UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
COLÉGIO TÉCNICO INDUSTRIAL DE SANTA MARIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL
E TECNOLÓGICA

Pauline Vielmo Miranda

A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES DO ENSINO TÉCNICO: PARA ALÉM DA INSTRUÇÃO

Santa Maria, RS
2017

Pauline Vielmo Miranda

A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES DO ENSINO TÉCNICO: PARA ALÉM DA INSTRUÇÃO

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM,RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Mestre em Educação Profissional e Tecnológica**.

Orientador: Prof° Dr. Ascisio dos Reis Pereira

Santa Maria, RS
2017

Ficha catalográfica elaborada através do Programa de Geração Automática
da Biblioteca Central da UFSM, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Miranda, Pauline Vielmo
A Formação Pedagógica dos Professores do Ensino Técnico: para além da instrução / Pauline Vielmo Miranda.- 2017.
183 p.; 30 cm

Orientador: Ascísio dos Reis Pereira
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria, Colégio Técnico Industrial, Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, RS, 2017

1. Educação Profissional e Tecnológica 2. Educação Crítica 3. Formação de Professores para EPT 4. Epistemologia Freiriana 5. Educação e Trabalho I. dos Reis Pereira, Ascísio II. Título.

Pauline Vielmo Miranda

A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES DO ENSINO TÉCNICO: PARA ALÉM DA INSTRUÇÃO

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM,RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Mestre em Educação Profissional e Tecnológica**.

Aprovado em 25 de julho de 2017:

Ascísio dos Reis Pereira, Dr. (UFSM)
(Presidente/Orientador)

Patrícia do Amaral Comarú, Dra. (UFSM)

Dulcinéia de Fátima Ferreira, Dra. (UFSCAR) - Videoconferência

Santa Maria, RS
2017

DEDICATÓRIA

Aos meus pais, Marisane e Paulo Ricardo e avós, pelo apoio e exemplo de luta, o amor dedicado que me faz fortalecida até hoje. Dedico também ao meu noivo Gustavo, por acreditar no meu crescimento como profissional da Educação.

AGRADECIMENTOS

A concretização deste trabalho ocorreu, principalmente, pelo auxílio, compreensão e dedicação de várias pessoas. Agradeço a todos que, de alguma forma, contribuíram para a conclusão deste estudo e, de uma maneira especial, agradeço:

- A Deus, pai misericordioso que sempre está ao meu lado;

- Aos meus pais, Marisane e Paulo Ricardo, pelo apoio, compreensão, amor ao longo de toda minha vida e por acreditarem no meu potencial;

- Ao meu noivo Gustavo, pelo amor, a dedicação, paciência, a compreensão e pela força diária para que eu não desistisse dos meus sonhos;

- Aos meus cães, Prince, Chica e Guiga por todo carinho que recebi até hoje;

- Ao meu orientador Professor Ascísio, pela oportunidade concedida à área de Educação Profissional e Tecnológica, pela confiança em mim depositada e pela pessoa humana, incentivadora e dedicada, grata pela orientação;

- Aos meus amigos e colegas da Universidade Federal de Santa Maria pelos momentos de incertezas, dúvidas e coleguismo. Em especial, as colegas de mestrado Aline Soares e Paula Rochele;

- A todos professores que fizeram parte da minha trajetória formativa, pelos conhecimentos compartilhados;

- Aos professores, coordenação e funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica por contribuírem de uma forma ou de outra pela conquista desse título.

- A minha banca, Professora Dulce e Patrícia, por todas as contribuições na banca de qualificação e na defesa, que ajudaram na concretização desse trabalho.

Enfim a todos àqueles que fazem parte da minha vida e que são essenciais para eu ser, a cada dia nessa longa jornada, um ser humano melhor.

EPÍGRAFE

Se, na verdade, não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo; se não é possível mudá-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda possibilidade que tenha para não apenas falar de minha utopia, mas participar de práticas com ela coerentes.

(Paulo Freire)

RESUMO

A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES DO ENSINO TÉCNICO: PARA ALÉM DA INSTRUÇÃO

AUTORA: Pauline Vielmo Miranda
ORIENTADOR: Ascísio dos Reis Pereira

Este trabalho constitui-se em uma dissertação de Mestrado, do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), especificamente integrando a Linha de Pesquisa de Formação Docente para a Educação Profissional e Tecnológica. O estudo proposto teve por objetivo compreender como os docentes egressos do Programa Especial de Graduação para Formação de Professores para a Educação Profissional (PEG), da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) que atuam no Instituto Federal Farroupilha (IFFar), *campus* São Vicente do Sul, mobilizam e articulam o seu trabalho pedagógico com a proposta pedagógica da Instituição. Também se a percepção que eles têm da formação técnica defendida na Instituição se relaciona com a formação docente para a Educação Básica e Técnica presente na proposta pedagógica do PEG. Trata-se de uma pesquisa qualitativa. Os dados foram coletados a partir da aplicação de entrevistas que possibilitaram inferir o perfil profissional/pedagógico desses docentes e investigar sua trajetória profissional no que tange a sua formação no curso PEG e a formação de seus alunos. Realizou-se a análise de documentos, incluindo o Projeto Pedagógico do Curso PEG e o Plano de Desenvolvimento Institucional do IFFar, juntamente com leis, decretos, históricos e editais de seleção que regulamentam a modalidade de ensino. Essa pesquisa tem como principais referenciais teóricos Paulo Freire, Dermeval Saviani e Gaudêncio Frigotto. O material coletado foi interpretado a partir do marco teórico adotado e para a análise das entrevistas optou-se pela abordagem qualitativa. Como categorias de análise, tem-se: o perfil do profissional, conhecimentos pedagógicos, expectativas formativas dos egressos do PEG, abordagem e recursos metodológicos utilizados, relação professor-aluno e comprometimentos, expectativas e necessidades formativas da Educação Técnica. Como resultados, tem-se: que a escolha da docência pelos bacharéis se mostrou intencional e que se sentem seguros no desempenhar de suas práticas. A autoformação do educador acontece na trajetória e na interação com os educandos com as quais eles trabalham, o que é essencial para a construção de um processo identitário do professor. A sensibilização de entender a EPT, reconhecendo suas peculiaridades, particularidades e contextos, mostra que se os educadores se envolverem em um propósito educacional de mudanças, estarão também, reconhecendo sua inconclusão, o que viabiliza se transformar constantemente.

Palavras-chave: Escola Técnica. Educação Profissional. Formação Docente de Bacharéis. Saberes Pedagógicos.

ABSTRACT

THE PEDAGOGICAL FORMATION OF THE TEACHERS OF TECHNICAL EDUCATION: BEYOND THE INSTRUCTION

AUTHOR: PAULINE VIELMO MIRANDA
ADVISOR: ASCISIO DOS REIS PEREIRA

This work is a Post-Graduation Program in Professional and Technological Education of the Federal University of Santa Maria (UFSM) master dissertation, specifically integrating the Teacher Trainning for Professional Education and technology research line. The objective of this study was to understand how teachers who are of the Special Program of Graduation for Teacher Training for Professional Education (PEG), Federal University of Santa Maria (UFSM) that work in the Federal Institute Farroupilha (IFFar), São Vicente do Sul campus, mobilize and articulate their pedagogical work with the pedagogical proposal of the Institution. Also if the perception they have of technical training defended in the Institution is related to the teacher training for the Basic and Technical Education present in the pedagogical proposal of the PEG. This is a qualitative research. The data collection from the interviews application that allowed to infer the professional/pedagogic profile of these teachers and to investigate their professional trajectory in what concerns their training in the PEG course and the training of their students. There was also the documents analysis, including the PEG Curricular Political Project and the IFFar Institutional Development Plan, along with laws, decrees, and selection documents regulating the modality of education. This research has as theoretical references Paulo Freire, Dermeval Saviani, Gaudêncio Frigotto. The collected material was interpreted from the theoretical framework adopted and for the analysis of the interviews we chose the qualitative approach. As analysis categories, we have: the profile of the professional, pedagogical knowledge, expectations of PEG graduates, approach and methodological resources used, teacher-student relationship and commitments, expectations and training needs of Technical Education. As a result, we have: that the choice of teaching by the bachelors was intentional and that they feel safe in the performance of their practices. The educator's self-training happens in the trajectory and in the interaction with the students with whom they work which is essential for the construction of a teacher identity process. The awareness of understanding EPT, recognizing its peculiarities, particularities and contexts, shows that if educators become involved in an educational purpose of change, they will also be recognizing their inconclusiveness, which makes it possible to constantly transform.

Keywords: Technical school. Professional education. Teacher Training of bachelors. Pedagogical knowledge.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 - Conteúdo Programático do Curso PEG.....90
Quadro 2 - Cursos ofertados no *Campus* de São Vicente do Sul.....96
Quadro 3 - Concursos, Vagas e Tipos de Provas para Ingresso no IFFar..100

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Matrículas da Educação Profissional.....74
Tabela 2 – Cursos Técnicos mais procurados na Rede Privada e Rede Pública.....75

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Formação Inicial dos Entrevistados.....104
Gráfico 2 - Titulação Acadêmica dos Entrevistados.....106
Gráfico 3 - Anos de atuação no Ensino Técnico.....106
Gráfico 4 - Ano de Formação no PEG.....107

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCR	Centro de Ciências Rurais da UFSM
CE	Centro de Educação da UFSM
CEFET	Centros Federais de Educação Tecnológica
CENAFOR	Centro Nacional de Aperfeiçoamento Pessoal para Formação Profissional
COPERVES	Comissão Permanente de Vestibular
CTISM	Colégio Técnico Industrial de Santa Maria da UFSM
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
FMI	Fundo Monetário Internacional
IFFar	Instituto Federal Farroupilha
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Moodle	Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment
PAVE	Programa de Avaliação da Vida Escolar da UFPEL
PEIES	Programa de Ingresso ao Ensino Superior da UFSM
PEG	Curso de Formação de Professores para a Educação Profissional
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional do Instituto Federal Farroupilha 2014 – 2018
PIPMO	Programa Intensivo de Formação de Mão-de-obra
PIQP	Programa de Incentivo à Qualificação Profissional
PPP	Projeto Político Pedagógico de Curso
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PROEP	Programa de Expansão da Educação Profissional
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PROJOVEM	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
REUNI	Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RS	Rio Grande do Sul
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SUS	Sistema Único de Saúde
SUSEPE	Superintendência de Serviços Penitenciários
SVS	São Vicente do Sul
UFPEL	Universidade Federal de Pelotas
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UNIFRA	Centro Universitário Franciscano
UNIPAMPA	Universidade Federal do Pampa

LISTA DE ANEXOS

Anexo A – Autorização Institucional.....181
Anexo B – Comprovante de Registro na Plataforma Brasil/ Comitê de Ética em Pesquisa.....183

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice A – Carta Convite para Participação da Pesquisa.....169
Apêndice B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....171
Apêndice C – Termo de Confidencialidade.....175
Apêndice D – Instrumento de Coleta de Dados.....177
Apêndice E – Blocos Temáticos de Análise das Entrevistas.....179

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....29
1.1 UM POUCO SOBRE A AUTORA: SABERES E TRAJETÓRIAS QUE A CONSTITUEM.....34
2 CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....41
3 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: CONTEXTOS HISTÓRICOS, POLÍTICAS DE CONSTITUIÇÃO E TRANSFORMAÇÕES NO CAPITALISMO E MUNDO DO TRABALHO.....49
3.1 AS RELAÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO, MUNDO DO TRABALHO E CAPITALISMO.....49
3. 2 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NOS SÉCULOS XIX, XX e XXI.....54
4 **FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA.....79**
4.1 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A AUTONOMIA.....81
4.2 O CURSO PEG: PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, CURRÍCULO E PERSPECTIVAS DE FORMAÇÃO DOCENTE.....87
4.3 AS NECESSIDADES FORMATIVAS DO INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA.....94
5 ANALISANDO OS DADOS DA PESQUISA.....103
5.1 O PERFIL DO EDUCADOR DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA.....103
5.2 CONHECIMENTOS PEDAGÓGICOS: QUEM ENSINA APRENDE AO ENSINAR.....109
5.3 EXPECTATIVAS FORMATIVAS DOS EGRESSOS DO PEG.....115
5.4 A PRÁTICA DOCENTE: APRENDIZAGEM, METODOLOGIAS E AVALIAÇÃO.....119
5.5 RELAÇÃO PROFESSOR, ALUNO E SOCIEDADE: REPRESENTAÇÕES E EXPECTATIVAS DO EDUCADOR.....129
5.6 COMPROMETIMENTO, DIFICULDADES E EXPECTATIVAS FORMATIVAS DO EBTT – IFFAR.....140
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....149
REFERÊNCIAS.....157
APÊNDICES.....169
Apêndice A – Carta Convite para Participação da Pesquisa.....169
Apêndice B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....171
Apêndice C – Termo de Confidencialidade.....175
Apêndice D – Instrumento de Coleta de Dados.....177
Apêndice E – Blocos Temáticos de Análise das Entrevistas.....179
ANEXOS.....181
Anexo A – Autorização Institucional.....181
Anexo B – Comprovante de registro na Plataforma Brasil/ Comitê de Ética em Pesquisa.....183

1 INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, dado o desenvolvimento tecnológico das indústrias, houve um aumento na demanda por profissionais comprometidos com suas atividades, o que impulsionou o ensino técnico e, consequentemente, a busca crescente pelo ensino profissionalizante em nosso país.

Com a política pública de expansão e implantação de novos campos de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia nos estados brasileiros, instituídos pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008 (BRASIL, 2008c) surgem inúmeros desafios para Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

Um desses desafios, é a necessidade da formação de professores atuantes nestas escolas, no que tange ao conhecimento didático e pedagógico da Educação, com vistas a uma melhor atuação frente aos estudantes na prática de sala de aula. Estes professores são, na maioria, bacharéis e tecnólogos não licenciados. São profissionais que possuem históricos de atividades em indústrias, serviços, comércio e acadêmicos da pós-graduação em nível de mestrado ou doutorado, que atualmente, fazem parte dos profissionais da educação.

Por ser ofertada em diferentes níveis e modalidades de ensino, a Educação Profissional e Tecnológica, coloca para o docente o desafio de atuar na Educação Básica, Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), Ensino Médio articulado ao curso técnico e subsequente, como também, no Ensino Superior e pós-graduação, projetos de pesquisa e extensão e na formação continuada de professores.

Os poucos estudos sobre a Educação Profissional e Tecnológica, no que tange a formação docente, apontado pelo levantamento bibliográfico e das dissertações e teses, realizados nas bibliotecas da Universidade Federal de Santa Maria e no Banco de Dissertações e Teses da CAPES, nos levam a necessidade de desenvolver estudos mais detalhados que compreendam como se dá essa formação de professores.

A possibilidade de se fazer um trabalho pedagógico com base em uma prática dialógica e problematizadora, que são relevantes para auxiliar na construção do conhecimento, levaram-nos a propor o seguinte problema: como os docentes egressos do Programa Especial de Graduação para Formação de Professores para

a Educação Profissional da Universidade Federal de Santa Maria (PEG-UFSM)[1] mobilizam e articulam o seu trabalho pedagógico na Educação Básica, Técnica e Tecnológica? A presente pesquisa teve como temática central o perfil do profissional egresso do PEG e atuante no Ensino Técnico, sendo este um tema de grande impacto na área de Educação e na formação de professores.

Com a oferta de cursos de Formação Pedagógica para bacharéis, espera-se que o professor tenha condições de articular o processo de ensino e aprendizagem de forma coerente, em relação às práticas pedagógicas que atendam às necessidades de formação de cidadãos e profissionais críticos e conscientes de seu papel no mundo do trabalho. Assim, torna-se possível a formação de um docente autônomo em relação à consciência ingênua, crítico e reflexivo em sua ação educativa contrariando assim, através de sua prática, todo um sistema educacional que o leva a uma condição de agente não-reflexivo e acrítico, próprio da pedagogia tradicional.

Os interlocutores pesquisados foram dez egressos do curso PEG, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) entre os anos de 2011 e 2015, conforme delimitações descritas na metodologia. E o local da pesquisa o Instituto Federal Farroupilha (IFFar), *campus* de São Vicente do Sul/ RS.

A pesquisa fundamenta-se em autores como: Freire (1979, 2015a, 2015b, 2014), Libâneo (2002), Luckesi (1994), Cunha (2005), Frigotto (1985, 1989, 2015, 2016), Machado (2008a, 2008b), Manfredi (2002), Moura (2007, 2008), Saviani (1989, 2007, 2008, 2013), Meszaros (2007), entre outros, utilizando um caminho metodológico de abordagem qualitativa, mediante o desenvolvimento de entrevistas estruturadas com egressos do curso PEG.

Ao avaliar estudos na área, como de Moura (2007, 2008), Machado (2008a, 2008b) e Gabbi (2014) percebe-se a necessidade de uma compreensão que anuncie e dê possibilidades, no que concerne ao problema da análise teórica sobre a ação docente. De acordo com Urbanetz (2011), “os professores dos cursos técnicos não são exclusivamente professores, mas profissionais formados em áreas específicas de conhecimento”.

---

[1] No decorrer do texto trabalharemos com a sigla PEG, para designação do Programa Especial de Graduação para a Formação de Professores para Educação Profissional da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), ofertado na modalidade presencial.

Observando a diferença entre atuação prática e atuação reflexiva, faz-se necessário que o profissional saiba distinguir aquilo que é experimentado, daquilo que é refletido, pois o conhecimento, embora técnico, também precisa ser teorizado. Freire (2015 a, p. 17) já afirmava que “formar é muito mais do que puramente treinar”. Ser bacharel é um elemento importante na formação dos alunos, pois, é possível compartilhar experiências vivenciadas na área de atuação e desafiar os educandos para as exigências do novo mundo do trabalho.

Em conformidade, para Tardif (2000, p.40) “os saberes da formação profissional, os saberes disciplinares e os saberes curriculares dos professores parecem sempre ser mais ou menos de segunda mão”. E complementa ainda que a relação que os professores mantêm com os saberes são de “transmissores”, de “portadores” ou de “objetos” de saber, mas não de produtores de um saber. Isso mostra que ainda a profissão docente parece ter dificuldade em definir ou legitimar a função social de sua ação.

Mesmo que o professor tenha a sua formação constituída e construída por exemplos que teve enquanto aluno e/ou trabalhador, será que isso significa que ele deva continuar a trabalhar da mesma forma? Seria suficiente ao professor da Educação Profissional e Tecnológica trazer suas experiências como ex-aluno de universidade e pós-graduação, tendo como parâmetro somente os seus ex-professores e se espelhando naquele que considerava o melhor? Não seria necessário conhecer a docência, o que se daria por um processo de atitudes conjuntas entre docentes e instituições de ensino?

O pensamento Freiriano[2] tem uma contribuição importante para a construção da identidade do professor, contribuindo para que este assuma, corporifique e tenha consciência, que todo o ser humano é um ser imperfeito em busca de uma perfeição. Assim, a formação docente necessita ser construída pela práxis e ser capaz de promover a elevação dessa consciência com seus alunos e fundar-se na ética, no respeito à dignidade e na autonomia. O processo educacional precisa ser constituído como uma prática de liberdade e diálogo, com um entendimento sobre o seu tempo, sua cultura e seu mundo.

---

[2] Segundo Romão (2016, p. 76) “Freiriano” tem de ser escrito com “i”; não, com “e”, como em “freireano”, porque o sufixo “iano” é invariável, como em “lockiano” (de John Locke), “comtiano” (de Auguste Comte) etc. O que pode ser ratificado, por adjetivos semelhantes, formados por derivação de substantivos próprios no Dicionário Antônio Houaiss (HOUAISS, 2001).

No ensino técnico, há uma necessidade da formação politécnica[3], em que os alunos compreendam a razão de ser da técnica e se apropriem dos seus fundamentos científicos. De acordo com Urbanetz (2011, p.100), o professor da Educação Profissional requer “a capacidade de interagir entre o mundo do trabalho, ações pedagógicas e o conhecimento científico e tecnológico necessários para a formação dos novos profissionais e para a vida para a transformação social”. Segundo Freire (2015a, p.24) “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua produção ou construção”. Ao educador e educando, nesse movimento, é impreterível perceber a possibilidade de intervenção social e responder os desafios do mundo atual.

Segundo Zabalza (2004, p. 108), “ensinar é uma tarefa complexa que exige conhecimento consistente das disciplinas e atividades da área, acerca de como os estudantes aprendem, como serão conduzidos os recursos de ensino”, a fim de que resulte em melhores condições para se realizar o trabalho educativo.

Parece-nos, que a compreensão sobre a formação docente para a atuação no ensino técnico profissional supõe alguns parâmetros necessários a tal dinâmica. O currículo da formação de educadores, está entre eles, e é essencial refletir um conjunto de preocupações e necessidades a serem desenvolvidas pelos bacharéis no que concerne à função que irão executar na prática docente.

Assim, como também, os cursos de formação de professores precisam, necessariamente, constituir-se em um conjunto de preparação e reflexão crítica acerca da Educação Profissional e Tecnológica visando a compreensão, por parte dos egressos dos cursos, do ato pedagógico e sua responsabilidade no que concerne ao fazer docente.

De acordo com Freire (2015a, p.34) “o ato de transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo, que é o caráter formador”. Essa citação nos remete muito ao ensino técnico que ainda acaba por desenvolver-se de maneira puramente técnica, correspondendo às expectativas meramente capitalistas

---

[3] Politecnia trata-se da união entre formação intelectual e trabalho produtivo, que no texto do *Manifesto* aparece como “unificação da instrução com a produção material”; nas *Instruções*, como “instrução politécnica que transmita os fundamentos científicos gerais de todos os processos de produção”; e n’*O capital*, se enuncia como “instrução tecnológica, teórica e prática” (SAVIANI, 2007).

e que não valorizam a transformação social do educando. Assim como nos afirma Dias (2012, p. 96) “a conquista de maior qualidade no entendimento sobre o contexto social pode contribuir para o acerto na ação transformadora”. Isso nos mostra a importância da formação dos educandos para que tenham um compromisso com o coletivo.

Isto nos deixou curiosos em conhecer o que pensam e a que conclusão chegam os docentes que estão atuando em escolas técnicas, sobre a formação de professores que vivenciaram no PEG. Através desta pesquisa pretendeu-se fornecer subsídios aos professores, gestores das Instituições e coordenadores de curso para a compreensão do perfil do profissional egresso do PEG, assim como o papel deste curso para a atuação prática do egresso, pretendendo refletir sobre as especificidades formativas que se esperam que esses profissionais desenvolvam através da construção da sua base pedagógica no curso.

Com base no exposto, este trabalho foi estruturado da seguinte maneira:

Capítulo I: “Um pouco sobre a autora”: trata da trajetória formativa da autora deste trabalho e as questões que legitimam o interesse pelo desenvolvimento desta pesquisa.

Capítulo II: “Caminhos Metodológicos da Pesquisa” descrevemos as opções metodológicas, os sujeitos, local e instrumentos de pesquisa, bem como os trâmites éticos e o enfoque de análise.

Capítulo III: “Educação Profissional: Contextos Históricos, políticas de constituição e transformações no capitalismo e Mundo do Trabalho” nos traz a compreensão do histórico e legislações da Educação Profissional no nosso país, essencial para a compreensão de todas necessidades urgentes da EPT. Somado a isso as transformações no Mundo do Trabalho que estão diretamente relacionadas ao desenvolvimento desta modalidade de ensino.

Capítulo IV: “Formação de Professores para a Educação Profissional e Tecnológica”, desenvolvemos mais especificamente as questões relevantes da formação de professores para a Educação Profissional. Tem como aporte teórico as contribuições do educador Paulo Freire, e uma reflexão sobre a formação docente alicerçada na práxis e na autonomia, em um movimento dialógico. Contém também as reflexões sobre o Curso PEG e o Plano de Desenvolvimento Institucional do IFFar, demonstramos a análise do currículo do PEG e o perfil esperado do egresso e

as perspectivas formativas dos alunos e planejamentos de formação continuada dos docentes do Instituto Federal Farroupilha.

Capítulo V: “Analisando os dados da pesquisa”, sistematiza-se os dados construídos através das entrevistas com os egressos do PEG, demonstrando aspectos peculiares das suas formações, alicerçadas em uma análise dialógica, que entrelaça os objetivos iniciais e o referencial teórico, apontando os principais desafios e possibilidades de atuação docente na EPT.

Através deste estudo, podemos aferir que um melhor processo de formação docente, onde o educador compreenda sua ação política no mundo, perceba a proposta pedagógica da instituição que atua e que desenvolva uma prática pedagógica dialógica e problematizadora, voltada para a autonomia, são alguns dos pontos necessários para o progresso do processo de ensino/aprendizagem dos educandos da modalidade de ensino de Educação Básica, Técnica e Tecnológica.

1.1 UM POUCO SOBRE A AUTORA: SABERES E TRAJETÓRIAS QUE A CONSTITUEM

Revivo aqui pessoas, fatos e momentos que fizeram parte da minha trajetória até o presente momento. Momentos estes que me levaram a busca por uma educação mais humanizadora e que preze pelo diálogo entre educadores/educandos.

Apresento aqui, um pouco da Pauline, para que me conheçam e que entendam as minhas escolhas durante minha formação. Apesar das dificuldades de meus pais, que me conceberam muito jovens, emociono-me a lembrar da luta diária para que eu estudasse em uma escola que proporcionasse uma boa alfabetização. Foram meus principais incentivadores a nunca desistir dos meus sonhos.

Nasci em Santiago, uma cidade do interior do Rio Grande do Sul. Lembro-me dos primeiros anos de escola. Em 1994, ingressei aos quatro anos no chamado “jardim da infância” do Colégio Medianeira. Lá tive minhas primeiras experiências como aluna e lembro com carinho da professora Rejane, minha primeira professora, sempre dedicada e com um sorriso no rosto. No outro ano, na “pré-escola” começamos a escrever no caderno de caligrafia e juntar as primeiras sílabas. Ao ingressar no Ensino Fundamental, uns dos primeiros desafios, era trocar o caderno de caligrafia, pelo caderno normal. Já fazíamos pequenas leituras na “primeira

série”. Estudei artes, dança e línguas (inglês e espanhol), que somaram na minha formação, tanto como as demais disciplinas curriculares.

Nessa cidade vivi até os doze anos. Aos finais de semana ia para a zona rural, nos meus avós, em um ambiente rural, bem perto da minha família e dos animais, que são meus grandes amores. Em detrimento do trabalho, meus pais se mudaram diversas vezes, fomos para Ijuí, Dona Francisca, Quaraí e Capão do Leão. Troquei durante o Ensino Fundamental duas vezes de escola. Na “sétima série” fui estudar em uma escola pública e percebi diferenças grandes da escola particular que eu havia estudado até então. A matéria que estudávamos na época, já havia visto há dois anos na escola particular. A professora de História, queria que a resposta da prova, fosse tal qual o que estava escrito no livro. Lembro-me também da dificuldade de compreender que a disciplina de Ciências na “oitava série”, se subdividia em Física e Química. E como compreender a Física era difícil!

Durante o Ensino Médio estudei em duas escolas diferentes. A escola que estudei em Quaraí/RS, e que ingressei no “primeiro ano” preparava para o PEIES (Programa de Ingresso ao Ensino Superior da UFSM) e vestibular de uma forma geral. Dois meses para terminar o “terceiro ano” meu pai foi transferido para Capão do Leão/RS, cidade próxima de Pelotas/RS e lá a escola focava o PAVE (Programa de Avaliação da Vida Escolar da UFPEL). Apesar dos empasses da adaptação de notas bimestrais para trimestrais de uma escola para outra e minha pequena dificuldade com a disciplina de Matemática, tudo acabou bem. Hoje percebo que as principais dificuldades do meu Ensino Médio, foram as disciplinas ministradas de uma forma descontextualizada e de forma verticalizada pelo professor, focando apenas o ingresso no Ensino Superior.

As escolas que passei não se diferenciaram no método tradicional, inflexível e de alguma forma excludente (os bagunceiros e com notas baixas sempre eram excluídos). Não havia espaço para diálogo, o aluno só podia falar e tirar alguma dúvida no final da aula.

Sempre fui uma aluna dedicada e que buscava aprender por meios próprios quando achava que devia aprender mais. Adorava ler livros e lembro com carinho da Coleção Vagalume, a qual desbravei totalmente durante o Ensino Fundamental. Todas essas mudanças de cidade, fizeram que eu conhecesse e aprendesse a conviver com muitas pessoas novas. A cada cidade, um contato novo, com outras

ideias, diferentes perspectivas e interesses que nem sabia que existiam. O mundo se tornou maior.

Durante o Ensino Médio, surgiram as problemáticas da escolha da graduação. Minhas opções passavam por cursos que envolvessem as áreas da Saúde: Farmácia, Odontologia, Enfermagem, Medicina ou Medicina Veterinária. Em 2007, prestei meu primeiro vestibular. Escolhi Medicina Veterinária, na UFPEL (Universidade Federal de Pelotas) e Enfermagem, na Faculdade Atlântico Sul de Pelotas. Não tive êxito no meu primeiro vestibular para Medicina Veterinária e, portanto, decidi, cursar Enfermagem. Cursei três semestres do curso na Faculdade Atlântico Sul e pedi transferência, em 2008, para a UNIFRA, em Santa Maria. O curso de Enfermagem me possibilitou cuidar das pessoas, compreender suas dificuldades e limitações físicas e emocionais e a ter mais sensibilidade e capacidade de escuta. Os estágios em postos de saúde da periferia e em hospitais na ala do SUS (Sistema Único de Saúde) foram um espaço de aprendizagem significativa para a Educação em Saúde e um espaço incrível de aprendizagem interdisciplinar.

A vontade de realizar o curso de Veterinária ainda era latente. Meus pais não tinham condições de custear uma universidade particular desse curso, portanto, me disponibilizaram fazer cursinho pré-vestibular para que eu buscasse esse sonho. Foram seis meses, que me dividi, entre estágios em postos de saúde, aulas da faculdade de Enfermagem e noites de cursinho pré-vestibular. Ao final do ano, prestei vestibular na UFSM e na UNIPAMPA (Universidade Federal do Pampa). Fui aprovada na UNIPAMPA, *campus* de Uruguaiana/RS, na primeira turma de Medicina Veterinária da Instituição. Estava realizada por cursar esse curso que tanto eu idealizava.

Participei, durante a graduação, de um projeto de extensão chamado de “Projeto de Extensão sobre Posse Responsável de Animais Domésticos”. O local de desenvolvimento era uma escola na Vila dos Carroceiros de Uruguaiana. Trabalhávamos com crianças do Ensino Fundamental (anos iniciais) e em vulnerabilidade social. Foi um dos primeiros lugares que me fizeram observar as diferenças sociais e as dificuldades que essas crianças tinham. Muitas passavam fome, não tinham uma estrutura familiar e nem mesmo um caderno para escrever, mas estavam lá, atrás de seus sonhos. Tivemos que montar nosso projeto, conscientizando a melhor forma de cuidar dos animais, vinculado a realidade deles.

Pois de que adiantava, conscientizar para que fornecessem ração aos animais, sendo que nem eles tinham a garantia de um prato de comida ao dia?

Cursei os dois primeiros anos na UNIPAMPA e através do edital de ingresso/reingresso da UFSM, retornei à Santa Maria, onde conclui meu curso. Foram anos muito bons, de muito aprendizado e que pude desempenhar e desenvolver da melhorar maneira meu papel de salvar as vidas dos animais. O meu comprometimento como profissional, fez que eu sempre lutasse pela vida deles.

Durante a graduação na UFSM, trabalhamos em escolas rurais desenvolvendo projetos na disciplina de Extensão Rural e conscientização sobre doenças de importância em Saúde Pública em um bairro periférico de Santa Maria. Fui monitora das disciplinas de Anestesiologia e Anatomia Animal o que também me proporcionou um pouco de experiência em compartilhar ensinamentos com os colegas de profissão. Realizei o estágio final da graduação em uma fazenda de gado leiteiro, na zona rural de Vacaria/RS, lá convivi com trabalhadores rurais, que acordavam cedo para realizar a ordenha e a colheita da maça, que também era cultivada na mesma fazenda. Apesar das dificuldades econômicas e o grau de instrução, sempre estavam com um sorriso no rosto e dispostos a ajudar. E sim, fizeram a diferença na minha formação profissional, me mostrando que todos têm algo a ensinar independente da formação escolar.

Em 2014 me formei, comecei a saga dos concursos públicos, fui aprovada em alguns e nomeada no da SUSEPE (Superintendência de Serviços Penitenciários) e lotada na cidade de Venâncio Aires/RS. O cargo era de agente penitenciário, cargo este que me fez ver o cárcere com outros olhos, o lado mais humano e não de pré-conceitos. Estar envolvida em um trabalho que preza pela garantia dos direitos humanos, têm me proporcionado uma aprendizagem intensa. Sinto-me feliz por realizar uma prática profissional de tanta relevância, para a vida dos que são deixados à margem da sociedade. Existe momentos de embate, mas tenho aprendido muito com esse cargo, principalmente, no que tange fazermos nossa parte para constituir um mundo melhor. E hoje, depois de dois anos de trabalho, em presídios/penitenciárias do Vale do Taquari, estou lotada em São Sepé, cidade mais próxima de Santa Maria.

O desejo de contribuir com a Educação e tentar ajudar na mudança de realidades, fez que, nesse mesmo ano, ingressasse no Curso PEG (Programa Especial de Graduação para a Educação Profissional), hoje o que objetiva essa

pesquisa. Aquela disposição das carteiras em círculo mudou algo em mim. Tive os primeiros contatos com os autores da Educação, os que mais me chamaram atenção e instigaram foram Paulo Freire, Libâneo, Nóvoa, Maturana e Edgar Morin. Realizei meus estágios aos longos dos três semestres no Colégio Politécnico da UFSM, o que me proporcionou dimensionar o que era uma Escola Técnica, os desafios da equipe diretiva (gestão escolar) e do apoio pedagógico. Acompanhei um professor muito experiente na área de Avicultura, tanto na observação de suas aulas e no terceiro semestre do curso, desenvolvendo a prática docente propriamente dita, no curso Técnico em Agropecuária, percebi os desafios e inseguranças de um professor iniciante. Os alunos eram jovens, muito conectados e questionadores. Traziam suas experiências do campo, o que enriquecia nossa aula.

O PEG foi início da superação do tecnicismo que estava presente em todos esses anos de formação, através da mudança de certos paradigmas educacionais e da percepção que o ensino tradicional, ao meu ver, não era o que atendia as minhas crenças. Aprendi que a Educação segue correntes pedagógicas diversas, e, essa diversidade também se expressa entre os professores do PEG.

A possibilidade de ingressar na primeira turma do Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica da UFSM foi um dos grandes presentes que tive em 2015. A turma era muito heterogênea, mas todos estavam dispostos a compreender a Educação. Discutir sobre a Educação Profissional, entender suas particularidades e sua relevância social me encantou. Posso dizer, que o mestrado foi o primeiro passo da minha constituição de pesquisadora social, e somado ao PEG, o momento de (des)construção de muitas outras concepções. As leituras me fizeram refletir o que vivi como estudante e expandir minhas percepções em relação à formação docente e seus desafios. Superar os objetivos iniciais de uma Educação Técnica assistencialista é o que pretendo, se, futuramente, ingressar como docente em uma Instituição dessa modalidade. O caminho é longo, muitas estruturas permanecem estáticas, mas como somos seres em constante constituição e inconclusos, acredito que sempre estamos evoluindo.

Na Docência orientada, trabalhei a disciplina de Educação e Direitos Humanos, no curso de Pedagogia, do Centro de Educação (CE) da UFSM, o que me proporcionou uma experiência ímpar na Educação Superior. Foi muito gratificante, como aluna de mestrado, poder observar e desenvolver os planos de aula de maneira que todos os alunos participassem sem excluir um ou outro e a aula

transcorresse como o planejado. As temáticas foram pertinentes e instigantes, fomentando o debate entre os alunos. Conclui-se que essa disciplina é essencial para a formação docente destes alunos.

Através do aprofundamento nas leituras de Paulo Freire percebi quanto elas são essenciais para a busca de uma Educação que eu acredito e que de alguma forma supera lacunas existentes na formação dos educadores e educandos. Me proporcionou esperanças, reflexões, inquietações, caminhos e possibilidades para a Educação Profissional e o quanto a Educação pode ser transformadora e modificadora de realidades.

Todas essas vivências relatadas fizeram que eu compreendesse a singularidade de povos, de culturas, sonhos e expectativas. Por isso, acredito na mudança e no diálogo permanente como gerador de transformações. Enfim, todos que cruzaram meu caminho, fizeram diferença na pessoa e na profissional que sou hoje. E como ser humano, estou em constante mudança e ainda tenho muito a aprender.

2 CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

A abordagem metodológica desta pesquisa é qualitativa, exploratória e descritiva quanto aos objetivos, documental e de campo quanto aos procedimentos técnicos.

A opção pela abordagem qualitativa permite um entendimento mais detalhado do objeto de pesquisa, proporcionando resultados mais abrangentes, subjetivos e respostas relevantes do sujeito aos questionamentos levantados. Segundo Godoy (1995, p. 58) “a pesquisa qualitativa não procura enumerar ou medir eventos estudados, envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos”, buscando compreender fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos.

Se caracteriza quanto aos objetivos como uma pesquisa exploratória, pois como afirma Andrade (2010, p. 112) esse é “o primeiro passo de todo trabalho científico, o de proporcionar informações sobre determinado assunto”. Para Gil (2008, p. 41) isso acontece de modo que possibilite “a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado”. E também, como uma pesquisa descritiva, que segundo Gil (2008) têm como objetivo primordial “a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis”. Esses fatos são observados, registrados, analisados, classificados e interpretados. Para Godoy (1995, p. 63) o que se busca é “o entendimento do fenômeno como um todo, na sua complexidade”.

Quanto aos procedimentos técnicos utilizados caracteriza-se como documental e de campo. A pesquisa documental é aquela que se baseia de acordo com Andrade (2010, p. 113) em “documentos primários”. Para Gil (2008) a pesquisa documental vale-se de “materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa”. Para o mesmo autor:

> A pesquisa documental apresenta uma série de vantagens. Primeiramente, há que se considerar que os documentos constituem fonte rica e estável de dados. Como os documentos subsistem ao longo do tempo, tornam-se a mais importante fonte de dados em qualquer pesquisa de natureza histórica. (GIL, 2008, p. 46).

A pesquisa de campo são as “observações de fatos conforme ocorrem na realidade e sua coleta de dados se dá no local de ocorrência dos fenômenos” (ANDRADE, 2010). Gil (2008, p.53) nos afirma que “a pesquisa é desenvolvida por meio de entrevistas com informantes para captar suas explicações e interpretações do que ocorre no grupo”. Esses procedimentos são geralmente conjugados com muitos outros, como a análise de documentos.

Esse estudo, tem como temática central, o perfil do profissional egresso do PEG atuante no Ensino Técnico. Através desta pesquisa, procuramos entender a formação pedagógica implementada pelo Curso de Formação De Professores para a Educação Profissional e Tecnológica da UFSM, durante o currículo vigente no período de 2009 a 2015, discutindo os significados e impactos desse modelo de formação no trabalho de professores da Educação Básica, Técnica e Tecnológica.

A problemática visou compreender como os docentes egressos do PEG da Universidade Federal de Santa Maria mobilizam e articulam o seu trabalho pedagógico com a proposta pedagógica da Instituição. Também se a percepção que eles têm da formação técnica defendida na Instituição se relaciona com a formação docente para a Educação Básica e Técnica presente na proposta pedagógica do PEG.

Esse trabalho teve como objetivo geral:

- Identificar o perfil docente egresso do PEG que atua na Educação Básica, Técnica e Tecnológica no Instituto Federal Farroupilha *Campus* São Vicente do Sul, verificando se suas respostas na docência correspondem às expectativas do Instituto.

Para que fosse alcançado esse objetivo elencamos como objetivos específicos:

- Identificar se o trabalho docente atual é compatível com as necessidades formativas recomendadas para a Educação Básica, Técnica e Tecnológica sintonizada com as políticas de formação.
- Analisar a proposta curricular do PEG e se há coerência no que concerne à formação de professores, a partir das políticas formativas recomendadas para Educação Básica, Técnica e Tecnológica.
- Investigar se a formação docente proposta no PEG propicia, através de sua construção curricular, o ensino e aprendizagem como condição para a constituição do docente comprometido com a Educação Profissional e

Tecnológica.

O corpus da pesquisa foi constituído por dez docentes egressos do PEG. De modo geral, as pesquisas sociais abarcam um universo grande de elementos, impossíveis de serem considerados em sua totalidade. Por essa razão, como população temos os professores egressos do PEG, formados pelo projeto pedagógico do curso vigente até o segundo semestre de 2014, que conta com turmas de formandos nos anos de 2011 a 2015 e que atuam no Instituto Federal Farroupilha *Campus* São Vicente do Sul/RS (IFFar - SVS), conforme autorização institucional (Anexo A). Deste universo, realizamos uma seleção por amostragem estratificada, que de acordo com Gil (2008, p. 122) caracteriza-se pela "seleção de uma amostra de cada subgrupo da população considerada".

Como critérios de inclusão, temos professores egressos do PEG atuantes nos Eixos Tecnológico de Recursos Naturais, Eixo de Informação e Comunicação, Eixo de Gestão e Negócios e do Eixo de Produção Alimentícia do Instituto Federal Farroupilha *Campus* São Vicente do Sul. Através desta seleção foi possível ter representatividade de profissionais de todos os Eixos Tecnológicos existentes na escola pesquisada. Os professores entrevistados são de ambos os sexos e faixas etárias, em cargo efetivo e atuantes no Ensino Médio Técnico Integrado, Ensino Técnico Subsequente e Ensino Tecnológico.

Como critérios de exclusão, a fim de delineamento dos sujeitos de pesquisa, não foram selecionados os professores egressos do PEG que não contemplavam os Eixos Tecnológicos citados nos critérios de inclusão e também professores que só atuavam apenas no Ensino Tecnológico (Ensino Superior) pelo distanciamento do objetivo geral deste estudo.

O local da pesquisa foi o Instituto Federal Farroupilha, *campus* de São Vicente do Sul. A referida cidade está localizada na região central do estado do Rio Grande do Sul, na microrregião de Santa Maria, a uma distância de 354,50 quilômetros (km) da capital Porto Alegre. Suas principais vias de acesso são a BR-287 e a RS-241. A cidade tem aproximadamente 8.802 habitantes (IBGE, 2016).

O *campus* foi selecionado pois entre os cursos ofertados estão os cursos de Informática e Agropecuária, que são escolhidos por 13% e 10,2% dos alunos, respectivamente, de acordo com o Censo Escolar de 2013 (INEP, 2013), mantendo posição de destaque nas escolas técnicas federais. Além disso, contribuíram para a escolha a localização geográfica do *campus* e a sua representatividade histórica

para a região central do Rio Grande do Sul, trabalhando com cursos técnicos desde o ano 1954 e sendo, portanto, o *campus* do Instituto Federal Farroupilha com maior tempo de consolidação.

Em uma primeira fase, foi desenvolvida a Revisão Bibliográfica, referente aos elementos que subsidiaram a pesquisa, através da discussão dos aspectos históricos, legais e de formação docente na Educação Profissional. Essa revisão foi viabilizada utilizando-se de consultas na bibliografia pertinente à área, no banco de Dissertações e Teses do Portal da CAPES e periódicos científicos e anais de eventos, que segundo Gil (2008) “permitem a comunicação formal dos resultados de pesquisas originais e mantém o padrão de qualidade da pesquisa científica”.

Em uma segunda fase, foi realizada uma pesquisa Documental, verificando a coerência entre as necessidades formativas dos professores do ensino técnico com o currículo existente no PEG e a compatibilidade entre as metodologias recomendadas pelo Ministério da Educação nas Diretrizes Curriculares para a Educação Básica de 2013 e o perfil do aluno egresso dos Cursos Técnicos do Instituto Federal Farroupilha, descritos pelo Plano de Desenvolvimento Institucional do Instituto Federal Farroupilha (2014-2018).

Em uma terceira fase, se deu início ao processo investigativo dos impactos da formação do PEG sobre a atuação docente. Para tanto, ocorreu um levantamento, junto à secretaria do *Campus* e Coordenação dos Cursos Técnicos do IFFar, dos docentes egressos do PEG, entre os anos de 2011 a 2015. Já de posse da lista com os nomes, os currículos foram investigados na Plataforma *Lattes*.

Após a seleção dos sujeitos, foram encaminhadas cartas-convite (Apêndice A), via e-mail, informando a relevância de sua participação para a pesquisa e convidando para participar do processo. Após o aceite, foi organizado um calendário com datas e locais possíveis de realização das entrevistas de acordo com a disponibilidade dos professores participantes.

Para compreensão da formação e do perfil docente construído pelos alunos egressos do PEG, optou-se pela técnica de entrevista (Apêndice D), o que permitiu uma conversação entre as partes e proporcionou a informação necessária com vistas a consistência dos dados da pesquisa.

> A entrevista é um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional. É um procedimento utilizado na

> investigação social, para a coleta de dados ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social (LAKATOS e MARCONI, 2003, p. 195).

Segundo May (2004), “as entrevistas geram compreensões ricas das experiências, opiniões, valores, aspirações, atitudes e sentimentos das pessoas”. Buscou-se com a entrevista a averiguação de fatos e obtenção de informações sobre o PEG que permitiram a melhor compreensão de como os egressos estão vendo a formação construída e como esta contribuí para sua prática docente. Para atingir estes objetivos, optou-se pela entrevista estruturada, seguindo um roteiro previamente estabelecido e com perguntas pré-determinadas.

Na entrevista estruturada, segundo Lakatos e Marconi (2003), deve-se “obter dos entrevistados, respostas às mesmas perguntas, permitindo ao pesquisador que as respostas sejam comparadas e que se reflita com as diferenças entre os respondentes e não nas diferenças de perguntas”. May (2004, p.146) conclui que “a mesma pergunta é feita a cada pessoa da mesma forma”.

Buscou-se através da entrevista conhecer o perfil do aluno egresso do PEG e elencar atribuições didáticas fundamentais no desenvolvimento docente no Instituto Federal que atuam, com foco nos seguintes pontos:

- Caracterização Docente – Resulta no conhecimento do perfil de formação e atuação do sujeito entrevistado.
- Conhecimentos Pedagógicos – Ao educador é essencial a busca constante pelo conhecimento pedagógico. Isso é propiciado de uma forma inicial ao bacharel pelo curso de formação pedagógica. Nos informa o que o curso PEG propiciou de novo a sua prática docente.
- Expectativas formativas dos egressos do PEG – Descreve a consonância dos conteúdos do curso PEG com as necessidades formativas do EBTT.
- Abordagem, Recursos Metodológicos e Avaliação – Nos traz à tona os recursos utilizados pelo professor para a aprendizagem e os procedimentos avaliativos e percepção da efetivação dessa troca com o aluno.
- Relação Professor-Aluno-Sociedade - Representações e Expectativas do Educador – A capacidade de interação entre professor/aluno, bem como as relações estabelecidas neste contexto de aprendizagem e diálogo.
- Necessidades e Expectativas Formativas do EBTT – IFFar – O comprometimento do docente com a Educação e com a Instituição que atua,

além das dificuldades encontradas em seu cotidiano como educador.

Antes da realização das entrevistas, o presente trabalho e seu método de coleta de dados foram avaliados pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de Santa Maria e aprovada sua execução a partir do dia 28 de fevereiro de 2016, com número CAAE 53686016.4.0000.5346 (Anexo B).

Durante a entrevista, foi feita a leitura e entrega de uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice B) e do Termo de confidencialidade (Apêndice C), as mesmas foram realizadas de forma individual. Teve-se a pretensão que todas entrevistas fossem gravadas para posterior transcrição e análise. Não houve a concordância de cinco professores para a gravação, portanto, foram anotadas todas as respostas com os mesmos termos utilizados pelo entrevistado no momento da entrevista.

As entrevistas tiveram duração de vinte a trinta minutos dependendo do entrevistado e foram realizadas no período de abril a junho de 2016. Todas foram realizadas no local de trabalho, em locais estabelecidos pelo entrevistado. A transcrição e a apresentação das vozes na análise estão reproduzidas exatamente como se deram os diálogos durante a entrevista, por mais errado ou estranho que possa parecer.

Os participantes foram identificados através da sigla P (professor) e o número de entrevista que irá variar de I – X (números romanos), isso identificará as respostas ao longo do trabalho, garantindo confiança e satisfação ao entrevistado, pois para Lakatos e Marconi (2003), “o entrevistador deve garantir ao entrevistado o segredo de sua identidade e confidências”. Quanto aos aspectos éticos, não houve discriminação na seleção dos indivíduos nem a exposição a riscos desnecessários aos indivíduos.

Os benefícios esperados com o estudo foram a compreensão das percepções sobre sua prática no Ensino Técnico, discrepâncias entre fatos obtidos e previstos em hipóteses, além de sugestões de temáticas que interfiram na atuação docente e que não foram comtempladas no currículo do curso de formação de professores. Isto possibilitará possíveis alternativas diferenciadas à organização curricular da formação docente, permitindo avaliar algumas lacunas históricas na formação e encontrar novas estratégias diante do contexto dos Institutos Federais.

A pesquisa apresentou riscos mínimos aos participantes, dentre os quais a possibilidade de cansaço ao responder à entrevista, bem como a possibilidade de

algum constrangimento suscitado por alguma pergunta, uma vez que, a comunicação entre os envolvidos pode ser suscetível há relações de diferentes hierarquias entre eles.

Após a transcrição das entrevistas, os professores foram convidados a realizar a leitura e correções que julgarem necessárias no seu discurso. Os dados das entrevistas da pesquisa serão mantidos em arquivo digital sob guarda do orientador desta pesquisa, na secretaria da Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, por um período de cinco anos após o término da pesquisa.

Para a sistematização dos dados, foi utilizada uma tabela de blocos temáticos (Apêndice E), que serviram para a compreensão do raciocínio e apresentação dos resultados pertinentes e significativos. Para fins da produção de dados, optou-se pela análise qualitativa das entrevistas destes professores. Segundo André (1983) ela “visa apreender o caráter multidimensional dos fenômenos em sua manifestação natural, bem como captar diferentes significados de uma experiência vivida, auxiliando na compreensão do indivíduo no seu contexto”.

A interpretação foi fundamentada nos pressupostos teóricos na pedagogia problematizadora e dialógica de Paulo Freire (1979; 2014; 2015 a; 2015 b) descritos no referencial teórico, confirmando ou refutando hipóteses, embasando as discussões a partir dos discursos dos professores entrevistados. Foi possível que fosse reconhecida a relevância da formação de professores destes bacharéis e as contribuições para a sua prática no ensino técnico, estabelecendo um debate teórico-prático da temática, propondo alguns debates das verdadeiras indispensabilidades do Ensino Profissional e da sociedade brasileira.

A discussão dos dados se ancora na perspectiva crítica, que de acordo com Saul (1998), o pensamento de Paulo Freire constitui uma matriz importante, que fundamenta o paradigma curricular de racionalidade crítico-emancipatória. O pensamento político-pedagógico Freiriano está sempre em movimento e dialoga com diferentes questões contemporâneas, além de trazer elementos norteadores para a construção da teoria curricular emancipatória e eticamente comprometida com a humanização dos sujeitos. Freire viu na educação a possibilidade de emancipação humana para superar as diferentes formas de opressão e dominação existentes na sociedade contemporânea, marcada por políticas neoliberais e excludentes.

Portanto, buscou-se através da pesquisa a compreensão das declarações e percepções sobre as práticas docentes no Ensino Técnico, discrepâncias entre fatos obtidos e previstos em hipóteses, além de sugestões de temáticas que interferiram na atuação docente.

3 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: CONTEXTOS HISTÓRICOS, POLÍTICAS DE CONSTITUIÇÃO E TRANSFORMAÇÕES NO CAPITALISMO E MUNDO DO TRABALHO

Inicialmente, esclarecemos que não poderemos analisar a questão específica da formação de professores sem refletir, ainda que brevemente, o histórico e as principais políticas públicas da Educação Profissional e Tecnológica em nosso país.

O trabalho foi designado desde a antiguidade até a modernidade europeia como uma atividade de produção de bens materiais com a finalidade do uso e troca. Se for pensado em seu caráter universal, é constitutivo da presença humana no mundo, o que significa também a sua eminente dignidade. Não há sujeito social sem trabalho e suas relações. Para Saviani (2007, p. 152) “o ser do homem, e, portanto, o ser do trabalho, é histórico”.

Ao longo dos tempos, os homens produziam artefatos com arte e praticidade. Segundo Gabbi (2014, p.44) “esse saber era repassado de geração para geração, configurando um desenvolvimento econômico e profissional”, configurando a prática profissional.

Por esse motivo, buscamos entender essas práticas e mudanças sociais e econômicas, que hoje determinam as relações de trabalho e políticas públicas educacionais.

3.1 AS RELAÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO, MUNDO DO TRABALHO E CAPITALISMO

Historicamente, apenas era exigido dos trabalhadores o simples fazer instrumental de atividades específicas dentro da fábrica, havendo uma dicotomia entre o manual e o intelectual. A aprendizagem se dava por repetições e demonstrações, garantindo aos proprietários das fábricas o domínio sobre a técnica global do produto.

O saber prático é um importante instrumento no exercício de um ofício, mas não torna o sujeito ciente de seu trabalho quando não entende por que o exerce. Para Frigotto (2015) existe um “saber intrínseco ao trabalhador”, pois o operário produz conhecimento, detém saberes e tem a sua consciência da realidade. Mas isso não significa que seja um saber suficiente e que o mesmo não precisa da

escola. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (Brasil, 2013) não se admite mais que os trabalhadores apenas desempenhem tarefas mecânicas.

O grande distanciamento entre o trabalho manual e o intelectual é uma herança carregada pela Educação Profissional, que resulta na separação da ciência que produz o novo conhecimento da prática que o aplica (SCHON, 2000, p. 226). Para Saviani (2007, p. 158) “a relação entre trabalho e educação sofreu uma nova determinação com o surgimento do modo de produção capitalista”.

O dualismo da educação, se apresenta como duas vertentes, “uma academicista, centrada nas ciências, letras e artes, destinada a elite e seus filhos e o outra como formação profissional para trabalhos de baixa complexidade, para os filhos da classe trabalhadora” (MOURA, 2008, p. 27).

Partindo da Constituição Federal de 1988, a educação profissional situa-se na confluência de dois direitos fundamentais do cidadão garantidos pelo artigo 6° da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), o direito à educação e o direito ao trabalho.

> Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição. (BRASIL, 1988).

A educação, no artigo 205°, é afirmada como um direito de todos e dever do estado e família, incentivado pela colaboração da sociedade.

> Art. 205º. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988).

O direito ao trabalho e educação são consagrados no artigo 227° como o direito à profissionalização de crianças, adolescentes e jovens, a ser garantido como prioridade absoluta pela família, sociedade e Estado (BRASIL, 2013).

> Art. 227º. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, 1988)

No Brasil, até meados dos anos 1980, imperou a visão produtivista[4] da Educação, baseada nos modelos fordista-taylorista e, após isso, na vigência do neoliberalismo, um modelo toyotista, ambos, mesmo com suas diferenças estruturais, visam em atingir o máximo de lucros e resultados com o mínimo de dispêndio. Segundo Caldart (2012, p. 286) “a educação profissional é um campo em disputa entre projetos hegemônicos voltados ao capital e projetos outros de educação do trabalhador como resistência (reação e criação) ao modo de produção de vida existente”.

István Mészáros complementa (2007, p.109) que a razão que fez “todas as grandes reformas da sociedade, por meio das reformas educacionais, soçobrarem foi o fato que as determinações fundamentais do sistema capitalista são irreformáveis”. Entendemos que pela sua característica regulatória, o capitalismo é incorrigível e só se rompendo a lógica do capital é que poderemos ter uma lógica educacional diferente. Isso perpassa pelo compromisso ético-político do educador, que conscientemente, precisa lutar para a superação das relações sociais meramente capitalistas, fazendo da educação um processo de humanização.

A Educação tem um papel que é a da formação do ser humano, essa pauta-se:

> Pela socialização do conhecimento, o diálogo, a discussão, o tempo médio e longo de aprendizagem, a humanização, a emancipação das amarras da opressão, o reconhecimento das necessidades do outro, o respeito à sua individualidade, a participação construtiva e a cidadania (CIAVATTA, 2013, p. 498).

Gramsci (1981) propõe a escola unitária que se expressaria na “unidade entre instrução e trabalho, na formação de seres humanos capazes de produzir, mas também de serem dirigentes, governantes”. Para isso, seria necessário tanto o conhecimento das leis da natureza, como das humanidades e da ordem legal que regula a vida em sociedade. A escola unitária, que é aquela em que almejamos um máximo desenvolvimento das potencialidades do aluno, se perde na “concepção produtivista da educação”. Saviani (1989):

> Postula que o trabalho desenvolva, numa unidade indissolúvel, os aspectos

---

[4] Um panorama educativo que segue as condições de funcionamento do mercado capitalista. (SAVIANI, 2013).

> manuais e intelectuais. Todo trabalho humano envolve a concomitância do exercício dos membros, das mãos e do exercício mental, intelectual. Isso está na própria origem do entendimento da realidade humana, enquanto constituída pelo trabalho. (SAVIANI, 1989, p. 15).

Frigotto (1985) argumenta em dois sentidos. Primeiro, faz a crítica à ideologia cristã e positivista de que todo trabalho dignifica o homem: “Nas relações de trabalho onde o sujeito é o capital e o homem é o objeto a ser consumido, usado, constrói-se uma relação educativa negativa, uma relação de submissão e alienação, isto é, nega-se a possibilidade de uma formação integral” (FRIGOTTO, 1989, p. 4). Segundo, preocupa-se com a análise política das condições em que trabalho e educação se exercem na sociedade capitalista brasileira, “é preciso pensar a unidade entre o ensino e o trabalho produtivo, o trabalho como princípio educativo e a escola politécnica” (FRIGOTTO, 1985, p. 178).

Percebe-se que é impossível uma educação integral no sistema capitalista, a educação pública hoje é unilateral e se reserva para os filhos das classes assalariadas. Ocorre o sucateamento das escolas públicas, para que as escolas privadas sejam as escolhidas pelas elites, forma-se para a empregabilidade e exacerba-se a individualidade e a competitividade. Segundo Saviani (2007, p. 157) “a escola tem peso decisivo na reprodução do modo de produção capitalista”.

Para Guimarães (2008) “a escola do capitalismo tem o papel hegemônico de formar mão-de-obra para o sistema produtivo, adequando os alunos de forma instrumental e ideológica aos desígnios do capital”. Os objetivos dessa escola refletem, as conveniências de qualificação impostas pelo mercado de trabalho, onde não se forma mais pelo trabalho e sim para o trabalho.

A Educação passa a ser, para o capitalismo, um investimento de retorno ainda mais compensador do que outros tipos de investimentos ligados à produção material, é um bem de produção e não apenas de consumo. Busca-se a produtividade, empenhando-se em atingir o máximo de resultados com o mínimo de gastos.

Segundo Saviani (2013), “a Educação adquire valor econômico próprio e o Estado age de acordo com os interesses dos grupos sociais dominantes, transfere responsabilidades, principalmente quanto ao financiamento dos serviços educativos, mas ainda concentra as avaliações institucionais”. Para Mészáros (2007, p.113) a “educação institucionalizada serviu não só para oferecer os conhecimentos e o pessoal necessário, mas também gerar e transmitir um quadro de valores que

legitima o interesse dos dominantes".

Mostra-se que, ao longo do tempo, segundo Saviani (2013) "o capitalismo passou por transformações que afetaram o mundo do trabalho e também a educação", a partir da segunda metade do século XX e que se mantém até os dias atuais. O capitalismo busca trabalhadores menos críticos e mais dependentes de dinheiro para que possam garantir sua sobrevivência, e que se sujeite à todas demandas que o sistema lhes impõe.

A Educação contribui para a expansão do capital, impondo processos no cotidiano educacional, onde se formam alunos para obtenção de condições de força de trabalho para extrema produção, em um mundo cada vez mais competitivo. Mészáros (2007, p. 116) afirma que "as instituições de ensino formal são importantes para o sistema global de interiorização[5], onde os indivíduos são induzidos a uma aceitação ativa dos princípios reprodutivos orientadores dominantes da própria sociedade", de acordo com as atividades reprodutivas que lhes forem assinaladas.

Neste contexto, se perde a autonomia pela imposição da produtividade, onde educadores e currículos são controlados pela vinculação com resultados em testes padronizados, que medem o que é ensinado ao estudante. De acordo com as conclusões de autores como Saviani (2013), Guimarães (2008) e Mészáros (2007) a união e a vitória destes trabalhadores dependerão da solidariedade e da ação coletiva, além de estratégias de unidade e igualdade social. Freire (2015 b) afirmava que "na medida que se descubram hospedeiros do opressor poderão contribuir para o partejamento de sua pedagogia libertadora".

Bryan (1997, p. 21) baseado em Marx, assinala alguns pontos em que a alienação do trabalhador poderá ser superada:

> Superar a alienação do trabalho, nas condições em que o produto é o resultado de um trabalho coletivo, passa pela posse do saber necessário para a organização do conjunto do trabalho produtivo e não do conhecimento de um ou mais ofícios específicos. (BRYAN, 1997, p. 21).

Um projeto novo de escola depende da busca de um projeto socioeducativo

---

[5] Interiorização é a legitimidade do posto que lhes foi atribuído na hierarquia social. A interiorização pode fazer o seu trabalho, para assegurar os parâmetros reprodutivos abrangentes no sistema capitalista (MÉSZÁROS, 2007, p. 116).

unitário e omnilateral[6], que proporcione o desenvolvimento humano em todas as dimensões e onde sejam atendidas as necessidades individuais e sociais, abandonando a perspectiva de ser mais uma reprodutora do sistema alienante. A questão não é meramente pedagógica, mas também, política e necessitamos de um adequado tratamento educacional no que tange aos temas de ensino, através de metodologias apropriadas ao nível de conhecimento, interesse e experiências dos educandos.

3.2 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NOS SÉCULOS XIX, XX e XXI

O início da Educação Profissional no Brasil, se deu nas aldeias indígenas, em um trabalho conjunto entre padres jesuítas artesões e os índios das missões jesuíticas. Para pesquisadores, como Manfredi (2002, p. 67) “as civilizações indígenas brasileiras, constituíram-se nas primeiras escolas para artes e ofícios nas áreas de tecelagem, cerâmica, adornos e artefatos de guerra, construção de casas, cultivo de terras e medicamentos”.

As relações escravistas do Brasil, sempre serviram como um desestímulo para que a força de trabalho livre se voltasse para o artesanato e a manufatura. Faziam parte das primeiras escolas de aprendizes, escravos e índios, reforçando que a Educação Profissional desde seus primórdios foi voltada para as classes menos favorecidas. Eram as chamadas “escolas-oficinas”, que formavam artesões e outros ofícios (CUNHA, 2005).

De acordo com Cunha (2005) “quando se exigiam muitos artífices não disponíveis, o Estado coagia homens livres a se transformarem em operários, aqueles que social e politicamente não estavam em condições de opor resistência”. Segundo Manfredi (2002, p. 71) o emprego da mão-de-obra escrava para a execução de atividades artesanais e manufatureiras, representava que todo ou qualquer trabalho com esforço físico e manual seria considerado “trabalho desqualificado”, o que destacamos como os primórdios da dicotomia entre a educação manual e intelectual na Educação Profissional brasileira.

No período de 1840 a 1865, foram criadas casas de educando artífices por

---

[6] Omnilateral é a divisão do trabalho voluntária e consciente, envolve uma variedade indefinida de ocupações produtivas em que a ciência e o trabalho coincidem. (SAVIANI, 2007, p. 164).

dez governos provinciais, que segundo Cunha (2005) adotaram como modelo a aprendizagem de ofícios “no âmbito militar, com noções de hierarquia e disciplinamento”. A formação dos educandos era necessária para grandes empreendimentos manufatureiros, que necessitavam de muita mão-de-obra, não disponível.

As iniciativas para o ensino de ofícios, tanto as ofertadas pelo Estado e pela iniciativa privada, eram legitimadas pelas seguintes ideologias, bem esquematizadas por Cunha (2005):

> Eram legitimadas por ideologias que proclamavam ser a generalização desse tipo de ensino para trabalhadores livres condição de: a) imprimir neles a motivação para o trabalho; b) evitar o desenvolvimento de ideias contrárias à ordem política, que estava sendo contestada na Europa; c) oferta de força de trabalho qualificada, motivada e ordeira; e d) favorecer os próprios trabalhadores, que passariam a receber salários mais elevados. (CUNHA, 2005, p. 4)

Nas primeiras décadas do período republicano três processos sociais e econômicos mudaram a estrutura social de nosso país, o que repercutiu na questão educacional, e na profissional: a imigração estrangeira, urbanização e a industrialização. Pontos esses permeados por movimentos sociais e sindicais que determinaram uma nova fase histórica do Brasil.

De acordo com Cunha (2005, p.7) no “período de 1887 a 1930 entraram no Brasil mais de 3,8 milhões de estrangeiros, atraídos pela oferta de trabalho e o que fez do país um dos principais destinos de imigrantes”. O crescimento industrial no Estado de São Paulo, resultou da acumulação de capital na cafeicultura e da imigração estrangeira.

Segundo Cardoso (2000) na primeira década do século XX, “proliferavam manufaturas caseiras, ao mesmo tempo em que se formavam grandes impérios industriais”. Os operários, aos poucos, iam substituindo o trabalho dos artesãos, assim como a mecanização industrial também o faria.

A partir de 1906, já se discutia no senado a quantidade de recursos que seria destinada para implementação de escolas técnicas e profissionais. De acordo com Cunha (2005, p.10) “Nilo Peçanha, criou quatro escolas profissionais no Estado do Rio de Janeiro, em épocas de greves numerosas e articuladas”. A Educação Profissional neste momento histórico era pensada com o sentido de uma escola profissionalizante.

Segundo os autores Cunha (2005), Delphino (2010) e Manfredi (2002) o ponto inicial da Educação Profissional no Brasil, onde o Estado assume a responsabilidade por ela, através da capacitação da força trabalhadora em habilidades profissionais, foi a sanção do Decreto n° 7.566, de 23 de setembro de 1909, pelo presidente Nilo Peçanha, que cria as Escolas de Aprendizes Artífices. O ensino passou a ser uma atribuição do Ministério de Indústria e Comércio, consolidando-se uma política de incentivo ao desenvolvimento do ensino industrial, comercial e agrícola.

Destacamos as considerações iniciais do referido decreto:

> 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 habitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime (BRASIL, 1909)

De acordo com Cunha (2005) em “cada escola ficou determinado que se instalassem até cinco oficinas, que fossem mais convenientes às necessidades do estado que se situava”. Em razão do grande desenvolvimento industrial, essa escola recebeu diferentes classes sociais, provendo as classes proletárias os meios que garantissem sua sobrevivência, além de ser um meio do governo no exercício de política de caráter moral-assistencialista (BRASIL, 2010).

Como afirmado na letra da lei, a Educação Profissional era destinada para os pobres e “desvalidos da sorte”, apresentando todo um caráter de assistência à massa trabalhadora e um expediente largamente usado pela classe dirigente como meio de contenção do que ela considerava “desordem social” (PEREIRA, 2003). Para Caldart (2012) “o ideário dos órfãos e desvalidos a serem redimidos e salvos pelo saber trabalhar para o capital”. Cunha (2005, p. 18) afirma que segundo o referido decreto, o ensino profissional devia corrigir as propensões negativas por meio do cultivo de “hábitos de trabalho profícuo”.

Portanto, retrata-se que o Ensino Profissional, era visto, como uma pedagogia preventiva e corretiva, propiciando o disciplinamento e formação técnica. Para as autoridades da época, o trabalho combateria desvios e influências nefastas das ruas, mas ao nosso entender ampliava o distanciamento entre as classes sociais.

Em 1910, já se tinham em funcionamento dezenove escolas, que formavam operários e contramestres. Segundo Cardoso (2000) “existia uma escola em cada capital de estado, com exceção do Rio de Janeiro, cuja unidade foi construída em

Campos, e do Rio Grande do Sul, onde em Porto Alegre funcionava o Instituto Politécnico Profissional", o qual recebeu posteriormente o nome de Instituto Parobé. Segundo Cunha (2005, p. 63), "o ensino era prático e de conhecimentos técnicos necessários aos alunos que pretendiam aprender um ofício". A maioria absoluta das escolas ensinava alfaiataria, sapataria e marcenaria.

Em contrapartida à educação dos desvalidos, após 1909, foram criadas as escolas superiores, que visavam a preparação de profissionais especialistas. Esse ensino foi proposto e destinado as classes favorecidas e para a formação de dirigentes. Quanto a formação de professores destas escolas, teve-se iniciativa em 1917, de se criar a Escola Normal de Artes e Ofícios Venceslau Brás, no Rio de Janeiro, que visava preparar professores, mestres e contramestres para estabelecimentos de ensino Profissional, através do Decreto nº 1800, de 11 de agosto de 1917 (CUNHA, 2005).

Essa escola foi fundada pois existia a falta de mestres de ofícios especializados e de professores qualificados causando "um entrave ao desenvolvimento do ensino profissional" (CARDOSO, 2000). Aos mestres de ofícios provenientes das fábricas e das oficinas, faltava-lhes o conhecimento suficiente para atender aos requisitos de base teórica, que eram demandados pelos cursos oferecidos, ficando restrito apenas ao conhecimento empírico.

A escola funcionou até 1937, segundo Cunha (2005) acreditando-se que "a excessiva liberdade que era destinada aos diretores, aliado ao despreparo dos mestres, foi o responsável pelo mau funcionamento das escolas". De acordo com Cardoso (2000) a Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz, nos moldes em que vinha operando, "não atendia satisfatoriamente a essas novas expectativas, no capitalismo industrial do governo federal".

Após crise de 1929, o capital passou a se articular com base nas propostas do economista John Maynard Keynes e estruturação do Estado Intervencionista (SAVIANI, 2013). Assim, o Estado estaria planejando as atividades econômicas, com uma economia de mercado baseada na propriedade privada, contendo as crises cíclicas do capitalismo, garantindo pleno emprego e taxas de crescimento contínuas.

Keynes, reformou o capitalismo antes que ele se destruísse, antecipando o que Marx havia previsto no século anterior. Segundo Saviani (2013) à época de Marx acreditava-se que as crises sucessivas do capitalismo acabariam criando

condições objetivas que viabilizariam a revolução proletária. Em contraposição a Keynes, Friedrich Hayek, economista e filósofo, se posicionou contra a intervenção do estado na economia, mas suas ideias só vieram à tona na década de 1970, com a crise do petróleo.

Na década de 1930, configurada como o início da industrialização do país, o sistema educacional Técnico no Brasil, tinha o objetivo primordial de capacitação da massa trabalhadora, para atender a demanda industrial do país, o processo crescente de urbanização e o êxodo rural, que exigiam medidas para inserção desta população no mercado de trabalho (NEVES, 2010). A Inspetoria do Ensino Profissional Técnico, é estruturada em 1930 e transformada em Superintendência do Ensino Profissional em 1934, o que impulsionou a criação de escolas industriais, reformulação de cursos existentes e criou novas especialidades (GABBI, 2014).

Na mesma década, a Constituição outorgada de 1937, abordou em seu artigo 129º, normas específicas para o ensino técnico, profissional e industrial, relatando que o ensino pré-vocacional e profissional para as classes menos favorecidas em matéria de educação é o primeiro dever do Estado.

> Art 129º - O ensino pré-vocacional profissional 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. (BRASIL, 1937).

Em 1940, ocorreu a expansão e implantação de inúmeros centros federais de educação, escolas politécnicas, institutos federais de educação e escolas do sistema S. Em 1941, entra em vigor a Reforma Capanema (Leis Orgânicas do Ensino), reforma educacional implantada por Gustavo Capanema, Ministro da Educação e Saúde, do governo de Getúlio Vargas. Tratava de uma série de leis que orientavam o ensino no Brasil. Segundo Manfredi (2002, p. 99) “foram redefinidos os currículos e as articulações entre os cursos, ramos, ciclos e graus”.

Manfredi (2002) afirma que o ensino secundário[7], atual Ensino Médio, passa a ter cinco ramos, um deles formava dirigentes e as demais para forças trabalhadoras

---

[7] O ensino secundário tem a finalidade de formar, em prosseguimento da obra educativa do ensino primário, a personalidade integral dos adolescentes. (BRASIL, 1942)

específicas de setores da produção e da burocracia. Entre esses últimos encontravam-se o ensino industrial, instituído pelo Decreto-lei n° 4.073, de 30 de janeiro de 1942, o ensino comercial, conferido pelo decreto-lei n° 6.141, de 28 de dezembro de 1943 e o ensino agrícola, pelo Decreto-lei n° 9.613 de 20 de agosto de 1946. Segundo Caldart (2012), essas leis passam a influir, a disciplinar e definir os pontos importantes no mundo do trabalho comercial e industrial.

Na época, segundo a Lei Orgânica do Ensino Secundário, pelo Decreto-Lei n° 4.244 de 9 de abril de 1942, o ensino secundário seria dividido em dois ciclos:

> Art. 3º - O curso ginasial, que terá a duração de quatro anos, destinar-se-á a dar aos adolescentes os elementos fundamentais do ensino secundário.
> Art. 4º - O curso clássico e o curso científico, cada qual com a duração de três anos, terão por objetivo consolidar a educação ministrada no curso ginasial e bem assim desenvolvê-la e aprofundá-la. No curso clássico, concorrerá para a formação intelectual, além de um maior conhecimento de filosofia, um acentuado estudo das letras antigas; no curso científico, essa formação será marcada por um estudo maior de ciências. (BRASIL, 1942).

Essa era a única forma de ensino que permitia o ingresso no ensino superior. Os cursos técnicos (industrial, comercial e agrícola) se tornavam excludentes por não permitirem essa possibilidade de continuidade de estudos para as classes menos favorecidas. Para Manfredi (2002, p. 100) os egressos, passaram a ter acesso muito restrito ao Ensino Superior, podendo candidatar-se apenas aos cursos relacionados com o curso que tinham feito, reforçando o caráter elitista da reforma.

Em 1942, foi criado o SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem industrial), pelo Decreto-Lei nº 4.048 de 22 de janeiro de 1942, a qual compete organizar e administrar, em todo o país, escolas de aprendizagem para industriários. Em 1946, foi criado o SENAC (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial), pelo Decreto-Lei nº 8.621 de 10 de janeiro de 1946, ficando atribuído à Confederação Nacional do Comércio o encargo de organizar e administrar, no território nacional, escolas de aprendizagem comercial.

De acordo com Manfredi (2002, p.182) “a criação do SENAI e SENAC se tratavam de tentativas de criação de mecanismos institucionais que garantissem aos empresários novas possibilidades de intervenção nas relações sociais”, no âmbito das empresas e da sociedade civil, mantendo o seu poder e supremacia no interior das fábricas. Acreditamos que foi uma das formas dos industriais paulistas disciplinarem os trabalhadores brasileiros, o que para eles garantia a chamada “paz

social".

A partir de 1942, o Ensino Técnico Industrial começa a fazer parte do Ministério da Educação e em 1946, com a Lei Orgânica do Ensino Industrial, as Escolas de Aprendizes Artífices são transformadas em Escolas Industriais e Técnicas, decorrente do aumento da procura por cursos na área industrial. As escolas passam a oferecer a formação profissional em nível equivalente ao secundário, inicia-se formalmente o processo de vinculação do ensino industrial à estrutura do ensino do país como um todo (BRASIL, 2010).

Para Frigotto (2005, p. 21) "a Lei Orgânica do Ensino Industrial engajou as indústrias na qualificação do seu pessoal, além de obrigá-las a colaborar com a sociedade na educação de seus membros". Nesta época, aumentou a demanda por técnicos, segundo Delphino (2010), "pela expansão da produção de cimento e produtos siderúrgicos, aumento da maquinaria utilizada na indústria têxtil, aumento dos turnos de trabalho e da produtividade, escassez de engenheiros, substituição dos técnicos estrangeiros por brasileiros", criação da Siderúrgica Nacional e da Fábrica Nacional de Motores, com tecnologias avançadas para a época.

No período de 1930 até a década de 1970, o trabalho se organizou com base no modelo produtivo taylorista-fordista[8], que esteve em vigor nas grandes indústrias. Os operários eram semiqualificados e desenvolviam atividades repetitivas, o conhecimento exigido era superficial. Segundo Guimarães (2008) "esse modelo produtivo era rígido, padronizado, em série e em massa, com finalidade de controlar a intensa fragmentação das atividades produtivas".

Nos anos de 1950 e 1970, empenhou-se em nosso país, em organizar a educação de acordo com o modelo taylorista-fordista, chamado por Saviani (2013) de "pedagogia tecnicista"[9]. A Educação, seguindo o modelo assistencialista

---

[8] Modelo de organização do trabalho de Henry Ford. A organização do trabalho sob o taylorismo, além de otimizar a atividade do trabalhador ao longo da linha de produção, permitiu a coexistência de altas taxas de lucro com elevação de salários e consumo em massa, mediados pelo estado de bem estar social (CHIARIELLO, 2011).

[9] Pedagogia Tecnicista: partir do pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, essa pedagogia advoga a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional". Daí decorre o processo clássico de alienação que apontou Marx e Freire mais tarde: "(…) O concurso das ações de diferentes sujeitos produz assim um resultado com o qual nenhum dos sujeitos se identifica e que, ao contrário, lhes é estranho". (SAVIANI, 2008, p.11)

educacional, serviu de importante instrumento para que se mantivesse o controle da população e das crises. Em 1969, através do Decreto-Lei nº 616, o Centro Nacional de Aperfeiçoamento Pessoal para Formação Profissional (CENAFOR), vinculado ao Ministério da Educação e Cultura, dá os primeiros passos na formação de recursos humanos para atuar na Educação Técnica.

Os governos militares e seus grandes projetos nacionais requeriam muita mão-de-obra. Os presidentes Castelo Branco (1964-1967) e João Baptista Figueiredo (1979-1985) revitalizaram o PIPMO (Programa Intensivo de Formação de mão-de-obra). O programa desenvolveu treinamentos executados pelo SENAI e escolas da rede federal. Segundo Manfredi (2002, p. 104) toda essa demanda por profissionais se deu pelos grandes projetos nacionais como os pólos petroquímicos do Rio Grande do Sul e a exploração e produção de petróleo na bacia de Campos, na Bahia e no Sergipe.

Para diminuir a procura por cursos superiores pelas classes sociais menos favorecidas, a Lei n° 5.692 de 1971 (BRASIL, 1971) determinava a obrigatoriedade do ensino profissionalizante no segundo grau, onde o aluno só poderia concluir o segundo grau com diploma auxiliar técnico (no final do terceiro ano) ou de técnico (no final do quarto ano). Para Delphino (2010) os militares se tornaram protagonistas de um projeto de ensino secundário, que transformou o modelo humanista/científico em científico/tecnológico.

Esse projeto acarretou algumas consequências para os seus educandos, pois, de acordo com Freire (2015b) a educação é sempre um processo humano, fundamentado na geração de valores. Não existe educação fora da sociedade humana, sendo assim sua proposta é essencialmente uma pedagogia humanística voltada para as condições humanas, que precisa considerar o mundo no qual homens e mulheres estão inseridos. A sociedade estava em transição e tinha todas as características de uma sociedade fechada em um contexto cultural de alienação.

Para essa sociedade, era necessário um processo educacional como prática da liberdade que tivesse como meta a mudança do contexto de alienação gerado pela opressão. E essa alienação é destacada por Saviani (2013, p. 97) quando afirma que “a reforma procurou transportar para as escolas os mecanismos de objetivação do trabalho vigente nas fábricas”.

As Escolas Técnicas Federais, em consequência do momento que o país vivia de elevação de preços internacionais do petróleo e de recessão econômica de

1970, aumentaram expressivamente o número de matrículas e implantam novos cursos técnicos, pois o governo desejava formação de “técnicos em grande escala” e sob regime de urgência (BRASIL, 2010).

O Parecer nº 45/1972 (BRASIL, 1972) do Conselho Federal de Educação, categorizou as horas exigidas para cada especialização técnica. Por exemplo, aos cursos técnicos da área da agricultura, a carga horária total do ensino secundário seria de 2.900 horas com 1.200 horas de conteúdo profissionalizante.

A Lei n° 5.692 de 1971 fracassou e em 1982, o Governo Federal, sancionou a Lei n° 7.044 (BRASIL, 1982), que tornou facultativa a vinculação do ensino técnico ao segundo grau. Segundo Manfredi (2002, p. 107) “a velha dualidade, voltava a se manifestar, mas agora sem constrangimentos legais, ressaltando o caráter produtivo da escola brasileira e dual, seletivo e excludente para a grande maioria dos setores populares”.

No campo político, se instalou o chamado “Estado de Bem-Estar” que determinou graus de compromisso entre Estado, empresas e sindicatos de trabalhadores e possibilitou a Revolução Microeletrônica, que transferiu para as máquinas as próprias operações intelectuais.

A partir dos anos de 1980, alterou-se o padrão produtivo, introduzindo o a acumulação flexível que substituiu o taylorismo-fordismo pelo toyotismo[10], através do qual os mecanismos de controle foram para dentro das próprias empresas, secundarizando sindicatos e o Estado. As indústrias precisaram de um novo perfil de trabalhador, passando-se a exigir melhor qualificação, polivalência e preparação para trabalhar em equipe, o que resulta em um menor número de trabalhadores e um maior nível de produtividade. De acordo com Cosmo (2009) desse trabalhador polivalente exige-se flexibilidade (esvazia os direitos trabalhistas) para que se garanta sua empregabilidade (competitividade).

De acordo com CHIARIELLO (2011) o perfil do trabalhador polivalente:

> Se baseia na possibilidade – se não na obrigação - de extrapolar as tarefas prescritas, criando novos modos operatórios como forma de melhorar processos e inovar paulatinamente a produção, mas sem transgredir as fronteiras hierárquicas. O trabalhador polivalente deve mobilizar toda a sua

[10] Toyotismo é uma via japonesa de expansão e consolidação do capitalismo monopolista industrial, é uma forma de trabalho que nasce no Japão, em 1945 e logo se propaga pelas grandes companhias daquele país. Fundamenta-se em multivariedade de funções e processo produtivo flexível (ANTUNES, 2013).

> capacidade cognitiva e mesmo renovar seus conhecimentos diariamente para melhor servir à produção em constante transformação, levando também à necessidade de integração das capacidades e competências diversas. (CHIARELLO, 2011, p. 3).

Como consequência, podemos observar a ampliação da marginalização social através do desemprego e a maximização da exploração da força de trabalho. As reformas educativas passam a adotar medidas neoliberais e buscam flexibilizar e diversificar a organização das escolas e do trabalho pedagógico, e os trabalhadores, através deste modelo, precisam constantemente buscar competências profissionais mais flexíveis e devem manter-se o tempo todo qualificados.

O termo Neoliberalismo tem sido aplicado aos Estados que optam por desenvolverem uma política de intervenção mínima. Segundo Cosmo (2009) tal política, embora advogue um discurso de maior liberdade e autonomia, adota práticas centralizadoras e implanta, inclusive sobre os direitos sociais básicos, tais como saúde e educação, uma política de mercado com tendência à privatização.

Nesse modelo, o papel do estado, nos investimentos é secundarizado, e apela de acordo com Saviani (2013) para a benemerência e voluntariado. A escola, sobre a base do desenvolvimento tecnológico, é determinada pelo sistema capitalista. Para Cosmo (2009) o sistema educacional se articula e se subordina ao mercado de trabalho e suas necessidades, formando um “exército de reserva”, que colabora com a desvalorização salarial.

As ideias básicas do neoliberalismo começam a ser aplicadas quando da eleição de Fernando Collor de Mello em 1989, que governou o Brasil de 1990 a 1992, e se sucede com os dois mandatos de Fernando Henrique Cardoso (1995 a 2003). Ocorre a intervenção do Banco Mundial nas políticas educacionais brasileiras e sempre de forma complementar às condicionalidades impostas pelo FMI (Fundo Monetário Internacional). O estudo organizado por Haddad (2008) analisa essa realidade e aponta que, enquanto o FMI exigia cortes de despesas com gastos públicos e ajustes estruturais, o Banco Mundial focalizava seus financiamentos na educação de nível fundamental com base na lógica do custo-benefício.

Como afirma Cosmo (2009) é exatamente neste ponto que se estabelece uma importante contradição, pois investimentos em setores sociais como educação exigem altos custos e grandes investimentos, o que não dá para ser feito diante das restrições de gastos que o FMI exige. As políticas neoliberais são revestidas de

cortes de custos, Estado Mínimo[11] na oferta social, parceria público-privada, desemprego e privatização, além da reestruturação produtiva.

Observa-se que foram se cristalizando as concepções e as práticas escolares dualistas. De um lado, e a concepção de educação acadêmico-generalista e de outro, o Ensino Profissional e Tecnológico. A Educação Profissional, “tem ocupado lugar de destaque na agenda neoliberal, decorrente das transformações no campo da economia e do trabalho” (GRABOWSKI, 2010, p. 271). De acordo com Manfredi (2002) desde 1990 se gesta uma nova institucionalidade no campo da Educação Profissional no Brasil. A rede de Educação Profissional nesta década, segundo Delphino (2010) era composta de 3.948 instituições de ensino profissional, sendo 67,3% do setor privado e 32,7% do setor público.

No ano de 1994, a Lei Federal nº 8.984 institui no país o Sistema Nacional de Educação Tecnológica. Essa medida anuncia a transformação das Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET) e abre caminho para que as Escolas Agrotécnicas Federais sejam integradas a esse processo (BRASIL, 2010).

As reformas educacionais ocorridas com a Lei n° 9.394 de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), possibilitaram novos mecanismos para o desenvolvimento da educação profissional. A LDBEN/96 (BRASIL, 1996) dedica um capítulo, com quatro artigos, para tratar das diretrizes gerais da Educação Profissional.

> Art. 39º. A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva.
> Art. 40º. A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho.
> Art. 41º. O conhecimento adquirido na educação profissional, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos.
> Parágrafo único. Os diplomas de cursos de educação profissional de nível médio, quando registrados, terão validade nacional.
> Art. 42º. As escolas técnicas e profissionais, além dos seus cursos regulares, oferecerão cursos especiais, abertos à comunidade, condicionada a matrícula à capacidade de aproveitamento e não necessariamente ao nível de escolaridade. (BRASIL, 1996).

---

[11] Estado Mínimo: Estado como agente regulador e controlador, mantém as desigualdades sociais, os privilégios da elite e do atendimento assistencial das massas. (COSMO, 2009).

A partir de 1996, implementou-se uma reforma na educação profissional, através do Decreto Federal n° 2.208 de 1997 (BRASIL, 1997b), que regulamentou o parágrafo segundo do artigo 36º e o 39º a 42º da LDBEN, e caracteriza o ensino profissional em três níveis: básico, técnico e tecnológico.

> Art 3º A educação profissional compreende os seguintes níveis:
> I-básico: destinado à qualificação, requalificação e reprofissionalização de trabalhadores, independente de escolaridade prévia;
> II-técnico: destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos do ensino médio, devendo ser ministrado na forma estabelecida por este Decreto;
> III-tecnológico: correspondente a cursos de nível superior na área tecnológica, destinados a egressos do ensino médio e técnico. (BRASIL, 1997b).

Como esse decreto, o Ensino Profissional passa a ser organizado de forma independente do Ensino Médio, desvinculado do Ensino Básico, embora seja obrigatório sua conclusão para obtenção do título de técnico. O artigo 5º (Decreto Federal 2.208/1997) afirma que a educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este.

Com novas estratégias de organização e financiamento, diversificação em níveis e modalidades de ensino profissional, com o pretexto que se desejava, um novo perfil de profissional frente a nova ordem econômica mundial da época, que atendesse de forma imediata o mercado de trabalho (GRABOWSKI, 2010). Para Manfredi (2002, p. 135) “o ensino regular de natureza generalista, ou seja, o ensino Médio desvinculado da Educação Profissional, é bem menos custoso para o Estado”. Isso vem ao encontro aos objetivos do neoliberal, que busca investir pouco, ter mão de obra disponível para o mercado de trabalho e enseja a possibilidade de parcerias com a iniciativa privada.

Em 1997, é criado pelo Ministério da Educação, o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP). Tinha como objetivo, de acordo com Menezes (2001) desenvolver ações integradas da educação com o trabalho, a ciência e a tecnologia, com o objetivo de implantar um novo modelo de Educação Profissional, que propicie a ampliação de vagas, a diversificação de oferta e a definição de cursos de forma adequada às demandas do mundo do trabalho e às exigências da moderna tecnologia. Discutia aspectos pedagógicos, a flexibilização curricular, gestão escolar

com autonomia, flexibilidade, captação de recursos e possibilita um sistema de Educação Profissional separado do Ensino Médio e Ensino Superior.

No mesmo ano, foi regulamentado um plano para formação de professores da Educação Profissional e Tecnológica, através da promulgação da Resolução CNE/CEB, n° 2/1997 (BRASIL, 1997a), por meios de programas especiais de formação pedagógica.

> Art. 1º - A formação de docentes no nível superior para as disciplinas que integram as quatro séries finais do ensino fundamental, o ensino médio e a educação profissional em nível médio, será feita em cursos regulares de licenciatura, em cursos regulares para portadores de diplomas de educação superior e, bem assim, em programas especiais de formação pedagógica estabelecidos por esta Resolução. (BRASIL, 1997a)

Destinados aos diplomados em cursos superiores, tais cursos especiais devem se relacionar à habilitação pretendida, enfatizar a metodologia de ensino específica a ela, concedendo direitos a certificado e registro profissional equivalentes à licenciatura plena. A carga horária mínima era de 540 horas, incluindo a parte teórica e prática, com duração mínima de 300 horas. Para Gabbi (2014), a mesma não foi suficiente para que pudesse ser implantada uma política de formação de professores.

Em 1999, o processo de transformação das Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica, iniciado em 1978, é retomado. O governo brasileiro assinou convênio com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) para a implantação do Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP) (BRASIL, 2010).

No século XXI, entre os anos de 2003 a 2010, no mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, houve uma crescente expansão do Ensino Profissional e Tecnológico em nosso país. De acordo com Delphino (2010, p. 191), na época foram autorizadas, duzentas e quatorze novas unidades federais, caracterizando uma ampliação de 150% do Parque Federal em oito anos.

O Ministério da Educação ao início do Governo Lula, buscava reconstruir a Educação Profissional como política pública e buscava:

> Corrigir distorções de conceitos e de práticas decorrentes de medidas adotadas pelo governo anterior, que de maneira explícita dissociaram a educação profissional da educação básica, aligeiraram a formação técnica em módulos dissociados e estanques, dando um cunho de treinamento

> superficial à formação profissional e tecnológica de jovens e adultos trabalhadores. (BRASIL, 2005a, p. 2).

Entre estas correções, em 2004, o Decreto n° 2.208 de 1997 foi revogado e substituído pelo Decreto n° 5.154 de 2004 (BRASIL, 2004a), que também regulamentou o parágrafo segundo, do artigo 36º, e os artigos 39º a 41º da LDBEN.

> Art. 1° A educação profissional, prevista no art. 39 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), observadas as diretrizes curriculares nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação, será desenvolvida por meio de cursos e programas de: II - educação profissional técnica de nível médio; e III - educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação. (BRASIL, 2004a).

O referido decreto, trouxe de volta a possibilidade da integração do Ensino Médio ao Ensino Médio Técnico, regulando a forma de desenvolvimento da Educação Profissional, possibilitando cursos de graduação e pós-graduação, além de outras formas de organização e de ingresso na mesma.

> Art. 4° A educação profissional técnica de nível médio, nos termos dispostos no § 2º do art. 36, art. 40 e parágrafo único do art. 41 da Lei nº 9.394, de 1996, será desenvolvida de forma articulada com o ensino médio, observados: I - os objetivos contidos nas diretrizes curriculares nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação; II - as normas complementares dos respectivos sistemas de ensino; e III - as exigências de cada instituição de ensino, nos termos de seu projeto pedagógico. (BRASIL, 2004a).

Fica estabelecida uma oferta de educação profissional integrada, concomitante e subsequente ao ensino médio, podendo ser ou não de forma integrada.

> § 1° A articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio dar-se-á de forma: I - integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno; II - concomitante, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou estejam cursando o ensino médio, na qual a complementaridade entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso. (BRASIL, 2004a).

O Decreto n° 5.154 de 2004 também possibilitou e tentou propor segundo Grabowski (2010) não mais uma educação profissional submetida ao mercado, mas

que se fundamentasse em uma proposta que articulasse ciência, cultura e trabalho. Essa possibilidade de articulação permite a busca por uma educação, que não forme apenas a mão-de-obra necessária ao desenvolvimento econômico, “as demandas capitalistas e educação psicofísica dos jovens trabalhadores para a divisão social do trabalho” (FRIGOTTO, 2005, p. 18) e sim que possa ser desenvolvida uma educação integral dos jovens trabalhadores.

A Câmara de Educação Básica do CNE, portanto, atualizou as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e também as Diretrizes para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, por meio da Resolução CNE/CEB n° 1/2005 (BRASIL, 2005d), fundamentada no Parecer CNE/CEB n° 39/2004 (BRASIL, 2004b).

Segundo Brasil (2010) em 2004, a rede federal de educação tecnológica (Centros Federais de Educação Tecnológica, Escolas Agrotécnicas Federais, Escola Técnica Federal de Palmas/TO e Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais) ganham autonomia para a criação e implantação de cursos em todos os níveis da Educação Profissional e Tecnológica.

Em 2005, foi instituído o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM) (BRASIL, 2005c), implantado pela Secretaria-Geral da Presidência da República em parceria com o Ministério da Educação, o Ministério do Trabalho e Emprego e o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. O público é de jovens de 18 a 24 anos, que terminaram a quarta série, mas não concluíram a oitava série do ensino fundamental e não têm vínculos formais de trabalho. Tem como finalidade proporcionar formação ao jovem, por meio de uma associação entre a elevação da escolaridade, tendo em vista a conclusão do ensino fundamental, a qualificação com certificação de formação inicial e o desenvolvimento de ações comunitárias de interesse público.

Segundo Frigotto (2005, p. 16) o programa pretende contribuir especificamente para a reinserção do jovem na escola, a identificação de oportunidades de trabalho e capacitação dos jovens para o mundo do trabalho, a identificação, elaboração de planos e o desenvolvimento de experiências de ações comunitárias, a inclusão digital como instrumento de inserção produtiva e de comunicação. O Programa tem um projeto político-pedagógico com diretrizes e orientações que proporcionam aos jovens um curso de 5 horas diárias, por um período de 12 meses, totalizando 1.600 horas. Aos alunos matriculados é concedida

uma bolsa no valor de R$ 100,00. Frigotto (2005, p. 20) ainda complementa que falta ao referido programa uma integração com outras políticas públicas como a de inserção profissional e de melhoria da renda familiar.

Em 2005, surgem os primeiros marcos normativos específicos do Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), através da Portaria nº 2.080, de 13 de junho de 2005 (BRASIL, 2005b) que dispõe sobre diretrizes para a oferta de cursos de Educação Profissional de forma integrada aos cursos de Ensino Médio, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. A Portaria nº 2.080/2005 determina que todas as instituições federais de Educação Profissional ofereçam, a partir de 2006, cursos técnicos integrados ao ensino médio na modalidade EJA. Essa Portaria é transformada integralmente no primeiro decreto que estabelece o Programa, o Decreto nº 5.478/2005. Desde sua implantação (2005-2006) o PROEJA é coordenado nacionalmente pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) do Ministério da Educação (MEC).

O Decreto de 2005 estabeleceu o PROEJA, no âmbito das instituições da Rede Federal. O mesmo foi revogado e instituiu-se um novo, o Decreto nº 5.840, em 13 de julho de 2006 (BRASIL, 2006a), que estabeleceu, em âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, que se torna a base legal do Projeto. Posteriormente, foram elaborados os três Documentos Base que consubstanciaram suas diretrizes: o Documento Base PROEJA Técnico, de nível médio, o Documento Base PROEJA FIC Ensino Fundamental e o Documento Base PROEJA Indígena.

O decreto de 2006, ampliou as possibilidades de abrangência do programa com a inclusão da terminologia “Educação Básica”. Assim, além do ensino médio, os cursos integrantes do PROEJA podem ser ofertados conjuntamente com o ensino fundamental, de forma integrada ou concomitante, a partir da oferta de cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC). Com o novo Decreto, há inclusão dos sistemas estaduais e municipais de ensino e das entidades privadas nacionais de serviço social, aprendizagem e formação profissional (“Sistema S”) como possíveis proponentes.

O PROEJA Médio (BRASIL, 2007) é destinado a pessoas maiores de 18 anos

com ensino fundamental completo e que não tenham concluído o ensino médio. Sua oferta deve ocorrer prioritariamente de forma integrada, a partir de um projeto político-pedagógico único, estabelecendo a relação entre educação profissional, ensino médio e EJA, objetivando superar “a perspectiva estreita de formação para o mercado de trabalho, para assumir a formação integral dos sujeitos, como forma de compreender e se compreender no mundo” (BRASIL, 2007, p. 43). Seus cursos possuem carga horária mínima de 2400 horas, sendo 1200 horas destinadas à área básica e 1200 horas à área técnica, seguindo também as especificações dos cursos técnicos ofertados, que exigem mais 600 horas de estágio curricular obrigatório.

Para Neves (2010) receber um público adulto, desfavorecido de convívio escolar, excluído social e economicamente e a ausência de um prévio planejamento e a reformulação de práticas docentes para o PROEJA não foi uma tarefa fácil. As abordagens tradicionais adotadas na educação brasileira, são ineficazes para esse público, o que pode ser revelado através dos altos níveis de evasão escolar nessa rede.

Um dos principais problemas do PROEJA, de acordo com Frigotto (2005, p.13) é a delimitação da carga horária máxima de formação geral e específica e a diferenciação sensível da carga horária dos cursos regulares da rede. A Educação Profissional busca o trabalho como princípio educativo e as duas formações (geral e específicas) são indissociáveis para que se alcancem esses objetivos.

Em estudo de Becher (2016) percebe-se a importância da oferta de formação continuada para os professores que atuam no Programa, promovendo a reflexão sobre os objetivos e necessidades dos cursos que o integram, e nessas questões, a busca por maior aporte para o trabalho com o público jovem, o qual tem sido cada vez mais constante, bem como por ações que visem diminuir a evasão.

Entendemos que o PROEJA foi um programa que se estabeleceu a partir de uma demanda da sociedade e da área educacional, mas que muito em função de seus resultados ocorrerem de forma processual, o impacto exercido pelo Programa demanda um período maior para que seus resultados sejam observados. Assim, são necessárias políticas que ultrapassem os limites dos governos, se constituindo em políticas de Estado, as quais vivem resultados sociais efetivos e não meras alterações de índices numéricos.

No mesmo ano, foi aprovado pelo CNE o Parecer CNE/CP nº 5/06 (BRASIL, 2006b), que aprecia a indicação CNE/CP nº 2/02 sobre diretrizes curriculares

nacionais para cursos de formação de professores para a educação básica. Este parecer prevê que “os cursos de licenciatura destinados à formação de professores para os anos finais do ensino fundamental, o ensino médio e a educação profissional de nível médio serão organizados em habilitações especializadas por componente curricular ou abrangentes por campo de conhecimento, conforme indicado nas diretrizes curriculares pertinentes”.

Em 2008, os artigos 39º, 41º e 42º da LDBEN receberam nova redação pela Lei n° 11.741 de 2008 (BRASIL, 2008b), exceto o seu artigo 40º que mantém a redação de 1996.

> Art. 39º. A educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia.
> Art. 41º. O conhecimento adquirido na educação profissional e tecnológica, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos.
> Art. 42º. As instituições de educação profissional e tecnológica, além dos seus cursos regulares, oferecerão cursos especiais, abertos à comunidade, condicionada a matrícula à capacidade de aproveitamento e não necessariamente ao nível de escolaridade. (BRASIL, 2008b)

As alterações se deram na nomenclatura das instituições que passaram de escolas técnicas e profissionais para instituições de Educação Profissional e Tecnológica e retira-se o caráter de “formação para a vida produtiva” apresentada no artigo 39º da redação de 1996.

No mesmo ano, pela Lei 11.892 de 29 de dezembro de 2008 (BRASIL, 2008c), fica instituída a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. De acordo com a referida lei:

> Art. 2° Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas. (BRASIL, 2008c)

Segundo Delphino (2010) foram autorizadas após isso, as contratações de 3.433 docentes e técnicos administrativos para a Educação Profissional e Tecnológica, demonstrando o grande crescimento e geração de empregos para os profissionais da educação. Criados os Institutos Federais de Educação, Ciência e

Tecnologia, os mesmos são destinados a atuar de forma integrada e ser referência regional, respeitando as relações de trabalho e educação.

A Resolução CNE/CEB 3/2008 (BRASIL, 2008a), que teve como base o Parecer CNE/CEB 11/2008 (BRASIL, 2008e), dispôs sobre o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio, determinando que os cursos sejam organizados por Eixos Tecnológicos definidores de um projeto pedagógico e estabeleça as exigências profissionais que direcionem a ação educativa das Instituições.

Em meio a tantas transformações que ocorreram na Educação Profissional, com a Lei 11.892/2008 a rede federal segundo Gabbi (2014, p. 46 e 47), “enfrenta novos desafios e estabelece como metas ofertar cursos de qualificação, ensino técnico, superior e de pós-graduação, voltados para o desenvolvimento do atual mundo do trabalho”.

De acordo com a Lei n° 11.892 de 2008 (BRASIL, 2008c), os Institutos Federais devem destinar, no mínimo, cinquenta por cento das vagas para a educação profissional técnica de nível médio e, no mínimo, vinte por cento de suas vagas para, cursos de licenciatura, programas especiais de formação pedagógica e para a educação profissional.

A Lei n° 11.741 de 2008, incorporando os dispositivos essenciais do Decreto n° 5.154/2004, propôs significativas alterações na LDB, onde se inseriu um capítulo da Educação Básica e uma seção da Educação Profissional Técnica de Nível Médio e de Educação de Jovens e Adultos, devendo articular-se preferencialmente, com a Educação Profissional.

Em 2011, já no Mandato da presidente Dilma Vana Rousseff, entra em vigor a Lei n° 12.513 de 2011 (BRASIL, 2011) que instituiu o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), com a finalidade de ampliar a oferta de Educação Profissional e Tecnológica dos trabalhadores brasileiros. O PRONATEC tem por objetivo atender prioritariamente estudantes do ensino médio da rede pública, inclusive da educação de jovens e adultos, trabalhadores, beneficiários dos programas federais de transferência de renda e estudantes que tenham cursado o ensino médio completo em escola da rede pública ou em instituições privadas na condição de bolsista integral, nos termos do regulamento. Os objetivos do Programa estão descritos no parágrafo único do artigo 1°:

I - expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de educação

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

Em 2014, o Decreto nº 8.268, de 18 de junho de 2014 (BRASIL, 2014)**,** alterou o decreto nº. 5.154, de 23 de julho de 2004, que regulamenta o § 2º do artigo 36º e os artigos 39º ao 41º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Os dois primeiros artigos do Decreto nº 5154/2004, passam a incluir em seu texto:

> Art°1 I -qualificação profissional, inclusive formação inicial e continuada de trabalhadores; e Art. 2. II - articulação de esforços das áreas da educação, do trabalho e emprego, e da ciência e tecnologia; III - a centralidade do trabalho como princípio educativo; e IV - a indissociabilidade entre teoria e prática". (BRASIL, 2014).

As reformas curriculares, segundo Sacristán (2000) servem para ajustar o sistema escolar às necessidades sociais, e em, muito menor medida, para mudá-lo, embora possam estimular contradições que provoquem movimentos para um novo equilíbrio. Em 2013, foram publicadas novas Diretrizes, pois a natureza do trabalho está passando por inúmeras transformações, a partir do avanço científico e tecnológico, o que refletiu diretamente nas formas de organização da própria Educação Profissional e Tecnológica (BRASIL, 2013).

O governo federal durante o governo de Dilma Rousseff expandiu a oferta pública e a melhoria do padrão de qualidade da educação brasileira, em especial da educação profissional e tecnológica em todo o território nacional, articulando-a com ações de desenvolvimento territorial sustentável e orientando-a para a formação integral de cidadãos-trabalhadores emancipados.

O Censo Escolar da Educação Básica de 2013, vem para confirmar esses índices, já que, os números da educação profissional apontam para a manutenção de sua expansão. Considerando as matrículas da educação profissional concomitante, subsequente e integradas ao ensino médio, o crescimento foi de 5,8%, alcançando o contingente de 1,44 milhão de alunos atendidos (Tabela 1).

Tabela 1 - Matrículas da Educação Profissional

Ano	Matrículas de Ed. Profissional por Dependência Administrativa				
	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
2007	**780.162**	109.777	253.194	30.037	387.154
2008	**927.978**	124.718	318.404	36.092	448.764
2009	**1.036.945**	147.947	355.688	34.016	499.294
2010	**1.140.388**	165.355	398.238	32.225	544.570
2011	**1.250.900**	189.988	447.463	32.310	581.139
2012	**1.362.200**	210.785	488.543	30.422	632.450
2013	**1.441.051**	228.417	491.128	30.130	691.376
Δ% 2012/2013	**5,8**	8,4	0,5	-1,0	9,3

Fonte: MEC/Inep.
Notas: 1) Não inclui matrículas em turmas de atendimento complementar e atendimento educacional especializado (AEE).
2) Inclui matrículas de educação profissional integrada ao ensino médio.

Fonte: MEC/INEP (BRASIL, 2013).

Cabe destaque para a expansão das redes federal e privada, que aumentaram respectivamente 8,4% e 9,3% de 2012 para 2013. A rede federal, portanto, mais que dobrou a oferta de matrícula da educação profissional, com um crescimento de 108% (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2013).

Atuam na educação profissional um conjunto de estabelecimentos públicos e privados que se caracterizam como escolas técnicas, agrotécnicas, centros de formação profissional, associações/escolas, entre outros. O Censo Escolar 2013 revela uma participação equilibrada entre a rede privada e a pública, que responde por 52% das matrículas.

Destacam-se, segundo o Censo Escolar da Educação Básica de 2013, entre os cursos da educação profissional com maior número de alunos, o curso de Enfermagem, sendo o mais procurado na rede privada, com 17,6% de participação, na rede pública, os cursos de Informática e Administração, com 12,3% e 11,9%, respectivamente e nas escolas federais, destacam-se os cursos de Informática e Agropecuária, escolhidos por 13% e 10,2% dos alunos, respectivamente (Tabela 2).

A Educação Profissional, enquanto uma prática social, é uma realidade condicionada, determinada e não condicionante de qualificação social para o trabalho e o emprego (Manfredi, 2002), existe uma correlação entre as mudanças do mundo do trabalho, os novos requisitos educacionais e a garantia de direitos.

Tabela 2 - Cursos Técnicos mais procurados na Rede Privada e Rede Pública

Dez Cursos de Educação Profissional com Maior Número de Matrículas na Rede Privada – Brasil – 2013

Curso	Matrícula	%
Total Geral da rede	691.376	100,0
Total dos dez maiores cursos	442.883	64,1
Enfermagem	121.357	17,6
Segurança do Trabalho	89.059	12,9
Administração	48.696	7,0
Informática	38.341	5,5
Mecânica	38.253	5,5
Radiologia	28.411	4,1
Eletrotécnica	27.844	4,0
Edificações	19.455	2,8
Mecatrônica	16.623	2,4
Química	14.844	2,1

Fonte: MEC/Inep/Deed.
Nota: Inclui matrículas na educação profissional integrada ao ensino médio.

Dez Cursos de Educação Profissional com Maior Número de Matrículas na Rede Pública – Brasil – 2013

Curso	Matrícula	%
Total Geral da rede	749.675	100,0
Total dos dez maiores cursos	426.143	56,8
Informática	92.398	12,3
Administração	89.308	11,9
Agropecuária	47.249	6,3
Edificações	33.834	4,5
Enfermagem	32.475	4,3
Contabilidade	27.998	3,7
Eletrotécnica	27.458	3,7
Mecânica	26.304	3,5
Segurança do Trabalho	24.739	3,3
Logística	24.380	3,3

Fonte: MEC/Inep/Deed.
Nota: Inclui matrículas na educação profissional integrada ao ensino médio.

Fonte: MEC/INEP (BRASIL, 2013).

As profissões foram surgindo, historicamente, das diversas transformações dos processos produtivos ao longo do tempo (Manfredi, 2002). Isso nos leva a pensar se foram pensadas juntamente com a expansão das escolas técnicas nas diferentes regiões do Brasil, políticas públicas que permitam a inserção profissional destes jovens após formados. Não se desvinculam os mecanismos econômicos, as políticas de estado, a incipiente indústria brasileira em desenvolvimento e os índices de empregos, que serão os responsáveis pela criação de novos postos e ocupações.

Atualmente a escola técnica, para Neves (2010) pretende diferenciar-se do contexto e dos pretextos iniciais de sua criação, atendendo os mais variados públicos e classes sociais, com estreita relação ao desenvolvimento socioeconômico e bem relacionado com transferência e democratização dos avanços tecnológicos, conhecimento e informação, buscando permitir o acesso de qualquer pessoa. Mas o

que vemos são ainda espaços de falta de inclusão social e econômica destes jovens no mundo do trabalho.

Para Martins (2016, p. 190) “o compromisso ético-político está em assumir a luta de classes como elemento articulador do processo educativo, com vista a superar a sociabilidade capitalista que desumaniza o homem com a exploração econômica e a alienação social”.

Em agosto de 2016, o Senado Brasileiro aprovou o *impeachment* da Presidente Dilma Vana Rousseff. Após seu afastamento e esse rompimento político, a presidência do Brasil é assumida pelo vice-presidente Michel Miguel Elias Temer Lulia.

Como consequências, temos no início do ano de 2017, a sanção da reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017) pelo presidente em exercício, Michel Temer. Estão determinadas mudanças bruscas no currículo do Ensino Médio. Como pode ser observado pela nova redação dada ao artigo 36º da Lei de Diretrizes e Bases:

> O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas; V - formação técnica e profissional. (BRASIL, 2017)

A formação técnica e profissional como um itinerário formativo, ficará condicionada às classes menos favorecidas, pois como afirma Frigotto (2016) a reforma leva ao direcionamento compulsório à universidade. Um direcionamento que camufla o fato de que para a maioria da classe trabalhadora seu destino são as carreiras de menor prestígio social e de valor econômico. Distancia dessa forma, os que optarem por ela, das oportunidades de ingresso e formação para o Ensino Superior.

Outro ponto preocupante reflete na formação de professores, já que, profissionais com notório saber poderão atuar como docentes no ensino profissionalizante, ao acrescentar o parágrafo IV ao artigo 61º da LDBEN (Lei 9394/1996).

> IV - profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das

> corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36º. (BRASIL, 2017).

Mais uma vez, a Educação Profissional e a formação dos docentes que atuam na área é deixada à margem e como um horizonte de insegurança, já que, a possibilidade de notório saber na área de formação inicial já se basta para trabalhar como docente na modalidade.

Nesse mesmo ano, também anunciado pelo presidente Michel Temer, uma nova estratégia do PRONATEC, designada por MedioTec, buscará dar prioridade a oferta de cursos técnicos em concomitância com o ensino médio regular para alunos matriculados em escolas públicas. As suas diretrizes ainda estão em discussão.

Espera-se que o mundo do trabalho avance em direção a relações de trabalho mais justas, com formação de indivíduos autônomos que possam atuar em um ambiente de geração de conhecimento. O trabalhador precisa do conhecimento da tecnologia, ciência e dos processos necessários em sua produção e a escola de formação profissional é umas das garantidoras da formação integral, para que os alunos atuem de forma competente e ética.

É indispensável superar a qualificação profissional como uma política compensatória à ausência de uma educação básica sólida e de qualidade. As políticas devem “se encaminhar para mudanças ou reformas estruturais no sentindo de superação das desigualdades sociais e da universalização efetiva da educação básica (fundamental e média)” (FRIGOTTO, 2005, p. 17).

Quando aprofundamos as formas que vão assumindo as relações de trabalho historicamente, examinando toda a natureza das contradições destas relações, achamos um caminho para repensar a educação e o trabalho (Frigotto, 2015), concluindo que a produção de conhecimento, a formação da consciência crítica tem gênese nas relações sociais de trabalho e de produção. A Educação Profissional passa a nortear-se com compromisso no desenvolvimento econômico, social e parceria escola-trabalho.

Esse crescimento expressivo do número de instituições federais de educação profissional e tecnológica, as novas possibilidades de atuação e as propostas político-pedagógicas que surgem intrinsecamente desse processo em que o caráter social é preponderante, levam a necessidade de um maior cuidado com a preparação dos profissionais atuantes nestas Instituições. Se torna oportuno destacar que os cursos de graduação nas universidades não qualificam professores

para a educação profissional e os cursos de pedagogia não trabalham com questões relativas ao trabalho e à educação profissional (BRASIL, 2004a).

Mostra-se a partir deste cenário, a necessidade de uma adequada formação de professores para a EPT, no que tange os conhecimentos políticos e pedagógicos, onde os docentes se aproximem das problematizações da educação e trabalho e do vasto campo da educação profissional, não formando apenas para o mercado de trabalho e entendendo a importância do ato formador na vida de seus alunos.

4 FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

A importância da Formação de Professores para a Educação Profissional e Tecnológica, parte do fato que, deste docente, são exigidos tanto os saberes pedagógicos, políticos, econômicos e sociais, quanto o adequado domínio dos diferentes saberes disciplinares do campo específico de sua área de conhecimento, do setor produtivo ou da área de atuação profissional.

Para que exista o processo de mudança, segundo Freire (1979, p. 26) “o trabalhador social precisa optar por ser sujeito e não objeto de transformação, o que consequentemente, determinará seus métodos e técnicas de ação”. Acreditamos na mudança que altera o *status quo* e no trabalhador social que se interessa pelo desenvolvimento das percepções críticas da realidade.

Segundo as Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (Brasil, 2013), o professor necessita estar apto para preparar o cidadão em relação ao desenvolvimento do seu trabalho em um contexto profissional exigente e complexo. Acreditamos que não basta, o domínio dos conhecimentos disciplinares, que podem ser adquiridos nos cursos de graduação, na experiência de trabalho e vivência profissional, ao lado desses conhecimentos devem estar os saberes pedagógicos e a compreensão política do seu papel.

Observamos que as Diretrizes Curriculares expressam em seu texto uma dissonância entre o que esperam da formação profissional dos alunos das escolas técnicas e o perfil dos docentes que lá atuam, pois não é possível uma formação integral e para o mundo do trabalho onde não se articularem os conhecimentos disciplinas e técnicos, pois eles não podem ser estudados de forma dissociável.

Na Educação Profissional, quem ensina deve saber fazer e quem sabe fazer e quer ensinar deve aprender a ensinar (BRASIL, 2013), isto permite aos alunos que tenham condições de responder, de forma original e criativa, os desafios diários da vida profissional e tecnológica.

A Educação Profissional é um investimento atual da educação brasileira, o que incita à discussão da qualidade desta educação e, com isto, a formação pedagógica dos profissionais que, como professores, promovem, organizam e dinamizam a Educação Profissional.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) teve-se

um cuidado com a formação dos professores que atuam e atuarão na Educação Básica. Em seu artigo 62° descreve que “a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena”. Há a necessidade que este professor atuante no Ensino Técnico, atenda essa exigência em consonância com o referido artigo e busque a formação pedagógica para atuar nessa modalidade de ensino.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica de 2013 (Brasil, 2013) os professores graduados, não licenciados, em efetivo exercício na profissão docente ou aprovados em concurso público, terão o direito assegurado de participar ou ter reconhecidos seus saberes profissionais em processos de formação pedagógica ou certificação da experiência docente. A formação inicial não esgota a possibilidade desse professor estar se qualificando e se desenvolvendo como professor da Educação Profissional e Tecnológica, através da formação continuada.

O perfil do docente da educação profissional precisa dar conta de três níveis de complexidade, segundo Machado (2008a):

> a) desenvolver capacidades de usar, nível mais elementar relacionado à aplicação dos conhecimentos e ao emprego de habilidades instrumentais; b) desenvolver capacidades de produzir, que requer o uso de conhecimentos e habilidades necessários à concepção e execução de objetivos para os quais as soluções tecnológicas existem e devem ser adaptadas; e c) desenvolver capacidades de inovar, nível mais elevado de complexidade relacionado às exigências do processo de geração de novos conhecimentos e novas soluções tecnológicas. (MACHADO, 2008a, p. 18).

Os sistemas de ensino possibilitam essa formação através de cursos de licenciatura ou outras formas, em consonância com a legislação, podendo ser organizada em cooperação com o Ministério e Secretarias de Educação e instituições de Ensino Superior.

Contextualizaremos a seguir a Formação de Professores para a Educação Profissional e Tecnológica, articulada com a pedagogia libertadora de Paulo Freire. A corrente Freiriana, aponta para um caráter social da Educação, trabalha a educação na perspectiva de inserção e participação social, essencial às indispensabilidades dessa modalidade de ensino.

4.1 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A AUTONOMIA

Abordaremos um estudo ancorado na Educação Crítica, a qual os aspectos da Pedagogia Libertadora e crítica de Paulo Freire fazem parte. Essa abordagem se concretiza nesta pesquisa, pois essa concepção teórica encontra-se no PDI do Instituto Federal Farroupilha e no Projeto Pedagógico do Curso PEG. Nos baseamos para essa análise na Pedagogia do Oprimido (2015b), Pedagogia da Autonomia (2015a), Pedagogia da Esperança (2014) e Educação e Mudança (1979), frente às necessidades do professor que se prepara e atua na EPT, ressaltando-se conceitos principais abordados nos estudos.

A educação crítica questiona concretamente as realidades da humanidade com a natureza e com os outros homens visando a transformação, buscando uma sociedade que tenha o ser humano e a natureza como centro e a ciência e tecnologia submetidas à uma racionalidade ética (LUCKESI, 1994; MOURA, 2008). Baseada nestes moldes, a educação crítica, foi desenvolvida segundo Au (2011), no âmbito dos contextos sociopolíticos do Brasil e do Chile.

Cabe ao educador educar para a humanização, implicando em uma reflexão e ação dos homens sobre e com o mundo para que se possa transformá-lo, estes dois atos (ação e reflexão) se dão simultaneamente. O ensino prático reflexivo é o ato de aprender fazendo, através do diálogo de reflexão na ação recíproca entre o instrutor e o estudante (FREIRE, 2015b; SCHON, 2000).

Podemos refletir sobre a ação, pensando retrospectivamente sobre o que fizemos, “de modo a descobrir como nosso ato de conhecer-na-ação pode ter contribuído para o resultado inesperado” (SCHON, 2000, p.32). A busca de um sentido para o que fazemos na qualidade de educadores nos leva a pensar sobre o que fazemos e como fazemos e entender as razões desse fazer, com a intenção de melhoria e legitimação da prática que desenvolvemos (THERRIEN et. al., 2013).

Todo ser humano é reflexivo, todos pensamos sobre o que fazemos, “mas há uma diferença e graus diversos de profundidade entre as reflexões que os seres humanos produzem” (LIBÂNEO, 2002, p.138). “Admitir, refletir, dialogar com o pensamento pessoal e compartilhado, do nosso fazer, é a primeira manifestação da reflexividade” (SACRISTÁN, 1999). Para Therrien et. al. (2013) a reflexividade estruturante e instituinte do ser humano, potencializa e dinamiza processos educacionais de emancipação, que articula a dimensão individual e socializante de

reflexão do sujeito.

Dentro da Educação Crítica, optamos por Paulo Freire e sua concepção pedagógica baseada na ética humanista, em que ocorra o diálogo das pessoas com a realidade, em vista de sua transformação. A pedagogia progressista em sua tendência libertadora e antiautoritária, segundo Luckesi (1994) valoriza a experiência vivida com base nas relações educativas e ideias de autonomia pedagógica, sendo uma prática social junto ao povo.

No final da década de 1950 e início da década de 1960, no Brasil, Paulo Freire envolveu-se em campanhas populares de alfabetização, coordenando o Programa de Alfabetização Nacional. O programa não contava apenas com o ensino das letras, mas com a possibilidade de que o povo pudesse discutir nacionalmente todos os problemas do país, as aflições dos menos favorecidos, as injustiças sociais e de conscientizar as classes populares (SILVA, 2011).

Brandão (1984) afirma que na época:

> A Campanha Nacional de Alfabetização foi denunciada publicamente como 'perigosamente subversiva'. Em tempo de baioneta, a cartilha que se cale. Aqueles foram anos, cada vez piores até 1968, em que por toda parte educadores foram presos e trabalhos de educação, condenados. (BRANDÃO, 1984, p. 19).

De acordo com Au (2011), a possibilidade de implementar a mudança popular no Brasil, tornou-se uma ameaça à estrutura do poder e o governo militar acabou com o programa em 1964, pois sentia-se ameaçado pela perspectiva de resistência popular. Neste período, Freire foi preso duas vezes, buscando exílio fora do Brasil. No Chile escreveu o seu livro Pedagogia do Oprimido.

De volta ao Brasil, após quase vinte anos de exílio, de acordo com Carneiro (2005, p. 12) “Paulo Freire continuou seu trabalho de educador popular e escritor”. Tudo o que escreveu foi a partir daquilo que ele viveu, do que aprendeu com o povo e com as suas experiências junto com os oprimidos.

Na Pedagogia Freiriana destacamos a compreensão crítica e consciente da sua relação com o mundo, de forma a ajudar o professor e o aluno a tornarem-se pessoas conscientes de seu contexto e de sua condição como um ser humano que é sujeito, tornando-se também, um instrumento de escolha (AU, 2011).

Para Freire (2015 a, 2015 b) “toda prática educacional requer que quem ensine aprenda ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender, pois educador e

educando são sujeitos ativos de recriação do conhecimento". "Ensinar e aprender são processos maiores, como o de conhecer, que implicará em reconhecer" (FREIRE, 2014). Reforçando que a prioridade é o ser humano, e não simplesmente as relações de mercado e fortalecimento da economia capitalista.

Quando é retirado do sujeito o direito a possibilidade de compreender a realidade, estaremos, de uma certa forma, impossibilitando-o de transformar o mundo. De acordo com Freire em Pedagogia da Esperança:

> O educando se torna realmente educando quando e na medida em que conhece ou vai conhecendo os conteúdos, os objetos cognoscíveis, e não na medida em que o educador vai depositando nele a descrição dos objetos, ou dos conteúdos. (FREIRE, 2014, p. 65).

A pedagogia libertadora também gira em torno da ideia central de práxis, em que os professores e estudantes tornam-se sujeitos que sabem ver a realidade, refletir criticamente e assumir uma ação transformadora para mudar a realidade em que vivem com base em uma reflexão crítica realizada anteriormente, e de acordo com Luckesi (1994), a motivação se dá a partir de uma situação problema, a qual deve ser tomada uma distância para ser analisada criticamente.

Pelo diálogo e pela liberdade, segundo Dias (2012, p.91) "o educador e o educando reinventam em um movimento permanente, a condição de 'estar com o mundo' e estar 'no mundo'". Assim, professor e aluno caminham diante do mundo e respondem os desafios. A formação de professores precisa despertar no educador a conscientização, para que ele possa exercer a práxis libertadora. Pois, por muitas vezes, os educadores assumem atitudes antidialógicas e reproduzem relações sociais de poder.

Para o desenvolvimento desta práxis existem múltiplas possibilidades, mas destacamos a problematização e o diálogo. A problematização segundo Au (2011, p. 251) "são as perguntas críticas acerca do mundo em que vivem e em que refletem, mudando suas condições materiais, já o diálogo é o momento para refletir sobre a realidade melhorando e transformando-a".

No diálogo, os homens se fazem, assim como nas suas palavras, trabalhos e na reflexão-ação (Freire, 2014b). O ato de dialogar se torna muito relevante, como em momentos em que o educador entra em contato com a sociedade compreendendo mais profundamente a realidade socioeconômica onde estão

imersas e atendam às demandas e necessidades locais (MOURA, 2008).

De acordo com Menezes (2014, p. 52) o diálogo, em Paulo Freire, “favorece o pensar crítico-problematizador das condições existenciais e implica uma práxis social na qual ação e reflexão estão dialeticamente constituídas”. Através do diálogo, se exerce o respeito, decisão, humanização e democracia, entre inúmeras outras coisas.

Não podemos, quando optamos por uma Educação Emancipatória, depositar conteúdos e forçar nossas ideias aos outros, se assim atuarmos, trazemos à tona o conceito de Educação Bancária, descrita em Pedagogia do Oprimido. O ato de depositar é quando o educando é o depositário e o educador o depositante, o aluno só recebe depósitos, os guarda e os arquiva, sem criatividade, transformação e saber. Quanto mais se arquivam os depósitos, tanto menos o estudante desenvolverá em si a consciência crítica (FREIRE, 2015b).

Segundo Freire (1979, p. 21) “a consciência bancária pensa que quanto mais se dá, mais se sabe, a experiência revela que com esse sistema só se formam indivíduos medíocres, porque não há estímulo para a criação”. Mesmo seguindo esta lógica de aprendizagem mútua aluno/professor, o professor mantém sua autoridade, assumindo sua postura problematizadora, direcionando o processo de aprendizagem com responsabilidade, mas não de uma forma autoritária. Para Freire (2015 a, p. 103) a liberdade sem limites é tão negada quanto a liberdade asfixiada ou castrada, onde o autoritarismo e a licenciosidade são rupturas do equilíbrio tenso entre autoridade e liberdade. A autoridade inviabiliza o trabalho de conscientização e de “aproximação de consciências” (LUCKESI, 1994).

Segundo Carneiro (2005, p. 11) como educadores “não podemos reproduzir o processo de opressão, na forma de educadores que sabem e colocam-se em patamar superior aos educandos que “não sabem”, perpetuando práticas de dominação, embora pensem estar a serviço da liberdade”. Por isso, a necessidade da educação popular de utilizar a linguagem do povo e problematizar a realidade vivida através do diálogo.

O aluno possui o direito e a capacidade de estar na postura de estudante e ter suas próprias conclusões sobre o que é aprendido e isto perpassa pelo imperativo ético de respeito à autonomia do estudante. Para Arroyo (2011) a escola é um local de esperança de espaços do direito a um digno e justo viver de mestres e educandos.

A humanidade como um ser inconcluso, se sabe inacabado e a educação problematizadora no seu quefazer humanista e libertador, que não distingue educador e educando, permite que os homens lutem por sua emancipação e que seja de caráter autenticamente reflexivo (FREIRE, 2015b). De acordo com Dias (2012, p. 90), “o educador se constitui na relação com o educando, neste tipo de movimento em que a condição de um afetar o outro, oferece o referencial teórico para o real trabalho educacional”.

A exigência de uma emancipação parece ser evidente na democracia atual, buscando-se uma instituição escolar que na sua estruturação não perpetue desigualdades. Como afirma Dias (2012, p.91) “recusar o empobrecimento da vida imposto pelas estruturas dominantes vigentes na sociedade orientada pela lógica do mercado capitalista neoliberal”.

O educador necessita reconhecer a política do ato de ensinar e a demonstrar na sua relação com os educandos, que todos são os sujeitos do conhecimento. Segundo Freire (2015b) um caminho para isso seria através de educadores e alunos se colocando na posição de sujeitos do processo, superando autoritarismos e a educação bancária.

Apesar da lógica capitalista, Freire (2015b, p. 251) afirma que os “homens devem ser proprietários e não vendedores do seu trabalho, porque toda compra ou venda de trabalho é uma espécie de escravidão”. Ter a consciência crítica que o homem é proprietário de seu próprio trabalho é que o faz se constituir pessoa humana. Para Adorno (2003) as condições devem ser postas para que processos e estruturas sociais, culturais, políticas e econômicas que excluem a maioria da população de condições dignas sejam transformadas, evitando que se anule o desenvolvimento da autorreflexão e da autonomia humana.

No trabalho em sala de aula, segundo Arroyo (2011) mestres e alunos experimentam frustrações, desânimos, incertezas, cansaço, mas também vivenciam realizações, compromissos éticos-políticos que vão configurando outros profissionais e outros educandos. Como afirma Freire (2014, p. 113) o “ensinar é ato criador, crítico e não mecânico”. Assim como, o docente que “não se estuda e se esforça não terá força moral para coordenar uma classe, nem tampouco saberá que ensinar não se resume a transferência de conhecimentos” (FREIRE, 2014, p.112).

Para Menezes (2014, p. 52) “o diálogo, como atitude e prática pedagógica, requer reciprocidade na atitude de fala e escuta e tem como fundamento o amor, a tolerância, a humildade e a esperança”.

A educação não pode ser desenvolvida como uma prática dominadora, que busque um aluno ingênuo. A práxis vai implicar na ação e reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo, e que os depósitos não sejam de conteúdos, mas de problematizações nas relações da humanidade com o mundo. Sabe-se que a construção do conhecimento não se resume a uma prática pedagógica desvinculada da realidade sociocultural dos sujeitos, pois assim não se estabelece uma relação teoria e prática, fundamentais a práxis pedagógica.

Questionando a educação, seus projetos, métodos, planos, metodologias e instrumentos de avaliação, será possível dialogar sobre a prática pedagógica e sobre o programa de ensino, que na visão bancária da educação são objetos de decisão e de doação do educador ao educando. Dialogar sobre as realidades dos educandos e com eles decidir os objetos de estudo, constituindo o currículo escolar.

A Educação dialógica e problematizadora, como pensada por Freire, pode constituir-se em um processo pedagógico inovador dentro da formação profissional e tecnológica. Ao pensar, questionar, refletir e propor uma formação para a autonomia docente, esta tendência pedagógica, contraria toda a estrutura do sistema tradicional e tecnicista predominante na Educação Profissional e Tecnológica. Pois com a concepção crítica e dialógica, pode-se caminhar em direção a uma Educação Profissional mais próxima de uma politecnia, visão que parece mais coerente com as novas propostas e documentos assumidos pelos Institutos Federais na realidade atual.

Precisamos indagar sobre como transformar a mentalidade do trabalhador da escola técnica, que carrega nas costas, a herança da dualidade, se colocando em uma postura de opressão, uma vez que as políticas educativas não permitem alterar a situação que o oprime.

Preocupamo-nos com a formação desses professores, que formarão esses trabalhadores. Por isso, a necessidade de problematizar essa formação, através de uma visão dialógica, para que esses docentes possam de alguma forma mobilizar o pensamento e a produção de conhecimento para além da sala de aula, que adquira uma perspectiva progressista de educação, onde se ensine o ofício da melhor maneira prática possível, mas reafirmando aos educandos a razão e a importância

do seu fazer.

4.2 O CURSO PEG: PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, CURRÍCULO E PERSPECTIVAS DE FORMAÇÃO DOCENTE

Os cursos de formação de professores para a EPT, têm como propósito preparar o docente, se diferenciando de cursos tradicionais de formação. Espera-se que se reflitam as práticas desenvolvidas, na perspectiva que, a pesquisa e o desenvolvimento tecnológico, melhorem as condições sociais e não apenas fortaleçam o mercado, aumentando como afirma Moura (2008), o “fosso entre os incluídos e excluídos”.

O Curso de Formação de Professores para a Educação Profissional da UFSM (PEG), foi criado em 2009, na modalidade presencial, articulado entre Centros de Ensino da UFSM, da qual fazem parte: Centro de Educação (CE), Centro de Ciências Rurais (CCR), Colégio Técnico Industrial (CTISM) e Colégio Politécnico da UFSM. O PEG tem em vista a formação de professores para atuar na Educação Profissional, através de uma organização curricular que prevê a inserção do profissional destas áreas no espaço educacional e pelo crescimento da oferta do Ensino Técnico no país.

A elaboração, execução e implementação do curso se deu através do Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), política do governo de Luiz Inácio Lula da Silva, que ampliou a oferta de novos cursos e instituições de Ensino Superior público. Sua criação foi respaldada legalmente nos seguintes documentos: Resolução CNE/CEB nº 2/1997, Resolução CNE/CES nº 1/1999, Resolução CNE/CP nº 1/2002, Lei nº 11.741 de 16 de julho de 2008, Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004, Decreto nº 5622 de 19 de dezembro de 2005, Parecer CNE nº 5/2006 e Parecer nº 9/2007.

A forma de ingresso, pelo currículo de 2009, se dava de forma semestral mediante edital público de seleção, através de entrevista e análise de currículo. A cada semestre ingressam 150 alunos, distribuídos em três turmas de 50 alunos cada. Como requisitos exigia-se que fossem portadores de diploma de curso superior nas áreas de Indústria e Agrária.

O curso se desenvolve em regime especial de formação, com aulas nas sextas e sábados. O acadêmico ao concluir o curso, recebe o título de professor de

Educação Profissional na forma de apostilamento no diploma de bacharelado. Nesse sentido, o Projeto Político Pedagógico (PPP), conta com as inúmeras experiências de conhecimentos que serão proporcionados aos alunos, aliado a justificativa de implantação do curso, objetivos, diretrizes, práticas e análises de resultados do curso, se tornando o grande projeto do curso que responde pela sua organização no tempo e no espaço escolar.

Etimologicamente, o termo Projeto Pedagógico vem do latim *projectu*, que significa lançar para diante, plano, intento, desígnio (VEIGA, 2002). É extensão, ampliação, recriação, inovação, do presente já construído e, sendo histórico, pode ser transformado: um projeto necessita rever o instituído para, a partir dele, instituir outra coisa, “tornar-se instituinte” (GADOTTI, 2000).

Paralelamente, para Veiga (2002), trata-se da própria organização do trabalho pedagógico e vai além de um simples agrupamento de planos de ensino e de atividades diversas. Ele é construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo, o PPP dará as indicações necessárias à organização do trabalho pedagógico.

Espera-se dos educandos do PEG, ações que promovam, organizem e dinamizem a Educação Profissional, já que, o profissional formado pode atuar como docente em escolas de Educação Profissional, particulares e públicas, bem como em sindicatos, organizações não-governamentais e programas que ofereçam cursos e programas de formação inicial e continuada de trabalhadores ou cursos de Educação Profissional de nível médio.

> Tal complexidade se refere ao perfil do docente egresso dessa modalidade de educação que exige uma diversidade de habilidades e competências que vão desde os desafios relativos às mudanças organizacionais que afetam as relações profissionais até a exigência de uma maior atenção às questões socioambientais, requerendo desse profissional, saberes e conhecimentos imprescindíveis à reflexão, à análise e às intervenções propositivas tanto na atividade de trabalho quanto no contexto social maior. (UFSM, 2009).

Além disso, o docente egresso precisa compreender o processo de ensinar e aprender e que dê condições para uma formação integral.

> É necessário formar um professor que atenda as expectativas de qualidade dos processos de ensinar e de aprender e que contribua para qualificar as condições de formar integralmente um aluno para a vida, para o trabalho e para a cidadania. (UFSM, 2009).

O perfil esperado do formando do PEG, prima pela formação de professores bacharéis, que se capacitam para o ensino e pesquisa na Educação Profissional. Inclui-se o respeito as diversidades e o envolvimento na procura de soluções e alternativas para a Educação Profissional, como nos casos da repetência e evasão. Ressalta-se que dentre o perfil formativo desejado pelo curso, o aluno deve ter a capacidade de:

> [...] atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa e igualitária. Ter comprometimento com a qualidade da aprendizagem dos alunos. Facilitador e promotor de relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade e capacidade para apropriar-se de saberes pedagógicos necessários para a ação docente, tais como concepções epistemológicas que fundamentam a prática educativa. (UFSM, 2009).

A diversidade dos alunos que chegam nas escolas técnicas é uma das preocupações do currículo, em se pensar uma formação docente que atenda essas demandas.

> Considerando a diversidade dos alunos que poderão ter acesso a oferta de educação profissional surgiu a necessidade de pensar sobre a formação do profissional que atuará como professor em etapas tão distintas do desenvolvimento humano, bem como em espaços escolares e não escolares tão diferenciados. (UFSM, 2009).

Aos docentes do curso cabe um importante papel na formação desses educadores, pois serão a referência na formação dos novos profissionais. De acordo com o PPC (UFSM, 2009) espera-se que os professores atuantes no curso sejam comprometidos com a formação de um professor capaz de atuar com conhecimento e criticidade nos espaços escolares e não-escolares, consciente da sua responsabilidade na formação dos profissionais que estarão sob sua orientação técnica, científica e pedagógica. Os professores que atuam no curso são lotados nos departamentos do Centro de Educação (Administração Escolar–ADE, Metodologia do Ensino–MEN, Educação Especial–EDE e Fundamentos da Educação–FUE), e nas unidades parceiras CTISM, CCR e Colégio Agrícola de Frederico Westphalen.

Salienta-se que o currículo é elemento extremamente importante no âmbito educacional, pois “expressa interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo em dado momento e os valores dominantes que regem os processos educativos” (SACRISTÁN, 2000, p. 16). Etimologicamente, vem da palavra latina

scurrere – correr – se refere ao curso ou carro de corrida. Segundo Goodson (1995) o currículo trata-se de um percurso a ser seguido ou, mais especificamente, apresentado, e nesse contexto de associação a pista de corrida. Ferraço (2006) nos alerta que não devemos nos limitarmos a essa visão do currículo que o toma como rota, trajetória ou curso, que garantirá a realização do percurso.

Pensando em Ensino Profissional e Tecnológico, ele estabelecerá conexões entre as disciplinas e a formação profissional específica do docente para tentar diminuir a fragmentação do currículo. O currículo irá acolher alunos com diferentes origens, capacidades, procedências sociais e também de diferente destino social, aqui representados pelo Ensino Técnico, e isto refletirá nos conteúdos a serem cursados naquela instituição.

Acreditamos que a escolha do conteúdo programático é de natureza política, pois "[...] tem que ver com: que conteúdos ensinar, a quem, a favor de quê, de quem, contra quê, contra quem, como ensinar. Tem que ver com quem decide sobre que conteúdos ensinar" (Freire, 2005, p. 45).

Assim, o conteúdo programático e as cargas horárias estabelecidas para os alunos que se formam pelo curso PEG, em ambos os currículos do curso, estão descritos no Quadro 1.

Quadro 1 – Conteúdo Programático do Curso PEG

(continua)

Disciplina	CH 2009	CH 2015
Seminário Temático I - relações entre políticas públicas e práticas educativas da educação profissional e tecnológica	30	-
Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem	45	45
Metodologia do Ensino para a Educação Profissional e Tecnológica	45	45
Política Pública e Educação Profissional	45	45
Educação e Trabalho	45	45
Estágio Supervisionado I	105	105
Seminário Temático II – Contextos e Organização da Educação Profissional e Tecnológica (integração do eixo)	30	-
Organização Curricular para a Educação Profissional e Tecnológica	30	30
Organização didático Pedagógica de Instituições de Ensino Profissional e Tecnológico	30	-

Quadro 1 – Conteúdo Programático do Curso PEG

(conclusão)

Disciplina	CH 2009	CH 2015
Teorias da Educação	45	45
Gestão de Instituições de Educação Profissional e Tecnológicas	30	30
Relações Humanas no Trabalho	30	30
Tecnologias Aplicadas a Educação e Sistemas de informação	30	45
Estágio Supervisionado II	105	105
Seminário Temático III – Práticas Educativas na Educação Profissional e Tecnológica	30	-
Educação Inclusiva	45	45
Pesquisa em Educação Profissional e Tecnológica	30	30
Libras	60	45
Ciência, Tecnologia e Sociedade	45	-
Práticas de Investigação no Ensino como Princípio Educativo	30	30
Estágio Supervisionado III	105	105
Seminário Temático	-	30

Fonte: Autora (2017).

Em julho de 2015, de acordo com o CNE nº 2, alteraram-se as Diretrizes Curriculares Nacionais de formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e formação continuada. Dentre as novas diretrizes, ressaltamos o artigo 14º, que ressalta mais uma vez, a descontinuidade e não-obrigatoriedade de formação pedagógica para o exercício da docência na educação profissional.

> Art. 14. Os cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados, de caráter emergencial e provisório, ofertados a portadores de diplomas de curso superior formados em cursos relacionados à habilitação pretendida com sólida base de conhecimentos na área estudada, devem ter carga horária mínima variável de 1.000 (mil) a 1.400 (mil e quatrocentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, dependendo da equivalência entre o curso de origem e a formação pedagógica pretendida. (BRASIL, 2015).

Substancialmente, ampliou-se as cargas horárias dos cursos de Formação Pedagógica e solicitaram-se alterações e revisões nos cursos no prazo de dois anos. Isso direcionou a reformulação do Projeto Pedagógico de Curso (PPC) do PEG, que passou por uma reestruturação em 2015 (UFSM, 2015), desta forma os alunos ingressantes no primeiro semestre desse ano passaram por uma adaptação ao novo currículo e os ingressos do segundo semestre o cursaram integralmente. Os

formandos do segundo semestre do mesmo ano, não foram adaptados ao novo currículo e se formaram com base no PPC vigente até então.

O PPC de 2009 (UFSM, 2009) contava com uma carga horária total de 990 horas, que no currículo de 2015 (UFSM, 2015) passou a ser de 855 horas. Segundo a justificativa do recente PPC, nessa proposta, respeita-se as diretrizes e legislação vigente para a educação étnico-racial, ambiental e de acessibilidade previstas, que anteriormente, não constavam no Projeto Pedagógico do Curso. Além disso, as mudanças:

> Referem-se a proposições de disciplinas novas que, articuladamente, superam a sobreposição de conteúdos, que constituíam a matriz curricular anterior. Assim, outras disciplinas contemplam a reflexão teórico-prática pertinente à diversidade e aos desafios a serem enfrentados, no contexto da formação e atuação docente. (UFSM, 2015).

Atualmente, algumas mudanças se estabeleceram na forma de seleção, que prevê a realização de prova de redação, referentes à temática da Educação Profissional, elaborada pela Comissão Permanente de Vestibular (COPERVES). E soma-se ao requisito de ingresso ser portador de diploma tanto de curso superior bacharelado, como de cursos superiores tecnológicos.

As principais alterações curriculares podem ser observadas no Quadro 1, as disciplinas de Seminário Temático I, II e III foram excluídas do novo currículo e aparecem como Seminário Temático, no terceiro semestre da nova estrutura curricular. Da mesma forma, saem do currículo as disciplinas de Organização didático-pedagógica de Instituições de Ensino Profissional e Tecnológica e Ciência, Tecnologia e Sociedade. Alteram-se as cargas horárias das disciplinas de Tecnologias Aplicadas a Educação e Sistemas de informação e Libras, que passam de 30 para 45 horas e 60 para 45 horas, respectivamente.

O currículo é sempre o resultado de uma seleção de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes onde seleciona-se aquela parte que vai constituir precisamente o currículo (SILVA, 2010). Para Arroyo (2011) o currículo é o núcleo e o espaço central mais estruturante da função da escola, cercado e politizado, mas também é politizado, inovado e ressignificado. Caracterizado por Ferraço (2006) como uma rede de saberes e fazeres dos sujeitos que o praticam de diferentes modos, os múltiplos espaços e tempos das escolas. Em contrapartida, para Sacristán (2000, p. 15) “o currículo é uma prática, expressão, da função

socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas". Já para Silva (2010) uma definição não nos revela o que é, essencialmente, o currículo: uma definição nos revela o que uma determinada teoria pensa que o currículo é.

Segundo Ferraço (2006) mais do que documentos prescritos, o currículo que se realiza na escola é aquele que é viabilizado pelas redes que lá estão. A grande diversidade de currículos de formação leva a disputas pelo direito à diversidade a todos os currículos de formação da Educação Básica, e isso se torna uma disputa a todos os profissionais da educação em todos os níveis (Arroyo, 2011).

Quando pensamos em currículo, pensamos conhecimento, este o constitui, assim, o currículo está envolvido no que somos e no que nos tornamos a partir dele, quanto a nossa subjetividade e identidade (SILVA, 2010). Por isso, preocupamo-nos com a formação dos formadores, pois eles atuam nas subjetividades e colaboraram para a constituição de pessoas e trabalhadores sociais que atuarão no mundo do trabalho.

Pensando na importância do docente frente ao seu papel e sua redefinição de práticas sobre o currículo, Sacristán (2000) afirma que estes adquirem um papel de primeira importância na modelação destes conteúdos, o que é complementado por Arroyo (2011) ao concluir que o ofício de mestre se concretiza no espaço da sala de aula e no território do currículo onde inventamos resistências e novas fronteiras por novos direitos. Para ele, o currículo na prática são os espaços onde se vivenciam nossas realizações, mal-estares e até mesmo as crises de docência.

Para Ferraço (2006) deve-se mudar o foco do documento prescrito para a prática pedagógica na caracterização do currículo, tendo por objetivo assumir os sujeitos cotidianos das escolas como protagonistas do currículo. Para Menezes (2014, p. 55) é "importante assumir que os sujeitos são agentes da práxis curricular e o conhecimento do ponto de partida das situações reais é essencial para problematizá-las e avançar na construção de um conhecimento crítico que contribua com uma educação comprometida com a democracia".

Em suma, a construção da profissionalidade qualifica a docência, e isso está estritamente relacionado ao currículo, tanto no êxito, quanto no fracasso. É no currículo, que se garantem as possibilidades de uma formação integral de pessoas conscientes, críticas e autônomas.

4.3 AS NECESSIDADES FORMATIVAS DO INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA

O Instituto Federal Farroupilha é uma autarquia, com autoridade administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar, assim cada *campus* tem sua autonomia respeitando as peculiaridades do contexto em que atua. A Lei 11.892 de 29 de dezembro de 2008, que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, afirma que a EPT será ofertará através de ensino público e gratuito com cursos de formação inicial e continuada, curso técnico de nível médio (presencial e a distância) e cursos de graduação e pós-graduação, buscando a verticalização do ensino.

> Art. 2º. Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas. (BRASIL, 2008c).

O Instituto Federal Farroupilha iniciou as atividades no *Campus* de São Vicente do Sul, juntamente com os *câmpus* de Alegrete, Júlio de Castilhos, Santo Ângelo e a Reitoria de Santa Maria, na fase da Pré-Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. A escola localiza-se na Mesorregião Centro Ocidental Rio-Grandense, conta com uma área de 332 hectares, sendo 97 ocupados pelo campus sede e 235 pela fazenda-escola.

O *campus* de São Vicente do Sul, foi criado em 17 de novembro de 1954, através de termo de acordo firmado entre a União e o então município de General Vargas, sob a denominação de Escola de Iniciação Agrícola, publicado no Diário Oficial de 30/11/1954, em conformidade com os Artigos 2º e 4º do Decreto Federal nº 22.470, de 20 e janeiro de 1947, que instalou o Ensino Agrícola no Brasil, e os dispositivos do Decreto-Lei nº 9.613, de 20 de agosto de 1946 (IFFar, 2013). Em 2008, a Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, criou os Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia e a Portaria do Ministério da Educação n° 4, de 6 de janeiro de 2009, estabeleceu a relação dos *campi* componentes do Instituto Farroupilha, onde foi inserido o *Campus* São Vicente do Sul - RS.

Segundo a CNE 06/2012 (BRASIL, 2012) em seu artigo 7 º as escolas técnicas têm como formas de oferta de Ensino Médio de Nível Técnico as seguintes modalidades:

> Art. 7º A Educação Profissional Técnica de Nível Médio é desenvolvida nas formas articulada e subsequente ao Ensino Médio: I - a articulada, por sua vez, é desenvolvida nas seguintes formas: a) integrada, ofertada somente a quem já tenha concluído o Ensino Fundamental, com matrícula única na mesma instituição, de modo a conduzir o estudante à habilitação profissional técnica de nível médio ao mesmo tempo em que conclui a última etapa da Educação Básica; b) concomitante, ofertada a quem ingressa no Ensino Médio ou já o esteja cursando, efetuando-se matrículas distintas para cada curso, aproveitando oportunidades educacionais disponíveis, seja em unidades de ensino da mesma instituição ou em distintas instituições de ensino; c) concomitante na forma, uma vez que é desenvolvida simultaneamente em distintas instituições educacionais, mas integrada no conteúdo, mediante a ação de convênio ou acordo de intercomplementaridade, para a execução de projeto pedagógico unificado; II - a subsequente, desenvolvida em cursos destinados exclusivamente a quem já tenha concluído o Ensino Médio. (BRASIL, 2012).

O IFFAR apresenta cursos técnicos ofertados nas modalidades de Ensino Médio articulado de forma integrada e concomitante, e subsequente. Para os cursos de PROEJA, se destinam um curso técnico por *campus*. A modalidade concomitante, na qual o estudante faz um curso técnico no Instituto Federal Farroupilha enquanto cursa o Ensino Médio em outra escola, ocorre no *campus* Avançado de Uruguaiana/RS e os cursos disponibilizados são Técnico em Informática para Internet e Técnico em Administração, esse aluno terá duas matrículas: uma no Instituto Federal Farroupilha e outra na escola de Ensino Médio.

O Instituto tem ensino com concentração principal no Ensino Médio de Nível Técnico com destaque aos eixos de Recursos Naturais e Informática e Comunicação (IFFar, 2013, p.15). Os eixos tecnológicos são a “linha central, definida por matrizes tecnológicas, que perpassam transversalmente e sustentam a organização curricular e a identidade dos cursos, imprimindo a direção dos seus projetos pedagógicos”. (MACHADO, 2008b).

Os cursos ofertados em São Vicente do Sul são apresentados no Quadro 2:

Quadro 2 - Cursos ofertados no *Campus* de São Vicente do Sul

Curso Técnico Integrado	Técnico em Agropecuária Técnico em Administração Técnico em Agroindústria (PROEJA) Técnico em Manutenção e Suporte em Informática Técnico em Vendas
Curso Técnico Subsequente	Técnico em Agricultura Técnico em Alimentos Técnico em Informática Técnico em Secretariado Técnico em Zootecnia
Bacharelados	Administração Agronomia
Cursos de Tecnologia	Análise e Desenvolvimento de Sistemas Gestão Pública
Licenciaturas	Ciências Biológicas Química

Fonte: Autora (2017).

Essa organização por eixos tecnológicos, possibilita itinerários formativos flexíveis, diversificados e atualizados, segundo interesses dos sujeitos e possibilidades do curso, do *câmpus* e ou polos nos quais são realizados, observadas estas diretrizes bem como as demais normas do IFFar.

> O itinerário formativo contempla a sequência das possibilidades articuláveis da oferta de cursos de Educação Profissional, programado a partir de estudos quanto aos itinerários de profissionalização no mundo do trabalho, à estrutura sócio-ocupacional e aos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos de bens ou serviços, o qual orienta e configura uma trajetória educacional consistente de acordo com estas diretrizes e demais disposições vigentes. (IFFar, 2013. p.66)

Segundo o Plano de Desenvolvimento Institucional (2014-2018), a Instituição o seu ensino tem ênfase na integração de uma formação geral com princípios

humanistas e base cultural ampla, partindo dos contextos regionais e de uma formação voltada para o trabalho. Essa citação nos remete ao conceito de politecnia de Dermeval Saviani e a de formação integral de Gramsci, onde a escola busca uma união indissolúvel entre o aprender a fazer e o aprender a pensar.

Saviani (1989, p. 13) afirma que o trabalho como princípio educativo geral "se encaminha na direção da superação entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre instrução profissional e instrução geral". Isto está atrelado a missão da escola (IFFar, 2013, p. 23) de "promover a Educação profissional, científica e tecnológica, pública, por meio de ensino, pesquisa e extensão, com foco na formação integral do cidadão e no desenvolvimento sustentável".

Quando verificamos as necessidades de formação dos educandos da Escola Técnica, verificamos que o PDI prima por uma formação que leve em consideração as condições humanas e de mundo do trabalho. O que pode ser observado no trecho do documento referente a concepção político-pedagógica da instituição, que tem entre uma delas, que as práticas educativas sejam desenvolvidas com "a concepção de ser humano, educação, sociedade e mundo do trabalho e desenvolvimento de ações institucionais voltadas para a inclusão social e para o desenvolvimento econômico e social" (IFFar, 2013, p. 46).

A concepção de mundo do trabalho adotada pelo instituto, busca superar a dicotomia herdada pela Educação Profissional brasileira, de separação do manual e do intelectual, quando tem como objetivo principal de "não formar um profissional para o mercado, mas sim um cidadão para o mundo do trabalho – um cidadão que tanto poderia ser um técnico quanto um filósofo, um escritor ou tudo isso" (IFFar, 2013, p.48). O foco está no "rompimento da condição alienante do trabalho que desvincula da iniciação científica e da ciência, da reflexão e do valor enquanto produto" (IFFar, 2013, p.51).

Já a concepção de Educação da Escola, tem a visão da educação como um "espaço para revelar, de forma crítica as relações assimétricas da sociedade, os privilégios e discriminações e, por meio da construção de uma consciência social, buscar a transformação da realidade" (IFFar, p. 47) demonstrando a necessidade de formação e atuação de professores críticos que serão os educadores desses alunos que revelarão essas potencialidades ao longo do curso, ressaltando a perspectiva do educador ser atuante nas realidades em que trabalha.

Preocupação essa demonstrada no seguinte trecho do documento e garantida segundo a escola quando se tiver a compreensão de que:

> O papel do educador deve ser o de formador de cidadãos comprometidos com a realidade social. Em sua ação, no ambiente educacional, deve saber ouvir e dialogar, buscando, nestas interações, valorizar as experiências e saberes prévios dos educandos com vistas ao aperfeiçoamento e construção de novos conhecimentos. Nesta perspectiva, os educandos devem perceber a instituição como espaço de inclusão aos diferentes meios de atuação pessoal e profissional. Para isso, é necessário que o educador compreenda-o como um sujeito inserido numa realidade concreta. A relação educador-educando deverá ser pautada pelo respeito mútuo, diálogo e comprometimento, onde cada um desempenha papéis e funções de acordo com suas responsabilidades. (IFFar, 2013, p. 47).

O Instituto acha importante que “exista a formação ética, política e estética capaz de combater todas as ações reforçadoras da opressão de uns sobre outros ou degradar a relação do ser humano com a natureza. Uma educação que não seja fonte de dominação, mas sim de emancipação” (IFFar, 2013, p. 47). Observamos que o Projeto Pedagógico busca uma formação que valorize o contexto social dos educandos e educadores, para que a formação transcenda o mundo acadêmico e que se respeitem as pluralidades de ideias.

A escola busca uma “educação que contrarie a lógica e mercado, sendo crítica a toda forma degradante de produção e consumo” (IFFar, 2013, p.47). O Instituto compromete-se com uma formação humanística, em que os conhecimentos partem da prática social e a ela retornam transformando-a.

Dentre as concepções de Educação Profissional e Tecnológica (IFFar, 2013) tem como suporte para as metodologias desenvolvidas, que o educando aprenda aquilo que é significativo e necessário à sua existência.

> Os conhecimentos trabalhados na instituição devem estar em relação direta ou indireta com o contexto de vida dos aprendentes (educador e educando) a fim de que, através de operações cognitivas, sociais e afetivas, possam transcender o espaço acadêmico. O desafio da ação docente é aliar o ensino, a pesquisa e a extensão ao percurso de vida do ser humano e da sociedade. (IFFar, 2013, p. 48)

Do aluno egresso do instituto espera-se que se “formem cidadãos autônomos e empreendedores capazes de, como egressos, agir com ousadia e criatividade nas relações com a sociedade, com outros sujeitos e com o mercado de trabalho” (IFFar, 2013, p. 48), visando uma formação voltada à “atuação na sua área e também para prosseguimento dos estudos posteriores” (IFFar, 2013, p. 71). Verificamos que cada

curso dentro da Instituição tem um perfil esperado de egresso que segue as Diretrizes Curriculares Nacionais da respectiva área de conhecimento, “com espírito crítico e investigativo” (IFFar, 2013, p.52).

Para o prosseguimento dos estudos dos alunos e organização dos seus componentes curriculares, o instituto prima pela verticalização do ensino. Segundo Pacheco (2010, p.10) “a verticalização implica reconhecimento de fluxos que permitam a construção de itinerários de formação entre os diferentes cursos da educação profissional e tecnológica: qualificação profissional e técnica, graduação e pós-graduação tecnológica”.

A concepção de currículo (IFFar, 2013, p.49) versa que para “constituir um currículo legítimo, concebido para além de dimensões simplistas de programas e conteúdos, sendo necessária clareza das concepções de homem, sociedade e educação”, para isso a escola utiliza como referência para a elaboração dos currículos o autor Sacrístan. Desta forma, busca que através de seus currículos que se alcance uma transformação local e regional e a construção contínua de conhecimentos entre sujeitos e o mundo.

Quanto a formação dos docentes que atuam na escola encontramos como objetivos estratégicos do PDI (IFFar, 2013, p.32) as políticas de qualificação, capacitação e promoção continuada dos servidores do IFFar, através de participação em eventos, avaliação de desempenho, avaliação institucional, plano anual de capacitação e aperfeiçoamento dos servidores, com qualificações internas e programas de mestrado e doutorado institucional/ interinstitucional com reserva de vagas. A pós-graduação busca a realização de parcerias e convênios institucionais para o desenvolvimento de programas de MINTER (Mestrados Interinstitucionais) e DINTER (Doutorados Interinstitucionais), ambos organizados pela CAPES (IFFar, 2013, p.111).

Quanto as políticas de Qualificação Docente (IFFar, 2013, p.196) o IFFar afirma que está “compromissado com a promoção da formação permanente, da capacitação e da qualificação”. Entre as políticas e ações específicas existentes destacam-se: O Programa de Incentivo à Qualificação Profissional (PIQP), que disponibiliza auxílio em três modalidades para docentes matriculados em programas de Pós-graduação *strictu sensu* e o Afastamento Integral para Pós-graduação *strictu sensu,* destinando 10% de seu quadro docente em vagas para o Afastamento Integral, por meio de Edital Público.

A Instituição já realizou desde a implantação e criação dos Institutos Federais em 2008, seis concursos regidos pelos editais 15/2009, 6/2010, 36/2010, 132/2011, 304/2013 e 286/2016. Os quatro primeiros editais de seleção exigiam dos bacharéis, a licenciatura plena ou formação legal equivalente (curso de formação pedagógica), conforme Inciso I, parágrafo 2° do Art. 113 da Lei Federal 11.784/2008 (BRASIL, 2008d), e de acordo com a Resolução CNE/CP nº 02 de 26/06/1997, existindo como requisito mínimo o título de mestre na área desejada ou na área da Educação.

Os dois últimos editais de seleção, não exigiram a Formação Pedagógica e o mestrado como requisito para o ingresso na docência. A realização de Graduação em Formação de Professores para a Educação Profissional, especialização em docência na Educação Básica, Profissional e Tecnológica ou equivalente, contabiliza 15 pontos, na prova de títulos dos concursos.

Após uma análise minuciosa dos editais de seleção do Instituto Federal Farroupilha, verificamos que desde 2010, a maioria das vagas docentes destinam-se a bacharéis, o que pode ser observado no quadro comparativo (Quadro 3).

Quadro 3 - Concursos, Vagas e Tipos de Provas para Ingresso no IFFar

(continua)

Concurso	Vagas Bacharéis	Vagas Licenciados	Provas de seleção
15/2009	20	23	Objetiva, Desempenho Didático e Títulos
6/2010	18	4	Discursiva, Desempenho Didático e Títulos
36/2010	20	1	Discursiva, Desempenho Didático e Títulos
132/2011	33	27	Discursiva, Desempenho Didático e Títulos

Quadro 3 - Concursos, Vagas e Tipos de Provas para Ingresso no IFFar

(conclusão)

Concurso	Vagas Bacharéis	Vagas Licenciados	Provas de seleção
304/2013	51	51	Objetiva, Desempenho Didático e Títulos
286/2016	23	7	Objetiva, Desempenho Didático e Títulos

Fonte: Autora (2017).

As provas discursas e de desempenho didático realizadas nos concursos (6/2010, 36/2010, 132/2011) tinham caráter eliminatório/classificatório e a prova de títulos caráter classificatório. As provas discursivas consistem em dissertar sobre temas específicos previamente estabelecidos.

A prova objetiva do edital 15/2009 tinham caráter eliminatório e a dos editais 304/2013 e 286/2016 caráter eliminatório/classificatório, a prova didática tinha caráter eliminatório/classificatório e a de títulos caráter classificatório. As provas objetivas consistem em questões sobre conhecimentos gerais (Legislação Educacional) e específicos (área desejada).

Além disso, observa-se pela Quadro 3, que a grande parte dos editais selecionou um número expressivo de bacharéis, o que nos remete que a maioria dos docentes atuantes nas escolas técnicas vem de formações iniciais que não contemplam a formação pedagógica em seu currículo.

Ressalta-se que o regime de trabalho dos docentes da escola varia nas cargas horárias de 20 ou 40 horas semanais ou 40 horas com dedicação exclusiva (DE), selecionados através de concurso público. Aos bacharéis não licenciados, solicita-se a contar do efetivo exercício na Instituição, “o prazo de 12 meses para ações de formação para atuar na Educação Profissional e Tecnológica, com o referido certificado de participação” (IFFar, 2013, p. 80).

Em um turno por semana, os *campus* do IFFar realizam as reuniões pedagógicas com o objetivo (IFFar, 2013, p.57) de contribuir para o aperfeiçoamento

do processo de ensino-aprendizagem, na forma de discussões, capacitações, cursos e debates. O Núcleo Pedagógico de Aprendizagem busca a melhoria na formação continuada dos docentes e dos técnicos administrativos em educação.

O Instituto também tem preocupação com a formação de professores que atuam no PROEJA, visto que a mesma tem especificidades de ensino e aprendizagem de jovens e adultos, que não são contempladas e previstas nas formações iniciais, e que “estas formações continuadas serão desenvolvidas em caráter permanente por todos os docentes” (IFFAR, 2013, p. 80).

Mas para além de todas as possibilidades de formação continuada disponibilizada pelo Instituto é necessário que a vontade e a reflexão de sua prática partam dos próprios docentes. Como afirma Somekh (1989, apud Nóvoa, 1997, p. 29), “o fato das necessidades de formação serem identificadas pelos professores, em ligação estreita com o desenvolvimento curricular e a organização da escola, favorece a participação dos diversos atores na vida da instituição e a emergência de práticas democráticas”.

Observamos através do PPI/IFFar que o mesmo prima por uma formação que respeite as diferenças, que a escola seja um espaço de mudança social, traga benefícios para a vida do aluno e crescimento para educadores e educandos. Busca-se que educadores e educandos cooperem entre si na construção de seus destinos, com possibilidades que vão além daquelas determinadas pelo pensamento dominante da sociedade.

Observando as necessidades formativas da escola técnica em questão e do profissional formado no curso PEG, verificamos que ambos ressaltam o compromisso ético, epistemológico, político e estético dos educadores para com os educandos. Além da necessidade de uma adequação das práticas, com fundamentações epistemológicas, que garantam à formação técnica uma concepção de ensino, não necessariamente única, mas com objetivos.

Por isso, a necessidade deste estudo para que se verifique as consonâncias entre as realidades e as possibilidades institucionais de formação da escola e o perfil do egresso do PEG atuante, verificando se o egresso atende os objetivos do PDI do Instituto Federal Farroupilha e do PCC do PEG.

5 ANALISANDO OS DADOS DA PESQUISA

A educação, com o sentido de uma formação para a autonomia e efetivação do conhecimento através do ensino e da aprendizagem, reserva inúmeros desafios e cabe aos educadores da EPT (re)pensar suas práticas. Buscou-se através das entrevistas entender as mudanças ocorridas na prática pedagógica dos professores após o PEG.

As políticas da EPT progredirem assegurando possibilidades à modalidade, mas é preciso que se modifiquem algumas práticas e se implemente uma educação com viés ético, estético e político. Ficamos com o desafio de superar uma ótica genérica da EPT, que possibilite uma formação de educadores que busque referencias teóricos e metodologias que subsidiem novas práticas.

O docente tem um papel que exige competência pedagógica de um educador que articula a construção do conhecimento junto ao futuro profissional e assim, incentiva o educando em sua preparação para o mundo do trabalho. O cenário mundial impacta a economia e a política brasileira, e a Educação Profissional se condiciona aos processos produtivos. Nos parece que essa característica não pode ser mais admitida, e o educador faz parte dessa mudança necessária a uma formação crítica e cidadã frente à realidade sócio-histórica vivida pelos educandos.

A seguir, será apresentada a produção de dados, após a realização das entrevistas e que foi alicerçada nos blocos temáticos de análise.

5.1 O PERFIL DO EDUCADOR DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

O perfil do educador da Educação Profissional e Tecnológica não é algo estático, mas algo em profunda transformação. O que motiva um docente no seu dia a dia escolar se altera constantemente com as mudanças e as realidades específicas que ocorrem no seu trabalho cotidiano.

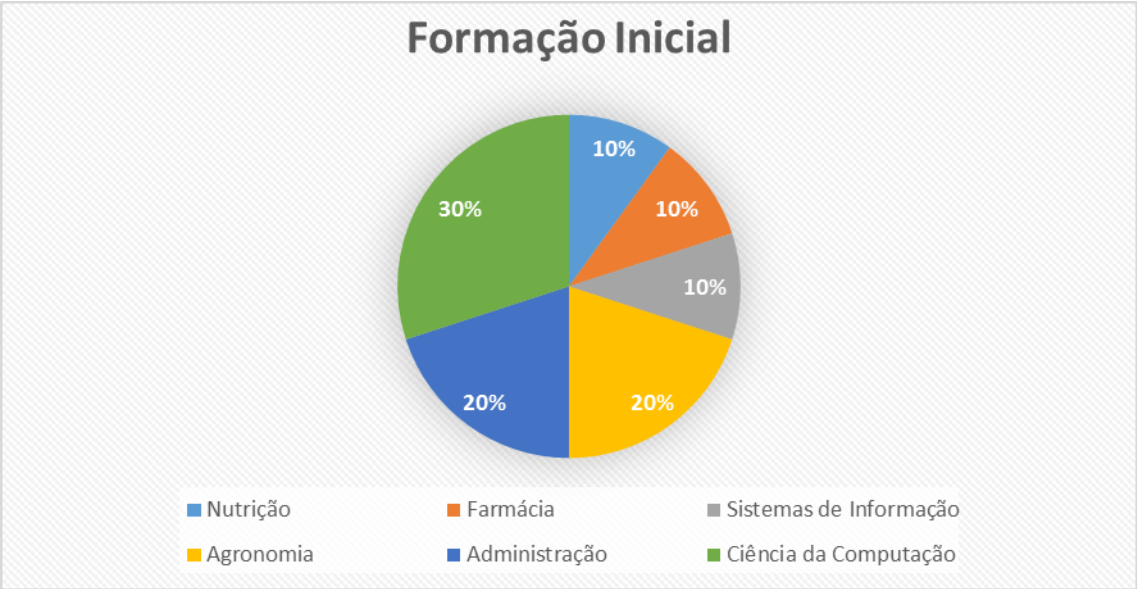
O PEG visa formar um educador dinâmico, que atue tanto no ensino das disciplinas técnicas, como compreenda o processo educacional e a diversidade de habilidades e competências, em um país com constantes mudanças no cenário político e econômico, o que requer intervenções propositivas, que formem para o trabalho e para a cidadania. O que se articula muito bem com o perfil esperado de

formação dos alunos da escola técnica pesquisada, onde busca-se a valorização da formação que transcende o mundo acadêmico e respeite a pluralidade de ideias.

Desta maneira, buscamos conhecer o perfil do educador atuante no Instituto pesquisado e descrever a sua trajetória formativa e profissional. Todos os Eixos Tecnológicos de Ensino Profissional e Tecnológico da escola foram representados na amostra pesquisada.

Entre os entrevistados temos quatro do sexo masculino e seis do feminino. Todos trabalham em regime de dedicação exclusiva de 40 (quarenta) horas semanais. As formações acadêmicas (Gráfico 1), em nível de graduação, se deram nos cursos Nutrição, Farmácia, Sistemas de Informação, Agronomia, Administração e Ciência da Computação. Demonstra-se a grande variedade de áreas que envolvem os cursos de formação de professores para a Educação Profissional, e que os professores da área técnica da formação profissional, atuam essencialmente na área de formação inicial.

Gráfico 1 – Formação Inicial dos Entrevistados



Fonte: Autora (2017).

A titulação acadêmica (Gráfico 2), em grau de especialistas, mestres e doutores, aconteceu nas suas respectivas áreas de formação inicial. Destes, seis são mestres, dois doutores, um com estágio de pós-doutorado concluído e um com

mestrado em andamento. Evidencia-se que, além da formação no curso PEG, nenhum dos entrevistados realizou qualquer tipo de formação continuada em Educação ou Educação Profissional e Tecnológica.

Alguns entrevistados, não tinham cogitado a possibilidade de ser professores durante a escolha da graduação e da pós-graduação, devido a baixa representatividade social da atividade de professor. Contudo, Freire (1979, p. 10) fala da necessidade de “novas formas de pensar e agir docentes, quando afirma que necessitamos ampliar os conhecimentos em torno da humanidade, do mundo, substituindo a visão ingênua, deformada pelos especialismos estreitos, por uma visão crítica”.

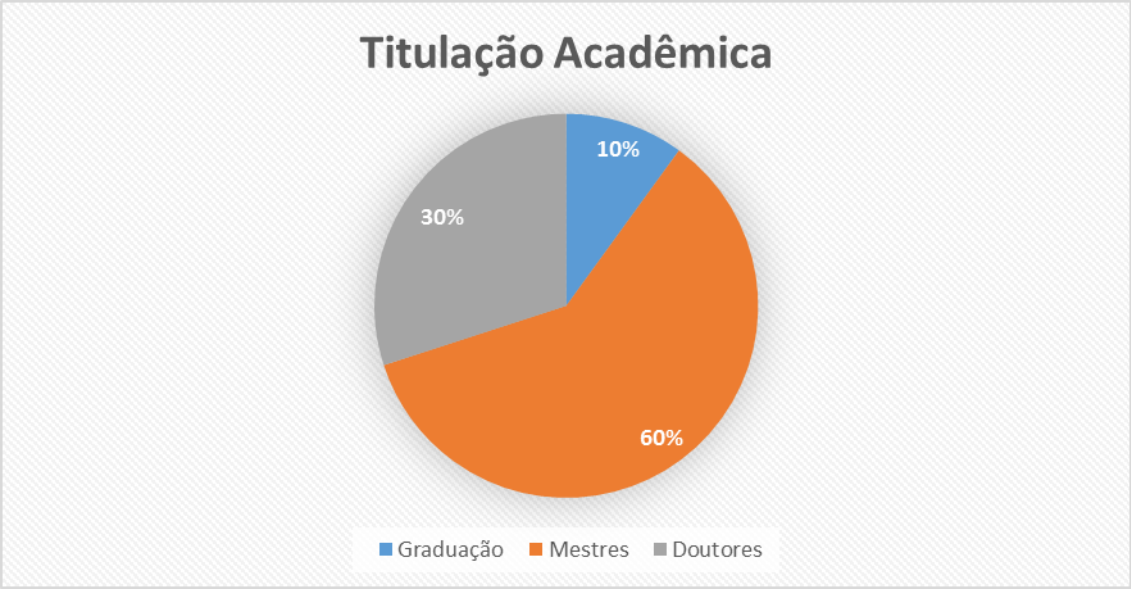
O tempo de atuação na EPT (Gráfico 3), é variável dentre os entrevistados, o de maior tempo há sete anos e o de menor há dois anos. A maioria dos docentes tem um considerável tempo atuando como educadores.

Os educadores, em sua maioria, somente haviam desempenhado atividades docentes no Ensino Superior, o que pode ser observado no relato do Professor II: *“Eu estou apenas dois anos no Ensino Técnico. Eu trabalhei sempre com Ensino Superior nas universidades privadas e aí depois em 2013, que eu ingressei no Ensino Técnico”.*

Aos professores que atuaram no Ensino Superior, o curso de formação pedagógica vem como uma forma de conscientização de que a Educação Profissional é outra modalidade de ensino, que têm por objetivo a formação dos estudantes para atuarem no mundo do trabalho. A construção de um discernimento é necessária, como uma forma de compreender que a formação inicial e prática é fundamental, mas a formação pedagógica, entretanto, possibilita um dinamismo necessário à qualidade de sua prática didática.

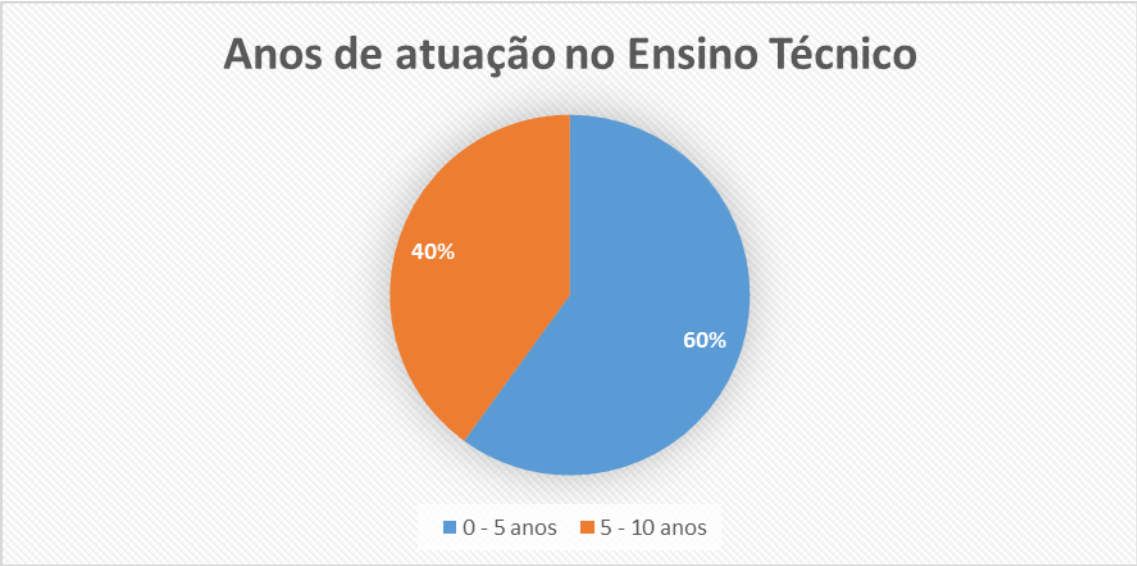
A experiência inicial na docência como professor substituto permitiu, de acordo com os entrevistados, maior segurança no cotidiano escolar, como afirmam os Professores V e VIII, respectivamente: *“Atuo há 5 anos, com o período de substituta”* e *“Eu atuei um ano na Universidade, no Politécnico”.* Para Pimenta (2002) o professor precisa ser formado e uma das maneiras para isso, pode ser atuando como docente, portanto, para a autora, a experiência como professor substituto pode ser válida dentro da formação docente.

Gráfico 2 – Titulação Acadêmica dos Entrevistados



Fonte: Autora (2017).

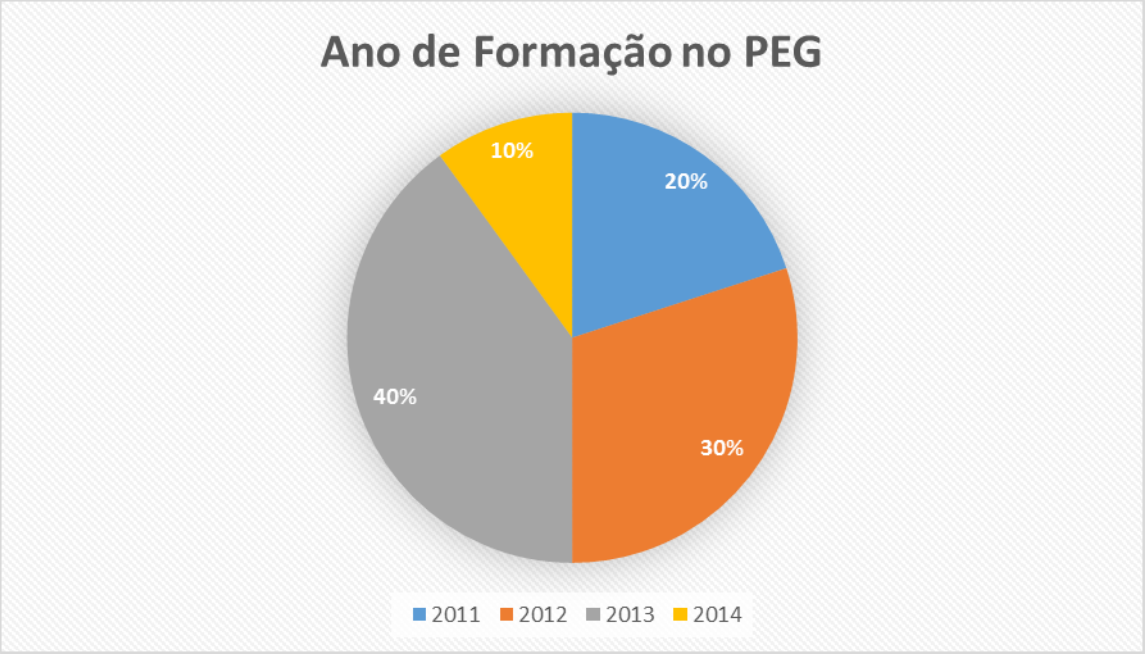
Gráfico 3 – Anos de atuação no Ensino Técnico



Fonte: Autora (2017).

Entre os entrevistados, oito deles fizeram o curso PEG quando já atuavam em Escolas Técnicas e dois antes do ingresso na escola. O período em que passaram pelo curso se deu entre os anos de 2011 a 2014, conforme o Gráfico 4 demonstra.

Gráfico 4 – Ano de Formação no PEG



Fonte: Autora (2017).

As motivações que conduziram os educadores para a carreira docente foram variadas. Alguns atribuem seu interesse a partir da formação iniciada na graduação, através de monitorias acadêmicas, e na pós-graduação, através da docência orientada. Conforme Freire (2015b, p. 101) “o homem como ser inconcluso, consciente da sua inconclusão, está em permanente movimento de busca do ser mais”. O que é complementado por Tardif (2000) que acredita que “a profissionalização docente ocorre num processo contínuo e abarca experiências e saberes diversos, que vão garantindo ao professor o domínio do trabalho e de si mesmo”.

> Desde a graduação percebi que tinha facilidade e satisfação em ajudar aos colegas que tinham dificuldade em alguma disciplina. Ao ingressar no mestrado, identifiquei-me ainda mais quando fiz a disciplina de docência orientada. (PROFESSOR I).

O Professor IX reafirma a importância das experiências como docente: *“Eu sempre quis ser professor, quando eu fiz a faculdade não sabia ao certo o que eu queria fazer daí eu escolhi Ciência da Computação e durante a faculdade comecei a gostar da atuação docente e foi o que escolhi daí”.* O Professor VII complementa:

“Quando estava na faculdade, trabalhei com atividades que envolviam a docência, como monitoria e a docência orientada do Mestrado”. Isso embora, de uma maneira não predominante, nos direciona que os cursos de graduação e pós-graduação e seus referidos professores, incentivam a escolha da docência, através das vivências em estágios, monitorias e docência orientada.

Alguns relatam que a escolha da profissão foi por razão de ordem prática, a motivação salarial, como o Professor V: “*Não podemos ser ridículos e não falar a questão do salário, né? Acho que é mais por aí”.* O Professor II reafirma a motivação e argumenta: *“Então eu percebi ali uma possibilidade de melhora profissional e que eu poderia ingressar nessa área com mais facilidade, mas que eu tentei por várias vezes não ser professor e isso foi árduo”.*

Os professores da EPT, ao assumirem-se como educadores, também afirmam-se como seres sociais e históricos, transformadores, criadores e realizadores de sonhos (Freire, 2015a, p. 41) que precisam “pensar a Educação como entrega e troca com os educandos, e como o primeiro passo para a mudança de uma sociedade de oprimidos para uma sociedade de iguais”.

Entre eles existem os que acreditam na vocação docente. O Professor VI, reafirma uma espécie de vocação: *“Desde sempre quis ser professora, na faculdade já trabalhava como professora e tinha esse contato com os alunos”.* O Professor II, relata que inúmeras vezes tentou não ser professor, pois já tinha experiências em escolas, devido sua formação no magistério, e queria desempenhar suas atividades na área técnica, como engenheiro agrônomo.

> Foi surgindo concursos e eu vi que o meu diferencial era justamente o domínio da didática que eu tinha em relação a ministrar aulas, então eu tinha uma vantagem em relação aos meus colegas da Agronomia que não tinha essa formação de professores. (PROFESSOR II).

O Professor VIII: *“Eu sempre atuei como docente, sempre gostei e é a carreira que me identifica, já trabalhei em outros setores, já trabalhei no setor bancário, já tive consultoria, mas é o que mais me deixa feliz, então optei por ser feliz”.*

Desvela-se aqui a relevância e atenção às percepções dos alunos e ao conhecimento pedagógico. Conforme Freire (2015a, p. 95) “a percepção que o aluno tem de mim, não resulta exclusivamente de como atuo, mas também de como o aluno entende como atuo”.

Alguns perceberam sua motivação atuando na área da Educação, como o caso do Professor III.

> Sempre trabalhei já na Educação anterior e eu estava só me preparando esse tempo todo, procurando conseguir uma vaga né de Docente. Trabalhava na universidade como Técnico Administrativo mas sempre frente aluno, aula prática e isso já me motivava bastante. (PROFESSOR III).

Como afirma Freire (2015 a, p. 92) “posso saber pedagogia, biologia como astronomia, posso cuidar da terra como navegar, sou gente, por isso posso saber o que ainda não sei como posso saber melhor o que já sei”. Ensinar é um ato de construção e conscientização para um processo de mudança. Percebemos que as motivações para o ingresso docente foram muito variáveis, alguns tiveram o contato em sua trajetória acadêmica, outros pensaram na satisfação pessoal e salarial.

Para além dos motivos que levaram esses educadores a uma escola técnica, precisam assumir-se como trabalhadores sociais, que desenvolvem sua prática com segurança, competência, generosidade e que compreendam que o ato pedagógico não se limita à sala de aula. A preparação para docência perpassa pelos planos pessoais e profissionais, a formação é contínua e exercitada no diálogo e na reflexão com os pares. Sozinhos não podemos nada, pois ninguém é educador sozinho.

5. 2 CONHECIMENTOS PEDAGÓGICOS: QUEM ENSINA APRENDE AO ENSINAR

Os conhecimentos pedagógicos são aqueles que são essenciais à docência, como uma forma de dinamizar e possibilitar uma construção do conhecimento que garanta o crescimento pessoal e social do aluno. A diversidade de alunos que tem acesso à EPT requer um educador que compreenda as etapas distintas do desenvolvimento humano e que tenha capacidade de se apropriar dos saberes pedagógicos e concepções epistemológicas que fundamentam a prática educativa. Essencialmente, na Educação Profissional, não podemos formar meros reprodutores de ofícios e sim, seres conscientes da importância da sua atividade no mundo do trabalho.

Diante disso, o curso PEG visa formar um docente capaz de articular os conhecimentos científicos e técnicos necessários ao desenvolvimento das suas

atividades pedagógicas, no campo específico do conhecimento no qual irá trabalhar e que seja também um orientador de seus alunos. Essa formação precisa ir além da aquisição de técnicas didáticas de transmissão de conteúdos para os professores e de técnicas de gestão para os dirigentes (Moura, 2007).

Desta forma, tivemos por objetivos, investigar o que o PEG propiciou na construção docente do profissional e conhecer o que motivou a procura de uma licenciatura. A busca pela formação docente necessita ser algo espontâneo e que o educador esteja comprometido com o seu fazer profissional. Freire (1979, p. 7) afirma que "os passos para isso estão em ser capaz de agir e refletir, estar no mundo e saber-se nele". O educador ao ter consciência da sua intervenção na formação do educando, percebe o quão importante é a sua formação constante para isso.

Sobre a motivação em buscar um curso de formação pedagógica, percebemos, em sua maioria, que essa não foi uma escolha livre. Como podemos observar na fala do Professor I: *"Em relação ao PEG, infelizmente posso dizer que não foi uma opção natural, pois ao ingressar no Instituto Federal, fomos praticamente obrigados a fazer a formação".*

Acreditamos no que Freire (1979, p. 31) afirma como "a necessidade de ampliar cada vez mais os conhecimentos, não só do ponto de vista de seus métodos e técnicas de ação, mas também, dos limites objetivos com os quais enfrenta o seu quefazer". O que é complementado por Gauthier (1998, p. 34) ao afirmar que para "profissionalizar o ensino é essencial identificar saberes da ação pedagógica válidos e levar os outros atores sociais a aceitar a pertinência desses saberes".

Em suma, os educadores afirmam ter facilidade em ensinar e julgaram a formação pedagógica como uma obrigação. O Professor III complementa: *"Na verdade foi uma imposição da escola técnica onde eu trabalhava, onde era obrigatório ter o PEG para continuar sendo professor da Educação Profissional".*

Freire nos orienta quanto a importância do reconhecimento do ser como inconcluso, inacabado e de refletir sobre ser humanidade. Compreendendo-se como inacabado, pois homens e mulheres educarão quando:

> O homem pode refletir sobre si mesmo e colocar-se num determinado momento, numa certa realidade: é um ser na busca constante do ser mais e, como pode fazer esta autorreflexão pode descobrir-se como um ser inacabado, que está em constante busca. Eis aqui a raiz da educação (FREIRE, 1979, p.14)

Outros realizaram o curso pela pontuação na prova de títulos e exigência em alguns Institutos Federais para os concursos públicos: "*Procurei o PEG, justamente por causa dos concursos que pediam*" (Professor V) e *"Procurei o PEG para complementação curricular e porque o Instituto Federal exigia e eu já pensava no concurso"* (Professor VII).

O professor IX ressalta ainda:

> A procurar o PEG foi obrigado, por causa da legislação, que em Júlio de Castilhos[12] quando eu estava era necessário ter o PEG e eu não tinha ainda, aí eu acabei perdendo o concurso, daí eu fiz o PEG, para poder fazer de novo o concurso daí, que era uma exigência do edital. (PROFESSOR IX).

Percebemos que a licenciatura se mostra um campo instável. Concordamos com Freire (1979, p. 35) que argumenta no sentido que "a preparação técnica da humanidade, dominada pela ansiedade da especialização, esquece da humanização". E a humanização é um dos pontos essenciais para uma educação que liberte para a conscientização, que não domestica e não acomoda.

Existia no Instituto pesquisado, a necessidade de formação obrigatória em licenciatura plena ou formação legal equivalente (curso de formação pedagógica), concluído ao ingresso do docente na Instituição. Essa exigência ocorreu nos editais 18/2009, 6/2010, 36/2010 e 132/2011, em concordância com o inciso I, parágrafo 2° do Art. 113 da Lei Federal 11.784/2008 (BRASIL, 2008d).

> § 2º São requisitos de escolaridade para ingresso nos cargos integrantes do Plano de Carreira e Cargos de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico de que trata o art. 106 desta Lei: I - cargo de Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico: possuir habilitação específica obtida em licenciatura plena ou habilitação legal equivalente. (BRASIL, 2008d).

Esse artigo foi revogado pela Lei nº 12.772 de 2012 e os editais 304/2013 e 286/2016 que extinguiram essa exigência. Atualmente, existe a exigência aos bacharéis, na assinatura do ato de posse, da realização da formação pedagógica até trinta e seis meses do ingresso na carreira.

---

[12] O Instituto Federal Farroupilha, conta com onze unidades, entre elas, uma localizada na cidade de Júlio de Castilhos/RS.

Nas imposições colocadas nos editais das instituições, encontram-se questões que se referem a formação docente na Educação Profissional que deve ocorrer em duas dimensões. A primeira é a formação inicial e pedagógica. Os professores das disciplinas específicas são formados, em geral, em bacharelados, não possuindo a formação desejada para o exercício da docência. Assim, o parecer do CNE/CEB nº 02/97 (BRASIL, 1997a) dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de professores para a Educação Profissional.

Paralelamente, para os educadores que ainda não tinham iniciado a docência durante a realização do curso PEG:

> O PEG foi o decisivo, tipo eu estava na dúvida, será que é isso que eu quero, eu quero fazer um curso que me proporcione vê se realmente é o que eu quero. Daí bem na época que eu pensei apareceu a primeira turma do PEG, mas eu não consegui fazer na primeira, fiz na segunda turma. Eu pensei abri a página da universidade e estava lá, e é isso aqui que eu quero. (PROFESSOR II).

Em síntese, o curso PEG surge como uma oportunidade dos bacharéis repensarem suas práticas e conhecerem de uma forma inicial, os processos pedagógicos e metodológicos da prática educacional em escolas técnicas. Por isso, grande número de profissionais, direcionam suas metas profissionais para a educação, sendo o PEG, um marco decisivo a escolha da docência. Segundo Freire (1979, p. 10) “quanto mais me capacito como profissional, mais sistematizo minhas experiências, mais me utilizo do patrimônio cultural, que é patrimônio de todos e qual a todos devem servir, mais aumenta minha responsabilidade com os homens”.

Em contraste com o que foi anteriormente abordado, apenas um professor demonstrou em seu discurso, a necessidade do conhecimento pedagógico, ainda atrelado a obrigatoriedade da formação para atuação no Ensino Técnico.

> A procurar o PEG duas coisas, primeira a questão da necessidade de formação e segundo, a questão da obrigatoriedade para a entrada no Ensino Técnico, os concursos todos exigem a formação da licenciatura então eu procurei o PEG por causa disso. (PROFESSOR VIII).

O que fica demonstrado é que a procura pela formação pedagógica, advém de razões de ordem prática e econômica, como a exigência legal da formação, ampliação de oportunidades de empregabilidade e de melhora salarial.

Da mesma forma, buscamos compreender, a contribuição dos conhecimentos adquiridos no PEG, o que nos tenciona que os bacharéis procuram na licenciatura,

um curso que “ensine a dar aula”, querem conteúdos, aulas práticas e técnicas de ensino, o que reforça a racionalidade técnica. Em uma concepção dialógica, acreditamos na prática educativa que parte de uma reflexão sobre a humanidade e de uma análise das questões culturais envolvidas.

Acrescenta-se, que quanto à contribuição do PEG, o Professor I afirma: “*Acredito que sim, principalmente nas disciplinas que tinham um teor mais prático, como por exemplo Tecnologias Aplicadas a Sistemas de Informação”.* De uma forma geral, os egressos ressaltam que há pouca preocupação com a parte prática nos cursos de licenciatura.

Como observamos na fala acima, a disciplina de Tecnologia da Informação e Comunicação, ofertada no currículo em análise, no terceiro e último semestre do curso, foi a mais citada entre os entrevistados, como a que fez a diferença nas suas formações docentes. Isso pode ser complementado nas falas do Professores III: “*Gostei bastante daquela disciplina TICS também que a gente aprendeu a mexer com o Moodle”* e do Professor X: *“A aula do Moodle por conhecer o sistema”.*

De acordo com o PPC do PEG (UFSM, 2009), o educador formado pelo curso, desenvolve na sua formação a utilização das TICS como uma forma de dar ênfase ao processo de inovação educacional. Diante disto, Freire (1979, p. 35) argumenta sobre a era tecnológica, ao defender a ideia que “em uma era cada vez mais tecnológica, será menos instrumental uma educação que despreze a preparação técnica da humanidade”.

Bem como a disciplina de TICS, as disciplinas de Estágios I, II e III são destaques entre os entrevistados. No currículo pesquisado, as disciplinas de estágios somam 315 horas, em três momentos de 105 horas, e servem como uma forma de inserir o aluno do PEG no espaço de atuação profissional e em um campo de vivências e reflexões sobre a práxis docente, esperando-se que ao concluí-lo se superem as práticas vazias e sem sentido.

Isso concretiza-se no relato do Professor III*: “A parte também de planos, como preparar um plano de aula, essa parte foi muito legal. Acho que essas partes assim. A professora mesmo de estágio era muito boa”.* Corroboram com a ideia os Professores V e IX: “*Em parte, a parte do planejamento de aulas, os estágios, isso sim. E posso dizer que isso é o que mais me ajudou. O planejamento de aula e os estágios”.*

> Contribuem de alguma forma, porque algumas abordagens vistas são diferentes do que eu conhecia, algumas metodologias, em algumas disciplinas e também o que realmente me ajudou com o PEG foi a questão de montar um plano de ensino para uma aula, que foi o que justamente me ajudou a passar em um concurso, então eu creio que tenha ajudado sim. (PROFESSSOR IX).

Ademais, os entrevistados acreditam na articulação dos conhecimentos técnicos, necessários ao desenvolvimento de suas atividades, com os conhecimentos pedagógicos, como uma forma de balizar sua prática docente. Entre as contribuições estão a escuta sensível às diversidades, a humanização e a compreensão às necessidades dos alunos da escola técnica. O Professor IV afirma: "*Na verdade os conhecimentos adquiridos vieram ao encontro dos meus conhecimentos empíricos. Eu tinha muita prática, porém nenhuma teoria sobre educação e sobre técnicas educacionais"* e o Professor VI: *"Sim, bastante. Acho que faz pensar de uma maneira diferente e entender coisas que não estão na parte técnica. Novas metodologias".*

Em consonância com o perfil do egresso do PEG, na perspectiva progressista, Freire (2014, p. 183) demonstra que "a formação técnica também é prioridade, mas, a seu lado, há outra que não pode ser colocada à margem, que é a necessidade de uma formação pedagógica e metodológica". A prática é importante, mas para se constituir educador, não se podem deixar à margem as habilidades didático-pedagógicas.

Sobretudo, o Professor VIII afirma que o PEG proporcionou uma reflexão sobre sua prática em sala de aula, alterando a visão da organização do seu trabalho e compreensão do papel do educador: *"Contribuíram e contribuem porque, como é que vou dizer, o conhecimento do PEG me proporcionou uma reflexão quanto a minha prática, deixar de ser tão técnica, para ser mais humana".* Esse seria o perfil esperado do egresso do curso PEG, um educador crítico e autônomo, que ajude o educando no processo de construção de sua própria formação e papel na sociedade.

Como afirma Freire (2015b) ao educador "é imprescindível a capacidade de orientar os alunos para a sua humanização e de problematizar a sua relação com o mundo". Uma prática educacional meramente tecnicista não atenderá essa demanda. E complementa, em Pedagogia da Esperança (2014, p. 231) que "respeitar a compreensão de mundo dos educandos, desafiando-os a pensar

criticamente, que não separe o ensino do conteúdo do ensino do pensar certo, exige formação permanente dos educadores".

De maneira geral, os professores acreditam que o PEG contribuiu de maneira pouco efetiva para sua prática docente na EPT, muitas foram as respostas que houve contribuições para atuação "em parte ou pouca". Nota-se que, através do discurso dos entrevistados, ainda se apresentam algumas divergências, no que tange a compreensão pelos egressos, do perfil esperado de formação e dos objetivos do PEG. Assumir-se "epistemologicamente curiosos" (Freire, 2015 a) e entender a relevância da formação pedagógica, é uma forma de orientar e sensibilizar as práticas pedagógicas para ação docente, resultando em uma postura atuante da humanidade sobre seu contexto, a fim de atender as demandas educacionais da EPT.

5. 3 EXPECTATIVAS FORMATIVAS DOS EGRESSOS DO PEG

As expectativas formativas são as necessidades de formação que os educadores elencam como essenciais para a prática docente na Educação Profissional e Tecnológica. A validade de querer explorar essa expectativa se dá na compreensão de como isso acabará influenciando na aprendizagem do educando que será formado por esse educador.

Segundo Tardif (2000, p. 123) "o ensino é um processo de trabalho constituído de diferentes componentes, como o objetivo e objeto de trabalho, as técnicas e saberes dos trabalhadores, o produto do trabalho e o papel dos trabalhadores no processo de trabalho".

Os educadores trabalham com seres humanos, ambíguos, heterogêneos, ativos, indeterminados e complexos. Uma prática pedagógica não se faz apenas da ação do educador, ela acontece na interação. Dessas questões surgem as necessidades e as expectativas do aluno perante um curso de formação pedagógica. Acreditamos que uma das primordialidades está na conscientização dos indivíduos com que se trabalha, enquanto com eles "o educador também se conscientiza, este é o papel do trabalhador social que opta por mudanças" (FREIRE, 1979, p. 34).

Desse modo, tem-se aqui como objetivo descrever se os conteúdos desenvolvidos ao longo do PEG são coerentes com as necessidades propostas para a EPT. A questão quatro do questionário, ao direcionar este ponto da investigação, indaga acerca da formação desenvolvida pelos sujeitos, período em que cursaram o PEG, sobre a efetiva contribuição do curso em suas formações como profissionais da EPT.

A saber, um dos entrevistados destaca que um dos pontos em que o PEG não atendeu as suas expectativas foi referente à perceptível falta de consenso entre os professores do curso. *"Percebia que não havia um consenso de ideias entre os próprios professores do programa, uns diziam que o correto era uma coisa e outros diziam que era outra"* (PROFESSOR I).

Nesse ponto verificamos que os entrevistados não percebem que os educadores do PEG e os profissionais da Educação de uma forma geral, fazem parte de um corpo docente heterogêneo, que não necessariamente tem a pronúncia de uma concepção pedagógica única. De acordo com Libâneo (1992, p. 1) "o modo como os professores realizam seu trabalho, selecionam e organizam o conteúdo das matérias, ou escolhem técnicas de ensino e avaliação tem a ver com pressupostos teórico-metodológicos, explícita ou implicitamente".

Os educadores, ao longo de sua formação, construíram e desenvolveram seus pressupostos teóricos-metodológicos, por isso, o estudo das principais tendências pedagógicas se tornam importantes, pois embasam a prática docente. Estas tendências não são rígidas ou exclusivas, mas são formas de avaliar e refletir como são desenvolvidas as práticas escolares.

O saber não é algo neutro, pois são os processos de acesso ao conhecimento que os tornam emancipatórios. Alguns pesquisados argumentam que o que falta no PEG é a percepção, por parte dos docentes do curso, que os educadores oriundos da EPT trabalham com alunos da Educação Básica:

> Eu estou encontrando uma grande dificuldade em trabalhar com o Ensino Técnico em função dessa formação de graduação e depois de trabalhar com alunos de graduação. Então eu trabalhei quase vinte anos com alunos de graduação e agora venho trabalhar com Ensino Técnico e a dificuldade que eu tenho é saber exatamente nivelar esse conhecimento que eu tenho para o Ensino Médio [...] olha eu acho que para o professor se dar conta disso lá no PEG teria que ter dado aula pra esses alunos, eu acho que a gente só vai sentir isso na hora de ministrar, dar essa aula mesmo sabe. Eu acho que eles não têm, é uma deficiência, talvez uma condição do ser humano mesmo. (PROFESSOR II).

O Professor IX também demarca esse ponto na sua fala: *"Tem algumas divergências porque aparentemente no PEG os professores que atuam não têm experiência com o Ensino Técnico, então muitas das metodologias e tal utilizadas parecem ter vindo de graduação".*

Para os educadores pesquisados, seria importante que os professores do curso PEG, conhecessem a realidade da docência na escola técnica, o público alvo, os objetivos de formação e realidades sociais, que diferem do público do Ensino Superior e da pós-graduação, que os educadores do PEG trabalham diretamente. Todavia, destacamos que o corpo docente do curso PEG, atualmente apresenta a potencialidade de contar com professores mais experientes em sua prática pedagógica como formadores de educadores.

Através dos relatos dos educadores pareceu-nos que o PEG, não dialogava com o currículo do Ensino Técnico, de uma forma implícita. Nos discursos percebeu-se essa desconexão entre o curso PEG e a destinação público alvo que forma e a inexistência de integração Universidade e Educação Básica. O que atualmente, foi levado em consideração na nova estrutura curricular, quando se pensou na possibilidade de mudança e inclusão de disciplinas novas, no que se refere a não sobreposição de conteúdos. Para Gauthier (1998, p. 20) "quem mergulha diariamente no ofício docente sabe muito bem que, apesar da grande importância de se conhecer a matéria, isso não é suficiente por si só".

Conforme os Professores III e VIII, que a nosso ver, assumem uma tendência pedagógica liberal tecnicista, para a atuação no Ensino Técnico é necessário que o PEG seja mais prático: *"Acho que falta um pouco mais de prática mesmo, sabe. É muita pouca prática. Acho que nessa parte prática deveria ter mais tempo, ser mais direcionado, mais cobrado".* O professor VIII complementa: *"Talvez se eu tivesse a oportunidade de mudar alguma coisa seria na prática docente, acho que a gente poderia ter estudado mais em relação à legislação vigente e a prática docente e acho que isso a gente não teve".*

Por consequência, a concepção/ crença de que o PEG irá "ensinar a dar aula" se mostra nos discursos dos entrevistados, aliado à ideia que a formação de professores se mostra desconectada/irrelevante aos objetivos dos alunos quando cursam o PEG. A busca pela tomada de consciência e autorreflexão, em um curso de formação de professores, sugere que se alterem as determinações históricos-

sociais da realidade educacional da educação profissional, de forma a facilitar a educação no cumprimento do seu papel emancipatório.

Uma crítica neste sentido foi feita por Freire (1979, p.11) ao salientar que “não podemos reduzir a humanidade a um simples objeto de técnica, um autômato manipulável”. E complementa na mesma obra, que técnicos de boa vontade deixam-se levar pela tentação tecnicista, em nome do que chama “necessidade de não perder tempo”. A técnica e a experiência prática, tão somente, ao analisarmos essa citação, não dá conta dos procedimentos empíricos, das manifestações culturais e do ser social, pois isso não pode ser mecanicamente substituído apenas por uma prática.

Paralelamente, o Professor IV conclui que o PEG, embora tenha uma proposta curricular mais problematizadora e crítica, ainda segue uma tendência tradicional: *“O PEG é muito tradicional [ressalta] como ensino e aprendizagem necessita de uma mudança radical para acompanhar a contemporaneidade da educação profissional”.* E para o Professor VI: *“ O PEG é muito generalista. Não faço em áreas especificas, depende da área que vou atuar, tenho que pensar”.* Para esse professor o PEG apesar de realizar uma seleção que especifica as áreas de atuação por eixos tecnológicos e cursos de formação inicial, no decorrer do curso PEG, todos alunos desenvolvem as mesmas disciplinas.

Em contrapartida, o Professor V assume que para ele os conteúdos estão em consonância com suas necessidades docentes, mas o fato do curso PEG ser realizado em concomitância com cursos de pós-graduação ou com atividades nas áreas de serviços, resulta em deixá-lo em segundo plano e relegado ao descaso. *“É que também no meu caso muito dos conteúdos vistos naquela época não tinha a experiência que eu tenho hoje, então muita coisa, eu não sabia colocar na prática, então a gente não achava a devida importância digamos assim”;*

Desta maneira, é na prática docente que muitos egressos do PEG irão compreender as realidades institucionais, que se estabelecem na aproximação e na interação com a escola. O que pode ser percebido no discurso do Professor X: *“Se discute muita política, que devem ser entendidas e compreendidas e isso não é ensinado, e é muito pouco efetivo”.*

Todavia, o estudo das políticas educacionais são um dos pontos essenciais para o desenvolvimento da consciência crítica. O ser humano é um ser político e a educação estuda as políticas, pois ela faz parte do compromisso que temos com

nosso povo e alunos. Freire (1979, p.20) sustenta que “as massas precisam exigir voz e voto no processo político da sociedade.

As convicções políticas podem ser profundas, mas nunca impostas aos demais”. Conhecer política é uma forma de transformar a realidade opressora, e conforme Freire (2015 b) “consiste em uma tarefa para a humanidade”. Como também, para Giroux (1997), os educadores, ao reconhecerem “o exame político e crítico do trabalho docente e a necessidade da formação de professores como uma forma de transformação social, possibilitarão a criação atitudes democráticas no interior da escola”.

Desta forma, o conhecimento das necessidades de formação dos professores são umas das condições fundamentais para o reinvestimento da formação na sua prática. Esse conhecimento permite a mudança qualitativa e das implicações dessa formação na atuação profissional desses egressos do curso. As disciplinas não podem se dar em caráter compulsivo, sem considerar as perspectivas de formação dos alunos, não retomando velhos paradigmas de formação docente que ignoram a participação dos educandos nas tomadas de decisões. Inegavelmente, os tópicos especiais de legislação e o debate das principais políticas públicas que envolvem a EPT, possibilitam um aprofundamento das disciplinas desenvolvidas nos cursos de formação de professores e fundamentam o desenvolvimento e a as intervenções propositivas do educador.

5. 4 A PRÁTICA DOCENTE: APRENDIZAGEM, METODOLOGIAS E AVALIAÇÃO

O Instituto Federal pesquisado visa a integração de uma formação geral com princípios humanistas e base cultural ampla, partindo dos contextos regionais e de uma formação voltada para o trabalho. A escola é um espaço para revelar, de forma crítica as relações assimétricas da sociedade, os privilégios e discriminações. A metodologia e a avaliação utilizada pelos educadores irão refletir os princípios de trabalho e educação construídos a partir dessa lógica.

Tivemos como objetivos conhecer as metodologias e recursos utilizados em sala de aula e, como se dá a problematização e diálogo entre educadores e educandos. Para nós, problematizar não é apresentar respostas prontas como solução de problemas, mas é pensar e aproximar-se da realidade. Para Freire:

> A prática educativa implica ainda processos, técnicas, fins, expectativas, desejos, frustrações, a tensão permanente entre prática e teoria, entre liberdade e autoridade, cuja exacerbação, não importa qual delas, não pode ser aceita numa perspectiva democrática, avessa tanto ao autoritarismo quanto à licenciosidade. (FREIRE, 2014, p. 151).

Quando questionados quanto aos acréscimos que o curso PEG trouxe na sua prática em sala de aula, alguns salientam alguma melhora na prática pedagógica, como o Professor I: *"Acredito que após o PEG melhorei como docente no sentido de procurar compreender o comportamento e as necessidades dos alunos".*

Em contraste, o Professor VII, que já atuava antes do curso como professor substituto em uma escola de Educação Profissional, o curso não trouxe nada de expressivo à sua prática: *"Nenhuma novidade, uma das maiores carências foi que não acrescentou nada".*

A oportunidade de atuar como professor substituto traz a possibilidade de aprender pela experiência, pois carrega novidades e frustrações que vão constituindo o profissional, mas a docência evidencia a necessidade de desenvolver outras habilidades, que são constituintes da identidade profissional, como os saberes disciplinas, curriculares e da ação pedagógica. Em decorrência ao discurso do Professor VII, Gauthier (1998, p. 24) sinaliza que "o saber experiencial ocupa um lugar relevante no ensino, como aliás em qualquer outra prática profissional, entretanto, esse saber experiencial não pode representar a totalidade do saber docente". Destacamos que a experiência não é formadora por si só, pois precisa-se de reflexão sobre essa experiência.

Todavia, o PEG apresenta potencialidades, como a trocas de experiências entre os envolvidos no curso PEG, o que aparece na fala do Professor VI: *"A possibilidade de novas metodologias, o diálogo e trocas com pessoas diferentes"*, como uma das qualidades do curso. Essa possibilidade de trocas é possível, pois, o curso integra alunos dos mais diferentes cursos de bacharelado, possibilitando o intercâmbio e articulação de ideias em diferentes áreas do conhecimento, que advém das subjetividades construídas ao longo do curso de formação.

Contudo, os Professores V e IV demonstram de certa forma, um desconhecimento do perfil de educador que o curso PEG pretende formar. Para o Professor V a contribuição foi: *"Justamente isso, o trabalho de planejamento de aula"*, o que é complementado pelo Professor IV: *"Quase nenhum acréscimo, o que*

realmente me ajudou foi na formulação e preenchimento de planos de ensino". Nos parece evidente, que os educadores procuram o curso na busca de respostas práticas, como se a Educação em si se resumisse apenas nesse ponto.

Embora, para alguns egressos do curso, o PEG torna-se uma oportunidade de aprimoramento, preparação para a atuação na Educação Profissional e o desenvolvimento de suas atividades pedagógicas. O Professor III que ainda não trabalhava como educador à época do PEG, afirma a influência do curso na sua preparação para a formação como educador, mas que, o PEG apresenta alguns descompassos quanto à atuação na Educação Profissional, que se difere estrutural e pedagogicamente de outras modalidades de ensino:

> Antes não trabalhava. Acho que sim, tinha muitas de pensar tipo aquela parte de políticas, currículos, os professores eram bem assim de debates. Até...como era o nome daquela outra disciplina...gestão. Essas partes levaram bastante a gente a pensar. A ver mais ou menos a realidade porque a realidade no ensino profissional é bem diferente daquela que a gente conhece da universidade, totalmente diferente e a gente não tem noção quanto é diferente. O PEG não me mostrou, eu fui descobrir na prática essa diferença bem marcante. (PROFESSOR III).

Não apenas como uma oportunidade de qualificação, o Professor VIII pontua que o curso possibilitou a sua formação humana e o cuidado com o indivíduo: *"A questão do aproximar mais humano em relação ao indivíduo em sala de aula e ao conhecimento do que é Ensino Técnico diferente do Ensino Docente da graduação que era aquele que eu tinha experiência".*

Desta forma, outro ponto de nossa pesquisa, visou a compreensão dos conteúdos do curso que foram necessários para a prática pedagógica dos egressos. Nesse ponto, destacam-se as disciplinas mais práticas do curso de formação, como enfoca o Professor VI: *" A Educação Inclusiva e Libras, que foram as partes mais práticas, porque tu tens uma noção maior, vê práticas e não só teorias".*

Sob o mesmo ponto de vista, o Professor IX sustenta que o conteúdo significativo *"É o que abordava bastante todas as etapas da formulação de um currículo, a questão da interdisciplinaridade, onde a gente poderia correlacionar os conceitos de uma disciplina com a outra, que as vezes, normalmente nas instituições não é feito".* O referido professor acrescenta a relevância do trabalho interdisciplinar, ponto descrito no PDI do Instituto Federal Farroupilha e demonstra perceber a falta de práticas pedagógicas, que articulem um amplo leque de conhecimentos.

A fragmentação do saber e o atendimento de demandas pessoais dos docentes revelam a ausência de formas que insiram os educandos em uma educação comprometida com a emancipação. Nas escolas, de maneira geral, é comum encontrar práticas metodológicas tradicionais, repetitivas e descontextualizadas com a atual conjuntura de alunos “nativos digitais”. Essa lógica pode ser superada com a construção de momentos de trabalho coletivo, o que não inviabiliza os momentos de trabalho individual.

Essa dificuldade em desenvolver atividades interdisciplinares, muitas vezes correlaciona-se ao “isolamento docente”, destacado por Gauthier (1998, p.33) “como os docentes que se habituam a realizar julgamentos privados, elaborando ao longo do tempo uma espécie de jurisprudência, composta de truques, estratagemas e de maneiras de fazer que, apesar de testadas, permanecem em segredo”.

Por outro lado, o Professor VIII descreve durante a sua entrevista a importância do conhecimento dos preceitos históricos e filosóficos da Educação e de sua relevância na contextualização do seu trabalho pedagógico.

> Eu acho que as disciplinas que trouxeram a questão do histórico da Educação, acho que isso é importante para balizar o nosso entendimento como professor de onde a gente está e o que já aconteceu na história da educação e para que lado a gente vai. Acho que a história é sempre muito importante, a mesma coisa a Filosofia e as disciplinas relativas ao senso e consenso de mundo [...]. Relembrar o histórico daquilo que ocorreu como Educação no país para que a gente consiga determinar o futuro. (PROFESSOR VIII).

O educador destaca o conhecimento das legislações e das políticas públicas educacionais, como uma forma de balizar a prática docente e percebe a diferença entre os professores com e sem o curso PEG devido isso. “*Legislação, Políticas Públicas, somente pelo conhecimento da Legislação. Existem professores sem PEG e principalmente os substitutos que pecam bastante na legislação”.*

Consequentemente, a aprendizagem dos alunos desses egressos também despertou nosso interesse. Através do discurso desses professores, procuramos entender como eles acreditam que seus alunos aprendam e como acompanham esses alunos ao longo dos semestres ou ano letivo.

Um ponto enfatizado na fala da maioria dos entrevistados é sobre os alunos que chegam à escola técnica com conhecimentos prévios insuficientes, como nas disciplinas de matemática e português, que influenciam diretamente, na

aprendizagem e desenvolvimento desse aluno no curso técnico. Isso é pontuado nas falas dos Professores I, II, VI, VII, VIII e IX. O Professor VI, que atua como docente e coordenador de um eixo tecnológico: *"Tenho alunos de diferentes níveis, alunos muito bons e alunos com dificuldades enormes em Português e Matemática, com deficiências em nível de Ensino Básico. Existem alunos sem perfil para o curso"*.

Analogamente, o Professor IV complementa: *"Os alunos apresentam uma série de dificuldades do ensino fundamental, são dificuldades básicas de linguagem e raciocínio. Como professor sabemos que o crescimento de cada um é heterogêneo".* As "metamorfoses" da escola precisam ser enfrentadas com coragem e com consciência, começando com iniciativas locais que busquem encontrar novos rumos para a educação e isso exige ter a coragem dos começos.

Bem como, para o Professor VII falta concentração: *"Vem com dificuldades de Ensino Básico muito grandes, escrevem mal. Tu pergunta eles sabem explicar, mas na hora da prova, não sabem escrever. Os professores da área de cálculo têm muita queixa. Falta concentração".*

O Professor IX ainda chama atenção que devido isso:

> [...] com o decorrer do tempo a gente aprende a trabalhar de forma diferenciada com o público do técnico, principalmente né, a gente vê que não pode ser muito rígido, tem que proporcionar diversas atividades, aí quando o técnico é subsequente a gente também tem quer fazer atividades de recuperação paralela, faz alguma avaliação, para a retomada de conteúdos [...]. (PROFESSOR IX).

Uma forma de ajudar, seria compartilhar com os alunos os dilemas e dividir tarefas, no que tange ao fazer, mas também, o pensar, criar e optar. Para Freire (2015b):

> De tanto ouvirem de si mesmos que são incapazes, que não sabem nada, que não podem saber, que são enfermos, indolentes, que não produzem em virtude de tudo isto, terminam por se convencer de sua 'incapacidade'. Falam de si como os que não sabem e do 'doutor' como o que sabe e a quem deve escutar. Os critérios de saber que lhe são impostos são os convencionais". (FREIRE, 2015b, p. 54).

Através dos discursos acima, ressaltamos um problema educacional nacional, no que tange a carência de acesso, permanência e desenvolvimento de uma Educação Básica de qualidade, o que simultaneamente requer, outras alternativas e políticas públicas que atendam as demandas de formação básica (português e

matemática) do aluno que chega na Escola Técnica, para que possam prosseguir na formação de sujeitos que atendam os objetivos de uma formação integral.

Nesse ínterim, as questões familiares e financeiras do educando, segundo o Professor VIII, influenciam no desenvolvimento do aluno e até mesmo da turma durante o curso:

> [...] quando a gente tem alunos que vem de famílias mais, que tiveram uma estrutura familiar e de educação mais privilegiada, com esses alunos a gente tem menos dificuldades. Quando a situação não é essa a dificuldade é bem maior para gente e para turma. (PROFESSOR VIII).

Por esse motivo, trazemos à tona a o respeito as diferenças e a disponibilidade à mudança. Conforme Freire (2015a, p.118) “se houver discriminação por parte do educador, não podemos escutá-los e sobretudo o próprio sujeito se proíbe de entendê-las”. Por isso, o educador precisa ser humilde e não entrar no conformismo que pessoas de origem pobre, não tem direito à um futuro digno. A percepção ingênua, apontada por Freire (1979, p. 27) resulta em “uma postura fatalista, condicionada pela realidade, deve ceder lugar a uma percepção capaz de se ver”. Acreditamos que a esperança crítica que move os educandos e educadores para a transformação.

Em contrapartida, os Professores V e III, que atuam no mesmo curso e área: *“A aprendizagem, como posso descrever eles. Na área que a gente trabalha eles seguem bem e muitos são admitidos pela própria empresa onde eles fazem estágios”* (Professor V) e o Professor III acredita na formação prática para atuar na indústria:

> Acho que eles evoluem bastante e porque a gente tenta colocar bastante coisa prática. A escola proporciona isso também, porque tem bastante...tem laboratórios, tem setores para aula prática em si né. Então depois de uma teórica tu vai e faz uma prática com eles. Isso vai abrindo mais acho, assim sabe, o conhecimento. (PROFESSOR III).

A responsabilidade ética do professor, permeia seu exercício, visto que, “formar é mais do que puramente treinar” (Freire, 2015a, p.16) e exige responsabilidades que perpassam o preparo científico do professor para uma atividade especificamente humana. Os princípios éticos são os que ajudam a fundamentar uma educação humanizadora.

A estrutura organizacional de uma escola industrial, capitalista e burocrática precisa ser superada no marco da Educação Profissional, para que se superem as bases estruturais da escola técnica, que forma mão-de-obra e que descaracteriza os princípios de politecnia e emancipação.

O curso de formação de professores, precisa incitar a reflexão nos educadores em formação, que os seus alunos são sujeitos e não “coisas” ou objetos. O sentido do processo educativo não pode ser cerceado apenas pelas técnicas, pois basear-se na ciência por si só, que é um ato desprovido de empatia, dificulta que formem protagonistas de uma nova sociedade, visando o bem comum. As ideias de relações sujeito-sujeito precisam ser retomadas, senão pensaremos em máquinas e não em pessoas.

O desenvolvimento dessa capacidade de reflexão é percebido, mesmo de uma forma peculiar e com dificuldades em teorizar a Educação, pelo discurso do Professor II. O mesmo mostra-se atento as condições diferenciadas dos seus alunos, pensando em adequar a metodologia de sua prática docente, para fins de satisfação própria e de seus educandos. Concordamos com Freire (1979, p. 21) que “a humanidade é consciente e, na medida em que se conhece, tende a se comprometer com a própria realidade”.

> Eles são diferentes, eu acho esses alunos imaturos, muito imaturos, a gente as vezes diz que eles têm um pouco de preguiça de estudar, mas eu não sei se é bem isso, talvez o assunto que a gente está abordando, da maneira que a gente tá falando não seja atrativo para ele e ele não goste de estudar, mas a gente sente um desinteresse assim, eu sinto um aluno mais desinteressado. (PROFESSOR II).

Diante disso, Gauthier (1998, p. 20) afirma que “o saber necessário para ensinar não se reduz unicamente ao conhecimento do conteúdo da disciplina”. Quem ensina sabe muito bem que, para ensinar, é preciso muito mais do que simplesmente conhecer a matéria, mesmo que esse conhecimento seja fundamental.

Verificamos, que os problemas percebidos pela escola tradicional são evidentes nas falas dos professores. Problemas esses como a falta de concentração, avaliação e recuperação de notas dos alunos. Conforme o Professor I, falta punição para os alunos.

> Normalmente os alunos chegam com muitas lacunas e deficiências nos conceitos básicos de disciplinas fundamentais, principalmente de

> matemática e língua portuguesa, alguns não conseguem formular uma frase, somado ao fato de não terem motivação para estudar, pois muitos sabem que não existe uma punição efetiva para o caso de não obterem êxito nas disciplinas, percebo que a aprendizagem dos alunos é bastante baixa. (PROFESSOR I).

Acreditamos que ao prescrever conteúdos ou exigindo comportamentos que nós julgamos adequados, estamos também oprimindo. O êxito em disciplinas não é o ponto crucial em uma formação progressista, e sim, que a docência se exerça com competência, com firmeza e com respeito às liberdades. Se estamos aqui, é porque necessitamos nos preocupar com o outro. De acordo com Freire (1979, p. 15) "não há educação com medo e não pode se temer a educação, quando se ama".

Simultaneamente, quando questionados sobre sua prática profissional como bacharel, buscamos entender, como esses docentes com experiências em grupos de pesquisas, laboratórios, indústria, comércio e serviços refletem isso na elaboração do seu plano de aula. Para Gauthier (1998, p. 21) "falar do exercício, trabalho e reflexão sobre sua própria ação é colocar em evidência a necessidade de praticar certas habilidades específicas e de refletir sobre sua própria ação".

Observou-se que os educadores, mantêm uma postura da escola tradicional. O que podemos observar com o Professor I: "*No meu caso, costumo dividir o plano em três momentos: revisão, estudo, explanação oral, leitura de textos e seminários de novos conteúdos e, ao final, proponho uma retomada dos assuntos"*. De maneira idêntica, o Professor IX também demonstra essa característica:

> No plano eu deixo descrito todos os encaminhamentos metodológicos do dia né a ser seguido, onde vão constar explicações que eu vou expor para os alunos, exemplos práticos da internet, vídeos, algumas aulas cabem até alguns vídeos de tecnologia da informação para exemplificar para os alunos né e basicamente exemplos práticos porque no laboratório tem um computador para cada aluno. (PROFESSOR IX).

Nos pareceu, que a dinâmica das aulas se alicerça em aulas expositivas, baseadas em conceitos teóricos e aplicações práticas, através de exercícios de fixação. Pouco são os espaços em que são oportunizados o diálogo e debates sobre os mais diferentes assuntos que influenciaram e contribuirão para o desenvolvimento das aulas. Em Pedagogia do Oprimido (Freire, 2015b, p. 107) Freire ressalta que "quando adentramos no diálogo como fenômeno humano, nos é revelada a palavra, palavra esta, que tem como elementos constitutivos a ação e a reflexão".

Acreditamos que nada substitui o conhecimento e a ciência, mas o currículo deve interligar e evoluir com os problemas sociais e diminuir as formas de transmissão. A ciência por si só, não resolve problemas, mas oferece alguns caminhos para a consciência crítica da realidade. Segundo Carneiro (2005, p. 32) “a ciência não deve ser usada para dominar, desumanizar, obter ou preservar vantagens e sim para libertar e humanizar”.

As práticas de antidiálogo precisam ser superadas dentro da Educação Crítica. Freire (1979, p. 40) caracteriza como antidiálogo, ou seja, “a relação de A sobre B, que não é humilde, não é esperançoso, é arrogante e autossuficiente, o antidiálogo não comunica, faz comunicados, e quebra a empatia entre os polos que caracterizam o diálogo”. E complementa em Educação como Prática de liberdade (FREIRE, 2008, p. 116) que “a antidialogicidade é desamorosa, acrítica e não gera criticidade, exatamente porque é desamorosa, não é humilde, é desesperançosa, arrogante e autossuficiente”. Portanto, para nós, isso pode superado pela construção da atitude dialógica, esperançosa e que supere os fatalismos e determinismos da sociedade.

Além disso, o Professor X só a teoria não trará uma boa experiência e construção profissional para o aluno: *“Faço visitas técnicas, estudo de caso para que entendam na situação real o que tem a ver, senão fica só no conteúdo.* Com base em Prestes (1996, p. 49) “uma escola com controle de ações, formando profissionais desvinculados dos assuntos éticos e de liberdade da razão, acaba por só formalizar o preparo dos alunos”.

Da mesma forma, alguns educadores ressaltam o saber da experiência, como balizador de sua prática docente. Para Gauthier (1998, p. 24) “o educador deve possuir um corpus de conhecimento que o ajudaram a ler a realidade e a enfrentá-la, entretanto o saber da experiência, não representa a totalidade dos saberes docentes”.

> Se hoje eu consigo dar um conhecimento para esses alunos com facilidade certamente isso veio do campo, isso veio da prática. Se eu ficasse só em sala de aula, eu acho que eu seria outra professora, outro tipo de comportamento como professora e essa diferença eu sinto as vezes entre os colegas. (PROFESSOR II).

Além disso o Professor II ressalta apenas o prático, que é um ponto essencial para o trabalho na Educação Profissional, mas não essencial e único, visto que, a

formação pedagógica faz parte desse processo. Sob o mesmo ponto de vista, o saber experiencial, também reflete na fala do Professor III:

> Reflete porque eu tenho prática, anos de prática tanto na parte de alimentos, tanto na indústria, como em laboratórios. Então eu trago essa minha bagagem para sala de aula [....] as disciplinas que eu dou tem bastante a ver com que eu já vivenciei. Então é bom para exemplos práticos. (PROFESSOR III).

Pela perspectiva progressista, a formação técnica é também uma prioridade, mas por outro lado, a formação do sujeito histórico social, não pode ser colocada à margem. Segundo Freire (2014) o operário que está aprendendo um ofício tem o direito e a necessidade de aprendê-lo tão melhor quanto possível, mas tem o direito de saber a razão de ser do próprio procedimento técnico, as origens históricas da tecnologia, torna-la objeto de curiosidade e reflexão.

E contrapartida à citação de Freire, o Professor IV afirma: *"Na Educação Profissional a prática é que rege as aulas e o planejamento"*. Semelhantemente, o professor VII acredita que um plano de aula simples facilita a progressão do aluno do curso. *"Pensar bem a avaliação, bem definidas, as metodologias são feitas de maneira simples, para ficar mais fácil".*

De acordo com o PDI do Instituto Federal Farroupilha, se tem como princípios norteadores da prática da Educação Profissional, que se utilizem estratégias educacionais que compreendam a significação e a integração entre teoria e a vivência prática profissional. Portanto, concluímos a importância do educador conhecer e se comunicar com o público que trabalha. Freire (2015b, p. 121) acredita que "para que haja comunicação é preciso que o educador seja capaz de conhecer as condições estruturais que o pensar e a linguagem do povo se constituem".

Os discursos, mostram um desconhecimento do PDI e da necessidade de formação dos seus alunos durante a realização do curso técnico, onde a escola pesquisada visa uma formação integral, que não desvinculem o saber teórico do saber prático. Sabemos que um profissional formado apenas para a prática será um mero reprodutor de fazeres manuais, e o que se espera hoje da educação profissional é o "pensar sobre o que se faz". Não nos parece, que há uma consonância na compreensão do professor como um educador do Instituto e com a proposta pedagógica proposta pela escola que leva à construção de uma cidadania plena.

As atividades pedagógicas desenvolvidas pelos educadores bacharéis, se assemelham a práticas metodológicas que incorporaram quando passaram pela graduação ou compartilhada entre os pares, pois toda prática contém pressupostos teóricos implícitos. As possibilidades de desenvolver um processo de educação crítica que chega à autorreflexão e alterações das relações com a sociedade se distancia, desta maneira, se essas atitudes reprodutivistas de práticas continuarem a serem tomadas.

Para Freire (2015b, p. 52) “transformar a realidade opressora é tarefa histórica, é tarefa da humanidade. E complementa que sem a práxis é impossível superar a condição opressor-oprimido”. Acreditamos no “diálogo que comunica” (Freire, 1979, p. 39), que nasce de uma matriz crítica e gera criticidade. Somente através de um método crítico, dialogal e participante, podemos ajudar a humanidade a organizar reflexivamente seu pensamento.

Ensinar exige tomada consciente de decisões, não é no excesso de licenciosidade ou de autoridade, que me farão bom ou mau professor. Se os educadores e a escola adotarem currículos e metodologias que levem em consideração as diferenças regionais, culturais, de gênero, étnicas, raciais, religiosas, etárias e dos contextos onde as aprendizagens se realizarão, demonstram que é possível mudar a escola.

Em suma, precisamos transformar a escola e suas práticas tradicionais. A instituição escola está se “desorganizando” quanto a sua rigidez, espaço-tempo, progresso e homogeinização e isso exige plasticidade de professores conscientes dos desafios da aprendizagem. A escola técnica necessita de um engajamento dos envolvidos, que atenda as múltiplas dimensões dos eixos tecnológicos e das ciências e tecnologias nele envolvido.

5. 5 RELAÇÃO PROFESSOR, ALUNO E SOCIEDADE: REPRESENTAÇÕES E EXPECTATIVAS DO EDUCADOR

Buscamos entender a ótica e a compreensão do egresso do curso PEG frente as transformações que acontecem no educando em sala de aula e na sociedade. A prática docente diária é algo em constante movimento, que exige mudanças e adaptações diárias que influenciam o trabalho frente aos alunos que se relacionam.

O educador dialógico permeia o ato de ensinar e o de aprender como um momento de trocas, diálogo e aprendizagem, ou seja, a práxis refletida na ação pedagógica.

Historicamente, acreditava-se que o aluno da escola profissional poderia ser moldado à uma estrutura socialmente aceita, como observamos no capítulo do histórico da EPT, com a criação das Escolas de Aprendizes Artífices, em 1909. Hoje, procuramos entender o que esses educadores atuantes compreendem como sua função social de formador de futuros profissionais que atuarão no mundo do trabalho e que necessitam de um olhar crítico sobre as realidades, para além do senso comum.

A escola faz parte da sociedade, de uma sociedade de classes, com disparidades econômicas, sociais e os mais diversos antagonismos. Segundo Freire (1979) a conscientização e a luta contra essa ordem são alguns dos pontos para subvertê-la e o educador tem responsabilidades nesse compromisso de construir um projeto de sociedade diferente, que não se contente com superfícies e compreenda a realidade nas suas multiplicidades. Freire complementa:

> As dimensões da realidade que, ao se conservarem como estão, criam obstáculos ao processo de transformação da dimensão sobre a qual está incidindo a ação transformadora, de outro lado, são as forças contrárias a mudança que tendem a se fortalecer diante da ameaça concreta da mudança de uma das dimensões em transformação. (FREIRE, 1979, p. 29).

Ao questionarmos as mudanças na sociedade, os Professores I e IV as vinculam à movimentos ligados a era tecnológica. Por serem formados na área da Informática acreditam que a mesma se relaciona muito bem com essas transformações sociais. Para o Professor I as mudanças educacionais e no aluno são suprimidas pelo contato com as mídias tecnológicas: *"Um bom exemplo é a utilização das redes sociais, aplicativos e ferramentas computacionais como suporte e auxílio no processo de ensino-aprendizagem".* Igualmente, o Professor IV assinala: *"a transformação está na área tecnológica no qual tenho domínio e os alunos não, mas se adaptam".*

Como descrito por Moacir Gadotti, no prefácio do livro Educação e Mudança (Freire, 1979) não devemos reduzir a educação a um arsenal de metodologias e instrumentos de aprendizagem, despolitizando a grande massa da população. E Freire (1979, p.11) complementa que "não precisamos nos levar pela mitificação da técnica, para não perder tempo, substituindo os procedimentos empíricos (do povo)

por técnicas". Acreditamos que as técnicas não substituem as realidades e os saberes empíricos do povo, mas sim são uma forma de instrumentalizar melhor as atividades.

Quanto ao processo adaptativo do educando, Freire (1979, p. 15) evidência que "não podemos nos colocar em posição de ser superior que ensina um grupo de ignorantes, pois humilde é aquele que comunica um saber relativo a outros que possuem outro saber relativo". Para a concepção dialógica, os alunos não precisam ser adaptados, mas sim, fazer parte do processo grandioso da Educação, como uma forma de não serem anestesiados, confundir sua curiosidade e distorcer a percepção dos fatos.

Salienta-se que há uma preocupação desses professores com a formação técnica e sistemática para o mercado de trabalho. A submissão ao mercado, para nós, reconfigura os aspectos da autonomia e da liberdade, pois leva a dependência dos processos de produção. Para eles, as mudanças na sociedade exigem que o educando acompanhe as demandas propostas pelos setores da indústria e serviços, o que fica explícito na fala do Professor II:

> E esse nosso aluno ele tem que ser capaz [...] senão ele vai ser só mais um e nós temos aí no mercado no ano, nós colocamos mais de três mil técnicos e mais de mil e poucos agrônomos no mercado de trabalho. Então o mercado ele, é bem suprido dos profissionais dessa área, então esses profissionais capazes de fazer o diferente, eu digo, de ter uma atitude diferenciada esse que vai se manter na profissão, isso é certo. (PROFESSOR II).

O desemprego não é fatalidade (Freire, 2015a) e sim o resultado de um padrão produtivo (neoliberalista) que exige que o seu funcionário seja polivalente e competitivo. Não há lugar para todos, e isso acarreta ao acirramento da dominação e o aprisionamento e nesse processo acaba se perdendo o caráter humanizatório do processo educativo. Freire (1979, p. 11) argumenta que "não há compromisso profissional, em cuja ação de caráter técnico se esquece da humanidade ou a minimiza".

Para Martins (2016, p. 191) "houve e há sociedades sem emprego, mas não existiu e não existirá sociedade sem trabalho, porque ele consiste justamente na atividade por meio da qual o ser humano produz a própria existência". Mediante o exposto, faz com que se confunda o trabalho como princípio educativo com a formação para o mercado de trabalho. A formação fundamental é a garantidora de

possibilidades, mudanças, inquietações e curiosidades, de forma que movimentem a história e vida do aluno. Pensar a coisa certa é agir e analisar lucidamente o que se passa, ir além de ensinar, buscar sentido e explorar valores.

Quanto a modernização e o desenvolvimento tecnológico, o Professor VII que atua no Eixo de Recursos Naturais fornece evidência que não consegue acompanhar todas as mudanças na área em que atua e mostra-se preocupado quanto a isso. *"Dentro das áreas tem pontos que se modernizaram, aplicativos para diagnosticar doenças. Mas não sei se consigo acompanhar tudo isso".*

Desta forma, Freire (2015a) nos chama atenção para o fato que o educador e o educando não devem se envergonhar de desconhecer algo, pois o interessante está em manter relações dialógicas e garantir uma inconclusão dos sujeitos, pois isso mantém o mundo em constante movimentação. Em Educação e Mudança (Freire, 1979, p. 14) sustenta que "a educação tem caráter permanente e que não há seres educados e não educados, pois todos estamos nos educando".

Paralelamente, a formação para o mundo do trabalho foi destacada pelo Professor VIII, formado em Administração de Empresas. O docente crê que sua formação ajuda a entender e compreender que o mundo não é algo estático e que o aluno precisa estar atento à essas mudanças.

> Se reflete totalmente, porque o mundo é formado por organizações e eu sou formada em Administração então não há como desvincular o mundo das organizações, sejam elas as instituições públicas, sejam elas instituições privadas, sejam elas organizações não-governamentais, o mundo passa pela organização do mundo do trabalho, então a administração está dentro disso. (PROFESSOR VII).

Assim sendo, acreditamos que ensinar e aprender fazem parte de um processo de busca de uma consciência crítica e de mudanças nas estruturas educacionais. Com esse propósito, outro questionamento de nossa entrevista, foi quanto à compreensão do que é ensinar e aprender para esses educadores egressos do PEG.

Para Freire (2014, p. 62) "ensinar e aprender são momentos de um processo maior, o de conhecer e que implica em reconhecer". Os conteúdos são conhecidos e com o passar do tempo e em uma relação dialógica, reconhecidos. Nos perguntamos o que deve ser ensinado? Acreditamos que seja tudo que une que liberta, incluindo as culturas, as ideias, crenças e vínculos.

Ensinar para o Professor I *“Em minha opinião, ensinar é o processo de fazer com que alguém aprenda, obtenha ou aumente o conhecimento sobre algo”.* Para o Professor IV: *“Ensinar é todo o conhecimento passado para os alunos”* e o Professor VI acredita que: *“Ensinar é mostrar os caminhos para que os alunos descubram o caminho de acesso ao conhecimento e a possibilidade de mudar a realidade deles”.*

Provavelmente, esses discursos se assemelham ao que Paulo Freire caracteriza como Educação Bancária, onde se desenvolve uma Educação como ato verticalizado, onde o educador é o detentor do conhecimento e o educando o recebe de forma passiva. Segundo Freire (2015b, p. 115) “para o educador bancário a pergunta não é o propósito do conteúdo do diálogo, mas o respeito do programa o qual dissertará aos alunos”.

O educador que arquiva conhecimentos, segundo Freire (1979, p. 21) é porque “não concebe o conhecimento como busca e não-busca, porque não é desafiado pelos alunos, o que enfatiza em nossas escolas a consciência ingênua”. A consciência ingênua é caracterizada por Freire (1979, p. 23) como aquela que “não se aprofunda na casualidade do próprio fato [...] e o ingênuo é aquele que parte do princípio que sabe tudo [...] acreditando que a realidade é estática e não mutável”.

Nos parece que os educadores ressaltam que educar passa por imperativos que versam a responsabilidade educacional apenas para o docente. Segundo Freire (1979, p.11) “o comprometimento profissional envolve ver as pessoas na sua totalidade”. A busca do educador perpassa o atendimento dos seus próprios objetivos, pois precisa entender os dos alunos.

De conformidade, o Professor III demonstra o papel do educador como expositor de conteúdos: *“Ensinar, é tentar expor o conhecimento para o aluno da melhor forma que tu, do teu entendimento né, mas também deixar que ele construa esse conhecimento”.* Segundo Freire (2014, p.34) em Pedagogia da Esperança, “ensinar não é pura transferência mecânica do conteúdo que o professor faz ao aluno passível e dócil”. Ensinar como dever ético do docente é exprimir respeito as diferenças de ideias e posicionamentos. São os caminhos éticos que nos ajudam a caminhar rumo a cidadania que buscamos, incluindo o respeito, que é o ato de reconhecer a existência do outro e que somos iguais em direitos.

A questão da ética no campo educacional, para Freire (2014, p. 110) caracteriza “o dever ético do professor, enquanto sujeito de uma prática impossivelmente neutra, a educativa, é exprimir o respeito as diferenças de ideias e

de posições". Para além da ciência, existe uma vida que requer cuidados, seres humanos éticos e preocupados com o outro. Em Educação e Mudança, Freire (1979, p. 10) argumenta que: "não posso julgar-me como profissional 'habitante' de um mundo estranho, mundo de técnicas e especialistas salvadores dos demais, donos da verdade, proprietários do saber, que devem ser doados aos ignorantes e incapazes".

Contudo, o Professor II acredita que o papel do educador é de motivador e crê que é possível estimular os alunos para o processo educativo *"Ensinar eu tenho que ser capaz de motivar esse aluno, se eu não motivar ele eu não ensinei".* O Professor VII crê que o despertar do aluno para o estudo é dever do professor: *"Ensinar antes de mais nada é despertar gosto pelo assunto, senão se fecham e não se consegue mais nada".*

Freire (1979, p. 17) tece que "a educação precisa ser desinibida e não restritiva. Os sujeitos não são instrumentos e necessitam desenvolver a consciência crítica, que transforma a realidade e atenda aos desafios do mundo, ocupando seu lugar como ser histórico". A Educação dá instrumentos para o aluno ir mais longe, libertar-se do local que se encontra, mas não prescreve.

Salienta-se ainda que, foi demonstrada nas entrevistas a necessidade do educador ser capaz de ensinar a prática para o aluno reproduzi-la. Segundo o Professor V o docente deve ter capacidade de fazer o aluno relacionar teoria e prática: *"Ensinar é tentar, nem sempre a gente vai conseguir, fazer com que o aluno consiga colocar todos os ensinamentos teóricos, tudo que a gente procura colocar na teoria, também buscar com que eles relacionem isso na prática".*

Entretanto, o Professor VIII leva em conta o ato de ensinar como um processo de troca e de bom relacionamento professor-aluno.

> Ensinar hoje para mim é conseguir me relacionar com as pessoas, um bom relacionamento com os alunos faz com que eles estejam mais abertos ao conhecimento, agora vendo minha experiência, me mostra que se tu não tiveres empatia com o aluno, com a situação dele, com os anseios dele não é possível haver ensino. (PROFESSOR VIII).

A relação professor-aluno faz parte do processo educacional e tece um papel importante no aprendizado do aluno. Esse discurso, se assemelha com o perfil esperado do egresso do PEG, onde se busca uma formação que promova a mediação e cooperação entre a instituição, família e comunidade. Com base em

Freire (1979, p.15) “não há educação sem amor, quem não é capaz de amar os seres inacabados não é capaz de educar”.

Do mesmo modo, o Professor IX e X acreditam que ensinar não se resume aos conhecimentos do educador e as metodologias utilizadas na prática docente. Para eles ensinar e aprender são contínuos e o educador mostra os caminhos e os facilita. O Professor X argumenta: *“Ensinar não acredito que o professor ensine, e sim seja um facilitador na formação da compreensão do conteúdo. Utiliza métodos e facilita a compreensão”.*

> Ensinar é mostrar o caminho para o aluno obter o conhecimento necessário, muitos alunos e muitas pessoas acreditam que ensinar é suficiente só aquilo que está na sala de aula, se o aluno souber o que o professor sabe é suficiente, eu acredito que não, ensinar é mostrar o caminho para o aluno chegar ao que ele quer, o que ele almeja. (PROFESSOR IX).

Ensinar é uma forma de conhecimento que Freire (2014, p. 112) sustenta ser o que “o professor faz na busca do saber o que ensinar para provocar seus alunos no seu ato de conhecimento”. Ensinar é ato criador, crítico e não mecânico. Quanto a essa compreensão os educadores pesquisados observaram o ato de ensinar sempre vinculado ao professor, de uma forma que eles sejam facilitadores, transferidores, motivadores, direcionadores de caminhos a serem seguidos e que dão acesso ao conhecimento.

Desta forma, outro questionamento de nossa entrevista, foi quanto ao que os educadores pensam sobre o que é aprender. Acreditamos que a aprendizagem não é linear e feita de acumulações, e que o conhecimento só se torna possível com significação e amorosidade. O Professor X acredita que aprender está relacionado à compreensão das mudanças que se dão em um processo contínuo atualmente. Para ele: “*Aprende algo que desconhece e aprende algo se mantendo inteirado do assunto”.*

Para o Professor IX aprender e ensinar estão vinculados, assim enfatiza que ao aluno é imprescindível “captar” o que o professor sabe, evidenciando características de educação bancária. Nessa tendência o aluno apenas escuta, não faz troca de conhecimentos. “*Aprender está atrelado ao ensinar, na medida que o professor ensina, o aluno aprende, então ele tem que conseguir captar isso que o professor explica e na medida que ele captar e conseguir aplicar isso que ele ouviu*”.

A consciência bancária (Freire, 1979, p.20) conceitua-se como “o professor que acredita que é um ser superior que ensina os ignorantes, e o educando o que arquiva o que se deposita”. Os educadores acreditam em um fluxo passivo de conhecimentos, e não compreendem que arquivado é a própria humanidade, que “perde assim seu poder de criar, se faz menos humana, é uma peça”. (Freire, 1979, p. 21).

Por outro lado, o Professor VII sistematiza que o essencial é o conhecimento dos princípios técnicos para posteriormente aplicá-los no dia a dia de trabalho. *“Aprender é tomar conhecimento de alguns princípios técnicos e saber aplicar nas diversas situações”.* O Professor IV reafirma a tendência tradicional: “A*prender é quando o aluno capta o que foi passado pelo professor”.*

Aprender a técnica faz parte da Educação Profissional, mas o comprometimento do profissional da educação, perpassa pela visão do sujeito como um todo, que necessita de novas formas de pensar e atuar. Em Educação e Mudança (1979, p.17) Freire acrescenta que “uma educação que pretende adaptar a humanidade estaria matando suas possibilidades de ação [...] a educação estimula as opções e afirmar o ser humano como homens e mulheres”.

Para o Professor VI aprender é mudança e desacomodação para a mudança de classe social: *“Aprender, eu acho que é entender os benefícios do que é ensinado e ter discernimento de como usar esse conhecimento. O que me empenho mais é que não fiquem acomodados, vem de família pobre e acham que não podem mudar”.*

Esse discurso, nos remete há um distanciamento dos educandos, sustentando a tendência assistencialista das escolas técnicas. Acreditamos em uma escola que abra novos mundos aos educandos, que contrarie destinos e que permita que através de nossa competência profissional, chegue onde ele quiser chegar, partindo da prerrogativa de não aceitar que a vida dele seja um livro fechado, pré-determinado.

Concordamos com Freire (1979, p. 26) quando demonstra que devemos “superar a ação domesticadora da humanidade, que a prende”. Para isso, a estrutura social, precisa ser renovada, através das formas como encaramos as realidades e das instituições que normalizam as estruturas postas. O educador é o agente de mudança, que precisa ver o sujeito como sujeito e não como objeto e

perceber as possibilidades de ação na luta pela transformação da opressão desenvolvida pela sociedade classista.

Em prosseguimento, procuramos entender a percepção dos docentes quanto ao “aluno ideal”, verificando a preocupação dos educadores pesquisados com uma Educação voltada ao processo de construção do ser social. Dos dez educadores entrevistados, nove deles acreditam que o papel do professor não é moldar o aluno em um formato ideal, mesmo a maioria deles fazendo ressalvas nas suas respostas. Observa-se que quando indagados de forma direta sobre o papel do professor na vida de seus alunos, todos acreditam na autonomia do educando.

Ao educando precisam ser destinadas oportunidades para que sejam eles mesmos, caso contrário, domesticamos e negamos a educação. Um educador que restringe os educandos a um plano pessoal impede-os de criar. O Professor I apesar de corroborar com a ideia de um aluno que aprenda a ser ele mesmo, conclui que o aluno não está preparado para ter autonomia na escola atual:

> Com certeza a segunda opção é a desejada por todo docente comprometido com os estudantes, entretanto, percebo que quase a totalidade dos alunos não está preparada para as mudanças no processo de ensino-aprendizagem necessárias para a implantação da independência e autonomia do estudante, fatores estes que são fundamentais para o autocrescimento. (PROFESSOR I).

Contudo, para o Professor VI o educador precisa ajudar o aluno a perceber e entender suas fraquezas e forças para ter um bom crescimento profissional*: “Ajudar a crescer, porque só quando a gente sabe nossas fraquezas e forças, a gente pode galgar os obstáculos e fazer o que gosta”.*

Para Freire (2015b, p. 102) “a tarefa do educador dialógico é trabalhar em equipe interdisciplinar o universo temático recolhido na investigação, devolvê-lo, como problema, não como dissertação”. Acreditamos, no saber popular organizado, associado aos conhecimentos científicos e demais temas, contextualizados e trabalhados em conjunto com os educandos, sendo base para ações concretas que busquem a superação das situações-problema.

Por outro lado, o Professor VIII vê a escola como um processo de passagem do aluno, em que o mesmo receberá alguns conhecimentos, mas o que ele fará com os mesmos é de sua responsabilidade: *“Aqui é só uma passagem né, então a gente vai abrir os olhos deles e demonstrar os conhecimentos técnicos necessários, agora*

a forma com que ele vai assumir isso e se relacionar com isso e com o mundo é totalmente papel dele né".

O modelo de aluno ideal para o Professor IV seria aquele que: *"O aluno tem que ser moldado conforme suas características, porém alguns fundamentos precisam ser passados para que eles tenham postura profissional adequada".* Ressaltamos que os docentes necessitam compreender que a sociedade está em profunda mudança. Portanto, quais seriam as posturas profissionais desenvolvidas na escola técnica? Segundo Freire (1979, p. 17) "toda transição é mudança que rompe equilíbrio, valores começam a decair e esgotam-se e não respondem mais aos novos anseios da sociedade".

E mais uma vez, o educador com responsabilidade de encaminhar o futuro dos alunos reaparece no discurso dos Professores II e IX. O Professor II argumenta que o docente motiva o aluno para que ele tome suas decisões e seja melhor profissional que ele. O Professor IX diz que o educador necessita alertar os alunos das possibilidades que terão se tiverem maior nível de instrução.

> O professor deve mostrar o caminho, auxiliar o aluno para que ele chegue onde ele quiser, obviamente a gente tem que dar um impulso né, dar exemplos, do que pode acontecer na vida de uma pessoa com maior formação e assim por diante, mas cada um sabe onde quer chegar, a gente não pode forçar o aluno a fazer uma coisa que ele não quer. (PROFESSOR IX).

Surge em oposição, o Professor VII que aceita um molde de aluno ideal, condicionados ao comportamento e ao rendimento escolar da turma. O mesmo reporta a grande dificuldade com esses chamados "alunos fora do padrão":

> Temos dificuldades com alunos fora do padrão. Se tu vais atender ele para crescer no ritmo dele, ficam para trás e acabam não recebendo toda atenção. Acredito no meio termo das duas coisas, não mudar o modo de pensar, mas se moldar com a sua turma, se tem um ou mais alunos bagunceiros a própria turma condiciona eles em termos de comportamento. Eu tinha um aluno do terceiro ano, muito intelectualizado e não adiantava avançar com ele e ver que a turma não acompanha. Tenho que trabalhar a turma. (PROFESSOR VII).

Ser educador é um ato corajoso, decidido e consciente que necessita de compromisso consigo mesmo, com seus interesses e dos grupos que pertencem. Adaptar a turma é o que Freire (1979, p. 22) apontaria como "aceitar formas

gregárias ou massificadoras de comportamento. Os alunos são seres sociais, com experiências únicas que não podem ser massificados a um simples molde".

As conceituações formadas sobre ensinar e aprender dependem da visão política e filosófica adotada pelos educadores. Acreditamos que a curiosidade de educadores e educandos permeia a ação e a base de ensinar e aprender. A disciplina e o conteúdo são assumidos e construídos pelo educando, sem subestimar o saber de experiência feito com que os educandos chegam a escola. Freire, em Pedagogia da Esperança:

> [...] não é possível defender uma prática educativa que se contente em girar em torno do "senso comum" também não é possível aceitar a prática educativa que, zerando o "saber da experiência feita" parta do conhecimento sistemático do educador. (FREIRE, 2014, p. 65).

Como educadores precisamos descobrir os conhecimentos das experiências socioculturais, leituras de mundo e dos espaços informais de educação, para não favorecer mais uma vez uma formação elitista. A formação deve possibilitar um compromisso verdadeiro com a humanização, desconstruindo a alienação cultural que sofre a sociedade. Para Freire (2015b, p. 51) dizer que "os homens e mulheres são pessoas e, como pessoas, são livres e nada concretamente fazer para que isto se objetive é uma farsa".

Que os jovens não se tornem empresas de si mesmo e que a sua formação permita uma consciência crítica que dê espaço para formar suas subjetividades, autonomia e liberdade. Não podemos negar a necessidade de uma formação para o mundo do trabalho, pois as pessoas necessitam sobreviver, porém, a educação não pode significar apenas instrumentalização, subordinação e anulação dos sujeitos ao sistema econômico.

Não há ensino centrado em apenas uma das partes (educadores ou educandos), pois não podemos negar a relação pedagógica que existe no ato de ensinar e aprender. Para Bondía (2002, p. 22) "nos processos educativos atuais, na maioria das vezes, o intercâmbio de conhecimento passou a ser confundido com a mera aquisição de informações".

A prática do diálogo reafirma nossa ação democrática, de decidir com justiça e com discernimento, não acreditamos em uma escola humana sem participação e democracia. Mesmo com dúvidas e incertezas é imprescindível pensar os homens e as mulheres em suas realidades e possibilidades, pois a humanidade acaba por não

ser vista em suas totalidades, o que pode configurar um processo de alienação, insegurança e frustração tanto dos docentes, como dos alunos.

Os educadores que idealizam e praticam uma concepção participativa e dialógica acreditam em uma educação construída e não em uma educação imposta. A compreensão da Educação necessita ir para além da exposição didática e inclui ações e reflexões. Freire (1979, p. 40) argumenta que “não cria aquele que impõe, nem aqueles que recebem, ambos se atrofiam e a educação não é mais educação”.

A Educação trabalha com trocas, o fato do educador ter mais conhecimento sobre determinado assunto, não o faz mais que o seu aluno que tem seu conhecimento a partir de sua formação e vivências sociais e culturais. A cultura, para nós, é o mundo transformado pela humanidade, a qual a Educação é o seu processo de socialização. Não há ser humano sem cultura, pois esta não se relaciona a níveis de erudição e conhecimento.

5.6 COMPROMETIMENTO, DIFICULDADES E EXPECTATIVAS FORMATIVAS DO EBTT - IFFar

O comprometimento em uma visão dialógica, vem do que Freire (1979, p. 11) conceitua como o compromisso com os seres humanos concretos, com a humanização e libertação. “Compromisso é o encontro dinâmico de homens solidários, e o compromisso profissional é uma dívida que assumiu ao ser profissional” (Freire, 1979, p.10). E nesse compromisso como profissional destacaremos a ação pedagógica dos educadores.

Para Freire (2014, p. 138) “a libertação dos indivíduos só ganha profunda significação quando se alcança a transformação da sociedade e quando nos tornamos capazes de nos perceber como seres inconclusos, limitados, condicionados e históricos”. Segundo Carneiro (2005, p. 23) “a conscientização não se dá apenas no nível das ideias, mas na ação”. A humanidade se modifica na medida que modifica o mundo e a educação libertadora como ponto de partida o pensar do povo.

Em relação às formas de acompanhamento dos educandos, as análises visaram contemplar como esses educadores, ao longo das disciplinas, conseguem se comprometer com o desenvolvimento do educando, quanto as perspectivas curriculares e da formação de profissionais conscientes do seu futuro papel no

mundo do trabalho. Analisaremos também, através dos diálogos dos educadores, os dilemas e dificuldades de seu cotidiano e descreveremos o comprometimento destes com a Educação e formação dos seus educandos. Acreditamos, como educadores progressistas, “que a disciplina tem que ser construída e assumida pelos alunos” (Freire, 2014, p. 115).

Para o Professor I, a melhor forma de acompanhamento dos alunos é através das relações interpessoais, mas reforça a utilização de provas práticas. *“Em relação às formas acompanhamento, utilizo o contato pessoal e direto com os alunos, além dos instrumentos tradicionais, tais como exercícios, trabalhos e provas escritas e práticas”.*

Para além do processo repetitivo e mecanizado, o ser humano é maior e mais complexo do que os mecanicismos que o minimizam. Assim para Freire (2015a) o aluno deve se apropriar da inteligência do conteúdo para que a verdadeira comunicação educador/educando se estabeleça. Portanto, há a necessidade da construção de uma dialogicidade problematizadora na construção do processo formativo dos educandos.

Por outro lado, alguns sujeitos de pesquisa acreditam na utilização das TICs (Tecnologias da Informação e Comunicação) como a melhor forma de acompanhar o desenvolvimento dos alunos ao longo do ano:

> Eu trabalho com o ambiente *Moodle* e lá eu boto todas as avaliações, todos os trabalhos, preencho lá, faço a avaliação por lá, mantenho planilhas no computador com as notas, daí cada trabalho eu avalio, a cada aula eu avalio também o desempenho do aluno durante a aula, que a gente faz essa nota todo o dia também e no IFFar nós temos um sistema integrado de gestão que é onde todas as notas são colocadas lá, frequência é controlado lá, então tudo é feito de forma eletrônica né. (PROFESSOR IX).

Do mesmo modo, o Professor VIII acompanha seus alunos e desenvolve as atividades de sala de aula com a utilização da ferramenta de aprendizagem *Moodle*. Segundo ele: *“As formas de acompanhamento são diversas, eu utilizo muito o Moodle como uma estratégia, uma ferramenta de trabalho online que estimula essa questão da tecnologia, que nessa idade eles são muito abertos a isso”.*

A missão da escola é formar humanos, que por sua vez, são formados por outros humanos. Para Freire (1979, p. 10) “não podemos nos deixar seduzir pelas tentações míticas, entre elas a escravidão às técnicas, que, sendo elaboradas pelos

homens, são suas escravas e não suas senhoras". É preciso se abrir para o novo mundo digital, mas não ignorar todos os problemas que levanta.

Por outro lado, o Professor III descreve que faz o acompanhamento do aluno através das notas das provas: *"O registro é através da atenção nas notas, nas atividades feitas tanto em aula como avaliações né. Como ele, se ele não está indo bem daí a gente chama para fazer uma recuperação, ver o que está acontecendo".* A questão da recuperação dos alunos com notas baixas também aparece na fala do Professor V:

> A gente faz avaliações e no decorrer dessas avaliações de trabalho, no momento que a gente vê as notas dos alunos, acontece de repente desses alunos estarem abaixo da média ou se estão precisando a gente convoca para uma recuperação paralela. (PROFESSOR V).

A preocupação com o andamento e com as notas, faz que educadores, muitas vezes, facilitem o ensino, reproduzindo práticas e dificultando a constituição de um espaço próprio com características teóricos-metodológicas específicas para a EPT. Já a recuperação paralela, se torna uma oportunidade suplementar de aprendizagem para que possam ser superadas dificuldades, sem prejuízo do processo de aprendizagem.

A avaliação envolve processos de análise, comunicação e orientação para a adequação da aprendizagem. O processo avaliativo deve considerar não apenas a dimensão cognitiva do educando, como também a valorização dos processos de participação, reflexão e autonomia em sala de aula.

Ademais, o Professor VII acompanha a progressão do aluno pela presença em sala de aula e afirma que os alunos gostam de suas aulas porque as mesmas são práticas.

> Acompanho meus alunos através do sistema, suas frequências e notas, não faço anotações. Observo no convívio com o aluno e no seu desenvolvimento em aula. Alguns necessitam de encaminhamento pedagógico. Minhas aulas eles até gostam, porque são mais práticas. (PROFESSOR VII).

Posteriormente, buscamos entender as dificuldades encontradas no cotidiano da educação profissional, nas quais observou-se através das entrevistas, uma culpabilidade da falta de interesse e deficiências na Educação Básica do aluno. Para os educadores pesquisados os alunos chegam até o ensino técnico, com muitas

dificuldades de raciocínio lógico, matemática, leitura e escrita. Outro ponto evidenciado por eles foram as exaustivas reuniões pedagógicas e o processo burocrático institucional.

O Professor I pontua a dificuldade em avaliar e atribuir notas. A principal dificuldade é aprovação de alunos que não preenchem o mínimo de requisitos para isso e critica o ensino facilitado, alegando que é uma forma dos educandos se estagnarem, pois, sabem que serão aprovados: "*Política velada para aprovação dos alunos a qualquer custo, mesmo estes não possuindo o mínimo de conhecimento exigido".*

Existem saberes empíricos que são válidos e não são mecanicamente substituídos, e como os educadores e educandos são seres inacabados, isso dá sentindo ao ensinar/aprender. Precisamos lutar contra os caminhos que desmotivam, acreditando na efetividade do fazer docente. De acordo com Freire (1979, p. 15) "quem não tem esperança na educação deve procurar trabalho em outro lugar".

O Professor VIII ressalta as diferenças da Educação Profissional das outras modalidades de ensino. Para este docente existe dificuldade em trabalhar com alunos de grupos sociais marginalizados e de risco, dando ênfase para o trabalho com uma equipe de profissionais multidisciplinar e identifica que falta preparação docente para tal atuação.

> O ensino técnico ele tem uma diferença no Brasil, acho importante dizer isso, a gente está atendendo grupos sociais que estavam marginalizados das possibilidades da Educação, estavam fora de todas as possibilidades que nós havíamos construído nos últimos anos e quando a gente começa atender esse grupo nós temos inúmeras situações que são situações que nós não temos preparo para atender e nós precisamos de grupos de atendimento como psicólogas, assistentes sociais, nós trabalhamos com pessoas, inclusive de risco social [...] (PROFESSOR VIII).

Existem contradições e antagonismos de classes que chegam até a sala de aula, pois vivemos em uma sociedade classista e precisamos lutar contra essa ordem e subvertê-la. O Professor VIII, complementa sua fala dizendo que não haverá mudança no mundo do trabalho se isto não começar pela formação trabalhada com os alunos durante o curso técnico.

> Se não houver uma educação que auxilie essas pessoas inclusive a pensar sobre o seu trabalho e refletir sobre o seu trabalho, por mais que a gente

> tenha postos de trabalho né a gente não vai ter um mundo do trabalho positivo e permanente para esses indivíduos. (PROFESSOR VIII).

Observa-se que o referido educador demonstra uma preocupação com a formação de seus alunos. De acordo com as expectativas formativas do Instituto de Educação pesquisado são essas características que se esperam dos alunos. Só um docente consciente do seu papel formador, terá a possibilidade de uma preparação para o mundo do trabalho, uma formação integral e que permita a ação efetiva destes alunos, como profissionais comprometidos, no local que vivem.

Por isso, alertar para uma educação desalienada, pois a alienação, segundo Freire (1979, p. 19) "encaminha uma sociedade que não tem consciência do seu próprio exigir. O alienado é um ser inautêntico, que não olha a realidade com critérios pessoais, mas como olhos alheios".

No entanto, o Professor VII acredita que ter começado a docência muito jovem e ser do gênero feminino no Eixo Tecnológico de Recursos Naturais, são os principais entraves encontrados por ela. *"Ser jovem, é necessário ter jogo de cintura para se manter, por ser uma mulher na área agrícola".*

Consequentemente, o relacionamento entre os pares é uma importante forma de superação das dificuldades e troca de experiências. Para Jarek (2014, p. 303) "a perda da capacidade das pessoas intercambiarem seus conhecimentos, de trocarem seus saberes entre si e esse processo é indispensável para a formação/educação de sujeitos plenos de conhecimentos e mesmo enquanto sujeitos de história".

O Professor VII, ainda destaca que tem muita dificuldade de lidar com os alunos conectados nas redes sociais e aplicativos nos celulares durante as aulas. *"[...] é difícil também disputar a atenção com os celulares, facebook e tornar as aulas interessantes para eles, mesmo com as ferramentas do computador, não é interessante, já passou essa época".* Isso demonstra, que ainda existe dificuldade dos educadores, em competir com a tecnológica. Isso nos remete, a necessidade de formação docente em TICS e a novas formas de pensar a educação, despertar e manter a motivação dos alunos, em uma geração de alunos com fluência digital.

Consoante, o Professor II, nota o comportamento do aluno atual e sua relação com o mundo das tecnologias. Destaca que trabalhar com jovens tão heterogêneos e conectados constitui-se em um desafio. Isso exige uma reflexão docente e uma mudança de comportamento docente. *" [...] a gente tem que se reinventar e ser um professor mais ao seu tempo, mais ao tempo dessa juventude aí que está*

interligada, que está ligada, é muito mais rápida a informação do que a gente tinha anos atrás".

Freire (1979, p.13) argumenta que "uma inserção crítica, compromissada com o destino do Brasil e do povo, perpassa por dar voz aos alunos e a maneira como se comportam um com os outros, e agir, não como um discurso de palavras, de forma retórica e sem ação". As tecnologias estão presentes e é fundamental que sejam utilizadas como metodologias ao nosso favor.

Acrescenta-se a fala do Professor VI, que também assume um cargo de coordenador, chama a atenção para a burocracia no desenvolvimento de quaisquer atividades como a sua principal dificuldade: *"A burocracia que envolve o gerenciamento dos cursos e dificultam o trabalho docente".*

Já para o Professor V a dificuldade refere-se à quantidade de alunos matriculados e a evasão no curso que trabalha. *"Independente do curso, o subsequente na área que a gente está, é a formação das turmas, a gente conseguir formar as turmas, fechar".*

Com efeito, a família tem um relevante papel na educação dos filhos, pois segundo o Professor IV, o desacompanhamento do aluno acaba refletindo na dificuldade de relacionamento interpessoal*. "A maior dificuldade é com o trato com o aluno. Na verdade, vivemos uma crise de educação familiar que reflete dentro da sala de aula".* Aqui trazemos a discussão de analisar com profundidade os problemas encontrados na escola, que partem de diversos âmbitos do ser humano. Segundo Freire (1979, p. 22) "as realidades são mutáveis, sempre dispostas a revisões, é vital livrarmos dos preconceitos, aceitar o novo e o velho na medida que são válidos".

Ao mesmo tempo, a diversidade de modalidades e de idades dos alunos que atua durante um semestre, como no Ensino Médio concomitante e subsequente, Ensino superior e PROEJA, é a dificuldade apontada pelo Professor III. Para ele esse processo exige muita articulação e um trabalho diferenciado para cada turma, o que exige uma mudança de abordagem dentro dos mesmos conteúdos.

> É a diferença dos públicos. Uma hora tu estás com um público do PROEJA, outra hora tu estás com um público do Ensino Médio, outra hora pós-médio. Então tu tens que sempre estar atenta né aos conteúdos, como tu vai tentar colocar aquele conteúdo porque o aluno é totalmente diferente. As vezes tu está dando a mesma disciplina para públicos assim bem diferentes. Então tem que ser abordagens diferentes. (PROFESSOR II).

Já para o Professor IX, ressalta as dificuldades de formação básica dos educandos e sente dificuldades em encontrar abordagens metodológicas que atinjam os diferentes públicos.

> Dificuldades são os alunos que chegam na instituição normalmente tem uma formação básica bem fraca, aí nós temos que trabalhar nessa formação deles, alguns são...tem a formação melhor e já sabem alguns conteúdos e outros são muito fracos e daí nós temos que dar uma abordagem que permite que todos fiquem em sala de aula e não deixem o curso. (PROFESSOR IX).

Sabemos das dificuldades formativas da Educação Básica, mas acreditamos que é indispensável despertar a curiosidade do educando, ao invés de amaciá-lo ou domesticá-lo. Precisamos querer bem aos educandos e as práticas educativas que participamos, respeitando autonomia, dignidade e identidade do educando. Acreditamos que a esperança parte no que afirma Freire (1979, p.15) “deste inacabamento, que leva a busca da esperança na educação”.

O público com que se trabalha precisa ser conhecido, pois Freire (1979, p. 34) sugere “a conscientização dos indivíduos com quem se trabalha, nessa relação de troca. Esse é o papel do trabalhador social que busca a mudança”. Quando somos capazes de “compreender a natureza do ser que é capaz de se comprometer, estaremos nos aproximando do ato comprometido” (FREIRE, 1979, p. 7). A Educação Profissional trabalha com uma diversidade de alunos e o educador necessita de dinamismo e formação pedagógica, para estar atento às etapas tão distintas do desenvolvimento humano.

Para Freire (1980), é preciso que a educação esteja:

> Em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos – adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história. (FREIRE, 1980, p. 39).

Muitas se mostraram as dificuldades enfrentadas pelos educadores pesquisados. Em uma sociedade que segue o padrão econômico neoliberalista, a aprendizagem visa uma formação que contemple as metas econômicas, sociais e políticas estabelecidas, logo, alunos são treinados e ajustados para serem flexíveis e polivalentes.

A escola não é o único lugar em que ocorre a garantia da mudança social necessária, mas a utilização de metodologias e formas de acompanhamento dos alunos que prezem pela formação humana, garantem que estaremos fazendo o nosso papel na mudança social. A utilização do diálogo e problematização, permitem que não se rompam os constituintes inseparáveis da práxis (ação e reflexão). Os velhos paradigmas necessitam ser superados, pois não pode haver práxis fora da relação humanidade-realidade. A capacidade de agir e refletir faz parte do compromisso do profissional com a sociedade.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo tratou da formação pedagógica dos bacharéis egressos do PEG, que atuam como docentes na Educação Profissional e Tecnológica, e como esta reflete na sua prática docente. Estas são algumas considerações das inúmeras possibilidades de interpretações que a pesquisa proporciona em seu desenvolvimento.

Ao longo da história, como percebemos no capítulo sobre o Histórico da Educação Profissional, a EPT passou por inúmeras mudanças no campo educacional e significativa mudança institucional depois dos anos 2000. No entanto, muitas iniciativas valorizaram apenas o aspecto quantitativo e não qualitativo, deixando a desejar aspectos da formação continuada dos docentes do Ensino Básico e Técnico.

O perfil do educador identifica-se em elementos subjetivos, que resultam da escolha da docência, em um movimento intencional e na construção e produção de novos conhecimentos desenvolvidos na realidade do trabalho do professor. A formação de professores surge como uma possibilidade de articular teorias e práticas, onde educadores desenvolvem seus conhecimentos sobre escola, ensino e currículo. Além disso, é uma das ferramentas para transformar consciências.

Fundamentados nas obras de Paulo Freire, através de uma análise que segue a visão dialógica, enfocamos nas seguintes questões:

- Respeito aos educandos (emancipação e diálogo);
- Consciência crítica (problematizações e consciência de inacabamento);
- Educação Bancária;
- Trabalhador social (educador como interventor no mundo).

Pela análise documental das políticas públicas da EPT, do Projeto Pedagógico do Curso PEG e do Plano de Desenvolvimento Institucional do Instituto Federal Farroupilha, verificamos que existem grandes aspirações institucionais para desenvolver e profissionalizar a EPT. Observamos que são seguidos pressupostos teóricos que articulam teoria-prática, relação universidade-escola técnica, interdisciplinaridade, autonomia, emancipação e formação para o mundo do trabalho, buscando enriquecer o processo formativo dos educandos e atender as demandas sociais.

As entrevistas foram uma oportunidade de cada educador pesquisado refletir suas práticas e discutir as suas realidades institucionais, além de avaliarem a formação desenvolvida no PEG e seus posicionamentos perante a educação. Foi proporcionada, aos educadores egressos, a liberdade de demonstrar seu modo de pensar sobre os assuntos questionados.

Segundo o PDI (IFFar, 2013, p. 48) os conhecimentos trabalhados na instituição devem estar em relação direta ou indireta com o contexto de vida dos aprendentes (educador e educando) a fim de que, através de operações cognitivas, sociais e afetivas, possam transcender o espaço acadêmico. Não se pode perder a essência do nosso ser educador, que perpassam as transmissões tecnológicas e devem preservar a humanização. Buscamos a educação comprometida com a humanização e que possibilite romper com a relação verticalizada entre educador e educando.

Consultamos o Projeto Pedagógico (PPC) do Curso PEG o que nos auxiliou na compreensão das suas características. O PPC encontra-se atualizado e foi revisado em 2015. A Educação é um espaço dinâmico, não estático e que decorre de uma demanda da sociedade, no curso PEG não foi diferente, em sua reformulação curricular, buscou aprimorar e atender as modificações sugeridas através das avaliações institucionais e pelos envolvidos no programa. É através do currículo que temos uma das oportunidades de mudança, uma vez que este se articula para dar condições de uma formação de sujeitos ativos na sociedade e conscientes do seu trabalho social.

O curso PEG, construiu de certa forma, um vocabulário pedagógico e uma educação reflexiva. O processo de formação docente resultou na possibilidade de construção de um embasamento teórico-metodológico suficiente para atuar na EPT. Em contraste, os impasses encontrados na pesquisa clamam por novas posturas institucionais, no que diz respeito aos cursos de formação de novos educadores.

Através da interpretação dos sinais disponíveis, verificados que os egressos do PEG expressam um pertencimento ao Magistério, que se constituiu mesmo antes da realização do curso de formação pedagógica. Mostra-se que as trajetórias não se dicotomizam quando o educador adentra em uma sala de aula e demonstram estar adaptados e procurando superar os desafios da profissão.

Nos pareceu pelo discurso dos docentes, que existiu durante a realização do PEG, uma dificuldade em articular a teoria e a prática. A docência enquanto uma

profissão, necessita de formação teórica e de reflexão epistemológica das práticas, pois isso irá orientar as ações docentes. Nesse processo de articulação é que as práticas são compreendidas, questionadas e ressignificadas.

A educação bancária se mostrou presente em alguns discursos, onde os educadores se puseram na condição de responsáveis pelo aprendizado, por “passar ou transferir” conhecimentos. Nos pareceu que ainda existe pouca inserção de momentos de diálogos e aceitação dos “saberes de experiência” dos alunos da escola técnica. Mostra-se necessária a busca de ideias em outros campos do conhecimento, de aprender mais ao longo do tempo, dar sentido, perceber o outro e respeitar o educando, pois ética se aprende na exemplaridade.

Analogamente, Aristóteles (1991, p. 35), em Ética a Nicômaco afirma que “pela prática de atos justos se gera o homem justo, e pela prática de atos temperantes, o homem temperante, sem essa prática, ninguém sequer teria a possibilidade de tornar-se bom”. São necessários o engajamento e a prática contínua de atividades e comportamentos, pois somos adaptados naturalmente a realizar atividades, mas é no hábito que as profissionalizamos.

Destaca-se a relevância não apenas do campo disciplinar tão ressaltado pelos entrevistados, mas também, das competências pedagógicas. Os programas de formação de professores necessitam apresentar de uma forma geral, a importância da existência dos saberes pedagógicos que alicerçam a prática docente, possibilitando uma prática problematizadora e dialógica, destacada no PDI da Instituição.

Mesmo a formação sendo considerada de qualidade, em alguns momentos, os egressos não demostram a valorização da sua formação em licenciatura ao se inserirem profissionalmente. O acesso ao curso não significou necessariamente, para os egressos pesquisados, a garantia de uma educação que rompesse a lógica tradicional.

Os egressos do PEG, em sua maioria, se sentem seguros para lecionar, mostrando a utilização de metodologias próprias para sua prática. Se torna necessária a compreensão que para atuar no ensino técnico, não basta apenas conhecimento técnico de sua área de formação inicial, pois precisamos de uma longa e específica formação pedagógica. Desta forma, existe um longo percurso para que se alterem concepções ultrapassadas nas práticas da EPT e nos cursos de formação de professores, ligadas a mera formação técnico-científica.

Em contraste, alguns entrevistados demonstram que os bacharéis assumem a docência, no que tange o interesse de ajudar os outros, ensinar e compartilhar o que sabe fazer. A escolha da docência se mostra intencional, desta forma, o comprometimento dos mesmos está em compreender todos os aspectos que permeiam as práticas educativas, para que objetivos educacionais possam ser alcançados.

As reflexões desta pesquisa permitem afirmar que é necessário pensar programas de formação pedagógica, que incentivem a valorização dos conhecimentos pedagógicos, das teorias de ensino e dos saberes pedagógicos, e que também, considerem as especificidades dos alunos do bacharelado. Acreditamos que essas lacunas foram superadas com a reformulação do currículo do PEG, o qual não foi nosso objeto de pesquisa. Entretanto, destacamos algumas lacunas do antigo currículo do curso de formação do PEG:

- Os alunos apresentaram dificuldade em articular teoria/ prática durante a realização do curso.

- Se mostrou uma formação tradicional e com pouca abordagem da EPT, não sendo especificada como uma modalidade de ensino, com características próprias, e que incluem Educação Básica, PROEJA e Ensino Tecnológico;

Constatou-se que o Instituto Federal pesquisado tem um Plano de Desenvolvimento Institucional muito avançado na constituição de cidadãos cientes do seu papel no mundo do trabalho e na autonomia do sujeito. À Instituição, é importante que continuem se incentivando momentos de promoção de formação continuada, que conscientizem e reflitam sobre a função dos educadores na construção do futuro dos alunos. Discutir as concepções que cada educador tem sobre a construção do conhecimento se torna uma forma de balizar as práticas institucionais.

A oportunidade de novas práticas de formação continuada, de forma focal, com o desenvolvimento de uma sólida formação pedagógica e interdisciplinar, que seja relevante para a práxis docente, ressignificam a formação do educador. Os momentos de reunião pedagógica, são uma forma de promover mediações reflexivas para a superação do ensino exclusivamente tecnicista/instrumental.

Os educadores precisam valorizar e qualificar sua ação pedagógica, com potencial de intervenção e transformação. Lutar pela defesa do projeto pedagógico e acompanhar os alunos, para que seja possível consolidar um coletivo profissional e

autônomo. Assim, conhecendo as indispensabilidades de seu local de trabalho, sentindo-se pertencente ao seu espaço de trabalho e a EPT, os educadores teriam a opção de construir uma educação crítica e dialógica e não a reprodução dos modelos tradicionais, além do compromisso com um projeto de sociedade diferente.

Deste modo, ocorreu uma dissonância entre o perfil desejado do egresso do curso PEG, pois estes professores entrevistados, na condição de alunos, parecem que não perceberam a importância do curso e este foi relegado a segundo plano quando comparado a outras atividades desenvolvidas paralelas ao curso, como por exemplo, mestrados e doutorados. Também quanto ao perfil desejado dos alunos formados pelo Instituto pesquisado e a proposta presente no PDI institucional, no que tange a compreensão dos educadores da escola sobre a formação para autonomia e para o mundo do trabalho.

Os resultados da pesquisa nos evidenciam a possibilidade de temas fecundos para investigações futuras nos seguintes pontos:

- Desvalorização dos saberes pedagógicos por bacharéis;
- Fragilidade nas concepções de uma educação problematizadora e que estas permitam ações dialógicas entre professor/aluno;
- Repensar práticas diferenciadas de formação continuada e permanente, para a EPT.

Alguns caminhos se mostraram indeterminados e com a pesquisa buscamos contribuir com a reflexão dos professores e da Instituição ao pensarem as suas práticas, apresentando uma provocação de como podem ser prejudiciais os efeitos do desconhecimento pedagógico e para que reconheçam a importância de suas ações no processo educativo dos educandos.

Não existem soluções imediatas para os problemas identificados, mas isso nos mostra que podemos aprender permanentemente, superando limites e nos dando conta do nosso papel de mediador de conhecimento. O professor precisa adotar uma postura que articule conhecimentos e que compreenda o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos.

Paralelamente, os oprimidos que se desvelam de um mundo de opressões e se comprometem com a transformação das realidades opressoras, passam a ser os sujeitos no processo de libertação. Precisamos resgatar os sentidos históricos e buscar significados. Como afirma Jarek (2014, p. 305) “não pactuar com uma

perspectiva da história que propõe a naturalização daquilo que devia ser considerado como constante ‘estado de exceção’”.

Embora muito esperada, nos parece que ainda não foram superadas algumas características de uma Educação Profissional assistencialista, tradicional e reprodutora dos interesses do capital. Ou seja, mão-de-obra para o sistema e sem características de uma formação humanizadora e para a autonomia. Assim, parece-nos que, para o recorte desta pesquisa, que a EPT continua marcada por uma função assistencialista e os educadores e educadoras precisam reconhecer seu papel social e mobilizador de realidades no seu espaço de atuação.

A pedagogia que desejamos é aquela feita para os que acreditam que um outro mundo é possível e lutam para construí-lo, todos os dias, em todos os lugares onde vivem e trabalham. Segundo Jarek (2014, p. 298) devemos “quebrar os domínios do sempre ‘igual’ com o novo, recuperando o seu significado original de tentativa, de erro e sobretudo de risco”. Que possamos lutar contra as desmotivações, acreditando nos educadores e educadoras, que possibilitam a construção de uma consciência crítica e desalienante.

Que sejamos responsáveis pela condição existente e protagonistas de uma nova cultura, tendo a satisfação de fazermos história, esperança e paz. Ninguém é professor sozinho, e está na hora de mudar como aprendemos e compreendemos a profissão. Os professores necessitam ser autores, no que tange a fala, o diálogo, pensamento e a escrita, e não repetidores.

Precisamos nos sensibilizar para entender a EPT e suas particularidades, reconhecendo suas características e o nosso local de atuação, considerando nossas necessidades de formação, para que possamos renovar nossas práticas. Lutamos por novos caminhos, na busca por metodologias e práticas pedagógicas que mostram os caminhos do diálogo e da escuta.

A escola é o espaço para a autonomia, produção de conhecimentos e estabelecimento de ligações entre o mundo acadêmico e o mundo do trabalho. Em suma, se aprende a ser docente, também, na trajetória e na interação com os educandos que trabalham, o que é essencial para a construção de um processo identitário do educador.

O professor é um ser em constante formação, não bastam os saberes técnicos ou da experiência, é preciso muito mais para se constituir um docente com comprometimento ético pelo seu papel de formador social, pois evoluímos com

vivências, trocas e reflexões. Contribuir para o desenvolvimento de educandos críticos e conscientes de seus deveres e direitos são os objetivos da escola técnica atual, que resulte em uma formação integral para a reconstrução da trajetória escolar dos educandos.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. **Educação e Emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003, 190 p.

ANDRADE, M. M. **Introdução à Metodologia do Trabalho Científico**. 10 ed. São Paulo: Atlas, 2010. 158 p.

ANDRÉ, M.E.D.A. Texto, contexto e significação: algumas questões na análise de dados qualitativos. In: **Cadernos de Pesquisa**. v. 45, p. 66-77, 1983.

ANTUNES, R. O Toyotismo e as novas formas de Acumulação do Capital. In: ANTUNES, Ricardo. **Os Sentidos do Trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho.** São Paulo: Boitempo, 2013.

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco: Poética**: seleção de textos de José Américo Motta Pessanho. 4 ed. São Paulo: Nova Cultural, 1991. 377 p.

ARROYO, M. G. **Currículo, Território em Disputa**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2011. 376 p.

AU, W. Lutando com o texto: Contextualizar e Reconstextualizar a Pedagogia Crítica de Freire. In: APPLE, M. **Educação Crítica: análise internacional.** Tradução: Vinicíus Figueira; Revisão Técnica: Lúis Fernando Gandin. Porto Alegre: Artmed, 2011, p. 250-270 p.

BECHER, P.R.S; MIRANDA, P.V.; SOARES, A. B. Proeja: Constituição, Possibilidades E Desafios. In: **Anais do 22º encontro da Asphe**, p. 76-95, 2016. Disponível em: < https://pt.scribd.com/document/341061221/Anais-do-22%C2%BA-encontro-da-Asphe-Bage-2016#from_embed> . Acesso: 12 mar. 2017.

BONDÍA, J.L. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. Tradução João Wanderley Geraldi. In: **Revista Brasileira de Educação**. Campinas, n. 19, p. 20-28, jan., 2002.

BRANDÃO, C. R. **O que é método Paulo Freire**. 6. ed. São Paulo : Brasiliense, 1984, 68p. Disponível em: <http://www.sitiodarosadosventos.com.br/livro/images/stories/anexos/oque_metodo_paulo_freire.pdf>. Acesso em: 10 out. 2016.

BRASIL. Decreto 7.566, de 23 de setembro de 1909. Créa nas capitaes dos Estados da Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Rio de Janeiro, RJ, 23 set. 1909. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf >. Acesso em: 05 jan. 2016.

_____. Constituição de 1937. Constituição dos Estados Unidos do Brasil: outorgada em 10 de novembro de 1937. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 10 nov. 1937. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm

_____. Decreto- Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942**.** Lei orgânica do ensino secundário. **Diário Oficial da União**. Poder Executivo. Rio de Janeiro, RJ, 10 abr. 1942. Disponível em: http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso em: 9 jan. 2017.

_____. Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1° e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 11 ago. 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L5692.htm>. Acesso em: 04 jan. 2016.

_____. Parecer CFE n. 45/1972. A qualificação para o trabalho no ensino de 2.º grau. O mínimo a ser exigido em cada habilitação profissional. **Diário Oficial da União**. Poder Executivo, Brasília, DF, 12 nov. 1972. Disponível em: < siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/notas/parcfe45_72.doc >. Acesso em: 10 nov. 2015.

_____. Lei 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**, Poder Executivo, Brasília, DF, 18 out. 1982. Disponível em: < http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1980-1987/lei-7044-18-outubro-1982-357120-norma-pl.html>. Acesso em: 06 jan. 2016.

_____. Constituição de 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 04 jan. 2016.

_____. Lei 8.948, de 08 de dezembro de 1994. Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 08 dez. 1994. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8948.htm>. Acesso em: 10 dez. 2015.

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 20 dez. 2015.

_____. Resolução CNE/CEB n. 02/1997. Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio. **Diário Oficial da União**. Poder Executivo, Brasília, DF, 1997a. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/RCNE_CEB02_97.pdf > Acesso em: 14 nov. 2015.

_____. Decreto n. 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2 **º** do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 17 abr. 1997b. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm>. Acesso: 11 de jan. 2016.

_____. Decreto n. 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**. Poder Executivo, Brasília, DF, 23 jul. 2004a. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm>. Acesso: 16 de dez. 2015.

_____. Parecer CNE/CEB 39/2004, de 08 de dezembro de 2004. Aplicação do Decreto nº 5.154/2004 na Educação Profissional Técnica de nível médio e no Ensino Médio. **Diário Oficial da União**. Poder Executivo, Brasília, 08 dez. 2004b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/rede/legisla_rede_parecer392004.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2016.

_____. MINISTERIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLOGICA. **Subsídios para o processo de discussão da proposta de anteprojeto de lei da educação profissional e tecnológica**. 2005a. Disponível em: <http://www.mec.gov/setec>. Acesso em: 1 mar. 2017.

_____. **Decreto n. 5.478**, de 24 de junho de 2005. Institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). Brasília, DF, 2005b.

_____. Medida provisória n. 238, de 1º de fevereiro de 2005. Institui, no âmbito da Secretaria-Geral da Presidência da República, o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM), cria o Conselho Nacional de Juventude (CNJ) e cargos em comissão, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2005c.

_____. Resolução n.1 CNE/CEB, de 03 de fevereiro de 2005. Atualiza as Diretrizes
Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de nível médio às disposições do do Decreto nº 5.154/2004. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 03 fev. 2005d. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb001_05.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2016.
BRASIL. Decreto n. 5.840, de 13 de julho de 2006. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 13 jul. 2006a. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/D5840.htm>. Acesso em: 14 de jan. 2016.

_____. Parecer n. 5/2006. Aprecia Indicação CNE/CP nº 2/2002 sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para Cursos de Formação de Professores para a Educação Básica. **Diário Oficial da União**. Poder Executivo, Brasília, DF, 4. abr. 2006b. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp005_06.pdf> . Acesso em: 10 out. 2015.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. **Documento Base**: Educação Profissional Técnica de Nível Médio/Ensino Médio. Brasília, DF: 2007.

_____. Resolução CNE/CEB 3/2008, de 09 de julho de 2008. Dispõe sobre a instituição e implantação do Catálogo Nacional de cursos técnicos de Nível Médio. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 09 jul. 2008a. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/rceb003_08.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2015.

_____. Lei 11.741, de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 16 jul. 2008b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm>.Acesso em: 20 dez. 2015.

_____. Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 29 dez. 2008c. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm>. Acesso: 1 dez. 2015.

_____. Lei 11.784, de 22 de setembro de 2008. Dispõe sobre a Reestruturação do Plano Geral de Cargos do Poder Executivo. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 22 set. 2008d. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11784.htm>. Acesso: 2 nov. 2016.

_____. Parecer CNE/CEB 11/2008, de 07 de julho de 2008. Dispõe sobre proposta de Instituição do Catálogo Nacional de cursos técnicos de Nível Médio. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 07 jul. 2008e. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/pceb011_08.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2015.

_____. **Um novo modelo de Educação Profissional e Tecnológica - Concepções e Diretrizes**. Brasília, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6691-if-concepcaoediretrizes&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 4 jan. 2016.

_____. Lei 12.513, de 26 de outubro de 2011. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec). **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 26 out. 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12513.htm>. Acesso em: 1 dez. 2015.

_____. **Resolução nº 6 CNE/CEB**, de 20 de Setembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 20 jun. 2016.

_____. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. In: BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação: Brasília, DF, 2013, p. 202-265. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15547-diretrizes-curiculares-nacionais-2013-pdf-1&Itemid=30192>. Acesso em: 2 dez. 2015.

_____. Decreto n. 8.268, de 18 de Junho de 2014. Altera o Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, que regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União.** Poder Executivo, Brasília, DF, 20 jun. 2014. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Decreto/D8268.htm>. Acesso em: 14 set. 2016.

_____. **Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/atos-normativos--sumulas-pareceres-e-resolucoes?id=21028. Acesso em: 20.ago. 2015.

_____. Lei 13.415, de 16 de Fevereiro de 2017**.** Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**. Poder Executivo, Brasília, DF, 16 fev. 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm. Acesso em: 1 mar. 2017.

BRYAN, N.A.P. **Educação, Trabalho e Tecnologia em Marx**. Texto para Discussão. Campinas: UNICAMP, FAE, DASE, 1997.

CALDART, R. S. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 217-224.

CARDOSO, T.F.L. A Formação Docente na Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz (1917 – 1937). In: **Anais do I Congresso Brasileiro de História da Educação.** Rio de Janeiro. UFRJ, 2000. Disponível em: http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe1/anais/154_tereza_m.pdf. Acesso em: 09 jan. 2016.

CARNEIRO, G. **Uma pedagogia humanizadora: a pedagogia de Paulo Freire**. Cartilha da História Social do Trabalho, caderno n.1. Escola de Formação Básica Multiplicadora da Economia Popular Solidária. Curitiba, PR, 2005. Disponível em: <http://www.cefuria.org.br/files/2012/08/cartilha1.pdf>. Acesso: 8 dez. 2016.

CHIARIELLO, C. L; EID, F. Revisando conceitos: polivalência, politecnia e cooperação no debate sobre organização do trabalho. In: **Revista Espaço de Diálogo e Desconexão**. UNESP, v. 4, n. 1, 2011.

CIAVATTA, M. **O trabalho docente e a produtividade***:* recuperando marcos fundadores educação | Santa Maria | v. 38 | n. 3 | p. 495-506 | set./dez. 2013.

COSMO, C.C.; FERNANDES, S.A.S. Neoliberalismo e educação: lógicas e contradições. In: **VIII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas**. Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), 2009. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario8/_files/gYCRdDvb.pdf. Acesso: 20 fev. 2017.

CUNHA, L. A. **O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização**. 2. Ed. – São Paulo: Editora UNESP; Brasília, DF: FLACSO, 2005. 248 p.

DELPHINO, F.B.B.D. **A Educação Profissional - Contraponto Entre as Políticas Educacionais.** São Paulo: Editora Ícone, 2010, 216 p.

DIAS, R. **Educação de Jovens e Adultos**: entre “deslocar” e “implicar”. 2012, 169 p. Tese (Livre-Docente em Sociologia da Educação). Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Rio Claro, SP, 2012.

FERRAÇO, C. E. Possibilidades para entender o currículo escolar. In: **Pátio: revista pedagógica**, Porto Alegre: Artes Médicas, v.10, n.37, p.8-11, abr. 2006.

FREIRE, P. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979, 79 p.

_____. **Conscientização: teoria e prática da libertação** – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 4. ed. São Paulo: Moraes, 1980. 102 p.

_____. **A educação na cidade**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005. 144 p.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008. 158 p.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015a, 143 p.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2015b, 253 p.

_____. **Pedagogia da Esperança**. São Paulo: Paz e Terra, 2014, 333 p.

FRIGOTTO. Trabalho como princípio educativo: por uma superação das ambiguidades. **Boletim Técnico do SENAC**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 3, p. 175-182, set /dez. 1985.

_____. G. É falsa a concepção de que o trabalho dignifica o homem. **Comunicado**, Belém, p. 4-5, ago. 1989.

_____. (Org.). **Trabalho e conhecimento, dilemas na educação do trabalhador**. São Paulo, SP: Cortez, 2015, 128 p.

_____. **Reforma de ensino médio do (des) governo de turno: decreta-se uma escola para os ricos e outra para os pobres**. 2016. In: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). Disponível em: http://www.anped.org.br/news/reforma-de-ensino-medio-do-des-governo-de-turno-decreta-se-uma-escola-para-os-ricos-e-outra. Acesso em: 13 mar. 2017.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.;RAMOS, M. **A Política de Educação Profissional no Governo Lula: Um percurso histórico controvertido**. In: Revista Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1087-1113, out., 2005. Disponível em http://www.cedes.unicamp.br. Acesso em: 1 mar. 2017

GABBI, C. E. A profissionalização docente e a formação profissional e tecnológica numa abordagem teórico crítica. In: SANTOS, L.M.A.S. (Org). **Integração Regional e Educação Profissional em espaços de extensão**. 1 ed. Santa Maria: Editora UFSM, 2014, p. 43-56.

GABBI, C. E. **Formação de Professores do Ensino Profissional e Tecnológico**: uma abordagem pedagógica. 2015, 127 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, RS, 2015.

GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 2000.

GAUTHIER. C. **Por uma teoria da Pedagogia**. Ijuí: Unijuí, 1998. p. 18-37.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo, SP: Atlas, 2008, 200 p.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GODOY, A. S. Introdução à Pesquisa Qualitativa e suas possibilidades. In: **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v.35, n.2, p. 57-63, mar-abr, 1995.

GOODSON, I. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis: Vozes, 1995,144 p.

GRABOWSKI, G.; RIBEIRO, J.A.R. Reforma, legislação e financiamento da educação profissional no Brasil. In: MOLL, J. (Org.)**. Educação Profissional e Tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2010. p. 271 – 284.

GRAMSCI, A. **La alternativa pedagógica**. Barcelona: Editorial Fontamara, 1981, 341p.

GUIMARÃES, A. R. et al. Escolarização Burguesa e Formação Omnilateral. In: **RETTA – Revista Tecnológica e Sociedade**. v. 4, n. 6, 2008.

HADDAD, S. In: HADDAD, S. (Org.). **Banco Mundial, OMC e FMI: o impacto nas políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2008, p. 7-13.

HOUAISS, A. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2001.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Cidades.** Brasília, Distrito Federal, 2016. Disponível em: <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?codmun=431980>. Acesso em: 16 dez. 2016.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS ANÍSIO TEIXEIRA**. Censo Escolar da Educação Básica: resumo técnico.** Brasília, DF: O Instituto, 2013, p. 28-31. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2013.pdf. Acesso: 22 set. 2015.

IFFAR - INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2014-2018**, instituído pela Portaria nº 1.264, de 23 de julho de 2013. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 jul. 2013. Disponível em: < http://www.iffarroupilha.edu.br/site/midias/arquivos/201481613481811plano_de_desenvolvimento_institucional_2014-2018.pdf>. Acesso em: 1 dez. 2015.

JAREK, M. Walter Benjamin: por uma outra experiência da educação. In: MARTINS, M.F.M; PEREIRA, A.R (Orgs.). **Filosofia e Educação: ensaios sobre autores clássicos**. São Carlos: EdUFSCar, 2014. 467 p.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo, SP: Atlas, 2003, 311 p.

LIBÂNEO, J. C. Tendências Pedagógicas na Prática escolar. In: **Democratização da Escola Pública – a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 1992. Disponível em: <http://www.ebah.com.br/content/ABAAAehikAH/libaneo>. Acesso em 20 dez. 2016.

LIBÂNEO, J. C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil**. São Paulo, SP: Cortez, 2002. p. 53-80.

LUCKESI, C. C. Filosofia da Educação. São Paulo, SP: Cortez, 1994, p. 53-75.

MACHADO, L. R. S. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, p. 8-22, 2008a.

MACHADO, L. A organização da educação profissional e tecnológica por eixos tecnológicos. Documento *power point*, 27/10/2008. 2008b.

MANFREDI, S. M. **Educação Profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002, 317 p.

MARTINS, M. F. Educação e Ensino no Marxismo Originário. In: FRANCA, G.C.; LEITE, K. C (Orgs.). **Cidade, natureza, educação: olhares marxistas**. São Paulo: Xamã, 2016, p. 183-198.

MAY, T. **Pesquisa social: questões, métodos e processos**. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MENEZES, E. T.; SANTOS, T. H.. Verbete Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP). **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrasil.** São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <http://www.educabrasil.com.br/programa-de-expansao-da-educacao-profissional-proep/>. Acesso em: 01 de mar. 2017.

MENEZES, M. G.; SANTIAGO, M. E. Contribuição do pensamento de Paulo Freire para o paradigma curricular crítico-emancipatório. In: **Revista Pro-Posições [online]**, v. 25, n.3, 2014, p.45-62. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-73072014000300003&script=sci_abstract&tlng=pt> . Acesso em: 23 jun. 2016.

MÉSZÁROS, I. A educação para além do capital. Intervenção na abertura do Fórum Mundial de Educação, Porto Alegre, jul. 2004. In: **Revista Theomai**, 2007, p. 107-130.

MOURA, D. H. A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. IN: **Anais do XXIII Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação**. Porto Alegre: UFRGS, 2007.

MOURA, D. H. A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. In: **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**/ Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Brasília: MEC, SETEC, v. 1, n. 1, p. 23-28, jun., 2008.

NEVES, E. O. Educação e Trabalho: uma reflexão sobre a Educação Profissional de Jovens e Adultos no Brasil. **Revista RETTA**, vol. 1, n. 2, p. 11-29, jul./dez., 2010.

NÓVOA, A. Os professores e sua formação. Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1997.

PACHECO, E. **Os Institutos Federais: uma revolução na Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília: MEC/ SETEC, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/insti_evolucao.pdf. Acesso: 20 Fev. 2017.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L.G.C. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

PEREIRA, L. A. C. **Educação profissional e desenvolvimento local**. 2003. 114 p. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional e Gestão de Cidades) - Universidade Candido Mendes, Campos dos Goytacazes, RJ, 2003.

PRESTES, N. H. **Educação e Racionalidades**: conexões e possibilidades de uma razão comunicativa na escola. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996. 138 p.

ROMÃO, E. O olhar freiriano sobre o processo escolar. In: **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 18, n. 38, p. 71-77, maio/ago, 2016.

SACRISTÁN, J. G. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre. Artes Médicas, 1999. 287 p.

SACRÍSTAN, J. G. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática.** Tradução: Ernani F. da F. Rosa, 3 ed, Porto Alegre: Artmed, 2000, 330 p.

SAUL, A. M. A construção do currículo na teoria e prática de Paulo Freire. In: APPLE, M.; NÓVOA, A.(Org.). **Paulo Freire: política e pedagogia**. PortoPortugal: Porto Editora, 1998. 192 p.

SAVIANI, D. **Sobre a concepção de politecnia**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ-EPSJV, 1989.

_____. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos**. Revista Brasileira de Educação, v. 12, n. 34, p.152-180, jan./abr. 2007.

_____. **Escola e Democracia**. Edição Comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008. 112p.

_____. **Aberturas para a História da Educação**. Campinas: Autores Associados, 2013. 288 p.

SCHON, D. A. **Educando o profissional reflexivo:** um novo design para o ensino e a aprendizagem. Tradução: Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre, RS: Artmed, 2000, 256 p.

SILVA, T. T. **Documentos de Identidade: Uma Introdução às Teorias de Currículo**. 3. ed. Belo Horizonte, MG: Editora Autêntica, 2010, 154 p.

SILVA, A. R. N. **Conhecimento e conscientização: a historicidade do pensamento de Paulo Freire**. 2011. 139 p. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2011.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. In: **Revista Brasileira de Educação**, n.13, São Paulo, ANPEd, Jan/Fev/Mar/Abr.,2000, p.5-24.

THERRIEN, J; TERRIEN, S. M. A integração das práticas de pesquisa e de ensino e a formação do profissional reflexivo. **Revista de Educação**. Santa Maria, RS, v. 8, n. 3, p. 619-630. set/dez, 2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA (UFSM). **Projeto Político Pedagógico do Curso de Formação de Professores para a Educação Profissional e Tecnológica (PEG – UFSM). 2009.** Disponível em: <http://w3.ufsm.br/peg/index.php/ensino/projeto-pedagogico-de-curso-ppc>. Acesso: 20 dez. 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA (UFSM). **Projeto Político Pedagógico do Curso de Formação de Professores para a Educação Profissional e Tecnológica (PEG – UFSM). 2015.** Disponível em: <http://w3.ufsm.br/peg/index.php/ensino/projeto-pedagogico-de-curso-ppc>. Acesso: 10 jun. 2016.

URBANETZ, S. T. **A constituição do docente para a educação profissional.** 2011. 151 p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Londrina, PR, 2011.

VEIGA, I. P. A. (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola:** uma construção possível. 14. ed. Campinas, SP: Papirus, 2002.

ZABALZA, M. A. **O ensino Universitário:** seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004, 239 p.

APÊNDICE A – Carta Convite para Participação da Pesquisa

CONVITE PARA PARTICIPAÇÃO DA PESQUISA

Eu, Pauline Vielmo Miranda, matrícula 201570153, pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, vinculada ao Colégio Técnico Industrial da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), convido-o a participar da pesquisa intitulada: "Formação Pedagógica dos Professores do Ensino Técnico: as necessidades docentes de uma escola". Este projeto está sob orientação do prof. Dr. Ascísio dos Reis Pereira.

A pesquisa faz parte da linha de pesquisa de Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica. Tem por objetivo: Identificar o perfil docente do egresso do Programa Especial de Graduação para Educação Profissional e Tecnológica (PEG) / UFSM que atua na Educação Básica, Técnica e Tecnológica no Instituto Federal Farroupilha *Campus* São Vicente do Sul, verificando se suas respostas na docência correspondem às expectativas do Instituto.

A contribuição dos docentes para pesquisa se dará através de uma entrevista estruturada e individual com a pesquisadora, sobre a formação construída através do PEG e como esta contribuí para sua prática docente atual.

As informações fornecidas pelos docentes, terão sua privacidade garantida pela pesquisadora responsável. Os sujeitos da pesquisa não serão identificados em nenhum momento, mesmo quando os resultados desta pesquisa forem divulgados em qualquer forma.

Os benefícios da participação dos docentes e do Instituto Federal Farroupilha para esta pesquisa, serão de possibilitar possíveis alternativas diferenciadas à organização curricular da formação docente, permitindo avaliar algumas lacunas histórias na formação e encontrar novas estratégias diante do contexto dos Institutos Federais.

Para maiores esclarecimentos sobre a pesquisa fico à disposição.

Grata pela atenção,

Pauline Vielmo Miranda

APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Anexo A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
COLÉGIO TÉCNICO INDUSTRIAL DE SANTA MARIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
MESTRADO ACADÊMICO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do estudo: A Formação Pedagógica dos Professores do Ensino Técnico: as necessidades docentes de uma escola técnica
Pesquisador responsável: Ascísio dos Reis Pereira
Aluna responsável: Pauline Vielmo Miranda
Instituição/Departamento: UFSM/ Centro de Educação
Telefone e endereço postal completo: (55)32230027/ (55)99521058. Avenida João Machado Soares, 3253. Cep: 97110-000
Local da coleta de dados: Instituto Federal Farroupilha – São Vicente do Sul

Prezado(a) Senhor(a):

Eu, Ascísio dos Reis Pereira, responsável pela pesquisa e a aluna pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, Pauline Vielmo Miranda, o convidamos a responder às perguntas desta entrevista de forma totalmente voluntária. Antes de concordar em participar desta pesquisa e responder aos questionamentos da entrevista, é muito importante que você compreenda as informações e instruções contidas neste documento.

Os pesquisadores deverão responder todas as suas dúvidas antes que você decida participar. Você tem o direito de desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, sem nenhuma penalidade e sem perder os benefícios aos quais tenha direito.

Objetivo do estudo: Esta pesquisa pretende identificar o perfil docente egresso do Programa Especial de Graduação de Formação de Professores para a Educação Profissional (PEG) que atua na Educação Básica, Técnica e Tecnológica no Instituto Federal Farroupilha Campus São Vicente do Sul, verificando se suas respostas na docência correspondem as expectativas do Instituto.

Acreditamos que ela seja importante porque fornecerá subsídios aos professores, gestores das Instituições e coordenadores de curso para a compreensão do perfil do profissional egresso do PEG, assim como o papel deste curso para a atuação prática do egresso, pretendendo refletir sobre o atendimento das especificidades formativas exigidas por esses profissionais através da construção de uma base pedagógica que reflita sua atuação docente.

Serão realizadas entrevistas individuais, de forma estruturada. Pretende-se que a entrevista seja gravada para posterior transcrição e análise, isto se tiver concordância do entrevistado, caso for negada, serão anotadas as respostas com os mesmos termos utilizados pelo entrevistado no momento da entrevista. Após a transcrição da gravação, os professores serão convidados a realizar a leitura e correções que julgarem necessárias no seu discurso.

Procedimentos: Sua participação nesta pesquisa consistirá apenas na resposta aos questionamentos desta entrevista, respondendo às perguntas formuladas que abordam especificadamente sobre sua formação pedagógica para o Ensino Profissional e Tecnológico.

Benefícios esperados com o estudo: são a compreensão das percepções sobre sua prática no Ensino Técnico, discrepâncias entre fatos obtidos e previstos em hipóteses, além de sugestões de temáticas que interfiram na atuação docente e que não foram comtempladas no currículo do curso de formação de professores. Isto possibilitará possíveis alternativas diferenciadas à organização curricular da formação docente, permitindo avaliar algumas lacunas histórias na formação e encontrar novas estratégias diante do contexto dos Institutos Federais.

Riscos: A pesquisa apresenta riscos mínimos aos participantes, dentre os quais a possibilidade de cansaço ao responder à entrevista, bem como a possibilidade de algum constrangimento suscitado por alguma pergunta, uma vez que, a comunicação entre os envolvidos pode ser suscetível há relações de diferentes hierarquias entre eles.

Se isso acontecer, o participante poderá desistir de participar da atividade. Os pesquisadores responsáveis se comprometem a, se for o caso, encaminhar o participante a serviço de atendimento especializado.

Privacidade: As informações fornecidas por você terão sua privacidade garantida pelos pesquisadores responsáveis. Os sujeitos da pesquisa não serão identificados em nenhum momento, mesmo quando os resultados desta pesquisa forem divulgados em qualquer forma. As informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas na UFSM - Avenida Roraima, 1000, prédio 05, sala 206 - 97105-900 - Santa Maria - RS, por um período de cincos anos, sob a responsabilidade do professor orientador desta pesquisa, Ascisio Reis Pereira. Após este período os dados serão destruídos.

Os gastos necessários para a sua participação na pesquisa serão assumidos pelos pesquisadores. Fica, também, garantida indenização em casos de danos comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa.

É garantido ao participante, o recebimento de uma via assinada, pelo pesquisador, deste termo de consentimento livre e esclarecido.

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato: Comitê de Ética em Pesquisa – UFSM – Cidade Universitária – Bairro Camobi, Av. Roraima, nº1000 – CEP: 97.105.900 Santa Maria – RS. Telefone: (55) 3220-9362 – Fax: (55)3220-8009 Email: comiteeticapesquisa@smail.ufsm.br. Web: www.ufsm.br/cep

Autorização

Eu, , após a leitura ou a escuta da leitura deste documento e ter tido a oportunidade de conversar com o pesquisador responsável, para esclarecer todas as minhas dúvidas, estou suficientemente informado, ficando claro para que minha participação é voluntária e que posso

retirar este consentimento a qualquer momento sem penalidades ou perda de qualquer benefício. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetido, dos possíveis danos ou riscos deles provenientes e da garantia de confidencialidade, bem como de esclarecimentos sempre que desejar. Diante do exposto e de espontânea vontade, expresso minha concordância em participar deste estudo.

Santa Maria, 23/02/2016

Assinatura do voluntário

Ascísio dos Reis Pereira

APÊNDICE C - Termo de confidencialidade

Anexo B - Termo de confidencialidade

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
COLÉGIO TÉCNICO INDUSTRIAL DE SANTA MARIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
MESTRADO ACADÊMICO

TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Título do estudo: A Formação Pedagógica dos Professores do Ensino Técnico: as necessidades docentes de uma escola técnica
Pesquisador responsável: Ascísio dos Reis Pereira
Aluna responsável: Pauline Vielmo Miranda
Instituição/Departamento: Universidade Federal de Santa Maria/ Centro de Educação
Telefone: (55)32230027/ (55)99521058

Os pesquisadores do presente projeto se comprometem a preservar a confidencialidade dos dados dos participantes desta pesquisa, cujos dados serão coletados por meio de entrevistas individuais e de forma estruturada. Após a transcrição das entrevistas gravadas, os professores serão convidados a realizar a leitura e correções que julgarem necessárias no seu discurso. O local da entrevista será no Instituto Federal Farroupilha – Campi São Vicente do Sul/ RS. Informam, ainda, que estas informações serão utilizadas, única e exclusivamente, para execução do presente projeto.

As informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas na UFSM - Avenida Roraima, 1000, prédio 05, sala 206 - 97105-900 - Santa Maria - RS, por um período de cincos anos, sob a responsabilidade do professor orientador desta pesquisa, Ascisio Reis Pereira. Após este período os dados serão destruídos.

Este projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM em ...../...../....., e recebeu o número Caae .....

Santa Maria, 29/04/2016

Ascísio dos Reis Pereira

Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM: Av. Roraima, 1000 - 97105-900 - Santa Maria - RS - 2º andar do prédio da Reitoria. Telefone: (55) 3220-9362 - E-mail: cep.ufsm@gmail.com.

APÊNDICE D – Instrumento de coleta de dados

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
COLÉGIO TÉCNICO INDUSTRIAL DE SANTA MARIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
MESTRADO ACADÊMICO

ROTEIRO DE ENTREVISTA – EGRESSOS DO PEG

1) Tempo de atuação no Ensino Técnico? Antes e depois do PEG?

2) O que o motivou a ingressar na carreira docente e procurar o curso PEG?

3) Você considera que os conhecimentos adquiridos no PEG, particularmente pensando em sua prática docente atual, contribuíram/contribuem de alguma forma?

4) Na sua opinião os conteúdos aprendidos no PEG estão em consonância com as necessidades do Ensino Técnico e Tecnológico? Exemplifique.

5) Se já atuava como professor, anteriormente e posteriormente ao PEG, quais acréscimos ou novidades apareceram para sua prática pedagógica?

6) Que conteúdos específicos trabalhados no curso de PEG você considera os mais importantes para a realização de sua prática pedagógica na Educação Profissional? Exemplifique.

7) Quais as dificuldades enfrentadas no seu cotidiano em relação ao seu trabalho na educação profissional?

8) Como você descreve seus alunos em relação a aprendizagem e que formas de registros utilizada para o acompanhamento do desenvolvimento deles?

9) Como a sua prática se reflete na elaboração do seu plano de aula?

10) Como a sua formação de Bacharel se relaciona com as transformações ocorridas na sociedade e no aluno em sala de aula?

11) De acordo com sua prática docente diária, que é, para você, ensinar e aprender?

12) Você acha que o papel do professor é moldar o aluno de acordo com um

modelo ideal de aluno, ou pelo contrário, ajuda-lo a crescer e aprender a ser ele mesmo? Justifique.

APÊNDICE E – Blocos Temáticos de Análise das Entrevistas

Blocos Temáticos	**Objetivos**	**Questões da Entrevista**
Caracterização Docente	- Conhecer o perfil do Docente atuante no IFFar/SVS. - Descrever o percurso formativo e profissional do docente.	- Tempo de atuação no Ensino Técnico? Antes e depois do PEG? - O que o motivou a ingressar na carreira docente?
Conhecimentos Pedagógicos	- Investigar o que o PEG propiciou na construção docente do profissional. - Conhecer o que motivou a procura de uma licenciatura.	- O que o motivou a procurar o curso PEG? - Você considera que os conhecimentos adquiridos no PEG, particularmente pensando em sua prática docente atual, contribuíram/contribuem de alguma forma?
Expectativas formativas dos egressos do PEG	-Descrever se os conteúdos do PEG estão em consonância com as necessidades da EBTT.	-Na sua opinião os conteúdos aprendidos no PEG estão em consonância com as necessidades do Ensino Técnico e Tecnológico? Exemplifique.
Abordagem e Recursos Metodológicos; Avaliação	- Conhecer as metodologias e recursos utilizados em aula. - Conhecer como se dá a problematização e diálogo educadores e educandos.	- Se já atuava como professor, anteriormente e posteriormente ao PEG, quais acréscimos ou novidades apareceram para sua prática pedagógica? - Que conteúdos específicos trabalhados no curso de PEG você considera os mais importantes para a realização de sua prática pedagógica na Educação Profissional? Exemplifique. - Como você descreve seus alunos em relação

		a aprendizagem? - Como a sua prática se reflete na elaboração do seu plano de aula?
- Relação Professor-Aluno-Sociedade - Representações e Expectativas do Educador	- Descrever a intervenção do docente na formação do educando como ser social. -Compreender as percepções docentes sobre a relação aluno-professor-sociedade.	- Como a sua formação de Bacharel se relaciona com as transformações ocorridas na sociedade e no aluno em sala de aula? - De acordo com sua prática docente diária, que é, para você, ensinar e aprender? - Você acha que o papel do professor é moldar o aluno de acordo com um modelo ideal de aluno, ou pelo contrário, ajuda-lo a crescer e aprender a ser ele mesmo? Justifique.
Necessidades e Expectativas Formativas do EBTT - IFFar	- Perceber através do diálogo dos docentes os dilemas e dificuldades de seu cotidiano. -Descrever o Comprometimento docente com a Educação;	- Quais as dificuldades enfrentadas no seu cotidiano em relação ao seu trabalho na educação profissional? - Que formas de registros utilizada para o acompanhamento do desenvolvimento deles?

ANEXO A – Autorização Institucional

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA FARROUPILHA
REITORIA

OFÍCIO Nº 0009/2016-GABINETE/Reitoria/IF Farroupilha

Santa Maria, 14 de janeiro de 2016.

À Senhora
PAULINE VIELMO MIRANDA
Médica Veterinária - UFSM
Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica - UFSM/ CTISM

Assunto: Autorização para Pesquisa

Prezada Senhora,

Ao cumprimentá-la, eu, Reitora Substituta do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha – RS, nomeada pela Portaria Nº 2.787, de 23 de dezembro de 2014, publicada no Diário Oficial da União – D.O.U. nº 249, Seção 2, página 29, de 24 de dezembro de 2014, no uso das atribuições legais e estatutárias, autorizo a realização da pesquisa intitulada "Formação Pedagógica dos Professores do Ensino Técnico: as necessidades docentes de uma escola", a ser realizada no Instituto Federal Farroupilha - *Campus* São Vicente do Sul.

Atenciosamente,

NIDIA HERINGER
Reitora Substituta
Port. 2787/2014

Rua Esmeralda, 430 - 97110-060 – Faixa Nova – Camobi – Santa Maria – RS
Fone/FAX: (55) 3218 9802
E-Mail: gabreitoria@iffarroupilha.edu.br

ANEXO B – Comprovante de Registro na Plataforma Brasil/ Comitê de Ética em Pesquisa

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA/ PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E

COMPROVANTE DE ENVIO DO PROJETO

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES DO ENSINO TÉCNICO: AS NECESSIDADES DOCENTES DE UMA ESCOLA TÉCNICA

Pesquisador: Ascísio dos Reis Pereira

Versão: 1

CAAE: 53686016.4.0000.5346

Instituição Proponente: Universidade Federal de Santa Maria/ Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa

DADOS DO COMPROVANTE

Número do Comprovante: 014209/2016

Patrocionador Principal: Financiamento Próprio

Informamos que o projeto FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES DO ENSINO TÉCNICO: AS NECESSIDADES DOCENTES DE UMA ESCOLA TÉCNICA que tem como pesquisador responsável Ascísio dos Reis Pereira, foi recebido para análise ética no CEP Universidade Federal de Santa Maria/ Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa em 01/03/2016 às 17:24.