

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

Alessandra Martins Souza

**AS METODOLOGIAS ATIVAS NA PRÁTICA DE DOCENTES DO ENSINO
PROFISSIONAL**

Mestrado Profissional em Formação de Formadores

São Paulo
2017

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

Alessandra Martins Souza

**AS METODOLOGIAS ATIVAS NA PRÁTICA DE DOCENTES DO ENSINO
PROFISSIONAL**

Dissertação apresentada à banca examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre Profissional em Educação: Formação de Formadores, sob a orientação da Prof^a Dr^a Lílian Ghiuro Passarelli.

Mestrado Profissional em Formação de Formadores

São Paulo
2017

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

Alessandra Martins Souza

**AS METODOLOGIAS ATIVAS NA PRÁTICA DE DOCENTES DO ENSINO
PROFISSIONAL**

BANCA EXAMINADORA

Presidente e orientadora: Prof^ª Dr^ª Lílian Ghiuro Passarelli

1º Examinador: Prof. Dr. Sandro Luis da Silva

2º Examinador: Prof. Dr. João Hilton Sayeg Siqueira

Suplentes:

Prof. Dr. Luiz Antonio Ferreira

Prof. Dr. Nilton Tadeu de Queiroz Alonso

São Paulo, de de 2017.

São Paulo
2017

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

SOUZA, Alessandra Martins

Título: AS METODOLOGIAS ATIVAS NA PRÁTICA DE DOCENTES DO
ENSINO PROFISSIONAL

Data: ____/____/____

Banca Examinadora

Profª Drª Lílian Ghiuro Passarelli Instituição: PUC-SP

Assinatura: _____

Prof. Dr. Sandro Luis da Silva Instituição: Universidade Federal de São Paulo

Assinatura: _____

Prof. Dr. João Hilton Sayeg Siqueira Instituição: PUC-SP

Assinatura: _____

Suplentes:

Prof. Dr. Luiz Antonio Ferreira Instituição: PUC-SP

Prof. Dr. Nilton Tadeu de Queiroz Alonso Instituição: Centro Universitário Estácio

Uniradial

Dedico este trabalho:

Aos meus filhos, Pietro e Thomaz

Aos meus pais, Florisvaldo e Maria

Ao meu marido, Carlos Rocha.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, gostaria de agradecer a Deus, que me iluminou, me dando paciência, quando faltou, calma e coragem nos momentos difíceis.

Aos meus dois grandes tesouros, Pietro e Thomaz, pelas minhas ausências.

Aos meus pais, Sr. Florisvaldo e Sr^a Maria.

Agradeço, em especial, ao meu marido, Carlos da Rocha Souza, pelo carinho e apoio e que soube tão bem contornar e relevar os meus momentos de desespero e angústia.

Não poderia deixar de lembrar-me de meus irmãos(as), cunhados(as) e sobrinhos(as).

Aos meus colegas de trabalho, pelas trocas de ideias que, de uma forma ou de outra, contribuíram para o desenvolvimento deste trabalho.

E, finalmente, sou grata pela paciência, amizade e boa vontade do meu amigo Sergio Leão e, principalmente, de minha orientadora, Prof^a Dr^a Lílian Ghiuro Passarelli, pela presteza e apoio ao longo de todo o trabalho.

*O que eu ouço, eu esqueço;
O que eu ouço e vejo, eu me lembro;
O que eu ouço, vejo e pergunto ou discuto, eu começo a compreender;
O que eu ouço, vejo, discuto e faço, eu aprendo desenvolvendo conhecimento e habilidade;
O que eu ensino para alguém, eu domino com maestria.*

(Adaptado de Confúcio por Silberman (1996), citado por Barbosa e Moura, 2013, p. 2).

RESUMO

SOUZA, Alessandra Martins. **As metodologias ativas na prática de docentes do ensino profissional**. 2017. 87 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC-SP, São Paulo, 2017.

Esta pesquisa teve como objeto de investigação a formação docente e a constituição dos saberes e fazeres dos professores do Ensino Profissional (EP), para o uso de metodologias ativas (MA) em sala de aula. O objetivo é pesquisar sobre a constituição dos saberes e fazeres docentes desses profissionais, para a utilização de MA. O problema de pesquisa focou na formação docente desses professores e se ela tem dado conta de oferecer subsídios a eles para que desenvolvam o trabalho com MA em sala de aula. Realizamos uma pesquisa qualitativa, que contou com a participação de professores de uma Escola Técnica (ET), localizada no município de São Paulo e mantida pelo Centro Paula Souza (CPS). Para a coleta dos dados, utilizamos um questionário de perguntas abertas, as quais tiveram por finalidade permitir a análise da formação desses profissionais e o seu conhecimento e utilização de MA. Através de pesquisa bibliográfica, baseamos a fundamentação teórica nos estudos de Antonio Nóvoa (1991, 1992, 1999), Ivor Goodson (1992), Maurice Tardif (1999, 2000, 2002, 2003), Selma Garrido Pimenta (1993), autores que tratam da constituição dos saberes teóricos e práticos dos professores e nas contribuições de Paulo Freire (1996 e 2006), cujas obras evidenciam as MA e a problematização como impulsionadoras da educação e formação de sujeitos críticos e reflexivos. A relevância desta pesquisa relaciona-se à importância que se tem dado nas últimas décadas ao EP, como propulsor da formação do trabalhador capaz de atender às exigências do mercado de trabalho e do sistema produtivo, bem como de sua capacidade para mobilizar competências que fazem parte do cotidiano da produção, sobretudo aquelas que se circunscrevem à resolução de problemas, tomada de decisões e autonomia. Do professor de EP são exigidos saberes que deem conta de propor métodos de trabalho que privilegiem o refletir, o posicionamento crítico, a autonomia e a busca pelo conhecimento, fatores fundamentais no mundo do trabalho. Os resultados da análise das entrevistas e da pesquisa bibliográfica indicaram que persiste uma visão tradicional do EP no Brasil, consequência da herança colonial, época em que o aprendizado dos ofícios era destinado às camadas mais baixas da população e dos mestres era exigido o domínio das funções para o ensino dos aprendizes. Consequentemente, a formação de professores para atuar no EP é fundamentada na crença de que os saberes e fazeres docentes necessários para a atuação são aqueles adquiridos no cotidiano do trabalho e da produção, não havendo a necessidade de uma formação científica. Em consequência, as práticas desses professores configuram-se, muitas vezes, como não intencionais, improvisadas, empíricas e dependentes da tentativa e erro e de fórmulas já testadas por outros professores. Isso inviabiliza a possibilidade desses profissionais lidarem com a curiosidade, o questionamento e a formulação de hipóteses pelos alunos, diante de um problema colocado e do uso das MA em sala de aula, para gerar situações que, bem direcionadas, produziriam um ensino mais significativo e contextualizado, capaz de desenvolver a reflexão, a criticidade, a autonomia e o protagonismo desses alunos.

Palavras-chave: Saberes docentes. Formação de professores. Educação Profissional. Metodologias Ativas.

ABSTRACT

SOUZA, Alessandra Martins. **Active methodologies in the practice of professional education teachers**. 2017. 87 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC-SP, São Paulo, 2017.

This research had the objective of investigating the teacher formation and the establishment of the Know-how of teachers of Profession Education (EP), for the use of Active Methodology (MA) in the classroom. The objective is to research on a constitution of know-how and setting up of such professionals, for the use of MA. The research problem focused on educational formation of these teachers and if it can offer them subsidies to develop works with MA in the classroom. We conducted a qualitative research with the participation of teachers from a Technical School (ET), located in the Municipality of São Paulo and maintained by Paula Souza Center (CPS). For a data collection, we used an open-ended questionnaire, analysis of the training of professionals and their knowledge and use of MA. Through bibliographical research, we established a theory in the studies of Antonio Nóvoa (1991, 1992, 1999), Ivor Goodson (1992), Maurice Tardif (1999, 2000, 2002, 2003), Selma Garrido Pimenta (1993), authors who deal with the constitution of theoretical and practical knowledge of professors and contributions of Paulo Freire (1996, 2006), whose works show the MA and the problematization as driving forces of education and training of critical and reflexive subjects. The relevance of this research is related to the importance that has been given to EP in the last decades, as a driver of the formation of the worker capable to meet the requirements of the labor market and the production system, as well as their capacity to mobilize skills that are part of everyday production, especially those that circumscribe themselves to the problem resolution, decision-making and the autonomy. EPs teachers are required knowledge that be able to propose working methods that privilege the reflection, the critical positioning, the autonomy and the search for knowledge, essential factors in the world of work. The results of the analysis of interviews and research bibliography has indicated that a traditional view of the EP in Brazil persists, as a consequence of the colonial heritage, a time when the learning of the craft was intended to the lower stratum of the population and masters was required the mastery of functions to teach learners. As a consequence, a training of teachers to act in the EP is justified in the belief that the know-how and setting up teachers necessary for practices are those acquired in a daily atmosphere of work and production, there is no need a scientific background. Consequently, the teachers' practices are sometimes, unintentional, improvised, empirical and dependent on trial and error, and formulas already tested by other teachers. This enables professionals deal with the curiosity, questioning, formulation of hypotheses made by students due to the face of a problem posed from the use of the MA in the classroom, generate situations that, well directed, would produce a more meaningful and contextualized teaching, able to develop the reflexion, criticality, autonomy and the protagonism of these students.

Keywords: Teacher's knowledge. Teacher training. Professional education. Active methodologies.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Planejamento do Arco da Problematização de Charles Maguerez.....	57
---	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Fundamentação teórica da pesquisa.....	16
Quadro 2 – Os saberes docentes, de acordo com Tardif.....	31

LISTA DE SIGLAS

- BNDES – Banco Nacional do Desenvolvimento
- CEET – Centro Estadual de Educação Tecnológica de São Paulo
- Cefet – Centro Federal de Educação Tecnológica
- CPS – Centro Paula Souza
- EP – Ensino Profissional
- ET – Escola Técnica
- Etec – Escola Técnica Estadual
- Fatec – Faculdade de Tecnologia
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases
- MA – Metodologias Ativas
- MEC – Ministério da Educação
- PBL – Problem Based Learning
- PPP – Projeto Político Pedagógico
- Proeja – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação de Jovens e Adultos
- Proep – Programa de Expansão da Educação Profissional
- Pronatec – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
- Sdect – Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência e Tecnologia
- Senac – Serviço de Aprendizagem Comercial
- Senai – Serviço de Aprendizagem Industrial
- Senar – Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
- Senat – Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte
- Setec – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
- TICs – Tecnologias da Informação e da Comunicação
- TP – Trabalho com Projeto

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS	13
<i>Delineando a pesquisa</i>	14
CAPÍTULO I	19
O ENSINO PROFISSIONAL E O MERCADO DE TRABALHO NO BRASIL	19
1.1 O PERCURSO HISTÓRICO DO ENSINO PROFISSIONAL NO BRASIL	19
1.1.1 As Legislações do Ensino Profissional no Brasil	23
1.2 TRANSFORMAÇÕES NO MERCADO DE TRABALHO BRASILEIRO NO SÉCULO XXI	24
1.3 A QUESTÃO DA QUALIFICAÇÃO E DA ESCOLARIZAÇÃO DA FORÇA DE TRABALHO	27
CAPÍTULO II	31
OS SABERES DOCENTES	31
2.1 SABERES DOCENTES: PERCURSO HISTÓRICO E DEFINIÇÕES	32
2.1.1 A Epistemologia da Prática Profissional	35
2.1.2 Os Saberes Docentes no Ensino Profissional	38
2.1.3 A Questão da Formação Profissional e da Identidade Docente	40
CAPÍTULO III	45
AS METODOLOGIAS ATIVAS NA APRENDIZAGEM	45
3.1 HISTORICIDADE	45
3.2 AS CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS DE PAULO FREIRE	47
3.3 METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO PROFISSIONAL: PROPOSTAS DE INTERVENÇÕES	52
4 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS	61
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	75
REFERÊNCIAS	81

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Em 2004, concluí o curso de graduação em Administração de Empresas e dois anos depois, o curso de Pós-Graduação em Estratégia Empresarial. Durante a graduação, a vida universitária representou para mim um momento especial, no qual descobri o meu potencial para futura docente.

No ano de 2008, já casada e com o nascimento de meu primeiro filho, decidi que abandonaria a vida corporativa, não mais me dedicando aos trabalhos em uma empresa. Nessa época, desempenhava a função de Coordenadora Financeira de uma grande empresa de prestação de serviços e esse trabalho não mais me proporcionava a satisfação pessoal e profissional.

Durante o período da licença maternidade, decidi que não mais retornaria ao trabalho nessa empresa e em função da forte crise econômica que atingia o país naquele momento, resolvi optar pelo Plano de Demissão Voluntária ao término da licença maternidade.

No ano de 2010, uma ET começou a ser construída bem próxima a minha residência. Nessa época, eu trabalhava como consultora de empresas e me dedicava à maternidade. Pareceu ser a oportunidade ideal e ingressei nessa escola, como docente do EP. A escola era uma das unidades do Centro Paula Souza (CPS); logo depois, fui ministrar aulas em mais uma unidade do CPS e em 2011 fui contratada pelo Serviço de Aprendizagem Comercial (Senac) São Paulo, uma das instituições do Sistema S.

No CPS, atuo em uma ET, lecionando para os cursos técnicos de Administração, Informática e Logística, as disciplinas de Gestão Empresarial, Empreendedorismo e Inovação e Planejamento Estratégico e Empreendedorismo.

Também continuo atuando no Senac, lecionando para os cursos de formação profissional: Programa Aprendizagem e nos cursos Técnicos de Comunicação Visual, Multimídia e Fotografia, ministrando a disciplina de Empreendedorismo.

Durante esse período na docência, deparei-me com a responsabilidade de ensinar. A minha crença era que gostaria de ser para os meus alunos o professor que eu não tive durante toda a minha formação escolar: com a responsabilidade de ensinar os alunos as matérias e que eles pudessem entender e saber usar os conteúdos aprendidos, no momento certo e em seu contexto social. O tempo de estudos mostrou-me que a minha preocupação era tornar o processo, para o meu aluno, uma aprendizagem significativa e contextualizada social e historicamente.

Delineando a pesquisa

O interesse por esta pesquisa surgiu da minha prática como docente de uma ET, uma das unidades que oferecem cursos de EP, do CPS.

Conforme o site do Centro (CPS, 2016), o CPS é uma autarquia vinculada à Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência e Tecnologia (Sdect) do Estado de São Paulo, órgão do Governo Estadual que tem por objetivo intensificar o desenvolvimento sustentável do Estado, estimular as vantagens competitivas das empresas e dos empreendedores paulistas, incorporar a tecnologia aos produtos da região e fortalecer as condições para atração de investimentos no Estado.

Vinculado à Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência, Tecnologia e Inovação, o CPS administra as Faculdades de Tecnologia (Fatecs) e as Escolas Técnicas (Etecs), além das classes descentralizadas – unidades que funcionam com um ou mais cursos técnicos sob a supervisão de uma Etec – em cerca de trezentos municípios paulistas (CPS, 2016).

As Etecs atendem mais de 208 mil estudantes nos ensinos Médio, Técnico e Técnico integrado ao Médio, para os setores Industrial, Agropecuário e de Serviços. Nas Fatecs, o número de alunos matriculados nos cursos de graduação tecnológica ultrapassa os 75 mil (CPS, 2016).

O *locus* desta pesquisa é uma das ET do CPS, que oferece o Ensino Médio, Ensino Médio Integrado ao Técnico em Eletrotécnica, com aulas nos períodos matutino e vespertino, além de Informática para Internet, Administração e Logística no período noturno (CPS, 2016).

Nessa ET, a demanda por projetos interdisciplinares é cada vez maior a cada ano, obrigando os professores a traçar estratégias que os contemplem em suas aulas. Entretanto, a realidade cotidiana dessa escola mostra que falta uma formação aos professores, para que eles possam atuar com esse tipo de metodologia, sendo direcionada a esses profissionais a responsabilidade por sua formação, sem que a ET ofereça subsídios a eles.

Mediante essa problemática, busco, por meio desta pesquisa, conhecer mais sobre as especificidades do trabalho docente no EP, principalmente a constituição de seus saberes e fazeres, e como ela tem dado conta (ou não) de proporcionar a esses profissionais uma atuação mais significativa, frente às complexidades do processo de ensino e aprendizagem, ao mesmo tempo em que deverão dar conta das demandas do mundo do trabalho e da sociedade.

O Brasil vive um momento importante, no qual a educação profissional tem sido invocada como o caminho mais curto entre a formação e o mercado de trabalho e como celeiro de capacitação e desenvolvimento de mão de obra qualificada para atender às demandas de um mercado extremamente competitivo.

Nesse cenário, o docente do EP necessitará refletir sobre a sua prática, pois dele se exigirão saberes que nem sempre os cursos de formação contemplam: a capacidade de lidar com o enfrentamento de contradições e desafios presentes na realidade histórica, em que a educação deverá dar conta de desenvolver o homem integral, sujeito de direitos e deveres, crítico quanto ao seu contexto, capaz de construir a sua realidade e se inserir no mundo do trabalho (BAGNATO; BASSINELLO; LACAZ; MISSIO, 2007).

A formação docente para atuação no EP carece de maiores pesquisas que evidenciem a sua importância. Argumentamos sobre a necessidade de novos estudos e investigações que busquem compreender quais fatores estão envolvidos na formação desse profissional, na constituição de sua identidade e de seus saberes, principalmente em um contexto de expansão da educação profissional no país.

Dentro da questão dos saberes docentes do professor que atua no EP, discuto sobre a utilização de MA por esse profissional em seus trabalhos em sala de aula, como forma de deslocamento da posição dos alunos para o centro desse processo, tornando o ato educativo mais socialmente significativo, com a possibilidade de formação de alunos mais críticos e autônomos em relação à construção de seu próprio conhecimento, temática também exigida dos profissionais da educação, em dias atuais.

A partir dessa pretensão, interponho a seguinte questão-problematizadora: a formação docente do professor que atua no EP tem dado conta de possibilitar a ele saberes e fazeres necessários ao trabalho crítico em sala de aula, tendo como base a utilização consciente e intencional das MA?

Tendo em vista a questão-problematizadora e a necessidade do professor do EP constituir saberes e fazeres para atuar em sala de aula com as MA, uma vez que elas são uma demanda institucional, em nível micro e, no nível macro, uma exigência do mundo do trabalho, pela formação de profissionais capazes de mobilizar competências que viabilizem os processos produtivos consequentes do trabalho, esta pesquisa apresenta como objetivo geral pesquisar sobre a constituição dos saberes e fazeres docentes dos professores que atuam no EP, para o trabalho em sala de aula com as MA.

Parece que falta construir uma identidade para o docente do EP no país. Baseio-me nos estudos de Nóvoa (1991, 1992, 1999) sobre a identidade docente para argumentar que

essa é consequência da relação desse profissional com o saber, na medida em que o professor se constitui como produtor de saberes, que fundamenta sua prática em referências científicas: o trabalho do professor carrega intencionalidades e formalidades que se encontram repletas de concepções sobre educação, homem e sociedade, além da compreensão dos significados de trabalho e tecnologias.

Nessa perspectiva, a formação profissional passa a representar um agente de mudança fundamental na sistemática de ajustamento das qualificações profissionais e das competências dos trabalhadores às exigências do mercado de trabalho e da sociedade, constituindo, principalmente, em uma medida estratégica capaz de potencializar as transformações econômicas, por meio das pressões do mercado sobre a economia (VALLE; VALLE, 2014).

Mediante isso, o objetivo geral se desdobra em objetivos específicos:

- Identificar as características dos professores do EP, da ET em questão.
- Estudar a constituição dos saberes e fazeres docentes dos professores do EP.
- Averiguar as necessidades formativas relevantes para os professores que atuam no EP.
- Conceituar as MA, exemplificando-as.
- Identificar como os professores do EP utilizam as MA em sala de aula.

Tendo em vista o tema proposto e a questão problematizadora, a delimitação do contexto para o desenvolvimento desta pesquisa foi a de uma ET de EP; o sujeito participante foram os professores que atuam nessa instituição.

Visando ao alcance dos objetivos propostos, para a análise dos saberes docentes desses professores será utilizado um conjunto de técnicas de coleta de dados e instrumentos, a saber: a pesquisa bibliográfica e o questionário.

A pesquisa bibliográfica concentrou-se nos principais autores, conforme o Quadro 1:

Quadro 1 – Fundamentação teórica da pesquisa (elaborado pela própria autora da dissertação)

Autor	Data	Considerações acerca dos saberes docente
FREIRE, Paulo	1996, 2006	O autor defende o uso das MA no processo de ensino e aprendizagem, ao discutir que o que impulsiona a educação do adulto e conseqüentemente a sua aprendizagem é a superação de desafios, a resolução de problemas e a construção do conhecimento novo, a partir do conhecimento e experiência prévia do indivíduo.

(continuação do Quadro 1)

GOODSON, Ivor F.	1992	Em seus estudos, o autor faz um contraponto com as pesquisas educacionais que enfatizam as investigações sobre a prática docente, elegendo a dimensão do conhecimento da vida pessoal desses profissionais, enquanto componente importante de sua formação. Para o autor, conhecer as prioridades dos professores, tanto dentro, quanto fora da escola, auxilia no entendimento a respeito de sua prática e do próprio modelo de ensino praticado.
NÓVOA, Antonio	1991, 1992, 1999	O autor desloca o foco da formação de professores da academia, a partir do conhecimento científico, para a prática profissional. Considera tal formação atrelada ao desenvolvimento pessoal, no que ele chama de “produzir a vida do professor”, ao profissional, isto é, “produzir a profissão docente” e ao desenvolvimento organizacional, ou “produzir a escola” (NÓVOA, 1992, p. 23-6).
PIMENTA, Selma Garrido.	2000	A autora parte da prática docente como um caminho para analisar e repensar a formação inicial e continuada desse profissional, argumentando que tais programas têm se mostrado ineficientes em alterar as práticas docentes e pedagógicas no interior da escola. A partir dessas argumentações, a autora sugere uma reflexão sobre a prática dos professores, como suporte teórico-metodológico para se discutir a identidade profissional docente.
TARDIF, Maurice	1999, 2000, 2002, 2003	O autor discute os saberes constituídos que servem de base para o trabalho docente. Trata, ainda, dos conhecimentos, do saber-fazer, das competências e habilidades que esses profissionais, cotidianamente, mobilizam em sua atuação; procurando responder sobre a natureza dos saberes, como eles são adquiridos, que peso demonstram em seu profissionalismo e como eles interagem com outros conhecimentos dos professores.

Em relação ao questionário, a opção por essa ferramenta se deu por conta de que, como instrumento de coleta de dados, pareceu-nos uma forma mais eficaz de obter o maior número de informações, economizando recursos, atingindo simultaneamente um maior número de pessoas, garantindo a liberdade de respostas e maior flexibilidade para os entrevistados. As perguntas foram de caráter aberto, uma vez que se acredita ser essa forma adequada para a análise qualitativa da pesquisa.

Por fim, a pesquisa encontra-se estruturada em três capítulos: o capítulo 1 apresenta uma contextualização a respeito do EP no Brasil e as suas inter-relações com o mercado de trabalho, analisando o percurso histórico dessa modalidade educacional no país, a sua

legislação, bem como um panorama do mercado de trabalho brasileiro e a sua relação com a educação profissional.

O capítulo 2 fundamenta teoricamente os saberes docentes, a sua constituição, analisando a epistemologia da prática profissional dos professores do EP. O capítulo 3 faz o fechamento teórico da pesquisa, conceituando e exemplificando as MA, mostrando a sua historicidade e as contribuições teóricas de Paulo Freire para a estruturação do conceito dos métodos ativos na educação.

A Análise dos dados traz as respostas do questionário entregue aos professores, analisadas a partir dos autores selecionados como fundamentação teórica e ilustradas pela nossa experiência como docente do EP. Nesse capítulo, procuramos responder a questão-problematizadora e que motivou esta pesquisa.

Finalmente, nas Considerações finais, retomamos os objetivos a que se propôs esta pesquisa, relacionando-os com as principais teorias, como fechamento da pesquisa, buscando-se responder a questão-problematizadora, deixando sugestões e recomendações para futuros estudos.

CAPÍTULO I

O ENSINO PROFISSIONAL E O MERCADO DE TRABALHO NO BRASIL

1.1 O PERCURSO HISTÓRICO DO ENSINO PROFISSIONAL NO BRASIL

O EP no Brasil remonta aos tempos da Colônia, em que os primeiros aprendizes de ofícios eram os índios e os negros escravizados, razão pela qual essa forma de ensino sempre esteve correlacionada às populações das mais baixas categorias sociais. O advento do período da mineração, no século XVII, como uma atividade socioeconômica nas Minas Gerais, levou à criação das casas de fundição e da moeda, o que passou a exigir um ensino mais especializado, destinado aos filhos dos homens brancos, que passaram a ser os empregados desses estabelecimentos (BRASIL, 2015).

Nesses locais, os aprendizes passavam até seis anos e pela primeira vez se instituiu uma banca examinadora para avaliação desses aprendizes e das competências adquiridas; no caso de aprovação, eles recebiam um certificado. Data desse período a criação dos Centros de Aprendizagem de Ofícios nos Arsenais da Marinha, compostos por operários vindos de Portugal e de pessoas recrutadas nas ruas e em prisões, que tivessem alguma condição de produzir (BRASIL, 2015).

No ano de 1785, foram proibidas as instalações de fábricas na Colônia, o que impediu o desenvolvimento tecnológico do Brasil por muito tempo. Tal panorama se deveu à resistência de Portugal, que percebia ser o novo território bastante rico e fértil, podendo, pois, lançar-se em um extenso comércio e navegação. Somando-se essas vantagens à eclosão das indústrias internas, poderia a Colônia ficar totalmente independente da metrópole. Tal pensamento do governo português foi decisivo para a extinção de todas as fábricas e manufaturas no Brasil da época (CARLI, 2012).

Isso talvez explique a ausência de produções acerca do EP no Brasil até o ano de 1809, data que marca a abertura do Colégio das Fábricas, pelo Príncipe Regente, futuro D. João VI, rei de Portugal, já em terras brasileiras (BRASIL, 2007).

De fato, a história da educação profissional brasileira possui diversas experiências, entretanto, registradas a partir do princípio do século XIX, em que houve a adoção do modelo de aprendizagem dos ofícios manufatureiros, o qual se destinava às camadas menos privilegiadas da sociedade, com forte tendência assistencialista. As crianças e os jovens eram encaminhados para casas onde recebiam a instrução primária e aprendiam ofícios de tipografia, alfaiataria, tornearia, carpintaria, sapataria, entre outros (ROMANELLI, 2001).

No ano de 1808, com o desembarque da família real portuguesa em solo brasileiro, trazendo, entre outros, a revogação do alvará que proibia a instalação de fábricas na colônia, foi criado o Colégio das Fábricas, tida como a primeira instituição instalada pelo poder público, com o objetivo de instruir artistas e aprendizes oriundos de Portugal (ROMANELLI, 2001).

De acordo com Garcia (2000), no ano de 1889, o Brasil contava com 636 fábricas instaladas que absorviam um total aproximado de 54 mil trabalhadores, em uma população de quatorze milhões de habitantes, com uma economia de forte tendência agrário-exportadora, em que predominava as relações de trabalho rurais pré-capitalistas.

Foi Nilo Peçanha, na época governador do Rio de Janeiro, quem, em 1906, lançou um decreto – Decreto nº 787, de 11 de setembro de 1906 – que criava escolas profissionais naquela unidade federativa, num total de quatro estabelecimentos, que se instalaram em Campos, Niterói, Paraíba do Sul e Petrópolis: as unidades de Campos, Niterói e Petrópolis se dedicavam ao ensino de ofícios, enquanto a do Paraíba do Sul, ao ensino das atividades agrícolas. Tal panorama marcou definitivamente a consolidação do ensino técnico-industrial no Brasil.

Segundo Garcia (2000), outras ações também são dignas de menção, como o aumento da dotação orçamentária realizada pela Comissão de Finanças do Senado, a fim de que os Estados pudessem instituir escolas técnicas e profissionais elementares; como exemplo dessas, houve a criação da Escola Prática de Aprendizes das Oficinas do Engenho de Dentro, na estrada de ferro Central do Brasil, no Rio de Janeiro.

No ano de 1909, após assumir a presidência do Brasil, em função do falecimento de Afonso Pena, Nilo Peçanha assinou o Decreto nº 7.566, em 23 de setembro, o qual criou dezenove escolas de aprendizes artífices, destinadas à educação profissional, primária e gratuita, em diferentes unidades da federação (GARCIA, 2000).

De acordo com Nascimento (2007), em 1927, o Congresso Nacional brasileiro sancionou o Projeto de Fidélio Reis, estabelecendo a oferta obrigatória do EP em todo o país. Em 1930, com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, estruturou-se a Inspeção do Ensino Profissional Técnico, órgão responsável pela supervisão das escolas de aprendizes artífices, que anteriormente eram atreladas ao Ministério da Agricultura.

No ano de 1934, a Inspeção foi transformada em Superintendência do Ensino Profissional, estruturada em uma política de criação de escolas industriais e de especializações nas já existentes, o que contribuiu para a enorme expansão do ensino industrial no país. Em 1937, a Constituição Federal tratou especificamente do ensino

técnico, profissional e industrial, em seu art. 129; é desse mesmo ano a assinatura da Lei nº 378, de 13 de janeiro, a qual transformou as escolas de aprendizes e artífices em liceus profissionais, que se destinavam ao EP, de todos os ramos e graus.

De acordo com Kuenzer (1999), após a década de 1940, com a finalidade de atender ao crescente desenvolvimento industrial do país e à demanda por mão de obra especializada, foram criadas escolas técnicas e o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai) e o Senac, ambas instituições de caráter privado.

No ano de 1969, com a proposta de implantação de uma rede de cursos superiores de tecnologia de curta duração (dois a três anos), foi criado o CPS, tal qual é conhecido atualmente. Entretanto, a instituição começou a operar em 1970, com o nome de Centro Estadual de Educação Tecnológica de São Paulo (Ceet), com cursos na área da Construção civil e mecânica, dando origem, mais tarde, às Fatecs (CPS, 2016).

Decorridos quase vinte anos, o modelo econômico nacional desenvolvimentista vai cedendo lugar ao modelo da internacionalização do capital, em grande parte, devido à crescente industrialização brasileira, em fins da década de 1960 (KUENZER, 1999).

Ainda segundo os estudos da autora, o Governo Militar que se instaurou no país após o Golpe de 1964, deu prosseguimento à expansão da indústria nacional. A alta demanda por uma formação profissional da mão de obra era cada vez mais exigida, razão que levou os militares a adotarem medidas políticas voltadas à educação, que priorizassem a abertura de cursos profissionalizantes, em detrimento daqueles de formação geral, o que levou à extinção dos antigos cursos clássico e científico que, exclusivamente, preparavam o estudante para a entrada na universidade (KUENZER, 1999).

Nessa atmosfera, foi promulgada a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, que propunha a fixação de diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus no país, sem que a sociedade civil tivesse participado da elaboração do Projeto de Lei, haja vista o regime discricionário que imperava no país, que toldava as liberdades individuais (SILVA, 2007).

Entre outras, a referida Lei trouxe a proposta de profissionalização do ensino de 2º grau no país, tendo em vista a existência de algumas condições básicas, entre as quais (CURY *et al.*, 1982, p. 29):

- Existência de relações estreitas e racionais entre escola e mercado de trabalho;
- Carência de profissionais de nível técnico médio no país;
- Valorização, por parte das empresas, da escolarização formal dos empregados;

- Atribuição ao sistema educacional de maior responsabilidade quanto ao preparo da mão de obra necessária à modernização do setor econômico nacional;
- Viabilização de proposta única de Ensino Médio para todo o país, a qual integrasse tanto o desenvolvimento intelectual do jovem a sua formação profissional, quanto promovesse a regulação das novas relações surgidas entre educação e sistemas econômicos.

O final da década de 1970 e os primeiros anos da década de 1980 marcam as lutas políticas pela redemocratização do país, o que iria culminar no movimento das Diretas Já e da reabertura política do Brasil, findando o período militar. Em 1988 é promulgada a Constituição Federativa de 1988, denominada de “A Constituição Cidadã”. No bojo do novo ordenamento jurídico nacional, começam-se as discussões na sociedade civil sobre a necessidade de uma nova lei que regulamentasse a educação, reafirmando o papel do Estado como responsável em fixar as diretrizes e bases da educação nacional (SILVA, 2007).

Kuenzer (1999) analisa que nesse período o neoliberalismo começava a se insinuar pelo mundo, irradiado de países como Inglaterra, Estados Unidos e Alemanha. Também a tecnologia avançava pelo sistema produtivo, em nível global. Esse panorama passou a exigir um novo tipo de trabalhador, capaz de adaptar-se à flexibilidade cada vez mais presente na produção e em diversos setores da economia, além de mobilizar conhecimentos científicos e tecnológicos no processo produtivo, de modo articulado, com a finalidade de solucionar os problemas que poderiam surgir no decorrer do processo de produção.

A modificação ocorrida no mundo do trabalho exigia um tipo diferente de pedagogia que, entre outras, exigia a universalização e democratização da educação básica no país. Os organismos internacionais, originados nos países centrais desenvolvidos, passam a estabelecer diretrizes para a educação nos países periféricos subdesenvolvidos – entre os quais, os países da América Latina – que priorizassem a educação básica e se tornasse capaz de formar o novo trabalhador, com atitudes receptivas às mudanças do sistema produtivo e com competências necessárias a sua empregabilidade, com vistas ao preenchimento das exigências do mercado (KUENZER, 1999).

Sob esse panorama, iniciam-se os projetos para a elaboração de uma nova LDB, sob o signo de um novo modelo econômico, agora neoliberal, informatizado, automatizado, sustentado pela ciência e tecnologia e globalizado. O novo projeto educacional pretenderá formar jovens com diversas habilidades, entre as quais a de leitura – visando à interpretação de manuais e códigos –, e habilidades para adequarem-se às

rápidas mudanças consequentes da flexibilização, cada vez mais crescente, do processo de produção capitalista (SILVA, 2007).

A formação desse novo trabalhador se viabilizará a partir de um novo projeto para a educação. Desse modo, ocorreriam mudanças na legislação educacional, que passava a priorizar a educação básica, com a finalidade de atender à demanda do mercado de trabalho. Os organismos internacionais, entre os quais, o Banco Mundial, direcionam um projeto educacional para os países da América Latina, entre os quais, o Brasil, com fortes características neoliberais, cujo ápice se dará no governo de Fernando Henrique Cardoso, a partir de 1995, acelerando o processo de estruturação de uma nova LDB, em curso desde o final da década de 1980 (SILVA, 2007).

1.1.1 As Legislações do Ensino Profissional no Brasil

Um ano após a promulgação da nova LDB, por meio do Decreto nº 2.208/1997, a educação profissional foi regulamentada e criou-se o Programa de Expansão da Educação Profissional (Proep); em 1999, foi retomado o processo de transformação das escolas técnicas federais em centros federais de educação tecnológica, os chamados Cefets, processo já iniciado em 1978 (FRANCO; PARDAL; VENTURA; DIAS, 2005).

Em 2004, por meio do Decreto nº 5.154, foi integrado o ensino técnico de nível médio ao ensino médio; um ano depois, a Lei nº 11.195, de 18 de novembro de 2005, que trata da expansão da oferta da educação profissional no país, marcou, também, o lançamento da primeira fase do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, sendo construídas 64 novas unidades de ensino, com a finalidade de formar profissionais técnicos; também foi nesse ano que ocorreu a transformação do Cefet Paraná em Universidade Tecnológica Federal do Paraná, a primeira universidade especializada na modalidade de ensino técnico-profissionalizante no Brasil (FRANCO; PARDAL; VENTURA; DIAS, 2005).

O ano de 2006 marcou algumas transformações importantes na esfera da educação profissional no país: o Decreto nº 5.773/2006 estabeleceu as atribuições das instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino; o Decreto 5.840/2006 instituiu o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação de Jovens e Adultos (Proeja), em âmbito federal, com o ensino fundamental, médio e a educação indígena; é lançado o Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia, com a finalidade de disciplinar as nomenclaturas dos cursos oferecidos em instituições de ensino público e privado (BRASIL, 2015).

Ainda em 2006, a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec), órgão integrante do Ministério da Educação (MEC), em parceria com o Fórum Nacional de Gestores Estaduais de Educação Profissional, realizou diversas conferências em diferentes Estados e no Distrito Federal. Tais conferências culminaram na realização da I Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica, considerada um marco na educação brasileira, que contou com a participação de 2.761 pessoas (NASCIMENTO, 2007).

O lançamento da segunda fase do Plano de Expansão da Rede Federal da Educação Profissional e Tecnológica ocorreu no ano de 2007 e possuía como meta a construção de 150 unidades de educação profissional, perfazendo um total de 354 unidades até o final de 2010, abrangendo todas as regiões do país e que ofereceriam, além dos cursos de qualificação, técnicos, superior e de pós-graduação, correlacionados às necessidades de desenvolvimento local e regional (BRASIL, 2015). Atualmente, o EP, em nível regional, é oferecido em instituições de destaque, como as Etecs e as Fatecs, ambas subordinadas ao CPS.

No ano de 2011, o Governo Federal lançou o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), por meio da Lei nº 11.513/2011, com a finalidade de expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica no país, bem como contribuir na melhoria da qualidade do ensino médio público (BRASIL, 2015b). “O Pronatec busca ampliar as oportunidades educacionais e de formação profissional qualificada aos jovens, trabalhadores e beneficiários de programas de transferência de renda” (BRASIL, 2015b, s. p.).

No desenvolvimento do Pronatec, os cursos são financiados pelo Governo Federal e ofertados de modo gratuito por estabelecimento de ensino da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, bem como em redes estaduais, distritais e municipais de ensino profissional e tecnológico; esses cursos também ocorrem nas instituições do Sistema S, como o Senai, o Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte (Senat), o Senac e o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar), de acordo com os dados do MEC (BRASIL, 2015b).

1.2 TRANSFORMAÇÕES NO MERCADO DE TRABALHO BRASILEIRO NO SÉCULO XXI

Krein (2013) cita que houve diversos avanços no mercado de trabalho do Brasil na primeira década do século XXI: aumento no número de empregados assalariados, avanço expressivo do emprego formal, com queda nos índices de trabalhadores sem carteira de trabalho e de emprego informal, subemprego ou de autônomos sem amparo jurídico.

As melhorias no mercado de trabalho brasileiro apresentadas no período de 2004 a 2009 fez com que as taxas de desemprego caíssem de 13% em 2003, para 6% em 2011, o que demonstra uma queda bem expressiva; contudo, essa queda não se verificou entre os jovens com menos de 24 anos, para os quais as taxas de desemprego ainda eram bastante altas, bem como entre as mulheres, em relação aos homens (KREIN, 2013).

Krein e Santos (2012, p. 3) argumentam que tais indicadores são consequência das fortes taxas de crescimento apresentadas pela economia brasileira entre os anos de 2006 e 2008, marcando “um novo ciclo de consumo de bens duráveis, impulsionado pela elevação da renda e do acesso ao crédito, especialmente das famílias mais pobres e da baixa classe média”.

Ademais, o crescimento é alavancado pelo aumento do gasto e do investimento público e privado. Desse modo, de forma progressiva, no governo do Presidente Lula, a política macroeconômica começa a se caracterizar cada vez mais pela presença de políticas públicas que visavam à promoção do desenvolvimento (KREIN, 2013).

O governo Dilma, sucessor de Lula, com o agravamento da crise externa, optou por enfrentar dois conflitos de ordem estrutural da economia do país: as elevadas taxas de juros e a sobrevalorização do real; concomitantemente, buscou articular uma sistemática de desenvolvimento nacional, a fim de minimizar os efeitos da crise, destravar as obras de infraestrutura, promover o incentivo de investimentos e reavivar a economia, por meio da concessão de incentivos para os inúmeros setores; incentivar a colaboração dos atores sociais, com a criação de espaços para formulação de políticas setoriais, visando ao incremento da produtividade e da competitividade, na esfera do programa Brasil Maior (DELFIN NETTO; GUILHOTO; DUARTE; SILBER, 2011).

Entretanto, conforme argumenta Krein (2013) as taxas de crescimento da economia têm apresentado índices abaixo do planejado, uma vez que os efeitos da crise internacional ainda são bastante fortes e ocorre, mesmo, certo esgotamento do ciclo de consumo de duráveis.

O autor reforça que até o ano de 2013, tal panorama não evidenciava grandes efeitos sobre a taxa de desemprego, sendo a do ano anterior (2012) a menor verificada até então, cerca de 5,8%; concomitante, a capacidade de geração de postos de trabalho no país apresentava uma desaceleração desde o ano em tela; “[...] O grande desafio colocado é como impulsionar a taxa de investimento, que é o principal gargalo para uma retomada sustentável da economia” (KREIN, 2013, p. 11).

Veloso e Bonelli (2014) refletem que a recuperação do mercado de trabalho não ocorre somente em dependência do crescimento econômico, no caso do ocorrido no Brasil, mas, ainda, de uma sistemática de políticas públicas, como salário mínimo; programas de acesso à renda (como o Bolsa Família); maior acesso ao crédito; apoio à agricultura familiar; ampliação de créditos junto aos bancos de desenvolvimento, como o Banco Nacional do Desenvolvimento (Bndes) e conquistas de aumento real nas negociações trabalhistas.

Toda essa sistemática entrelaçada representa políticas que geram renda e afetam, de alguma maneira, as condições de empregos existentes. Como ilustração, os autores citam as políticas de transferência de renda no país, as quais incentivaram a muitas pessoas não mais se sujeitarem a condições degradantes de trabalho para sobreviverem (VELOSO; BONELLI, 2004).

Ainda de acordo com os estudos dos autores, o crescimento do emprego formal se relaciona a um quadro mais geral de regularização da economia, em correlação à melhoria do mercado de trabalho, da atuação de instituições públicas na esfera trabalhista e da presença do ente sindical (VELOSO; BONELLI, 2014).

Entretanto, Krein (2013, p. 12) apresenta alguns desafios que precisam ser enfrentados, em curto e médio prazos, no contexto geral do mercado de trabalho brasileiro, quais sejam:

- A criação de empregos com qualidade e de caráter estável, contra a verificação da alta rotatividade;
- A ampliação da seguridade social, com o avanço da formalização;
- As formas de combate ao processo de precarização do trabalho;
- O enfrentamento das desigualdades regionais e das populações;
- A redução da jornada de trabalho;
- A diminuição da desigualdade social.

Diferentes estudos (VALENCIA; PRADO, 2009; FRANÇA, 2010; VALLE; VALLE, 2014) relacionam a questão da qualificação e diferenciação da força de trabalho brasileira. Novamente, recorre-se às leis de mercado para ilustrar que, num contexto de alta competitividade, o diferencial passa a ser um fator bastante importante para a oferta e procura de produtos e serviços. No caso da força de trabalho, o diferencial passa pelo nível de escolarização e de outras competências.

Assim, o desafio da formação e escolarização da força de trabalho nacional poderia encontrar campo fértil no EP. A essa modalidade de ensino foi atribuída a responsabilidade de desenvolver os profissionais e dotá-los de competências técnicas e essenciais para a resolução e tomada de decisões frente aos problemas que ocorrem no cotidiano do trabalho e da produção.

Entretanto, esse profissional é diferenciado, não mais o operário da fábrica, cuja força física era o atributo maior no modelo taylorista-fordista de produção: na era da tecnologia e no âmbito da sociedade do conhecimento, o trabalhador ideal é aquele capaz de mobilizar competências para operar as tecnologias e resolver problemas no dia a dia do processo de produção.

1.3 A QUESTÃO DA QUALIFICAÇÃO E DA ESCOLARIZAÇÃO DA FORÇA DE TRABALHO

Liedke (1997) referencia que desde a década de 1980 vem ocorrendo uma elevação das exigências da escolaridade para o pessoal já empregado e para aqueles que se candidatam aos postos de trabalho, nos quais as funções sofrem alteração em consequência da reorganização do processo de trabalho e de produção.

Wood Junior (1989) argumenta que a introdução de programas de melhoria da qualidade modificou os conhecimentos e os perfis das habilidades requeridas no processo de produção: aumento na demanda por trabalhadores que possuem formação técnica de curta duração, em nível de primeiro grau; para aqueles que ocuparão cargos intermediários, conhecimentos que envolvam alguma liderança no desempenho das funções e formação em cursos técnicos profissionalizantes, em nível de segundo grau, na área de automação, mecânica e eletrotécnica, principalmente, “associados a noções básicas de informática e de língua estrangeira” (p. 63).

Marras (2008) dá conta de que, principalmente em funções de liderança, que demandam relações de confiança e de responsabilidade, além de capacidade de desempenho funcional técnico, é direta a relação entre as mudanças no perfil da qualificação profissional, das exigências de grau de escolaridade mais elevado e obtenção de formação em cursos técnicos e das oportunidades de obtenção de emprego e permanência, se considerar a alta rotatividade da força de trabalho, em setores de nível primário da produção.

Liedke (1997) também retrata um quadro de baixa estabilidade no emprego, a qual se alia às práticas recentes de redução de quadros funcionais internos, como consequência

do agrupamento de tarefas que deverão ser desempenhadas por trabalhadores polivalentes, redução de chefias intermediárias do pessoal da produção, entre outras.

Veloso e Bonelli (2014) referenciam o panorama do prazo das experiências no trabalho, mostrando que, ao final, requisitos de formação moral e comportamental e desenvolvimento de habilidades para comunicação interpessoal tornam-se requisitos relevantes para a seleção de pessoal.

O departamento de pessoal é um dos organismos das empresas que também vem sofrendo grandes mudanças ao longo das últimas décadas: os certificados de qualidade total, como o da ISO 9000 e ISO 9001, passaram a conduzir dirigentes e administradores de empresas a propor mudanças de critérios para o recrutamento e a seleção da mão de obra (VELOSO; BONELLI, 2014).

Sobre tal aspecto, afirma Liedke (1997, p. 63): “[...] as avaliações incluem as chamadas qualificações sociais dos funcionários, em acréscimo à importância da escolaridade, em conexão com a reformulação dos antigos contornos dos planos de cargos e salários”.

Marras (2008) argumenta que a análise da correlação entre formação profissional e inserção no mercado de trabalho deverá ser realizada por meio da mediação de fatores socioeconômicos, que afetam e modificam, de alguma forma, aquela correlação; isto é, a sistemática da construção social das qualificações se constitui em fatores cruciais que deverão ser levados em consideração na análise da interação entre formação profissional, em seu sentido amplo, envolvendo os processos de educação formal e socialização de pessoas e a inserção no mercado de trabalho.

Liedke (1997, p. 63) cita alguns desses fatores de cunho socioeconômico que regulam, de alguma maneira, a relação formação/inserção profissionais:

As relações sociais de gênero, as relações raciais e étnicas, as relações intergeracionais (*sic*), a origem social da força de trabalho, assim como as características da organização empresarial nos diversos ramos de atividade considerados, e de seus mercados de produtos, são importantes fatores explicativos da dinâmica de articulação entre qualificação, formação profissional, inserção no mercado de trabalho e rendimentos obtidos pelos trabalhadores assalariados.

Desse modo, a análise da qualificação da força de trabalho, a qual inclui a formação profissional, poderá ser realizada à luz de quatro fatores constitutivos, a saber (LIEDKE, 1997, p. 63-4):

- Conteúdos cognitivos: abrangem os conhecimentos básicos gerais que são propiciados, em certa medida, pela formação escolar e os conhecimentos técnicos oriundos de cursos orientados e pelo desempenho profissional.

Paiva (1990, p. 102) escreve que a redefinição do conteúdo das atividades laborais pela incorporação de novas tarefas exige “do trabalhador o desenvolvimento formal de sua capacidade de pensar e de buscar soluções criativas”.

[...] nas empresas da indústria de transformação, em que se adotam técnicas de fabricação como *just in time*, *kanban*, controle estatístico de processo, embora associadas a graus diferenciados de automação microeletrônica, cresce em importância a capacidade de raciocínio sintético, de reduzir uma grande variedade de informações, de modo a viabilizar a elaboração de diagnósticos (Kirschner, 1993, p. 71).

- Conteúdos ético-disciplinares: esses conteúdos são de cunho psicossocial e referem-se ao processo individualizado da socialização e formação de personalidade.

Paiva (1990) argumenta que adquirem relevância nesse processo habilidades de comunicação interpessoal, atitudes cooperativas, de valorização positiva do trabalho, autodisciplina e iniciativa para a solução de problemas; esses se tornam requisitos básicos para o cumprimento de normas internas das organizações, para se evitar o absenteísmo e elevar a disposição para aceitar novas tarefas.

- Conteúdos socioculturais: tais conteúdos referem-se “à dimensão adscritiva do processo de estratificação social” (HASENBALG, 1988, p. 87), que se relaciona ao status atribuído em decorrência das relações de sexo, gênero, etnia, etária e familiar, em que os conteúdos são reelaborados continuamente, modificados “no processo de transformação das relações societárias mais abrangentes, em conexão com o processo de classificação social baseado em critérios adquiridos” (p. 89).
- Conhecimentos advindos da experiência de trabalhos anteriores: os quais correspondem a conhecimentos práticos e informais dos trabalhadores, adquiridos no percurso de sua vida profissional.

Fartes e Santos (2010) publicam que na sociedade atual não se pode dissociar a formação profissional de mercado de trabalho: ambas existem como aspectos determinantes para o desenvolvimento das organizações, da comunidade local, da sociedade e de uma nação, num contexto globalizado. O processo de formação profissional leva os indivíduos a enriquecerem os seus conhecimentos, desenvolverem capacidades e

melhorarem atitudes ou comportamentos, aumentando as suas qualificações técnicas ou profissionais, levando-os a participarem do desenvolvimento das organizações e do contexto socioeconômico e cultural.

Valle e Valle (2014) argumentam que o mercado de trabalho está cada vez mais global e tenderá a ser mais exigente quanto às qualificações profissionais do trabalhador. A formação profissional continuada e a certificação das qualificações são fatores determinantes para o desenvolvimento das organizações e dos países, representando desafios complexos a serem vencidos nas próximas décadas.

Nessa perspectiva, a formação profissional passa a representar um agente de mudança fundamental na sistemática de ajustamento das qualificações profissionais e das competências dos trabalhadores às exigências do mercado de trabalho e da sociedade, constituindo, principalmente, uma medida estratégica capaz de potencializar as transformações econômicas, por meio das pressões do mercado sobre a economia.

Neves e colaboradores (2009) argumentam que a formação profissional passa a ser um mecanismo estratégico de políticas econômica, social e de emprego: econômica, na medida em que possibilita a elevação do nível de atividade econômica em quantidade e qualidade; social, pois implica no desenvolvimento de indivíduos, em questão de formação contínua e de emprego, pois o dinamiza em uma perspectiva de desenvolvimento.

Buscando-se evitar as contradições no processo de formação totalizadora e não fragmentada, os agentes do processo, trabalhadores sociais, governo, universidade e instituições geridas pelos vários segmentos da sociedade, devem contribuir de maneira decisiva para que ensino, empregabilidade, desenvolvimento econômico e social sejam realmente difundidos e internalizados pela sociedade, na concepção do desenvolvimento local, cujos objetivos devem ser definidos claramente. Dessa forma, o novo passa a ser cultura e, dessa forma, realidade (SOUZA, 2011).

CAPÍTULO II

OS SABERES DOCENTES

De acordo com Tardif (2002, p. 36), os professores são pessoas que possuem saberes sociais e saberes pedagógicos, portanto, saberes docentes e profissionais. No entanto, para esse autor, há uma relação problemática entre professores e saberes, ainda mais conflituosa que a relação professor/aluno: a relação com o “saber docente”, que é composto de vários outros saberes, provenientes de diferentes fontes.

“Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e dos saberes disciplinares, curriculares e ‘experienciais’” (TARDIF, 2002, p. 36). Há uma consonante complexidade de elementos a ser estudada na definição do saber docente.

O saber não é algo que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores na escola. Por isso, é necessário estudar esse saber, relacionando-o com a sua atuação profissional (TARDIF, 2002).

Diante dessa ideia de pluralidade, o autor debate a possibilidade de uma classificação dos saberes docentes e destaca a existência de quatro tipos diferentes de saberes na atividade do professor:

- a) Os saberes da formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica);
- b) Os saberes disciplinares;
- c) Os saberes curriculares;
- d) Os saberes experienciais.

No quadro 2, abaixo, elaborado com base em Tardif (2002, p. 37-8), é possível entender cada um dos saberes citados:

Quadro 2 – Os saberes docentes, de acordo com Tardif (elaborado pela própria autora da dissertação)

Saberes da formação profissional	São o conjunto de saberes que, baseados nas ciências e na erudição, são transmitidos aos professores durante o processo de formação inicial e/ou continuada. Também se constituem do conjunto dos saberes da formação profissional, os conhecimentos pedagógicos relacionados às técnicas e métodos de ensino (saber-fazer), legitimados cientificamente e igualmente transmitidos aos professores ao longo do seu processo de formação.
---	--

(continuação do Quadro 2)

Saberes disciplinares	São os saberes reconhecidos e identificados como pertencentes aos diferentes campos do conhecimento (linguagem, ciências exatas, ciências humanas, ciências biológicas etc.). Esses saberes, produzidos e acumulados pela sociedade ao longo da história da humanidade, são administrados pela comunidade científica e o acesso a eles deve ser possibilitado por meio das instituições educacionais.
Saberes curriculares	São conhecimentos relacionados à forma como as instituições educacionais fazem a gestão dos conhecimentos socialmente produzidos e que devem ser transmitidos aos estudantes (saberes disciplinares). Apresentam-se, concretamente, sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender e aplicar.
Saberes experienciais	São os saberes que resultam do próprio exercício da atividade profissional dos professores. Esses saberes são produzidos pelos docentes por meio da vivência de situações específicas relacionadas ao espaço da escola e às relações estabelecidas com alunos e colegas de profissão. Nesse sentido, “incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de <i>habitus</i> e de habilidades, de saber-fazer e de saber ser” (p. 38).

Fonte: TARDIF, 2002, p. 37-8

Mesmo havendo reflexões no sentido de que há diversos saberes docentes, Tardif (2002) chama a atenção para os saberes experienciais em relação aos demais saberes dos professores, ressaltando, principalmente, a relação de exterioridade que os professores mantêm com os demais saberes, pois não controlam sua produção e sua circulação.

2.1 SABERES DOCENTES: PERCURSO HISTÓRICO E DEFINIÇÕES

Historicamente, as pesquisas sobre a formação de professores e a apreensão de seus saberes têm procurado analisar a perspectiva da prática pedagógica, colocando-a sob enfoque, diferente das abordagens de algumas décadas atrás, que buscavam separar a formação da prática cotidiana. De fato, tais abordagens, verificadas na década de 1980, enfatizavam o aspecto político e técnico do trabalho dos professores em sala de aula.

Nesse âmbito, a competência profissional do professor abrangeria tanto o domínio de conteúdo, quanto o seu entendimento sobre as relações entre os diferentes aspectos da instituição escolar, incluindo-se aí o arcabouço da formação técnica, em face da maneira como aquele profissional percebe a organização escolar e os resultados da sua ação (NUNES, 2001).

Para Mello (1983), a forma como o trabalho do professor se organizava dentro das escolas acabava por configurar um profissional não detentor de seus próprios instrumentos

de trabalho, quais sejam: os saberes (conteúdos) e o saber fazer (método), restando-lhe a técnica vazia de competência. É nesse contexto que as análises que buscavam mapear os indicadores da precariedade da prática docente se concentravam, ao perceberem a dificuldade do professor em se ver como parte de uma questão complexa, tendo como norte as deficiências formativas.

Nunes (2001) chama a atenção para esse contexto, afirmando que o fracasso escolar passa a ser justificado sob o ponto de vista da incompetência do professor que, segundo a crença, apresentava deficiências formativas, entre as quais a competência em articular teoria e prática, formação geral e formação pedagógica, conteúdo e métodos de ensino. Contudo, a partir dos anos de 1990, surgem novos paradigmas e enfoques que buscam compreender a prática pedagógica e os saberes pedagógicos e epistemológicos mobilizados no processo de ensino e aprendizagem.

Silva (2013) referencia também a década de 1990 como o início do desenvolvimento de pesquisas que buscam o resgate do papel do professor, ao considerarem a complexidade de sua prática pedagógica e de seus saberes e destacarem a importância de pensar em uma formação a partir de abordagens que transcendam a academia, passando pelo desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional desse profissional.

Para Gariglio e Burnier (2012), os saberes necessários para os professores desenvolverem suas atividades não são aqueles que se circunscrevem somente aos conteúdos de disciplinas, muito menos àquelas habilidades que se acreditavam serem natas nesse profissional: bom senso, intuição, experiência e cultura. Tais noções preconcebidas comprometem o processo de profissionalização do ensino, obstando a eclosão de um saber dessa atividade sobre ela mesma.

Tardif (2002) considera os saberes docentes como variados e heterogêneos, explicando tal ponto de vista à luz de três aspectos. O primeiro, de que tais saberes são provenientes de diversas fontes. O trabalho de um professor é calcado em sua cultura pessoal, a qual se origina de sua história de vida e de sua cultura escolar anterior. Ele também se baseia em determinados conhecimentos disciplinares que foram adquiridos institucionalmente (universidade), além de certos conhecimentos de didática e de Pedagogia, em consequência de sua formação profissional.

O trabalho do professor se apoia, ainda, nos conhecimentos curriculares, que são veiculados pelos programas e manuais escolares, bem como no próprio saber

correlacionado à experiência de trabalho e nas tradições do ofício da docência (TARDIF, 2003).

Em relação ao segundo aspecto, a heterogeneidade e variedade dos saberes profissionais, que se devem, também, a não formação de repertório de conhecimento unificado, em torno, por exemplo, de uma só disciplina ou de uma tecnologia, ou concepções de ensino: são saberes ecléticos e sincréticos (TARDIF, 2003).

Raramente, um professor apresenta teorias ou concepções unitárias em sua prática; ao contrário, esses profissionais utilizam diversas teorias, concepções e técnicas, segundo as necessidades, ainda que essas pareçam contraditórias para as pesquisas científicas. A relação dos professores com os saberes não se configura como de busca de coerência, mas uma relação utilitária no trabalho, em face dos inúmeros objetivos que se busca atingir (TARDIF, 2002).

Quanto ao terceiro aspecto, os saberes docentes são variados e heterogêneos, porque os professores, em sua ação, buscam atingir diversos objetivos, cujo alcance não exige os mesmos conhecimentos, competências ou aptidões. Em outras palavras, a prática profissional de professores pode ser considerada heterônoma, na medida em que se consideram, como fonte de estudos, os objetivos internos da ação e dos saberes mobilizados, como, por exemplo:

[...] quando observamos professores trabalhando em sala de aula, na presença dos alunos, percebemos que eles procuram atingir, muitas vezes de forma simultânea, diferentes tipos de objetivos: procuram controlar o grupo, motivá-lo, levá-lo a se concentrar em uma tarefa, ao mesmo tempo em que dão uma atenção particular a certos alunos da turma, procuram organizar atividades de aprendizagem, acompanhar a evolução da atividade, dar explicações, fazer com que os alunos compreendam e aprendam etc. (TARDIF, 2003, p. 15).

Todo esse conjunto de tarefas irá evoluindo no percurso da aula, em conformidade com uma estabelecida dinâmica de interações humanas que acontece entre professor e alunos. Essa dinâmica é conhecida através dos diferentes estudos sobre a sala de aula, ambiente que demanda uma variedade considerável de habilidades e competências do profissional.

Administrar a sala de aula exige do professor a capacidade de implantação de um apurado sistema de regras sociais e motivação para o respeito a esse sistema, o que se torna possível em decorrência do trabalho complexo com os alunos durante todo o ano letivo (LEMOS, 2009).

2.1.1 A Epistemologia da Prática Profissional

Tardif (2000) referencia o conceito de epistemologia da prática profissional, segundo o qual a carreira representa um processo de identificação e de incorporação do sujeito às práticas e rotinas institucionalizadas de grupos de trabalho.

Nesse âmbito, os saberes dos professores se encontrariam situados e construídos em função de situações particulares e singulares de suas funções; nessa interação específica de trabalho, tais saberes ganhariam sentido e validade, ou seja, encontrar-se-iam condicionados em uma situação de trabalho, a qual deverão atender (TARDIF, 2000).

Ainda de acordo com o autor, essa caracterização configura a importância da prática profissional dos professores no intramuros escolar e se apresenta como referência estrutural para a seleção, o aperfeiçoamento e a produção dos saberes pedagógicos desses profissionais. É nesse contexto que os professores se informam e se formam e eles próprios organizam o trabalho e a sistemática de constituição de saberes, rotinas e estratégias de ensino (TARDIF, 2000).

A função da epistemologia da prática profissional é tornar claros os saberes que envolvem a prática dos professores, levar à compreensão de como tais saberes se integram de modo concreto nas tarefas dos profissionais e como os professores incorporam, produzem, utilizam, aplicam e transformam tais saberes, em face dos limites e recursos próprios de suas atividades de trabalho. A epistemologia prática também procura compreender a natureza desses saberes, bem como a sua participação no processo de trabalho do professor e no desenvolvimento da identidade profissional (TARDIF, 2000).

Conforme Tardif (2002), os saberes apreendidos e incorporados em situações localizadas e singulares de trabalho se definem como saberes da experiência profissional, isto é, saberes estruturados no trabalho cotidiano de professores e no conhecimento de seu contexto. Gariglio e Burnier (2012, p. 217) escrevem que tais saberes são inventados da experiência “e por ela validados e revalidados, incorporando-se à vivência individual e coletiva sob a forma de *habitus*, rotinas e de habilidades de saber-fazer e saber-ser”.

Bourdieu (1974/2009) se utiliza do conceito de *habitus*, como necessidade empírica de apreensão das relações de afinidade entre o comportamento dos indivíduos e as estruturas e condicionantes sociais; concebido como um princípio mediador, de correspondência entre as práticas individuais e as condições sociais de existência; conceituado como uma sistemática de disposições duráveis e transponíveis, que integra

todas as experiências passadas e funcionando, a todo instante, como matriz de percepção, apreciação e ação, o que possibilita que se realizem tarefas cada vez mais diferenciadas.

Tardif (2002) referencia que essa noção de saber é diferente do conhecimento científico: ela possui um sentido mais amplo, pois abrange os conhecimentos, as competências, as habilidades ou aptidões e também as atitudes, que muitas vezes são denominadas de saber, saber-fazer e saber-ser. Dessa forma:

[...], o corpo docente, na impossibilidade de transpor linearmente para a sua prática docente os saberes das disciplinas, do currículo e da formação profissional, constrói intermediações e traduções, que, por sua vez, terminam influenciando o próprio professor, levando-o a produzir outros saberes por meio dos quais pode compreender e dominar sua prática (GARIGLIO; BURNIER, 2012, p. 217).

Em suma: os saberes são constituintes dos fundamentos da competência dos professores, configurando a formação anterior e mesmo as políticas educacionais de programas e de métodos e a forma como tais profissionais resolvem questões e conflitos de seu cotidiano profissional: são os saberes da experiência que permitem aos professores a construção de modelos de excelência profissional em sua atuação (TARDIF, 1999).

Gariglio e Burnier (2012) argumentam que são amplos os estudos que buscam definir os conteúdos dos saberes do fundamento profissional dos professores, em face da indefinição sobre o conceito de “saber”, o que acaba por promover alguns questionamentos: os professores, em sua prática, replicam ou produzem saberes? Esses saberes se diferenciam de outros conceitos, tais como crenças, certezas de senso comum ou *habitus*, formas de agir e pensar na sociedade?

Nunes (2001) explica que esses questionamentos são a base das pesquisas que marcaram os anos de 1990 e as décadas seguintes, pois os estudos que tratam da formação de professores e da constituição de seus saberes emergem de uma abordagem teórico-metodológica que coloca o professor no centro das discussões e busca analisar as trajetórias, histórias de vida e de desenvolvimento pessoal desses profissionais.

Portanto, afasta-se de antigas considerações que reduziam a profissão de ensinar a um conjunto de competências e técnicas, acarretando crises de identidade dos professores, em face da separação entre o “eu profissional” e o “eu pessoal” (NUNES, 2001).

Dessa época, destacam-se os estudos de Nóvoa (1992), que referenciam o trabalho do professor a partir dos diferentes aspectos de sua história, seja ela profissional ou individual; tais estudos reconhecem e consideram os saberes construídos por eles, o que irá incidir diretamente em sua formação, trazendo também esse fator à tona nas discussões, assim como os saberes implícitos desses profissionais.

Sobre a aquisição de saberes, Pozo (2002) infere que há diversas fontes de aprendizagem, visando ao desenvolvimento e ao suporte das competências profissionais. Tais fontes se encontram subdivididas em duas categoriais: a aprendizagem implícita e a aprendizagem explícita.

Em relação à primeira, costuma-se atribuir, também, a nomenclatura de conhecimento tácito, ou seja, aquele adquirido de forma não intencional, muitas vezes de modo empírico, fora de ambientes formais de ensino e que faz parte dos conteúdos pessoais, específicos e não codificados. Já a aprendizagem explícita é a resultante de ações propositadas, organizadas e conscientes, com a finalidade de aprendizado, ocorrendo em meios formais (POZO, 2002).

Buttenbender (2008) cita estudos que apontam a discrepância existente entre os conhecimentos proporcionados pela aprendizagem explícita e as habilidades profissionais requeridas para a execução de determinadas funções de forma eficiente, questionando se a formação em nível superior de profissionais os tem preparado para o enfrentamento do contexto organizacional e de seus processos.

Nesse pressuposto, o autor faz uma comparação com a aprendizagem pela experiência de profissionais, fundamentada sobre a noção do aprender-fazendo e que pode se dar no próprio ambiente de trabalho (BUTTENBENDER, 2008).

Todavia, o autor questiona a aprendizagem pela experiência, forma de aquisição de competências que ainda se configura nos dias atuais, uma vez que determinados profissionais podem estar aprendendo em situações nas quais comportamentos e rotinas tradicionais já não mais representam perspectivas para se atingir os objetivos e desempenhos individuais ou organizacionais com excelência; além disso, o modelo de aprendizagem implícita pode gerar consequências graves para o processo de inovação e criatividade, aspectos relevantes no desenvolvimento de toda organização (BUTTENBENDER, 2008).

Dessa forma, defende-se o pensamento de Nóvoa (1992), quando afirma que é necessário valorizar os saberes que os professores detêm; é imprescindível, ainda, que sejam trabalhados sob o ponto de vista teórico e conceitual. Todavia, os estudos de Gariglio e Burnier (2012) mostram que a formação dos professores que atuam na educação profissional encontra-se distante da formação pedagógica, mas fortemente vinculada à experiência profissional no mercado de trabalho.

Portanto, o professor da educação profissional tem a sua formação fundamentada na experiência, trazendo conhecimentos oriundos da aprendizagem implícita. Outra dimensão

de formação desse profissional em relevo é a experiência adquirida em sala de aula, representando um componente constitutivo de seus saberes e identidade profissional. Desse modo, a interação que o professor estabelece com os seus alunos é também parte constitutiva do seu “eu profissional” (GARIGLIO; BURNIER, 2012), o que leva a concluir que:

O saber experiencial construído no território da prática docente parece estar ligado a determinado tipo [de] aprendizagem que é fundante à profissão docente: essa atividade profissional não é exercida por um objeto, sobre um fenômeno a ser conhecido ou uma obra a ser produzida. Ela é realizada concretamente, numa rede de interações com outras pessoas, num contexto onde o elemento humano é determinante e dominante e onde estão presentes símbolos, valores, sentimentos, atitudes que são passíveis de interpretação e decisão e que, geralmente, possuem caráter de urgência. Essas interações são mediadas por diversos canais: discursos, comportamentos e maneiras de ser (GARIGLIO; BURNIER, 2012, p. 228).

As interações processadas em sala de aula por professores e alunos exigem dos primeiros um saber não propriamente construído a partir do objeto de conhecimento ou mesmo sobre sua prática, que a objetiva; antes, exigem a capacidade daqueles profissionais de se comportarem como sujeitos, desempenhando um papel de pessoas em interação com outras pessoas. Essa capacidade acaba gerando certezas particulares ao professor, em relação a sua capacidade de ensinar e de alcançar bons desempenhos em sua atuação profissional (TARDIF, 2002).

Em suma, ao professor do EP encontrar-se diante dos alunos e poder interagir com eles em situações de ensino e aprendizagem acaba por constituir o fator de maior status no seu processo de aprendizagem, sendo nessa sistemática que se constroem e validam-se os seus saberes profissionais.

2.1.2 Os Saberes Docentes no Ensino Profissional

Tardif (2002) reflete que na vida cotidiana os atos e discursos dos indivíduos encontram-se apoiados em saberes que oferecem um panorama de inteligibilidade e de sentido àquilo que buscam realizar.

A ideia de raciocínio sobre a ação não remete à exigência de um conhecimento extenso de determinada situação. Ao contrário, esse conhecimento configura-se como fortemente ligado ao saber social e coletivo, compartilhado por uma comunidade de atores: um saber prático que respeita as diversas lógicas de comunicação e que se encontra conectado a razões, motivos e interpretações também lógicas e recorrentes à diversidade de julgamentos (TARDIF, 2002).

De acordo com Gariglio e Burnier (2012), na educação profissional, a compreensão dos saberes que estruturam o exercício da docência é ainda incipiente, muito porque essa é uma modalidade ainda pouco investigada e repleta de peculiaridades: a docência é exercida por pessoas formadas em outras áreas, muitas dessas técnicas e distantes da área educacional; tais profissionais, raramente, tiveram acesso a uma formação pedagógica anterior ao exercício da atividade. Essas pessoas, em grande parte das vezes, trazem experiências profissionais de áreas técnicas, que formatam a sua visão de mundo e sua profissionalidade, impactando no modo como atuam na formação de seus alunos.

É certo que o ofício do professor é sustentado em uma base de saberes; essa assertiva motiva as investigações sobre quais seriam os saberes básicos dos professores da educação profissional, suas características e o contexto em que eles são construídos, a partir de sua esfera de atuação (GARIGLIO; BURNIER, 2012).

Tardif (2003) escreve que, em sua prática, os profissionais devem se amparar em conhecimentos especializados e formalizados que se originam, na maioria das vezes, de disciplinas científicas, que incluem as ciências naturais e aplicadas, além das sociais, humanas e da educação.

Na opinião do autor, os conhecimentos especializados precisam ser adquiridos por meio de uma formação extensa e de excelente nível, preferencialmente no ensino superior ou equivalente. Mesmo que se baseiem em disciplinas científicas “puras”, os conhecimentos profissionais têm o pragmatismo em sua essência, isto é, são construídos e direcionados para a solução de situações-problemas concretas (TARDIF, 2003).

Os conhecimentos especializados exigem dos profissionais a autonomia e o discernimento, não se tratando apenas de conhecimentos técnicos e padronizados, que se conhecem de antemão, em forma de procedimentos, rotinas ou receituários; de forma contrária, os conhecimentos profissionais demandam sempre uma parcela de adaptação e improvisação, em face da emergência de novas situações (e únicas), exigindo do profissional a reflexão e o discernimento para, não somente compreender a problemática envolvida, mas, ainda, promover a organização e esclarecimento dos objetivos desejados e dos meios requeridos para atingir tais objetivos (TARDIF, 2003).

Lemos (2009) referencia que os conhecimentos profissionais, em suas bases teóricas, ou em suas consequências práticas, são evolutivos e progressivos, necessitando da profissional formação contínua e continuada, devendo buscar também a sua autoformação, por diversos meios, depois de concluído o curso universitário.

As últimas décadas, no que concerne à formação profissional daquele que atuará na área da educação, têm assistido uma tentativa de reformulação e renovação dos fundamentos epistemológicos da prática docente e de formação para o magistério. As teorias têm buscado a criação de: um repertório de conhecimentos a ser utilizado no ensino e de diversas reformas que buscam a definição e fixação de padrões de competências para a formação docente, ações voltadas para a intenção de profissionalização do ensino (TARDIF, 2003).

De fato, os movimentos em direção à profissionalização do ensino e à formação de professores se inserem num panorama de crise sobre o valor dos saberes profissionais, das formações profissionais, da ética profissional e da confiança da população nas profissões e nos profissionais (TARDIF, 2002).

Essa crise obriga os agentes das reformas do ensino e da profissão docente a encararem uma situação duplamente complexa: enfrentarem as consideráveis pressões para a profissionalização do ensino, para a formação e o ofício do professor e encontrarem-se diante da perda de valor e prestígio das profissões, o que deixa nebuloso o discurso sobre a profissionalização do ensino como pressuposto da valorização (LEMOS, 2009).

Tardif (2003, p.13) esclarece que a própria posição dos professores nessa esfera já representa um desafio: grande parte desses profissionais, o que sabem do processo de ensino, os papéis desempenhados e os métodos, apreenderam em sua própria história de vida e escolar. “Os professores são trabalhadores que foram mergulhados em seu espaço de trabalho durante aproximadamente dezesseis anos (em torno de quinze mil horas), antes mesmo de começarem a trabalhar”.

A imersão de tais profissionais se mostra por meio de todo um acervo de conhecimentos anteriores, valores, crenças, representações e certezas sobre a sua prática, sendo fenômenos que permanecem fortes e estáveis no percurso do tempo e de seu desenvolvimento profissional.

2.1.3 A Questão da Formação Profissional e da Identidade Docente

De acordo com Benites (2007), a identidade é concebida como processo de construção social do sujeito historicamente situado. Quando se fala de identidade profissional, refere-se à construção de um fator fundamentado na significação social da profissão, de suas tradições e no fluxo histórico de suas contradições. Assim como outras, a profissão docente emerge em um contexto de demanda da sociedade e constitui-se em um corpo organizado de saberes e em um conjunto de normas e valores.

Para Garcia e colaboradores (2005), a identidade profissional dos professores pode ser compreendida como uma construção social assinalada por diversos aspectos que interagem entre si, acarretando uma série de representações que tais profissionais fazem de si próprios e de suas funções, estabelecendo, de modo consciente ou não, negociações que integram as suas histórias de vida, as condições concretas de trabalho, o imaginário em relação à profissão, entre outros.

Ainda de acordo com os autores, a presença de uma identidade própria direciona a responsabilidade do professor para a sua função social, o que faz eclodir a autonomia e o comprometimento com as suas atividades. É importante salientar, contudo, que o professor adquire tais quesitos através da formação inicial escolar, pelas experiências diversas, por meio de processos de formação continuada, pelas influências sociais etc.; esse processo é permanente e encontra-se fortemente correlacionado à cultura e às demandas sociais (GARCIA; HYPOLITO; VIEIRA, 2005).

Mockler (2011) reforça essas questões ao elucidar que o “ser professor” é uma construção que se processa ao longo de um tempo, uma vez que envolve diversos aspectos, entre os quais a assimilação da formação, direcionada para o aprender a agir, tomar decisões e, principalmente, para se reconhecer como um formador de futura geração.

A identidade docente abrange três dinâmicas:

- a) O ambiente externo da política;
- b) O contexto profissional;
- c) A experiência pessoal.

A noção principal é que há outras três dinâmicas que se imbricam no “ser professor”:

- a) A aprendizagem profissional;
- b) O ativismo docente;
- c) O desenvolvimento pessoal.

Por sua vez, cada uma dessas dinâmicas traz em si as condutas distintas dos professores e acabam por resultar na melhoria da qualidade da atuação desse profissional, desde o envolvimento, a compreensão de si e até o seu campo de atuação, em face do contexto político (MOCKLER, 2011).

Nóvoa (1991) referencia que as características de desenvolvimento pessoal e profissional evocam o próprio sentido de uma epistemologia da prática, a qual se opõe a uma tendência de reduzir a profissão docente a uma sistemática de técnicas, a qual contribuiria para uma verdadeira crise de identidade desse profissional.

Ocorre uma verdadeira inversão de princípios, contexto que deixa transparecer a necessidade de um saber da prática e um saber da experiência, como formas para se proceder à compreensão de: quem são os professores; por que eles tomam determinadas decisões; que crenças baseiam a sua prática; quais são as influências que determinam a sua atuação profissional; entre outros questionamentos que se atrelam à docência (NÓVOA, 1991).

Para Altet (2001), a dimensão prática é de extrema importância na carreira docente. O autor referencia que o saber da prática se constrói na ação, visando à eficácia; tal saber é contextualizado, situado e finalizado, transmutando-se em um saber que se adapta à realidade. A adaptação do saber se constrói por meio de experiências de vida, apoiadas em percepções e interpretações das situações anteriormente vividas.

Dessa forma, os saberes se configuram como um fator plural, construído no contexto sociocultural da profissão, modificando-se (ou não) na trajetória do tempo, incluindo as informações, os valores, as crenças e as habilidades que se relacionam a certa profissão; é nessa sistemática que o professor constrói a sua identidade. Essa identidade construída por cada professor se baseia em um equilíbrio único existente entre características pessoais e percursos profissionais, os quais são estruturados ao longo de sua história (ALTET, 2001).

Segundo Marcelo (2009), a constituição da identidade docente perpassa inúmeras questões que atravessam desde a socialização primária do indivíduo (quando cumpre um papel de aluno na escola), passando pela formação inicial em cursos de licenciatura, até o tornar-se, de fato, professor, em continuada formação.

Considera-se o conceito de desenvolvimento profissional, em face da constituição da identidade docente, pois se leva em conta a identidade constituída nos momentos anteriores à formação inicial, até chegar a momentos de aprendizado no âmbito da própria profissionalização. O desenvolvimento profissional tem coerência à luz da consideração do professor como um profissional do ensino, buscando romper com a histórica fragmentação entre formação inicial e continuada, invocando-se a noção de evolução e continuidade, ao longo da carreira (MARCELO, 2009).

No caso específico da educação profissional, é importante ressaltar que essa modalidade de ensino sempre se caracterizou por atribuir aos seus professores a nomenclatura “profissionais”, muito devido a sua ligação com o mundo produtivo. No entanto, o ensino superior parece ainda continuar um tanto alheio à formação de professores para atuarem nessa modalidade educacional, isto é, a formação pedagógica

continua sendo negligenciada pelas políticas públicas aos professores da educação profissional (ABREU, 2009).

De acordo com Abreu (2009), esses profissionais, em seus discursos, acreditam dominar a prática de ensino pelos anos que a repetem nos trabalhos em sala de aula, desconsiderando a sua própria capacidade para a mudança; acreditam, ainda, que os seus saberes são aprimorados por meio do exercício cotidiano de seu fazer pedagógico.

Os profissionais que atuam no magistério, sejam esses habilitados ou não por uma formação pedagógica, situam-se numa relação mediada pelo exercício cotidiano de sua atuação, enquanto professores. Essa relação é a responsável, em grande parte, pelo permanente processo de aprendizagem sobre e na ação educativa, em que as características individuais acabam por influenciar os processos de construção social (ABREU, 2009).

Pimenta (2000) referencia que grande parte dos professores da educação profissional acredita ser suficiente, para a sua atuação profissional, o domínio de conhecimentos inerentes à área em que atua como professor. Todavia, a autora reforça que é na busca de compreensão do contexto social no qual está imerso o seu aluno que o professor constrói a sua identidade, na medida em que também perscruta a sua própria atividade pedagógica.

Tais perspectivas se constroem na experiência entre professores e alunos e na reflexão sobre essas experiências; em outras palavras, a identidade é construída na prática social e, em face do componente profissional, ela vai ocupando o seu espaço, ao mesmo tempo em que o professor vai tomando consciência da importância de sua função (PIMENTA, 2000).

Para Tardif (2003), o saber está a serviço do trabalho, o que leva à compreensão de que as relações dos professores com os saberes não são estritamente cognitivas; ao contrário, elas são mediadas pelo trabalho, o que lhes fornece subsídios para o enfrentamento da realidade e a solução dos conflitos cotidianos. Esse ponto de vista permite entrever que os profissionais que atuam na docência, sejam eles habilitados ou não por uma formação pedagógica, situam-se em uma relação mediada pelo exercício diário de sua atuação profissional.

Conforme Abreu (2009), o desafio está em articular e realizar a transposição de saberes da formação profissional e da experiência de vida em saberes pedagógicos, sem que se recaia no reducionismo da transmissão de conteúdo, mas, antes, transformem-se os saberes docentes em uma prática reflexiva e transformadora. Os saberes técnicos são relevantes, contudo, eles devem estar atrelados à compreensão das dimensões das relações

sociais e das práticas oriundas do saber pedagógico, sendo essa a perspectiva mais robusta na função primeira do professor, que é o compromisso moral e o comprometimento com a formação de seus alunos.

O cenário atual demanda uma preocupação maior com os saberes necessários ao professor da educação profissional, a fim de que ele possa assumir uma tarefa compromissada com as metas de formar cidadãos autônomos, críticos e reflexivos, com competências para lidar com situações complexas e, muitas vezes, inesperadas, que exigem tomadas de decisão.

Para Marcelo (2009), o desenvolvimento profissional é um processo pelo qual o professor, só ou acompanhado, pode rever, renovar e desenvolver o seu compromisso, como agente de mudança, com propósitos morais de ensino; pode, nesse processo, adquirir e desenvolver conhecimentos e aptidões essenciais ao pensamento profissional, à planificação e à prática com os seus alunos e colegas, no percurso de cada etapa de sua vida como docente.

Desse modo, o professor do EP, ainda que tenha um compromisso com a formação de profissionais demandados pelo mercado de trabalho, nem por isso deixará passar ao largo uma formação crítica de cidadãos que conseguem se posicionar frente às transformações e exigências do mundo do trabalho, capazes de refletir e agir sobre esse contexto.

Entretanto, a questão fundamental é como se encontra a constituição dos saberes e fazeres desses profissionais para atuar com métodos que evocam uma participação mais ativa, protagonista e construtora de seu próprio conhecimento, por parte dos alunos.

À vista disso, esta pesquisa buscou conhecer e analisar alguns dos chamados métodos ativos na educação, utilizando as contribuições de Paulo Freire em relação à formação de seres autônomos, críticos e reflexivos, por meio da educação escolar, buscando compreender como os professores do EP têm feito uso desses métodos, de forma intencional ou intuitiva.

CAPÍTULO III

AS METODOLOGIAS ATIVAS NA APRENDIZAGEM

A educação deve ser um ato coletivo, planejado de forma intencional e comprometida, num processo de troca entre as pessoas, contrário à noção do depósito de conhecimentos por um sábio sobre um ignorante e da visão tradicional da relação mestre e aprendiz. A autonomia do “aprendente” surge como um dos aspectos principais dessa relação e como motor das chamadas MA.

De acordo com Fernandes e colaboradores (2005), as MA são classificadas como práticas educacionais que se fundamentam nos princípios da pedagogia da interação e da pedagogia crítica, que tem em Paulo Freire o seu maior defensor.

As características básicas dessas práticas é a participação ativa dos alunos em todo o processo de ensino e aprendizagem, incluindo-se aí os diferentes contextos em que ele se dá. MA são métodos de ensino, que deslocam o aprendente para o centro da aprendizagem, buscando torná-lo sujeito de sua formação, destacando a formação sobre a informação (FERNANDES et al., 2005).

Assim, o ensino passa a ter como finalidade maior o desenvolvimento das capacidades de construção do conhecimento, desenvolvendo competências, para que o aluno possa buscar as informações, visando à resolução de problemas e ao enfrentamento de situações não previsíveis, mobilizando inteligências, em face dos desafios impostos pelo trabalho.

As MA podem representar alternativa que viabilize a articulação entre teoria e prática, por meio de ações pedagógicas que ultrapassem o espaço escolar e que mostrem a necessidade de inserção dos alunos em suas realidades concretas, perseguindo uma formação que se encontre centrada na prática e em contínua aproximação entre escola e mundo do trabalho.

De acordo com Fernandes e colaboradores (2005), a articulação espaço escolar e mundo do trabalho, por meio dos métodos ativos de ensino, poderá se dar através de processos que permitem emergir a teoria da prática, podendo tal questão ser levada às atividades sociais e profissionais do aluno, isto é, a sua realidade.

3.1 HISTORICIDADE

As MA têm a sua gênese no movimento escolanovista ou Escola Nova, na segunda metade do século XIX. Uma das maiores características desse movimento é a centralidade

da aprendizagem, o que implica em uma hegemonia do aluno sobre o professor, tornando-se o primeiro uma espécie de autoaprendiz (ARAUJO, 2008).

No modelo escolanovista, que tem em John Dewey o seu maior expoente, a atividade é o fundamento principal, fazendo um contraponto à metodologia tradicional. A Escola Nova propagava a atividade, ao invés da passividade, postulando uma posição contrária a da longa tradição pedagógica de séculos anteriores, ao privilegiar a atividade do aluno, sendo essa o motor propulsor da aprendizagem, já que atividade significa experiência (ARAUJO, 2008).

O protagonismo do professor seria destronado, pois tratava-se de conferir protagonismo ao aluno; em outros termos, o aprendente seria o carro-chefe em detrimento do ensinante ou, ainda, o puerocentrismo substituiria o magistrocentrismo (ARAUJO, 2008, p. 2).

Tais mudanças no âmbito da educação passavam a configurar o final do século XIX e as primeiras décadas do século XX. De acordo com Galiani (2009), esse período, no qual eclodiu o movimento escolanovista, foi acompanhado das MA no ensino, que foi um importante instrumento no início do movimento. A adoção das MA irá provocar a inflexão entre a teoria e a prática, sendo as duas fundamentadas na experiência, de acordo com os princípios da Pedagogia Científica de Herbart, surgida na Inglaterra, em 1889.

A Pedagogia Científica de Herbart disseminou propostas que se julgavam inovadoras, baseadas na experiência e que se propunham a superar as metodologias tradicionais. Sua influência chegou ao Brasil, juntamente com o movimento da Escola Nova, na década de 1920, provocando a reforma da educação brasileira, de caráter escolanovista, inaugurada por Sampaio Dória – na década de 1930, já eram quatorze escolas que havia aderido à reforma (GALIANI, 2009).

Outros teóricos também contribuíram para a fundamentação dos princípios das MA, a exemplo de John Dewey: William James (“Princípios de Psicologia”, 1890), Adolphe Ferrière (“A lei biogenética e a escola ativa”, 1910) e Edouard Claparède (“A educação funcional”, 1931) (ARAUJO, 2008).

Segundo Berbel (2011) e Gadotti (2001), ao longo da história, outras concepções pedagógicas surgiram e se mostraram uma alternativa à Escola Nova, ainda que tenham sido influenciadas por seus princípios, mormente em relação à aplicação de MA na aprendizagem.

Paulo Freire, por exemplo, a partir da década de 1970, estimulou o desenvolvimento de uma pedagogia problematizadora, que se sustentava em uma concepção dialética, na qual aluno e professor (educando e educador) aprenderiam juntos,

em uma relação dinâmica, segundo a qual a prática, orientada pela teoria, acaba por reorientar essa teoria, em uma sistemática de aperfeiçoamento constante (BERBEL, 2011; GADOTTI, 2001).

Nessa questão, as contribuições de Paulo Freire para o pensamento pedagógico brasileiro, ao longo do século XX, são consideráveis, principalmente em relação à teoria dialética do conhecimento e à categoria pedagógica da conscientização. A primeira diz respeito ao pensar a prática, como forma de reflexão e transformação dessa própria prática. A segunda, ao desenvolvimento da autonomia intelectual do indivíduo, por meio da educação, para que ele possa intervir em sua realidade (BERBEL, 2011).

A educação, para Freire, não é neutra, mas sempre um ato político. Educar para a autonomia significa também, conseqüentemente, um ato político e para o campo de formação profissional e ou formação de professores, um ato político pedagógico (BERBEL, 2011, p. 30).

Ainda que não tenha inaugurado o conceito de MA na educação, Paulo Freire deu uma excelente contribuição para fundamentar as práticas que evidenciam o trabalho do aluno e o deslocam para o centro do processo de ensino e aprendizagem, indicando que esse é dialético, isto é, fundamentado no pensar a prática, para que ela possa ser transformada e, assim, alavancar o desenvolvimento do sujeito. A prática deverá ser baseada na autonomia, como pressuposto para a intervenção crítica do sujeito na realidade social, na qual se insere.

3.2 AS CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS DE PAULO FREIRE

Na obra de Paulo Freire, “Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa”, a autonomia aparece como um princípio significativo e central, que sustenta os métodos ativos no processo de ensino e aprendizagem (MITRE et al., 2008).

A autonomia é assunto central da educação contemporânea e ela pressupõe aprendentes capazes de autogerenciamento ou autogoverno de seu próprio processo de formação. O ato de ensinar deverá ser norteado pelo respeito à autonomia e à dignidade dos indivíduos, principalmente em se tratando de uma abordagem progressiva, que sustenta o ideal de uma educação que tem no indivíduo construtor de sua própria história o fundamento para a sua ocorrência (GADOTTI et al., 2015).

Paulo Freire, em sua “Pedagogia da Autonomia” (1996/2006, p. 37), diz que o respeito à autonomia e à dignidade dos indivíduos só poderá emergir do cerne de uma relação dialética, em que os atores envolvidos – professores e alunos – se reconheçam mutuamente, de forma que não haja “docência sem discência”, e as duas se expliquem,

sendo que, os sujeitos que participam dessa relação dialética, ainda que haja diferenças, não se resumam à condição de “objeto um do outro”.

A concretização da autonomia do aluno se inicia com o reconhecimento de sua bagagem cultural e de seus saberes construídos na ação em sua realidade social. Contudo, esse reconhecimento só será possível na medida em que o professor demonstre uma atitude humilde, reconhecendo os limites e finitude de seu conhecimento, bem como os ganhos substantivos consequentes da interação com os seus alunos e da importância de sua avaliação para eles (FREIRE, 1996/2006).

Essa postura deverá ser acompanhada de afeto, de uma atitude amorosa e de compaixão direcionada ao aluno. O afeto e a atitude amorosa do professor em relação aos seus alunos se manifestam no respeito à autonomia, como forma de compreensão dos processos de produção, expressão e apreensão do conhecimento, dentro de uma ação transformadora da realidade, uma vez que o conhecimento oferece as possibilidades para a transformação da realidade dos indivíduos (FREIRE, 1996/2006).

Por sua vez, a compaixão abrange a ação da acolhida radical que pressupõe o deslocamento do “eu” em direção ao “outro”, com deferência incondicional que objetiva a inserção desse último na realidade social. Não se trata aqui da assunção de um comportamento paternalista por parte do professor em relação aos seus alunos, sendo reduzida a relação em sentimento de pena ou comiseração, mas, sim, um sentimento de desenvolver e praticar um irrestrito respeito à existência do outro (FREIRE, 1996/2006).

Scocuglia (1999), referenciando a obra de Paulo Freire, escreve que ela vai muito além de um simples método de alfabetização de adultos. Abrange uma sistemática que inclui determinada visão de mundo, uma proposta ética, política e pedagógica, que visam a uma educação que proporcione ao educando descobrir-se como sujeito social e histórico, que é capaz de agir em seu contexto, construindo a sua identidade crítica e reflexiva, em face de um mundo desigual e injusto, revendo-se e tendo a noção de si próprio como um ser em construção e não concluso.

A existência é aspecto recorrente na obra de Freire e ela só terá sentido se acompanhada da autonomia. Nesse pressuposto, a educação (e não o treinamento) tem papel relevante, pois ela pode levar o sujeito que aprende (e também o que ensina) a modificar-se e se tornar ativo em seu processo de existir no mundo, transformando-se e também a sua realidade (SCOCUGLIA, 1999).

Segundo Gadotti (1997), o conhecimento deve ser uma ferramenta essencial para a intervenção do sujeito no mundo e a educação deverá ter como paradigma o ser humano.

Ainda que modificar antigas práticas no ensino seja um longo caminho a se percorrer, é preciso trazer elementos que busquem modificá-las se objetiva-se, por meio da educação escolar, formar sujeitos mais críticos e reflexivos diante de seu papel social e de transformação da realidade.

Gomes e Rego (2014) esclarecem que a proposta pedagógica de Paulo Freire promove uma associação entre a educação, a solidariedade e o diálogo, como instrumentos fundamentais para a mudança na sociedade, e de compromisso libertário em relação às condições humanas.

É assim que a educação em Freire é reconhecida como um processo possível a sujeitos, ao invés de objetos; a seres inacabados e passíveis de permanente sistemática de construção e de relação com a sua realidade social e com o mundo. Na visão de Paulo Freire, o homem, quando compreende a sua realidade, pode formular hipóteses sobre os desafios que ela lhe propõe, buscando soluções de ação. Nesse processo, pode constituir a consciência crítica e reconhecer que a sua realidade é mutável, sendo a base de todo esse processo a solidariedade (GOMES; REGO, 2014).

A solidariedade em Paulo Freire é o compromisso assumido pelos homens, uns com os outros e com o mundo, no projeto maior da humanização, contra a coisificação do sujeito. O compromisso será sempre solidário e um ato ativo; desse, origina-se o compromisso profissional, como uma dívida do homem com a sociedade, assumida em sua constituição do “ser profissional” (FREIRE, 1968/1996).

Tal questão traz à tona reflexões sobre o papel do professor diante da sociedade e de seus alunos, em seu fazer profissional. Pinto (2003, p. 48) argumenta que esse profissional deverá ser o “portador da consciência mais avançada de seu meio”; antes, contudo, deverá despertar em si a noção crítica de seu papel, refletindo sobre o significado de sua missão profissional, sobre as circunstâncias que determinam e influenciam as suas práticas e sobre as finalidades de sua ação.

Dessa forma, ao permearem a sua ação educativa pelas MA, trazendo os seus alunos para o centro do processo de ensino e aprendizagem, buscando torná-los protagonistas e autônomos na construção de seus conhecimentos, os professores poderão proporcionar experiências de ação e reflexão aos aprendentes, tornando o ato educativo e a formação mais humanista, dinamizadora do potencial criativo humano, buscando-se “a libertação de todos os homens” (GOMES; REGO, 2014, p. 302).

Segundo Prado (2012), as MA encontram-se no contexto das novas tendências pedagógicas, que caminham na contramão da pedagogia tradicional; trata-se de possíveis

estratégias, nas quais os alunos são deslocados para o centro do processo de ensino e aprendizagem, como protagonistas, isto é, corresponsáveis pela sua trajetória educacional. Nesse percurso, os professores desempenham o papel de facilitadores das experiências que se relacionam à aprendizagem.

Para Bergmann (2016), utilizar a MA tem sido um desafio para os professores, uma vez que ela instiga-os a exercer umas *práxis* criadora, condição fundamental para a constituição dos sujeitos críticos-reflexivos, que assumem para si a corresponsabilidade pela construção de seu próprio processo de aprendizagem, no percurso de sua vida.

O uso das MA em sala de aula demanda do professor, além de conhecer o seu modo de operacionalização, apropriar-se também dos fundamentos pedagógicos nos quais elas se sustentam, ou seja, os princípios que estruturam a pedagogia crítica (PRADO, 2012).

Nesse âmbito, diferentemente da pedagogia tradicional, na qual o professor é o transmissor do conhecimento para o aluno, é a autoridade máxima na condução das estratégias de ensino e na condução do processo educativo, na pedagogia crítica o professor se assume como facilitador/mediador, conduzindo os seus alunos à observação da realidade e apreensão dos conteúdos que dela extraem (PRADO, 2012).

De acordo com Pinto (2003), esse processo educativo, sustentado por uma MA, que transforma os alunos em protagonistas, tem como objetivo maior a transformação social, econômica e política, além da superação das desigualdades sociais, temáticas presentes nas obras de Paulo Freire.

Não obstante, esse processo só terá sucesso se outros conceitos forem trazidos para o cerne das discussões sobre as MA e a sua aplicação na educação escolar: autonomia, protagonismo, solidariedade, existência, constituição de sujeitos crítico-reflexivos, transformação social e empoderamento (PINTO, 2003).

Por meio das MA, o professor pode contemplar as temáticas explícitas da pedagogia crítica de Paulo Freire. No caso específico do empoderamento, cujo conceito na obra freireana é, ao mesmo tempo, processo e resultado, que emerge da ação social, os indivíduos tomam posse de suas próprias existências em virtude da interação com os seus pares (BAQUERO, 2012).

Dessa forma, é produzido o pensamento crítico em relação à realidade e a ação do professor, a partir de seus saberes, se processará no sentido de extrair de seus alunos a “consciência”, isto é, a transição de uma noção ingênua, para uma mais crítica da realidade social, o que gera o pensamento crítico, também bastante referenciado por Freire, o qual,

por sua vez, favorece a construção da capacidade pessoal e social e da transformação das relações de poder (BAQUERO, 2012).

Baquero (2012, p. 181), referenciando os estudos de Paulo Freire, em sua obra “Conscientização” (1979), explicita que:

A conscientização é um processo de conhecimento que se dá na relação dialética homem-mundo, num ato de ação-reflexão, isto é, se dá na *práxis*. Conscientizar não significa manipular, conduzir o outro a pensar como eu penso; conscientizar é “tomar posse do real”, constituindo-se o olhar mais crítico possível da realidade; envolve um afastamento do real para poder objetivá-lo nas suas relações.

Dessa forma, o professor, como facilitador do processo de aprendizagem de seus alunos, utilizará de métodos que objetivam a tomada de consciência por parte deles, sem que haja a manipulação ou a condução, com pena de o trabalho pedagógico, visando ao desenvolvimento da consciência crítica e reflexiva, ser prejudicado (BAQUERO, 2012).

Entretanto, a conscientização, a partir do ato educativo, deverá se fundamentar no diálogo e na educação dialógica que, de acordo com Baquero (2012, p. 182), é situada, ou seja, uma pedagogia que situa a aprendizagem “nas condições reais de cada grupo”.

O trabalho pedagógico do professor em deslocar os seus alunos para uma posição ativa e protagonista do processo de aprendizagem não deverá prescindir da afetividade; contudo, a afetividade não compromete a ação ética e o cumprimento do dever desse profissional (FREIRE, 1968/1996).

A relação estabelecida entre professores e alunos é pedagógica e cultural, por isso a utilização de MA não concebe o ato educativo como mera transmissão dos conteúdos escolares: pressupõe a participação ativa dos educandos, levando-se em conta a sua autonomia, para o estabelecimento da dialogicidade em sala de aula (FREIRE, 1968/1996).

Outro aspecto relevante da pedagogia freireana é a importância da cultura no processo de transformação, uma vez que, a educação, para ser transformadora, deverá emergir da cultura dos povos. Caso contrário, há pena de se tornar somente mais uma instrução, pois a transmissão de conteúdos desarticulada ao contexto social dos alunos será considerada invasão cultural, já que não emerge do saber popular (FREIRE, 1968/1996).

A utilização de MA, sob as concepções educacionais libertadoras e transformadoras de Paulo Freire, vai de encontro à consideração do aluno como mero depósito de informações pelo professor: ao contrário, na dialogicidade do processo, professor e alunos aprendem juntos e descobrem novas dimensões e possibilidades, a partir da realidade social; compreendem que são sujeitos ativos de sua própria história e a liberdade se torna o

motor de toda concepção a respeito do ato de educar (GADOTTI; FREIRE; GUIMARÃES, 2015).

3.3 METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO PROFISSIONAL: PROPOSTAS DE INTERVENÇÕES

No percurso da implementação de mudanças, visando à adequação da formação profissional à diversidade e à complexidade da realidade atual, alguns enfrentamentos e desafios surgem para a seara educacional, como (FERNANDES et al., 2005).:

- O afastamento de práticas de ensino centradas na figura do professor, em direção àquelas que têm o aluno como o foco do processo de ensino e aprendizagem;
- A superação de modelos disciplinares fragmentados, em oposição à construção de um currículo integrado, no qual o eixo de formação encontre-se articulado à correlação teoria/prática/trabalho;
- O abandono da oferta de teorias ministradas de modo isolado, que antecedem a prática e que impõem a articulação teoria/prática;
- A mudança da concepção dos processos avaliatórios: de coerção e punição, para instrumentos de (re)definição de paradigmas.

É no processo de enfrentamento desses desafios que as instituições educacionais de EP deverão ser instigadas para o redirecionamento, de forma coletiva, de seus Projetos Políticos Pedagógicos (PPP), assumindo o paradigma fundamentado nas relações entre história, cultura, sociedade e educação. A importância do PPP está no sentido de que tal documento representa as bases filosófica, conceitual, política e metodológica que orientam e definem as competências e habilidades essenciais à formação do aluno para atuar profissionalmente (FERNANDES *et al.*, 2005).

Diante disso, Bergmann e Sams (2016) argumentam que é necessário, dentre outros aspectos, que as instituições educacionais de EP estabeleçam outras estratégias que reconheçam a centralidade do aluno no processo de ensino e aprendizagem, articulem teoria e prática, diversifiquem cenários de aprendizagem, façam uso das MA, flexibilizem a organização dos cursos e disciplinas, promovam a interdisciplinaridade, incorporem atividades complementares em apoio aos eixos fundamentais da formação e tenham claro que a avaliação é um processo formativo, entre outras questões.

Barbosa e Moura (2013) problematizam que tipo de aprendizagem é necessária no EP, tendo em vista a diversidade educacional do país, a intensidade com que se percebem os impactos promovidos pelas tecnologias da informação e da comunicação (TICs) e de

como tais tecnologias influenciam novas habilidades necessárias ao mundo do trabalho, por parte dos novos profissionais que vem sendo formados.

Os próprios autores oferecem subsídios que buscam responder a essas complexidades, afirmando que o EP exige uma aprendizagem significativa, contextualizada, orientada para a utilização das TICs, que possibilite o uso intensivo dos recursos da inteligência, gerando competências para a resolução de problemas e condução de projetos, nos mais diversos segmentos do setor produtivo (BARBOSA; MOURA, 2013).

[...] podemos dizer que a aprendizagem em [educação profissional e tecnológica] deve estar cada vez mais distante da aprendizagem tradicional, fundamentada no poder do verbo, teórica e dependente do uso intensivo da memória. Complementando esses requisitos de aprendizagem, devemos acrescentar que, mesmo que o sistema educacional forme indivíduos tecnicamente muito bem preparados, é indispensável que eles sejam capazes de exercer valores e condições de formação humana, considerados essenciais no mundo do trabalho contemporâneo [...] (BARBOSA; MOURA, 2013, p. 52).

Tais valores humanos, caros no mundo do trabalho na atualidade, são a conduta ética, a capacidade de tomar iniciativa frente às complexidades do trabalho, a criatividade, a flexibilidade, o autocontrole, a liderança, a motivação, a comunicação etc. (MELO FILHO, 2009).

Esses valores e condições humanas dependem, para o seu desenvolvimento a partir da educação escolar, de metodologias atuais, diferentes das tradicionais e conteudistas, que incentivem o refletir, para o desenvolvimento do senso crítico e a participação ativa do aluno (BARBOSA; MOURA, 2013).

As MA, nessa questão, podem representar alternativas à educação conteudista e tradicional dos métodos expositivos. Segundo Fernandes e colaboradores (2005), as MA são práticas educacionais fundamentadas nos princípios da pedagogia da interação e na concepção da pedagogia crítico-reflexiva, que possuem como pilar fundamental a participação ativa dos alunos em todas as etapas do processo de ensino e aprendizagem, incluindo novos e diferentes contextos de prática.

Podem ser relacionadas como métodos de ensino, que tomam o aluno como sujeito de sua formação, requerendo a preponderância da formação sobre a informação: o ensino passa a ser direcionado para o desenvolvimento das capacidades de aprender a aprender, articulando conhecimentos, desenvolvendo habilidades e atitudes, para que os alunos possam buscar informações para a resolução de problemas e para o enfrentamento de situações não previsíveis, mobilizando a sua inteligência, perante os desafios do trabalho e

apreendendo o contexto social e as próprias lacunas de seu conhecimento (FERNANDES et al., 2005).

Nesse sentido, defendem-se as MA como possibilidades de articulação entre teoria e prática, pressupondo ações pedagógicas que ultrapassem os muros escolares e que indiquem a imperiosidade de inserção dos alunos em suas realidades concretas, levando a uma formação centrada na prática e em contínua aproximação do mundo escolar com o mundo do trabalho.

Essa articulação, por meio das MA, poderá se dar através de processos que possibilitem teorizar a partir da prática que ocorre nos diferentes espaços em que se dão as atividades profissionais dos alunos (FERNANDES et al., 2005).

A diversificação dos cenários de aprendizagem implica a participação de docentes, discentes e outros profissionais, nos vários campos do exercício profissional. Essa participação se apresenta na perspectiva de uma efetiva articulação que contribui não só para a formação profissional, mas também para as mudanças estruturais da sociedade. A realidade concreta e os reais problemas da sociedade são substratos essenciais para o processo de ensino e aprendizagem, como possibilidade de compreensão dos múltiplos determinantes das condições de vida da população (FERREIRA *et al.*, 2007).

Na educação, o que impulsiona o aprendizado são os desafios propostos, a resolução de problemas e a construção de novos conhecimentos a partir de conhecimentos e experiências prévias, temáticas centrais da utilização das MA (FERREIRA *et al.*, 2007).

Mediante isso, Borges e Alencar (2014) fazem referência à problematização como aspecto central das MA utilizadas no processo de ensino e aprendizagem. A problematização tem por finalidade instigar o aluno, a partir de um problema dado, a buscar possibilidades para a sua resolução, possibilitando-lhe o exame, a reflexão e o posicionamento diante da problemática, de forma crítica.

Mitre e colaboradores (2008) argumentam que a problematização é um recurso didático utilizado pelas MA, que busca alcançar e motivar o aluno que, ao ser colocado diante de um problema, pode examinar, refletir, contextualizar-se e ressignificar as suas descobertas.

Para Berbel (2011), as MA possuem potencial para despertar a curiosidade, na medida em que os alunos conseguem se inserir na teorização e trazer novos elementos às discussões, os quais ainda não foram considerados nas aulas ou na própria perspectiva do professor. A implementação dessas metodologias poderá favorecer a motivação autônoma, pois busca fortalecer a percepção do aluno de que ele é a origem da própria ação.

É condição essencial o engajamento do aluno às novas aprendizagens, por meio da compreensão, da escolha e do interesse, para que ele possa exercitar a sua liberdade e autonomia na tomada de decisões, nos mais diversos momentos do processo que está vivenciando. Tal perspectiva pode ser um passo importante para o exercício profissional no futuro. No entanto, sozinho, o aluno pode não atingir tais objetivos, devendo contar com o auxílio do professor em uma postura pedagógica diferenciada daquela do mero controle (BERBEL, 2011).

Tal aspecto remete a Paulo Freire, quando afirma que respeitar a autonomia e a dignidade individual é um imperativo ético e não um mero favor que se concede a outrem. Nesse sentido, o professor não deverá desrespeitar a curiosidade latente de seu aluno, a sua inquietude e forma própria de se comunicar, com pena de estar transgredindo os próprios princípios éticos de sua existência, como um profissional a serviço da sociedade (FREIRE, 1996/2006).

Abreu e Masetto (1990) consideram que existem diversas possibilidades de MA na educação. Entretanto, o que elas possuem em comum é o fato de buscar conduzir os alunos a uma aprendizagem mais significativa, autônoma e crítica. O professor, no papel de facilitador e mediador do conhecimento, utilizando-se de seus saberes profissionais, dominará as estratégias, como ferramentas que maneja com criatividade, refletindo e colocando a sua experiência a serviço dos objetivos da aprendizagem.

Prado e colaboradores (2012) publicaram um estudo que discute a metodologia da problematização, no qual argumentam ser essa utilizada em diferentes situações de ensino e aprendizagem, principalmente quando se trata de questões relacionadas à vida em sociedade. Esses autores fazem referência ao trabalho realizado na formação dos profissionais da saúde na educação superior. No entanto, pensa-se que tais propostas poderiam ser aplicadas com eficiência em programas do EP.

Os autores citam como ferramentas da metodologia da problematização o Método do Arco de Charles Maguerez e a Aprendizagem Baseada em Problemas (PRADO et al., 2012, p. 172-3):

- Método do Arco de Charles Maguerez: proposto por Bordenave e Pereira, na década de 1980, corresponde a um percurso metodológico que é capaz de orientar práticas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento da autonomia do aluno, de seu pensamento crítico e criativo e de sua participação política.

O método é composto por cinco etapas, visando ao desenvolvimento da problematização:

a) A observação da realidade.

Essa primeira etapa caracteriza-se pela participação ativa dos alunos para o olhar mais atento da realidade, com vistas a efetuar uma primeira leitura sobre o tema a ser trabalhado e como ele encontra-se inserido ou acontece na vida concreta. É o momento de olhar atentamente para a realidade, buscando os aspectos que necessitam ser trabalhados, desenvolvidos, revistos ou melhorados.

Na observação da realidade, o professor pode selecionar e utilizar diferentes estratégias (reportagens, vídeos, entrevistas com a população ou especialistas, visitas técnicas, entre outras), que tenham por finalidade promover a aproximação dos alunos com a realidade.

b) Identificação dos pontos-chave

Corresponde à segunda etapa do método. Após a observação da realidade, os alunos realizam uma eleição daquilo que foi pontuado, analisando o que realmente é importante, identificando pontos-chave do problema ou do assunto priorizado, bem como as variáveis que determinam a situação.

Na fase da identificação dos pontos-chave é realizada a síntese, após a escolha do que será estudado a respeito do problema, os fatores que precisam ser conhecidos e melhor compreendidos, objetivando dar uma resposta a ele.

c) Teorização

A terceira etapa do método é a teorização, compreendida como o momento em que os alunos começam a perceber o problema e a se perguntarem o porquê de determinados acontecimentos, que são observados nas fases anteriores. Essa fase é uma das mais críticas, pois ela tem que ser bem desenvolvida, com vistas a conduzir o aluno à compreensão do problema, não só sob o aspecto da vivência prática ou situação, mas também em princípios teóricos que o explicam.

De acordo com Berbel (1999), é no momento da teorização que ocorrem as operações mentais analíticas, as quais influenciam e favorecem o desenvolvimento intelectual dos alunos; essa fase demanda que todos os envolvidos no processo estudem teoricamente o assunto em questão.

d) Identificação das hipóteses de solução

A quarta etapa do método abrange a elaboração de alternativas viáveis à solução do(s) problema(s) identificado(s). Nessa etapa, os alunos são instigados a demonstrar o seu posicionamento crítico e criativo, durante o processo de confrontar teoria e realidade.

e) Aplicação à realidade

Na última fase do trabalho pedagógico baseado no Método do Arco de Charles Maguerez, os alunos são conduzidos à construção de novos conhecimentos, visando transformar a realidade observada, por meio das hipóteses da fase anterior. Essa etapa se caracteriza por indagações e reflexões de como transformar a realidade e sobre os desafios que se apresentarão nesse processo.

Ao final dos trabalhos, Prado e colaboradores (2012) incentivam a construção do Arco de Charles Maguerez com os alunos (fig. 1), para que eles possam visualizar todas as fases do trabalho, desde o planejamento até a execução, o que possibilita o exercício da ação-reflexão-ação, como forma de transformação da realidade.

Outro instrumento da metodologia da problematização é a Aprendizagem Baseada em Problemas ou Problem Based Learning (PBL). Sakai e Lima (1996) referenciam a introdução da PBL nos cursos superiores que formam os profissionais da saúde, nos quais as MA buscam estabelecer um processo de ensino e aprendizagem centrado no aluno.

Na formação de profissionais médicos, o método possibilita aos alunos investigar situações, desenvolvendo o raciocínio clínico e levando-os a compreender as ferramentas que se encontram a sua disposição. Permite, ainda, o aprofundamento e a progressão dos conhecimentos, como forma de atualização na área onde esses profissionais atuarão (PRADO et al., 2012).

A PBL se fundamenta no estudo de problemas propostos, com a finalidade de levar o aluno ao estudo de determinados conteúdos. Ainda que não seja a única prática pedagógica dentro desses cursos de formação, há uma predominância da PBL no aprendizado de conteúdos cognitivos e de integração de disciplinas. Essa metodologia se diferencia da tradicional, pois estimula atitudes ativas do aluno em busca do conhecimento, ao invés de proporcionar a ele um conjunto de informações (SAKAI; LIMA, 1996).

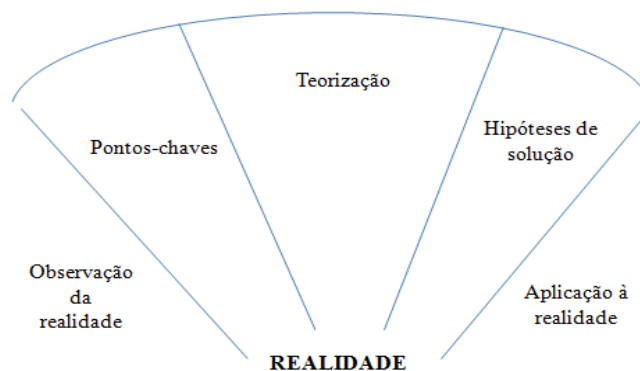


Figura 1 – Arco da Problematização de Charles Maguerez
Fonte: PRADO et al., 2012, p. 176.

Berbel (1998) referencia que na prática da PBL são preparadas situações, isto é, temas de estudo que o aluno deverá aprender e dominar. Previamente, são determinados os conhecimentos que o aluno deverá possuir para cada situação apresentada. Tais conhecimentos são traduzidos em temas que por sua vez serão transformados em problemas para, em seguida, ser analisados e discutidos em grupo.

Segundo Prado e colaboradores (2012), a PBL, no processo de ensino e aprendizagem, deve oportunizar ao aluno o uso de sua intuição para investigação e criação. Tal processo auxilia-o no desenvolvimento do raciocínio, da pesquisa e da resolução de problemas, fatores importantes para um mundo que vive em constantes e profundas mudanças.

Segundo Prado e colaboradores (2012), o trabalho com a PBL leva o professor a iniciar as suas atividades muito antes do contato com os seus alunos. Esse profissional escolhe se o trabalho se dará ao longo de todo o curso, de uma disciplina ou de casos pontuais de aprendizagem de conteúdos.

É a partir dessa definição que o professor se empenhará no desenvolvimento dos problemas, que poderá se dar por intermédio do professor ou de um grupo de professores, antes mesmo do início das atividades, ou como consequência do interesse dos alunos, durante a discussão de determinados problemas, da qual o professor se aproveita para trabalhar conteúdos (PRADO et al., 2012).

Barbosa e colaboradores (2004) citam outra metodologia que vem sendo largamente aplicada na educação, com o objetivo de desenvolver o protagonismo do aluno e a sua participação ativa na construção de sua aprendizagem: o Trabalho com Projeto (TP). Por meio dessa metodologia de ensino, os alunos são envolvidos em investigações de problemas atrativos, que produzem resultados originais.

Para Fonseca (1999), a introdução do TP oferece maiores oportunidades de ensino em sala de aula, variando bastante em questões de temas e abrangência, podendo ser trabalhado, enquanto método de ensino ativo, em todas as séries.

Os projetos oferecem a oportunidade de os alunos lançarem questões desafiadoras, que nem sempre o método de ensino rotineiro dará conta de responder. Essa metodologia coloca o aluno em posição ativa, na medida em que permite a ele solucionar questões, tomar decisões, colocar-se em um papel investigativo (FONSECA, 1999).

Segundo Barbosa e colaboradores (2004), o TP incentiva o questionamento que, por sua vez, abrange uma série de atividades que orientam a curiosidade natural do homem sobre o mundo. No âmbito da educação, o questionamento possui um sentido mais pontual:

utilizado pelo professor como estratégia de ensino, de forma geral, incentiva os alunos a fazer perguntas, planejar e conduzir investigações, além de realizar observações e refletir sobre as suas descobertas.

No TP, os alunos têm a opção de desenvolver os seus próprios projetos, sob orientação do professor. Isso permite a eles buscar os seus interesses e manifestar as suas curiosidades. Ao responder os seus próprios questionamentos, os alunos podem investigar aspectos do problema que não haviam sido identificados pelo professor, enquanto meta do ensino e aprendizagem (FONSECA, 1999).

A metodologia de ensino baseada no TP tem feito com que alunos, acostumados ao ensino mais tradicional, transformem o seu papel: deixam de ser meros seguidores de ordens, passando a planejar e executar as atividades de aprendizagem que são direcionadas por eles próprios; deixam de memorizar e repetir conteúdos, para se lançarem a descobertas; deixam de ouvir e reagir para comunicar e assumir responsabilidades; passam a compreender os processos, ao invés de se conhecer fatos, termos e conteúdos e, por último, passam da teoria para a sua aplicação (BARBOSA et al., 2004).

Conforme já mencionado, são diversas as metodologias de ensino que se centram no aluno, buscando torná-lo o sujeito ativo da construção de seu conhecimento e desenvolver a sua capacidade crítico-reflexiva, como pressupostos de sua atuação no mundo. Como uma prática, as MA ainda estão em construção, contribuindo para a formação de um novo tipo de profissional – mais crítico, consciente de seu papel na sociedade e contextualizado social e historicamente –, sendo ele quem dará continuidade a essas ações.

Entretanto, se faz necessário, no presente, capacitar os professores para que eles próprios possam fazer o exercício da prática reflexiva e se tornem capazes de estimular os seus alunos no exercício do questionamento, facilitando “a imersão consciente do homem no mundo de sua experiência, um mundo carregado de conotações, valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afetivas, interesses sociais e cenários políticos” (PRADO et al., 2012, p. 176).

Outra questão que surge atrelada ao TP é a interdisciplinaridade. Bergmann (2016) comenta que a interdisciplinaridade surgiu a partir da necessidade de justificar a fragmentação que as ciências sofreram em muitas disciplinas, buscando o restabelecimento de, pelo menos, um diálogo entre elas. Na educação, a interdisciplinaridade significa uma relação interna da disciplina matriz e a disciplina aplicada.

Piaget, citado por La Taille e colaboradores (1992), argumenta que a interdisciplinaridade pode ser um meio para se alcançar a transdisciplinaridade, fenômeno que ultrapassaria a interação e reciprocidade entre as ciências, alcançando um estágio em que não haveria mais fronteiras entre as disciplinas.

Em dias atuais, a interdisciplinaridade tem sido evocada em trabalhos pedagógicos e está presente na estruturação de TP, tendo em vista a construção do conhecimento de modo global, ao romper com as fronteiras existentes entre as disciplinas, já que a mera integração de conteúdos não seria algo tão satisfatório (BERGMAN, 2016).

A interdisciplinaridade, já defendida e praticada nos primeiros anos da educação escolar, pode muito bem ser trabalhada na educação técnica profissionalizante, tendo em vista algumas finalidades (FAZENDA, 2012): integração de conteúdos; passagem de uma concepção fragmentária do conhecimento para outra, uma concepção unitária; superação da dicotomia entre ensino e pesquisa, considerando a contribuição das diversas ciências para o estudo e a pesquisa; ter claro o processo de ensino e aprendizagem como algo contínuo e para toda a vida, portanto, que não tem finitude.

O TP, sob o viés da interdisciplinaridade, deverá ser acompanhado de avaliação que leve em conta as aprendizagens realizadas pelo aluno, durante a realização do projeto. Um projeto só será satisfatório, do ponto de vista do ensino, se proporcionar aprendizagem aos alunos, sem levar em conta o produto final (BERGMAN, 2016). Assumindo a posição de facilitadores do processo de aprendizagem de seus alunos, os professores poderão proporcionar experiências a eles adequadas e significativas, que os levarão a desenvolver uma atitude investigativa diante do mundo.

No entanto, é necessário reforçar que o que tem sido nomeado atualmente de MA no ensino não é algo surpreendente, atual ou modismo educacional. Passarelli, por exemplo, em sua dissertação de Metrado (“A (in)questionável destreza do ato de escrever”, 1996.) estudou sobre o tema, desde a década de 1990, mencionando conceitos como “aprendizagem colaborativa”, “autoaprendizagem”, “sujeitos-protagonistas de seu processo de ensino e aprendizagem”, bastante utilizados no que hoje se convencionou chamar de MA. Para a autora, o professor não é o dono do saber e a sua atuação, isto é, o seu “saber fazer” ganha forma a partir do conhecimento da ação, da reflexão na ação e sobre a ação, não devendo essa reflexão ser um processo mecânico ou exercício criativo de novas ideias, mas uma prática que demonstra potencial para a construção da vida social, consequência da comunicação, da tomada de decisões e da ação social (PASSARELLI, 2012).

4 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

De acordo com os objetivos específicos propostos por esta pesquisa, buscamos identificar e analisar a formação docente e a constituição dos saberes e fazeres dos professores do EP, para o uso de MA em sala de aula.

A opção pelo questionário, como um instrumento de coleta de dados, segundo já mencionado, pareceu o meio mais eficaz para a obtenção de maior número de informações, com economia de recursos e possibilidades de atingir, concomitantemente, um número maior de pessoas e oferecer maior liberdade de respostas e flexibilidade aos entrevistados.

O questionário foi composto por perguntas abertas e aplicado a três professores da ET mencionada, que aqui serão nomeados de P1, P2 e P3. O critério de escolha dos participantes se baseou nos seguintes aspectos: professor que aplica as MA em suas aulas de forma intencional (P1), professor que aplica as metodologias em suas aulas, vez por outra (P2) e professor que não aplica as MA em suas aulas (P3).

No estabelecimento desses critérios, serviram de parâmetro as conversas informais com esses professores, que ocorriam em reuniões de planejamento, de equipe ou mesmo encontros informais, nos quais pudemos angariar alguns discursos em relação aos trabalhos desenvolvidos por esses professores junto aos seus alunos.

Além desses critérios, utilizamos outros, que incidiam sobre a formação: professores que não possuíam licenciatura, portanto, técnicos oriundos do mercado (P1 e P2) e professores que haviam cursado uma formação que lhes proporcionou a licenciatura (P3).

O questionário foi entregue aos professores, depois que explicados os objetivos a que ele se determinava, em folhas digitadas e fotocopiadas. Foi dado um prazo para o preenchimento e devolução, sem que o pesquisador assumisse uma postura de participante do momento do preenchimento das respostas, visando deixar os respondentes mais à vontade em relação às suas reflexões, procurando extrair o máximo de respostas sinceras e sem influência de minha presença, como pesquisadora. Em pouco tempo, período que variou de um a três dias, os professores, unanimemente, devolveram as folhas preenchidas.

Respondido o questionário, passamos à categorização das respostas, da seguinte forma: interesse dos professores por formação que possa desenvolver competências pedagógicas; que perfil o professor do EP deve possuir; a escola promove trabalhos interdisciplinares e os professores entendem e praticam essa forma de desenvolver o ensino

e aprendizagem de seus alunos; conhecem e praticam os métodos ativos na educação e já cursaram algo relacionado às MA.

Para a operacionalização da análise das respostas dos professores, primeiramente serão citadas as perguntas constantes do questionário entregue a eles e, em seguida, realizadas as considerações, a partir das observações feitas pelo pesquisador, através dos discursos impressos nas folhas de respostas, relacionando-os com o relato de experiência do pesquisador, sendo tais considerações subsidiadas pela fundamentação teórica, na qual se baseou este estudo.

Além da sua formação, quais cursos foram mais importantes para o seu trabalho docente?	
P1	Pós-graduação em Marketing, Comunicação e, principalmente, a Pós em Fundamentos da Educação para o Pensar.
P2	Pós-graduação em Logística Empresarial, atualmente sou Mestranda em Educação, Arte e Cultura.
P3	Pós-Graduação em Educação Matemática, Gestão Educacional e Educação Especial na Perspectiva Inclusiva.

Observamos que todos os entrevistados buscaram se especializar na área que atuam e privilegiaram a formação pedagógica para, assim, contribuir com sua prática profissional. Da mesma forma, isso aconteceu comigo. Na minha concepção, os cursos de especialização em docência do EP são fundamentais para a compreensão dos fundamentos e das especificidades dessa modalidade educacional.

Diante dessa realidade, em 2014, ingressei em um curso de formação pedagógica oferecido pelo CPS e também no curso de Mestrado em Educação: Formação de Formadores, na PUC-SP, com o objetivo principal de desenvolver competências para planejar, executar e monitorar os processos educativos, além de adquirir subsídios que me permitissem aplicar o conhecimento técnico-científico nos contextos escolares, tendo em vista o aprendizado de meus alunos.

Tal questão remete-nos ao que Mocker (2011) argumenta sobre o ser professor, como uma construção que ocorre ao longo do tempo, já que essa formação abrange diversos fatores, como a própria assimilação da formação, que se direciona para o aprender a agir, para a tomada de decisões e para o reconhecimento do professor como um formador.

Essas perspectivas abrangem a identidade do professor, que conta com aspectos essenciais em sua estruturação: o ambiente externo, relacionado às políticas e ao contexto

da profissão e a própria experiência profissional. Contudo, outras dinâmicas também complementam a questão da identidade, como as aprendizagens profissionais, o engajamento do professor nas questões da realidade social e o seu desenvolvimento pessoal.

Nesse sentido, a partir do critério “interesse dos professores por formação que possa desenvolver competências pedagógicas”, vimos que todos os entrevistados atribuem à formação continuada importância para que eles possam desenvolver a sua prática da forma mais competente possível.

Cite algumas características que você considera importante no perfil do docente do curso técnico profissional?	
P1	Conhecimento técnico, habilidade de negociação e mediação de conflitos, flexibilidade e capacidade de analogias entre a teoria e a prática, liderança.
P2	Dinâmico, “atenado” com o que acontece na área de atuação, paciente, parceiro, organizado e confiante.
P3	Empenho e caráter.

Nessa questão, busquei investigar como os professores entrevistados compreendiam a importância da formação do professor de EP, se atribuíam a relevância de uma formação técnica, pedagógica e ou prática, isto é, que perfil esses professores deveriam ter para desenvolver o seu trabalho da melhor forma possível.

Tardif (2002) referencia que os saberes docentes são variados e heterogêneos, oriundos da cultura pessoal dos professores, dos conhecimentos adquiridos em cursos (graduação ou outros), que lhes permitem utilizar, entre outras, a didática e a pedagogia para ensinar – os saberes específicos de sua atuação –, dos manuais e programas veiculados pela instituição escolar e de sua própria prática, isto é, de sua experiência profissional.

É interessante compreender que nessas respostas surgem duas vertentes em relação ao perfil profissional do professor: uma, que foca o sujeito, independente da formação e outra, que foca o profissional. Tais discursos apontam na direção de uma visão dual do professor, que se subdivide na pessoa e no profissional, nas características pessoais e nas técnicas.

No EP, em consequência da maioria dos professores ter vindo do mercado de trabalho, sem que houvesse uma formação pedagógica, ainda persiste uma visão de que as competências técnicas são o bastante para promover o ensino, ou seja, dissemina-se a

crença de que o professor tem que conhecer muito bem os processos de produção (aprendidos no “chão de fábrica”) e reunir capacidades individuais para levar os alunos a aprender esses processos. O professor tem que ter características diferenciadas (ser calmo, paciente, competente etc.) para o cotidiano da sala de aula.

O período na docência serviu-me para, entre outras, deparar-me com a responsabilidade de ensinar. A minha crença era a de ser para os meus alunos o professor que eu não tive durante toda a minha formação escolar: com a responsabilidade de ensinar os alunos as matérias e que eles pudessem entender e saber usar os conteúdos aprendidos no momento certo e em seu contexto social.

Todo o tempo de estudos mostrou-me que a minha preocupação era tornar o processo, para o meu aluno, uma aprendizagem significativa. Contudo, eu não tinha a clara certeza de quais seriam as competências necessárias para isso, tanto as técnicas, adquiridas em cursos de formação e na experiência prática (no mercado), quanto as relacionais, próprias das características subjetivas do professor ou mesmo uma mistura das duas competências.

De fato, ao se analisar a resposta do P3, que atribui competências relacionais e características pessoais (“empenhado”, “de caráter”) ao perfil do professor do EP, antes de citar a necessidade de apresentar competências técnicas e saberes da profissão, podemos concluir que para ele o professor não necessita de formação para atuar, um discurso que se encontra presente socialmente e que acaba por fazer parte de sua identidade.

Não necessariamente, uma vez que, para Gariglio e Burnier (2012), a profissão docente também é dependente de aspectos que se desenvolvem em uma rede de interação com outras pessoas, na qual o elemento humano é dominante e determinante, já que essa rede é plena de símbolos, valores, sentimentos e atitudes passíveis de interpretação e decisão, além de que as interações são mediadas por discursos, comportamentos e formas de ser, aspectos inerentes ao sujeito.

Assim, pensamos, fundamentados nos escritos de Tardif (2002), que as interações que deverão ser construídas em sala de aula entre professores e alunos irão exigir dos primeiros saberes que não foram constituídos propriamente em relação ao objeto do conhecimento ou sobre sua prática, que objetiva essas interações: capacidades de se comportarem como sujeitos, desempenhando papel de pessoas em interação com outras pessoas.

Claro está que não estamos desvalorizando aqui o saber profissional em relação às competências relacionais ou atribuições individuais dos professores do EP. Mesmo porque,

de acordo com Nóvoa (1992), é fundamental a valorização dos saberes profissionais dos professores e trabalhá-los sob o ponto de vista teórico conceitual, isto é, não se excluindo do perfil desse profissional a sua formação acadêmico-científica. Entretanto, esse mesmo autor destaca a formação na prática como relevante para a constituição dos saberes docentes.

Buttenbender (2008) também enfatiza a importância da aprendizagem teórica, questionando que a aprendizagem pela experiência pode comprometer o processo de inovação e criatividade no desenvolvimento de uma organização, já que o profissional pode estar absorvendo uma aprendizagem a partir de situações nas quais comportamentos e rotinas tradicionais já não representam mais perspectivas para se atingir determinados fins.

Entretanto, queremos enfatizar a importância dos atributos pessoais do professor do EP, que também figuraram nas respostas do P1 e do P2, em, por exemplo, declarar que é interessante que o professor possua competências de liderança, administração de conflitos e negociação. Em conversas informais, os respondentes indicaram que essas características são essenciais ao trabalho com jovens, público que representa a maioria na ET.

Dessa forma, fica claro que muitos dos atributos do perfil do professor para atuar no EP, segundo os entrevistados, dependerão da complexidade dos próprios alunos, que necessitarão, para organização do processo de ensino e aprendizagem, de características específicas do professor (mediar conflitos, ter paciência, ser organizado, mostrar confiança etc.).

Tal perspectiva deixa clara a visão histórica que se tem do professor do EP, desde a formatação das políticas para essa modalidade educacional, até os discursos universalizantes a respeito de sua identidade profissional, que acabam por fazer parte do cotidiano de quem atua no EP e passa a repeti-los.

Garcia e colaboradores (2005) argumentam que a identidade profissional docente é uma construção social marcada por inúmeras questões que se relacionam entre si e que trazem, como consequência, diversas representações que os professores fazem de si e de suas funções. Isto é, o trabalho não circunscreve às dinâmicas de sala de aula ou ao seu público, os alunos: há determinantes sociais e históricos fundamentais aí, que determinam os trabalhos pedagógicos dos professores, em quaisquer modalidades de ensino.

A presença da identidade faz com que o professor direcione a sua responsabilidade de acordo com a sua função social, trazendo-lhe autonomia e comprometimento. Contudo, tais atributos são adquiridos, segundo Garcia e colaboradores (2005), tanto na experiência

de vida, quanto na escolar (formação), tanto inicial, quanto continuada, em um processo permanente, que se atrela às dinâmicas e necessidades da sociedade.

Dessa forma, os saberes se configuram como um fator plural, construído no contexto sociocultural da profissão, modificando-se (ou não) no transcurso do tempo, incluindo as informações, os valores, crenças e as habilidades que se relacionam a certa profissão; é nessa sistemática que o professor constrói a sua identidade. Essa identidade construída por cada professor se baseia em um equilíbrio único existente entre características pessoais e percursos profissionais, os quais são estruturados ao longo de sua história (ALTET, 2001).

A minha experiência como docente em cursos do EP permite-me declarar que muitas vezes as exigências em atuar, principalmente com jovens, são no sentido de compreender as suas questões sociais e culturais. De fato, como afirmam Gariglio e Burnier (2012), a constituição dos saberes docentes não se dá somente em face dos conteúdos disciplinares ou de habilidades consideradas inatas.

Abreu (2009) reflete que o EP carece de uma profissionalização docente, uma vez que se atribui aos professores dessa modalidade educacional o título “profissionais”, por conta da ligação desses profissionais com o mundo produtivo, relegando a um segundo plano a necessidade da formação.

Nós, professores do EP, muitas vezes absorvemos e reproduzimos o discurso de que a nossa prática se aprimora nos anos de trabalho em que repetimos as atividades em sala de aula. Porém, baseados em Abreu (2009), acreditamos que tal aspecto compromete a nossa própria capacidade de mudança e inovação e, de acordo com Pimenta (2000), a construção de nossa identidade se dá na compreensão da realidade social, cultural e histórica de nossos alunos.

D acordo com os discursos dos professores entrevistados, o perfil do docente do EP deverá reunir os conhecimentos técnicos, oriundos da profissão que exerciam no mercado de trabalho (administradores, economistas, técnicos de informação etc.), aliados às competências relacionais. Exclui-se daí a formação científica necessária para que o professor possa conhecer as questões sociais e históricas que permeiam o desenvolvimento de seu aluno.

Nesta escola são elaborados projetos interdisciplinares?	
P1	Sim.
P2	Sim.
P3	Sim.

O objetivo desta questão era levantar junto aos entrevistados qual a demanda da ET pela utilização das MA, uma vez que os trabalhos interdisciplinares são a base de sustentação dos TP, de acordo com Bergman (2016). Os respondentes foram unânimes em afirmar que a instituição privilegia os projetos realizados de modo interdisciplinar.

Em depoimentos informais, principalmente em reuniões de planejamento e em conversas na sala dos professores, eles declararam que são cobrados pela instituição, personificada na figura do coordenador pedagógico, para a realização dos projetos interdisciplinares.

Desses professores, a maioria diz arriscar-se na execução de tais projetos, outros se declaram inseguros e outros se guiam pela “tentativa e erro”, o que pode levá-los a concluir ou não um projeto. Também não há um acompanhamento da coordenação pedagógica sobre esse aspecto, sobre os resultados da aprendizagem, a partir do uso de projetos interdisciplinares.

É certo que a interdisciplinaridade pode ser desenvolvida no EP, tendo em vista algumas finalidades, de acordo com Fazenda (2012): integrar conteúdos; privilegiar a concepção unitária do conhecimento; superar a dicotomia ensino e pesquisa e enfatizar o processo de ensino e aprendizagem como algo contínuo, sem finitude.

Na ET, *lócus* desta pesquisa, o PPP estabelece que essa unidade busca suprir as necessidades educacionais, humanísticas, culturais, políticas, sociais, econômicas e profissionais da região em que ela se encontra, apresentando uma proposta pedagógica que gere ações articuladas, objetivando a garantia de práticas pedagógicas interdisciplinares e condizentes com a realidade da comunidade escolar e da comunidade externa.

Para o CPS, que administra essa ET, a interdisciplinaridade pode proporcionar uma educação de qualidade, tendo em vista o atendimento das necessidades da região em que a escola se encontra. A educação de qualidade, de acordo com documentos institucionais (CPS, 2016), é aquela capaz de desenvolver as competências profissionais e sociais dos alunos, de modo que eles possam se tornar cidadãos éticos, críticos e competentes na resolução de problemas e na execução do trabalho.

Em princípios de minha carreira como docente em uma ET, acreditava que essa modalidade educacional deveria atender somente o mercado de trabalho. Entre os outros parceiros, a crença era a mesma, pois conversávamos entre uma reunião e outra de planejamento e mesmo em situações mais informais, a respeito de nosso papel como professores do EP.

No entanto, conforme deixam explícitos os documentos norteadores da proposta pedagógica da ET e do próprio CPS, o EP tem um objetivo maior: a formação para a cidadania. Tal argumento retoma o que já foi mencionado na análise da pergunta passada, sobre o entendimento do contexto social, cultural e histórico por parte do professor, no sentido de formar cidadãos, ao invés de mera mão de obra especializada.

Resta claro que, ainda que a ET em questão pratique a interdisciplinaridade como norteadora de seus trabalhos pedagógicos, o que se configura como importante para o aprendizado contínuo dos alunos, os professores não sabem bem por que o fazem e desenvolvem-no para atender às exigências da coordenação pedagógica, porém, muitas vezes, não chegam ao término do trabalho ou mesmo realizam avaliações que sirvam como fundamentos de ações futuras.

O que entende por Metodologias Ativas?	
P1	Situações de aprendizagem que privilegiem o protagonismo e a autonomia do estudante e o alinhamento entre a teoria e a prática, vivenciando situações reais para resoluções de problemas práticos. Problematização.
P2	Não sou conhecedora da metodologia, no entanto, lendo um pouco sobre o assunto, acredito que esta metodologia prima pelo protagonismo do aluno.
P3	O método no qual o aluno decide o que estudar para determinada formação?

Através desta pergunta, procurei investigar o que definitivamente os professores entrevistados conhecem a respeito das MA, método de ensino orientador das propostas pedagógicas da ET em questão, constante nos manuais.

Tal aspecto é importante para refletirmos que a proposta pedagógica da ET norteia os trabalhos dos professores para o uso das MA, sem que haja uma preocupação da instituição sobre as competências dos professores para atuarem com esse método.

Por meio das respostas, constata-se que somente o P1 sabe de que se tratam as MA e do papel que exercem para tornar o aluno o centro do processo de ensino e aprendizagem; o P3 responde a questão com outra indagação, como um recurso de argumentação, como a eximir-se de sua responsabilidade, enquanto o P2, ainda que seja um professor que trabalhe com projetos e com interdisciplinaridade, seguindo as orientações do PPP da ET, vagamente ouviu e leu sobre tal método.

Segundo já mencionei, no meu início na docência do EP, eu me preocupava em ser uma professora diferenciada, contra os modelos de professores que tivera no percurso de

minha formação, seja no ensino médio ou na graduação. Buscava tornar a aprendizagem mais significativa para os meus alunos, buscando meios e recursos para que eles participassem do processo, ao invés de serem meros expectadores de algo que muitas vezes nem fazia sentido a eles.

Estudando mais sobre o assunto e participando de cursos relacionados aos métodos ativos na educação, descobri que muito antes de se tornar um modismo, eu já praticava as MA em sala de aula, ainda que não de forma sistematizada e teoricamente fundamentada. Penso que seria uma ação mais intuitiva, que propriamente intencional.

Talvez isso se deva a minha vivência no mercado de trabalho, onde privilegia-se a inteligência prática na resolução dos problemas que vão surgindo no cotidiano do sistema produtivo. Essa relação, eu levava para a sala de aula, propondo trabalhos aos alunos que fizessem com que eles se deparassem com problemas da realidade, refletissem sobre eles, elaborassem hipóteses, visando a sua resolução.

Tardif (2003) referencia que os conhecimentos profissionais são diversos dos conhecimentos especializados (como os da docência), uma vez que eles se configuram como técnicos e padronizados, passíveis de se conhecer de antemão, manifestando-se sob a forma de procedimentos, rotinas ou receituários.

Entretanto, esses conhecimentos profissionais possuem um caráter importante para a educação, visto que a sua mobilização se dá na presença de contextos que demandam adaptação e improvisação, o que exige do profissional reflexão e entendimento para a compreensão das complexidades envolvidas em situações novas, bem como para promover a organização, esclarecimento dos objetivos a ser alcançados e dos recursos disponíveis para tal (TARDIF, 2003).

Desse modo, encaro que as novas situações surgidas em sala de aula, de acordo com os objetivos que deveria alcançar com os meus alunos, promoveram a necessidade de, intuitivamente, utilizar as MA, uma vez que a minha formação profissional não dava conta de fazer com que eu, deliberadamente, planejasse uma aula tendo como mediadores os métodos ativos.

Tal panorama também pode ser o mesmo enfrentado pelos professores entrevistados na atualidade: necessitam atender às especificações metodológicas propostas pelo PPP da ET e exigidas pela coordenação pedagógica, porém, o seu conhecimento teórico não dá conta de levá-los a sistematizar e intencionalmente aplicar as MA como recursos mediadores da aprendizagem, daí eles dizerem que não conhecem tais métodos.

Contudo, em conversas informais, percebo que, conforme meu exemplo, esses professores utilizam atividades baseadas nos métodos ativos, sem que saibam que estão utilizando-os. Tal questão, procuramos analisar a partir da pergunta que segue a essa, constante no questionário entregue aos entrevistados.

Nesse ponto, realizo novamente um *mea culpa*, no que concerne à formação teórica dos professores do EP, esclarecendo que não defendo somente a formação na prática. Apoio-me, para tanto, nos estudos de Lemos (2009), que argumentam que os conhecimentos profissionais, tanto em suas bases teóricas, quanto em suas consequências práticas, evoluem e progridem, imprescindindo, pois, de profissional formação, através de diversos meios, dos quais os cursos universitários representam alguns deles, destacando-se ainda que essa formação deverá ser contínua e continuada.

Para reafirmar meu ponto de vista, cito Tardif (2003), que alega serem os conhecimentos profissionais sustentados pelos conhecimentos especializados e formalizados, consequentes das disciplinas científicas, que incluem as ciências naturais e aplicadas, além das sociais, humanas e da educação e que tais conhecimentos devem ser adquiridos, preferencialmente, por meio do ensino superior, em uma formação extensa e de excelente nível.

Você trabalha com Metodologias Ativas, quais?	
P1	Sim. Análise de cases, projeto integrador, dramatização, dinâmica de grupo, estudo de caso, exposição dialogada, jogos e simulação de situações reais.
P2	Dentro das minhas aulas busco trabalhar com atividades práticas que propiciam ao aluno aprender fazendo e após a atividade complemento com as teorias.
P3	Não trabalho.

A proposição da questão 5 foi com uma intenção mais provocativa. Ao fazer o levantamento de que os professores, em sua maioria, não conheciam as MA, quis saber, a partir de suas próprias palavras, como então eles atendiam às exigências e orientações das propostas pedagógicas da ET em questão, já que elas, segundo já mencionado, priorizam o TP e a interdisciplinaridade.

Interessante observar que, na questão 4, a maioria dos entrevistados revela não conhecer as MA. Entretanto, as respostas da questão 5 indicaram que dos três professores entrevistados, dois declararam utilizar as MA em seus trabalhos em sala de aula.

Novamente, busco responder esse entrave com a perspectiva do trabalho intuitivo, que muitas vezes cerca a atuação docente, principalmente no EP.

No meu caso, de modo particular, no início de minha carreira como docente do EP, busquei entender o objetivo das Bases Tecnológicas (nome dado às disciplinas dos cursos técnicos profissionais), com a finalidade de descobrir formas práticas para poder ensinar, procurando na ludicidade um método de ensino e aprendizagem para os meus alunos.

Tanto na ET, quanto no Senac, as disciplinas que leciono permitem a aplicação de diversas estratégias pedagógicas que se centram na prática dos alunos, como dinâmicas de grupos, jogos, simulações de situações reais de trabalho, visitas monitoradas, atividades culturais, ações empreendedoras etc.

Ainda que alguns colegas professores e eu tenhamos atuado com essas metodologias em sala de aula, não tínhamos o conhecimento da forma correta de aplicação ou mesmo se o que fazíamos era realmente aplicar métodos ativos de ensino: ficávamos restritos ao nosso conhecimento técnico e desenvolvíamos as atividades de modo empírico.

Esse aspecto levava-me a considerar que, para alguns alunos, as atividades traziam resultados significativos, porém, para outros, elas pareciam não fazer qualquer sentido. Isso passou a me incomodar como profissional, levando-me a constatar que eu precisava de um saber pedagógico, para atuar de forma mais eficaz em sala de aula.

A realidade dos professores do EP é um tanto quanto solitária, quando se menciona o amparo às suas ações em sala de aula. De acordo com Silva Júnior e Gariglio (2014), há um desprestígio desse segmento profissional dentro da própria área da educação, a começar pelos estudos e publicações acadêmicas que tratam da temática, incipientes, e da existência de uma política de “não formação” em relação aos professores do EP.

O desinteresse por produções científicas que tratam da temática formação de professores do EP reforça a tese de que tais profissionais são vistos como não pertencentes à área da educação, cabendo a eles apenas o domínio dos conhecimentos da área na qual pretendem ensinar e as experiências trazidas do “chão de fábrica” (SILVA JÚNIOR; GARIGLIO, 2014, p. 876).

Contudo, esse aspecto acaba por precarizar o trabalho dos professores do EP, ficando os seus métodos baseados no empirismo, na tentativa e erro e na ausência de uma sistematização para esses trabalhos. As atividades acabam se transformando em “receitas de bolo”, transmitidas uns aos outros em conversas informais e de corredores, sem a devida reflexão e fundamentação teóricas que sustentam essa prática.

Os discursos dos entrevistados (P1 e P2) indicam que eles utilizam atividades práticas, com o sentido de motivar os alunos a “aprender fazendo”, para depois introduzir a teoria. Entretanto, em conversas informais, percebo que não há uma sistematização dessas atividades, com reflexões teóricas e avaliações que permitam aos professores a análise de seu trabalho, principalmente em relação aos (in)sucessos do ensino e aprendizagem, a partir de tais atividades.

Essa sistematização é importante para que o professor possa refletir sobre a sua prática. Bagnato e colaboradores (2007) consideram ser fundamental que os professores do EP desenvolvam o ato de refletir sobre a sua prática, pois desses profissionais se exige, cada vez mais, saberes que, na maioria das vezes, os cursos de formação inicial ou continuada não conseguem contemplar, como a capacidade de lidar com os desafios da realidade social, cultural e histórica dos alunos, visando à formação do homem integral.

Tal aspecto é fundamental na constituição da identidade do professor, uma vez que, segundo Pimenta (2000), é também na busca pela compreensão do contexto social de seu aluno que o professor constrói o seu papel social, em relação a sua profissão.

Em outras palavras, a identidade é construída nas experiências entre professores e alunos e na reflexão sobre tais experiências; isso faz com que esse profissional vá ocupando os seus espaços e tomando consciência de sua função na sociedade.

No entanto, a relação entre professores e alunos só pode se tornar mais consistente e socialmente proveitosa, dentro do ato educativo, se aos alunos for permitido tornar-se os sujeitos de sua própria constituição como cidadãos. É nesse sentido que defendo o uso das MA, tanto na formação dos alunos, quanto na constituição dos saberes docentes de nós, professores do EP.

Contudo, a utilização dos métodos ativos não deve se circunscrever aos manuais e propostas pedagógicas das escolas, como parece ser o caso da ET em questão e onde atuo. Deve haver, sobretudo, uma preocupação em relação à constituição dos saberes dos professores, uma vez que são esses profissionais quem direcionarão o trabalho, visando ao desenvolvimento da autonomia do aluno.

A autonomia é uma das propostas centrais de Paulo Freire para uma pedagogia crítica e libertária, em direção à tomada de consciência por parte dos sujeitos. O autor evidencia a necessidade de se refletir sobre a prática, como forma de pensar e modificar essa mesma prática. Contudo, tal ação não pode se encontrar desvinculada da autonomia intelectual do sujeito, para que seja efetiva a sua intervenção em sua realidade (FREIRE, 1996/2006).

Assim, o entrave entre conhecer e praticar as MA pelos professores, evidenciado em seus discursos, é consequência da atuação improvisada, não intencional, baseada em sua prática e de outros e em receituários que, mesmo que constituam os seus saberes e fazeres, comprometem a estruturação de sua identidade, uma vez que essa também se origina da reflexão sobre a ação e, em nosso caso, atuantes do EP, a questão é como refletir sobre uma ação que nem sabemos que estamos tomando, ou seja, não é intencional, já que não se tem amparo teórico para executá-la.

Já realizou algum curso sobre o tema? Quais são as suas impressões.	
P1	Não
P2	Não
P3	Não

Na questão 6, busquei identificar a preocupação dos professores entrevistados em relação a sua formação continuada, uma vez que nenhum deles (P1, P2 e P3) tem formação inicial em licenciatura, bem como a mobilização da instituição educacional para promover as competências de seus profissionais para o trabalho com os métodos ativos em educação, já que as propostas pedagógicas orientam para a introdução das MA nas aulas.

Como professora dessa ET, participei de alguns cursos voltados ao uso das MA, patrocinados pelo CPS. Porém, são cursos bastante esporádicos. Há uma demanda para, no mínimo, que se ofereçam atualizações pedagógicas ou capacitação no âmbito dos métodos ativos em educação, já que muito se tem falado a respeito deles, de modo contínuo e continuado.

Parece haver mesmo uma desobrigação das políticas públicas em função da profissionalização dos docentes do EP. Sobre tal tema, Silva Júnior e Gariglio (2014, p. 876) opinam que as pesquisas que tratam da formação de professores buscam definir a natureza dos conhecimentos profissionais que fundamentariam o exercício da docência. Tal definição auxiliaria o poder público “a projetar padrões curriculares nacionais para a formação de professores, assim como metas a ser alcançadas pelos centros de formação inicial e continuada.”

No entanto, segundo já mencionado, no âmbito da formação docente para o EP, os estudos são escassos, o que tem contribuído ou reforçado a noção de que esses profissionais encontram-se à margem da área da educação, podendo “ser substituídos por instrutores ou monitores.” (SILVA JÚNIOR; GARIGLIO, 2014, p. 876).

A crescente demanda por cursos técnicos leva à necessidade de profissionais especializados para atuar na área de educação, como professores, gestores, orientadores, coordenadores etc. Esses profissionais precisam estar preparados para participação, de forma efetiva, nos novos caminhos a serem trilhados pelo EP no país, tendo em vista o desenvolvimento de capacidades técnicas e o compromisso com o social exigidos dessa modalidade educacional.

O investimento na formação do professor do EP contribui para o fortalecimento de sua identidade e a constituição de seus saberes, aspectos essenciais para o trabalho significativo e contextualizado em sala de aula.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa bibliográfica permitiu-nos algumas constatações em relação ao EP no Brasil e à formação docente para atuação nessa modalidade educacional, bem como a constituição da identidade e dos saberes e fazeres de seus professores.

Tendo em vista tanto o objetivo geral, quanto os específicos, ambos propostos por nós nesta pesquisa, é importante a retomada de alguns autores que fundamentaram o nosso suporte teórico.

Inicialmente, há que se compreender que a visão que existe no país em relação à modalidade do EP guarda reminiscências do pensamento colonial: a aprendizagem laboral, ocorrida no âmbito dos ofícios e que envolve mestres e aprendizes, estava reservada às camadas mais baixas da sociedade colonial – os negros escravizados, os indígenas e alguns colonos empobrecidos (KUENZER, 1999).

Tal questão acarreta o desprestígio do aprendizado profissional, caráter que vai acompanhar o país por vários séculos, conhecendo pequenas mudanças no século XX, a partir da década de 1970, época em que o Brasil, sob o domínio do Regime Militar, começa a entrar em uma fase de expansão de seu setor industrial, patrocinada pelo Governo Militar.

Esse panorama passou a exigir uma mão de obra mais especializada para trabalhar nas fábricas que começavam a se proliferar pelo país, razão pela qual a educação foi convocada a servir como artífice da formação de trabalhadores capazes de capitanear os processos de produção (GARCIA, 2000).

Desde então, com as mudanças ocorridas no setor produtivo, a partir da década de 1990, em face do advento da internet, do fenômeno da globalização, da assunção das ideologias neoliberais, entre outros, passaram a ocorrer transformações no âmbito do EP, sendo ele invocado à formação de trabalhadores capazes de mobilizar competências, isto é, a inteligência prática utilizada na resolução de problemas e na tomada de decisões, diante dos processos que envolvem a produção (KUENZER, 1999).

É sob os moldes da globalização, das tecnologias, sobretudo das TICs e do neoliberalismo que se sustentam as bases de uma educação profissional capaz de formar trabalhadores que atendam às novas demandas do sistema de produção capitalista: trabalhadores com capacidades de se adequar à crescente flexibilização, tanto dos processos de trabalho, quanto de seus próprios direitos e dos sistemas econômicos; capazes de mobilizar conhecimentos, habilidades e atitudes, fatores que se articulam entre si, com o

objetivo de solucionar os problemas que possivelmente surgiriam no percurso da produção (KUENZER, 1999).

Tais demandas do processo de produção capitalista passam a requerer uma pedagogia capaz de constituir trabalhadores que serão avaliados de acordo com as suas competências e a sua iniciativa de manutenção de sua empregabilidade, em contextos mediados pela lei de mercado. A LDB nº 9.394/1996 surge no bojo dessas transformações e, entre outras, passa a estabelecer que o EP deverá, orientado pelo que preconizam os organismos internacionais, formar jovens com inúmeras habilidades, entre as quais, a capacidade de adaptação, flexibilidade, comunicação oral e escrita, trabalho em equipe etc. (SILVA, 2007).

Em outras palavras, cada vez mais as políticas para o EP no país procuravam aliar as necessidades do mercado de trabalho: formação de mão de obra especializada e de sujeitos capazes de refletir sobre a sua prática, para a tomada de decisões e transformação dessa prática.

Diante disso, propusemos analisar se os professores do EP reúnem as características necessárias para um trabalho desse porte em sala de aula, as quais se estruturam a partir de seus saberes e fazeres.

Tanto a pesquisa bibliográfica, quanto a análise das entrevistas com os professores da ET, *locus* desta pesquisa, indicaram que a formação docente ainda guarda as reminiscências do pensamento colonial, a respeito da formação do professor, ao evocar a questão dos antigos mestres de ofícios, para quem o conhecimento das atividades e dos processos era o bastante para o ensino de seus aprendizes (SILVA JÚNIOR, GARIGLIO, 2014).

Nos dias atuais, constatamos que essa visão se perpetua. Aos professores do EP é creditada a denominação de “profissionais”, “monitores” e “instrutores”, por conta de suas atividades no “chão de fábrica”; a academia parece relegar a formação dos professores de EP a um segundo plano, pois são bastante parcas as pesquisas e estudos que tratam do assunto, além do que a formação pedagógica desses profissionais vem sendo negligenciada pelas instituições de educação superior (ABREU, 2009; SILVA JÚNIOR; GARIGLIO, 2014, p. 876).

Tal panorama cria um discurso universalizante a respeito da constituição da identidade e dos saberes dos professores do EP, uma vez que eles próprios acabam por replicar esses discursos e acreditar que a sua formação se dá na prática, nos anos em que

repetem os trabalhos em sala de aula e que os seus saberes se aprimoram no exercício cotidiano de seu trabalho (ABREU, 2009).

Conforme mencionamos, não desacreditamos desse momento da formação e constituição dos saberes docentes dos professores de EP, porém, enfatizamos a necessidade de aprimoramento deles, através dos conhecimentos científicos que as ciências, tanto as humanas e as sociais, quanto as da educação (que se relacionam aos métodos e ao conhecimento pedagógico) garantem para uma atuação mais contextualizada desses profissionais (TARDIF, 2002).

Na opinião de Pimenta (2000), são esses conhecimentos que garantem a possibilidade de compreensão, por parte do professor, do contexto social, cultural e histórico vivido por seus alunos, sem a qual se inviabiliza o projeto de formação de seres autônomos, críticos e reflexivos.

Além de analisarmos as características dos professores de EP, da ET em questão, também colocamos como objetivos específicos desta pesquisa o estudo da constituição dos saberes e fazeres e da própria identidade docente desses professores. A pesquisa bibliográfica e a análise das entrevistas colaboraram para algumas constatações:

De forma geral, retomando os estudos de Gariglio, Burnier (2012) e Tardif (2002) a respeito da constituição dos saberes necessários aos professores, entende-se que tais saberes constituem-se tanto nas formações científicas, quanto na prática profissional, reunindo os saberes oriundos das ciências, dos conteúdos das disciplinas escolares e das habilidades individuais. São, portanto, saberes variados e heterogêneos, consequentes da cultura pessoal, dos conhecimentos científicos, que reúnem também os conhecimentos de pedagogia e didática e das experiências profissionais dos professores.

Isso levou-nos a compreender que, embora os professores entrevistados não possuam formação inicial pedagógica, eles vêm buscando, por meio da formação continuada, elementos que os auxiliem a desenvolver um trabalho mais contextualizado com as demandas atuais, constituindo os seus saberes, fazeres e a sua própria identidade profissional de forma diferenciada dos professores das outras modalidades educacionais.

Esse panorama conduziu-nos diretamente a outro objetivo proposto nesta pesquisa, o de identificar as necessidades formativas desses professores. Segundo já mencionado, muitos deles foram constituindo os seus saberes na prática profissional, ou seja, no dia a dia da sala de aula, já que lhes faltava uma formação inicial em Pedagogia.

As necessidades formativas desses professores estão diretamente correlacionadas às demandas do mundo do trabalho e do CPS, mantenedora da ET, *lôcus* desta pesquisa, bem

como às expectativas da comunidade escolar e da própria sociedade. Diante disso, o papel do professor do EP não se restringe à formação de mão de obra para o mercado de trabalho. O papel desse profissional deverá carregar consigo a consciência mais avançada da realidade social, de forma que busque desenvolvê-la em seus alunos, para assim promover o senso crítico deles (PINTO, 2003).

Entretanto, para que tal projeto se efetive, esses professores deverão possuir uma formação que lhes permita refletir sobre o seu papel social e as suas ações, tanto diante da comunidade escolar, quanto da sociedade, sabendo lidar com as circunstâncias que determinam e influenciam as suas ações e as finalidades delas.

Baquero (2012) reflete sobre a importância de os professores desenvolverem o senso crítico, como constituição de seus saberes e de sua própria identidade, pois, só assim, conseguirão extrair de seus alunos a consciência, representada pela passagem da consciência ingênua para outra, mais crítica em relação à sociedade.

Recuperamos, assim, os escritos de Paulo Freire (1968/1996), que se referem ao desenvolvimento da consciência crítica em função da cultura, ou seja, o professor só conseguirá levar o seu aluno a um estado reflexivo e crítico diante de sua realidade, se conhecedor da cultura desse aluno, para que, assim, possa realizar uma educação transformadora.

Considerando tal ponto de vista, reafirmamos a necessidade dos professores do EP entrarem em contato com as ciências da educação, que se valem da antropologia, da filosofia, da sociologia e da psicologia, pois encontra-se em curso algo muito maior que só a formação de mão de obra especializada: a formação do cidadão, que irá atuar e transformar o seu meio social.

Todavia, não há como defender uma educação transformadora se o aluno não se encontrar no epicentro dos métodos de educação, se a ele não for dada a oportunidade de experienciar, de construir hipóteses e de buscar a resolução de problemas de seu cotidiano, o qual também inclui o mercado de trabalho. Tal processo é a base da educação significativa e contextualizada.

Diante disso, nos colocamos o objetivo de analisar as MA, exemplificando-as, pois, recuperando os estudos de Berbel (2011), constatamos que tais métodos de educação apresentam potencial para despertar a curiosidade dos alunos, na medida em que para eles torna possível inserir-se na teorização, trazendo novos elementos às discussões, os quais ainda não foram testados ou que passaram ao largo das considerações do professor.

Por isso, o tema deste trabalho circunscreveu-se às habilidades e conhecimentos dos professores de EP para o trabalho sistematizado e intencional com as MA, uma vez que acreditamos que elas podem favorecer a autonomia, a reflexão, a criticidade e a motivação, pois o aluno se vê como a origem da própria ação (BERBEL, 2011).

As MA podem incentivar o questionamento, motor da curiosidade natural do homem sobre o mundo, o qual, bem utilizado pelo professor, pode incentivar os alunos a fazer perguntas, planejar e conduzir pesquisas, realizando observações e reflexões sobre as suas descobertas (BARBOSA *et al.*, 2004).

A análise das entrevistas indicou que os professores da ET têm utilizado as MA em suas aulas, como sugestão da própria instituição, personificada na figura do instituto da coordenação pedagógica. Tal questão remete-nos ao último objetivo, que buscava analisar como os professores do EP têm utilizado as MA em suas atividades em sala de aula.

Constatamos que esses profissionais o fazem de forma empírica, na tentativa e erro, sem uma reflexão teórica que fundamente a aplicação das MA no trabalho pedagógico, pois eles não possuem a formação necessária para que compreenda a mediação proposta pelos métodos ativos e extraía dessa mediação possibilidades para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem.

Assim, buscamos responder a questão-problematizadora que motivou esta pesquisa, identificando que a formação docente dos professores do EP ainda encontra-se atrelada a uma visão tradicional de que somente os conhecimentos e experiências oriundos das atividades práticas, que compreendem os processos produtivos, são suficientes para que esse profissional constitua os seus saberes e fazeres. Entretanto, tal caráter compromete o trabalho desse professor, já que a educação é um ato intencional e sistematizado, assim como a própria constituição de sua identidade docente.

Além disso, analisamos que a formação na prática, característica marcante da constituição dos saberes e fazeres dos professores do EP, não dá conta de fazer com que eles compreendam e utilizem o potencial das MA em seus trabalhos pedagógicos.

Do professor do EP são exigidos saberes que deem conta de levá-lo a propor métodos de trabalho em sala de aula que privilegiem o refletir, o posicionamento crítico, a autonomia e a busca pelo conhecimento, fatores fundamentais no mundo do trabalho.

Essa questão compromete os resultados finais da aprendizagem, uma vez que esses professores não conseguem lidar com o que foi produzido cognitivamente pelos seus alunos, não sabendo como proceder à avaliação, para dela extrair subsídios para futuras ações educacionais. Razão pela qual as MA constituem-se, na ET analisada, em um

modismo que é interessante estar presente nas propostas pedagógicas, para mostrar que a instituição educacional encontra-se atrelada ao que de mais moderno se fala a respeito da educação escolar.

Por fim, argumentamos que esses desafios encontram-se postos para as instituições de EP. Recuperando o que Fernandes e colaboradores (2005) tratam desse assunto, referenciamos que é no enfrentamento desses desafios que a ET e outras instituições de EP serão instigadas para o redirecionamento de suas propostas pedagógicas, num trabalho coletivo e que seja perpassado pelas relações, em sua maioria, contraditórias, entre história, cultura, sociedade e educação. Tal matéria é importante de se destacar, a fim de que seja bem delimitada a visão de homem que se quer formar e para qual sociedade formá-lo.

Incitados pelos estudos efetivados nesta pesquisa, nos motivamos a realizar outro trabalho que contemple a constituição da identidade do professor do EP e a necessidade do investimento em sua formação.

Assim, deixamos como sugestões novos estudos que analisem como essa identidade vem se constituindo histórica, cultural e socialmente, principalmente no âmbito das publicações acadêmicas e científicas e das políticas públicas para a educação no Brasil. Tão importante quanto a identidade, é focar a necessidade de formação desses professores, já que a formação também é fundamental na definição da identidade profissional.

No caso específico dos professores do EP, a sugestão para futuras pesquisas e estudos é focar propostas didático-pedagógicas para a formação desses profissionais, visando à discussão sobre conteúdos e sobre o que Gariglio e Burnier (2012, p. 230) chamaram de “pedagogização do saber técnico em saber escolar”, a fim de se estruturar os cursos de formação para futuros professores do EP e muni-los das condições e ferramentas necessárias para promover um ensino significativo e contextualizado.

A publicação de novos estudos sobre a matéria tem importância na fundamentação teórica da prática dos professores de EP e na busca pela superação das dificuldades técnicas para se definir as disciplinas que deverão formar o futuro professor, em determinado curso de formação de professores de EP, uma vez que há uma gama variada de habilitações para esses profissionais, haja vista o amplo leque de áreas técnicas e profissionais que o setor produtivo demanda.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Guacira Ribeiro de. Ressignificação da formação do professor de ensino técnico-profissional: Por uma prática reflexiva na reconstrução de sua identidade. **Revista Profissão Docente**, RPD, Uberaba, v. 9, n. 21, p. 114-32, jan-jul. 2009.
- ABREU, Maria Célia de; MASETTO, Marcos Tadeu. **O professor universitário em aula**. São Paulo; MG Editores, 1990.
- ALTET, Marguerite. As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In: PAQUAY, Léopold et al. (Orgs.). **Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?** Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 23-35.
- BAGNATO, Maria Helena S.; BASSINELLO, Greicelene Aparecida H.; LACAZ, Cristiane Pessoa da C.; MISSIO, Lucas. Ensino Médio e educação profissionalizante em enfermagem: Algumas reflexões. **Rev. Esc. Enferm.** da USP, Ribeirão Preto, v. 41, n. 2, p. 279-86, 2007.
- BAQUERO, Rute Vivian Angelo. Empoderamento: instrumento de emancipação social? Uma discussão conceitual. **Revista Debates**, Porto Alegre, v. 6, n. 1, p.173-87, jan./abr. 2012. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/debates/article/viewFile/26722/17099>>. Acesso em: 04 jun.2016.
- BARBOSA, Eduardo Fernandes; GONTIJO, Alberto de Figueiredo; SANTOS, Fernanda Fátima dos. O Método de Projetos na Educação Profissional. Ampliando as possibilidades na formação de competências. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, MG, n. 40, p. 187-212, dez.2004. Disponível em: <https://tecnologiadeprojetos.files.wordpress.com/2016/10/7b9d658d0f-f54c-4741-a0e6-f85921673ff07d_metodo20de20projeto.pdf>. Acesso em: 01 out.2016.
- BARBOSA, Eduardo Fernandes; MOURA, Dácio Guimarães. Metodologias Ativas de aprendizagem na Educação Profissional e Tecnológica. **B. Tec. Senac**, Rio de Janeiro, v. 39, n.2, p.48-67, maio/ago. 2013.
- BENITES, Larissa C. **O professor-colaborador no estágio curricular supervisionado em Educação Física**: Perfil, papel e potencialidades. 2012. 180f. Tese (Doutorado em Ciência da Motricidade). Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2012.
- BERBEL, Neusi Aparecida Navas. A problematização e a aprendizagem baseada em problemas: diferentes termos ou diferentes caminhos. **Interface: Comunicação, Saúde, Educação**, v. 2, n. 2, 1998, pp. 139-54.
- _____. **Metodologia da problematização**: fundamentos e aplicações. Londrina: INP/UUEL; 1999.
- _____. As Metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011. Disponível em: <http://www.proiac.uff.br/sites/default/files/documentos/berbel_2011.pdf>. Acesso em: 06 jun.2016.
- BERGMANN, Jonathan; SAMS, Aaron. **Sala de aula invertida**. Uma metodologia ativa de aprendizagem. São Paulo: LTC, 2016.
- BORGES, Tiago Silva; ALENCAR, Gidélia. MA na promoção da formação crítica do estudante: o uso das MA como recurso didático na formação crítica do estudante do ensino

superior. **Cairu em Revista**, ano 3, n. 4, pp. 119-43, jul./ago.2014. Disponível em: <http://www.cairu.br/revista/arquivos/artigos/2014_2/08%20METODOLOGIAS%20ATIVAS%20NA%20PROMOCAO%20DA%20FORMACAO%20CRITICA%20DO%20ESTUDANTE.pdf>. Acesso em: 05 jun.2016.

BOURDIEU, Pierre (1974). **A economia das trocas simbólicas**. 6 ed. São Paulo: Perspectiva, 2009.

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Educação Profissional Técnica de Nível Médio integrada ao Ensino Médio. Documento base. Brasília, DF, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação – MEC. **Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica** [s. d.]. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf>. Acesso em: 15 nov.2015a.

_____. Ministério da Educação – MEC. **Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC)**. Disponível em:

<<http://pronatec.mec.gov.br/institucional-90037/o-que-e-o-pronatec>>. Acesso em: 08 fev.2015b.

BUTTENBENDER, Pedro Luis. **Estratégia, inovação e aprendizagem organizacional**. Ijuí, RS: Unijui, 2008.

CARLI, Ranieri. **Educação e Cultura na História do Brasil**. São Paulo: IBPEX, 2012.

CPS, Centro Paula Souza. Etec. Regimento comum. Disponível em:

<<http://www.cps.sp.gov.br/etec/regimento-comum/default.asp>>. Acesso em: 30 out.2016.

_____. Perfil e Histórico. Disponível em: <<http://www.cps.sp.gov.br/quem-somos/perfil-historico/>>. Acesso em: 09 out.2016.

CURY, Carlos Roberto Jamil et al. **A Profissionalização do Ensino na lei nº 5692/71**. Brasília, DF: INEP, 1982. Disponível em:

<<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002257.pdf>>. Acesso em: 03 out.2016.

DELFIM NETTO, Antonio; GUILHOTO, Joaquim J. M.; DUARTE, Pedro Garcia; SILBER, Simão Davi (coords/eds). **Brasil do século XXI: Economia em debate**, v. 1. São Paulo: Saraiva, 2011.

DELUIZ, Neise. Qualificação, competências e certificação: Visão do mundo do trabalho. Seminário certificação de competências para a área da saúde: Os desafios do PROFAE. **Anais...** Brasília: Ministério da Saúde/Secretaria de Gestão de Investimentos em Saúde, 2001. p. 27-36.

DEPRESBITERIS, Léa. Competências na Educação Profissional: é possível avaliá-las? **Boletim Técnico do SENAC**, Rio de Janeiro, v.31, n. 2, mai/ago, 2005, p. 5-15.

FARTES, Vera Lucia Bueno; SANTOS, Adriana Paula Oliveira. **Formação, trabalho, sociedade e conhecimento**. Salvador: EDUFBA, 2010.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade, história, teoria e pesquisa**. 12 ed. São Paulo: Papirus, 2012.

FERNANDES, Josicélia Dumêt et al. Diretrizes curriculares e estratégias para implantação de uma nova proposta pedagógica. **Rev. esc. enferm.** USP, São Paulo, v. 39, n. 4, p. 443-449, dez.2005. Disponível

em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0080-62342005000400011&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 09 mai.2016.

FERREIRA, Ricardo Corrêa; SILVA, Roseli Ferreira da; AGUERA, Cristiane Biscaino. Formação do profissional médico: a aprendizagem na atenção básica de saúde. **Rev. bras. educ. med.**, Rio de Janeiro, v. 31, n. 1, p. 52-59, abr.2007. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-55022007000100008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 03 out.2016.

FONSECA, Lúcia L. **O universo da sala de aula: uma experiência com pedagogia de projetos.** Porto Alegre: Mediação, 1999.

FRANÇA, Robson Luiz de. **Educação e trabalho.** São Paulo: Alínea, 2010.

FRANCO, Maria Laura; PARDAL, Luís; VENTURA, Alexandre; DIAS, Carlos. **Ensino médio e ensino técnico no brasil.** 2 ed. São Paulo: Autores Associados, 2005.

FREIRE, Paulo (1968). **Pedagogia do oprimido.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____ (1996). **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 33ª ed. São Paulo: Paz e Terra; 2006.

GADOTTI, Moacir. Lições de Freire. **Rev. Fac. Educ.**, São Paulo, v. 23, n. 1-2, jan.1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25511997000100002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 04 jun.2016.

_____; FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Pedagogia: Diálogo e conflito.** 9 ed. São Paulo: Cortez, 2015.

GARCIA, Maria M. A.; HYPOLITO, Alvaro M.; VIEIRA, Jarbas S. As identidades docentes como fabricação da docência. **Educação e Pesquisa.** São Paulo, v.31 n.1, p.45-56, jan./mar. 2005.

GARCIA, Sandra Regina de Oliveira. **O fio da história: A gênese da formação profissional no Brasil.** São Leopoldo: UNISINOS, 2000.

GARIGLIO, José Ângelo; BURNIER, Suzana. Saberes da docência na educação profissional e tecnológica: um estudo sobre o olhar dos professores. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 28, n. 1, p. 211-236, mar. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982012000100010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 15 abr.2016.

GOMES, Andréia Patrícia; REGO, Sergio. Paulo Freire: contribuindo para pensar mudanças de estratégias no ensino de medicina. **Rev. bras. educ. med.**, Rio de Janeiro, v. 38, n. 3, p. 299-307, setembro de 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-55022014000300003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 04 jun.2016.

GOODSON, Ivor F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores.** Porto: Porto Editora, 1992. p. 63-78.

- HASENBALG, Carlos. Desigualdades raciais no Brasil. In: HASENBALG, Carlos; SILVA, Nelson do Valle. **Estrutura social, mobilidade e raça**. Rio de Janeiro: IUPERJ, 1988.
- JONASSEN, David. Avaliação da aprendizagem construtivista. **Educational Technology**, v. 12, n. 4, p.28-33, set.1991.
- KIRSCHNER, Tereza Cristina. Modernização tecnológica e formação técnico-profissional no Brasil impasses e desafios. **Textos para Discussão**, Brasília, IPEA, n. 295, mar.1993.
- KREIN, José Dari. As transformações no mundo do trabalho e as tendências das relações de trabalho na primeira década do século XXI no Brasil. **Revista NECAT**, Universidade Federal de Santa Catarina, ano 2, n. 3, jan/jun.2013.
- _____; SANTOS, Anselmo Luís dos. La formalización del trabajo. Efectos de la política laboral en Brasil. **Neuva Sociedad**, Buenos Aires, n. 13, março/abril, 2012.
- KUENZER, Acácia Zeneida. A reforma do ensino técnico no Brasil e suas consequências. In: FERRETI, Celso João et al. (orgs.). **Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola?** São Paulo: Xamã, 1999. pp. 121-39.
- LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloisa. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.
- LIEDKE, Elida Rubini. Mercado de trabalho e formação profissional. **Revista Brasileira de Educação**, n. 4, pp. 60-75, jan./abr. 1997.
- LEMONS, José Carlos Galvão. **Do encanto ao desencanto, da permanência ao abandono: o trabalho docente e a construção da identidade profissional**. 2009. 315 f. Tese (Doutorado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUCSP, São Paulo, 2009.
- MARCELO, Carlos G. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sísifo**, Revista de Ciências da Educação, n. 8, p.7-22, 2009.
- MARRAS, Jean-Pierre. **Capital**. Trabalho. Futura, 2003.
- MELLO, Guiomar N. de. **Magistério de 1º grau**. Da competência técnica ao compromisso político. São Paulo: Cortez, 1983.
- MITRE, Sandra Minardi et al. MA de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. **Ciênc. Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 13, supl. 2, p. 2133-44, dez.2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232008000900018&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 02 jun.2016.
- MOCKLER, Nicole. Beyond ‘what works’: Understanding teacher identity as a practical and political tool. **Teachers and Teaching: Theory and Practice**, v. 17, n. 5, p. 517-528, oct. 2011.
- NASCIMENTO, Oswaldo Vieira do. **Cem anos de ensino profissional no Brasil**. São Paulo: IBPEX, 2007.
- NEVES, Marcos Fava; MAIOR, Jorge Luiz Souto; COUTINHO, Grijalbo Fernandes; MELO FILHO, Hugo Cavalcanti. **O mundo do trabalho**, v. 1. São Paulo: Ltr, 2009.
- NÓVOA, Antonio. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n.4, p.109-139, 1991.
- _____. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

_____. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, Antonio (Org). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1999, p. 15-21.

NUNES, Célia Maria Fernandes. Saberes docentes e formação de professores: Um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade**, ano XXII, n. 74, p. 27-42, abr. 2001.

NUNES, Terezinha de S. Ferraz. Educação profissional à luz do modelo de competências: Sob o olhar docente. Reunião ANPED, XXX, de 07 a 10 de outubro de 2007. **Anais...** Caxambu, Minas Gerais: ANPED, 2007.

PAIVA, Vanilda. Produção e qualificação do trabalho. In: FRANCO, Maria Laura; ZIBAS, Dagmar (org.). **Final do século**: desafios da educação na América Latina. São Paulo: Cortez/CLACSO/REDUC, 1990.

PASSARELLI, Lilian Ghiuro. **Ensino e correção na produção de textos escolares**. São Paulo: Telos, 2012.

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

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre a educação de adultos**. 13 ed. São Paulo. Cortez, 2003.

POZO, Jose Angel. **Aprendizes e mestres**: A nova cultura da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PRADO, Marta Lenise do et al. Arco de Charles Maguerez: refletindo estratégias de metodologia ativa na formação de profissionais de saúde. **Esc. Anna Nery**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 1, p. 172-177, março de 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-81452012000100023&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 03 jun.2016.

RAMOS, Marise Nogueira. A pedagogia das competências. In: DELUIZ, Neise. Qualificação, competências e certificação: Visão do mundo do trabalho. Seminário certificação de competências para a área da saúde: Os desafios do PROFAE. **Anais...** Brasília: Ministério da Saúde/Secretaria de Gestão de Investimentos em Saúde, 2001. p. 37-51.

ROMANELLI, Otaiza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. 25 ed. São Paulo: Vozes, 2001.

SAKAI, Márcia Hiromi; LIMA, Gerson Zanetta de. PBL: uma visão geral do método. **Olho Mágico**, Londrina, v. 2, n. 5/6, 1996.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. Origens e perspectiva do pensamento político-pedagógico de Paulo Freire. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 25-37, jul.1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97021999000200003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 12 jun.2016.

SENAC, Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial. Proposta Política Pedagógica. Disponível em: <<http://www.sp.senac.br/jsp/default.jsp?newsID=a724.htm&testeira=457/index.htm>>. Acesso em: 03 nov.2016.

SILVA, Léa Pereira Lima de O. e. **A legislação educacional**: estabelecendo diferenças entre a Lei da Reforma do Ensino de 1º e 2º graus nº. 5.692/71 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9.394/96. 2007. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, SP, 2007.

SILVA, Luelí Nogueira Duarte e. **Formação de professores**: Dilemas e desafios da relação teoria e prática. São Paulo: Appris, 2013.

SILVA, Sara; MURARO, Darcísio Natal. A busca pela formação da identidade docente: a autonomia em construção pela problematização, diálogo democracia. Anped Sul, IX, de 29 jul. a 1º ago de 2012. **Anais...** Caxias do Sul, RS: UCS, 2012.

SILVA JÚNIOR, Geraldo Silvestre Silva; GARIGLIO, José Ângelo. Saberes da docência de professores da educação profissional. **Rev. Bras. Educ.**, v. 19, n. 59, p. 871-92, out./dez. 2014.

SOUZA, Dalva Garcia de. **A formação profissional como estratégia para o desenvolvimento local**: A construção endógena do conhecimento no SENAI/DR-MS. 2011. 102 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Local). Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, MS, 2011.

TARDIF, Maurice. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários**. Rio de Janeiro: PUC, 1999.

_____. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, n. 13, pp. 5-24, jan./abr. 2000.

_____. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

_____. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação** [eletrônica], n. 13, jan./abr. de 2003. Disponível em: <http://anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE13/RBDE13_05_MAUURICE_TARDIF.pdf>. Acesso em: 16 out.2015.

TREVISAN, Gilka Cristina. **A noção de competências na educação profissional**: o processo de ensino nos cursos de aprendizagem industrial da unidade do SENAI de Campo Grande-MS. 2009. 271 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2009.

VALENCIA, Adrian Sotelo; PRADO, Fernando Correa. **A reestruturação do mundo do trabalho**. Trad. Fernando Correa Prado. Uberlândia, MG: EDUFU, 2009.

VALLE, Luiza Elena L. Ribeiro do; VALLE, Alexandre L. Ribeiro do. **Novos desafios do mundo profissional**. Rio de Janeiro: WAK, 2014.

VELOSO, Fernando; BONELLI, Régis. **Panorama do mercado de trabalho no Brasil**. São Paulo: FGV, 2014.

WOOD JUNIOR, Thomas. Mudança organizacional e transformação da função de recursos. Reunião Anual da ANPAD, XII, Belo Horizonte, 1989. **Anais...** Belo Horizonte, v 3, p. 85-103,1989.