois eles também fazem parte do conjunto das regras que conduzem às descobertas, invenções e resolução de problemas tecnológicos. Na formação dos professores para a educação profissional, é fundamental trabalhar diferentes formas de realização da transposição didática dos conteúdos específicos considerando a complexa diversidade apresentada por esta modalidade educacional e pelas dimensões econômicas, sociais e culturais das demandas dos contextos profissionais para os quais se formam os alunos.

Portanto, é desejável que, além da experiência profissional articulada à área de formação específica, saiba trabalhar com as diversidades regionais, políticas e culturais existentes, educar de forma inclusiva, contextualizar o conhecimento tecnológico, explorar situações-problema, dialogar com diferentes campos de conhecimentos e inserir sua prática educativa no contexto social, em todos os seus níveis de abrangência, conclui a autora.

Pelo o exposto por L. R. S. Machado, esta formação deverá gozar de uma amplitude de conhecimentos que permita ao docente desenvolver sua prática pedagógica de maneira tal, que nos processos de ensino pelo professor e de

aprendizagem pelo aluno, suas ações se complementem no atendimento ao aluno em completeza para o desenvolvimento de competências.

Do aluno, futuro profissional, quando estiver no mercado de trabalho, se exigirá uma atuação de qualidade, competente, que ele seja capaz fazer bem feito o seu trabalho. Por exemplo, ao operacionalizar uma máquina, ao criar um programa, apertar um parafuso com a consciência social, econômica, política de sua ação profissional. A competência de ensinar, o professor deverá desenvolver e o aluno a competência de aprender, saber fazer numa atitude pensada, refletida.

Neste contexto vale refletir na profundidade do poema de Fernando António Nogueira Pessoa (1888-1935) quando escreve: “Para ser grande, sê inteiro: nada teu exagera ou exclui. Sê todo em cada coisa. Põe quanto és no mínimo que fazes. Assim em cada lago a lua toda brilha, porque alta vive”.

Desta maneira, a aplicação da Metodologia SENAI de Educação Profissional, no curso Técnico em Mecatrônica prossegue por alguns meses ainda, e novas turmas do curso Técnico estão aos poucos sendo inseridos nesta metodologia e certamente farão novas experiências, sejam os professores como os alunos.

Para responder à sua missão de formação para a indústria, e reforçar a preocupação com a formação seja do professor como de demanda específica, A. B. Araújo (2008, p. 79-80) ao desenvolver a temática Educação tecnológica para a indústria brasileira, afirma que o SENAI se mantém em permanente sintonia com instituições ligadas à educação profissional de todo o mundo, trouxe de diversos países exemplos valiosos de universidades tecnológicas e vem realizando esforços junto ao Ministério da Educação para apoio à pesquisa, a acordos bilaterais e à pós-graduação em diversas áreas profissionais, para garantir uma educação superior de qualidade e adequada às necessidades do sistema produtivo por perceber que nos últimos anos deveria investir em uma modalidade de educação superior que atendesse às necessidades atuais do Brasil.

Após realizar estudos de prospecção e de demandas por educação profissional e tecnológica, decidiu pela manifestação unânime de sua equipe, reunindo profissionais de todos os Departamentos Regionais, submeter ao seu Conselho Nacional proposta de prioridade para a oferta de cursos de graduação e pós-graduação em tecnologia, ao considerar sua participação na educação superior. O Conselho Nacional do SENAI aprovou a proposta e, para manter a unidade de

atuação na Rede SENAI, baixou resolução contendo as diretrizes para a educação superior, elaboradas e validadas, com participação de especialistas dos 27 Departamentos Regionais, as Diretrizes são lançadas.

O interesse do SENAI pela educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação é o reconhecimento pela precedência do desenvolvimento tecnológico em relação à produção científica, em termos de benefícios econômicos e sociais para o país, apoiando o desenvolvimento industrial e o aumento da competitividade da indústria nacional no contexto globalizado afirma o autor em questão.

Os cursos de graduação tecnológica do SENAI são distribuídos em seis áreas de conhecimento, tendo maior destaque nas áreas de controle de processos industriais e produção industrial, como se pode ver: Controle e processos industriais; Informação e comunicação; Produção cultural e design; Produção alimentícia; Produção industrial; Ambiente, saúde e segurança. As demandas e as tendências são traduzidas em termos de competências, habilidades, atitudes e valores que, por sua vez, orientam a elaboração do desenho curricular (ARAÚJO, 2008, p. 81).

Fundamentada na metodologia de formação por competências, cujos princípios são flexibilidade, aprendizagem significativa, integração entre teoria, prática e avaliação, a proposta pedagógica utilizada pelo SENAI afirma o autor citado, foi distinguida pela Associação Brasileira de Mantenedores de Ensino Superior.

A formação de tecnólogos pelo SENAI estabelece um importante elo entre o mundo do trabalho e a instituição formadora. Os cursos oferecidos integram as competências laborais requeridas pelas empresas à preparação do profissional para uma realidade em constantes mudanças que exigem formação ao longo da sua atividade. Observa-se, na educação tecnológica – graduação e pós-graduação – demandada pela indústria, a perspectiva de uma educação profissional ampliada, alinhada ao desenvolvimento industrial e à vertente de cidadania qualificada para a sua plena realização (*Ibidem*, p. 81-82).

Ao professor, este sujeito que ao longo da história da educação como fomos descobrindo nesta pesquisa, cabe a mais nobre de todas as empreitadas: a missão de autoformar-se para ajudar a formar os futuros profissionais para a vida. No

entanto, ele necessita de condições básicas dentre as quais sua formação é prioridade.

## NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES, UM OLHAR NA ATUALIDADE NA CONSTRUÇÃO DE COMPETÊNCIAS

O Tempo, semelhante a um rio, transportou até nós as coisas leves e infladas deixando afundar às sólidas e pesadas. É preciso deixar de lado “os ventos leves da esperança” e aprofundar as razões que nos autorizam a alimentá-la.

Paolo Rossi

As proposições desta pesquisa nos remetiam a trilhar um caminho por muitos conhecidos em sua superfície, por poucos desbravados nas águas profundas, e pelas pesquisadoras, um desafio a navegar. Na tessitura desse viajar muitos foram os viés que poderíamos ter abarcado e nos agarrado, porém discorrer sobre formação de professores não é uma pesquisa se considerarmos que as nuances dos diálogos construídos entre os sujeitos que ao longo da história, em certas instâncias, se contradiziam, discordavam, eram dissonantes e por vezes se perpetuaram.

Quando dizemos diálogos, estamos falando de relação, de conversa, de dinamicidade e até de inovação. Porém, construir educação, conhecimentos, saberes dos mais variados, como discutido nesta pesquisa não é simplesmente detectar fatos certos ou incertos, dá-lhe nova roupagem, mascarando seus resultados frutos de um percurso não trilhado. Como escreve Paolo Rossi em sua obra *Naufrágios sem espectador*, “é preciso deixar de lado ‘os ventos leves da esperança’ e aprofundar as razões que nos autorizam a alimentá-la” (1923, p. 28). Adentrar no âmago das questões para fortificar as conquistas e os empreendimentos que buscamos ao decidirmos sair do porto e partirmos para a pesquisa.

Aprofundar, eis o que nos impulsiona como pesquisadoras. Significa que temos consciência que o conhecimento não se finda, não se conclui, não é algo acabado. Prosseguir na investigação sobre a formação de professores por Competências, tema que proporcionou em todos os capítulos revisitar no tempo e na história desde a formação de professores no Brasil, como em outros países seu percurso histórico como no Capítulo I; A formação de professores no Brasil para a Educação Profissional no Capítulo II tema tão específico e importante na história da educação para o qual os vestígios referenciais são poucos. A proposta de discussão do Capítulo III sobre as Competências: da sociedade industrial ao currículo por competências demandou um olhar contemplativo para percorrer nas entrelinhas de

suas conceituações, definições e prática o que de mais precioso existiu e ainda existe como arcabouço para a formação de professores em pleno século XXI, conhecido como o século das habilidades e competências tecnológicas.

A pesquisa demonstra que a formação de professores e de futuros profissionais por Competências não é coisa do passado, ela é atual e real e que ninguém dela pode prescindir, pois para desenvolver qualquer tarefa precisamos ser competentes e como ser competentes se em nossa formação acadêmica desde a educação básica ao ensino superior não desenvolvemos uma educação ou um ensino por Competências? Certamente fez-se necessário desenvolvemos um olhar minucioso e crítico ao discorremos sobre as Competências por ser o cerne da nossa pesquisa.

Quando afirmamos que ninguém pode prescindir do ensino por Competências, tomamos como elemento para reflexão o Exame Nacional do Ensino Médio como explicitado no Capítulo IV, que é um exame por Competências.

Em agosto de 2015, no Instituto Federal do Rio Grande do Norte ocorreu o III Colóquio Nacional sobre a Produção do Conhecimento em Educação Profissional: Plano Nacional de Educação em abordagem sobre as Competências, no qual nos reportamos às reflexões propostas por M. Ciavatta, com vasta literatura sobre Educação Profissional, ao afirmar que: “Os professores não sabem trabalhar por Competências porque competência é um contexto geral, é do ser humano, são as várias habilidades e não se atribui somente para o trabalho, para ajustar parafusos, ou para ajustar linhas de montagem como nas indústrias”.

Referia-se aos meados dos anos 90 período em que o Brasil aderiu ao ensino por Competências. Muitas interrogações e resistência quanto ao ensino por Competências neste período. Os professores de fato não haviam sido preparados para desenvolver um ensino baseado em Competências e com tamanha complexidade, a final nos questionamos: Para que ensino foram preparados os professores? Mas, retomando as Competências, como fazer isso com o aluno se ele não é uma máquina, não é um parafuso? Se a escola não o prepara para uma fábrica? A indústria se apropriou do modelo por Competências para dirimir tempo e custos visando o lucro. Não obstante tais imbricações, o ensino por Competência não desapareceu e deve continuar, porém a questão que se coloca é sobre a que ser humano a escola vai conduzir esta proposta? Na vida, precisamos ser

competentes em tudo, até mesmo nas atividades corriqueiras do nosso dia-a-dia, quanto mais em nossas atividades laborais.

As questões sobre as Competências levantadas no Capítulo III prosseguiram e se materializaram no Capítulo IV quando o eixo principal da discussão foi a Formação de Professores por Competências no contexto nacional e internacional onde apresentamos experiências com base em Competências no Brasil e em outros países. Experiências exitosas de implementação e de utilização da Metodologia com base em Competências na formação de professores e alunos do SENAI em Santa Catarina e em Manaus.

Mas, a pergunta que ecoa se refere a quais Competências o professor precisa desenvolver em sua formação para poder desenvolver em seus alunos na Educação Profissional ou em outro segmento de ensino. Sem pretender transcrever os resultados das entrevistas com alunos e professores apontamos o diálogo, a comunicação, a capacidade de gerenciar conflitos na própria vida e em sala de aula; autoridade relacionada à liderança; mediação de conhecimentos; resolução de problemas; criatividade na inovação e saber trabalhar em equipe.

Para ajudar a desenvolver Competências, é necessário que o professor tenha desenvolvido ou esteja em processo de desenvolvimento de Competências. Pelas entrevistas, percebemos que uma das barreiras para se trabalhar com Competências deve-se ao fato de ela ser muito trabalhosa, exigir planejamento das ações num contexto interdisciplinar. Além do acompanhamento individualizado do aluno considerando que as salas de aulas ultrapassam o número exigido para este tipo de trabalho. Na média, seriam vinte alunos.

Para realizar uma educação ou um ensino por Competências consistente, é imprescindível levar a sério a formação dos professores, da equipe técnica e pedagógica; gerentes e que a gestão da escola abrace a causa uma vez que as bases do sucesso deste trabalho é também o trabalho em equipe.

## REFERÊNCIAS

### Leis

BRASIL. **Lei de 15 de outubro de 1827**. Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do império. Disponível em: <<http://goo.gl/pkD46U>>. Acesso em out. 2014.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 16, de 12 de Agosto de 1834**. Com o Ato Adicional de 1834. Faz algumas alterações e adições à Constituição Política do Império, nos termos da Lei de 12 de outubro de 1832. Disponível em: <<http://goo.gl/f9pKEi>>. Acesso em out. 2014.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 506 de 04 de novembro de 1880**. Institui a Escola Normal na Província do Amazonas. Fundada em 06 de março de 1882. Disponível em: <<https://goo.gl/wqOG57>>. Acesso em nov. 2015.

\_\_\_\_\_. **Constituição Federal dos Estados Unidos do Brasil de 1937**. Artigo 129. Disponível em: <<http://goo.gl/QNgVyM>>. Acesso em fev. 2015.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937**. Dá nova organização ao Ministério da educação e Saúde Pública. Diário Oficial da União - Seção 1 - 15/1/1937, P. 1210. Coleção de Leis do Brasil – 1937, p. 12 Vol. 1. Disponível em: <<http://goo.gl/MSa7if>>. Acesso em 22 fev. 2015.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 3.552, de 16 de fevereiro de 1959**. Dispõe sobre nova organização escolar e administrativa dos estabelecimentos de ensino industrial do Ministério da Educação e Cultura, e dá outras providências. Diário Oficial da União - Seção 1 - 17/2/1959, p. 3009. Coleção de Leis do Brasil - 1959, p. 31 Vol. 1. Disponível em: <<http://goo.gl/1zKZVA>>. Acesso em mar. 2015.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação: LDB. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União - Seção 1 - 27/12/1961, p. 11429. Coleção de Leis do Brasil - 1961, p. 51 Vol. 7. Disponível em: <<http://goo.gl/93AH90>>. Acesso em mar. 2015.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Base 4024/1961**. De 20 de dezembro de 1961. Art. 59. (Revogado pela Lei nº 5.692, de 1971). Disponível em: <<http://goo.gl/1kY1pL>>. Acesso em mar. 2015.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. LDB. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União - Seção 1 - 27/12/1961, p. 11429. Coleção de Leis do Brasil – 1961, p. 51 Vol. 7. Disponível em: <<http://goo.gl/JrFTUa>>. Acesso: Mar. 2015.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 5.274 de abril de 1967, o Art. 80 da Constituição**. Dispõe sobre o salário-mínimo de menores, e dá outras providências. Disponível em: <<http://goo.gl/AIVvQW>>. Acesso em fev. 2015.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 5.274, de 24 de Abril de 1967.** Dispõe sobre o salário-mínimo de menores, e dá outras providências. Diário Oficial da União - Seção 1 - 26/4/1967, p. 4705. Coleção de Leis do Brasil - 1967, p. 33 Vol. 3. Disponível em: <<http://goo.gl/gOKm1P>>. Acesso em 22 fev. 2015.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 4.759, de 20 de agosto de 1965.** Dispõe sobre a denominação e qualificação das Universidades e Escolas Técnicas Federais. Disponível em: <<http://goo.gl/yiMgih>>. Acesso jan. 2015.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968.** Reforma universitária. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Diário Oficial da União - Seção 1 - 29/11/1968, p. 10369. Coleção de Leis do Brasil - 1968, p. 152 Vol. 7. Diário Oficial da União - Seção 1 - 3/12/1968, p. 10433. Disponível em: <<http://goo.gl/M04Oq4>>. Acesso em mar. 2015.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 5.692, de 11 de Agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da União - Seção 1 - 12/8/1971, p. 6377. Coleção de Leis do Brasil - 1971, p. 59 Vol. 5. Disponível em: <http://goo.gl/6rcgm2>. Acesso em mar. 2015.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 5.274 de abril, o Artigo 80 da Consolidação das Leis do Trabalho.** Dispõe sobre o salário-mínimo de menores, e dá outras providências. Disponível em: <<http://goo.gl/AIVvQW>>. Acesso em fev. 2015

\_\_\_\_\_. **Lei Nº 6.545, de 30 de junho de 1978.** Dispõe sobre a transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca em Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências. Diário Oficial da União - Seção 1 - 4/7/1978, p. 10233. Disponível em: <<http://goo.gl/dLwjTz>>. Acesso em fev. 2015.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 7.044, de 18 de Outubro de 1982.** Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. Diário Oficial da União - Seção 1 - 19/10/1982, p. 19539. Coleção de Leis do Brasil - 1982, p. 75 Vol. 7. Disponível em: <<http://goo.gl/UBQ1Yi>>. Acesso em Fev. 2015.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil.** 1988. Disponível em: <<http://goo.gl/8Fkaie>>. Acesso em mar. 2015.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990,** e legislação correlata. Estatuto da Criança e do Adolescente: 6. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2008.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994.** Dispõe sobre a instituição do sistema nacional de educação tecnológica e dá outras providências. Diário oficial da união - seção 1 - 9/12/1994, p. 18882. Coleção de leis do Brasil - 1994, p. 4788 vol. 12. Disponível em: <<http://goo.gl/ij6foJ>>. Acesso em mar. 2015.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9394/96. De 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://goo.gl/76AbrB>> . Acesso em out. 2015.

\_\_\_\_\_. **Lei nº. 9.424, de 24 de dezembro de 1996.** Dispõe sobre o fundo de manutenção e desenvolvimento do ensino Fundamental e de valorização do magistério, na forma prevista no Art. 60, PAR. 7º do ato das disposições constitucionais transitórias e dá outras providências. Disponível em: <<http://goo.gl/UQEh5n>>. Acesso em: nov. 2014.

\_\_\_\_\_. **Leis nºs 10.097 de 19 de setembro de 2000; 11.180, de 23 de setembro de 2005; e 11.788, de 25 de setembro de 2008.** O Contrato de Aprendiz na Legislação Brasileira – Limitações e Implicações. Disponível em: <<http://goo.gl/o7TxdL>>. Acesso em fev. 2015.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 10.097, de 19 de dezembro de 2000.** Lei da aprendizagem. Lei do Aprendiz. Altera dispositivos da Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n. 5.452, de 1º de maio de 1943. Diário Oficial da União - Seção 1 - Eletrônico - 20/12/2000, p. 1. Coleção de Leis do Brasil p. 62. Disponível em: <<http://goo.gl/TVNeuD>>. Acesso em fev. 2015.

\_\_\_\_\_. **Medida Provisória Nº 251, de 14 de junho de 2005.** Institui o Projeto Escola de Fábrica, autoriza a concessão de bolsas de permanência a estudantes beneficiários do Programa Universidade para Todos - PROUNI, institui o Programa de Educação Tutorial - PET, altera a Lei nº 5.537, de 21 de novembro de 1968, e a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, e dá outras providências. Disponível em: <http://goo.gl/KAvjim>. Acesso em ago. 2015.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.274, de 5 de fevereiro de 2006.** Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir de 6 (seis) anos de idade. Disponível em:<<http://goo.gl/o5DRHs>>; <<http://goo.gl/tdYTRb>>. Acesso em set. 2015.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.** Lei da rede federal de educação profissional, científica e tecnológica. Institui a Rede Federal de educação profissional, científica e tecnológica, cria os institutos federais de educação, ciência e tecnologia, e dá outras providências. Diário oficial da união - seção 1 - 30/12/2008, p. 1. Disponível em: <<http://goo.gl/72pfoz>>. Acesso em mar. 2015.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011.** Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego-PRONATEC; altera as Leis nº 7.998, de 11 de janeiro de 1990, que regula o Programa do Seguro-Desemprego, o Abono Salarial e institui o Fundo de Amparo ao Trabalhador, nº 8.212, de 24 de julho de 1991, que dispõe sobre a organização da Seguridade Social e institui Plano de Custeio, nº 10.260, de 12 de julho de 2001, que dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior, e nº 11.129, de 30 de junho de 2005, que institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens - Pro Jovem; e dá outras providências. Disponível em: <<http://goo.gl/IKGe97>>. Acesso em ago. 2015.

## Ministério da Educação - MEC

BRASIL. **Plano Decenal de Educação para Todos 1993-2003**. Brasília, MEC. 1993.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: SEF/MEC, 1997.

\_\_\_\_\_. **MEC. Secretaria de Educação Superior - SESu** edital nº 4 /97. Diretrizes curriculares dos cursos superiores. Disponível em: <<http://goo.gl/Dww5fZ>>. Acesso em jul. 2015.

\_\_\_\_\_. **MEC. Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: SEF/MEC, 1997, 126p.

\_\_\_\_\_. **MEC/SEF. Referenciais para a Formação de Professores**. Ministério da Educação. Brasília: 1999.

\_\_\_\_\_. **MEC. Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio**. Brasília: SEMTEC, 1999.

\_\_\_\_\_. **MEC. Exame Nacional do Ensino Médio**. Documento Básico 2000. Brasília: INEP, 1999.

\_\_\_\_\_. **MEC. Secretaria de Educação Fundamental**. Referenciais para a formação de professores. Brasília, DF: MEC/SEF, 1999.

\_\_\_\_\_. **MEC**. Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de nível Técnico. Brasília: 2000.

\_\_\_\_\_. **MEC. Exame Nacional do Ensino Médio**. Documento Básico 2000.

\_\_\_\_\_. **MEC. Educação Profissional**. Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico. Parecer CNE/CEB nº 16/99. Brasília, 2000.

\_\_\_\_\_. **MEC. Referenciais Curriculares Nacionais de Educação Profissional de Nível Técnico**. Brasília. PROEP, 2000.

\_\_\_\_\_. **MEC. Propostas de diretrizes para a formação de professores de educação básica em cursos de nível superior**. Brasília: MEC, 2000.

\_\_\_\_\_. **MEC. Secretaria de Educação Fundamental Programa de Formação de Professores Alfabetizadores Guia do Formador**. Brasília: Jan. 2001. Disponível em: <<http://goo.gl/pTmjOP>>. Acesso em out. 2015.

\_\_\_\_\_. **MEC Educação Profissional**. Legislação Básica. 5. ed. Brasília: 2001

\_\_\_\_\_. **MEC. Conselho Nacional de educação.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. DF: MEC/CNE, 2001.

\_\_\_\_\_. **MEC. Proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em cursos de nível superior.** Brasília. Maio. 2002. Disponível em: <<http://goo.gl/7liYoH>>. Acesso em set. 2015.

\_\_\_\_\_. **MEC. O plano de desenvolvimento da Educação: razão, princípios e programas – PDE.** 2007.

\_\_\_\_\_. **MEC. PEREIRA, L. A. C. A formação de professores e a capacitação de trabalhadores.** Brasília: Ministério da Educação, 2009.

\_\_\_\_\_. **MEC. Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica.** Proposta em discussão. Brasília, abr. 2014, p. 35. Disponível em: <<http://goo.gl/wtwsly>>. Acesso em fev. 2015.

\_\_\_\_\_. **MEC. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <<http://goo.gl/Nd5niS>>. Acesso em Ago. 2015.

\_\_\_\_\_. **MEC. Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica.** Proposta em discussão. Brasília, abr. 2014, p. 35. Disponível em: <<http://goo.gl/wtwsly>>. Acesso em fev. 2015.

\_\_\_\_\_. **MEC. Plano Nacional de Educação 2014-2024.** Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Câmara, 2014. Disponível em: <<http://goo.gl/phUsyn>>. Acesso em Ago. 2014.

## **Ministério do Trabalho - MTE**

BRASIL. **Ministério do Trabalho e Emprego-MTE.** Manual da Aprendizagem. Secretaria de Inspeção do Trabalho; Secretaria de Políticas Públicas de Emprego. 7. ed. ver. e ampliada. Brasília: Assessoria de Comunicação do TEM, 2011.

## **Decretos**

BRASIL. **Decreto-Lei nº 1.606, de 29 de dezembro de 1906.** Crea uma Secretaria de Estado com a denominação de Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comercio. Diário Oficial da União - Seção 1 - 3/1/1907, p. 65.

\_\_\_\_\_. **Decreto-Lei nº 7.566, de 23 de Setembro de 1909.** Crêa nas captaes dos Estados da Republica Escolas de Aprendizizes Artífices, para o ensino

profissional primário e gratuito. Diário Oficial da União - Seção 1 - 26/9/1909, Página 6975. Disponível em: <<http://goo.gl/ZvZ9VN>>. Acesso em 02 mar. 2015.

\_\_\_\_\_. **Decreto-lei nº 9.070, art. 22º.** Governo Federal, Coleção das Leis da República dos Estados Unidos do Brasil de 1911, v. III, pp. 345.

\_\_\_\_\_. **Decreto-Lei nº 13.064, de 12 de Junho de 1918.** Dá novo regulamento às Escolas de Aprendizes Artífices. Diário Oficial da União - Seção 1 - 14/6/1918, p. 7948..Disponível em: <<http://goo.gl/0EjRiq>>. Acesso em fev. 2015.

\_\_\_\_\_. **Decreto-Lei nº 20.158, de 30 de junho de 1931** - Lei Francisco Campos. Organiza o ensino comercial, regulamenta a profissão de contador e dá outras providências. Diário Oficial - 9/7/1931, p. 11120 . Coleção de Leis do Brasil – 1931, p. 465 Vol. 2. Disponível em: <<http://goo.gl/j8UeVi>>. Acesso em fev. 2015.

\_\_\_\_\_. **Decreto-Lei nº 3.810, de 19 de março de 1932. TEIXEIRA, Anísio.** Reorganização do Ensino Normal e sua transposição para o plano universitário: criação. Boletim de Educação Pública. Rio de Janeiro, v.2, n.1/2, jan./jun. 1932. p.110-117. Disponível em: <<http://goo.gl/7M0XKT>>. Acesso em set. 2015.

\_\_\_\_\_. **Decreto Municipal nº 5.513 de 4 de abril de 1935.** Criação da Universidade do Distrito Federal – UDF.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 1.063 de 20 de janeiro de 1939.** Transfere os cursos da Universidade do Distrito Federal para a Universidade do Brasil. assinado pelo Presidente Getúlio Vargas e o Ministro Gustavo Capanema.

\_\_\_\_\_. **Decreto-Lei n. 1.190, de 4 de abril de 1939.** Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. Disponível em: <<http://goo.gl/nbfj4d>>. Acesso em out. 2015.

\_\_\_\_\_. **Decreto Lei 404 de 4 de março de 1940.** Trata sobre a denominação atual, Instituto de Educação do Amazonas – IEA oficializada em 1940 assinado pelo então interventor federal Álvaro Botelho Maia (1893-1969). In: DUARTE, D. M. **Manaus, entre o passado e o presente.** 1. ed. Manaus: Mídia Ponto Com., 2009.

\_\_\_\_\_. **Decreto-Lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942.** Lei Orgânica do ensino industrial. Diário Oficial da União - Seção 1 - 9/2/1942, Página 1997. Diário Oficial da União - Seção 1 - 9/1/1943, Página 289 (Retificação). Disponível em: <<http://goo.gl/SvCSsL>>. Acesso em 02. Mar. 2015.

\_\_\_\_\_. **Decreto Lei nº 4.048, de 22 de janeiro de 1942.** Cria o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários (SENAI). Disponível em: <<http://goo.gl/aYKCK5>>. Acesso em out. 2015.

\_\_\_\_\_. **Decreto-Lei nº 4.127, de 25 de fevereiro de 1942.** Estabelece as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial. Diário Oficial da União - Seção 1 - 27/2/1942, p. 2957 (Publicação Original). Diário

Oficial da União - Seção 1 - 20/11/1942, p. 16961 (Retificação). Disponível em: <<http://goo.gl/EsDk1v>>. Acesso em 22 fev. 2015.

\_\_\_\_\_. **Decreto-Lei nº 4.481, de 16 de julho de 1942.** Dispõe sobre a aprendizagem dos industriários, estabelece deveres dos empregadores e dos aprendizes relativamente a essa aprendizagem e dá outras providências. Publicação original. Diário Oficial da União - Seção 1 - 24/7/1942, página 11593. Diário Oficial da União - Seção 1 - 31/7/1942, p.11959: <<http://goo.gl/x4Czjh>>. Acesso em 22 fev. 2015.

\_\_\_\_\_. **Decreto-Lei nº 5.091, de 15 de dezembro de 1942.** Dispõe sobre o conceito de aprendiz, para os efeitos da legislação do ensino. Diário Oficial da União - Seção 1 - 17/12/1942, p.18276. Disponível em: <<http://goo.gl/okJ5J5>>. Acesso em mar. 2015.

\_\_\_\_\_. **Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943.** Legislação Trabalhista; CLT. Aprova a Consolidação das Leis do Trabalho. Diário Oficial da União - Seção 1-9/8/1943, p. 11937. Disponível em: <<http://goo.gl/wAon6F>>. Acesso em 03 mar. 2015.

\_\_\_\_\_. **Decreto-Lei nº 8.530 de 2 de janeiro de 1946.** Lei Orgânica do Ensino Normal. Disponível em <<http://goo.gl/gKVVVD>>. Acesso em set. 2015.

\_\_\_\_\_. **Decreto-Lei nº 9.613, de 20 de Agosto de 1946.** Lei Orgânica do Ensino Agrícola. Disponível em: <<http://goo.gl/A1U999>>. Acesso em set. 2014.

\_\_\_\_\_. **Decreto-Lei nº 47.038, de 16 de outubro de 1959.** Aprova o Regulamento do Ensino Industrial. Diário Oficial da União - Seção 1 - 23/10/1959, p. 22593. Disponível em: <<http://goo.gl/41ANIV>>. Acesso em mar. 2015.

\_\_\_\_\_. **Decreto-Lei nº 200, de 25 de fevereiro de 1967.** Dispõe sobre a organização da Administração Federal, estabelece diretrizes para a Reforma Administrativa e dá outras providências. Diário Oficial da União - Seção 1 - Suplemento - 27/2/1967, p. 4. Coleção de Leis do Brasil - 1967, p. 240 Vol. 1. Disponível em: <<http://goo.gl/BKLiid>>. Acesso em Mar. 2015.

\_\_\_\_\_. **Decreto-Lei nº 464, de 11 de fevereiro de 1969.** Estabelece normas complementares à Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, e dá outras providências. Disponível em: <<http://goo.gl/QiExRR>>. Acesso em mar. 2015.

\_\_\_\_\_. **Decreto-Lei nº 547, de 18 de abril de 1969.** Autoriza a organização e o funcionamento de cursos profissionais superiores de curta duração. Diário Oficial da União - Seção 1 - 22/4/1969, p. 3377. Coleção de Leis do Brasil - 1969, p. 34 Vol. 3. Disponível em: <<http://goo.gl/E4kv0v>>. Acesso em mar. 2015.

\_\_\_\_\_. **Decreto-Lei nº 796, de 27 de agosto de 1969.** Revoga o Art. 17 e altera a redação dos art. 19 (alínea "f") e 30 da Lei nº 3.552, de 16 de fevereiro de 1959. Diário Oficial da União - Seção 1 - 28/8/1969, p. 7307. Coleção de Leis do

Brasil - 1969 p. 157 Vol. 5. Disponível em: <<http://goo.gl/LKdZNT>>. Acesso em mar. 2015.

\_\_\_\_\_. **Decreto-Lei nº 655/69. Autorizar os órgãos técnicos do Ministério da Educação.** Organizar e coordenar o ensino Técnico Agrícola, Comercial e industrial. Disponível em: <<http://goo.gl/L6vFLD>>. Acesso em mar. 2015.

\_\_\_\_\_. Decreto 77.463 de 20 de abril de 1976. Art. 4. Criação do Departamento Regional em 12 de dezembro de 1957. Registrado no Ministério do Trabalho para fins nº 001-DR/AM – ref. Lei 6297 (FIEAM-SENAI/DR/AM, 2001).

\_\_\_\_\_. **Decreto-Lei nº 82.351, de 02 de setembro de 1978.** Aprova o Estatuto do Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para Formação Profissional (CENAFOR). Disponível em: <<http://goo.gl/Bsc8wh>>. Acesso em mar. 2015.

\_\_\_\_\_. **Decreto-Lei nº 87.310, de 21 de junho de 1982.** Regulamenta a Lei nº 6.545, de 30 de junho de 1978, e dá outras providências. Diário Oficial da União - Seção 1 - 23/6/1982, p. 11496. Coleção de Leis do Brasil - 1982, p. 251 Vol. 4. Disponível em: <<http://goo.gl/VMgE5E>>. Acesso em mar. 2015.

\_\_\_\_\_. **Decreto-Lei nº 2.208, de 17 de abril de 1997.** Ementa: Regulamenta o § 2º do art. 36 e os artigos 39 a 42 da lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário oficial da união - seção 1 - 18/4/1997, p. 7760. Coleção de leis do Brasil – 1997, p. 2579 vol. 4. Disponível em: <<http://goo.gl/qzYo3p>>. Acesso em mar. 2015.

\_\_\_\_\_. **Decreto-Lei nº 5.154, de 23 de julho de 2004.** Ementa: Regulamenta o § 2º do art. 36 e os art. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Diário Oficial da União - Seção 1 - 26/7/2004, p. 18. Disponível em: <<http://goo.gl/j4HnT7>>. Acesso em mar. 2015.

## Parecer

BRASIL. **Parecer CFE nº 262/62.** Fixa a duração da formação dos professores do Ensino Médio. MACHADO, L. R. S. Formação de Professores para a Educação Profissional e Tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos. In: MEC/INEP. (Org.). Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica. 1ª ed. Brasília: MEC/INEP, 2008, v. 8, p. 67-82. Disponível em: <<http://goo.gl/0XwXkN>>. Acesso em mar. 2015.

\_\_\_\_\_. **Parecer CFE nº 12/1967.** Trata da regulamentação dos cursos especiais de educação técnica previstos pela LDB nº 4,024/61. In: MACHADO (2008, p. 11) Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. Revista Brasileira da Educação Profissional e tecnológica. Ministério da Educação, secretaria de Educação Profissional e Tecnologia. V. 1, n. 1 (jun. 2008). Brasília: MEC, SETEC, 2008. Anual. Disponível em: <<http://goo.gl/bPDvi7>>. Acesso em fev. 2015.

\_\_\_\_\_. **Parecer CFE n 479/68.** Estabelece obrigatoriedade de seguir currículo mínimo na formação de professores Ensino Médio. Disponível em: <<http://goo.gl/unD2QU>>. Acesso em mar. 2015.

\_\_\_\_\_. **Parecer CFE n° 266/69.** Trata da equivalência dos cursos de formação. Áreas comercial e industrial. Disponível em: <<http://goo.gl/j7K4k6>>. Acesso em mar. 2015.

\_\_\_\_\_. **Parecer. CFE n° 638/69.** Equivalência dos cursos de Formação de professores do Ensino Industrial e Técnico. Disponível em: <<http://goo.gl/xT8XWA>>. Acesso em mar. 2015.

\_\_\_\_\_. **Parecer CFE n° 392/69.** Trata sobre a formação de professores para o ensino médio técnico em geral. Disponível em: <<http://goo.gl/zRfKHU>> . Acesso em mar. 15.

\_\_\_\_\_. **Parecer CFE n° 74/70.** Estabelece sobre a carga horária dos cursos d formação de professores para a educação profissional. Disponível em: <<http://goo.gl/tmr6R7>>. Acesso em mar. 2015.

\_\_\_\_\_. **Parecer CFE n° 151/70.** Estabelece diretrizes de planificação para a formação de professores. Disponível em: <<http://goo.gl/2XYr5S>>. Acesso em mar. 2015.

\_\_\_\_\_. **Parecer n° 111/71.** Parecer sobre a formação de professores para disciplinas especializadas no Ensino Médio e previa a reunião das antigas Diretorias de Ensino Agrícola. Disponível em: <<http://goo.gl/0p5X3o>>. Acesso em mar. 2015.

\_\_\_\_\_. **Parecer. MEC/CFE. n° 349/72.** Documenta, n. 137, abril de 1972c, p. 155-173.

\_\_\_\_\_. **Parecer CEE n° 05/81 de 17/03/1981.** Aprova o Projeto do Curso de Estudos Adicionais na Área de Pré-Escolar do Instituto de Educação do Amazonas.

\_\_\_\_\_. **Parecer CFE n° 1.004/80.** Trata sobre registro de professores oriundos dos Esquemas I e II, sobre autorização para a oferta de cursos. <<http://goo.gl/ohb7>>. Acesso em 15 mar. 2015

\_\_\_\_\_. **Parecer CNE N° 776/97.** Orienta para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação. Disponível em: <http://goo.gl/u7QGA8>. Acesso em jul. 2015.

\_\_\_\_\_. **Parecer CEB n° 04/98.** Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Disponível em: <<http://goo.gl/oj9n8L>>. Acesso em out. 2015.

\_\_\_\_\_. **Parecer CNE/CEB n° 15/98 de 01 de junho de 1998.** Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: <<http://goo.gl/Hp00Nu>>. Acesso em set. 2015.

\_\_\_\_\_. **Parecer CNE/CEB n° 22/98.** Aprovado em 17.12.1998. Trata sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Disponível em: <<http://goo.gl/N4ztlS>>. Acesso em out. 2015.

\_\_\_\_\_. **Parecer CNE/CEB, 16/99.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Disponível em: <<http://goo.gl/dzul5L>>. Acesso em set. 2014.

\_\_\_\_\_. **Parecer. CNE/CP nº 9/2001.** Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Formação de professores da Educação Básica em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <<http://goo.gl/Cl3ruJ>>. Acesso em fev. 2015.

\_\_\_\_\_. **Parecer CNE/CEB nº 5/2011.** Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF, 2011a.

## Resolução

BRASIL. **Resolução CFE nº 3/77.** Fixou o currículo mínimo para a graduação. Disponível em: <<http://goo.gl/WzaOrO>>. Acesso em mar. 2015.

\_\_\_\_\_. **Resolução CEE/AM. Nº 051/96.** Implantação no Instituto de Educação do Amazonas, do Projeto Centros de Excelência Profissionais.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CEB Nº 02/97.** Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio. Disponível em: <<http://goo.gl/lzUyoj>>. Acesso em ago. 2015.

\_\_\_\_\_. **Resolução CEB nº 02/98.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Disponível em: <<http://goo.gl/8eXHhB>>. Acesso em out. 201

\_\_\_\_\_. **Resolução CEB nº 03/98.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: <<http://goo.gl/8eXHhB>>. Acesso em out. 2015.

\_\_\_\_\_. **Resolução CEB nº 04/98.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Disponível em: <<http://goo.gl/vWg3M3>>. Acesso em out. 2015.

\_\_\_\_\_. **Resolução CEB nº 01/99.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Disponível em: <<http://goo.gl/8eXHhB>>. Acesso em out. 2015.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CEB Nº 04/99.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Disponível em: <<http://goo.gl/gPjxRZ>> . Acesso em jul. 2015.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CEB. Nº 4, de 8 de dezembro de 1999b.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação profissional de Nível Técnico. Disponível em: <<http://goo.gl/ifRDaL>>. Acesso em jul. 2015.

\_\_\_\_\_. **Resolução/CD/FNDE Nº 31 de 22 de julho de 2005.** Estabelece orientações e diretrizes para a execução do Projeto Escola de Fábrica, no âmbito do Ministério da Educação. Disponível em: <<http://goo.gl/w0am7r>>. Acesso em ago. 2015.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura. Disponível em: <<http://goo.gl/VS7ZAQ>>. Acesso em out. 2015.

ESTADO DO AMAZONAS. **Norma Pedagógica n.º 01/1996.** Manaus: Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino, 1996.

\_\_\_\_\_. **Medida Provisória Nº 251, de 14 de junho de 2005.** Institui o Projeto Escola de Fábrica, autoriza a concessão de bolsas de permanência a estudantes beneficiários do Programa Universidade para Todos - PROUNI, institui o Programa de Educação Tutorial - PET, altera a Lei n.º 5.537, de 21 de novembro de 1968, e a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, e dá outras providências. Disponível em: <<http://goo.gl/sZ63il>>. Acesso em mai. 2015.

## Portarias

BRASIL. **Portaria Ministerial nº 174/65.** Formação pedagógica de professores. In. MACHADO (2008, p. 11) Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. Revista Brasileira da Educação Profissional e tecnológica. Ministério da Educação, secretaria de Educação Profissional e Tecnologia. V. 1, n. 1 (jun. 2008). Brasília: MEC, SETEC, 2008. Anual. Disponível em: <<http://goo.gl/bPDvi7>>. Acesso em fev. 2015.

\_\_\_\_\_. **Portaria Ministerial nº 339/70.** Trata sobre os desenhos dos cursos emergenciais. Esquema I, II e III. Disponível em: <<http://goo.gl/gAM6Zx>>. Acesso em mar. 2015.

\_\_\_\_\_. **Portaria, a de nº 432/71.** Fixar normas relativas aos Cursos Superiores de Formação de Professores de disciplinas especializadas no Ensino de 2º grau (Esquemas I e II). Disponível em: <<http://goo.gl/cj55aC>>. Acesso em set. 2014.

\_\_\_\_\_. **Portaria nº 615 de 13/12/2007/MTE** - Ministério do Trabalho e Emprego (D.O.U.14/12/2007). Cria o Cadastro Nacional de Aprendizagem, destinado à inscrição das entidades qualificadas em formação técnico-profissional metódica, relacionadas no art. 8º do Decreto nº 5.598 de 1º de maio de 2005 promover a qualidade técnico-profissional, dos programas e cursos de aprendizagem, em particular a sua qualidade pedagógica e efetividade social. Disponível em: <<http://goo.gl/BMvJQg>>. Acesso em ago. 2014.

\_\_\_\_\_. **Portaria nº 0765/2014.** SEMED/GS. Art. 128, inciso II Lei Orgânica do Município de Manaus. Estabelece orientações, informações e procedimentos para a participação dos servidores na Formação Continuada – 2014/2. Diário Oficial

do Município de Manaus. Poder Executivo. Lei Orgânica do Município Ano XV, ed. 3482 de 28.08.2014 p. 13.

\_\_\_\_\_. **Portaria/MEC nº 817, de 13 de agosto de 2015.** Dispõe sobre a oferta da Bolsa-Formação no âmbito do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – PRONATEC, de que trata a Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011, e dá outras providências.

Prefeitura do Município de Manaus. **Artigo nº 128, inciso II, da Lei Orgânica do Município de Manaus. Promulgada em 05 de abril de 1990.** Publicação no Sistema Leis Municipais em 17/07/2014. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/lei-organica-manaus-am>>. Acesso em ago. 2015.

### Encíclica

Carta Encíclica **Laborem Exercens**. Sumo Pontífice João Paulo II – sobre o Trabalho Humano no 90º aniversário da Encíclica Rerum Novarum. Disponível em: <<http://goo.gl/0uJTUI>>. Acesso em mar. 2015.

Congregação para os Institutos de Vida Consagrada e as Sociedades de Vida Apostólica. Orientações sobre a Formação nos Institutos Religiosos. Cap. III nº 56. Roma: fev. 1990. Disponível em: <<http://goo.gl/jWxay1>>. Acesso em dez. 2014.

### Bibliografia

#### Autores

ADORNO, T.; HORLEIMER, M. **O conceito de esclarecimento:** In Dialética do esclarecimento. Fragmentos filosóficos. Trad. de Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1985a.

\_\_\_\_\_. **Teoria da semicultura.** In: Educação & Sociedade. Ano XVII, n. 56, dez. 1996.

AGASSIZ, L. & AGASSIZ, E. 1938. In: **Caleidoscópio da cultura brasileira.** Cartografias urbanas em mosaico na Amazônia (apud, NASCIMENTO, L. Marino; LIMA, S. S. ). (Orgs). 1. ed. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2014, p. 133).

AMARAL, C. T.; OLIVEIRA, M. A. M. **Educação profissional:** um percurso histórico, até a criação e desenvolvimento dos cursos superiores de tecnologia. In: FIDALGO, F.; OLIVEIRA, A. M.; FIDALGO, N. L. R. (orgs.). Educação profissional e a lógica das competências. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Formação de professores:** a constituição de um campo de estudos. Educação. Porto Alegre, PUC/RS, v. 33, p. 6-18, 2010. In: Políticas de apoio aos docentes em estados e municípios brasileiros.

ANDRADE, M. M. **Introdução à metodologia do trabalho científico**. 10. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. **Políticas Públicas de Formação dos profissionais da Educação**: desafios para as Instituições de Ensino Superior – Documento final do XII Encontro Nacional. Brasília – Distrito Federal, agosto de 2004.

ANTUNES, CELSO. 2010. **Novas situações de Aprendizagens**. Palestra disponível em vídeo. Disponível em: <<https://goo.gl/kGEGXu>>. Acesso em out. 2015.

ARAÚJO, A. B. **Educação tecnologia para a indústria brasileira**. In: Revista Brasileira da Educação profissional e Tecnológica. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. V. 1, n. 1 (jun.2008). Brasília: MEC, SETEC, 2008.

ARAÚJO, R. N.; SANTOS, S. A.; MALANCHEN, J. **Formação de professores: Diferentes enfoques e algumas contradições, 2012**. IX ANPED SUL. Seminário de pesquisa em educação da região Sul 2012. Disponível em: <<http://goo.gl/jxqGAc>>. Acesso em out. 2015.

Associação Brasileira de Normas Técnicas - **ABNT**. Rio de Janeiro: 2002.

AUSUBEL, D. **Psicologia educacional**. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

\_\_\_\_\_. et al. **Psicologia educativa**: um ponto de vista cognoscitivo. Cidade do México: Trillas, 1998. In: SANTOS, J. C. F. Aprendizagem significativa: modalidades de aprendizagem e o papel do professor. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.

BARATO, N.J. **Escritos sobre Tecnologia Educacional & Educação Profissional**. São Paulo: SENAC, 2002.

\_\_\_\_\_. **Conhecimento, trabalho e obra**: uma proposta metodológica para a educação profissional. B. Téc. Senac: a R. Educ. Prof., Rio de Janeiro, v. 34, n.3, set./dez. 2008. Disponível em: <<http://goo.gl/pNgRII>>. Acesso em fev. 2015.

BASTOS, M. H. C. **Independência e educação na América Latina**: Experiências Lancasterianas no século XIX. Cadernos. De História da Educação. v. 10, n. 1- jan./jun. 2011.

BAZARRA, L. CASANOVA, O. UGARTE, J. G. **Ser professor e dirigir professores em tempo de mudança**. Tradução: Antônio Efro Feltrin. 2. ed. São Paulo: Paulinas, 2008.

BAZZO, W. A. **Ciência tecnologia e sociedade: e o contexto da educação tecnológica**. 4. ed. rev. Florianópolis: UFSC, 2014.

BÉLAIR, L., **L'evaluation d'une pédagogie différenciée em formation ds maîtres**: um programme alternatif de Revue Pédagogiques. Académia, 10., 2-22- 1992. In: **Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?** PAQUY, L.; P. Perrenoud; Marguerite Altet [et. al) (Orgs). 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BENEITONE, P. (Argentina); ESQUENTINI, C. (Equador); GONZALEZ, J. (Espanha). Editores. **Reflexões e perspectivas do Ensino Superior na América Latina**. Relatório Final. Proyecto Tuning – América Latina. Universidades de Deusto e Groningen. 2004-2007. Disponível em: <<http://goo.gl/3bAQF9>>. Acesso em jul. 2015

BERGER, R. **Formação baseada em competências numa concepção inovadora para a formação tecnológica**. In: Congresso de Educação Tecnológica dos Países do Mercosul, 5, Pelotas, ETF-Pel, 1998.

BITENCOUR, C. C. **A gestão de competências gerenciais**: a contribuição da aprendizagem organizacional. Porto Alegre, 2001. Tese de doutorado em Administração. Disponível em: <<http://goo.gl/tfgzZb>>. Acesso em ago. 2015.

BOCLIN, R. G. **Senso e Consenso**. Brasília: SENAI/DN, 2005.

BONINI, A. **Relações de Trabalho**: O conceito de trabalho. In: Historia/ vários autores. – Curitiba: SEED-PR, 2006.

BOURDIEU, P. **A ilusão bibliográfica**. In Razões práticas: Sobre a teoria da ação. Tradução: Mariza Corrêa. Campinas, São Paulo: Papius, 1996.

\_\_\_\_\_. **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

BRAVEMAN, Harry. **Trabalho e Capital Monopolista: A Degradação do Trabalho no Século XX**. 5. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1980.

BRUNO, L. **Educação, qualificação e desenvolvimento econômico**. In: BRUNO, L. (Org.) Educação e trabalho no capitalismo contemporâneo: leituras selecionadas. São Paulo: Atlas, 1996.

BUNK. G. P. **Prestação de competências na formação profissional inicial e contínua na RFA**. Revista Europeia de Formação Profissional, N° 1, 1994, p. 8-14.

CARSE, J. P. **Jogos finitos e infinitos**: a vida como jogo e possibilidade. Rio de Janeiro: Nova Era 2003. In: BAZZO, W. A. 2014, p. 40.

CATANI, A. M; OLIVEIRA, J. F. **Educação Superior no Brasil** - Reestruturação e metamorfose das universidades públicas. Petrópolis: Vozes, 2002.

CAVALCANTE, M. J. **CEFAM**: uma alternativa pedagógica para a formação do professor. São Paulo: Cortez, 1994.

CAVALCANTE, L. I. P. **Formação Continuada, profissionalização docente e a complexidade de ser professor**. In: GHEDIN, E. (org.). *Perspectivas em Formação de Professores*. Manaus: Valer, 2007.

CERVO, A. L.; BUENO, C. **História da política exterior do Brasil**. 3. ed. Brasília: EdUnB, 2006. v. 1.

\_\_\_\_\_. **Inserção internacional: formação dos conceitos brasileiros**. 1. ed. São Paulo: Saraiva, 2007.

CHIAVENATO, I. **Introdução à teoria geral da administração: uma visão abrangente da moderna administração das organizações: edição compacta**. 3. ed. ver. e atualizada. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

CHOMSKY, A. N. **Linguística cartesiana: um capítulo da história do pensamento racionalista**. Petrópolis: Vozes, 1972.

CIAVATTA, M. F. **Formação de professores para a educação profissional e tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos**. Brasília, 26, 27 e 28 de setembro de 2006. – Brasília: In: *Educação superior em debate*. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. Disponível em: <<http://goo.gl/LqZJtl>>. Acesso em 18 jan. 2015.

CLARKE, S. **Crise do fordismo ou crise da social-democracia?** Lua Nova, São Paulo, n. 24, 1991.

CONOCER. **Sistemas Normalizado y de Certificación de Competencia Laboral**. México, 1997.

COOPER, J. M. **La microenseñanza: la precursora de la formación del profesorado basada em competências**. In: SACRISTÁN, G. J.; PEREZ, G. A. *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal, 1989. In: DIAS, R. E.; LOPES, A. C. *Competências na formação de professores no Brasil: O que (não) há de novo*. *Edu. Soc.*, Campinas, vl, 24, n. 85, p. 1155-177, dezembro de 2003. Disponível em: <<http://goo.gl/3ntqee>>. Acesso em set. 2015.

CUNHA, L. A. **O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização**. 2. ed. São Paulo: Unesp; Brasília: Flasco, 2000a.

\_\_\_\_\_. **O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização**. 2. ed. São Paulo: Unesp; Brasília: Flasco, 2000b.

DADOY, M. **De La qualification aux competences**. Toulouse: CNRS, 1990

DEAN, W. **A industrialização de São Paulo São Paulo**: Editora da Universidade de São Paulo, 1971.

DELUIZ, N. **Formação do trabalhador: produtividade e cidadania**. Rio de Janeiro: Shape, 1995.

\_\_\_\_\_. **A globalização econômica e os desafios à formação profissional.** Boletim Técnico do SENAC, v. 22, n. 2, mai./ago., 1996.

\_\_\_\_\_. **Neoliberalismo e educação:** é possível uma educação que atenda os interesses dos trabalhadores? Tempo e Presença, n.293, mai./jun, p.14-6, 1997.

\_\_\_\_\_. **Qualificação, competências e certificação:** visão do mundo do trabalho. Seminário Certificação de Competências para a Área de Competências da Saúde: os Desafios do PROAFE. Anais. Brasília. Ministério da Saúde/Secretaria de gestão de Investimentos em Saúde, Projeto Profissionalização dos Trabalhadores da área de Enfermagem. 2001a, p. 27-36.

\_\_\_\_\_. **O modelo de competências profissionais no mundo do trabalho e na educação:** implicações para o currículo. Boletim Técnico do SENAC, Rio de Janeiro, v. 27, n. 3, set. dez. 2001b. Disponível em: <<http://goo.gl/rQBLcE>>. Acesso em jul. 2015.

DEWEY, John (1953). **Como pensamos?** 2. ed. São Paulo: Nacional.

DEPRESBITERIS, L. **Avaliação na educação profissional:** a busca da integração de saberes. Pinhais: Melo, 2011.

DESGAGNÉ, S. **Reflexões sobre o conceito de pesquisa colaborativa.** Tradução livre Adir Luiz Ferreira. Natal – RN, nov. 2003, do original em Francês: Réflexions sur le concept de recherche collaborative. Lês Journées du Cirade. Centre Interdisciplinaire de Recherche sur Apperntissag et lê Développement em Éducation, Université du Québec à Montreal, p. 31 – 46, oct. 1998. In: Revista Educação em Questão. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Ano 29, n. 15. P. 07-35 maio/ago. 2007. Disponível em; <<http://goo.gl/2ZPtWb>>. Acesso em out. 2015.

DIAS, R. E. **Competências nos discursos curriculares da formação de professores no Brasil.** In: - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino: Igualdade e diversidade na Educação – ENDIPE, 11., 2002. Goiânia, 2002b. CD-ROM. I. In: Educ. Soc., Campinas, vol. 24, n. 85, p. 1155-1177, dezembro 2003. Disponível em: < <http://goo.gl/Z6hCKS>>. Acesso em out. 2015.

\_\_\_\_\_; LOPES, A. C. **Competências na formação de professores no Brasil:** O que (não) há de novo. Edu. Soc., Campinas, vol. 24, n. 85, p. 1165, dez. 2003.

\_\_\_\_\_. **Competências.** In: Formação de professores. Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor? Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. FACCI, M. G. D Dias. Campinas: Autores associados, 2004.

DOLZ, J, & BRONCKART, J. P. **A noção de competência:** qual é a sua pertinência para o estudo da aprendizagem das ações de linguagem? In: Dolz, Joaquim, & Ollagnier, Edmeé. (Orgs.), O enigma da competência em Educação. Porto Alegre: Artmed, 2004.

DONNAY, J.; CHARLIER, E. **Comprendre des situations de formation**. Bruxelles: De Boeck, 1990. In: Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências? PAQUY, L.; P. Perrenoud; Marguerite Altet [et. al] (Orgs). 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001..

DUARTE, D. M. **Manaus, entre o passado e o presente**. 1. ed. Manaus: Mídia Ponto Com., 2009.

DUARTE, S. G. **Dicionário brasileiro de educação**. Rio de Janeiro: Antares/Nobel, 1986.

DUBAR, C., **La Sociologie du travail face à la qualification et à la compétence**. DUNOD, Revue Sociologie du Travail, nº 2, 1996.

DUGUÉ, E. **A Lógica da competência**: o retorno do passado. In: TOMASI, A. (Org.). Da qualificação à competência: pensando o século XXI. Campinas, SP. Papirus, 2004.

DURKHEIM, E. D. **Da divisão do trabalho social**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

FACCI, M. G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. São Paulo: Autores associados, 2004. Coleção formação de professores.

FAURE, E. **Aprender a ser**. Lisboa: Difusão Europeia do Livro, 1974.

FERENC, A. V. F. **Como o professor universitário aprende a ensinar?** Um estudo na perspectiva da socialização profissional. 2005. Tese (Doutorado em Educação). UFSCAR, 2005.

FERREIRA, J. N. **O Ensino Médio nas Escolas de Tempo Integral**. Manaus: UFAM, 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal do Amazonas, 2012.

FIDALGO, F.; OLIVEIRA, A. M.; FIDALGO, N. L. R. (orgs.). **Educação profissional e a lógica das competências**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

FIDALGO, N. L. R.; & FIDALGO, F. **Reflexos sociais da lógica de competências**: o processo de individualização em foco. In: FIDALGO, F.; OLIVEIRA, A. M.; FIDALGO, N. L. R. (orgs.). Educação profissional e a lógica das competências. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

FLEURY, A. C. C.; FLEURY, M. T. L. **Estratégias empresariais e formação de competências**. São Paulo: Atlas, 2000.

FONSECA, C. S. **História do Ensino Industrial no Brasil**. Alvará de 05.01.1785. Rio de Janeiro: Escola Técnica, 1961.

\_\_\_\_\_. **História do ensino industrial no Brasil.** Rio de Janeiro, MEC, 1961-2, 2 vols.

\_\_\_\_\_. **História do ensino industrial no Brasil.** Rio de Janeiro: SENAI, 1986. v. 1.

FORTÉ, M. **La qualification dans une economie de creation permanente:** une categorie fondatrice. Paris: Econômica, 1992. In: COSTA, M. Pereira da. Certezas e incertezas da educação profissional por competências. Tese de Doutorado. Goiânia, 2007.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder.** Rio de Janeiro: Geral, 1990<sup>a</sup>.

\_\_\_\_\_. **Vigiar e Punir:** História da violência nas prisões. Petrópolis: Vozes, 1993.

\_\_\_\_\_. **Vigiar e Punir:** Nascimento da prisão. 30 ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

\_\_\_\_\_. **Poder e Saber.** In: MOTTA, M.B. (Organização e seleção de textos). Estratégia, poder-saber. Tradução de Vera Lúcia Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003. Ditos e Escritos, 4.

\_\_\_\_\_. **Vigiar e Punir:** Nascimento da prisão. 30 ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

FORD, H. **Os princípios da prosperidade.** Trad. Monteiro Lobato. São Paulo: Freitas Bastos, 1967.

FORTE, M. **La qualification dans une economie de creation permanente:** une categorie fondatrice. Paris: Economica, 1992.

FREIRE, P. **Conscientização.** Teoria e prática da libertação. 3. ed. São Paulo: Centauro, 1980.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido.** São Paulo: Paz e Terra, 1986.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. M. & RAMOS, M. (Orgs). **Ensino Médio integrado:** Concepção e contradições. São Paulo: Cortez, -2005.

FROMM, E. **A revolução da esperança:** por uma tecnologia humanizada. São Paulo: Circulo do Livro, s/d.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. Políticas docentes no Brasil: um estado da arte. Brasília, DF: UNESCO, 2011.

\_\_\_\_\_. **A formação de professores e profissionalização:** contribuições dos estudos publicados na RBEP entre 1998 e 2011. Estudos RBEP R. bras. Est. Pedag. Brasília, v. 93, n° 234, [número especial], p. 423-442, maio/ago. 2012.

GÓMEZ, A. P. (1995). **O pensamento prático do professor:** a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (coord.). Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1995, p. 93-114.

GONZAGA, A. M. **Formação de professores no ensino tecnológico:** fundamentos e desafios. Curitiba: CRV, 2015.

GONZALEZ, W. R. C. **Competências: uma alternativa conceitual?** Rio de Janeiro: SENAI-DN/ Ciet, 1996. In: Educação Ambiental. Disponível em: <<http://goo.gl/eHkjjY>>. Acesso em jul. 2014.

GONZALEZ, J.; WAGENAAR, R.; BENEITONE, P. **Tuning América Latina, un proyecto de las universidades.** Revista Iberoamericana de Educación, n. 35, p. 151-64, may/ago, 2004. Disponível em: <<http://goo.gl/XMhMj5>>. Acesso em jul. 2015.

\_\_\_\_\_. **Tuning e structures in Europe.** Informe Final. Projeto Piloto, Fase 2, Universidades Deusto e Groningen. Bilbao: Universidade de Deusto, 2006. Disponível em: <<http://goo.gl/JNTf0W>> Acesso em jul. 2015.

GRAMSCI, A. **Americanismo e Fordismo.** In: GRAMSCI, A. Maquiavel, a política e o Estado Moderno. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984.

\_\_\_\_\_. **Cadernos do Cárcere.** Temas de cultura. Ação católica. Americanismo e fordismo. Vol. 4. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 2001.

GROOTINGS, P. **Da qualificação à competência:** do que estamos a falar? Revista Europeia da Formação Profissional, Berlim, n. 1, 1994.

HIRATA, H. S. **Da polarização das qualificações ao modelo da competência.** In: Ferreti, C. [et al] (orgs.). Novas tecnologias, trabalho e educação. Petrópolis: Vozes, 1994.

\_\_\_\_\_. **Competências e divisão social do trabalho no contexto de novos paradigmas produtivos.** In: Anais do Seminário Internacional "Educação Profissional, Trabalho e Competência". Rio de Janeiro: CIET/SENAI/CNI, novembro/1996.

HYMES, D. H. **Vers la compétence de la communication.** 1. ed. Paris: Crédif-Hatier, 1973.

HOUSTON, W.R. **Strategies and resources for developing a Competency-Based Teacher Education Program.** [Albany]: New York State Education Dept., Division of Teacher Education and Certification & Multi-State Consortium on Performance-Based Teacher Education, 1972. In: DIAS, R. E.; LOPES, A. C. Competências na formação de professores no Brasil: O que (não) há de novo. Edu. Soc., Campinas,

vi, 24, n. 85, p. 1155-177, dezembro de 2003. Disponível em: <<http://goo.gl/3ntqee>>. Acesso em set. 2015.

HUBERMAN, M. **Survivre à la première phase de la carrière**. Cahiers pédagogiques, 1991. In: **Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?** PAQUY, L.; P. Perrenoud; Marguerite Altet [et. al] (Orgs). 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. INEP. **Exame Nacional para Certificação de Competências - ENCCEJA**. Brasília: 2011. Disponível em: <<http://www.encceja.inep.gov.br/>>. Acesso em jul. 2015.

Instituto Federal do Amazonas – IFAM. **Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI - 2014-2018**. Disponível em: <[www.ifam.edu.br](http://www.ifam.edu.br)>. Acesso em mai.2015.

JAPIASSU, H. **Nascimento e Morte das Ciências Humanas**. Rio e Janeiro: Francisco Alves, 1978.

KUENZER, A. Z. **Ensino d 2º grau**: o trabalho como princípio educativo. São Paulo: Cortez, 1988.

\_\_\_\_\_. **Ensino médio e profissional**: as políticas do estado neoliberal. São Paulo: Cortez, 1997.

\_\_\_\_\_. **Conhecimento e competências no trabalho e na escola**. Boletim Técnico do SENAC, Rio de Janeiro, v. 28, n. 2, maio/ago. 2002.

\_\_\_\_\_. **Competência como práxis**: os dilemas da relação entre teoria e prática na educação dos trabalhadores. Boletim Técnico do SENAC, 2003.

\_\_\_\_\_. **Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica**: Brasília, 26, 27 e 28 de setembro de 2006. Disponível em: <http://goo.gl/durQwB>. Acesso em 16 fev, 2015.

LATOUR, B. **Ciência em ação**: Como seguir cientistas e engenheiros sociedade afora. Tradução: Ivone C. Benedetti. Revisão de tradução: Jesus de Paula Assis. 2. ed. São Paulo: Ed. Unesp, 2011.

LAKATOS, Eva M.; MARCONI, Maria de A. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LEAL, A. D. **As bases epistemológicas para a análise de trajetória na perspectiva de Pierre Bourdieu**. In: Formação de Professores no Ensino Tecnológico: fundamentos e desafios. Curitiba: CRV, 2015.

LE BOTERF, G. **De la compétence**. Essai sur un attracteur étrange. Paris: les Editions d'organization, 1994. In: Porque construir competências a partir da escola? Desenvolvimento da autonomia e luta contra as desigualdades. PERRENOUD, P. Curitiba: Melo, 2010.

LELIS, I. **Convergências e tensões nas pesquisas sobre aprendizagem da docência**. In DALBEN, A. L.; DINIZ, J.; LEAL, L.; SANTOS, L (Org.). Coleção Didática e prática de Ensino. Belo Horizonte, Autêntica, 2010.

LEMOSSÉ, M. **“Le professionnalisme” des enseignants**: le point de vue anglais. Recherche et formation, 6, 55-66. In: **Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?** PAQUY, L.; P. Perrenoud; Marguerite Altet [et. al) (Orgs). 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

LESSARD, C. **La profession enseignant au Québec. Enjeux et défis des années**. IQRG. In: **Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?** PAQUY, L.; P. Perrenoud; Marguerite Altet [et. al) (Orgs). 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

LIMA, L. C. **O paradigma da educação contábil**: perspectivas gerencialistas no ensino superior em Portugal. In: SGUISSARDI, V.; SILVA JR (et. al) (orgs.) Políticas para a educação superior. Piracicaba. UNIMEP, 1997.

LOUVET, M.; BAULLAUQUÈS. S. **La prise de fonction des instituteurs**. Paris, Dunod. In: **Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?** PAQUY, L.; P. Perrenoud; Marguerite Altet [et. al) (Orgs). 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

LUCINI, G. F. **Prólogo** (2004). In: Ser professor e dirigir professores em tempo de mudança. BAZARRA, L. CASANOVA, O. [et al). Tradução, Antonio Efro Feltrin. 2. ed. São Paulo: Paulinas 2008.

MACHADO, L. R. S. **Educação básica, empregabilidade e competência**. Trabalho & Educação – Revista do NETE, Belo Horizonte, n. 3, jan.-jul. 1998. Disponível em: <<http://goo.gl/b7CC9T>>. Acesso em dez. 2014.

\_\_\_\_\_. **Formação de Professores para a Educação Profissional e Tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos**. In: MEC/INEP. (Org.). Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica. 1ª ed. Brasília: MEC/INEP, 2008, v. 8, p. 67-82. Disponível em: <<http://goo.gl/03afOH>>. Acesso em Fev. 2015.

\_\_\_\_\_. **Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional**. Revista Brasileira da Educação Profissional e tecnológica. Ministério da Educação, secretaria de Educação Profissional e Tecnologia. V. 1, n. 1 (jun. 2008). Brasília: MEC, SETEC, 2008. Anual. Disponível em: <<http://goo.gl/bPDvi7>>. Acesso em fev. 2015.

MACHADO, N. **Sobre a ideia de competência**. In: PERRENOUD, P. (Org.). As competências para ensinar no século XXI: a formação de professores e o desafio da

avaliação. Porto Alegre: Artmed, 2002. In. DEBPRESBITERIS, L. **Avaliação na Educação Profissional**. A busca da integração de Saberes. Pinhais: Melo, 2011.

\_\_\_\_\_. **O desafio da organização curricular do ensino**. Ensino Médio e Técnico com Currículos Integrados: propostas de ação didática para uma relação não fantasiosa. Ensino Médio Integrado à Educação Profissional. Salto para o Futuro. Boletim 07, maio/jun. p. 66. 2006.

MAGER, R. F.; BEACH JR., K. M. **O planejamento do ensino profissional**. Porto Alegre: Globo, 1976.

MALGLAIVE, G. **Ensinar Adultos**. Portugal: Porto, 1995.

MALHEIROS, Bruno Taranto. **Metodologia da pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

MANFREDI, M. S. **Trabalho, qualificação e competência profissional – das dimensões conceituais e políticas**. Educação. Social. v. 19 n. 64. Capinas, set. 1998.

\_\_\_\_\_, S. M. **Educação Profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARCUSE, H. **Cultura e Sociedade Comentários para uma redefinição de cultura**. In: Cultura e sociedade. vol II. Trad. de Wolfgang Leo Maar, Isabel Maria Loureiro e Robespierre de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

MARANDUBA, R.G.B. **Competências essenciais ao professor de 1º grau no Brasil. 1981**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro. 1981.

MARX, K. **O Capital**. Vol. I. Tomo 2. São Paulo: Abril, 1984.

MATOS, O. A.; ARRUDA, S. R. **Metodologia SENAI para a formação Profissional com base em Competências**: um estudo de caso sobre a implantação deste método no Departamento Regional do SENAI de Santa Catarina. Revista E- Tech: Tecnologias para a Competividade Industrial. Florianópolis, nº especial. Educação, p. 34-58, 2012.

MONTEIRO, A. M. F. C. **Professores: entre saberes e práticas**. In: Educação & Sociedade, ano XXII. n. 74. Abril/2001.

MOURA, H. D. **A gestão socialmente produtiva de instituições de educação profissional** In: 1º Encontro Internacional de Turismo, Hospitalidade e Desenvolvimento Sustentável. Natal: CEFET-RN, 2004a.

\_\_\_\_\_. **Educação Básica e Educação Profissional e Tecnológica: Dualidade Histórica e Perspectivas de Integração**. IN HOLOS ano 23, Vol.2. Revista Eletrônica do CEFET-RN – 2007. Disponível em: <<http://goo.gl/DkyCLc>>. Acesso em fev. 2015.

\_\_\_\_\_. **A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica.** Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica. Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. v. 1, n. 1, (jun. 2008 - ). – Brasília: MEC, SETEC, 2008. Disponível em: <<http://goo.gl/TPvuJ5>>. Acesso em Fev. 2015.

\_\_\_\_\_. **A fábrica como espaço educativo.** São Paulo. Scortecci, 2006. \_\_\_\_\_; [ et. al]. **A Educação Profissional na Lei 5.692/71.** In A Educação Profissional na Região Norte. Reflexões e críticas. Manaus: Edua, 2013.

MOREIRA, A. F. B. **A Psicologia... e o resto: o currículo segundo César Coll.** **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 100, p. 93-109, mar. 1997.

MORETTI, V. Dias. **Professores de matemática em atividade de ensino: uma perspectiva histórico-cultural para a formação docente.** São Paulo: s. n. 2007. Tese de Doutorado - Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

MULDER. M. **Competência – essência e utilização do conceito em ICVT.** Competência no desenvolvimento do EFP. Revista Europeia de Formação Profissional nº 40 – 2007/1, p. 13-14.

NASCIMENTO, M. I. M; COLLARES S. A. O. **Análise da eficiência da Lei 5.692/71 na formação dos Trabalhadores de Guarapuava sob a perspectiva de Consciência para a cidadania e qualificação para o Trabalho.** Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.20, p. 76 - 85, dez. 2005 - ISSN: 1676-2584 Disponível em: <<http://goo.gl/MJko6A>>. Acesso em mar. 2015

NASCIMENTO. D. M. do. **Metodologia do Trabalho Científico. Teoria e Prática.** 2. ed. Belo Horizonte: Fórum, 2008.

NOBRE, E. F. **Reflexões e perspectivas do ensino de física na América Latina – Uma relação sobre o projeto alfa Tuning-América Latina.** XVII Simpósio Nacional de Ensino de Física. Vitória, 2009. Disponível em: <<http://goo.gl/Gv57tH>>. Acesso em jul. 2015.

NOVICKI, V.; GONZALEZ, W. R. C. **Competências e meio ambiente: uma análise crítica dos referenciais curriculares da educação profissional de nível técnico.** Ambiente e educação. Rio Grande do Sul: 2003.

NÓVOA, A. **Profissão Professor.** 2 ed. Porto: Porto Editora, 1995.

NUNES, C. **Ensino médio.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

OFFE, C. **Sistema Educacional, Sistema Ocupacional e Política de Educação - Contribuição à Determinação das Funções Sociais ao Sistema Educacional.** In: Revista Educação e Sociedade. CEDES, 1990, Nº 35, p. 09-59.

OLIVA, F.; HENSON, K. T. ¿Cuales son las competencias genéricas esenciales de la enseñanza? In: SACRISTÁN, G. J.; GOMES, P. A. La enseñanza: su teoría y su práctica. Madrid: Akal, 1989, p. 357-363 e In: DIAS, R. E.; LOPES, A. C. **Competências na formação de professores no Brasil**: O que (não) há de novo. Edu. Soc., Campinas, vl, 24, n. 85, p. 1155-1177, dezembro de 2003. Disponível em: <<http://goo.gl/3ntqee>>. Acesso em set. 2015.

OLIVEIRA, M. R. N. S. de. **A formação de professores para a educação profissional**. In: DALBEN, A. L.; DINIZ, J.; LEAL, L.; SANTOS, L. (Org.). Coleção Didática e Prática de Ensino. Belo Horizonte, Autêntica, 2010.

OLESEN, V. Reform of professional practice. In: Grant, G. et al. (ed.). On competence, p. 199-223. San Francisco: Jossey-Bass, 1979. In. **Conhecimento Prático e competência profissional**. In Revista Europeia de Formação Profissional, nº 40, p. 43 nº 2007/1.

PAQUAY, L.; PERRENOUD, P. ALTET, M. CHARLIER, E. (orgs.). **Formando professores profissionais**. Quais as estratégias? Quais competências? 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PASSARINHO, G. J. **Exposição de motivos do Senhor ministro da educação e cultura**. In: São Paulo: Secretaria da Educação. Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus. São Paulo, out. 1971. p. 15-21.

PEREIRA, L.A.C. **A formação de professores e a capacitação de trabalhadores da EPT**. Institutos Federais. Uma revolução na educação profissional e tecnológica. PACHECO, Eliezer (Org.). São Paulo. Moderna, 2011. Disponível em: <<http://goo.gl/gGVzS4>>. Acesso em fev. 2015.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**. Perspectivas sociológicas. Lisboa. Dom Quixote, 1993.

\_\_\_\_\_. **Formação contínua e obrigatoriedade de Competências na profissão de professor**. Tradução de: Luciano Lopreto. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Universidade de Genebra, 1998.

\_\_\_\_\_. **Formar professores em contextos sociais em mudança**: Prática reflexiva e participação crítica. Tradução: Denice Barbosa Catani. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Universidade de Genebra. 1999. Disponível em: <<http://goo.gl/OKXkyB>>. Acesso em out. 2014.

\_\_\_\_\_. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

\_\_\_\_\_. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1999b. In: Metodologia SENAI de educação profissional. Brasília: SENAI/DN, 2013.

\_\_\_\_\_. **Dez novas competências para ensinar.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

\_\_\_\_\_. **Du Maître de stage au formateur de terrain:** formule creuse ou expression d'une nouvelle articulation entre théorie et pratique? In: F. CLERC & P. A. Dupuis (éd). Rolê et place de la pratique dans la formation initiale et continue des enseignants. Nancy: CRDP de Lorraine, 1994c. In: Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências? PAQUY, L.; P. PERRENOUD. P; Marguerite Altet [et. al) (Orgs). 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

\_\_\_\_\_. **Formando professores profissionais: Três conjuntos de questões.** In: Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências? PAQUY, L.; P. Perrenoud; Marguerite Altet [et. al) (Orgs). 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

\_\_\_\_\_. **Aprender a negociar a mudança em educação.** Curitiba: Melo, 2010a. In: Metodologia SENAI de Educação Profissional. SENAI/DN, 2013.

PÉREZ G. A. **Função e formação do professor/a no ensino para a compreensão:** diferentes perspectivas. In: SACRISTÁN, G, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. Compreender e transformar o ensino. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

PIAGET, J. **Para onde vai a educação?** Rio de Janeiro: José Olympio, 1998.

PIERUCCI, A. F. **O desencantamento do mundo:** todos os passos do conceito em Max Weber. São Paulo: USP & Ed. 34, 2003.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores:** unidade teoria e prática? 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

\_\_\_\_\_. GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil:** gênese e crítica de um conceito. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PINHEIRO, L. M. **Treinamento, formação e aperfeiçoamento de professores primários.** II CONFERÊNCIA NACIONAL DE AEDUCAÇÃO. Anais. Porto Alegre: MEC/Inep, 1967.

POPHAM, W.J. **Avaliação educacional.** Porto Alegre; Rio de Janeiro: Globo, 1983.

PROST, A. **Est-il vraiment utile de former les maîtresw Bulletin du Conseil de l'Europe.** In: Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências? PAQUY, L.; P. Perrenoud; Marguerite Altet [et. al) (Orgs). 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

RAMOS, M. **A pedagogia das competências e a psicologização das questões sociais.** Boletim Técnico do SENAC. Número Especial. Mar. 2001a.

\_\_\_\_\_. **A pedagogia das competências:** autonomia ou adaptação? São Paulo: Cortez, 2001b.

\_\_\_\_\_. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. **Concepção do ensino médio integrado.** In: PARANÁ. Secretaria de Educação. Concepção de ensino médio integrado à educação profissional. Curitiba, 2008.

REHEM, C. M. **Perfil e formação do professor de educação profissional técnica.** São Paulo: SENAC, 2009.

RIOS, T. A. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade.** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

ROCHE, J. **Da qualificação à competência: pensando o século XXI.** Campinas/SP: Papiros, 2004.

RODRIGUES, A. **Análise das práticas e de necessidades de formação.** Lisboa: Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, 2006. In: Políticas de apoio aos docentes em estados e municípios brasileiros: ANDRÉ, M. Dilemas na formação de professores. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 50, p. 35-49, out./dez. 2013. Editora UFPR. Disponível em: <<http://goo.gl/VjT3EY>>. Acesso em set. 2015. Acesso em ago. 2015.

ROPÉ, F. **Dos saberes Às Competências.** In: ROPÉ, F. & TANGUY, L. (orgs.). Saberes e Competência: o uso de tais noções na escola e na empresa. Campinas: Papiros, 1997a.

\_\_\_\_\_. & TANGUY, L. (orgs.). **Introdução.** In: Saberes e Competência: o uso de tais noções na escola e na empresa. Campinas: Papiros, 1997a.

ROSSI, P. **Naufrágios sem espectador: a ideia de progresso.** Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: UNESP, 2000.

RUMMERT, S. M. **Projeto escola de fábrica – Atendendo a “pobres e desvalidos da sorte”** do século XXI. Perspectiva, ano 23, n. 2, jul.- dez. 2005, p. 303-322.

SACRISTÁN, J. G. **Consciência e acção sobre a prática como libertação dos professores.** In: NÓVOA, Profissão professor. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995.

\_\_\_\_\_. **Escolarização e Cultura: As novas perspectivas educacionais. Dupla Determinação.** In: SILVA, L. H. et all. Novos mapas culturais. Porto Alegre: Sulina, 1996b.

\_\_\_\_\_. **El profesor y la formación del profesorado.** In: SACRISTÁN GIMENO.J.; PÉREZ GÓMEZ, A. La enseñanza: su teoría y su práctica. Madrid: Akal, 1989. In: DIAS, R. E.; LOPES, A. C. **Competências na formação de professores no Brasil: O que (não) há de novo.** Edu. Soc., Campinas, vl, 24, n. 85, p. 1155-177, dezembro de 2003. Disponível em: <<http://goo.gl/3ntqee>>. Acesso em set. 2015.

\_\_\_\_\_.; [et al.]. **Estudar por Competências. O que há de novo?** tradução: Carlos Henrique Lucas Lima. Revisão: Selma Garrido Pimenta. Porto Alegre: Artmed, 2011.

SANT'ANNA, F.M. **Microensino e habilidades técnicas do professor**. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1979.

SANTOS, B. S. **Um discurso sobre a ciência**. 8. Porto: Afrontamento. 1996.

SANTOS, A. B.; NOGUEIRA, SILVIA, C. C. **Política de Formação de Professores no Ifam/Camus Manaus Zona Leste**. In: Educação Profissional na região Norte: Reflexões Críticas. MOURÃO, Armanda. R. B.; BENTES, Arone N; ALMEIDA, Carlos A.G. [et al] (Org.). Manaus: Edua, 2013.

SCHMIDT, M. A.; ORTH, M.A. **Ações Políticas e Sociais da Educação Profissional: Alguns aspectos históricos**. In B. Tec. Rio de Janeiro, v. 39, n. 3, set./dez.2013.

SCHÖN, D. A. The reflective practitioner. New Yorkk: Basic Books (trad. française: Le praticien *reflexif*: A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel. Montréal: Les Editions Longiques, 1983. In. **Formando Professores Profissionais. Quais estratégias Quais Competências?** PAQUAY; PERRENOUD. P.; ALTET, M. [et. al). (orgs.). Porto Alegre: Artmed, 2001.

\_\_\_\_\_. The reflective practitioner. New Yorkk: Basic Books (trad. française: Le praticien *reflexif*: A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel. Montréal: Les Editions Longiques, 1994. In. **Formando Professores Profissionais. Quais estratégias Quais Competências?** PAQUAY; PERRENOUD. P.; ALTET, M. [et. al). (orgs.). Porto Alegre: Artmed, 2001.

NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente**. In: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e sua formação**. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

\_\_\_\_\_. **Le praticien reflexif**. Montréal: Longiques, 1994. In: Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências? PAQUY, L.; P. Perrenoud; Marguerite Altet [et. al) (Orgs). 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SAVIANI, D. **História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos**. Revista Educação. e.d. 2005. Vol. 30 – N° 02. Disponível em: <<http://goo.gl/P6UnF9>>. Acesso em jun.. 2015.

\_\_\_\_\_. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

\_\_\_\_\_. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas: Autores Associados, 2008a. p. 246-253. Disponível em: <<http://goo.gl/U5kP4R>>. Acesso em set. 2015.

\_\_\_\_\_. **A nova lei da educação – LDB:** Trajetória, limites e perspectivas. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2008c. Disponível em: <<http://goo.gl/xyxTwh>>. Acesso em jun. 2015

\_\_\_\_\_. **Formação de professores:** aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. Revista Brasileira de Educação. Vol. 14 n. 40. Jan./abril.2009. Disponível em: <<http://goo.gl/7M0XKT>>. Acesso em jun. 2015.

SANTOS, B. S. **Um discurso sobre a ciência.** 8. Porto: Afrontamento. 1996.

SELL, Eduardo Carlos. **Sociologia Clássica:** Durkheim, Weber e Marx. Itajai. Vozes, 2001.

SILVA, C. S. B. **Curso de Pedagogia no Brasil:** história e identidade. .2 ed. Rev. Ampl. Campinas: Autores Associados, 2003.

STROOBANTS, M. A. **A competência mobiliza o operário?** Revista Europeia de Formação Profissional, Berlim, n. 1, 1994.

\_\_\_\_\_. **A Visibilidade das Competências.** In: ROPÉ, Françoise & TANGUY, L. (orgs.). Saberes e Competência: o uso de tais noções na escola e na empresa. Campinas-SP: Papyrus, 1997.

SOUZA, A. C. R. de. **Politecnia, escola unitária e trabalho.** In. O Desafio da Organização Curricular do Ensino Integrado. Salto para o Futuro-Ministério da Educação/TV Escola. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1989.

\_\_\_\_\_. **Escola de Aprendizizes Artífices do Amazonas:** Os caminhos de sua implantação e consolidação, em 1909-1942. São Paulo, 2002. Dissertação (Mestrado em História da Ciência). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP.

\_\_\_\_\_. **Legislação Federal para o ensino e a Escola de Aprendizizes e Artífices do Amazonas: Diálogos possíveis.** In: XVII Simpósio Nacional de História. Conhecimento histórico e diálogo social. Natal. Anais Eletrônicos do XVII Simpósio Nacional de História. São Paulo: Associação Nacional dos Professores de História, 22 a 26 jul., 2013. Disponível em: <<http://goo.gl/943U1e>>. Acesso em fev. 2015.

TANGUY, L. **Les usages sociaux de la notion de compétence.** Sciences Humaines. Hors. Série n.12, fev. /mar., 1996.

\_\_\_\_\_. **Saberes e Competência:** o uso de tais noções na escola e na empresa. Campinas-SP: Papyrus, 1997c.

TANURI, L. M. **História da formação de professores.** Revista Brasileira de Educação, n. 14, p. 61-88, maio/ago, 2000. Disponível em: <<http://goo.gl/TaK2Ad>>. Acesso em set. 2015.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TAYLOR, F. W. **Princípios de Administração Científica** (1903). 8. ed. São Paulo: Atlas S. A., 1995. In: CHIAVENATO, I. Introdução à teoria geral da administração das organizações: edição compacta. 3. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

TOMASI, A. **Da qualificação à competência: Pensando o século XXI** (Org.). Campinas: Papirus, 2004.

TREVIÑOS, Augusto N.S. et. al. **A agonia do (a) educador (a) sul-rio-grandense: Histórias de vida**. Porto Alegre: UFRGS, 2006.

WEBER. M. **A ética protestante e o espírito do capitalismo**. 11. ed. São Paulo: Pioneira, 1996.

\_\_\_\_\_. **Economia e sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva**. Trad. Regis Barbosa e Karen Elzabe Barbosa. Revisão técnica: Gabriel Cohn. Brasília, DF: Universidade de Brasília: S. Paulo: 1999.

\_\_\_\_\_. **Economia e sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva**. Trad. Regis Barbosa e Karen Elzabe Barbosa. Revisão técnica: Gabriel Cohn. 4. ed. Brasília: Universidade de Brasília, 2000, vol. 1.

\_\_\_\_\_. **A ética protestante e o espírito capitalista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WOLF, A. **Como avaliar competência: a experiência do reino Unido**. Revista Europeia de Formação Profissional n. 1, p. 32, 1994.

UNICEF. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**. Conferência de Jomtien – 1990. Plano de Ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Disponível em: <<http://goo.gl/RFXwt2>>. Acesso em jul. 2015.

VALLEJOS R. V. **Palestra**. Arquivo de mídias do SENAI/DR/AM, 2013.

VELDE, C. **An alternative conception of competence: implication for vocational education**. In: Journal of Vocational Education and Training, 1999, Vol. 51, n° 6, p. 437447 e In: Revista Europeia de Formação Profissional. N° 56 40 -2007/1, p. 56.

VER, D. R. V. & VALSINER, J. Understanding **Vygotsky: - a Quest for Synthesis (1991) Vygotsky: Uma síntese**. Cecilia C. Bartalotti (Tradução). 4. ed. São Paulo: Loyola, 2001.

VERGARA, S. C. **Métodos de pesquisa em administração**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

VIDAL, D. G. **O exercício disciplinado do olhar: livros, leituras e práticas de formação docente no Instituto de Educação do Distrito Federal (1932-1937).** Bragança Paulista: EDUSF, 2001. Disponível em: <<http://goo.gl/q0yJfn>>. Acesso em abri, 2015.

\_\_\_\_\_. **Escola Nova e processo educativo.** In: LOPES, E. M.; FIGUEIREDO, L.; GREIVAS, C. (orgs.). 500 anos de educação no Brasil. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. Disponível em: <<http://goo.gl/l1CKGu>>. Acesso em abri, 2015.

VIEIRA, S. L. **Desejos de reforma: legislação educacional no Brasil Império e República.** Brasília: Líber Livro, 2008. Disponível em: <<http://goo.gl/rRtF3c>> . Acesso em abri, 2015.

ZABALA, A.; ARNAU, L. **Como aprender e ensinar competências.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

ZARIFIAN, P. **Objetivo Competência: por uma nova lógica.** São Paulo: Atlas, 2001.

## Diversos

Assembleia Legislativa. **Mensagem do então Governador do Amazonas no período de 2010 a 2014,** Omar José Abdel Aziz, à Assembleia Legislativa. 2011/2012. Disponível em: <<http://goo.gl/qYChSw>>. Acesso em set. 2015.

Centro de Estudos do Comportamento Humano da Arquidiocese de Manaus, 1985-1989.

Confederação Nacional da Indústria - CNI. Agência de notícias. **Brasil vai avaliar cursos e alunos de Educação Profissional de todo o país.** 24 abril, 2015. Disponível em:< <http://goo.gl/VVyvTI>>. Acesso em jul. 2015.

Congregação das irmãs Missionárias da Imaculada. Congregação de origem italiana, fundada em 08 de dezembro de 1936 em Milão – Itália.

Declaração Mundial sobre Educação para todos. **Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem. Fundo das Nações Unidas para a Infância,** 1990. Disponível em: <<http://goo.gl/iTJuau>> . Acesso em ago. 2014.

Diário do Amazonas, 30 de setembro de 1910, p. 01. In: **Escola de Aprendizizes Artífices do Amazonas: Os caminhos de sua implantação e consolidação,** em 1909-1942. São Paulo, 2002. Dissertação (Mestrado em História da Ciência). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP.

Diário do Congresso do Amazonas, 26 de outubro de 1910, p. 01. **Escola de Aprendizizes Artífices do Amazonas: Os caminhos de sua implantação e consolidação,** em 1909-1942. São Paulo, 2002. Dissertação (Mestrado em História da Ciência). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP.

Diário Oficial da União, 05 de outubro de 1910, p. 8151. **Escola de Aprendizes Artífices do Amazonas**: Os caminhos de sua implantação e consolidação, em 1909-1942. São Paulo, 2002. Dissertação (Mestrado em História da Ciência). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP.

Educação. **ENEM 2013**. Disponível em: <http://goo.gl/TTYdZM>. Acesso em jun. 2015.

ENEM 2014. **Nota de redação**. Disponível em: <http://goo.gl/GGPGtc>. Acesso em jun. 2015. G1 São Paulo.

Federação das Indústrias do Estado de Santa Catarina, 2012.

Federação das Indústrias do Estado do Amazonas. Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial. Departamento Regional do Amazonas, 2014.

Federação das Indústrias de Santa. In. E-Tech: Tecnologias para Competitividade Industrial, Florianópolis, n. especial, Educação, p. 34-58, 2012.

Governo do Estado do Amazonas. **Ações do Governo do Estado do Amazonas nos anos de 2011, 2012 e 2013**. Baseada em relatórios setoriais elaborados por órgãos que compõem o Poder Executivo Estadual. Mensagem à Assembleia Legislativa 2011/2012/2012. Disponível em: <http://goo.gl/qYChSw>. Acesso em set. 2015.

M. A. I. e Comercio, Relatório da Escola de Aprendizes Artífices do Amazonas, 1914, pp. 04-05.

Ministerio de Educación y Ciencia. Espanha: 1996.

Prefeitura do Município de Manaus. **Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério**. Prefeitura de Manaus. SEMED. Disponível em: <http://ddpm.manaus.am.gov.br>. Acesso em set. 2015.

Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial. SENAI/AM. **Histórico**. CDU 377. Manaus: 2001.

\_\_\_\_\_. **Capacitação de multiplicadores das metodologias de formação por competências**: relatório/SENAI/DN. – Brasília, 2005.

\_\_\_\_\_. **Departamento Nacional. Orientador para elaboração de provas**. Olimpíada do Conhecimento. **Brasília**: SENAI/DN, 2007.

\_\_\_\_\_. **Departamento Nacional**. Elaboração de perfis profissionais por comitês técnicos setoriais. 3. ed. Brasília, DF: SENAI/DN, 2009a. (Formação profissional baseada em competências; v.1). ISBN 9788575193044.

\_\_\_\_\_. **Departamento Nacional. Matriz de referência do SAEP-2011/2012**. Sistema de Avaliação da Educação Profissional e Tecnológica. Disponível em: [www.senai.br](http://www.senai.br); <http://goo.gl/dFX0xT>. Acesso em jul. 2015

\_\_\_\_\_. **Sistema de Avaliação de Desempenho de Estudante-SAEP** (2011/2012). Disponível em: <<http://www.avaliacaosenai.caedufjf.net/>>. Acesso em jul. 2015.

\_\_\_\_\_. **Departamento Nacional. Metodologia SENAI de Educação Profissional.** Brasília: SENAI/DN, 2013.

\_\_\_\_\_. **Departamento Regional do Amazonas.** Núcleo de Informação Tecnológica. Acesso em: mar/2014/out. 2015.

\_\_\_\_\_. **Departamento Regional do Amazonas.** Relatório de acompanhamento pedagógico/2014 a out. 2015. Curso Técnico em Mecatrônica. Manaus: 2015.

\_\_\_\_\_. **Departamento Regional do Amazonas.** Arquivos. Acesso em ago. /set./out. /2015.

Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1996. Disponível em: <<https://goo.gl/z7sO83>>. Acesso em set. ago. 2015.

## APÊNDICES

## **APÊNDICE - A**

### **ENTREVISTA – ALUNOS**

#### **PESQUISA SOBRE A METODOLOGIA SENAI DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL - METODOLOGIA POR COMPETÊNCIAS**

#### **CURSO TÉCNICO EM MECATRÔNICA**

Prezado aluno (a),

Você está sendo convidado a participar de uma entrevista que faz parte de minha Dissertação de Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas com o tema: A formação de professores para a Educação Profissional e Tecnológica mediada pela Metodologia por Competência a partir dos anos 70. Solicito sua colaboração em responder às questões desta entrevista referente a aplicabilidade da Metodologia SENAI de Educação Profissional por Competência em seu curso Técnico de Mecatrônica nos anos de 2014/2015. Sua contribuição será de grande ajuda na investigação ser realizada. Obrigado.

1. Qual a diferença da metodologia de sala de aula que você já experimentou até o Ensino Médio para a Metodologia por Competência vivenciada no curso de Mecatrônica no SENAI?
2. Quais aspectos da aplicabilidade da Metodologia SENAI de Educação Profissional mais chamou à sua atenção e favoreceu a sua aprendizagem?
3. E quais aspectos favoreceram menos esta aprendizagem?
4. Com relação ao sistema de avaliação (situação de aprendizagem), quais aspectos você poderia destacar?
5. Como você avalia a atuação do professor na aplicabilidade da Metodologia SENAI de Educação Profissional no desenvolvimento de Competência?

## **APÊNDICE - B**

### **ENTREVISTA - PROFESSORES**

#### **PESQUISA SOBRE A APLICAÇÃO DA METODOLOGIA SENAI DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL – METODOLOGIA POR COMPETÊNCIAS**

#### **CURSO TÉCNICO EM MECATRÔNICA**

Prezado (a) professor (a)

Venho por meio desta solicitar sua valiosa contribuição no que diz respeito à sua formação enquanto profissional da Educação Profissional e Tecnológica que atua na Metodologia SENAI de Educação Profissional na aplicabilidade da Metodologia por Competências. Sua participação será de grande valia na minha pesquisa de mestrado com o tema: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL MEDIADA PELA METODOLOGIA POR COMPETÊNCIAS A PARTIR DOS ANOS 70 – linha de pesquisa 1 – Formação de Professores no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. Obrigado.

1. Qual a sua formação anterior como profissional?
2. Para atuar na Metodologia SENAI de Educação Profissional com a Metodologia por Competências você recebeu formação específica? Se sim, como, em quais circunstâncias e em qual modalidade? EAD; participação na Olimpíada do Conhecimento, ou em outras formas? Quais?
3. Além das competências técnicas quais competências o docente deveria desenvolver para aplicabilidade desta metodologia?
4. Na aplicabilidade da Metodologia por Competências quais foram as dificuldades encontradas no processo e quais facilidades?
5. Em decorrência da experiência na aplicabilidade desta metodologia quais sugestões (de que ordem) você daria para a resolução de problemas que poderiam dificultar a aprendizagem significativa dos alunos, futuros profissionais?
6. Qual o papel da escola na funcionalidade da metodologia?
7. Você acredita na aprendizagem do aluno mediada pela Metodologia por Competência?

**APENDICE – C**

**ROTEIRO PARA ELABORAÇÃO  
DE SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM**

**PRODUTO DA DISSERTAÇÃO**

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO  
PROFISSIONAL MEDIADO PELA METODOLOGIA POR  
COMPETÊNCIAS-  
A PARTIR DOS ANOS 70**

**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAZONAS  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA E INOVAÇÃO TECNOLÓGICA  
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO TECNOLÓGICO**

**MARIA DO CARMO FERREIRA DE ANDRADE**

**ROTEIRO PARA ELABORAÇÃO DE SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM**

**PRODUTO DA DISSERTAÇÃO**

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO  
PROFISSIONAL MEDIADO PELA METODOLOGIA POR  
COMPETÊNCIAS-  
A PARTIR DOS ANOS 70**

**Manaus  
2015**

MARIA DO CARMO FERREIRA DE ANDRADE

## **ROTEIRO PARA ELABORAÇÃO DE SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM**

Roteiro para elaboração de Situação de Aprendizagem apresentado ao Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico, como produto da Dissertação para obtenção do título de Mestre. **Linha de pesquisa 1-** Processos Formativos de Professores no Ensino Tecnológico.

**Orientadora:** Profa. Dra. Ana Cláudia Ribeiro de Souza

**Manaus  
2015**

Ficha Catalográfica  
Regina Lúcia Azevedo de Albuquerque  
CRB – 11/271

A553r Andrade, Maria do Carmo Ferreira de.  
Roteiro para elaboração de Situação de Aprendizagem /  
Maria do Carmo Ferreira de Andrade. – Manaus: IFAM,  
2015.

20 f.: il.; 30 cm

Produto da Dissertação: A Formação de Professores  
para o Ensino Profissional e Tecnológico mediado pela  
Metodologia por Competências – a partir dos anos 70.  
(Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico) – Instituto  
Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas,  
2015.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Cláudia Ribeiro de Souza

1. Educação Tecnológica 2. Aprendizagem I. Souza,  
Ana Cláudia Ribeiro de (Orient.) II. Título.

CDD: 371.33

MARIA DO CARMO FERREIRA DE ANDRADE

## **ROTEIRO PARA ELABORAÇÃO DE SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM**

Roteiro para elaboração de Situação de Aprendizagem apresentado ao Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico, como produto da Dissertação para obtenção do título de Mestre. **Linha de pesquisa 1-** Processos Formativos de Professores no Ensino Tecnológico.

**Orientadora:** Profa. Dra. Ana Cláudia Ribeiro de Souza

**Manaus  
2015**

MARIA DO CARMO FERREIRA DE ANDRADE

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO PROFISSIONAL E  
TECNOLÓGICO MEDIADO PELA METODOLOGIA POR COMPETÊNCIAS -  
A PARTIR DOS ANOS 70

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas como requisito para obtenção do título de Mestre em Ensino Tecnológico.  
Linha de Pesquisa: Processos Formativos de Professores no Ensino Tecnológico.

Aprovada em 18 de dezembro de 2015.

**BANCA EXAMINADORA:**

---

Prof. Dra. Ana Cláudia Ribeiro de Souza – Orientadora  
Instituto Federal do Amazonas (IFAM)

---

Prof. Dr. José Vicente de Souza Aguiar – Membro Titular Externo  
Universidade do Estado do Amazonas (UEA)

---

Prof. Dr. Davi Avelino Leal – Membro Titular Interno  
Instituto Federal do Amazonas (IFAM)

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

### QUADROS

Quadro 1 - Características da Situação de Aprendizagem .....	11
Quadro 2 - Plano de Situação de Aprendizagem .....	13

## SUMÁRIO

<b>1 Apresentação</b> .....	6
2 Como organizar Situações de Aprendizagens: Das conceituações.....	7
3 A contextualização para a prática docente .....	10
4 Para a elaboração da Situação de Aprendizagem .....	10
5 Características da Situação de Aprendizagem.....	11
6 Plano de Situação de Aprendizagem.....	14
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	19

## 1 Apresentação

Roteiro para a elaboração de Situação de Aprendizagem é o produto da dissertação “A Formação de Professores para o Ensino Profissional e Tecnológico mediado pela metodologia por Competências – a partir dos anos 70” apresentada ao Programa de Pós-Graduação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas para obtenção do título de Mestre da Linha de Pesquisa 1- Processos Formativos de Professores no Ensino Tecnológico.

A ideia do produto surgiu e foi amadurecendo ao longo da pesquisa de campo com estudantes e professores do curso Técnico em Mecatrônica de uma escola do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial SENAI – DR/AM em Manaus na utilização da Metodologia SENAI de Educação Profissional. Por esse motivo, este texto tem por base conceitual a Metodologia SENAI de Educação Profissional, 2013.

Por tratar-se de uma atividade que objetiva observar, avaliar e mensurar o conhecimento do estudante na resolução de problemas de aprendizagem, ordem prática e profissional, esta se aplica também à formação de professores neste caso específico da Educação Profissional e Tecnológica de vários cursos da mesma escola, por responder a uma das questões investigativas da pesquisa: Quais Competências o professor (a) deverá desenvolver em sua formação e com quais estratégias formativas?

“Desenvolver Competências para gerenciar conflitos em sala de aula” foi a Situação de Aprendizagem aplicada com a participação de seis professores dos cursos Técnicos de Administração, Eletroeletrônica, Informática, Automação e Mecatrônica. A pesquisadora organizou o grupo, orientou a atividade mediando a discussão. Seguindo o roteiro da Situação de Aprendizagem, a discussão foi fluindo e foram surgindo elementos que remetiam ao objeto de nossa pesquisa e delineavam o produto.

Na organização do roteiro, apresentamos o conceito de situação de aprendizagem no desenvolvimento de habilidades e competências; passos para a sua organização; fase de planejamento; elementos necessários para a sua elaboração; a contextualização; as características da situação de aprendizagem e um roteiro elaborado da situação de aprendizagem utilizada com os professores durante a pesquisa; referências.

## 2. Como organizar Situações de Aprendizagens: Das conceituações

Na abordagem sobre o processo de ensino e de aprendizagem faz-se necessário recorrer a estratégias diferenciadas de ensino que objetivem a construção do conhecimento, apoiadas nas tecnologias. Entre tais estratégias utilizadas algumas se destacam no campo educacional que são as que propõem a interação e o desafio aos estudantes. Inovar é a palavra. Passar de um agente educacional para um mediador do processo de ensino e de aprendizagem é reconhecer que,

A educação como interatividade contempla tempos e espaços novos, diálogo problematização e produção própria dos educandos. O professor exerce a sua habilidade de mediador das construções de aprendizagem. E mediar é intervir para promover mudanças. Como mediador, o docente passa a ser comunicador, colaborador e exerce a criatividade do seu papel de coautor do processo de aprender dos alunos (HANZE, 2007, p. 1).

A abordagem construcionista de S. Papert (1990,1994), acrescidas com as contribuições das análises de J. A. Valente (1993;1996) e M. E. B. Almeida (2000), pode ser considerada uma referência extremamente importante para alicerçar e orientar o desenvolvimento de situação de aprendizagem integrando as Tecnologias da informação e comunicação na prática pedagógica do professor.

Antes de partirmos para a organização de uma Situação de Aprendizagem convém lembrar o seu conceito no desenvolvimento de habilidades e competências. Entende-se por Situação de Aprendizagem (SENAI/DN, 2013), um conjunto de ações que planejadas pedagogicamente favorecem aprendizagens significativas, por meio da utilização de Estratégias de Aprendizagem Desafiadora como Situação Problema, Estudo de Caso, Projeto, Pesquisa Aplicada e diferentes estratégias de ensino como, por exemplo, exposição dialogada ou mediada, demonstração, estudo, visitas técnicas, entre outras.

Neste sentido, as Situações de Aprendizagem devem ser,

Contextualizadas, ter valor sociocultural, evocar saberes, estimular criatividade e mobilizar a solução de problemas, a testagem de hipóteses e a tomada de decisão, desenvolvendo no aluno as capacidades que sustentam as competências definidas no Perfil Profissional (SENAI/DN, 2013, p. 123).

Como descrito, trata-se de um conjunto de situações que planejadas favorecem aprendizagens. O primeiro passo então será o de planejar as ações. Em

que consiste esse planejamento? Apontaremos alguns passos importantes para o planejamento. Ressaltamos que as Situações de Aprendizagem, são estratégias utilizadas para melhorar a aprendizagem do aluno na mediação dos conhecimentos mediados também pelas atividades práticas. Elas são aplicáveis a qualquer segmento de ensino desde a Educação Infantil ao Ensino Superior.

Nesse sentido, as Situações de Aprendizagem devem proporcionar a oportunidade do aprender fazendo de modo a mobilizar o estudante afetiva e cognitivamente para que ele reconheça o real significado daquilo que está sendo aprendido.

Existem várias maneiras de utilizar-se de uma Situação de Aprendizagem para mediar e avaliar os conhecimentos dos alunos ou de outros grupos. Palestras, aulas expositivas, dinâmicas como, por exemplo, a dinâmica do Cochicho apresentada por Celso Antunes e as narrativas de seu encontro com um menino no elevador de seu prédio em Novas situações de Aprendizagens, disponível em: <<https://youtu.be/o8sDu5EYr74>>. O menino estava muito apressado e quando indagado sobre o motivo de sua pressa ele respondeu: “É que hoje é dia de Alexandre”. Que história é essa de dia de Alexandre? É que o professor Alexandre sabe dar aulas de várias maneiras, aulas espetaculares. Marquei com o meu grupo e preciso passar os assuntos antes da atividade. Alexandre tinha alcançado não somente o aprendizado, o cérebro, a emoção, mas também o coração de seus alunos e essa era uma forma de homenageá-lo, concluiu Celso Antunes.

Como podemos verificar, as Situações de Aprendizagem são aplicáveis a qualquer nível de ensino, pois um de seus objetivos por tratar-se de uma estratégia de ensino é também dinamizar as aulas, torná-las mais atrativas, interessantes e significativas ao estudante.

Elas também podem ser desenvolvidas não somente em cursos completos, mas em uma ou mais disciplinas desde que respeitadas as etapas para atingir seus objetivos. Por exemplo, a partir da organização interna de uma Unidade Curricular<sup>1</sup> sob a responsabilidade do professor que deverá definir um conjunto de ações para planejar as Situações de Aprendizagem. Inicialmente deve selecionar e organizar os fundamentos, as capacidades ou competências a serem desenvolvidas e os

---

<sup>1</sup> Disciplina.

conhecimentos (conteúdos) que de acordo com seus critérios são adequados para a situação de aprendizagem que será desenvolvida.

Cada detalhe deve ser bem analisado, pois os conteúdos das unidades curriculares são trabalhados de forma interdisciplinar buscando a construção globalizada das partes. Seu desenvolvimento e aplicação é um desafio para os professores, assim como para os estudantes, que aprendem através de práticas muito próximas da realidade das empresas. Este aprender fazendo permite que os estudantes produzam, questionem, pesquisem, criem, compreendam, interpretem e descubram novos conhecimentos. Por isso, com base no construcionismo, uma situação de aprendizagem deve,

Propiciar ao aluno a vivenciar ações reflexivas, que possa favorecer tanto aprender-com, como aprender-sobre o pensar. Isto significa que o aluno deve aprender-fazendo (colocando a mão na massa) e construindo algo que lhe seja significativo, de modo que possa envolver-se afetiva e cognitivamente com aquilo que está sendo produzido. É importante que o produto seja algo tangível e passível de ser feito e compreendido pelo aluno-produtor; algo que permita ao aluno reconhecer durante o processo de produção, uma utilidade imediata para aquilo que está sendo feito e aprendido (FREIRE; PRADO, 1995, p. 3).

Ao planejar as Situações de Aprendizagem, (SENAI/DN/2013), o professor deverá considerar a carga horária da unidade curricular e o nível de complexidade dos fundamentos, capacidades e conhecimentos que precisará desenvolver bem como todas as informações coletadas anteriormente referentes aos alunos e à sua prática docente uma vez que de acordo com o planejamento da situação de aprendizagem, esta poderá ser desenvolvida em várias etapas.

Nesta etapa o professor fará a escolha dos recursos didáticos, definir os ambientes pedagógicos<sup>2</sup> onde será aplicada a situação de aprendizagem; selecionar os instrumentos e as técnicas de avaliação. Ao término desse processo, o professor deverá consolidar o planejamento da unidade curricular em um plano ou ficha que registre todas as decisões tomadas e este plano da unidade curricular será o norteador do desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem. Os processos de ensino e aprendizagem são planejados em duas etapas: Contextualização para a prática docente e Elaboração das Situações de Aprendizagem.

---

<sup>2</sup> Por ambientes pedagógicos entende-se: sala de aula, laboratórios, biblioteca, espaços em empresas, espaços não formais, dentre outros.

A preparação dos professores no dia a dia em sala de aula é muito importante, pois permite trabalhar de maneira planejada, organizada e integrada propiciando aos estudantes maior envolvimento nas atividades propostas na construção efetiva do conhecimento. As situações de aprendizagem devem fazer parte do planejamento das atividades escolares no início do semestre letivo, quando os professores se reúnem para discutir o planejamento e então definir as situações de aprendizagem para cada turma/semestre baseado nas competências requeridas pelo módulo ou disciplina e, a partir delas são listadas as atividades, resultados esperados e os critérios de avaliação como mencionados neste roteiro. No planejamento e elaboração de Situações de Aprendizagem é necessário ter presente:

### **3 A contextualização para a prática docente que consiste na:**

- i) Apropriação do Projeto ou Proposta Pedagógica e do Regimento Escolar;
- ii) Apropriação do Plano de Curso;
- iii) Obtenção de informações sobre as características dos alunos.

### **4 Para a elaboração da Situação de Aprendizagem será necessário a:**

- i) Seleção e organização dos fundamentos técnicos e científicos e ou das capacidades técnicas, sociais, organizativas e metodológicas.
- ii) Seleção e organização dos Conhecimentos.
- iii) Seleção e planejamento de Estratégia (s) de Aprendizagem Desafiadora
- iv) Proposição de critérios de Avaliação.
- v) Definição de Estratégias de Ensino.
- vi) Definição das intervenções mediadoras.
- vii) Seleção ou elaboração de recursos didáticos e outros recursos necessários.
- viii) Seleção de ambientes pedagógicos para a aplicação e desenvolvimento da Situação de Aprendizagem
- ix) Seleção de técnicas e instrumentos de avaliação.
- x) Consolidação do planejamento da Unidade Curricular e registro das decisões tomadas<sup>3</sup> (SENAI/DN, 2013).

---

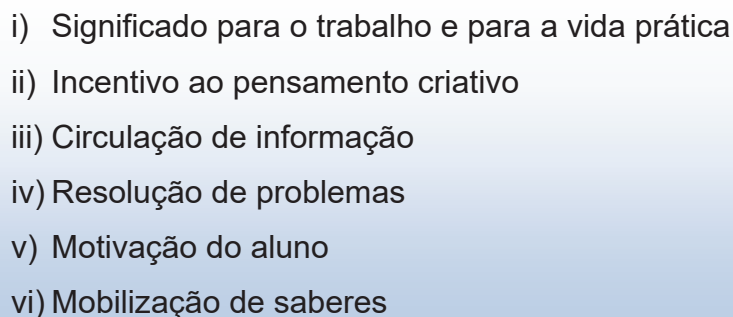
<sup>3</sup> Cfr. SENAI/DN, (2013, p. 118-122).

Para que as Situações de Aprendizagem possuam valor pedagógico e sejam significativas T. Weisz & A. Sanchez (2002), elas devem reunir alguns requisitos como: (i) mobilização do que os alunos sabem e pensam sobre o que será ensinado; (ii) resolução de problemas e tomada de decisões; (iii) máxima circulação de informação possível, obtida a partir da organização da Situação de Aprendizagem pelo docente; (iv) manutenção das características de objeto de conhecimento que possui utilidade e significado para o trabalho e para a vida, sem se transformar em objeto escolar vazio de significado.

## 5 Características da Situação de Aprendizagem

No planejamento e organização da Situação de Aprendizagem é importante ter presente que estas possuem características e que devem ser consideradas como descritas no quadro 1.

Quadro 1: Características da Situação de Aprendizagem

- 
- i) Significado para o trabalho e para a vida prática
  - ii) Incentivo ao pensamento criativo
  - iii) Circulação de informação
  - iv) Resolução de problemas
  - v) Motivação do aluno
  - vi) Mobilização de saberes

Fonte: SENAI/DR, 2013, p. 123

Há de se ressaltar que o resultado esperado de cada situação de aprendizagem proposta seja adequado à contextualização e ao desafio proposto, possível de ser alcançado e compreendido. Na Metodologia por Competências os critérios de avaliação são qualitativos e quantitativos e de mensuração conceitual, sendo o aluno avaliado também com os critérios de atendimento ao seu desenvolvimento na Situação de Aprendizagem com: SIM/ EM PARTE/ NÃO, que poderão ser transformadas para números. Neste roteiro, por tratar-se de formação de professores e não haver necessidade de conceitos ou notas mensurou-se o

alcance dos objetivos quanto à identificação e desenvolvimento de competências no gerenciamento de conflitos em sala de aula com prospecto para a formação.

Nesta perspectiva, é possível aproximar a base conceitual sobre o planejamento das Situações de Aprendizagem dialogando com a proposta sobre Alinhamento Construtivo proposto por J. Biggs e C. Tang (2011), que pode ser entendido como uma forma de planejar o ensino de tal modo que as ações de ensino e avaliação estejam cuidadosamente alinhadas e, os estudantes sejam engajados ativamente para o alcance dos resultados pretendidos da aprendizagem uma vez que,

O Alinhamento Construtivo baseia-se em questões como: “O que eu pretendo que meus alunos sejam capazes de fazer depois do que eu ensinei e que eles não podiam fazer antes? Em que nível eles são capazes de fazer? Como faço para promover atividades que irão ajudá-los a alcançar os resultados pretendidos da aprendizagem? Como posso avaliá-los para ver se eles alcançaram tais resultados?” (BIGGS; TANG, 2011, apud MENDONÇA, 2015, p. 110).

A aproximação que vemos nas duas propostas, planejar Situações de Aprendizagem e Planejamento Construtivo e que permite o diálogo acontece na concepção de ensino e na práxis do professor, que não inicia pensando sobre o que ele vai ensinar, mas sobre quais resultados ele pretende alcançar com o seu ensino. Ou o que ele deseja que os estudantes aprendam. [...]. Vemos então que J. Biggs e C. Tang (2010), chamam a atenção para o fazer, isto é, para a necessidade dos estudantes estarem ativos ao invés de passivos. Quando os alunos participam de uma palestra, sua atuação é passiva, consistindo em receber informações e não em fazer, construir. Do mesmo modo, as Situações de Aprendizagem (SENAI, 2013), permitem ao estudante o desenvolvimento de habilidades e capacidades que de certa maneira os mantem ativos, engajados no fazer prático dos conhecimentos.

Para envolver os estudantes em situações nas quais eles possam ser ativos, é necessário que o professor elabore atividades de ensino e aprendizagem [...] para este fim. Para tanto,

Estas atividades devem possibilitar aos estudantes construir os conhecimentos e desenvolverem as habilidades necessárias para alcançar os objetivos pretendidos da aprendizagem. Da mesma forma, é necessário que o professor planeje as tarefas que os estudantes terão que realizar por meio das avaliações. (BIGGS; TANG, 2010, apud MENDONÇA, 2015, p. 111).

Para alcançar tais objetivos, ao planejar a Situação de Aprendizagem, o professor, precisa responder a cinco questões fundamentais:

<b>O QUE?</b>	Seleção e organização dos fundamentos e capacidade Seleção e organização dos Conhecimentos
<b>PARA QUE?</b>	Proposição de critérios de avaliação Seleção de Instrumentos e Técnicas de Avaliação
<b>COMO?</b>	Seleção e planejamento de estratégia de aprendizagem Desafiadora Definição de outras estratégias de ensino Definição das intervenções mediadoras
<b>COM O QUE?</b>	Seleção e elaboração de recursos didáticos e outros necessários
<b>ONDE?</b>	Seleção dos ambientes pedagógicos (SENAI/DN, 2013, p. 124)

Na sequência apresentaremos a Situação de Aprendizagem aplicada aos professores da escola onde aconteceu a pesquisa. Diante do exposto, podemos nos perguntar: Existe semelhança entre a elaboração de uma Situação de Aprendizagem para estudantes e Situação de Aprendizagem para a formação de professores? A diferença está nos sujeitos, no foco do ensino e nos objetivos a serem alcançados, porém as estratégias utilizadas visam sempre a formação, o crescimento dos sujeitos. Cabe ao formador, pedagogo, conhecer o contexto de seus professores, de sua escola e planejar suas estratégias formativas, não existindo uma regra para a elaboração da Situação de Aprendizagem uma vez que o que se busca é a resolução de problemas para uma aprendizagem com maior qualidade.

Na formação de professores a aplicação de Situações de Aprendizagem cria possibilidades de aproximação, interação entre a equipe de professores, superando a ideia de isolamento nos problemas de sala de aula, nas dificuldades e abre ao diálogo, ao estudo e à discussão, pois esta remete o professor à busca de argumentos e fundamentação teórica sobre as questões em foco.

Para tanto se faz necessário que as Situações de Aprendizagem sejam fundamentadas teoricamente para suscitar credibilidade investigativa.

Quadro 2: Plano de Situação de Aprendizagem

<b>6 PLANO DE SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM</b> <b>Competências para gerenciar conflitos em sala de aula</b>	
Curso: Formação de professores para a Educação Profissional e Tecnológica	
Unidade Curricular: Situação de Aprendizagem – oficina	Carga Horária: 4h
Aplicador (a): Maria do Carmo Ferreira de Andrade	
Objetivo: Formar professores por Competências para o ensino profissional e tecnológico para o gerenciamento de conflitos em sala de aula por Situação de Aprendizagem.	
Data de início: 11.09.2015	Data de término: 14.09.2015
Título da situação de aprendizagem: Competências para gerenciar conflitos em sala de aula.	
Estratégia da situação de aprendizagem: (x) Situação-Problema ( ) Projeto ( ) Pesquisa ( ) Estudo de Caso.	

### **Contextualização da Situação de Aprendizagem**

Toda a história da humanidade foi e é marcada por uma série de conflitos: políticos, econômicos, sociais, religiosos, que é uma realidade sempre presente nas relações humanas. Originam-se na diversidade de pontos de vista entre pessoas, na pluralidade de interesses, necessidades e expectativas, na diferença entre as formas de agir dos envolvidos. Os espaços onde ocorre maior número de conflitos entre pessoas, são os ambientes de convivência diária, entre eles, a sala de aula.

Uma das propostas de solução para o conflito é a negociação. Negociar é a arte de compreender a pluralidade de opiniões e saber acordar entre as partes, de maneira que todos saiam ganhando. Em sala de aula, os conflitos são inerentes à própria natureza das atividades e, principalmente da convivência diária. A Gestão de conflitos Aninger (2014), refere-se ao gerenciamento de problemas disciplinares e comportamentais e das relações intra e interpessoais. Rolando é professor no curso Técnico de Automação Industrial numa turma com 25 alunos, faixa etária, formação acadêmica e experiências profissionais diferenciadas. Suas aulas quase sempre são interrompidas para mediar situações conflituosas de várias naturezas e pela não aceitação da metodologia utilizada em sala de aula que gera conflito no relacionamento entre as partes.

Os alunos manifestam as dificuldades com várias reações. Vão ao banheiro, atendem ao celular, baixam a cabeça na carteira; sonolência; resistem a realizar as atividades propostas, recusam-se a copiar da lousa e ler os slides. Alguns alunos chegam à sala de aula com problemas pessoais que agem como barreiras para o aprendizado. Quando

questionados reagem de maneira agressiva. O professor percebe que estas questões estão comprometendo o aprendizado e a relação recíproca. Ele se questiona: O que esses alunos querem mais? Preparo bem minhas aulas, explico os conteúdos com recursos didáticos, peço que leiam a apostila. Tento ser flexível, porém sem descumprir as normas escolares e não obstante não sou bem aceito pela turma. A escola tem a responsabilidade com a formação do perfil profissional do aluno.

Onde está o problema? Não sou pedagogo e nem psicólogo para resolver questões de relacionamento. Como profissional, possuo os conhecimentos necessários para ministrar a unidade curricular. Como afrontar essa situação? A situação vai se avolumando. Professor e alunos buscam a coordenação pedagógica para expor a situação. Esta por sua vez, ouve as partes e os convida a refletir, tecer esforços e empenho para a resolução dos conflitos com acompanhamento da turma e do professor.

**Orientações gerais:** O professor da Situação de Aprendizagem apresentada poderia ser você. (i) Como procederia para a mediação e resolução desta situação problema? (ii) Quais competências você teria que ter desenvolvido ou desenvolver para fazer frente ao desafio proposto? Siga as orientações na ficha de descrição das atividades apresentando resultados. Em um primeiro momento seu grupo será ajudado pela dinâmica do “Cochicho” que consiste em uma conversa inicial relâmpago para quebrar o gelo e entrar na discussão do problema.

**Crterios de avaliação:** Para a avaliação do desempenho do grupo na Situação de Aprendizagem estes deverão atender aos critérios conceituais: Sim/Em parte/Não. Conforme lista de verificação da Situação de Aprendizagem proposta.

**Resultados esperados:**

- ✓ Identificar as Competências necessárias que o professor necessita desenvolver para gerenciar conflitos em sala de aula.
- ✓ Elucidar que tipo de formação o professor necessita para a apropriação e desenvolvimento destas competências em sua profissão no gerenciamento de conflitos e em outras situações.

**Referências**

ANINGER. L. A gestão de conflitos em sala de aula. A Página da Educação, ed. N° 138. Ano 13, Out. 2004. Artigo. Disponível em <<http://goo.gl/Av8aoR>>. Acesso em set. 2015

Nº	Descrição das atividades	Resultados esperados
1	<p>Em grupo de três pessoas, pós a leitura da situação de aprendizagem Gerenciamento de conflitos em sala de aula:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Discutir sobre a Situação de Aprendizagem apresentada.</li> <li>✓ Mapear as situações conflituosas existentes na turma.</li> <li>✓ Refletir e discutir sobre o conceito de conflito.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Ter clareza quanto aos tipos de conflitos existentes em sala de aula.</li> <li>✓ Compreender o que é uma situação de conflito na relação docente alunos e suas consequências na aprendizagem</li> </ul>
2	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Encontrar no grupo maneiras, técnicas, estratégias para a resolução dos conflitos em sala de aula.</li> <li>✓ Descobrir quais competências o professor necessita desenvolver para a resolução de conflitos em sala de aula.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Apresentar lista de sugestões com estratégias que oportunizem ao docente o desenvolvimento de competências na resolução de situações de conflitos em sala de aula.</li> <li>✓ Listar e relatar as competências identificadas como necessárias ao docente para o gerenciamento de conflitos em sala de aula.</li> </ul>
3	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Apontar sugestões de atividades que poderão contribuir na formação docente para a apropriação destas competências.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Listar no mínimo 4 sugestões de atividades para trabalhar com o docente no desenvolvimento destas competências.</li> </ul>
4	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Avaliar e extrair pontos favoráveis enunciados pela Situação de Aprendizagem desenvolvida.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Listar os pontos favoráveis na aplicação da Situação de Aprendizagem.</li> </ul>

Lista de verificação				
Avaliação da Situação de Aprendizagem na resolução de conflitos em sala de aula				
Itens de verificação	Evidências a serem observadas	Atendimento		
Descrição		Sim	Em parte	Não
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Discutir sobre a Situação de Aprendizagem apresentada.</li> <li>✓ Mapear as situações conflituosas existentes na sala de aula.</li> <li>✓ Refletir e discutir sobre o conceito de conflito.</li> </ul>	O grupo mapeou situações conflituosas em sala de aula na Situação de Aprendizagem apresentada?	x		
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Encontrar estratégias para a resolução dos conflitos em sala de</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ O grupo chegou a um denominador comum quanto às estratégias para</li> </ul>	x		

aula.	a resolução do problema em questão?			
✓ Descobrir quais competências o docente necessita desenvolver para a resolução de conflitos em sala de aula.	✓ O grupo evidenciou as competências necessárias ao docente para a resolução de conflitos em sala de aula?	x		
✓ Apontar sugestões de atividades que poderão contribuir na formação docente para a apropriação destas competências	✓ O grupo apresentou sugestões de atividades de formação para o desenvolvimento e apropriação destas competências?	x		
✓ Avaliar e extrair pontos favoráveis enunciados pela Situação de Aprendizagem desenvolvida.	✓ O grupo apresentou pontos positivos contidos nesta Situação de Aprendizagem para melhoria da relação professor e alunos visando a qualidade da aprendizagem? Quais?	x		

Fonte: Da autora (2015)

Os resultados da aplicação da Situação de Aprendizagem “Competências para gerenciar conflitos em sala de aula” com os professores, fazem parte do Capítulo IV da dissertação. Serão transcritos alguns extratos dos resultados conforme os itens da descrição na lista de verificação.

O grupo evidenciou as competências necessárias ao docente para a resolução de conflitos em sala de aula?

[...] uma das competências que o professor deverá adquirir para gerenciar conflitos em sala de aula conforme discussão na aplicação da Situação de Aprendizagem é a *Competência ou conhecimento técnico* que foi muito bem explicitado e argumentado na fala dos alunos e confirmado na atividade realizada com os professores. Tal competência permite ao professor segurança no ensinar sem margem para criar situação de insatisfação e insegurança nos alunos (SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM, 2015).

Ainda,

Competências para mediar e resolver conflitos com os alunos; competência para mediar pedagogicamente os conhecimentos e não apenas conteúdos técnicos específicos. Competências para desenvolver ideias e propostas tecnológicas devido às mutações da tecnologia (SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM, 2015).

Os professores enfatizaram que uma das Competências que o professor necessita desenvolver,

É o 'diálogo' para mediar o conhecimento e conflitos provindos das diferenças e desigualdades sociais dos alunos. Outras Competências são a liderança, sintonia; simpatia e percepção da realidade da turma. O que ficou evidenciado é que o diálogo foi citado seja na entrevista como na situação de aprendizagem como habilidade e competência a ser desenvolvida pelo professor (SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM, 2015).

No terceiro item da lista de verificação da Situação de Aprendizagem foi solicitado aos professores que listassem pelo menos quatro sugestões de atividades formativas para trabalhar o desenvolvimento de Competências. Foram listadas,

Oficinas; palestras; cursos; orientação com profissionais da área de psicologia; aplicação de situações de aprendizagem que provoquem discussões, reflexão das dificuldades do cotidiano da sala de aula. Utilizar-se das reuniões pedagógicas para oportunizar momentos de estudo, reflexão, troca de experiência que fortaleçam competências. Atividades semelhantes a que está sendo realizada com este grupo, ou seja, aplicação de situações de aprendizagem (SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM, 2015).

Nesse sentido, consideramos que o foco da formação de professores como considerado por D. P. V. Bolzan (2013), não pode estar restrito a pensar e discutir a organização do ensino e seus desdobramentos, mas antes de tudo, está em mobilizar os sujeitos a continuarem aprendendo nos diferentes contextos de atuação. Isso inclui refletir na e sobre a prática pedagógica, compreender os problemas do ensino, analisar os currículos, reconhecer a influência dos materiais didáticos nas escolhas pedagógicas, socializar as construções e troca de experiências, de modo a avançar em direção a novas aprendizagens, num constante exercício de prática colaborativa, reflexiva e solidária.

Frente aos resultados descritivos da pesquisa e da Situação de Aprendizagem aplicada aos professores, foi evidenciada a eficácia da estratégia utilizada com os professores – Situação Problema. Reuni-los para identificar, discutir e refletir sobre conflitos em sala de aula, extrapolava o texto proposto e trazia para a discussão, exemplos do cotidiano, de suas realidades. A discussão fluía com serenidade na busca por identificar maneiras para resolução de tais conflitos e como desenvolver competências para tal.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. B. de. **Proinfo**: Informática e formação de professores. Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação. Vol. 1, 2000.

ANTUNES, C. **Novas situações de aprendizagens**. Disponível em: Youtube - <<https://goo.gl/DQWBBG>>. Acesso em set. 2015.

BIGGS, J.;TANG, C. Applying constructive alignment to outcomes-based teaching and learning. In: Training Material for “Quality Teaching for Learning in Higher Education”. Kuala Lumpur, Malaysia: Workshop for Master Trainers, Ministry of Higher Education , Kuala Lumpur , 2010. In: MENDONÇA, A. P. **Alinhamento Construtivo: fundamentos e aplicações**. In: GONZAGA, A. M. Formação de Professores no ensino tecnológico: Fundamentos e desafios. 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2015.

\_\_\_\_\_. Teaching for Q Learning Quality. Learning at University. 4. ed.. Berkshire, England: Society for Reserarch into Higher Edication & Open University Press, 2011. In: MENDONÇA, A. P. **Alinhamento Construtivo: fundamentos e aplicações**. In: GONZAGA, A. M. Formação de Professores no ensino tecnológico: Fundamentos e desafios. 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2015.

BOLZAN, D. P. V.; ISAIA, S. M. A.; MACIEL, A. M. R. **Formação de professores: a construção da docência e da atividade pedagógica na Educação Superior**. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 13, n. 38, p. 49-68, jan./abr. 2013. Disponível em: <http://goo.gl/ZYN1Wx>. Acesso em out. 2015.

FREIRE, F. M. P.; PRADO, M. E. B. B. **Professores construtores**: A formação em serviço. Porto Alegre: Anais VII Congresso Internacional Logo – I Congresso de Informática Educativa do Mercosul (1995). Disponível em: <<http://goo.gl/qrtyh8>>. Acesso em: Out. 2015.

HANZE, A. **A aprendizagem para a qualidade de vida**. Porto Alegre: UFRGS, 2007. Disponível em: <<http://goo.gl/YRCcbu>>. Acesso em: out. 2015.

MENDONÇA, A. P. **Alinhamento Construtivo**: fundamentos e aplicações. In: GONZAGA, A. M. Formação de professores no ensino tecnológico: fundamentos e desafios. 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2015.

PAPERT, S. **Computer Crticism vs. Technocentrism**. E&L. MENO nº 01. Massachusettes CA, 1990. In: Prado, M. E. B. B. O papel do professor na criação de situações de aprendizagem. Disponível em: <<http://goo.gl/fNLU6D>>. Acesso em out. 2015.

\_\_\_\_\_. **A máquina das Crianças: repensando a escola na era da informática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PRADO, M. E. B. B. **O papel do professor na criação de situações de aprendizagem**. Disponível em: <<http://goo.gl/fNLU6D>>. Acesso em out. 2015.

SENAI. Departamento Nacional. **Metodologia SENAI de educação profissional**. SENAI. Departamento Nacional. Brasília: SENAI/DN, 2013.

WEISZ, T. **O Diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2002.

VALENTE, J. A. **Por quê o computador na Educação**. In: Valente J. A. (org.). *Computadores e Conhecimento: Repensando a Educação*. Campinas, SP: Gráfica da Universidade Estadual de Campinas, 1993.

\_\_\_\_\_. **O papel do facilitador no ambiente Logo**. In: Valente, J. A. (org.). *O professor no ambiente Logo: formação e atuação*. Campinas, SP. UNICAMP-NIED, 1996.