



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UnB)**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO (FE)**

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO  
PROFISSIONAL: UMA DISCUSSÃO INICIAL SOBRE A FORMAÇÃO  
PEDAGÓGICA, A PRÁTICA DOCENTE E O CURSO DE PEDAGOGIA**

**YANA DE MORAES PEREIRA**

BRASÍLIA – DF

2011

**YANA DE MORAES PEREIRA**

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: UMA  
DISCUSSÃO INICIAL SOBRE A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA, A PRÁTICA  
DOCENTE E O CURSO DE PEDAGOGIA**

Trabalho Final de Curso apresentado à Comissão Examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília como requisito parcial para obtenção de título de Licenciado em Pedagogia.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Olgamir Francisco de Carvalho.

BRASÍLIA – DF

2011

**YANA DE MORAES PEREIRA**

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: UMA  
DISCUSSÃO INICIAL SOBRE A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA, A PRÁTICA  
DOCENTE E O CURSO DE PEDAGOGIA**

Comissão Examinadora:

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Olgamir Francisco de Carvalho  
Universidade de Brasília – UnB  
Orientadora

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Hέλvia Leite Cruz  
Universidade de Brasília – UnB  
Examinadora Interna

---

Prof.<sup>a</sup> Ms. Luzia Costa Sousa  
Universidade de Brasília – UnB  
Examinadora Interna

Brasília – DF

2011

*Dedicatória*

Para Carlos e Kátia (*in memoriam*), meus amados pais, que sempre se esforçaram pelos meus estudos.

Para Gabriel, meu companheiro e amigo, pelo carinho, dedicação, compreensão, incentivo e apoio durante todo o tempo de construção deste trabalho.

Para Ludmilla e Laíza, minhas eternas irmãs, por acreditarem sempre em mim.

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, pela força, coragem e fé que sempre me deu para superar meus limites e pela oportunidade deste curso.

Agradeço imensamente à minha professora orientadora Olgamir, pelo apoio, compreensão e auxílio em todos os momentos de construção deste estudo.

Às professoras Hέλvia Cruz e Luzia Costa, por participarem da Comissão Examinadora deste trabalho e compartilharem conosco este estudo.

À minha tia Solange e madrinha Rosa, pelo apoio e colaboração, sempre acreditando na minha capacidade e força.

A todos os familiares pelas boas vibrações sempre.

A todos os amigos e amigas que fazem parte desta caminhada.

Agradeço a todos, de todo o coração, por fazerem real este momento.

*“A educação não muda o mundo. A educação muda pessoas.  
Pessoas mudam o mundo.”  
Paulo Freire*

PEREIRA, Yana de Moraes. **Formação de professores para a Educação Profissional: uma discussão inicial sobre a formação pedagógica, a prática docente e o curso de Pedagogia.** Trabalho Final de Curso, Faculdade de Educação, UnB, Brasília, 2011.

## RESUMO

Este trabalho tem como tema principal a formação pedagógica inicial de professores da Educação Profissional. A presente pesquisa tem como objetivo analisar a importância desta formação para o exercício docente e a sua relação com a proposta de formação de professores pelo curso de licenciatura de Pedagogia. O referencial teórico estudado abordou a trajetória histórica da Educação Profissional no Brasil; o papel da formação profissional de trabalhadores nesta modalidade de ensino; as características da prática educativa docente; a proposta de formação do curso de licenciatura de Pedagogia; e a legislação pertinente à formação de professores para a Educação Profissional. A pesquisa empírica objetivou apresentar o perfil de formação dos professores que atuam na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Os resultados encontrados demonstram que a maioria dos professores desta Rede Federal atua sem formação pedagógica inicial e consideram esta formação como fundamental e necessária para o exercício docente. A análise da proposta do curso de licenciatura de Pedagogia permitiu verificar a ausência de referências sobre a Educação Profissional. A proposta atual desta licenciatura não compreende a formação pedagógica de professores desta modalidade, sendo necessário repensar esta proposta curricular, de modo a contemplar o campo da Educação Profissional. Para esta ação, torna-se necessário o aprofundamento de estudos com vistas a propor soluções e caminhos que tornem possível integrar a Educação Profissional no contexto formativo do curso de licenciatura de Pedagogia.

Palavras-chave: Formação. Professores. Pedagogia. Educação Profissional.

**PEREIRA, Yana de Moraes. Formação de professores para a Educação Profissional: uma discussão inicial sobre a formação pedagógica, a prática docente e o curso de Pedagogia.**

Trabalho Final de Curso, Faculdade de Educação, UnB, Brasília, 2011.

### **ABSTRACT**

This work takes as a main subject the initial pedagogic formation of teachers of the Professional Education. The present inquiry has as I aim to analyse the importance of this formation for the teaching exercise and his relation with the proposal of teachers' formation for the course of degree course of Pedagogy. The studied theoretical referential system boarded the historical trajectory of the Professional Education in Brazil; the paper of the professional formation of workers in this teaching kind; the characteristics of the teaching educative practice; the proposal of formation of the course of degree course of Pedagogy; and the relevant legislation to the teachers' formation for the Professional Education. The empirical inquiry aimed to present the profile of formation of the teachers who act in the Federal Net of Professional, Scientific and Technological Education. The considered results demonstrate that most of the teachers of this Federal Net act without initial pedagogic formation and consider this formation like basic and necessary for the teaching exercise. The analysis of the proposal of the course of degree course of Pedagogy allowed to check the absence of references on the Professional Education. The current proposal of this degree course does not understand the pedagogic formation of teachers of this kind, being necessary this proposal rethinking curricular, in way to contemplate the field of the Professional Education. For this action, the deepening study becomes necessary with sights to propose solutions and ways that make possible to integrate the Professional Education in the formative context of the course of degree course of Pedagogy.

Key-words: Formation. Teachers. Pedagogy. Professional education.



**LISTA DE TABELAS**

Tabela 3.1 – Número de Institutos Federais no Brasil em 2011	40
Tabela 3.2 – N° de professores participantes de cada instituição de ensino, por região	41
Tabela 3.3 – Características dos participantes – Sexo, Faixa Etária e Vínculo Funcional	42
Tabela 3.4 – Características profissionais dos participantes	43
Tabela 3.5 – Características dos participantes – Área de formação inicial	44
Tabela 3.6 – Características dos participantes – Formação acadêmica	44
Tabela 3.7 – Considerações sobre a formação pedagógica para o exercício docente	45

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>11</b>
<b>CAPÍTULO I .....</b>	<b>15</b>
1.1. TRAJETÓRIA HISTÓRICA	15
1.2. O PAPEL DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL	22
<b>CAPÍTULO II .....</b>	<b>25</b>
2.1. PRÁTICAS EDUCATIVAS DOCENTES	25
2.2. O CURSO DE LICENCIATURA DE PEDAGOGIA	31
2.2. FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	33
<b>CAPÍTULO III .....</b>	<b>39</b>
3.1. DELINEAMENTO DA PESQUISA	39
3.2. POPULAÇÃO E AMOSTRA	40
<b>CAPÍTULO IV .....</b>	<b>42</b>
4.1. O PERFIL DOCENTE DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	42
4.2. O PAPEL DA LICENCIATURA DE PEDAGOGIA NA FORMAÇÃO DO LICENCIADO	47
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>54</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>57</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>60</b>

## **INTRODUÇÃO**

---

A educação dos trabalhadores apresentou-se como um dos temas mais relevantes durante a minha graduação em Pedagogia. Esse interesse que remete, inicialmente, à preocupação que tenho com as pessoas que precisam trabalhar para garantirem sua sobrevivência e que sem o trabalho, não teriam condições de sustento, se amplia com a consciência do papel que a formação profissional pode ter para uma inserção mais adequada desse trabalhador no mundo do trabalho. Desse modo, refletir sobre a formação dos formadores desses cursos profissionais e, em especial, sobre a formação pedagógica inicial do docente no contexto da Educação Profissional (EP) se apresenta como elemento guia desta pesquisa.

A EP possibilita ao trabalhador a elevação de sua qualificação para o trabalho, contribuindo para a melhoria de sua qualidade de vida. Nos cursos de EP, o estudante/trabalhador estuda as características técnicas da profissão em que deseja atuar ou se aperfeiçoar. Os conhecimentos técnicos de sua profissão são muito importantes para sua atuação no mercado de trabalho e constituem-se como ferramentas de inserção e qualificação profissional. Além das técnicas profissionais do trabalho, o docente destes cursos também pode levar o estudante a ter acesso a conhecimentos culturais, socioeconômicos e sociais da sociedade na qual está inserido, tendo em vista a sua formação em uma perspectiva integral, para que a sua atuação profissional seja completa e não se restrinja às técnicas da profissão.

Questões referentes à EP não se apresentam como recorrentes no curso de licenciatura de Pedagogia da Universidade de Brasília (UnB). Ao contrário, existe uma lacuna visível sobre esse tema na proposta curricular do curso. O presente trabalho espera contribuir para a ampliação e aprofundamento dos trabalhos relativos a esse tema, no curso de Pedagogia da UnB.

Parece-nos inquestionável que discussões acerca da formação de professores para esta modalidade de educação são necessárias e deveriam compor o currículo do curso de Pedagogia, pois, a exemplo dos demais professores, os professores de EP também têm de estar preparados para exercer a atividade docente e, portanto, precisam de uma formação adequada para esta ação. Por isso, causa estranheza, o fato de não existirem políticas que assegurem a formação pedagógica inicial dos professores. Ao contrário, diferentemente dos

demais professores da educação propedêutica, no caso da EP, essa formação não é obrigatória, mas apenas recomendada.

Para Moura (2006, p. 84 apud ARAÚJO, 2008, p. 59) o perfil docente compõe-se por “atitudes críticas, reflexivas e orientadas pela e para a responsabilidade social” e não pode se restringir à mera transmissão de conteúdos relativos à profissão. A partir da formação pedagógica inicial, o professor torna-se mais consciente de sua atuação e constrói práticas educativas condizentes com o novo perfil exigido de trabalhador, inovador e autônomo.

Diante dessa preocupação com a formação pedagógica adequada de professores para o ensino profissional, o presente estudo se propõe a investigar as seguintes questões:

**Qual a importância da formação pedagógica inicial para a docência em EP? Em que medida a licenciatura de Pedagogia pode responder às demandas específicas dessa formação?**

O estudo do tema, como afirmado anteriormente, mostra-se como relevante no sentido de que existe uma preocupação acerca da formação de professores para o ensino profissional. A formação pedagógica de docentes, em qualquer esfera educacional, requer que este profissional seja plenamente consciente de seu papel como professor e formador de sujeitos críticos. Conforme mencionado anteriormente, o professor da EP não pode se restringir à formação técnica do aluno, mas também promover a sua formação integral. Para o alcance desta proposta, é necessário que este professor tenha uma formação pedagógica inicial qualificada, o que coloca no centro da discussão os cursos de Pedagogia, que têm como principal objetivo a formação de professores. Este trabalho busca discutir esta proposta, com base em depoimentos de professores da EP e suas concepções acerca de sua prática docente.

De acordo com Pereira (s/d) é comum no Brasil admitir-se profissionais sem qualificação pedagógica para exercerem a docência, principalmente, no caso da EP.

Quando se faz o diagnóstico da Educação Profissional e Tecnológica, em nosso país, [...] em quase cem anos (referência a 1909 – criação das Escolas de Aprendizes Artífices), esta modalidade de educação, muito caracterizada pelo “fazer” é marcada pela forte ação de professores leigos até os dias atuais. As ações na perspectiva de mudança dessa realidade [...] vêm se constituindo em ritmo crescente sem, contudo, se estabelecer ou mesmo se caracterizar com o rigor, intensidade e a sistematização necessária. (PEREIRA, s/d, p. 1)

Por não haver formação específica para o exercício docente nos cursos técnicos, alguns professores de disciplinas técnicas buscam espontaneamente os cursos de licenciatura de Pedagogia, aponta Oliveira Júnior (2008). Sabe-se, porém, que estes cursos não apresentam em seu currículo disciplinas específicas para a atuação nesta modalidade de ensino. Estes

professores aprendem e planejam suas aulas com base em experiências escolares antigas, reproduzindo muitas vezes situações não tão construtivas em relação ao ensino aprendizagem, tais como a mera transmissão de conteúdos. Ações como esta contribuem para a fragmentação da teoria e prática, prejudicando a formação integral do aluno. Se o professor não tem uma formação pedagógica adequada, ele não tem como analisar e refletir sobre suas práticas educativas, pois não tem bases teóricas suficientes que lhe dêem este apoio.

O professor da educação profissional muitas vezes aprende a ensinar a partir da sua própria ação. Muitas vezes, é o gosto e o amor por uma determinada profissão que fazem dele o professor que se torna. Não há escola de formação para o ensino técnico. Parece até que tecnologia, indústria, construção, trabalho, profissão, ofício estão à margem daquilo que o sistema educacional brasileiro considera digno de nota. Este é um dilema enorme enfrentado por este profissional. (SOARES, 2008, p. 8)

Com o advento da tecnologia e seu rápido desenvolvimento na sociedade, as relações de trabalho vêm se transformando de acordo com as necessidades do mundo produtivo, ficando os trabalhadores extremamente submetidos às relações econômicas vigentes. O processo de trabalho baseado na utilização dessas tecnologias requer um novo perfil de trabalhador, que seja capaz de adaptar-se rapidamente ao processo produtivo e de atender às demandas do setor econômico de seu país. Este novo perfil está intimamente relacionado às características econômicas capitalistas, em que a força de trabalho possui, além da qualificação técnica do trabalho e produção, uma formação intelectual correspondente às expectativas tecnológicas atuais.

Diante deste contexto, a crescente necessidade de qualificação do trabalhador requer que a sua formação para o trabalho seja abrangente, no sentido de que seja qualificado não somente para o trabalho técnico propriamente dito, mas também para uma atuação profissional complexa, integrando os conhecimentos específicos da profissão com atividades de dimensão social, tais como o trabalho em equipe, capacidade de lidar com problemas, inovar soluções, liderança, entre outras. Parte-se do pressuposto de que a formação para o trabalho busca articular aspectos sociais, culturais e políticos com aspectos tecnológicos e científicos da profissão. Neste sentido, Freyssenet (1989 apud MACHADO, 1992) define a qualificação para o trabalho através da descrição de uma atividade qualificada.

Para ser qualificada, exige-se de uma atividade que os problemas a serem resolvidos sejam compreendidos de forma abrangente, que a solução para os mesmos sejam elaboradas, que estas soluções sejam realizadas e a responsabilidade por elas assumida. Ela pressupõe conhecimento, experiência, autoridade e possibilidades materiais. (FREYSSNET, 1989, p. 105 apud MACHADO, 1992, p. 10)

Diante dessa responsabilidade que o trabalhador assume em sua profissão, o papel do professor na formação do estudante de EP tem caráter essencial, ou seja, os professores precisam estar preparados para lidar com as situações existentes na atividade docente e, portanto, qualificados em sua formação pedagógica.

Tendo em vista as questões a serem investigadas, temos como objetivo:

### **Objetivo Geral**

Analisar a importância da formação pedagógica inicial para os professores de EP e sua relação com a formação ofertada pela licenciatura de Pedagogia.

### **Objetivos Específicos**

1. Identificar o perfil de formação do professor de EP;
2. Analisar as consequências da ausência da formação pedagógica inicial para a atuação docente dos professores de EP;
3. Explicitar os principais aspectos da formação do professor pela licenciatura de Pedagogia;
4. Identificar a relação entre a formação pedagógica do docente de EP e a formação ofertada pela licenciatura de Pedagogia.

A pesquisa compreende os professores da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) e o curso de licenciatura de Pedagogia da UnB.

Para o encaminhamento das questões propostas este estudo está assim estruturado: No capítulo I – *A Educação Profissional no Brasil: elementos para a compreensão desta modalidade de ensino* são apresentados a história da Educação Profissional no Brasil e aspectos que elucidam o papel e o significado desta referida modalidade.

No capítulo II – *Práticas educativas e formação de professores* são explicitados elementos sobre a prática educativa docente, em geral e no contexto de EP, a proposta de licenciatura de Pedagogia e as referências legais para a formação de professores da EP.

No Capítulo III – *Procedimentos Técnico-Methodológicos* estão relatados os dados da pesquisa de campo.

No Capítulo IV – *Apresentação e discussão dos resultados* foram descritos os resultados encontrados na pesquisa de campo, estabelecendo-se uma discussão destes a partir do referencial teórico explorado.

Nas Considerações Finais são apresentados, entre outros, elementos que apontam para a necessidade de construção de proposta formativa em licenciatura que considere a EP como campo de estudo, pesquisa e formação.

## **CAPÍTULO I**

---

### **A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: ELEMENTOS PARA COMPREENSÃO DESTA MODALIDADE DE ENSINO**

O presente capítulo tem por objetivo trazer à luz elementos que caracterizam a Educação Profissional no Brasil, fazendo-se necessário o resgate da sua história. Serão apresentados aspectos que elucidam o papel e o significado da referida modalidade, auxiliando na compreensão da importância da formação pedagógica do professor de educação profissional.

#### **1.1. TRAJETÓRIA HISTÓRICA**

A formação profissional sempre esteve ligada à formação das classes menos favorecidas para atuação no trabalho. No Brasil, desde a sua colonização pelos portugueses, a educação apresentou-se como destinada a dois diferentes fins: a educação intelectual, formadora de saberes e reservada às elites detentoras de poder e capital; a educação profissional, formadora de mão-de-obra produtiva e reservada às classes menos favorecidas, constituídas pela maioria da população.

A educação profissional no Brasil inicia-se com o trabalho jesuítico, como descreve Carvalho (2003). Através do ensino das artes e ofícios os jesuítas instruíam os novos trabalhadores em atividades de sapataria, marcenaria, agricultura, entre outras, determinadas pela necessidade de atividades manuais que suprissem o consumo cotidiano dos moradores da colônia.

Durante o período colonial, entre os anos 1530 e 1822, a economia baseava-se na mão-de-obra escrava de indígenas e negros vindos da África para a produção de cana-de-açúcar. A qualificação para o trabalho, que ocorria no próprio ambiente da produção de maneira informal, caracteriza o ensino profissional da época.

No ano de 1759, com a expulsão dos jesuítas do país, a educação passa a ser assumida pelo Estado. A elitização do ensino foi um traço marcante deste novo sistema escolar. Para Manfredi (2002), o ensino destinado aos setores altos da sociedade, preparava para o ingresso

na universidade, fora do Brasil, e para a formação de pessoas que exerceriam as funções administrativas do Estado e Exército. Para os setores pobres da sociedade, houve a constituição do ensino profissional, voltado para a formação da força de trabalho ligada à produção, com iniciativas civis e de esferas estatais. O Estado buscava formar os trabalhadores para atender ao comércio da Metrópole, de modelo agroexportador. Sendo assim, o sistema educacional estruturava-se em “[...] escolas profissionais para os trabalhadores e ‘escolas de ciências e humanidades’ para os futuros dirigentes” (SAVIANI, 2007, p. 159).

A concepção de trabalho estava relacionada ao desprestígio social, em que apenas aqueles desprovidos de recursos se submetiam ao esforço físico. Nesta concepção, a educação sempre esteve separada do trabalho. Para aqueles que não necessitavam trabalhar, a educação era escolar, preparatória para a universidade, para o exercício de funções sociais elevadas na sociedade. Para os trabalhadores, não se reconhecia a necessidade de educação escolar por parte do Estado, pois consideravam que as atividades produtivas não requeriam formação intelectual.

Como o desenvolvimento da industrialização, o papel da educação escolar muda de foco. A universalização da escola torna-se uma exigência para o desenvolvimento científico e tecnológico. Para Saviani (2008), o processo produtivo incorpora a ciência e exige a utilização de códigos formais escritos. A escola, como espaço de ensino e aprendizagem do código escrito e de demais conhecimentos, torna-se essencial ao desenvolvimento científico. Assim, a partir da constituição deste novo modelo de produção, a escolarização básica passa a abranger todas as classes sociais.

Foi em 1889, com a proclamação da República, que o Brasil evoluiu em seus processos de industrialização, com a expansão da economia cafeeira. Esta nova situação econômica teve relação direta com a Educação Profissional, como aponta Manfredi (2002).

Os novos empreendimentos industriais e o surgimento de grandes centros estimularam o incremento de serviços de infra-estrutura urbana de transportes e edificações. A modernização tecnológica (ainda que no nível de adaptação e de manutenção da tecnologia importada) inerente a esses novos setores da economia brasileira gerou novas necessidades de qualificação profissional e novas iniciativas, no campo da instrução básica e profissional popular. (MANFREDI, 2002, p. 79)

No plano governamental, de acordo com Magela Neto (1992), a inclusão da questão da formação profissional nos discursos e planos do Governo Federal ocorre em 1906, com o então presidente Afonso Pena. Em seu governo foi criado, através da Lei nº 1.606, de 29 de



dezembro de 1906, o Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio, com responsabilidade pelos assuntos ligados ao ensino profissional no país. A estruturação oficial do ensino profissional no Brasil se dá a partir da promulgação do Decreto nº 7.556, de 23 de setembro de 1909, conforme evidenciou Fonseca (1986 apud MAGELA NETO, 1992). As Escolas de Aprendizes Artífices criadas por este decreto foram instaladas em dezenove capitais. Neste início do século XX, apesar da evolução na estrutura do ensino profissional, permanecia o caráter assistencialista e voltado aos menos favorecidos desta modalidade de educação.

Na década de 20, a Câmara dos Deputados promoveu discussões sobre a expansão do ensino profissional, propondo esta expansão a todos e não apenas aos menos favorecidos socialmente (BRASIL, 2000).

A criação do Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública (MESP), no ano de 1930, possibilitou à União definir políticas educacionais de caráter nacional. O então Ministro Francisco Campos efetivou uma reforma educacional, através de decretos. O Decreto nº 20.158, de 1931, organizou o ensino profissional comercial, estruturando os cursos profissionalizantes.

No ano de 1932, com o lançamento do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, surge o interesse em discussões no combate ao dualismo educacional, propondo-se a organização de um sistema de ensino acadêmico e profissionalizante num mesmo estabelecimento de ensino, o que possibilitava ao estudante optar por especializações para atividades intelectuais ou manuais. Porém, mesmo com o avanço nas discussões, permanecia a ideia de que a educação profissional era destinada aos menos favorecidos, conforme nos aponta Carvalho (2003).

Com a promulgação da Constituição em 1934, criou-se uma nova política nacional de educação, ficando a União responsável pela definição das Diretrizes para a educação nacional e do Plano Nacional de Educação (PNE). A necessidade de atendimento às demandas econômicas do país, em decorrência do crescimento industrial no período, trouxe a necessidade de expansão do ensino profissional no Brasil.

Em 1937, a criação de uma nova Constituição atribuiu à União a obrigação de organizar escolas destinadas ao exercício de atividades profissionais em colaboração com indústrias e sindicatos econômicos. Assim, estes colaboradores construíram escolas de aprendizes destinadas aos filhos de seus operários ou associados, de acordo com sua especialidade. “Esta era uma demanda do processo de industrialização desencadeado na década de 30, que exigia maiores e crescentes contingentes de profissionais especializados.” (BRASIL, 2000, p. 80). Para Magela Neto (1992), esta foi a primeira vez que a constituição brasileira tratou do ensino

profissional, denominado nesta época de ensino industrial. Esta cooperação entre indústrias e Estado ficou instituída na Constituição de 1937.

Em 1939, com a promulgação do Decreto-Lei nº 1.238, fica instituída “a criação de cursos de aperfeiçoamento profissional para trabalhadores, nos estabelecimentos industriais com mais de 500 empregados”, segundo Magela Neto (1992, p. 55).

A partir de 1942 são lançadas as Leis Orgânicas da Educação Nacional, com a reforma educacional do então ministro da Educação e Saúde Pública Gustavo Capanema. Os Decretos-Lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942, nº 6.141, de 28 de dezembro de 1943 e o nº 9.613, de 20 de agosto de 1946, constituíram as denominadas Leis Orgânicas do Ensino Industrial, Comercial e Agrícola, respectivamente. Ainda em 1942, foi criado o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e em 1946 o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), complementando esta reforma do ensino profissional. Segundo Carvalho (2003, p. 80), “estes serviços organizaram-se como um sistema de ensino paralelo ao sistema oficial, tendo por objetivo, atender as necessidades imediatas da indústria e do comércio em expansão”.

A reforma educacional ocorrida neste período, apesar de tentar contribuir para a consolidação do ensino profissional no Brasil como sistema de ensino regular, não alterou a direção dada à educação profissional, de educação destinada aos menos favorecidos.

No conjunto das Leis Orgânicas da Educação Nacional, o objetivo do ensino secundário e normal era o de ‘formar as elites condutoras do país’ e o objetivo do ensino profissional era o de oferecer ‘formação adequada aos filhos dos operários, aos desvalidos da sorte e aos menos afortunados, aqueles que necessitam ingressar precocemente na força de trabalho’. A herança dualista não só perdurava como era explicitada. (BRASIL, 2000, p. 81)

De acordo com Carvalho (2003), a educação profissional busca responder às expectativas econômicas nacionais. Não há, por parte do governo, a real preocupação em relação à formação geral do trabalhador, mas apenas formá-lo de acordo com suas necessidades socioeconômicas. Presume-se que a falta de políticas públicas para a formação de professores de EP decorre da falta de preocupação governamental em relação a esta modalidade educativa, voltada para a formação dos segmentos sociais mais baixos.

A concepção de educação profissional e a estrutura educacional dela derivada têm sido organizadas, ao longo da história da educação, sob as determinações da conjuntura econômica e política dos diferentes países. Assim, ela tem buscado responder, prioritariamente, às expectativas do mercado de trabalho, da política econômica e secundariamente, às necessidades da clientela destinada a essa parcela do processo formativo. [...] A trajetória da educação profissional nos permite, assim,

demonstrar que esta modalidade do sistema educativo sempre esteve atrelada aos interesses econômico-sociais do país [...] Ela evidencia, ainda, que o dualismo da educação conforme os segmentos sociais, é a marca fundamental desse tipo de formação. (CARVALHO, 2003, p. 78-79)

Na tentativa de superar a visão dualizada de educação profissional e acadêmica, a Lei Federal nº 1.076, de 1950, permite a equivalência entre os estudos acadêmicos e profissionalizantes. Os estudantes de cursos profissionais poderiam seguir seus estudos em nível acadêmico, desde que fizessem exames nas disciplinas não estudadas e atestassem possuir o nível de conhecimento exigido para os estudos acadêmicos.

Em 1961, com a promulgação da Lei nº 4.024, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a plena equivalência entre os cursos de grau médio ocorreu. Não havia mais a necessidade da realização de exames que atestassem ter os conhecimentos necessários ao grau acadêmico. “[...] a equivalência funcional, dentre as alternativas de formação de nível médio, passa a ser tratada dentro de uma legislação única, abrindo a perspectiva de realização de experiências que visavam maior integração entre a educação e o mundo do trabalho”, analisa Carvalho (2003, p. 81).

Com a reformulação da Lei nº 4.024, pela Lei nº 5.692 de 1971, que regulamentou o ensino de primeiro e segundo graus e ensino supletivo, houve a generalização da profissionalização no segundo grau. Assim, todos os estudantes cursavam o ensino profissionalizante neste grau de ensino. Para Carvalho (2003), os anos 60 foram marcados por iniciativas educacionais pautadas na concepção de educação como um investimento, baseada nas teses da Teoria do Capital Humano. Com uma educação voltada para o desenvolvimento econômico e atendimento dos interesses de mercado, há generalização da profissionalização no ensino de 2º grau. Generalização de caráter imediatista, sem a preocupação de oferecer um ensino profissional de qualidade.

Grande parte do quadro atual da educação profissional pode ser explicada pelos efeitos dessa Lei. [...] a introdução generalizada do ensino profissional no segundo grau se fez sem a preocupação de se preservar a carga horária destinada à formação de base; [...] a criação de uma falsa imagem da formação profissional como solução para os problemas de emprego, possibilitando a criação de muitos cursos mais por imposição legal e motivação político-eleitoral que por demandas reais da sociedade. (BRASIL, 2000, p. 82)

No ano de 1982, a Lei nº 7.044 alterou a Lei nº 5.692/71 no que dizia respeito à profissionalização do ensino de segundo grau, extinguindo deste nível de ensino a exigência de qualificação para o trabalho. As escolas destinavam-se então apenas à preparação geral para o trabalho, com currículos de ensino acadêmico, e não mais habilitavam para o trabalho.

As instituições especializadas em formação para o trabalho eram responsáveis pela profissionalização e qualificação dos estudantes que optassem por cursos profissionalizantes de segundo grau e deveriam atender às exigências mínimas fixadas pelo Conselho Federal de Educação (CFE), sobre conteúdos e duração dos cursos.

No ano de 1996, com a promulgação da Lei nº 9.394, a atual LDB, a educação básica passa a ser “dever do Estado e um direito da população, ampliando a obrigatoriedade do ensino fundamental para aqueles que não tiveram a oportunidade de cursá-lo na idade própria e sua implantação gradativa no ensino médio” (CARVALHO, 2003, p. 82). O ensino médio configura-se agora como etapa da educação básica. A educação profissional é amparada pelo Decreto nº 2.208, de 1997, que regulamenta os artigos da LDB relacionados à Educação Profissional.

Ainda que se busque romper com a diferenciação de uma educação de ricos e pobres, através das inúmeras tentativas legais apresentadas anteriormente, o referido decreto acaba por explicitar essa divisão. Permanece a divisão entre educação regular e educação profissional, em que os menos favorecidos optam pela educação profissional, como tentativa de facilitar o ingresso no mercado de trabalho.

O decreto estabelece a organização independente da educação profissional, podendo ser integrada (art. 1º) ou articulada (art. 3º) ao ensino regular, sendo sua oferta concomitante ou sequencial (art. 8º) a este. [...] Observa-se, em relação ao decreto, que embora ele admita a oferta concomitante entre o ensino médio e o ensino técnico, a separação dos tipos de ensino, evidencia que eles não integram o mesmo processo formativo, mantendo assim a dualidade até então existente. (CARVALHO, 2003, p. 83)

Em 23 de julho de 2004, com o Decreto nº 5.154, revoga-se este Decreto nº 2.208. A educação profissional passou a ser composta por cursos e programas de formação inicial e continuada de trabalhadores, educação profissional técnica de nível médio e educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação. “Um aspecto positivo no 5154/04 é que todos os concluintes do ensino médio podem ter acesso ao ensino superior, havendo ou não cursado a parte profissionalizante”, analisa Oliveira Júnior (2008, p. 6), permanecendo a estrutura definida pela primeira LDB, de 1961.

Em 2008, com a Lei nº 11.892 fica instituída a RFEPT. Esta rede inclui todas as seguintes instituições: os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs), a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), os Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET-RJ) e de Minas Gerais (CEFET-MG) e as Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais. Com exceção das Escolas Técnicas,

as demais instituições são possuidoras de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar.

A trajetória histórica da Educação Profissional apresentada acima não esgota o contexto desta modalidade de educação. Os pontos destacados contribuem para a contextualização da situação atual da EP e para os objetivos propostos no presente trabalho. A estruturação desta trajetória histórica valeu-se de revisão bibliográfica de produções acadêmicas já existentes no campo de pesquisa.

Com o desenvolvimento econômico voltado à expansão produtiva, a partir da utilização de novas tecnologias, modificaram-se intensamente as relações socioeconômicas, sobretudo no mundo do trabalho. Para Machado (1992, p. 15), exige-se que o trabalhador possua, além da escolaridade básica, “a capacidade de adaptação a novas situações, a compreensão global de um conjunto de tarefas e funções conexas, o que demanda capacidade de abstração, seleção, trato e interpretação das informações.”

A educação profissional, ao qualificar os trabalhadores diante das novas tecnologias produtivas, contribui para o desenvolvimento econômico e social do país. Pressupõe-se que as iniciativas de formação profissional acompanhem as transformações do mercado de trabalho. Assim, na busca de garantir qualificação necessária ao mercado de trabalho, as práticas educativas de formação profissional aliam-se à economia nacional, objetivando a inserção profissional dos trabalhadores e qualificando-os para as atuais necessidades do mercado.

Neste contexto, a EP tem a função de ajustar os conhecimentos técnicos das profissões às transformações tecnológicas atuais, formando sujeitos qualificados para a atuação complexa no mundo do trabalho. É responsável por contribuir na geração de saberes coletivos e flexíveis, correspondentes às novas demandas da organização produtiva. O papel do professor, ator social central da discussão, responsável por criar e utilizar metodologias adequadas a este processo de formação e qualificação profissional nas instituições de educação profissional é fundamental, como mediador e facilitador do processo de ensino e aprendizagem para o mundo do trabalho.

Diante do histórico da EP no Brasil, torna-se necessário explicitar ao leitor seu papel e significado, demonstrando assim a importância desta modalidade de educação para o desenvolvimento geral do país. Esta modalidade não pode estar atrelada à concepção de educação para os pobres, como normalmente é caracterizada, mas ao contrário, trata-se de uma educação que forma sujeitos responsáveis pela produção econômica de nosso país e que contribuem para a construção de um país mais desenvolvido e rico. A proposta de educação

profissional precisa consolidar “uma proposta pedagógica que integre capacitação técnica com formação política”, contribui Carvalho (2003, p. 95).

## 1.2. O PAPEL DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL

As expectativas em relação à educação profissional originam-se do fato de que esta modalidade de ensino é responsável por formar trabalhadores qualificados para atuação no mercado de trabalho. Para Zamborlini (2007), evidencia-se que uma atuação profissional competente requer do trabalhador características pessoais que vão além do preparo para o exercício da profissão. Ao contemplar esta proposta de formação, a EP contribui para que o trabalhador forme-se nesta perspectiva.

Um exercício profissional competente implica um efetivo preparo para enfrentar situações esperadas e inesperadas, em condições de responder aos novos desafios profissionais propostos diariamente ao cidadão trabalhador. Este deve ser original, criativo e agir de forma inovadora, imaginativa, empreendedora, eficiente no processo e eficaz nos resultados e, ainda, requer-se que demonstre senso de responsabilidade, espírito crítico, autoconfiança, sociabilidade, firmeza e segurança nas decisões e ações, capacidade de autogerenciamento, honestidade e integridade ética. (ZAMBORLINI, 2007, p. 1)

Assim, nesta perspectiva, o processo de formação para o trabalho assume características que contribuem para que o trabalhador assuma posições críticas e reflexivas em relação às diversas situações existentes na prática social cotidiana.

A educação profissional, como as demais modalidades de ensino, precisa compreender a formação humana voltada para o exercício da cidadania e democracia. A formação humana é uma ação constante e permanente, não se restringindo às instituições educativas ou ao período em que o cidadão encontra-se no ambiente escolar. Ao contrário, a educação corresponde a todos os momentos da vida do sujeito e, para isso, necessita ser significativa àquele que a recebe. A proposta pedagógica de EP precisa levar em consideração esta percepção de educação permanente e incentivar o trabalho docente nesta perspectiva.

[...] além da preparação de cada indivíduo para o exercício dos seus direitos e deveres, convém apoiar-se na Educação [...] para construir uma sociedade civil ativa que, entre os indivíduos dispersos e o longínquo poder político, permita cada um assumir a sua parte de responsabilidade como cidadão ao serviço de um destino autenticamente solidário. A educação dos cidadãos deve realizar-se durante toda a vida para se tornar uma linha de força da sociedade civil e da democracia viva.

Confunde-se, até, com a democracia, quando todos participam na construção de uma sociedade responsável e solidária, respeitadora dos direitos fundamentais de cada um. (DELORS, 1998, p. 63)

Como processo educativo, a EP conduz a formação de sujeitos cidadãos, responsáveis pela construção de uma sociedade melhor para todos. Além da formação técnica para o trabalho, o estudante precisa formar-se para uma atuação social responsável, compreendendo seu papel como cidadão consciente e ajudando na transformação social. Sendo assim, a formação de professores cientes deste papel contribui para o alcance deste objetivo social tão importante. Sobre esta perspectiva de formação discutiremos mais adiante.

Com as transformações ocorridas no campo econômico, político, social e cultural do mundo atual, as empresas passaram a exigir trabalhadores com novo perfil de formação profissional. Assim, a exigência de uma formação profissional que atenda aos desafios e interesses do mundo produtivo, primeiramente, precisa ocasionar transformações nas instituições educativas responsáveis por este tipo de formação. O efetivo preparo dos professores para lidar com estas transformações auxilia na definição de um processo educativo correspondente às demandas profissionais atuais.

[...] demandas da educação profissionais supõem às escolas que oferecem essa educação o compromisso com a pesquisa, o planejamento, a utilização e a avaliação de variados métodos e processos de ensino, bem como da revisão dos seus conteúdos programáticos e arranjos didáticos. As escolas devem transformar suas práticas e culturas tradicionais e burocráticas, o que exige o esforço coletivo de todos os profissionais nela inseridos e os professores são essenciais na construção dessa escola. (ZAMBORLINI, 2007, p. 2)

A importância da EP como elemento transformador da vida dos trabalhadores está no sentido de que, possuindo uma formação adequada o trabalhador tem mais oportunidades no mercado de trabalho e, conseqüentemente, mais chances de melhorar a sua qualidade de vida.

Para Carvalho (2003, p. 78) “o processo de qualificação dos trabalhadores não pode se restringir a um mero adestramento para ocupação de determinado posto. [...] esta qualificação passa pela educação formal e assume uma dimensão de formação integral”. Assim sendo, ao assumir esta dimensão integral de formação, a EP pode contribuir para o desenvolvimento social dos trabalhadores, além das qualificações técnicas para o trabalho. Não se trata de assumir a educação profissional como uma maneira de acabar com o desemprego ou com as desigualdades sociais, mas apontá-la como meio de possibilitar a ascensão do trabalhador em seu trabalho, possibilitando-o uma vida mais digna e de qualidade, através de uma educação que lhe permita ser sujeito autônomo, com espírito crítico e transformador da sociedade.

As instituições educativas que compõe a estrutura da EP no Brasil precisam compartilhar desta responsabilidade para com a formação dos trabalhadores. A preocupação com questões relacionadas a atualizações das teorias de desenvolvimento e aprendizagem, metodologias, das técnicas e dos materiais de apoio, entre outros aspectos apontados por Zamborlini (2007), constituem meios para a elevação do nível de educação oferecido pelas escolas de EP. A redefinição do papel do professor relaciona-se com estas transformações, sendo ele o sujeito responsável pela construção de práticas educativas harmonizadas com este novo perfil de trabalhador.

A formação profissional pela EP precisa acompanhar as transformações socioeconômicas ocorridas na sociedade, no sentido de contribuir para o desenvolvimento nacional, mas não pode orientar-se pela formação de trabalhadores apenas para o atendimento de demandas econômicas. Ao priorizar a formação integral destes trabalhadores, possibilita que a sua formação profissional esteja edificada em bases cidadãs de participação social. O professor de EP é responsável pela formação do estudante, tornando-se necessário que compartilhe destes mesmos interesses.

Sobre esta formação integral do estudante, Rehem (2005) retoma o assunto sobre a formação profissional flexível.

As mudanças sociais, econômicas e tecnológicas do mundo contemporâneo, de modo conjunto e em interação, vêm implicando transformações radicais no mundo do trabalho, nas últimas décadas. Seus impactos – por vezes devastadores – são constatados na nova configuração do mercado de trabalho, nas relações de emprego, nos requisitos exigidos aos trabalhadores [...] Tais mudanças demandam também um novo perfil de trabalhador, exigindo competências que habilitem à inserção produtiva digna. (REHEM, 2005, não paginado)

Diante do papel e significado da formação profissional de trabalhadores para o atual mundo produtivo, a EP insere-se neste processo de formação como um espaço educativo construído para atender às exigências de formação do trabalhador, buscando promover sua inserção digna no mercado de trabalho. Assim, priorizando a formação integral do trabalhador na perspectiva de formação humanizada e considerando o atendimento às necessidades produtivas em segundo plano, porém não deixando de integrar as práticas sociais com a qualificação técnica.



## **CAPÍTULO II**

### **PRÁTICAS EDUCATIVAS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

O presente capítulo tem por objetivo explicitar elementos sobre a prática educativa em geral e sua relação com o contexto da Educação Profissional e a proposta do curso de licenciatura de Pedagogia.

Serão apresentadas as referências legais para a formação de seus professores, indicando a ausência na legislação sobre a obrigatoriedade de formação pedagógica inicial para o exercício docente no referido campo de ensino e, portanto, a importância da discussão sobre esta formação.

#### **2.1. PRÁTICAS EDUCATIVAS DOCENTES**

Para a compreensão da importância da formação pedagógica inicial de professores de EP torna-se necessário explicitar considerações sobre a prática educativa docente, relacionando-a ao contexto do exercício educativo de EP.

A relação pedagógica visa o pleno desenvolvimento da personalidade do aluno no respeito pela sua autonomia [...] a necessidade de o ensino contribuir para a formação da capacidade de discernimento e do sentido das responsabilidades individuais impõe-se cada vez mais nas sociedades modernas se se pretende que os alunos sejam, mais tarde, capazes de prever e adaptar-se às mudanças, continuando a aprender ao longo de toda a vida. O trabalho e diálogo com o professor ajudam a desenvolver o senso crítico do aluno. (DELORS, 1998, p. 157)

Ao tornar-se professor, é necessário que o profissional tome consciência do papel que assume ao responsabilizar-se pela formação de estudantes. Sendo ele o responsável pela formação intelectual e social do estudante, torna-se necessário que a sua formação seja adequada e efetiva para este tipo de ação. Para Delors (1998, p. 157), “é preciso repensar a formação de professores de maneira a cultivar, precisamente, as qualidades humanas e intelectuais aptas a favorecer uma nova perspectiva de ensino”.

Considerando nosso campo de estudo, pressupõe-se que o professor de EP ao tomar consciência desta responsabilidade, atenta para o fato de que seu papel não está restrito ao

ensino dos conhecimentos técnicos das profissões, mas que está formando sujeitos críticos para a atuação cidadã na sociedade, conforme explicitado anteriormente.

Para Araújo (2008, p. 58) “o docente tem a função de conduzir a aprendizagem, logo, pode ser identificado como uma liderança cultural [...] Seu papel, portanto, tem dimensões políticas e pedagógicas”. Ao conscientizar-se deste papel político e orientando sua prática docente para a construção de atitudes críticas e reflexivas nos estudantes, como sujeitos de sua própria ação social, o professor contribui para a transformação da sociedade. A preocupação com a melhoria da qualidade das práticas educativas e com os processos de ensino e aprendizagem na EP nortearão estas considerações, na perspectiva de uma prática educativa transformadora.

Nesse processo educativo de caráter crítico-reflexivo, o professor deve assumir outra atitude, forjada a partir de outro tipo de formação, que deve ser crítica, reflexiva e orientada pela e para a responsabilidade social. Nessa perspectiva, o docente deixa de ser um transmissor de conteúdos acrícos e definidos por especialistas externos, para assumir uma atitude de problematizador e mediador no processo de ensino-aprendizagem sem, no entanto, perder sua autoridade nem, tampouco, a responsabilidade com a competência técnica dentro de sua área de conhecimento. (MOURA, 2006, p. 84)

Uma importante noção que o professor precisa ter a respeito de seu exercício docente é que a ação de transmissão de conhecimentos não pode caracterizar a prática educativa. Para Freire (1996, p. 47) “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. A problematização do conteúdo proposto possibilita esta ação de produção e/ou construção do conhecimento, através do diálogo entre professor e estudantes, em que há espaço para conversa e reflexão sobre as informações trabalhadas, expondo-se dúvidas e/ou sugestões que permitam a sistematização destas informações, permitindo que os estudantes compreendam e assimilem os conhecimentos por si mesmos. Nesta perspectiva, Morin (2004, p. 36) explica que “o conhecimento das informações ou dos dados isolados é insuficiente. É preciso situar as informações e os dados em seu contexto para que adquiram sentido”.

O trabalho do professor não consiste simplesmente em transmitir informações ou conhecimentos, mas em apresentá-los sob a forma de problemas a resolver, situando-os num contexto e colocando-os em perspectiva de modo que o aluno possa estabelecer a ligação entre a sua solução e outras interrogações mais abrangentes. (DELORS, 1998, p. 157)

No caso da educação profissional, se tratando de saberes técnico-profissionais, ao articular o conteúdo técnico ao contexto social e às relações concretas do mundo do trabalho, o docente de EP pode garantir a compreensão dos conteúdos teóricos nas ações práticas e facilitar a integração destas ações. A complexidade do exercício educativo em EP corresponde ao fato de que o ensino baseia-se na utilização dos conhecimentos tecnológicos, conforme nos aponta Machado (2008).

A educação profissional tem no seu objeto de estudo e intervenção sua primeira especificidade, a tecnologia. Esta, por sua vez, se configura como uma ciência transdisciplinar das atividades humanas de produção, do uso dos objetos técnicos e dos fatos tecnológicos. Do ponto de vista escolar, é disciplina que estuda o trabalho humano e suas relações com os processos técnicos. **É próprio do ensinar-aprender tecnologia e, portanto, da docência em educação profissional tratar da intervenção humana na reorganização do mundo físico e social** e das contradições inerentes a esses processos, exigindo discutir questões relacionadas às necessidades sociais e alternativas tecnológicas. (MACHADO, 2008, p. 16, grifo nosso)

A autora afirma ainda que por não existirem padrões definidos para o uso das tecnologias na solução de problemas sociais, o que corresponde à intervenção humana citada, a formação do docente para este ensino precisa ser consistente, fundamentada e crítica. Sendo o professor o responsável por definir quais conhecimentos tecnológicos serão abordados em sala de aula, exige-se deste uma ação reflexiva e crítica sobre a escolha das metodologias para o ensino e a aplicação das tecnologias às situações de aprendizagem. O aprendizado sobre o uso das tecnologias, portanto, fica fundamentado no conhecimento que o professor tem sobre este uso e como pode ser realizada a intervenção humana no mundo físico e social através desta tecnologia. A responsabilidade pelas informações sobre a intervenção dos trabalhadores na sociedade e em sua reorganização parte deste propósito e o docente precisa compreender esta importância.

O ensino dos conhecimentos tecnológicos nem sempre pode ser feito através de simples exposições discursivas, exigindo do professor e estudante pesquisa, decodificação e resignificação dos conteúdos propostos, segundo Machado (2008). O professor, como mediador da aprendizagem precisa atentar-se para práticas que facilitem a contextualização destes conhecimentos, privilegiando as que visem à investigação e descobertas pelos próprios estudantes, possibilitando-os construir seu próprio conhecimento e atuar de forma autônoma, fundamentada e crítica nos contextos profissionais para os quais se formam.

A prática educativa também pode ser conduzida a partir da articulação das experiências vivenciadas pelos estudantes aos conceitos técnicos necessários ao aprendizado da profissão,

garantindo um aprendizado fundamentado em experiências concretas. A construção de metodologias dinâmicas, inovadoras e criativas tende a tornar a aula mais interessante e expressiva.

Muito além de conteúdos, o processo de formar profissionais deverá oportunizar o desenvolvimento de esquemas e operações mentais que capacitem o educando como um ser criativo, que saiba pensar, analisar, criticar, avaliar, desconstruir, construir, interpretar, sugerir, fazer, refazer, desfazer, conviver a partir de um quadro referencial de valores que garanta a vida com melhor qualidade para todos, que assegure a participação consciente e permanente na sociedade e no setor produtivo. (REHEM, 2005, não paginado)

Sobre este tipo de aprendizagem, Kuenzer (2008) afirma que para o desenvolvimento das características profissionais correspondentes ao novo perfil de trabalhador, ao criar situações que estimulem os estudantes a trabalhar racionalmente, a partir de ações intelectuais individuais, o professor auxilia na construção do conhecimento sistematizado. Para essa construção, é necessário que tais situações correspondam às situações concretas do mundo do trabalho e da prática social. Através da problematização do conteúdo escolar com situações reais, o professor possibilita aos estudantes o desenvolvimento de atitudes que já se aplicam no contexto da atuação profissional, desenvolvendo o senso crítico e reflexivo diante de problemas, características essenciais do trabalhador moderno.

Portanto, contemplando-se este tipo de aprendizagem no exercício educativo em EP, pode-se evitar o comportamento tecnicista e transmissor de conteúdos do professor. Possuindo recursos para integrar os saberes específicos da profissão com os saberes já existentes em sala de aula, trazidos pelos próprios estudantes, o professor facilita a compreensão dos conteúdos e contribui para a formação de trabalhadores que compreendem os processos técnicos como um todo, a partir do conhecimento sistematizado e aplicável às mais diversas situações profissionais. Nesta perspectiva, a prática educativa construída em colaboração com os estudantes contribui para uma aprendizagem autônoma. Ao planejar a aprendizagem visando o desenvolvimento pessoal dos estudantes, o professor pode garantir que a sua formação profissional esteja adequada ao perfil competente para a atuação no mercado de trabalho, conforme as características já apontadas por Zamborlini (2007) anteriormente.

A melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem também está relacionada à consciência crítica e reflexiva que o professor tem a respeito de suas práticas educativas docentes. Para Libâneo e Pimenta (1999), a transformação da prática docente só ocorre a

partir de sua conscientização sobre esta prática, contribuindo para a melhoria e valorização de seu trabalho docente.

[...] as transformações das práticas docentes só se efetivam na medida em que o professor amplia sua consciência sobre a própria prática, a da sala de aula e a da escola como um todo, o que pressupõe conhecimentos teóricos e críticos sobre a realidade. Dessa forma os professores contribuem para a criação, o desenvolvimento e a transformação nos processos de gestão, nos currículos, na dinâmica organizacional, nos projetos educacionais e em outras formas de trabalho pedagógico. (...) Em consequência, valorizar o trabalho docente significa dotar os professores de perspectivas de análise que os ajudem a compreender os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais nos quais se dá a sua atividade docente. (LIBÂNEO; PIMENTA 1999, p.260-261)

Logo, visando à melhoria da qualidade do exercício educativo dos professores de EP, a consciência crítica de suas práticas pedagógicas orienta-se para a melhoria de seu trabalho docente. A avaliação crítica da prática em sala de aula supõe que o professor repense e analise aspectos sobre a abordagem e contextualização dos conteúdos técnicos, a aplicação destes nas situações práticas do exercício profissional propriamente dito, a articulação de conteúdos de formação geral (cultural, econômica, política, etc.) com os conteúdos relativos ao mercado de trabalho, entre outras ações situadas no contexto da formação profissional em EP. A avaliação sobre sua própria prática possibilita o professor refletir sobre suas ações diárias e melhorar as condições do processo de ensino e aprendizagem em sala de aula, elevando o nível de formação e qualificação dos estudantes.

Considerando que a EP prepara e qualifica para o trabalho, o professor que compartilha a importância desta preparação do estudante, contribui para o desenvolvimento de características pessoais voltadas para uma prática social transformadora.

Para Freire (1978) a educação não pode servir de arma de dominação, mas precisa ser uma ação libertadora.

A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres “vazios” a quem o mundo “encha” de conteúdos; não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como “corpos conscientes” e na consciência como consciência *intencionada* ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo. (FREIRE, 1978, p. 77)

A correspondência desta concepção de Paulo Freire com o papel do professor de EP consiste no fato de que, como educador, seu papel na formação dos trabalhadores pela EP também contribui para que estes tenham consciência de seu papel social e atuem

politicamente na transformação da sociedade. Faço novamente uma ressalva sobre a função transformadora da EP, não como forma de remediar os problemas sociais, mas como meio de transformar a sociedade através da atuação política dos cidadãos, sobretudo, os trabalhadores que se submetem às condições impostas pelo poder do capital.

Assim, a responsabilidade do professor da EP não se restringe apenas à preparação e qualificação para o trabalho, mas está relacionada também à preparação do estudante para a vida em sociedade. Pressupõe-se que a luta por uma sociedade mais justa, igualitária em oportunidades sociais e econômicas inicie-se nas instituições educativas. O docente que não compartilha deste compromisso não se dá conta da responsabilidade que tem para com a sociedade. O professor da EP, ao ser consciente de seu papel como educador e comprometido com o ensino dos conhecimentos técnicos relativos à profissão específica e necessários à futura atuação profissional dos estudantes no mundo do trabalho, qualifica a sua formação.

Entende-se que se trata de um profissional que sabe o que, como e por que fazer e que aprendeu a ensinar, para desenvolver idônea e adequadamente outros profissionais. Desta forma, tem papel e compromisso como educador, independentemente de outra atividade que venha a ter, contribuindo, assim, como participante ativo, para o desenvolvimento da educação profissional. (MACHADO, 2008, p. 18)

Além do trabalho em sala de aula, o docente também auxilia na gestão das instituições educativas, contribuindo para a construção e avaliação do projeto pedagógico e das demais atividades educativas. No caso do professor de EP, torna-se necessário que seja capaz de estabelecer diálogos com toda a equipe da instituição educativa, a fim de articular, coordenar e planejar atividades para a construção do projeto pedagógico, articulando os saberes e fazeres pedagógicos com as demais atividades educativas da instituição. A articulação de todos os profissionais da educação nas instituições educativas contribui para a formação de vínculos entre estes profissionais, auxiliando no trabalho conjunto da instituição, em que todos buscam melhorias e compartilham experiências, a fim de melhorar os processos educativos da instituição.

A formação adequada dos professores possibilita, indiscutivelmente, a melhoria das práticas educativas e dos processos de ensino e aprendizagem. Para Delors (1998) a melhora da qualidade do trabalho do professor relaciona-se com a formação assegurada pela universidade. Neste sentido, discutiremos a proposta de formação de professores pelo curso de licenciatura de Pedagogia e sua relação com a formação dos professores de EP.

## 2.2. O CURSO DE LICENCIATURA DE PEDAGOGIA

Com o propósito de contextualizar o leitor sobre a proposta formativa de professores pela licenciatura de Pedagogia, serão elucidados alguns elementos sobre o curso, relativos à sua estrutura e objetivos de formação, descritos em referenciais legais.

Pela legislação atual, o curso de licenciatura de Pedagogia destina-se à formação de professores para campos específicos de educação, conforme regulamentado pela Resolução CNE/CP nº 1, de 15/05/2006, que institui as diretrizes curriculares nacionais para o curso.

Art.2º - As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. (BRASIL, 2006)

Além da organização curricular do curso, constituída por três núcleos de estudos diferenciados e complementares e com carga horária mínima de 3.200 horas de trabalho acadêmico, o documento também expõe, em dezesseis parágrafos, as aptidões necessárias ao estudante egresso. Relacionados à atividade docente em espaços escolares e não-escolares, ao perfil profissional do pedagogo e às ações gestoras em programas e projetos educacionais, entre outras, estas habilidades são minuciosamente descritas.

A Resolução CNE/CP nº 1 de 2002 institui as diretrizes curriculares para a formação de professores em nível superior em cursos de licenciatura plena, que se aplicam à formação para todas as etapas e modalidades da educação básica. Conforme esta resolução, a organização curricular das instituições de ensino deve observar o preparo para o ensino visando à aprendizagem do aluno, o acolhimento e o trato da diversidade, o exercício de atividades de enriquecimento cultural, o aprimoramento de práticas investigativas, o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores, entre outras formas que orientam a formação para a atividade docente, conforme disposto no artigo 2º desta Resolução.

De acordo com o Parecer CNE/CP nº 5/2005, em que se definem as diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia por Comissão designada pelo CNE, o licenciado em Pedagogia conceberia a escola como instituição com a função social e formativa de promover a educação para a cidadania, através de princípios igualitários. Ao assumir a escola como espaço de promoção dos valores sociais, o profissional docente assume também a

responsabilidade de contribuir para a construção deste espaço, através de seu papel participativo no funcionamento e organização dos processos educativos. A formação de professores não se caracteriza essencialmente na atividade docente, mas relaciona-se também aos conhecimentos e saberes sobre gestão, planejamento e avaliação de ações educativas dentro de espaços escolares e não-escolares.

Em discussão sobre a formação de professores, Oliveira Júnior (2008) questiona por que razão a formação pedagógica não é exigência para o exercício docente em cursos de EP. Esta ausência de formação pedagógica para o exercício da docência em EP implica em falta de preparo para lidar com situações dispostas em sala de aula, como em exemplo dado pelo autor, em que o professor perde oportunidades de complementar as práticas em sala de aula que expandiriam seu conhecimento e dos alunos, pelo fato de não haver conhecimento pedagógico prévio que o auxilie na prática educativa. A crítica feita é sobre o distanciamento entre a Universidade e a educação profissional.

Um professor de ensino técnico tem a chance (que muitas vezes perde) de aproveitar momentos únicos para expandir os conhecimentos dos alunos e dele próprio, sugerindo que os jovens pesquisem sobre a destinação dos resíduos da usinagem para ampliar o conhecimento sobre as questões ambientais; pode aproveitar a motivação elevada dos alunos para propor que eles estudem toda a cadeia produtiva que levou à construção da bateria que alimenta o microtransmissor que acabam de construir. Se houvesse uma aproximação entre a academia e as escolas técnicas, os pesquisadores descobririam que é possível ensinar tecnologia sem ser técnico. (OLIVEIRA JÚNIOR, 2008, p. 9)

A facilidade de aproveitar momentos da aprendizagem para ampliar os conhecimentos é uma das características de professores bem preparados para a atividade docente e que não se contentam em apenas transmitir os conteúdos propostos no plano de aulas.

O autor afirma ainda que professores buscam espontaneamente os cursos de licenciatura de Pedagogia, conforme exposto anteriormente, porém o curso não tem aplicações práticas para a Educação Profissional, visto que em geral, sua formação é voltada para a formação de professores para as séries iniciais do ensino fundamental, conforme descrito na legislação explicitada.

Pessoalmente, como pedagoga, futura profissional da educação, afirmo que por ser uma busca espontânea, trata-se de desejo pessoal do próprio professor em aprimorar seus conhecimentos sobre a prática docente, para melhorá-la. Pelo fato de o curso não se relacionar com os saberes da EP, fica a decepção em relação à universidade, por parte do próprio professor que a busca, e a falta de compromisso com o professor de EP por parte das esferas governamentais da educação. Assim, o distanciamento entre a Universidade e a EP relaciona-



se ao fato de que a licenciatura em Pedagogia não observa a formação de professores para esta modalidade de ensino.

Diante do distanciamento entre a proposta da universidade para a formação de professores da EP, torna-se necessário explicitar ao leitor as iniciativas de formação de professores para esta modalidade de ensino, desde o seu início no Brasil, para que compreenda a necessidade de construção de uma política de formação pedagógica inicial para os professores de EP. A discussão sobre a formação pedagógica inicial destes professores e sua relação com a formação ofertada pela licenciatura de Pedagogia será feita mais adiante.

A partir das características de uma prática educativa transformadora, torna-se necessário tratar a formação pedagógica como imprescindível para o exercício docente em EP, a fim de valorizar o trabalho do profissional docente, para que este também se sinta valorizado. Mais do que necessário, a construção destas políticas contribui para o desenvolvimento deste campo educacional.

### **2.3. FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL**

Com base em estudos e produções já existentes sobre este objeto de pesquisa, serão brevemente apresentadas as iniciativas de formação de professores para o campo da EP.

As iniciativas de formação de professores para o ensino profissional, historicamente, foram pontuais e de caráter emergencial.

Se uma retrospectiva se faz das iniciativas no sentido de formar o professor para o conteúdo específico da educação profissional e tecnológica ou mesmo para esta modalidade de formação, elas vêm assinadas pela alcunha de emergenciais, fragmentárias, pouco intensivas e com um caráter bastante conservador, colocando-se distante das necessidades atuais [...] Isto significa que, embora nos últimos anos tenham se ampliado as vozes na defesa da capacitação de professores, não se evidenciaram ainda políticas públicas incisivas e contínuas no sentido de qualificação docente para a Educação Profissional e Tecnológica. (PEREIRA, s/d, p. 2)

Com a estruturação oficial do ensino profissional no Brasil, em 1909, a criação das Escolas de Aprendizes Artífices trouxe a necessidade da composição do quadro de professores. Como aponta Oliveira Júnior (2008), no decreto de criação das escolas constavam os deveres dos professores, tais como o cuidado com ferramentas e utensílios e o registro da frequência dos alunos, porém não havia informações sobre as exigências de

formação destes professores. Fonseca (1986 apud MAGELA NETO, 1992) comenta que a eficiência destas escolas era pequena, devido às condições estruturais e a falta de professores especializados.

A eficiência das dezenove escolas de Aprendizes Artífices, inauguradas em 1910, em edifícios inadequados e em precárias condições de funcionamento de oficinas, não poderia deixar de ser senão pequena, porque a causa principal do baixo rendimento era a falta de professores e mestres especializados, pois os poderes públicos não tinham campo onde recrutar pessoal experimental. Os professores saíram dos quadros do ensino primário, não trazendo, por essa razão, nenhuma idéia do que necessitariam lecionar no ensino profissional. Os mestres viriam das fábricas ou oficinas e seriam homens sem a necessária base teórica, com capacidade, apenas, de transmitir a seus discípulos os conhecimentos empíricos que traziam. (FONSECA, 1986, p. 182 apud MAGELA NETO, 1992, p. 40)

A avaliação de Fonseca com respeito às atividades dos docentes nas primeiras escolas oficiais de ensino profissional no Brasil apresenta o principal problema da formação de professores da EP nos dias atuais: a falta de formação pedagógica condizente com o perfil docente necessário ao ambiente de formação profissional. Ele nos informa que os mestres vinham das fábricas, com a capacidade de transmitir apenas os conhecimentos empíricos relativos à profissão. A formação pedagógica necessária ao exercício docente, a fim de qualificar este exercício e facilitar o processo de ensino e aprendizagem, não era levada em consideração. Os professores, que saíam do ensino primário, não tinham sequer noção do que deveriam ensinar para os estudantes do ensino profissional. Ou seja, bastava formar o quadro docente do ensino profissional. Não havia nenhuma preocupação com a capacitação adequada dos professores para o exercício docente.

A respeito deste problema, Dias (1980, p. 51 apud MAGELA NETO, 1992, p. 41) aponta que após a criação das Escolas de Aprendizes Artífices, verificou-se a necessidade de capacitar profissionais para o exercício docente, pois “não bastava formar artífices – mão-de-obra qualificada – pois se tornava necessário habilitar novos mestres e contramestres bem capacitados em nível técnico e mediante métodos mais aperfeiçoados a propiciar uma aprendizagem mais adiantada”. Neste sentido, as iniciativas de formação de professores nas próprias instituições de ensino profissional começavam a surgir.

A criação da Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Brás em 1917, no antigo Distrito Federal, constituiu-se com a finalidade de formar professores e mestres para as escolas profissionais. Fechada em 1937, com 5.301 matriculados, habilitou apenas 381 professores, entre homens e mulheres, para atividades em escolas primárias e em escolas profissionais, conforme nos descreve Machado (2008). Seu fechamento se deu em razão da

substituição das Escolas de Aprendizes Artífices e da Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Brás por Liceus, previstos na Lei nº 378, de 1937. Os Liceus foram instituídos com o objetivo de expandir o ensino profissional, nos vários ramos e graus por todo o país, segundo Magela Neto (1992). A expansão do ensino profissional esteve prevista na Constituição de 1937.

Em 1942, com a organização nacional do ensino industrial a partir da promulgação da Lei Orgânica do Ensino Industrial, pelo Decreto-Lei nº 4.073, a necessidade de formação de professores para o ensino profissional foi tratada em alguns de seus artigos. Para Machado (2008), destaca-se, no período, como iniciativa de formação de professores para esta área educacional, o primeiro Curso de Aperfeiçoamento de Professores do Ensino Industrial, no Rio de Janeiro, em 1947, com duração de um ano e três meses. Promovido pela Comissão Brasileiro-Americana do Ensino Industrial (CBAI), integrada ao Ministério da Educação e Cultura, foi uma inspiração da Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID).

A Lei nº 4.024, no ano de 1961, que estabeleceu as diretrizes e bases da Educação Nacional, dispôs em seu artigo 59 sobre a formação de professores em duas formas distintas. A formação de professores para o ensino médio seria em faculdades de Filosofia, Ciências e Letras. Para professores de disciplinas específicas do ensino médio técnico, a habilitação seria através de Cursos Especiais de Educação Técnica. Apesar de o assunto ter sido disposto na lei em 1961, sua regulamentação pelo CFE, sobre a formação de professores do ensino técnico, foi dada seis anos após a promulgação da lei, através do Parecer nº 12/67, em que ficou definida a organização e finalidade destes Cursos Especiais. Sobre a organização dos cursos, Machado (2008, p. 11) explicita que “tais cursos seriam destinados aos diplomados em nível superior ou em nível técnico em cujos currículos figurassem as disciplinas escolhidas para lecionar e definiu o mínimo de 720 horas-aula”.

O Parecer nº 12/67 dá especial atenção à formação de professores para o ensino técnico industrial e considera a necessidade desses professores serem formados em cursos especiais de educação técnica de nível superior ao médio, em cujo currículo devem ser incluídos matérias pedagógicas. Pode-se afirmar [...] que estava instalada, no País, uma verdadeira consciência nacional da necessidade de formação de professores para as disciplinas especializadas das áreas primária, secundária e terciária da economia. (MAGELA NETO, 1992, p. 127-128)

A Lei nº 5.540 de 1968, estabeleceu que a formação de todos os professores do ensino médio seria em nível superior. No caso de não haver professores formados em nível superior, as instituições aceitariam exames de suficiência realizados em instituições oficiais de ensino

superior, como forma de habilitação. Determinou-se um prazo de cinco anos para regularização dos profissionais que não possuísem a habilitação requerida, porém esta exigência não foi atendida, segundo Machado (2008). Em virtude disso, o Ministério da Educação e Cultura foi autorizado, em 1969, a organizar e coordenar cursos superiores de formação de professores para o ensino técnico, nas áreas agrícola, comercial e industrial. Foi criada, mediante um decreto-lei, uma agência executiva para supervisionar os planos de execução destes cursos, o Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional (Cenafor).

Com a publicação da Portaria Ministerial 339/1970, foram organizados os cursos emergenciais para a formação de professores para o ensino técnico, denominados Esquema I e Esquema II. O primeiro para “complementação pedagógica de portadores de diploma de nível superior. O segundo para técnicos diplomados” descreve Machado (2008, p. 12).

Em atendimento ao Decreto-lei nº 869, de 1º de novembro de 1969, a disciplina Educação Moral e Cívica (Estudo de Problemas Brasileiros) constará no Esquema I, com a duração de 40 horas/aula e, no Esquema II, com a de 60 horas/aula. O Esquema I era integrado pelas disciplinas Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º Grau, Didática e Psicologia, acrescidos de Estágio Supervisionado de Prática de Ensino – 680 horas [...] O currículo do Esquema II era integrado por até três disciplinas de tecnologia especializada, com a duração global de 360 horas/aula e por Matemática, Física e Desenho, com a duração de 180, 180 e 100 horas/aula, respectivamente. (MAGELA NETO, 1992, p. 150)

A promulgação da Lei nº 5.692, de 1971, que reformou o ensino de primeiro e segundo graus, instituindo o ensino profissionalizante obrigatório no país, alterou pouco as disposições para formação de professores do ensino técnico. Os cursos já existentes Esquemas I e II tiveram normas adicionadas pelo Ministério da Educação e Cultura e o CFE fixou currículo mínimo para a formação de professores.

No ano de 1977, o CFE determinou que as instituições que ofertassem os Esquemas I e II os transformassem em licenciaturas, dando-se um prazo de três anos para esta regularização. Para as regiões com falta de recursos materiais e humanos, admitiu-se o Esquema I. No entanto, “passados mais de trinta anos, não se generalizou a licenciatura e pouco sucesso se obteve com relação à implantação dessa licenciatura”, criticou Machado (2008, p. 12).

Com a promulgação da Lei nº 6.545 de 1978, as Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, Paraná e Rio de Janeiro foram transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET). O objetivo foi oferecer cursos de ensino superior de licenciatura curta

e plena, para a formação de professores e especialistas para as disciplinas especializadas do ensino de segundo grau e cursos de formação de tecnólogos.

Apesar da importância de formação em ensino superior para professores do ensino profissional, a exigência não foi suficiente para alterar a estrutura já existente dos cursos emergenciais. Machado (2008) confirma essa questão.

Entre 1979 e 1982, o CFE emitiu diversos pareceres: sobre registro de professores oriundos dos Esquemas I e II, sobre autorização para oferta de cursos emergenciais (Parecer 1.004/80), sobre a adaptação desses cursos aos termos da Resolução CFE nº 3/77(licenciaturas), incluindo resolução sobre o assunto (Resolução CFE nº1/81). Mas, em vez das licenciaturas, os esquemas se impunham, chegando a Secretaria de Ensino Superior (Sesu)/MEC a aprovar, em 1979, um plano para cursos emergenciais. [...] com a publicação da Resolução CFE nº 7/82, que [...] tornou opcional a formação de professores da parte de formação especial do currículo de ensino de 2º grau, por via dos Esquemas I e II ou por via da licenciatura plena. (MACHADO, 2008, p. 13)

Em 1982, com a Resolução CFE nº 7/82, a habilitação de professores poderia dar-se através dos Esquemas I e II ou através da licenciatura plena.

Com a promulgação do Decreto nº 93.613, de 1986, houve a extinção de órgãos vinculados ao MEC. A Coordenação Nacional do Ensino Agrícola (Coagri) e o Cenafor, responsáveis pela formação de docentes para o ensino técnico, foram alguns dos órgãos extintos. Foi criada, em 1987, a Secretaria de Ensino de Segundo Grau (SESG), agora responsável pelos assuntos relacionados ao ensino técnico, inclusive a formação de professores. Dentro desta Secretaria, foi instituído um grupo de trabalho destinado a propor cursos regulares de licenciatura plena nas matérias específicas do ensino técnico industrial de segundo grau. Apesar do encaminhamento das propostas ao CFE, em 1991, através do Parecer nº 31, o CFE sugeriu o reexame da legislação pertinente e melhor compatibilidade entre os referenciais legais que tratam deste assunto.

A atual LDB, Lei nº 9.394 de 1996, traz referências gerais para a formação de professores. O Decreto 2.208/97, que regulamentou os artigos da LDB referentes à EP, dispõe em seu artigo 9º sobre o exercício docente. O decreto admite que este exercício não precisa ser realizado exclusivamente por professores formados e que a preparação para a docência não precisa ser prévia, mas pode dar-se em serviço, contrariando o pressuposto de que a docência exige formação pedagógica inicial, para que seja adequada e eficaz.

Art. 9º - As disciplinas do currículo do ensino técnico serão ministradas por professores, instrutores e monitores selecionados, principalmente, em função de sua experiência profissional, que deverão ser preparados para o magistério, previamente

ou em serviço, através de cursos regulares de licenciatura ou de programas especiais de formação pedagógica.

*Parágrafo único.* Os programas especiais de formação pedagógica a que se refere o caput serão disciplinados em ato do Ministério de Estado da Educação e do Desporto, ouvido o Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 1997).

A Resolução nº 2/97 especificava a estrutura organizacional dos programas especiais de formação pedagógica, tratados no art. 9º citado.

Destinados aos diplomados em cursos superiores, tais cursos especiais devem se relacionar à habilitação pretendida, enfatizar a metodologia de ensino específica a ela, concedendo direitos a certificado e registro profissional equivalentes à licenciatura plena; tudo isso em pelo menos 540 horas, incluindo a parte teórica e prática, esta com duração mínima de 300 horas. (MACHADO, 2008, p. 14)

Ainda em 1997, pelo Decreto nº 2.406, os CEFETs foram autorizados a implantar cursos de formação de professores para a EP, para as disciplinas de educação científica e tecnológica.

No ano de 2004 houve a revogação do Decreto 2.208 pelo Decreto nº 5.154. Para Oliveira Júnior (2008), a substituição dos decretos somente alterou a questão da formação pedagógica dos professores da Educação Profissional. No novo decreto, não há exigência de formação pedagógica para os docentes do ensino profissional.

Em uma perspectiva de análise crítica deste tópico, as políticas de formação de professores para a EP não apresentam como fundamental a formação pedagógica inicial para o exercício docente. É imprescindível que haja esta preocupação em relação à formação pedagógica destes professores, pois a valorização de sua atuação docente e melhoria da qualidade da formação profissional dos estudantes nos cursos de EP dependem de políticas que regulamentem a formação pedagógica inicial como algo necessário e transformador, no sentido de que professores bem preparados são como instrumentos de transformação social, nos cursos de educação profissional e na sociedade como um todo.

## PROCEDIMENTOS TÉCNICO-METODOLÓGICOS

Neste capítulo são descritas o tipo de pesquisa e as estratégias metodológicas adotadas na pesquisa empírica e na análise dos dados obtidos.

### 3.1. DELINEAMENTO DA PESQUISA

Quanto à finalidade, esta pesquisa apresentou um caráter descritivo, em que “os fatos são [...] analisados, classificados e interpretados, sem que o pesquisador interfira neles”, segundo Andrade (2005, p. 124) e exploratório, objetivando proporcionar ao leitor maior conhecimento sobre o tema e contribuir para pesquisas futuras, segundo Gil (1991).

É necessário destacar que se partiu de dados produzidos por um levantamento realizado pela professora Olgamir Francisco de Carvalho e seus alunos, na disciplina Tópicos Especiais em Educação Profissional e Tecnológica, do curso de mestrado em Educação da UnB, no ano de 2010.

Para a sua realização foi utilizado, como instrumento de pesquisa, um questionário. “Questionário é um conjunto de perguntas que o informante responde, sem necessidade da presença do pesquisador”, conforme Andrade (2005, p. 148-149). Com o objetivo de atingir um público maior, em diferentes lugares e em menor tempo, a aplicação do questionário foi por meio da *Internet*, para os professores das instituições selecionadas.

Utilizou-se como aplicativo o *Limesurvey*, um software livre para questionários *on-line*, feito em PHP. O programa foi instalado no Sistema Operacional Linux (Debian 5). Através do servidor *web* Apache 2, os participantes tiveram acesso ao questionário *on-line*. As informações ficaram armazenadas no banco de dados Mysql.

### 3.2. POPULAÇÃO E AMOSTRA

O universo da pesquisa realizada, e também do nosso estudo, foi a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

Esta Rede é, atualmente, composta por 38 IFETs distribuídos nas cinco regiões do país, conforme mostra a tabela 3.1.

Tabela 3.1 – Número de Institutos Federais no Brasil em 2011.

Região	Nº de Institutos
Centro-Oeste	5
Nordeste	11
Norte	7
Sudeste	9
Sul	6
<b>Total de Institutos</b>	<b>38</b>

Para a construção da amostra da pesquisa, o critério utilizado foi de que houvesse, pelo menos, um Instituto por região. Do total, 15 Institutos Federais (IF) e algumas Escolas Técnicas (ET) vinculadas às universidades federais participaram da pesquisa, respondendo ao questionário, totalizando 525 professores participantes, conforme mostra a tabela 3.2 abaixo.



Tabela 3.2 – Número de professores participantes de cada instituição de ensino, por região.

Região	Instituições de Ensino	Nº Professores
Centro-Oeste	IF de Brasília – DF	6
Centro-Oeste	IF de Goiás – GO	71
Centro-Oeste	IF do Mato Grosso do Sul – MS	8
<b>Centro-Oeste</b>	<b>Total de Professores</b>	<b>85</b>
Nordeste	ET vinc. Univ. Federal do Piauí – PI	33
Nordeste	IF Baiano – BA	47
Nordeste	IF da Bahia – BA	89
Nordeste	IF do Maranhão – MA	25
Nordeste	IF do Piauí – PI	29
<b>Nordeste</b>	<b>Total de Professores</b>	<b>223</b>
Norte	IF do Pará – PA	7
<b>Norte</b>	<b>Total de Professores</b>	<b>7</b>
Sudeste	CEFET-MG	13
Sudeste	IF do Sudeste de Minas Gerais – MG	54
Sudeste	IF do Sul de Minas Gerais – MG	25
Sudeste	IF do Espírito Santo – ES	22
<b>Sudeste</b>	<b>Total de Professores</b>	<b>114</b>
Sul	ET vinc. Univ. Federal de Santa Maria – RS	9
Sul	IF Catarinense – SC	18
Sul	IF de Santa Catarina – SC	14
Sul	IF do Rio Grande do Sul – RS	20
Sul	IF Sul-Rio-Grandense – RS	35
<b>Sul</b>	<b>Total de Professores</b>	<b>96</b>
<b>Total Geral</b>		<b>525</b>

A partir da análise das tabelas 3.1 e 3.2, identifica-se que a região que apresentou mais participação, no total de Institutos, foi a região Sul (67%) seguida da região Centro-Oeste (60%). A região que teve menor participação foi a região Norte, com 14% do total, representada por apenas um Instituto.

O presente estudo investigou o perfil de formação dos professores que atuam na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Consideramos os professores de toda a rede, visto que na Rede Federal os professores atuam em várias modalidades da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), não restringindo a atuação docente apenas em EP de nível técnico.

## CAPÍTULO IV

### APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O presente capítulo objetiva descrever os resultados encontrados na pesquisa de campo, discutindo-se o perfil de formação do professor de EP e o perfil de formação docente pelo curso de licenciatura de Pedagogia, analisando-se as implicações da ausência de formação pedagógica para a atuação docente em EP e sua relação com a licenciatura de Pedagogia.

#### 4.1. O PERFIL DO DOCENTE DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Explicitaremos, além do perfil de formação acadêmica dos professores participantes da pesquisa, algumas características pessoais e profissionais sobre estes professores.

Na tabela 3.3 são apresentadas as características relativas ao sexo, faixa etária e vínculo funcional à instituição em que atualmente trabalham.

Tabela 3.3 – Características dos participantes – Sexo, Faixa Etária e Vínculo Funcional.

<b>Sexo</b>	<b>Nº total</b>	<b>%</b>
Masculino	346	66
Feminino	179	34
<b>Total</b>	<b>525</b>	<b>100</b>
<b>Faixa Etária</b>	<b>Nº Total</b>	<b>%</b>
Até 29 anos	97	19
De 20 a 29 anos	205	39
De 30 a 39 anos	154	29
Acima de 50 anos	69	13
<b>Total</b>	<b>525</b>	<b>100</b>
<b>Vínculo Funcional</b>	<b>Nº Total</b>	<b>%</b>
Efetivo	480	91
Substituto	45	9
<b>Total</b>	<b>525</b>	<b>100</b>

A partir da análise da tabela 3.3, identifica-se que a maioria dos professores é do sexo masculino (66%) e de contratação efetiva (91%). Grande parte pertence à faixa etária entre 20

e 29 anos (39%), seguida da faixa entre 30 e 39 anos (29%), o que caracteriza uma população jovem.

Na tabela 3.4 são apresentados os dados sobre a experiência profissional dos professores, tais como o tempo de atuação docente; o regime de trabalho; se trabalham, atualmente, em outra instituição além do Instituto/Escola Técnica; e se possuem alguma experiência profissional, na área de formação inicial, antes da docência.

Tabela 3.4 – Características profissionais dos participantes.

<b>Tempo de atuação como professor</b>	<b>Nº Total</b>	<b>%</b>
Até 2 anos	89	17
De 3 a 8 anos	152	29
De 9 a 15 anos	141	27
De 16 a 25 anos	101	19
Mais de 25 anos	42	8
<b>Total</b>	<b>525</b>	<b>100</b>
<b>Regime de trabalho</b>	<b>Nº Total</b>	<b>%</b>
40 horas (Dedicação exclusiva)	430	82
40 horas (Sem dedicação exclusiva)	72	14
20 horas	23	4
<b>Total</b>	<b>525</b>	<b>100</b>
<b>Trabalha atualmente em outra instituição</b>	<b>Nº Total</b>	<b>%</b>
Não, apenas no Instituto	464	88
Acumula outro cargo de professor	39	8
Acumula outro cargo	22	4
<b>Total</b>	<b>525</b>	<b>100</b>
<b>Experiência Profissional antes da docência</b>	<b>Nº Total</b>	<b>%</b>
Sim	371	71
Não	154	29
<b>Total</b>	<b>525</b>	<b>100</b>

Em relação ao tempo de atuação como professores, a maioria dos participantes trabalha entre 3 e 8 anos (29%). O menor percentual (8%) corresponde aos professores que atuam há mais de 25 anos. Sobre o regime de trabalho, 82% dos professores trabalham 40 horas semanais em regime de dedicação exclusiva. Do total, 464 professores (88%) trabalham apenas na instituição pesquisada. 8% acumulam outro cargo de professor e apenas 4% acumulam outro cargo, fora do exercício docente.

Sobre a experiência profissional anterior à docência, 371 professores afirmaram ter experiência no mercado de trabalho, na área de formação inicial, antes da docência, o que corresponde a 71% do total.

A tabela 3.5 descreve as áreas de formação inicial dos professores.

Tabela 3.5 – Características dos participantes – Área de formação inicial.

Área de formação inicial	Nº Professores	%
Ciências Exatas e da Terra	143	27
Ciências Biológicas	20	4
Engenharias	93	18
Ciências da Saúde	28	5
Ciências Agrárias	77	15
Ciências Sociais Aplicadas	20	4
Ciências Humanas	75	14
Linguística, Letras e Artes	51	10
Outros	18	3
<b>Total</b>	<b>525</b>	<b>100</b>

A partir da análise da tabela 3.5, pode-se observar que a área de formação com maior número de professores é a de Ciências Exatas e da Terra (27%), seguida das Engenharias (18%) e Ciências Agrárias (15%). As áreas de formação com menor percentual são Outras áreas (3%), Ciências Sociais Aplicadas e Biológicas (4%).

Em relação à formação acadêmica, de acordo com a pesquisa, a maioria dos participantes possui formação em cursos de bacharelado, correspondendo a 279 professores. 249 possuem formação acadêmica em licenciatura e 46 possuem graduação em cursos tecnológicos (tecnólogos). No entanto, destes totais referidos, 52 professores possuem mais de uma formação acadêmica, não sendo possível precisar a quantidade exata de cada categoria.

A tabela 3.6 apresenta outros dados a respeito da formação acadêmica dos professores.

Tabela 3.6 – Características dos participantes – Formação acadêmica.

<b>Cursou a graduação em Instituição</b>	<b>Nº Total</b>	<b>%</b>
Pública	380	72
Privada	145	28
<b>Total</b>	<b>525</b>	<b>100</b>
<b>Pós-Graduação</b>	<b>Nº Total</b>	<b>%</b>
Aperfeiçoamento	6	1
Especialização	133	26
Mestrado	275	52
Doutorado	90	17
Pós-Doutorado	10	2
Nenhuma	11	2
<b>Total</b>	<b>525</b>	<b>100</b>
<b>Se cursou Pós-Graduação</b>	<b>Nº Total</b>	<b>%</b>
Específica, na mesma área da graduação	352	68
Na área pedagógica	88	17
Outras áreas	74	15
<b>Total</b>	<b>525</b>	<b>100</b>

A análise da tabela 3.6 aponta que 380 professores cursaram a graduação em instituições públicas de ensino, ou seja, 82% do total e, 145 participantes cursaram em instituições privadas (28%). A maioria dos professores possui Pós-Graduação em cursos de Mestrado (52%), tendo sido realizados na mesma área da graduação (68%). Apenas 17% dos professores cursaram Pós-Graduação na área pedagógica.

A respeito dos professores que não cursaram a licenciatura na graduação, identificou-se que 190 professores afirmaram não ter tido nenhuma formação pedagógica para iniciar a docência e 82 afirmaram ter tido. A tabela 3.7 aponta suas considerações a respeito.

Tabela 3.7 – Considerações sobre a formação pedagógica para o exercício docente.

<b>A formação pedagógica recebida foi</b>	<b>Nº Total</b>
Fundamental para iniciar a atividade docente	40
Não acrescentou muito em termos de formação pedagógica	10
Importante, mas insuficiente para a prática da docência	23
Interessante, mas não foi adequado a EPT	9
<b>Total</b>	<b>82</b>
<b>Avaliação da falta dessa formação pedagógica</b>	<b>Nº Total</b>
Dispensável essa formação para a prática da docência	22
A formação inicial da área específica é suficiente para a prática docente	34
Faz falta ter mais conhecimentos a respeito da docência	134
<b>Total</b>	<b>190</b>

A análise da tabela 3.7 permite identificar que dos 82 professores que afirmaram ter tido algum tipo de formação pedagógica para iniciar a docência, 40 consideraram que esta formação foi fundamental para o início da atividade docente. Somente 19 consideraram que a formação não acrescentou muito em termos de formação pedagógica ou que esta não foi adequada ao exercício em EPT.

Do total de 190 professores que afirmaram não ter recebido nenhum tipo de formação pedagógica antes do início da docência, a maioria (134) considerou fazer falta ter mais conhecimentos a respeito da docência.

A respeito de formação continuada, do total dos 525 professores, 68% afirmaram não ter participado de nenhum tipo de formação continuada voltada para a EPT. Somente 170 professores afirmaram ter participado (32%).

Questionados sobre a exigência de formação pedagógica específica, no caso de bacharéis e tecnólogos, para o ingresso na carreira docente em EPT, 309 professores (59%) afirmaram que esta formação deveria ser exigida e 216 (41%) afirmaram não concordar com esta exigência.

Diante deste perfil profissional do professor de turmas de EP, construído a partir dos resultados da pesquisa, afirma-se a necessidade de formação pedagógica destes professores nas universidades, “que é o lugar da produção social do conhecimento, da circulação da produção cultural em diferentes áreas do saber e do permanente exercício da crítica-social”, segundo Libâneo e Pimenta (1999, p. 262).

A consideração a respeito de fazer falta ter mais conhecimentos a respeito da docência confirma nossa preocupação em relação à formação inicial destes professores. As práticas educativas explicitadas anteriormente demonstram que o professor precisa ter diversas habilidades para tornar sua aula significativa e necessitam de formação pedagógica.

A ausência de formação pedagógica para o exercício docente limita o professor a desenvolver atividades mais elaboradas que considerem aspectos pedagógicos necessários ao trabalho docente, tais como os descritos anteriormente, sobre as práticas educativas. Machado (2008) demonstra o perfil desejado do professor de EP.

[...] é desejável que, além da experiência profissional articulada à área de formação específica, saiba trabalhar com as diversidades regionais, políticas e culturais existentes, educar de forma inclusiva, contextualizar o conhecimento tecnológico, explorar situações-problema, dialogar com diferentes campos de conhecimentos e inserir sua prática educativa no contexto social, em todos os seus níveis de abrangência. (MACHADO, 2008, p. 18)

No caso do nosso perfil construído, o professor possui experiência profissional na área de formação específica. Sendo assim, têm experiências práticas a respeito dos conhecimentos técnicos da área específica de formação, facilitando sua abordagem teórica em sala de aula.

O trabalho com as diversidades regionais, políticas e culturais, isto é, com a diversidade de estudantes dentro de sala de aula; a educação de forma inclusiva; a contextualização do conhecimento tecnológico; o ensino através de situações-problema; e a inserção da prática educativa no contexto social são aspectos já explicitados para uma prática educativa docente transformadora.

Rehem (2005) afirma que a formação profissional do novo perfil de trabalhador requer a formação de um novo perfil docente.

Formar o novo profissional com as capacidades que assegurem flexibilidade para enfrentar, de modo competente, o complexo mercado de trabalho, requer igualmente professores com novo perfil que possibilite promover com efetividade as aprendizagens necessárias. (REHEM, 2005, não paginado)

Para que a formação dos trabalhadores seja adequada ao novo perfil profissional contemporâneo, dadas as características já apontadas, a formação do professor é elemento

essencial. Parte-se do pressuposto que o professor formará seus alunos de acordo com a formação recebida para esta ação. Com uma formação inicial adequada para o exercício docente, o professor tem mais facilidade de preparar-se para este exercício, através de saberes profissionais docentes compreendidos e apreendidos no espaço desta formação, o curso de licenciatura de Pedagogia. Com esta formação, o professor planeja práticas educativas inovadoras e que atendam aos requisitos de formação dos trabalhadores, contribuindo para a formação significativa dos estudantes.

Os elementos que compõem a prática pedagógica em EP são muitos e o professor precisa levar em consideração todos estes aspectos no momento de planejar seu trabalho docente. Sem formação pedagógica, este professor tem dificuldades em organizar todos os conhecimentos inerentes à prática educativa, limitando-se em um trabalho superficial e restrito à transmissão de conteúdos. Através da formação pedagógica, o professor de EP tem possibilidades de construir práticas educativas inovadoras e transformadoras, que exploram todas as possibilidades encontradas em sala de aula, trazendo aos cursos de formação profissional práticas mais dinâmicas e completas, no que diz respeito à formação de sujeitos para a vivência em sociedade.

A seguir apresentaremos o perfil de formação de professores no curso de licenciatura de Pedagogia da UnB, considerada a delimitação da presente pesquisa.

#### **4.2. O PAPEL DA LICENCIATURA DE PEDAGOGIA NA FORMAÇÃO DOCENTE DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL**

Com a finalidade de identificar a proposta de formação de bacharéis com habilitação em licenciatura e o perfil de formação do professor a partir da licenciatura de Pedagogia, explicitaremos a proposta de formação deste curso na UnB. Para tanto, serão apresentadas algumas características curriculares do curso, decorrentes da análise do Projeto Acadêmico do curso de Pedagogia, formulado pela comunidade acadêmica da Faculdade de Educação (FE), em dezembro de 2002.

Como informação geral a respeito da estrutura curricular do curso, esta está baseada na Lei 5.540/68, que reformou o ensino superior.

A Lei 5.540 [...] instituiu o regime de tempo integral e dedicação exclusiva dos professores, criou a estrutura departamental, criou o sistema de créditos por disciplinas, instituiu a periodicidade semestral e o vestibular eliminatório. Outra mudança substantiva se efetivou, ainda, em relação ao modelo de 1931: foi implementada a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA 2007, p. 32)

As informações apresentadas a seguir estão baseadas no Projeto Acadêmico do curso. Com base nestas informações, será analisada a proposta de formação de professores pela licenciatura em Pedagogia e construído o perfil de formação do professor por este curso.

O fluxo curricular é composto por estudos obrigatórios e optativos. Para a graduação em Pedagogia, é necessário que o estudante possua 214 (duzentos e quatorze) créditos em seu histórico escolar, divididos entre estudos obrigatórios e optativos. De acordo com o Projeto Acadêmico, o núcleo de estudos obrigatórios ficou dividido em estudos das Ciências Pedagógicas (metodologias e processos pedagógicos: currículo, programas, organização do trabalho docente, didática, avaliação, alfabetização), Ciências da Educação (Sociologia, Antropologia, Psicologia, História, Economia, Ciência Política, Filosofia) e estudos de ordem organizacional e administrativa, considerando a natureza abrangente dos saberes e fazeres do pedagogo, nas práticas educativas pedagógicas e gerenciais.

Os Projetos, que também compõe o núcleo de estudos obrigatórios, buscam articular teoria e prática na formação profissional do pedagogo. São atividades orientadas de observação, regência, investigação, extensão e busca bibliográfica, tendo como referencial as situações concretas das organizações e situações educativas, representando o papel da pesquisa na formação acadêmica do estudante.

O núcleo de estudos optativos é composto por disciplinas escolhidas dentro ou fora da FE. O estudante tem possibilidade de construir seu currículo de formação com disciplinas nas áreas em que deseja atuar, complementando seus estudos formativos.

Para os cursos de bacharelado, com habilitação em Licenciatura, foi elaborado, em 2003, um documento contendo as Diretrizes Curriculares para os cursos de Licenciatura da UnB, tendo em vista a Resolução CNE/CP nº 1/2002.

O fluxo curricular é constituído por um núcleo básico comum a todas as licenciaturas da UnB, composto por três eixos de ensino: prática de ensino, formação geral do educador e formação técnico-pedagógica. A prática de ensino diz respeito à atuação do estudante em espaços de efetivo exercício profissional e corresponde ao chamado “estágio supervisionado”. A formação geral do educador objetiva o conhecimento e práticas de formação geral, voltadas para a compreensão do fenômeno educativo, tais como atividades ligadas à área de psicologia,



antropologia, administração, legislação, entre outras. A formação técnico-pedagógica objetiva o conhecimento dos métodos e técnicas de ensino, inclusive a utilização de tecnologias na educação. O núcleo básico comum equivale a 54 (cinquenta e quatro) créditos. O projeto total de formação em licenciatura contém 187 (cento e setenta e quatro) créditos, com duração mínima de 3 (três) anos, com conteúdos curriculares de natureza científico-cultural, além do conteúdo do núcleo comum de estudos.

O núcleo básico de estudos permite ao futuro licenciado experimentar a prática de ensino em instituições formais e não-formais, possibilitando-o, assim, já ter alguma experiência na área, quando for exercer atividades docentes. Através dos conhecimentos de formação geral, o aluno toma conhecimento sobre assuntos referentes ao contexto da educação em geral, sendo necessário compreender e conhecê-los, como futuro profissional da educação. A formação técnico-pedagógica compreende conteúdos sobre metodologias de ensino, indispensáveis à prática docente propriamente dita.

A proposta de formação de professores pelas licenciaturas propõe que o futuro professor tenha uma sólida fundamentação dos conhecimentos da área pedagógica docente, integrada de maneira orgânica com os da sua área específica; entenda o processo de aprendizagem como um todo; e atue como profissional consciente e responsável, além de outros objetivos propostos no documento.

A análise desta proposta de formação, com base nos conhecimentos necessários à prática docente, permite concluir que o conteúdo de formação aborda as habilidades necessárias ao professor para o exercício da docência. A formação pedagógica volta-se ao efetivo exercício docente, porém não aborda em seus conteúdos os aspectos relativos à gestão educativa, às atividades de coordenação e ao planejamento de planos e projetos pedagógicos organizacionais, voltando-se apenas para o trabalho individual do professor em sala de aula.

O professor que possui conhecimentos sobre a gestão educativa, conforme explicitado anteriormente, tem mais facilidade de construir políticas e práticas juntamente com toda a equipe educativa da instituição em que atua, com o objetivo de aprimorar e melhorar os processos de ensino e aprendizagem. Sendo assim, a formação de bacharéis com habilitação em licenciatura permite ao profissional da educação tomar conhecimentos dos assuntos relativos ao exercício docente em sala de aula, mas não permite ao professor articular estes conhecimentos pedagógicos ao conjunto de conceitos relacionados à prática educativa geral, que correspondem ao planejamento organizacional e a identificação de necessidades dos sujeitos individuais (alunos) e coletivos (instituições).

Analisando-se em que medida o curso de licenciatura de Pedagogia da UnB compreende a formação do professor de EP, nos documentos disponíveis e utilizados para a pesquisa bibliográfica, não há menção nenhuma sobre esta modalidade de ensino.

A importância da formação pedagógica do professor da EP relaciona-se à melhoria dos processos de ensino e aprendizagem nesta modalidade de educação, contribuindo para a transformação do ambiente educativo nas escolas de EP.

A respeito desta formação, Oliveira Júnior (2008) comenta que o exercício docente orienta-se por três dimensões características.

Identifico-me com os que pensam que o professor, em sua trajetória profissional, se desenvolve em três dimensões: a sua formação sócio-política, ou seja, autoconstrução de um perfil pessoal adequado à profissão docente; a formação técnica bem fundamentada na ciência; a arte da docência propriamente dita. A terceira dimensão corresponde ao domínio das especificidades da profissão docente e dos fundamentos dos processos de aprendizagem. [...] Se fizermos um recorte, isolando, para efeito de estudo, **a dimensão pedagógica, aqui entendida como a dos saberes específicos da docência, teremos a influência da formação pedagógica inicial (ou da ausência dela)**. (OLIVEIRA JÚNIOR, 2008, p. 8, grifo nosso)

É verdade que os saberes profissionais docentes também se constroem através da prática, porém, com o intuito de aprimorar seu trabalho e torná-lo mais efetivo, o docente precisa ter uma visão crítica desta prática, conforme discutido em 2.1. Shön (1983 apud OLIVEIRA JÚNIOR, 2008, p. 8) considera que “a formação do professor se dá pela vivência no trabalho docente cotidiano e pela reflexão do próprio docente sobre essa prática”. Pressupõe-se que esta posição crítica em relação às suas próprias ações docentes deva se fundamentar em teorias já existentes sobre o processo de ensino e aprendizagem, a fim de que tenham fundamento teórico e revelem-se como meios efetivos na melhoria da prática profissional docente, conforme já discutido anteriormente.

A capacidade crítica e reflexiva em relação ao exercício docente requer uma formação pedagógica docente em cursos que preparem o professor para estas análises. Conforme descrito por Oliveira Júnior (2008), com base em Perrenoud (2001), afirma-se a necessidade de que haja formação pedagógica anterior ao trabalho em sala de aula. A formação pedagógica construída através do currículo de Pedagogia, com base na formação para licenciatura, apresenta-se como ferramenta profissional para que o professor reflita e melhore suas práticas educativas docentes.

O professor que possui formação pedagógica inicial compreende o processo de ensino e aprendizagem de maneira complexa e abrangente, visualizando este processo através de

conhecimentos pedagógicos próprios que o auxiliam na construção e planejamento das práticas diárias em sala de aula.

Para Delors (1998) a melhoria da educação está relacionada à motivação dos professores. A formação adequada é um dos elementos que contribuem para esta motivação.

A formação de professores deve inculcar-lhes uma concepção de pedagogia que transcende o utilitário e estimule a capacidade de questionar, a interação e a análise de diferentes hipóteses. Uma das finalidades essenciais da formação de professores, quer inicial quer contínua, é desenvolver neles as qualidades de ordem ética, intelectual e afetiva que a sociedade espera deles de modo a poderem em seguida cultivar nos seus alunos o mesmo leque de qualidades. (DELORS, 1998, p. 162)

O curso de licenciatura de Pedagogia, diante da responsabilidade em formar professores responsáveis e conscientes para uma sociedade justa, igualitária e democrática, precisa proporcionar formação pedagógica para professores da EP, para que estejam conscientes de seu papel como educadores, e não somente como transmissores de conteúdos técnicos e específicos profissionais. Como espaço de formação de professores, é necessário que o curso leve em conta a formação pedagógica de docentes para a EP, diante da importância da formação de trabalhadores críticos, autônomos e com espírito transformador da sociedade e do papel que o professor tem perante esta formação.

Tendo em vista a importância da formação pedagógica inicial de professores da EP e a proposta de formação de professores em cursos de licenciatura de Pedagogia, torna-se necessário esclarecer alguns pontos importantes, que contribuem para a construção de pesquisas posteriores.

A proposta curricular da atual licenciatura de Pedagogia contempla todos os processos de ensino e aprendizagem, estudando as funções cognitivas em crianças, a alfabetização de crianças e jovens e adultos, questões sobre orientação educacional, a avaliação das organizações educativas, dentre muitos outros assuntos relacionados à prática educativa geral. No contexto da EP, muitos destes assuntos não têm referência com as práticas educativas e se tornariam conteúdos dispensáveis na formação de professores para a EP.

Neste caso, convém questionar se a atual licenciatura de Pedagogia é capaz de preparar o professor de EP e como contemplaria as especificidades do exercício docente desta modalidade de educação, visto que o curso centra a sua atividade nas séries iniciais.

No sentido de adequar a proposta do curso à formação pedagógica de docentes para a EP, as mudanças precisariam ser amplas e não ficarem restritas ao contexto da estrutura curricular. Este curso precisa considerar em seus estudos e pesquisas também a EP, auxiliando

no processo de construção de políticas públicas voltadas para esta modalidade de ensino. Na conclusão de seu estudo, Oliveira Júnior (2008) aponta para a necessidade de aproximação entre a Universidade e as Escolas Técnicas.

A aproximação da Universidade com a Escola Técnica, buscando compreender sua função, entender sua dinâmica e, a partir deste conhecimento, ajudar a melhorar seu desempenho, a começar pela formação de seus professores, ensinará aos acadêmicos olhar para a complexidade e a riqueza dos processos pedagógicos desenvolvidos nas escolas profissionais. Cada pesquisador da Academia terá a oportunidade de ver o brilho nos olhos do jovem que, ao aprender uma profissão, conscientiza-se de que está ganhando a sua liberdade, percebe que não ficará à mercê de políticas assistencialistas ou compensatórias. (OLIVEIRA JÚNIOR, 2008, p. 11)

Para receber os professores de EP, primeiramente, o curso precisa repensar sua relação com esta modalidade de educação, buscando compreender suas funções, estruturas, conhecimentos e especificidades. Para isso, os professores e pesquisadores que já atuam nesta modalidade de educação podem contribuir nesta mudança, organizando cursos e seminários para a apresentação da EP, objetivando a construção de documentos e referências concretas sobre esta modalidade, a fim de integrar o ambiente educativo universitário às especificações da EP. A partir destas ações, seriam organizados estudos para a compreensão da história, legislação, organização escolar, didática, no contexto de EP, contemplando todos os aspectos que dizem respeito à EP e inserindo-os no contexto da formação de professores na licenciatura de Pedagogia.

Como proposta para esta formação, em se tratando de professores que já trabalham com docência em EP, o currículo seria composto por uma base comum de conhecimentos que, de acordo com o Projeto Acadêmico do curso, é composta pelas disciplinas obrigatórias, a fim de que o professor tome conhecimento de todas as áreas que compõem a prática educativa, juntamente com a parte prática (Projetos), a ser realizada em instituições de EP. Um apontamento em relação a esta formação, que já foi explicitado anteriormente, diz respeito às disciplinas que não estão relacionadas ao contexto de EP, que não fariam parte deste currículo obrigatório. Para isso, o currículo seria diferenciado para a formação destes docentes e a FE se mobilizaria para organizar e sistematizar estas ações. O currículo de disciplinas optativas seria organizado pelo próprio estudante, como já ocorre atualmente. Para a complementação de sua formação, seriam disponibilizadas mais disciplinas relacionadas à área de EP, organizadas de acordo com as necessidades da área, com base em debates e discussões de profissionais da área juntamente com a FE.

Sendo assim, seria o caso de se pensar em uma licenciatura específica para a EP, contemplada dentro da proposta de licenciatura de Pedagogia. Há que se pensar na organização desta licenciatura, como algo transformador do exercício docente em EP. As mudanças não acontecerão de maneira breve, mas aos poucos. O primeiro passo é defendê-la, demonstrando a importância da formação destes professores, comprometidos com a formação e qualificação profissional dos trabalhadores de nosso país. Iniciar a sistematização destas mudanças seria o passo seguinte, mobilizando o corpo docente do curso sobre a necessidade desta transformação. Em seguida, colocá-la em prática, com os recursos que já temos, isto é, os professores e pesquisadores comprometidos com esta modalidade de educação.

Concluindo, diante do novo perfil de trabalhador, conforme já exposto anteriormente, é necessário que o profissional seja criativo, original, responsável e seguro, dentre outras características. Neste sentido, a EP pode proporcionar ao futuro trabalhador saberes que o possibilitem a assumir uma posição ética e autoconfiante diante do mercado de trabalho, autônomo para decidir e agir em situações inesperadas e que irão ocorrer no cotidiano profissional. É necessário que o professor de EP esteja preparado para atuar neste novo perfil de sociedade produtiva e que sua formação pedagógica para o exercício docente possibilite-o a fazer o melhor trabalho possível. Os saberes pedagógicos necessários a uma excelente atuação docente, que corresponda aos novos perfis produtivos e desafios contemporâneos, precisam estar presentes na formação pedagógica inicial de todos os professores de EP, para que estes se sintam valorizados e competentes para o trabalho que os espera: a formação de trabalhadores autônomos, éticos, honestos, seguros e confiantes, contribuindo para a construção de uma sociedade melhor e mais justa.

A proposta do curso de licenciatura de Pedagogia precisa compreender a formação de professores para a EP, visto que muitos dos docentes desta modalidade de ensino não possuem formação pedagógica inicial para o exercício docente e encontram dificuldades para a atuação em sala de aula. O preparo de professores para o exercício docente através da licenciatura de Pedagogia proporciona ao docente compreender o processo educativo de maneira ampla, através dos núcleos de estudos propostos pelo curso e que abrangem várias áreas relacionadas à atividade educativa. Entretanto, vemos limites da proposta atual em relação à prática docente nos cursos de EP que deve ser elaborada com base em conhecimentos prévios sobre a atividade educativa, pois assim o professor terá condições de preparar aulas mais dinâmicas, inovadoras e que visem à construção do conhecimento pelos próprios estudantes, através de atividades mediadas por ele.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Diante de uma sociedade em constante transformação, decorrente do desenvolvimento e avanço da produção tecnológica, o mundo do trabalho tende a se reorganizar constantemente, exigindo que os profissionais também se reorganizem, para acompanhar o ritmo das transformações e necessidades atuais da produção. Neste contexto, o trabalhador precisa constantemente atualizar-se, para que sua formação esteja correspondente às necessidades do mercado de trabalho e tenha possibilidades de inserir-se nos processos produtivos.

As novas exigências profissionais requerem trabalhadores com capacidades de inovar e criar soluções para os mais diversos problemas, construir e adquirir conhecimentos técnicos com rapidez e autonomia, ser responsável por suas atitudes profissionais, tomar iniciativas diante de situações esperadas ou não.

Nas décadas de 70 e 80, multiplicaram-se os estudos referentes ao impacto das novas tecnologias, que revelaram a exigência de profissionais mais polivalentes, capazes de interagir em situações novas e em constante mutação. As empresas passaram a exigir trabalhadores qualificados que agregassem competências relacionadas com a inovação, a criatividade, o trabalho em equipe e autonomia na tomada de decisões, mediada por novas tecnologias da informação. (ZAMBORLINI, 2007, p. 1)

Diante desta necessidade e do que foi discutido no presente trabalho, os trabalhadores buscam na EP o aprimoramento de sua qualificação profissional, a fim de atender às expectativas e exigências do mercado de trabalho. Para que esta formação profissional corresponda a estas expectativas, o desafio maior é a formação dos professores para esta modalidade de ensino.

O presente trabalho buscou discutir a importância da formação pedagógica inicial para o exercício docente em EP e em que medida o curso de licenciatura de Pedagogia pode responder às demandas específicas desta formação. A partir da pesquisa empírica, confirmou-se a importância dada a esta formação pelos professores participantes. A ausência desta formação limita o exercício docente nesta modalidade de ensino, conforme discutido anteriormente. A atual proposta de licenciatura de Pedagogia, da UnB, não atende a formação pedagógica inicial dos professores da EP, pois não contempla o contexto educativo desta modalidade de ensino.

Identificamos o perfil de formação do professor de EP, através da análise dos dados da pesquisa empírica, a fim de demonstrar que a atuação docente desta modalidade de ensino é

caracterizada pela ausência de formação pedagógica inicial, corroborando as discussões apresentadas no referencial teórico. Atualmente, o exercício docente em EP é realizado por profissionais sem as qualificações pedagógicas necessárias. As consequências da ausência desta formação para o exercício docente referem-se ao fato de que a falta de conhecimentos a respeito da docência limita o trabalho dos professores de EP.

Explicitamos as características do perfil de formação do licenciado, através da análise da proposta formativa da licenciatura de Pedagogia da UnB. A formação ofertada por esta licenciatura deveria compreender a formação pedagógica do professor de EP, por tratar da integração da formação entre o bacharelado e a licenciatura, porém não apresenta na sua proposta formativa elementos que contemplam o contexto formativo da EP.

Neste sentido, o presente trabalho buscou discutir elementos que apontam para a necessidade de uma nova estrutura curricular da licenciatura de Pedagogia, que compreenda a EP como espaço de pesquisa, formação e educação. Entendemos que a mudança é algo que requer tempo, porém é necessária e visa à valorização da EP e de seus profissionais.

É pressuposto básico que o docente da educação profissional seja, essencialmente, um sujeito da reflexão e da pesquisa, aberto ao trabalho coletivo e à ação crítica e cooperativa, comprometido com sua atualização permanente na área de formação específica e pedagógica, que tem plena compreensão do mundo do trabalho e das redes de relações que envolvem as modalidades, níveis e instâncias educacionais, conhecimentos de sua profissão, de suas técnicas, bases tecnológicas e valores do trabalho, bem como dos limites e possibilidades do trabalho docente que realiza e precisa realizar. (MACHADO, 2008, p. 17)

Sendo assim, o professor de EP deve ser comprometido com sua atuação profissional. Este comprometimento decorre da valorização que se dá a este profissional. A formação pedagógica inicial lhe possibilita ter uma visão crítica acerca de seu exercício docente, diante das questões estudadas e compreendidas neste processo de formação. Esta habilitação deve ser compreendida como elemento obrigatório para o exercício docente em EP, diante da importância de uma formação pedagógica para o pleno exercício docente, para que este exercício dê conta de todas as especificidades desta modalidade de ensino e torne a formação profissional um caminho de formação integral do sujeito, proporcionando ao trabalhador um conhecimento integrado e que facilite sua atuação como profissional inovador e criativo, diferenciando e destacando-se no mercado de trabalho.

A EP não deve conceber-se como modalidade individual de ensino e restrita ao contexto da formação profissional, mas deve integrar as propostas de formação nas universidades, por tratar-se do campo educacional que lida com as intensas transformações tecnológicas e

econômicas e, que possibilita o desenvolvimento social, econômico, cultural e político do país, através da formação de sujeitos críticos e responsáveis pela transformação de nossa sociedade.

Como espaço formativo, a universidade deveria responder pela formação dos professores da EP, porém, para cumprir este papel precisa de mudanças em seu espaço educativo. Até que se concretizem estas mudanças, fica a questão: qual o contexto adequado da formação de professores de EP?



## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

---

ANDRADE, M. M. **Introdução à metodologia do trabalho científico**: elaboração de trabalhos na graduação. São Paulo: Atlas, 2005.

ARAÚJO, R. M. L. Formação de docentes para a educação profissional e tecnológica: por uma pedagogia integradora da educação profissional. **Revista Trabalho e educação**, Belo Horizonte, v. 17, n. 2, p. 54-64, ago. 2008. Disponível em: <<http://www.portal.fae.ufmg.br>>. Acesso em: 13 out. 2011.

BRASIL. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os artigos 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Publicado no Diário Oficial da União (D.O.U.) em 17/04/1997.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Educação Profissional**: referenciais curriculares nacionais da educação profissional de nível técnico. Brasília, DF, 2000.

\_\_\_\_\_. **Parecer CNE/CP nº 5, de 13 de dezembro de 2005**. Propõe as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia. Publicado no D.O.U. em 15/05/2006.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Publicado no D.O.U. em 04/03/2002.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Publicado no D.O.U. em 16/05/2006.

CARVALHO, O. F. **Educação e formação profissional**: trabalho e tempo livre. Brasília: Editora Plano, 2003.

DELORS, J. (Org.). **Educação**: um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 1998.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1991.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

OLIVEIRA JÚNIOR, W. A formação do professor para a educação profissional de nível médio: tensões e (in)tenções. **Revista Eletrônica de Educação e Tecnologia do SENAI**, São Paulo, v. 2, n. 3, p. 1-12, 2008. Disponível em: <<http://revistaeletronica.sp.senai.br>>. Acesso em: 05 set. 2011.

KUENZER, A. Z. Formação de professores para a educação profissional e tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos. In: SIMPÓSIO EDUCAÇÃO SUPERIOR EM DEBATE, 8., 2008, Brasília. **Contribuições**. Brasília: Inep, 2008, p. 19-40. Mesa redonda.

LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 239-277, dez. 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 26 ago. 2011.

MACHADO, L. R. S. Mudanças tecnológicas e a educação da classe trabalhadora. In: FRIGOTTO, G. (Org.). **Trabalho e educação**. Campinas: Papyrus, 1992, p. 9-23.

\_\_\_\_\_. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. In: **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**, Brasília, v. 1, n.1, p. 8-22, jun. 2008.

MANFREDI, S. M. **Educação Profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2001.

MOURA, D.H. O PROEJA e a necessidade de formação de professores. In: **EJA: formação técnica integrada ao ensino médio**. Brasília: MEC, 2006, p. 76-93. Disponível em: <<http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/141327Proeja.pdf>>. Acesso em: 21 out. 2011.

MAGELA NETO, O. **A formação de professores para o ensino técnico no Brasil**: um estudo histórico e documentário. 1992. 227 p. Dissertação (Mestrado em Tecnologia) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1992.

PEREIRA, L. A. C. **A formação de professores e a capacitação de trabalhadores da Educação Profissional e Tecnológica**. [S.l.]: MEC, s/d. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/setec>>. Acesso em: 05 set. 2011.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 12, n. 34, p. 152-180, abr. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 06 abr. 2011.

\_\_\_\_\_. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETTI, C. J. (Org.). **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. Petrópolis: Vozes, 2008.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SOARES, A. S. A educação profissional e o professor: saberes e fazeres necessários. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA, 2008, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: CEFET-MG, 2008, p. 1-12. Disponível em: <[http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Arquivos\\_senept/anais](http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Arquivos_senept/anais)>. Acesso em: 05 set. 2011.

REHEM, C. M. O professor da educação profissional: que perfil corresponde aos desafios contemporâneos? **Boletim Técnico do SENAC**, Rio de Janeiro, v. 31, n. 1, não paginado, abr. 2005. Disponível em: <<http://www.senac.br/BTS/311/boltec311d.htm>>. Acesso em: 13 out. 2011.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. Faculdade de Educação. **Projeto Acadêmico do curso de Pedagogia**. Brasília, 2002. 30 p.

\_\_\_\_\_. Decanato de Ensino de Graduação. **Diretrizes Curriculares para os cursos de Licenciatura da UnB**. Brasília, 2003. 14 p.

ZAMBORLINI, M. G. Desenvolvimento profissional de professores: um olhar sobre os professores da educação profissional de nível técnico do Centro Federal de Educação Tecnológica do Espírito Santo. **Revista Capixaba de Ciência e Tecnologia**, Vitória, n. 3, p. 20-25, set. 2007. Edição especial.

## ANEXOS

### ANEXO A – Questionário da pesquisa empírica realizada

Prezado (a) colega,

Este Questionário integra a disciplina Tópicos Especiais em Educação Profissional e Tecnológica, ministrado pela prof<sup>a</sup> Olgamir F. de Carvalho do curso de mestrado em Educação da Universidade de Brasília, e tem por objetivo fazer um levantamento do Perfil de Formação do Professor de EPT.

Tendo em vista a importância dos dados do questionário para a nossa disciplina, solicitamos a sua valiosa contribuição no sentido de preenchê-lo e devolvê-lo por e-mail, o mais breve possível. Não deixe de responder a todas as questões e não precisa se identificar, pois está assegurado o anonimato do respondente.

Obrigada

Turma de EPT.

Responda as questões abaixo, assinalando com um X as alternativas que julgar pertinentes.

#### I-DADOS INSTITUCIONAIS

Instituição:

Curso onde atua: ( ) Ensino técnico ( ) tecnológico

Regime de trabalho: ( ) Dedicção exclusiva ( ) 40 horas ( ) 20 horas

Vínculo Funcional: ( ) professor efetivo ( ) professor substituto

#### II-DADOS PESSOAIS:

Sexo

( ) masculino

( ) feminino

Faixa etária

- ( ) até 29 anos  
 ( ) de 30 a 39 anos  
 ( ) de 40 a 49 anos  
 ( ) mais de 50 anos

### III-DADOS DE ESCOLARIDADE INICIAL E FORMAÇÃO PEDAGÓGICA

Qual a sua formação inicial?

- ( ) Bacharelado . Qual? \_\_\_\_\_  
 ( ) Licenciatura. Qual? \_\_\_\_\_  
 ( ) Tecnólogo

Se você é bacharel, teve alguma formação pedagógica para iniciar a sua docência?

- ( ) Sim .  
 ( ) Não

Se respondeu SIM, descreva o tipo de Formação Pedagógica recebida e onde foi realizada:

---



---

Você considera a formação pedagógica recebida

- ( ) foi fundamental para iniciar a atividade docente  
 ( ) não acrescentou muito em termos de formação pedagógica  
 ( ) foi importante mais insuficiente para a prática da docência  
 ( ) o curso foi interessante, mas não foi adequada à EPT  
 ( ) outra. Qual?

---



---

Se você respondeu Não como você avalia a falta da formação Pedagógica

- ( ) dispensável essa formação pedagógica para a prática da docência
- ( ) a formação inicial da área específica é suficiente para a prática docente
- ( ) Faz falta de ter mais conhecimentos a respeito da docência
- ( ) Outra. Qual?

---

---

### III-DADOS DE EDUCAÇÃO CONTINUADA E FORMAÇÃO PEDAGÓGICA

Você tem realizado cursos de Formação continuada? Em caso afirmativo se a formação recebida foi na área específica ou se está relacionada à formação pedagógica.

Especialização ( ) Sim ( ) Não \_\_\_\_\_

Mestrado ( ) Sim ( ) Não \_\_\_\_\_

Doutorado ( ) Sim ( ) Não \_\_\_\_\_

Aperfeiçoamento/atualização ( ) Sim ( ) Não \_\_\_\_\_