



UNILASALLE

CENTRO UNIVERSITÁRIO LA SALLE



OLEMAR TEIXEIRA

**OLHARES SOBRE A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM NÍVEL
TÉCNICO: MAPEAMENTO DAS DISSERTAÇÕES E TESES
PRODUZIDAS NAS UNIVERSIDADES DA REGIÃO
METROPOLITANA DE PORTO ALEGRE**

CANOAS, 2011

OLEMAR TEIXEIRA

**OLHARES SOBRE A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM NÍVEL
TÉCNICO: MAPEAMENTO DAS DISSERTAÇÕES E TESES
PRODUZIDAS NAS UNIVERSIDADES DA REGIÃO
METROPOLITANA DE PORTO ALEGRE**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário La Salle como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dra. Dirléia Fanfa Sarmento

CANOAS, 2011

OLEMAR TEIXEIRA

**OLHARES SOBRE A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM NÍVEL
TÉCNICO: MAPEAMENTO DAS DISSERTAÇÕES E TESES
PRODUZIDAS NAS UNIVERSIDADES DA REGIÃO
METROPOLITANA DE PORTO ALEGRE**

Dissertação de Mestrado apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em
Educação do Centro Universitário La Salle
como requisito parcial para a obtenção do
título de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dra. Dirléia Fanfa Sarmiento
UNILASALLE

Prof. Dr. Balduino Antonio Andreolla
UNILASALLE

Prof. Dr. Miguel Alfredo Orth
UNILASALLE

Prof. Dr. Adolfo Ignacio Calderón
PUCCAMP

AGRADECIMENTOS

Agradeço em primeiro lugar ao Grande Arquiteto do Universo, Adonai, Jeová ou Alá que é DEUS, pela minha saúde, e paz de espírito, e iluminar meus caminhos, para reunir forças na elaboração desta dissertação.

Em segundo lugar a minha família, pelos momentos de ausência, diretamente vinculados ao tempo e empenho dispensado na elaboração deste trabalho.

Também quero agradecer a minha orientadora professora Doutora Dirleia F. Sarmiento, pela dedicação e aceitação em ser minha orientadora, para este grande desafio.

Agradecer também a Professora Mestre Elisabeth Albert, pelo envolvimento nas revisões de texto e aconselhamentos no desenvolvimento da pesquisa.

Agradecer a Rosane Góes, que me auxiliou muito nas questões de formatação tecnológica.

Agradecer ainda aos professores Balduino Antonio Adreolla e Miguel Alfredo Orth, por aceitarem fazer parte da banca examinadora.

As minhas colegas de trabalho, Deisi e Alessandra, que me ajudaram na reprodução e impressão das dissertações pesquisadas.

RESUMO

A pesquisa, de natureza teórica, focaliza as temáticas relativas à Educação Profissional, em nível técnico, abordadas nas dissertações e teses, defendidas em Programas de Pós-graduação situados na Região Metropolitana de Porto Alegre. Insere-se na linha de pesquisa “Formação de professores, teorias e práticas educativas”. O *corpus* investigativo foi composto por um conjunto total de por 28 trabalhos (24 dissertações e 4 teses) com um total de 5.437 páginas, defendidos no espaço temporal entre os anos de 1990 e 2009, em Programas de Pós-graduação situados na Região Metropolitana de Porto Alegre. A técnica de análise de conteúdo orientou a análise dos dados. O estudo foi conduzido estabelecendo-se uma interlocução com os autores das dissertações e teses analisadas e os autores que focalizam as questões presentes nas temáticas identificadas no *corpus* investigativo. Dentre tais temáticas destacamos: análise dos dispositivos legais e políticas; relação entre demandas de mercado e proposta de formação profissional; trajetória e significado de uma instituição de ensino técnico-profissional; formação profissional na concepção de alunos; formação de professores; repercussões da Reforma da Educação Profissional sobre as atividades pedagógicas; relações entre tecnologia e humanismo no ensino técnico; práticas educativas no ensino técnico; qualificação profissional e competências e estágio. Os principais achados do conjunto de trabalhos analisados podem ser resumidos nos seguintes tópicos: a) a educação profissional é um campo profícuo para investigações futuras, haja vista o reduzido número de estudos encontrados e a repetição expressiva de autores mencionados; b) as dissertações e teses precisam ser analisadas tendo-se presente o cenário contextual, principalmente o relativo aos dispositivos legais vigentes neste cenário, pois elas refletem e traduzem de certa forma, tais dispositivos; e c) existe uma lacuna, em termos de temáticas investigativas, que focalizem o processo de aprendizagem dos estudantes da educação profissional; a discussão de propostas de educação profissional exitosas e de formação continuada para docentes que atuam nesse nível.

Palavras-chave: Educação Profissional. Nível Técnico. Formação de Professores. Região Metropolitana. Mapeamento de dissertações e teses.

RESUMO

La investigación, teórica, se centra en temas relacionados a la formación profesional a nivel técnico, discutido en las disertaciones y tesis, sustentadas en los Programas de Postgrado ubicados en el área metropolitana de Porto Alegre. Es parte de la línea de investigación "La formación de los profesores, teorías y prácticas educativas." El organismo de investigación estaba compuesto por un total de 28 estudios (24 disertaciones y tesis 4) con un total de 5.437 páginas, defendió la línea de tiempo entre los años 1990 y 2009 en los Programas de Postgrado ubicados en el área metropolitana Porto Alegre. La técnica de análisis de contenido orientado al análisis de datos. El estudio se llevó a cabo mediante el establecimiento de un diálogo con los autores de las disertaciones y tesis examinadas y los autores se centra en las cuestiones de los temas identificados en el organismo de investigación. Entre ellos destacan los temas: una revisión de las disposiciones legales y políticas, la relación entre las demandas del mercado y el curso propone la formación profesional y la importancia de una institución de formación profesional, la formación profesional en el desarrollo de los estudiantes; formación del profesorado; impacto de la reforma sobre la educación de las actividades de enseñanza, las relaciones entre la tecnología y el humanismo en la educación técnica, las prácticas educativas en la enseñanza técnica, la cualificación profesional y las habilidades y la formación. Las principales conclusiones del grupo de trabajos se analiza, pueden resumirse en los siguientes temas: a) La enseñanza profesional es un campo fértil para futuras investigaciones, dado el pequeño número de estudios que se encuentran la repetición significativa y los autores mencionados; b) las disertaciones y tesis deben considerarse teniendo en cuenta la situación contextual, especialmente en las disposiciones legales vigentes en este escenario, ya que refleja y traduce en cierto modo, estos dispositivos, y c) existe un vacío en cuanto a los temas de investigación , que se centran en el proceso de aprendizaje de los estudiantes de formación profesional, la discusión de propuestas para la formación profesional de éxito y la educación continua para los docentes que trabajan en este nivel.

Palabras-clave: Educación Profesional. Nivel Técnico. La formación del profesorado. Región Metropolitana. Cartografía de las disertaciones y tesis.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Nível dos trabalhos defendidos.....	56
Gráfico 2 – Local de defesa das dissertações e teses	57
Gráfico 3 – Área do programa de Pós-graduação das dissertações e teses	58

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Ano de defesa e quantidade de dissertações e teses defendidas.....	58
Quadro 2 – Palavras-chave das dissertações e teses defendidas	59
Quadro 3 – Orientadores das dissertações e teses	60
Quadro 4 – Autores mais citados nas dissertações e teses	61
Quadro 5 – Temáticas das dissertações e teses.....	62

LISTA DE SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico Tecnológico
ULBRA	Universidade Luterana do Brasil
PUCRS	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
UFRGS	Universidade Federal Rio Grande do Sul
UNISINOS	Universidade do Vale dos Sinos
UCS	Universidade de Caxias do Sul
UNISC	Universidade de Santa Cruz do Sul
FEEVALE	Federação de Estabelecimento de Ensino Superior

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
2	EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: UMA VISÃO PANORÂMICA	14
2.1	Educação Profissional: contexto e dispositivos legais	14
2.2	Educação Profissional: a centralidade do desenvolvimento das competências.....	28
2.3	Ferramentas conceituais para a compreensão dos processos de controle simbólico que regulam os dispositivos legais e os discursos pedagógicos.....	42
3	METODOLOGIA.....	50
3.1	Caracterização e delimitação da pesquisa	50
3.2	Constituição do <i>corpus</i> investigativo e delimitação dos critérios de seleção dos materiais.....	50
3.3	Procedimentos de análise das temáticas extraídas da produção	52
4	OLHARES SOBRE A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL.....	56
4.1	Caracterização dos trabalhos analisados	56
4.2	Temáticas identificadas no <i>corpus</i> investigativo	62
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	99
	REFERÊNCIAS	102

1 INTRODUÇÃO

O estudo ora apresentado se insere na linha de pesquisa “Formação de professores, teorias e práticas educativas” do Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação. A linha de pesquisa:

Investiga o fenômeno educativo colocando em evidência a análise dos modelos de formação docente inicial e continuada e suas traduções na prática educativa, nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento humano. Procura aprofundar as concepções teóricas que orientam as ações educativas e propõe estratégias de intervenção nos sistemas de ensino em suas diferentes modalidades (formal, não-formal, educação básica e ensino superior (<http://www.unilasalle.edu.br/canoas/pagina.php?id=758>)).

A pesquisa de natureza teórica focaliza as temáticas relativas à Educação Profissional em nível técnico, abordadas nas dissertações e teses, defendidas em Programas de Pós-graduação situados na Região Metropolitana de Porto Alegre.

A motivação para apresentação e posterior desenvolvimento deste Projeto de Dissertação está diretamente relacionado com minha formação de origem na Escola Técnica de Contabilidade e nas Graduações em Ciências Contábeis e Direito¹. No período destas qualificações obtive habilitação e a oportunidade de exercer a docência em instituições de Educação Profissional².

Após um período que contempla doze anos de convivência com professores nos cenários da Educação Profissional na Região Sul do Brasil, constatei que os mesmos apresentavam um relacionamento, que se pode denominar de superficial entre si, em termos de dialogar de modo mais substantivo sobre suas práticas no exercício do magistério. Raramente informações eram compartilhadas, mesmo entre aqueles que ministravam disciplinas complementares.

A partir destas experiências, comecei a observar, no que tange especificamente ao binômio teoria e prática, que se aplicava um determinado programa curricular, definido previamente pela instituição e alteravam-se as ementas

¹. Cabe destacar três formações realizadas no Rio Grande do Sul. São elas: Colégio Marista Rosário, Faculdade Portoalegrense de Ciências Contábeis e Administrativa, Faculdade de Direito – Unilasalle – Canoas.

² Associação Cristã de Moços – POA – Escola Técnica de Contabilidade. Colégio La Salle São Paulo – Niterói - Canoas. Colégio La Salle Centro – Canoas.

esporadicamente, sem contudo ocorrerem trocas multi ou interdisciplinares substantivas³ entre os professores.

Estes sem grande experiência prática nas disciplinas que ministravam, tinham muita dificuldade em desenvolver suas aulas e manter a atenção dos alunos, ou mesmo serem atendidos nas tarefas extra-aula que solicitavam. Por sua vez, os alunos tinham mais frequência nas aulas daqueles professores com reconhecida vivência no mundo das práticas profissionais, trocando informações sobre a aplicação imediata do que estava sendo aprendido em suas atividades no mercado de trabalho.

Observei também, que os professores que lecionavam as chamadas “cadeiras teóricas” tinham maior dificuldade de relacionamento com os alunos, porque a clientela procurava conteúdos com poder de aplicação prática e não meramente voltados ao universo das teóricas. Afinal, o curso era Educação Profissional!

Nas reuniões de conselho de classe ou de planejamento administrativo pedagógico, observavam-se duas tendências na constituição do coletivo, dos professores agrupados por ideologias similares. Havia aqueles que defendiam a prática docente voltada para o mundo do trabalho profissional e outros que professavam a hegemonia das práticas docentes como atividades essencialmente de natureza teórica.

É importante salientar, que os cursos de Educação Profissional têm como finalidade última preparar os alunos para o mundo do trabalho e deste objetivo, não podemos fugir⁴.

Outra constatação relevante que fiz, é o fato de que os professores não se interessam, via de regra, pela legislação que envolve o campo da Educação em geral, muito menos os contextos da Educação Profissional, parecendo assunto alheio, o que não concordo, porque os médicos, arquitetos, engenheiros, contabilistas sempre estão preocupados com a legislação que envolve suas profissões.

³ Segundo Fazenda (2002, p. 24) “A interdisciplinaridade caracteriza-se pela intensidade das trocas entre os especialistas e pelo grau de integração real das disciplinas no interior de uma mesmo projeto de pesquisa. A interação entre duas ou mais disciplinas, ou uma simples comunicação de ideias, a integração mutua dos conceitos epistemológicos, da metodologia dos procedimentos dos dados e da organização referente ao ensino”.

⁴ Lei 9394/1996, artigo 36 a 39.

Para além de minha motivação específica, há de se considerar na literatura acadêmica, que os estudos sobre a formação de professores têm povoado o universo educacional nos últimos anos.

Refletindo sobre a dimensão histórica dessa produção, Cunha (1997) destaca que, até o início dos anos 80, a literatura norte-americana influenciava sobremaneira a educação brasileira e, portanto, direcionava os olhares sobre a Educação Profissional⁵.

Os assuntos abordados eram diversos e versavam sobre qualidade, eficácia, identidade dos professores, como exemplo. A tendência das pesquisas variava de psicologia Comportamental Interacionista (anos 60/70), passando pela psicologia Afetiva e política Filosófica (anos 70/80), até a política Antropológica, política Sociológica/Culturalista e política Histórica (anos 80/90). Estas últimas consideravam o professor “dentro da estrutura de poder da sociedade, onde sua identidade é uma construção social e cultural” (CUNHA, 1997, p. 3).

Os professores da educação profissional continuam a ser recrutados no mundo do trabalho e iniciam sua docência sem formação pedagógica. Embora prevista em lei⁶, a formação em serviço constrói uma identidade profissional a partir da ressignificação das vivências de memórias da escola e do mundo do trabalho.

Os sujeitos ancoram sua identidade profissional na profissão de origem e não na profissão docente, consideram os saberes da sua prática profissional como imprescindíveis para o exercício do magistério e compreendem que a formação específica para a docência pode fazer a diferença na qualidade de sua atuação como educador. Essas dimensões pensadas juntas, por sua vez, possibilitaram compreender a dinâmica da profissionalidade dos docentes, no contexto de suas trajetórias e inclusão na prática pedagógica.

Pode-se dizer que prática profissional, prática pedagógica, teoria e competências se complementam, inequivocamente, o sujeito da prática é o mesmo que a observa, a registra e a reflete.

Quando o docente consegue reunir a fala do discurso com o testemunho de sua prática, e sobre ela, e a partir dela produzir uma reflexão, certamente este docente é mais competente.

⁵ Várias são as denominações usadas ao longo da história: Escola Artes e Ofícios, Colégio Comercial, Ensino Profissionalizante, Escola Técnica, Educação Profissional.

⁶ Art.9º decreto nº 2208/1997, decreto nº 5154/2004, Lei nº 11.741/2008.

Feitas tais considerações, o problema de investigação está formulado do seguinte modo: Quais as temáticas relativas à Educação Profissional, em nível técnico, são abordadas nas dissertações e teses, defendidas no espaço temporal entre os anos de 1990 a 2009, em Programas de Pós-graduação situados na Região Metropolitana de Porto Alegre, no Rio Grande do Sul?

A partir deste problema de investigação, delineamos como objetivos da pesquisa:

a) Realizar um mapeamento das dissertações e teses que focalizam a Educação Profissional em nível técnico defendidas em Programas de Pós-graduação situados na Região Metropolitana de Porto Alegre.

b) Identificar as temáticas relativas à Educação Profissional, em nível médio ou pós-médio, abordadas nas dissertações e teses.

O trabalho está estruturado em cinco capítulos.

No primeiro introduzimos a temática investigativa através de uma contextualização dos fatores que impulsionaram a realização do estudo, assim como apresentamos o problema e os objetivos de investigação.

No segundo, *Educação Profissional: Uma visão panorâmica*, contextualizamos a Educação Profissional dentro do cenário do Sistema Educacional Brasileiro, principalmente no que se refere aos seus aspectos legais. Fazemos uma análise documental dos principais dispositivos legais que versam sobre a Educação Profissional estabelecendo uma interlocução com autores que aprofundam tal temática. Realizamos também uma discussão problematizando a questão das competências, considerando que a centralidade que tal conceito ocupa no conjunto das mudanças relativas à Educação Profissional.

No terceiro, *Metodologia*, caracterizamos a pesquisa e explicitamos os procedimentos metodológicos adotados para a realização do estudo.

No quarto, *Olhares sobre a educação profissional*, apresentamos e analisamos os eixos temáticos identificados nos trabalhos estabelecendo uma interlocução com os autores desses trabalhos assim como com autores que discutem a temática em pauta.

Por fim, nas *Considerações finais*, realizamos o fechamento do trabalho, tecendo ponderações e refletindo sobre os pontos mais significativos do estudo.

2 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: UMA VISÃO PANORÂMICA

Neste capítulo contextualizamos a Educação Profissional dentro do cenário do Sistema Educacional Brasileiro, principalmente no que se refere aos seus aspectos legais. Fazemos uma análise documental dos principais dispositivos legais que versam sobre a Educação Profissional estabelecendo um diálogo tanto com os autores das dissertações e teses quanto com os demais autores que aprofundam a temática da educação profissional.

De acordo com Yin (2005, p. 114):

Devido a seu valor global, os documentos desempenham um papel explícito em qualquer coleta de dados, ao se realizar estudos de casos. Buscas sistemáticas por documentos relevantes são importantes em qualquer planejamento para a coleta de dados.

Para Laville e Dionne (1999, p. 166) são considerados documentos “[...] toda fonte de informações já existente”. Desta forma, o campo para a pesquisa documental é amplo, podendo ser realizado em qualquer fonte de informação, como materiais impressos, arquivos virtuais, fotografias, entre outros.

Realizamos também uma discussão problematizando a questão das competências, considerando que a centralidade que tal conceito ocupa no conjunto das mudanças relativas à Educação Profissional.

2.1 Educação Profissional: contexto e dispositivos legais

Consideramos oportuno iniciar esta seção trazendo à tona a reflexão apresentada por Christophe (2005, p. 2):

A expressão “Educação Profissional” é genérica e abrange vasta gama de processos educativos, de formação e de treinamento em instituições e modalidades variadas. Os termos educação profissional, ensino técnico, ensino profissionalizante, formação profissional, capacitação profissional e qualificação profissional costumam ser utilizados indistintamente na literatura e na prática. Referem-se tanto ao ensino ministrado nas instituições públicas e escolas regulares quanto a quaisquer processos de capacitação da força de trabalho, de jovens e adultos, ministrados por uma

ampla variedade de cursos técnicos, de formação ou de treinamento, com natureza, duração e objetivos diferenciados (grifo da autora).

Conforme Santos (2002, p. 10) a expressão “Educação Profissional” constante na Lei 9394/96,

[...] é a expressão sucessora do antigo “ensino profissionalizante”. Porém, diferentemente do ensino profissionalizante, que estava fortemente associado ao ensino de segundo grau com habilitações plenas e parciais, a educação profissional designa uma ampla variedade de contextos de aprendizagem.

Continua o autor explicando que:

[...] o debate sobre a educação profissional explicita diferentes concepções em disputa no campo simbólico-cultural. Difundiu-se um conjunto de concepções de homem e de projeto de sociedade que atendem a interesses antagônicos. Deste modo, a educação profissional, em virtude das contradições que explicita, se constitui, nas últimas décadas, num palco privilegiado de embates ideológicos (SANTOS, 2002, p. 12).

O Brasil vive o chamado apagão de mão-de-obra, caiu o número de jovens de dezoito a vinte e quatro anos matriculados em instituições de ensino formal, representando 7,3% no período 2006/2008. Nos últimos dez anos vinte e nove milhões de jovens, representando 19,7% da população economicamente ativa, frequentou educação profissional (CPS/FGV/PME/IBGE).

Segundo dados da Fundação Getúlio Vargas, em parceria com o IBGE, 48,2% das pessoas com formação profissional, que buscam uma vaga no mercado de trabalho, tem mais chance que uma que não tem formação profissional. Mas este processo de melhoria da educação profissional e preocupação dos governantes têm início há mais de dois séculos.

A pouca atenção com a educação profissional não é uma especificidade da sociedade contemporânea e tampouco restrita ao contexto brasileiro. Ela remonta aos primórdios do Império Romano, onde era tratado como algo secundário, de tal como explicita Cesa (2007, p. 27):

A civilização romana dedicava total desprezo ao homem que necessitasse trabalhar para viver e que, por esta razão, não havia preocupação do Estado em financiar qualquer escola destinada ao aprendizado de um ofício. E levaria ainda muito tempo para que o mundo assistisse a uma transformação desse pensamento.

Machado (2002, p. 15), ao discutir esta questão reflete que:

[...] a educação para o trabalho, assim entendida como aquela necessária para a execução de tarefas manuais, historicamente sempre foi associada às classes sociais mais baixas. Tal entendimento deve-se em grande parte à herança de mais três séculos de escravatura em que se evidenciaram na sociedade as distinções de concepção entre formação de mão-de-obra e educação escolar acadêmica, que era privilégio restrito à classe dominante.

A primeira iniciativa relativa à formação profissional remonta ao ano de 1809 quando Dom João VI expediu um decreto que criou o Colégio das Fábricas, e um século depois em 1909, o Presidente Nilo Peçanha, instituiu as Escolas de Aprendizes Artífices. O esforço público no sentido de preparar operários para o exercício profissional só se torna de forma efetivo neste período. Quando o ensino profissional passa a ser uma atribuição do Ministério de Indústria e Comércio consolidando-se uma política de incentivo ao desenvolvimento do ensino industrial, comercial e agrícola (MACHADO, 2002, p. 15).

De acordo com Nicolodi (2008) o ensino profissionalizante em Porto Alegre, no Estado do Rio Grande do Sul, teve seu início em 1896. Conforme a autora:

Seus fundadores foram professores da escola militar, engenheiros militares e civis oriundos da escola Politécnica do RJ, os quais compreendiam que o ensino técnico-profissionalizante atuaria como passaporte do proletariado para a sociedade moderna e, conseqüentemente, haveria um desenvolvimento da economia (NICOLODI, 2008, p. 44).

Na década de 20, uma série de debates sobre a expansão do ensino profissional, promovida pela Câmara dos Deputados, daria uma nova tônica a questão ao propor a extensão do ensino profissional a ricos e pobres, e não apenas aos desafortunados. Mesmo assim, as décadas de 30 e 40 são um período representativo para o desenvolvimento da educação nacional é quando ela ganha organicidade e oferece condições de expansão de sua oferta. As medidas desse período, contudo, não implicaram uma ruptura com a antiga forma dualista de conceber a educação, mantendo o caráter assistencialista da educação profissional.

Nos anos 30,

[...] o Estado brasileiro mudou a sua concepção a respeito do ensino técnico. A constituição promulgada de 1937 criou a obrigatoriedade do ensino de trabalhos manuais nas escolas primárias, normais e secundárias, considerando tal atribuição como dever do Estado para com as classes

menos favorecidas. Também as indústrias e os sindicatos de classe deveriam criar escolas de aprendizagem, não só aos seus operários e associados como também para os filhos (MACHADO, 2002, p. 183).

A primeira constituição que fixou competências para a educação foi a de 1934, em virtude do governo Vargas, buscar a construção de uma identidade nacional e o culto aos valores pátrios, baseados em regime altamente repressor as manifestações, que buscava a cooptação política de todas as classes. Assim, a União fixou um Plano Nacional de Educação, compreendendo todos os graus e ramos, comuns e especializados, e coordenar e fiscalizar a sua execução, em todo o território nacional.

Na década de 40 foi criado pelo governo de Getúlio Vargas o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC). As Leis Orgânicas da Educação Nacional traziam em seu bojo a diferenciação entre formar elites e preparar a mão-de-obra.

Mas, somente a partir do fim do Estado Novo, em 1945, uma série de leis, decretos e portarias tornaram possível um avanço na tentativa de unificação do seguimento dos sistemas educacionais. Esta unificação, entretanto, só se concretizou no início da década de 60 com a flexibilização e equiparação legal entre os diferentes ramos do ensino profissional, e entre este e o ensino secundário, para fins de ingresso nos cursos superiores.

Podemos dizer que a mais estreita relação entre educação e trabalho é experimentada no sistema educacional brasileiro justamente a partir da política instituída no período pós 64. Isso teria acontecido porque ao adotar um modelo de desenvolvimento baseado na associação com o capital internacional o país, a essa época, embora possuísse um sistema industrial diversificado, equiparável as economias centrais ainda apresentavam certo grau de ineficiência.

A Lei de Diretrizes e Bases 4.024/61, no seu artigo 33, estabeleceu como objetivo do então grau médio que "em prosseguimento à educação ministrada na escola primária, destina-se à formação do adolescente". De acordo com essa lei, o Ensino Médio se organizava em dois ciclos. O segundo ciclo compreendia o ensino secundário e o ensino técnico, ambos com o objetivo da "*formação do adolescente*".

Já a Lei 5.692/71 definiu a formação profissional como objetivo terminal e único, criando necessidade de diversas adaptações tanto nos programas quanto nas instalações das escolas e recolocando a finalidade do anteriormente denominado

segundo grau. Ao estabelecer uma finalidade única para o segundo grau a Lei 5.692/71 transformou as escolas de segundo grau em escolas profissionalizantes.

Segundo o artigo 1º: “O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania”.

Nicolodi (2008, p. 41) avalia que a obrigatoriedade da iniciação profissional no segundo grau, preconizada pela lei:

[...] se instituiu no bojo da nova fase de desenvolvimento, prevista pela idéia de “milagre brasileiro”. Destinava-se, também, a diminuir a pressão instituída em busca do ensino superior. Entretanto, a falta de investimento e estrutura das escolas tornaram a medida inócua. Havia ainda resistência das classes média e alta que não viam nessa proposta a expectativa de futuro para seus filhos. Nesse contexto, o ensino técnico assumia cada vez mais o caráter propedêutico do ensino, estimulando os discentes ao ingresso no ensino superior, contrariando sua missão inicial (grifo da autora).

Na avaliação de Cardoso (2002, p. 1):

O objetivo fundamental da reforma empreendida pelo governo militar, que se instalou no país a partir de 1964, foi o de ajustar a educação escolar ao padrão de desenvolvimento econômico nacional pretendido pelas forças políticas que ocuparam o poder. Sob esta ótica, o currículo do ensino de 1º grau teve como objetivo a formação geral, proporcionando a sondagem de aptidões e a iniciação para o trabalho e o de 2º grau a universalização da habilitação profissional de nível técnico. [...] a escola dualista de até então, garantida pela LDB nº 4024/61, foi substituída pela escola unitária voltada para a educação básica geral e de preparação e habilitação para o trabalho, conforme a justificativa do projeto educacional.

De acordo com Santos (2002, p. 16):

Nos discursos pós anos 70 permanece a grande ênfase à temática educacional, apresentada como estratégia de desenvolvimento nacional e requisito individual para acesso da população ao trabalho. As análises sustentadas pela teoria do capital humano atribuem à educação a capacidade de superar as desigualdades entre as nações, bem como entre os indivíduos, grupos e segmentos sociais. Na estrutura escolar, a educação profissional está sobremaneira impregnada por estes valores e expectativas.

Com a Lei 7.044/82 parece haver um acento na dicotomia entre o saber teórico, ministrado nos cursos propedêuticos, e o saber prático ministrado nos

cursos técnicos reforçando a idéia da indefinição e a dupla finalidade desse grau de ensino.

Com a promulgação da Constituição de 1988, ocorreu uma nova reforma na educação brasileira. A Carta Magna de 1988 trata da Educação em seu Capítulo III – Seção I. Em seus dez artigos (205 a 214), seu espírito é de complementaridade entre as esferas de governo – federal, estadual e municipal tendo salvaguardo em seu Artigo 22, XXIV que "Compete privativamente à União legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional". No Capítulo III, Seção I, o Art. 214 faz referência à formação para o trabalho:

A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do Poder Público que conduzam a:

- I - erradicação do analfabetismo;
- II - universalização do atendimento escolar;
- III - melhoria da qualidade de ensino;
- IV - formação para o trabalho;
- V - promoção humanística, científica e tecnológica do País.

Autores tais como Kuenzen (2006), Ramos (2002), Ferretti e Júnior (2000) e Christophe (2005) consideram que as mudanças mais significativas na educação profissional no cenário brasileiro aconteceram a partir da década de 90, durante o governo Fernando Henrique Cardoso.

De acordo com Christophe (2005, p. 6):

[...] no Brasil da segunda metade dos anos 1990, iniciou-se a implantação de uma nova institucionalidade no campo educacional, sobretudo a partir da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996, e de sua posterior regulamentação, via leis complementares, decretos, portarias ministeriais, pareceres, resoluções e medidas provisórias.

A educação profissional tornou-se uma das metas dentro do contexto das reformas educacionais, tendo como principal justificativa a necessidade de modernização para atender as demandas decorrentes dos avanços tecnológicos e no setor produtivo (RAMOS, 2002).

Conforme destaca Ramos (2002, p. 403):

Ao mesmo tempo, organismos internacionais tais como o Banco Mundial, o Banco Interamericano de Desenvolvimento e a Organização Internacional do Trabalho, cujas interferências na educação brasileira têm indicadores

históricos, vinham apontando o ensino técnico como ineficiente, ineficaz e custoso em relação às suas finalidades. Razões como as seguintes foram apontadas: a) a educação secundária profissionalizante de qualidade atraía os filhos de classes mais favorecidas, em detrimento dos filhos das classes trabalhadoras; b) alunos com esse perfil, em vez de se deterem no mercado de trabalho, acabavam se dirigindo às universidades; c) a educação profissional não deveria ocupar-se com a formação geral do educando, responsabilidade exclusiva da educação básica.

Para os autores supracitados, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/96, também conhecida, “Lei Darcy Ribeiro”) se constitui num marco para a educação profissional sendo que nela se observam avanços em relação ao que preconizam as legislações anteriores.

Para Christophe (2005, p. 7):

Até então, a Lei de Diretrizes e Bases anterior, assim como leis orgânicas para os níveis e modalidades de ensino, sempre trataram da educação profissional apenas parcialmente. Legislaram sobre a vinculação da formação para o trabalho a determinados níveis de ensino, como educação formal, quer na época dos ginásios comerciais e industriais, quer posteriormente através da Lei 5.692/71, com o segundo grau profissionalizante.

Nesta Lei a educação profissional é tratada num capítulo especial, o Capítulo III do Título V, “Da Educação Profissional”, Artigos 39 a 42, de forma associada e articulada com o § 2º do Artigo 36 da mesma Lei, na parte referente ao Ensino Médio, definido como “*etapa final da Educação Básica, com duração mínima de três anos*”. Em seu Art. 39, a Lei de Diretrizes e Bases faz referência ao conceito de «aprendizagem permanente».

A educação profissional deve levar ao desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva. E mais uma vez, também, destaca a relação entre educação escolar e processos formativos, ao fazer referência à integração entre a educação profissional e as «diferentes formas de educação», o trabalho, a ciência e a tecnologia.

O Art. 39 cita que: “A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva”. O parágrafo único do Artigo 39 menciona que: “O aluno matriculado ou egresso do ensino fundamental, médio e superior, bem como o trabalhador em geral, jovem ou adulto, contará com a possibilidade de acesso à educação profissional”. O parágrafo único deste artigo e

os artigos 40, 41 e 42 introduzem o caráter complementar da educação profissional e ampliam sua atuação para além da escolaridade formal e seu *locus* para além da escola.

A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho (Art. 40).

O conhecimento adquirido na educação profissional, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos (Art. 41).

As escolas técnicas e profissionais, além dos seus cursos regulares, oferecerão cursos especiais, abertos à comunidade, condicionada a matrícula à capacidade de aproveitamento e não necessariamente ao nível de escolaridade (Art. 42).

Finalmente, estabelece a forma de reconhecimento e certificação das competências adquiridas fora do ambiente escolar, quer para prosseguimento de estudos, quer para titulação, de forma absolutamente inovadora em relação à legislação preexistente, permitindo a certificação de profissionais sem a necessidade de educação formal nos cursos (CHRISTOPHE, 2005).

De acordo com Santos (2002, p. 11):

Mais do que uma simples troca de nomenclaturas a “reforma da educação profissional”, promovida a partir da promulgação da nova LDB, traz em seu bojo, uma proposta político-pedagógica que visa a readequar o sistema educacional às novas configurações econômicas e políticas emergentes no (mundo do trabalho) (grifo do autor).

O Decreto 2.208 de 17 de abril de 1997 regulamenta as disposições da Lei de Diretrizes e Bases. Considerado um dos dispositivos legais mais importantes da educação profissional, ele define os níveis da educação profissional: básico (destinado a trabalhadores jovens e adultos, independente de escolaridade, com o objetivo de qualificar e requalificar) o técnico, (para alunos jovens e adultos que estejam cursando ou tenham concluído o Ensino Médio) e o nível tecnológico (que dá formação superior, tanto graduação como pós-graduação, a jovens e adultos). Salieta a necessidade do delineamento de estratégias que viabilizem a efetivação da articulação entre escolas, trabalhadores e empresários. Tal articulação tem como principal objetivo fomentar a atuação conjunta entre as instituições educacionais e o setor produtivo com vistas ao delineamento das competências necessárias para a atuação profissional.

De acordo com o que estabelece o Decreto, o nível básico, como educação não-formal, qualificante, mas que não habilita, não deve ter base curricular estabelecida formalmente. A educação profissional de nível técnico tem organização curricular própria, independente do currículo do Ensino Médio. Assim sendo, esta modalidade de educação profissional será sempre concomitante ou posterior à conclusão do Ensino Médio, mantendo, contudo, vínculo de complementaridade.

Para Ramos (2002, p. 404):

Modificada a estrutura do ensino técnico, avançou-se para o processo de reforma curricular, introduzindo-se a noção de competência como referência primordial. Um currículo baseado em competência parte da análise do processo de trabalho, da qual se constrói uma matriz referencial a ser transposta pedagogicamente para uma organização modular, adotando-se uma abordagem metodológica baseada em projetos ou resolução de problemas.

O Decreto estabelece a possibilidade de aproveitamento de até 25% do total da carga horária obrigatória do Ensino Médio. A condição para tal aproveitamento é que essas horas tenham sido dedicadas à formação geral que mantenha vínculos com competências e habilidades requeridas na habilitação profissional que o aluno venha eventualmente a cursar.

No entender de Frigotto (2007, p. 1139):

O Decreto n. 2.208/97 restabeleceu o dualismo entre educação geral e específica, humanista e técnica, destroçando, de forma autoritária, o pouco Ensino Médio integrado existente, mormente da rede CEFET. Inviabilizou-se, justamente e não por acaso, os espaços, como sinaliza Saviani (2003), onde existiam as bases materiais de desenvolvimento da educação politécnica ou tecnológica. Ou seja, aquela que oferece os fundamentos científicos gerais de todos os processos de produção e das diferentes dimensões da vida humana.

Ferretti (2000, p. 81) faz a seguinte análise:

[...] antes da Lei 9394/96 e do Decreto 2208/97, os então chamados cursos de 2o grau, quer na modalidade de cursos profissionalizantes, quer na forma de cursos técnicos (ainda na perspectiva da profissionalização compulsória regida pela Lei 5692/71 e pelos Pareceres 45/72 e 76/ 75), ofereciam, na mesma escola e com algum nível de integração (conforme sugerem as respostas oferecidas por vários cursos investigados), formação geral (sob a denominação de núcleo comum do currículo) e formação técnica (sob a denominação de disciplinas específicas). Várias escolas, de diferentes sistemas estaduais de ensino, já não ofereciam mais cursos profissionalizantes nos anos recentes, com apoio na Lei 7044/82. Tal lei representou, na prática, para as escolas estaduais de 2o grau, o

reconhecimento legal do fracasso da profissionalização compulsória, ao mesmo tempo em que as liberava para oferecer, às claras, a formação propedêutica que boa parte delas nunca havia deixado de manter, na forma dos mais variados disfarces curriculares. No entanto, essa legislação não afetava o Ensino Técnico na sua estrutura curricular, devendo este continuar a promover formação que contemplasse tanto o núcleo comum quanto as disciplinas específicas, situação que se altera, como já se viu, com a nova legislação.

As Diretrizes⁷ Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico foram definidas pela Resolução CNE/CEB nº 4/99, com base no parecer CNE/CEB nº16/99.

Estabelece, no Parágrafo Único do Art. 1º que:

A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, objetiva garantir ao cidadão o direito ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva e social.

As DCNs acrescentam aos princípios norteadores da educação profissional de nível técnico constantes no artigo 3º da LDB:

- I - independência e articulação com o Ensino Médio;
- II - respeito aos valores estéticos, políticos e éticos;
- III - desenvolvimento de competências para a laborabilidade;
- IV - flexibilidade, interdisciplinaridade e contextualização;
- V - identidade dos perfis profissionais de conclusão de curso;
- VI - atualização permanente dos cursos e currículos;
- VII - autonomia da escola em seu projeto pedagógico. (Art. 3º).

A organização e o planejamento de cursos devem observar os seguintes aspectos: “I - atendimento às demandas dos cidadãos, do mercado e da sociedade; II - conciliação das demandas identificadas com a vocação e a capacidade institucional da escola ou da rede de ensino” (Art. 4º). Já a dimensão prática é salientada pelo Art. 9º.

A prática constitui e organiza a educação profissional e inclui, quando necessário, o estágio supervisionado realizado em empresas e outras instituições.

§ 1º A prática profissional será incluída nas cargas horárias mínimas de cada habilitação.

§ 2º A carga horária destinada ao estágio supervisionado deverá ser acrescida ao mínimo estabelecido para o respectivo curso.

⁷ O artigo 2º apresenta a seguinte definição de diretriz: [...] conjunto articulado de princípios, critérios, definição de competências profissionais gerais do técnico por área profissional e procedimentos a serem observados pelos sistemas de ensino e pelas escolas na organização e no planejamento dos cursos de nível técnico.

§ 3º A carga horária e o plano de realização do estágio supervisionado, necessário em função da natureza da qualificação ou habilitação profissional, deverão ser explicitados na organização curricular constante do plano de curso.

A preocupação do estágio como forma de complementação curricular tem orientação da Organização das Nações Unidas, que conforme Cesa (2007, p. 89):

A definição da ONU para educação, a ciência e a cultura (UNESCO), estágio prático designa o período – geralmente obrigatório durante o qual as qualificações adquiridas no correr da formação prática dada pelo ensino técnico e profissional podem ser experimentada evidenciadas nas empresas.

Ao se referirem à relação entre a Educação Básica e a Educação Profissional Técnica citadas nas Diretrizes Curriculares, Ferretti e Júnior (2000, p. 48) avaliam que:

[...] o documento é suficientemente explícito: a educação profissional é complementar à educação básica e não sua concorrente. Ambas devem contribuir para a formação do trabalhador cidadão, ainda que isso deva ser feito por meio de duas redes diferentes.

Na concepção de Frigotto (2007, p. 1144):

Para o estabelecimento de um vínculo mais orgânico entre a universalização da educação básica e a formação técnico-profissional, implica resgatar a educação básica (fundamental e média) pública, gratuita, laica e universal na sua concepção unitária e politécnica, ou tecnológica. Portanto, uma educação não-dualista, que articule cultura, conhecimento, tecnologia e trabalho como direito de todos e condição da cidadania e democracia efetivas.

Ao avaliar o Decreto n. 2208 de 17 de abril de 97, o Parecer 15/98 (CNE-CEB, 1998) que integra a Resolução 3/98 (CNE-CEB, 1998) e as Diretrizes Curriculares, Oliveira (2000, p. 45-46) considera que:

[...] a organização e a estrutura definidas para a educação profissional encontrariam fundamento em alguns pontos básicos:

- busca da ampliação e da melhoria de qualidade da educação básica, destacando-se a educação tecnológica básica, para o exercício da cidadania e acesso às atividades produtivas;
- proposta de educação, vinculada à flexibilidade e à complexidade tecnológica do trabalho, mas devendo ser básica para a “formação de todos e para todos os tipos de trabalho” [...] Os diferentes percursos previstos não excluiriam a continuidade dos estudos, mas podem, também nos termos do Parecer, “incluir períodos de aprendizagem de nível superior ou não – intercalados com experiência de trabalho produtivo”;

- proposta de construção de um “novo humanismo”, que, ainda segundo o Parecer, possibilita “integrar a formação para o trabalho num projeto mais ambicioso de desenvolvimento da pessoa humana”, relacionado com competências “valorizadas pelas novas formas de produção pós-industrial que se instalam nas economias contemporâneas”;
- e, finalmente, o fortalecimento das relações entre cultura e trabalho, ciência, técnica e tecnologia, e a superação da dicotomia entre trabalho intelectual e trabalho manual, valorizando-se a educação profissional propriamente dita. Assim, no âmbito desses fundamentos, poder-se-ia advogar que as diretrizes propostas se distanciam de uma educação estritamente vinculada à formação técnica e se aproximam de um processo de formação tecnológica, tal como aqui definida.

No que tange a questão curricular, Ramos (2002, p. 406) assim se pronuncia:

[...] as diretrizes recomendam que os currículos sejam modulares, permitindo aos trabalhadores a construção de seus próprios itinerários de formação, assim como prevêm mecanismos de avaliação, que possam certificar competências adquiridas pela experiência profissional. Neste último aspecto reside uma inovação proporcionada pela noção de competência: o reconhecimento do saber prático/tácito do trabalhador.

O Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004 revogou o Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997, até então considerado o principal instrumento legal da educação profissional, definiu novas orientações para a organização da Educação Profissional foi atualizado pelo Parecer CNE/CEB nº 39/2004 (Aplicação do Decreto nº 5.154/2004 na Educação Profissional Técnica de nível médio e no Ensino Médio).

Prevê cursos e programas que visem à educação profissional em três planos: formação inicial e continuada de trabalhadores - inclusive integrada com a educação de jovens e adultos; educação profissional de nível médio; e educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação. No art. 3º (parágrafo primeiro) introduz o conceito de itinerário formativo definido como “[...] o conjunto de etapas que compõem a organização da educação profissional em uma determinada área, possibilitando o aproveitamento contínuo e articulado dos estudos”.

De acordo com o Decreto o Ensino Médio pode ser “integrado”, isto é, quando o curso de nível médio é oferecido ao mesmo tempo, que a formação técnica e o aluno tem matrícula única; “concomitante” (quando os cursos são dados separadamente, até em instituições diferentes); “subsequente” (quando a formação técnica é oferecida a quem já concluiu o Ensino Médio) (Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004). A terminalidade se dá em etapas e o aluno recebe certificação em cada uma delas possibilitando-lhe continuar os estudos aproveitando a etapa cumprida (Cf. art. 6º, § 1º e 2º).

O Decreto 5.224 de 01 de outubro de 2004 dispõe sobre a organização dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs). Gozando de plena autonomia podem atuar em todos os níveis da educação tecnológica, desde o básico até a pós-graduação, inclusive dedicando-se à pesquisa aplicada, prestação de serviços e licenciatura.

Complementando o decreto 5.224/2004 o Decreto 5773/2006 dispõe sobre a organização do ensino superior e a avaliação de cursos e instituições. Em seu Art. 1º estabelece que: “Os atuais Centros de Educação Tecnológica privados passam a denominarem-se faculdades de tecnologia”.

O Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio foi instituído pelo Parecer CNE/CEB nº 11/2008. De acordo com este Parecer:

A partir dos dados constantes do Cadastro Nacional dos Cursos Técnicos – CNCT verificou-se uma quantidade excessiva de nomenclaturas, aproximadamente 2.700 denominações distintas para os 7.940 cursos técnicos de nível médio em oferta em 2005, de acordo com o Censo Escolar MEC/INEP. Tal cenário revela uma dispersão de títulos, além de dificuldade na orientação e informação aos usuários e à sociedade, bem como para a formulação de políticas, planejamento e avaliação dessa modalidade de educação profissional (Ofício GM/MEC nº 203/2007 cf. Parecer CNE/CEB nº 11/2008).

Continua o documento esclarecendo que:

Além disso, observou-se, numa mesma área, uma multiplicação de títulos que não se justificam como cursos técnicos e sim como especializações ou qualificações intermediárias [...] a presença do técnico de nível médio torna-se cada vez mais necessária e relevante no mundo do trabalho, sobretudo em função do crescente aumento das inovações tecnológicas e dos novos modos de organização da produção. Desse modo, o Catálogo objetiva, ainda, induzir a oferta de cursos técnicos de nível médio em áreas insuficientemente atendidas [...] este Catálogo proporcionará um adequado mapeamento da oferta da educação profissional técnica de nível médio, desde a implantação das diretrizes curriculares nacionais, e possibilitará a correção de distorções, bem como fornecerá importantes subsídios para a formulação de políticas públicas respectivas.

O Parecer preconiza que a organização da Educação Profissional em doze eixos tecnológicos. Dessa forma, tais eixos substituem a organização por áreas profissionais (Cf. anexo da Resolução CNE/CEB 4/99), instituídas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (Cf. Art. 5º). Os eixos tecnológicos possuem “um núcleo politécnico comum”, a saber: Ambiente, saúde e segurança; Apoio educacional; Controle e processos industriais; Gestão e negócios; Hospitalidade e lazer;

Informação e comunicação; Militar; Produção alimentícia; Infraestrutura; Produção cultural e design; Produção industrial e Recursos naturais. Além disso, estabelece as...

[...] atividades do perfil profissional; possibilidades de temas a serem abordados na formação; possibilidades de atuação; infraestrutura recomendada; além da indicação da carga horária mínima, de acordo com a anteriormente estabelecida para as áreas profissionais, curso a curso (Ofício GM/MEC nº 203/2007 cf. Parecer CNE/CEB nº 11/2008).

Em termos de políticas públicas relativas à Educação Profissional vale destacarmos o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP)⁸ e Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (PLANFOR)⁹. Ambos Planos tiveram como suporte legal o Decreto n. 2.208/97 o qual apresentou as concepções e normas sobre as quais se desenvolveu o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP) (KUENZEN, 2006).

Kuenzen (2006, p. 888) explica que:

O PLANFOR propôs como meta qualificar, por meio da oferta de Educação Profissional, pelo menos, 20% da População Economicamente Ativa (PEA), o que significou aproximadamente 15 milhões de pessoas com idade superior aos 16 anos, tendo em vista a inclusão no mundo do trabalho. Esse programa envolveu 15,3 milhões de trabalhadores nos Planos de Qualificação Profissional, havendo uma crescente disponibilização de recursos nesse período, que passou de R\$ 28 milhões, em 1995, para R\$ 493 milhões, em 2001. Ao mesmo tempo, a carga horária média dos cursos oferecidos passou de 150 horas para 60 horas médias, indicando a priorização da quantidade da oferta sobre a sua possível qualidade. Já para o último ano de governo, os recursos foram reduzidos para R\$ 153 milhões, aproximadamente 30% dos valores do ano anterior; para 2003, primeiro ano do novo governo, o orçamento da União, definido ainda no governo anterior, destinou apenas R\$ 186 milhões.

⁸ Conforme Christophe (2005, p. 11): “O Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP), iniciado em 1997, é uma iniciativa do Ministério da Educação em parceria com o Ministério do Trabalho e Emprego”. Continua a autora: “O PROEP é ao mesmo tempo um programa de expansão, re-ordenamento e reestruturação de instituições de ensino técnico-profissional que apresenta requisitos para a liberação e utilização de recursos pelas instituições candidatas, dentre as quais o cumprimento das disposições do Decreto 2208/97, como a separação entre a educação geral de nível médio da formação profissional; o estabelecimento de parcerias e o progressivo compartilhamento de gestão com a iniciativa privada (CHRISTOPHE, 2005, p.12).

⁹ Segundo Christophe (2005, p.13): “O PLANFOR foi instituído pela SEFOR/MTb, 1995, sob a denominação de Plano Nacional de Educação Profissional. Esse programa transformou-se na principal intervenção institucional do Ministério de Trabalho na área da educação profissional, visando “alavancar o atual sistema de educação profissional; aumentar a capacidade institucional de treinamento; promover a empregabilidade da população trabalhadora; e conseguir um avanço conceitual na abordagem da educação profissional”.

De acordo com a autora supracitada:

As avaliações externas mostraram que o PLANFOR, além do mau uso dos recursos públicos, caracterizou-se pela baixa qualidade e baixa efetividade social, resultante de precária articulação com as políticas de geração de emprego e renda, desarticulação das políticas de educação, reduzidos mecanismos de controle social e de participação no planejamento e na gestão dos programas e ênfase em cursos de curta duração focados no desenvolvimento de habilidades específicas (KUENZEN, 2006, p. 889).

O Plano Nacional de Qualificação sinaliza três grandes objetivos: inclusão social e redução das desigualdades sociais; crescimento com geração de trabalho, emprego e renda, ambientalmente sustentável e redutora das desigualdades regionais; e promoção e expansão da cidadania e fortalecimento da democracia (PNQ 2003/2007). Além disso, objetiva contribuir para:

- I – A formação integral (intelectual, técnica, cultural e cidadã) dos/as trabalhadores/as brasileiros/as;
- II – Aumento da probabilidade de obtenção de emprego e trabalho decente e da participação em processos de geração de oportunidades de trabalho e de renda, reduzindo os níveis de desemprego e subemprego;
- III – Elevação da escolaridade dos trabalhadores/as, por meio da articulação com as Políticas Públicas de Educação, em particular com a Educação de jovens e adultos;
- IV – Inclusão social, redução da pobreza, combate à discriminação e diminuição da vulnerabilidade das populações;
- V – Aumento da probabilidade de permanência no mercado de trabalho, reduzindo os riscos de demissão e as taxas de rotatividade ou aumento da probabilidade de sobrevivência do empreendimento individual e coletivo;
- VI – Elevação da produtividade, melhoria dos serviços prestados, aumento da competitividade e das possibilidades de elevação do salário ou da renda;
- VII – Efetiva contribuição para articulação e consolidação do Sistema Nacional de Formação Profissional, articulado ao Sistema Público de Emprego e ao Sistema Nacional de Educação.

2.2 Educação Profissional: a centralidade do desenvolvimento das competências

A ênfase na competência profissional ganha centralidade no conjunto de mudanças na Educação Profissional. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico (Cf. Resolução CNE/CEB nº 4/99), apresenta no Art. 6º o seguinte entendimento sobre competência profissional: “[...] capacidade de mobilizar, articular e colocar em ação valores, conhecimentos e

habilidades necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho”.

No parágrafo único deste artigo são apresentadas as seguintes competências como necessárias a educação profissional: “I - competências básicas, constituídas no ensino fundamental e médio; II - competências profissionais gerais, comuns aos técnicos de cada área; III - competências profissionais específicas de cada qualificação ou habilitação”. Ao se falar em competências, é importante trazer o conceito apresentado Sacristan (2011, p. 84), o qual a define do seguinte modo:

Uma competência é mais que conhecimento e habilidade, é a capacidade de enfrentar demandas complexas em um contexto particular, um saber fazer complexo, resultado da integração, mobilização e adequação de capacidades, conhecimentos, atitudes e valores utilizados de modo eficaz em situações reais.

Ferretti (1997, p. 229-230) faz a seguinte alusão ao “modelo de competências”:

O chamado “modelo de competência” surge como alternativa, no plano empresarial, para orientar a formação de recursos humanos compatível com a organização do trabalho que lhe convém. Tal conceito é contraposto ao de qualificação profissional (e, às vezes, usado como seu sinônimo), mas tem conotações diferentes, na medida em que enfatiza menos a posse dos saberes técnicos e mais a sua mobilização para a resolução de problemas e o enfrentamento de imprevistos na situação de trabalho, tendo em vista a maior produtividade com qualidade. Por outro lado, embora seu desenvolvimento dependa da correlação de forças entre os envolvidos, tende, por sua ênfase na individualização e nos resultados, a privilegiar a negociação ao embate, o envolvimento à postura crítica (grifo do autor).

Ferretti e Júnior (2000, p. 50-51) alertam que “[...] é imprescindível explicitar que vertente do modelo de competência pretende adotar, porque, de um lado, não há consenso sobre o significado do conceito de competência [...] os modelos variam de país para país”. Continuam os autores:

O que está em discussão é o próprio modelo de competência. Diante do conceito muito mais rico de qualificação como construção social, o modelo de competência é estreito, ainda que seja seu objetivo preparar o trabalhador polivalente, tanto técnica quanto socialmente, para atividades mutáveis e sujeitas a imprevistos. O documento nem se aproxima desse conceito mais rico de qualificação. Aliás, nem poderia fazê-lo porque o modelo de competência implica a exacerbação dos atributos individuais, em detrimento das ações coletivas na construção das identidades e dos espaços profissionais. Na verdade, o modelo trabalha sobre o suposto de que tudo no campo profissional se torna responsabilidade individual, desde

a empregabilidade (a que o documento, talvez levando em conta o desemprego crescente, denomina de laborabilidade), até a definição dos negócios com que o indivíduo vai se envolver, passando pelo tipo de treinamento, velocidade de promoção, salário, viagens, benefícios de ordem diversa etc. A pedra de toque para essa carreira individual, da qual o sujeito se torna gerente, conforme expressão usada em empresas, é sua carteira de competências, a ser continuamente renovada. Tal enfoque tende a obscurecer o fato de que a definição, certificação e valorização das competências (em termos salariais, inclusive), tal como ocorreu em outros momentos com a definição das qualificações, não são questões meramente técnicas, derivadas das mudanças no conteúdo do trabalho e da introdução de inovações tecnológicas, mas políticas e históricas, uma vez que envolve interesses distintos e antagônicos entre capital e trabalho, presentes num contexto em que se quer fazer crer que tais distinções e antagonismos devem dar lugar a outro tipo de enfoque (a negociação) em nome da produtividade, da competitividade, do mercado e da qualidade, em que ela (a negociação) aparece como o estágio mais evoluído, democrático e civilizado das relações capital/trabalho (Idem, p. 52-53).

O conceito de competência mereceria longas discussões. Este tema suscita a alguns anos inúmeros trabalhos, juntamente com os saberes de experiência e saberes de ação, tanto no mundo do trabalho e da formação profissional como na escola. Em vários países, tende-se igualmente a orientar o currículo para a construção de competências desde a escola fundamental.

Sem contar que na educação profissional são de extrema importância as competências transversais que figuram no currículo da Bélgica e em Quebec, mais do que na França e na Suíça, apesar deste conceito não contar com aprovação unânime. Sem falar que vários pesquisadores, duvidam da existência de competências transversais. Ninguém pode, por exemplo, observar ou analisar qualquer coisa. O analista do mercado de ações pode não entender nada de um jogo de futebol, de uma radiografia ou de uma obra literária.

Para observar e analisar objetos específicos, é preciso dispor de conceitos, conhecimentos e métodos também específicos. A transversalidade é, em larga medida, um mito, ou, então uma forma de denominar a inteligência, a lógica natural e a capacidade de racionar e comparar.

As competências que chamamos de transversais são na realidade, multidisciplinares. Mas, isso não significa que não existam competências disciplinares. O importante é relacionar as competências as práticas e identificar os recursos necessários para agir, ao mesmo tempo ética e eficientemente.

Perrenoud, em seu livro *Dez Novas Competências para Ensinar* elenca e desenvolve competências para a boa formação do professor que não são definitivos nem exaustivos. O autor afirma que “[...] nenhum referencial pode garantir uma

representação consensual, completa e estável de um ofício ou das competências que ele operacionaliza” (2000, p. 14). Ele refere um conjunto de dez competências básicas para o exercício da docência, propondo assim um inventário das competências que contribuem para redelinear a atividade docente.

1. Organizar e dirigir situações de aprendizagem.
2. Administrar a progressão das aprendizagens.
3. Conceber e fazer com que os dispositivos de diferenciação evoluam.
4. Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho.
5. Trabalhar em equipe.
6. Participar da administração da escola.
7. Informar e envolver os pais.
8. Utilizar novas tecnologias.
9. Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão.
10. Administrar a própria formação continua.

Mas, o mundo da Educação visto sob o contexto de reformas curriculares, mostra e vive atualmente rupturas, entre elas a passagem da pedagogia por objetivos para incorporar o uso da noção de competência. E, segundo Perrenoud (2010, p. 67) “[...] a noção de competência [...] como um dos elementos indispensáveis das reformas atuais”.

É claro que outras rupturas estão acontecendo, e entre elas, a transformação progressiva das práticas dos professores, no sentido de serem mais participativas e menos transmissivas. Assim sendo, é importante salientar que trabalhar com a noção de competência, ainda é muito pouco curricular e desconhecida no espaço educacional. E diz Perrenoud (2010, p. 68):

A noção de competência é objeto de abordagens muito variadas em função dos campos disciplinares que a convocam. Ela é usada diferentemente: da ergonomia à didática profissional, da psicologia social à linguística ou, ainda, das ciências às ciências de educação. O campo da educação sugere, no entanto uma abordagem específica de tal noção.

A noção de competência tem múltiplos significados, assim como também é objeto de variadas abordagens. A definição de competência como diz Perrenoud é sempre provisória. É associada a uma situação, a uma família de situações, assim como aos campos de experiência de uma pessoa ou de uma coletividade. Sem esquecer que mobiliza uma diversidade de recursos próprios das pessoas, de uma situação ou ainda de um determinado contexto. E podemos dizer que só se constrói uma competência no caso de um tratamento acabado e socialmente aceitável.

Assim uma competência resulta de ações de uma pessoa ou grupo de pessoas e pode-se dizer que é sempre única. E, ainda, dificilmente pode se reproduzir sem nenhuma adaptação. Podemos dizer que uma competência se define pelo contexto, por uma pessoa ou grupo de pessoas, uma situação ou uma família de situações, experiências vivenciadas, quadro de ações, quadro de recursos e um quadro de avaliações.

É importante definir, no que se refere à Educação, uma metodologia que contemple construir um quadro de competências. Esse quadro identificaria os elementos de uma competência pertinentes às aprendizagens e significativas para os alunos. Seria, no pensamento de Perrenoud (2010, p. 73),

Como levar realmente para sala de aula essas situações para que os alunos desenvolvam competências para tratar suas situações de vida? “A escola trabalha em circuito fechado. Ela não perde muito tempo para ver o que as pessoas tem necessidade e sobretudo do que terão necessidade na vida. Do que estão atualmente munidas ou privadas? Será que elas tem a bagagem do mundo?”

É necessário, a partir deste questionamento, repensar a formulação do paradigma educacional vigente, introduzindo nas salas de aula o sentido caleidoscópico das aprendizagens, para que os alunos possam construir conhecimentos e desenvolver competências.

Pode-se inferir aqui a necessidade de colocar em ação diversos conhecimentos ou recursos cognitivos que construímos e registramos ao longo de nossa formação e também da experiência adquirida na realidade. As competências são desse modo, compreendidas como ações que aglutinam os conhecimentos utilizando-os, integrando-os ou ainda mobilizando os conhecimentos.

Para agir em uma sociedade em constante mudança e complexidade, faz-se urgente o entendimento, a avaliação, e a antecipação de muitas realidades em um contexto vivo com ferramentas adequadas, tanto teóricas como práticas. Citando Perrenoud (1999, p. 25), isto significa:

Ligar o desconhecido ao conhecido, o inédito ao já visto, está na base de nossa relação cognitiva com o mundo; porém, a diferença está em que, as vezes, a assimilação ocorre instantaneamente, a ponto de parecer confundir-se com a própria percepção da situação e, outras vezes precisa-se de tempo e de esforços, ou seja, de um trabalho mental, para empreender uma nova realidade e reduzi-la, ao menos em certos aspectos e de maneira aproximativa, a problemas que sabe resolver.

Quanto ao significado do conceito central da metodologia, parto da definição de Perrenoud (1999, p. 7), ao afirmar que competência significa “[...] uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem se limitar a eles”. Interpreta-se uma nova relação do ser e do objeto do conhecimento. Experiências acumuladas ao longo da vida e saberes já adquiridos são essenciais na construção de novas competências.

O referencial das competências tenta apreender o movimento da profissão, insistindo nas competências emergentes ou competências existentes, cuja importância se reforça em razão de novas ambições do sistema educacional, que exige níveis de especialização cada vez mais elevados.

São importantes as competências emergentes, porque estão inseridas nos novos desafios do professor. Essa integração das competências tradicionais às competências emergentes não terá a unanimidade, não mais, aliás, do que outras escolhas, que parecerão arbitrárias, mas sem as quais nenhuma organização das representações é possível.

Em um ofício em evolução, que permite uma grande diversidade das representações e das práticas pessoais, é impossível fabricar um referencial aceito por todos. Mas, que ele sirva pelo menos para esclarecer os procedimentos e enunciar problemas de fundo.

A própria ideia de construir um referencial não é unânime: a minoria progressista da profissão necessita inventariar as competências constitutivas de uma nova identidade e de uma nova relação com a instituição e com o programa, ao passo que a ala conservadora nega até a necessidade de explicitar os gestos profissionais e as competências requeridas.

Qual é a reação de um profissional que lê um referencial de competências que descreve o que supostamente ele sabe fazer? É, sem dúvida, realizar intuitivamente, a título pessoal, um pequeno balanço de competências. O primeiro impulso é de sentir-se ameaçado de incompetência, de criar complexos ou de rejeitar essa mixórdia de enunciados abstratos. Isso pode gerar a tentação de unir-se ao campo dos conservadores, por falta de força para enfrentar a divisão do que se é, e o que se gostaria de ser.

A autoformação resulta idealmente, de uma prática reflexiva que se deve muito mais a um projeto (pessoal ou coletivo) do que a uma expectativa explícita da instituição. A responsabilidade da formação contínua do professor é um dos mais

seguros sinais de profissionalização de um ofício. Ajudar a formular e a estabilizar uma visão clara do ofício e das competências, é uma das principais funções dos referenciais de competências.

O conceito de competência é, pois, central na perspectiva metodológica e funciona como elemento orientador dos novos currículos que deixam de ser centrados no conteúdo, para terem como foco a construção de conhecimentos, habilidades e atitudes articuladas. A Educação Profissional mudaria assim seu foco de abordagem, deixando simplesmente de representar um espaço de “ensinagem” para formar indivíduos capazes de aprender a aprender.

A proposta de Perrenoud avança para além do aspecto teórico e se lança para o aprendizado do desenvolvimento de habilidades do caráter moral. Assim, ser e conviver se complementam e, justamente com o “aprender a fazer”, mostram que esse aprendizado não se esgota no momento presente. Ao contrário, como exigência inerente à historicidade humana, mostra que é necessário “aprender ao longo da vida”. A educação revela assim, seu caráter de renovação constante e necessária ao indivíduo.

É importante pensar e atuar a partir das novas linguagens emergentes na sociedade atual, ligadas à gestão e ao controle do currículo e à direção do projeto cultural nos centros educacionais, aos quais se transfere autonomia para dirigir o funcionamento das instituições.

Em muitas ocasiões, o que nos inquieta nesse movimento é não tanto o texto que origina as propostas, mas a doutrina que gera os protocolos dessa causa e o impacto que os desdobramentos dos textos originais produzem. São os conteúdos divulgados das propostas que geram o desenvolvimento de expectativas irrealizáveis. São os que legitimam as políticas que, carente de conteúdos, preenchem esse vazio com tecnicismo.

Assim por exemplo, os textos básicos da convergência europeia utilizam muito menos o termo “competências” do que a Espanha, ao tratar de ensino-aprendizagem. Nas últimas leis adotadas na Espanha, se dá muito mais importância ao termo competência do que a qualquer outro conceito que denote a presença de enfoques, propostas ou simplesmente ideias alternativas, como democracia, cidadania, cultura, solidariedade, justiça.

Uma orientação mais precisa do enfoque utilitarista do ensino é representado pelas experiências de formação profissional, em que o domínio de determinadas

habilidades, capacidades ou competências é a condição primordial do sentido da formação.

Quando alguém tem que se capacitar para desempenhar o posto de maquinista de trem, por exemplo, se deve proporcionar uma formação que o leve a dominar os requisitos básicos para o cargo. Estruturar a formação tendo como referências as competências a desempenhar no posto de trabalho é, nesse caso, a única fórmula para obter a finalidade da formação. Isso significa que a formação se limita ao saber fazer.

O discurso acerca do conceito de competência é cheio de significados em diferentes âmbitos de discursos, práticas e ações que emprestam ao termo significados singulares, diferentes conforme os contextos, de sorte que o tornam flexível e interpretável. Isso implica dizer que, ao utilizar esse conceito pretensamente novo, não podemos ignorar as tradições do seu uso, as quais são variadas e com uma função discutida atualmente.

Escolher o discurso é escolher a lente para olhar e em que terreno vamos nos mover. Não é indiferente, por exemplo, falar de esforço e motivação na hora de focar o diagnóstico de falta de qualidade no ensino ou fazê-lo em termos de formação deficiente dos alunos. Não é a mesma coisa diagnosticar o fracasso, explicá-lo e tentar resolvê-lo, como se a causa fosse a falta de esforço e motivação, por exemplo.

A extrapolação das competências em instrumentos normativos, a partir das quais se busca a convergência dos sistemas escolares, torna as competências referência para a estruturação dos conteúdos de um currículo globalizado.

As competências não podem ser entendidas como algo que se tem ou não se tem, não representam estados ou metas alcançadas, mas estados em processo de evolução. Não podemos esquecer, que se a origem condiciona, como determina a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o maior esforço dos países membros na determinação das competências básicas, provem dos esforços empresariais e dos empregadores.

Do ponto de vista puramente econômico, as competências individuais são importantes na medida em que contribuem para melhorar a produtividade e a competitividade nos mercados, diminuem o desemprego ao criar uma força de trabalho adaptável e qualificada e geram um ambiente propício a inovação em um mundo dominado pela competitividade global.

O termo competência tinha um significado compartilhado por todos, sem dúvida complexo, na medida em que fazia parte do vocabulário usual, que por sua raiz latina denotava disputa, contenda, luta, rivalidade, por um lado, enquanto por outro, alude as capacidades humanas: incumbência, poder ou atividade própria de alguém, ou ter pericia, aptidão para fazer algo ou para intervir em um assunto, quer dizer competente. Possuir competência para algo torna os sujeitos competentes.

Tomar decisões e determinar quais as competências básicas é algo muito importante. Por duas razões, a primeira porque é uma forma de mostrar o modelo que tem da educação, quem a propõe e determina; a segunda, por que se são realmente básicas devem ser para todos, já que se tornam as novas “tábuas da lei”, em uma forma de expressar o conteúdo do direito à educação.

Quando as competências são utilizadas como uma forma de concretizar o que é importante e necessário para todos, algo que todos devem alcançar, essas se tornam em um direito universal de todo ser humano.

O enfoque por competências motiva uma infinidade de experiências de formação nos estudos dirigidos a profissões e postos de trabalho reais. Também é a referência para desenvolver experiências pedagógicas que excedam os esquemas acadêmicos mais usuais, como tem sido o ensino centrado na resolução de problemas, o estudo de casos, a simulação da tomada de decisões, os projetos interdisciplinares, etc...

Não é necessário inventar para buscar e encontrar boas causas se quisermos tornar o mundo e os indivíduos melhores por meio da Educação. O que deveria estar realmente claro, e não está, para a maioria de nós, como docentes, é que as novas exigências e condições da sociedade baseadas na informação removem, de modo drástico, os fundamentos da escola clássica e de seus modos de entender o conhecimento bem como, a informação pessoal, social e profissional dos cidadãos contemporâneos.

É óbvio que o sistema educacional deve preparar os estudantes para que manejem e resolvam situações no futuro, bem diferentes, de modo geral, que as que atualmente os rodeiam.

Tais situações são em grande parte desconhecidas e tanto mais imprevisíveis quanto maior, mais rápida, intensa e extensa é a mudança econômica, social e cultural. Para enfrentar situações desconhecidas nos âmbitos profissionais, sociais e pessoais, os indivíduos devem possuir capacidade de aprendizagem de segunda

ordem, aprender de que maneira a aprender e de que forma autorregular a própria aprendizagem para enfrentar os desafios de um contexto tão aberto, cambiante e incerto.

Os sistemas educacionais, portanto, enfrentam, nas democracias atuais, dois grandes desafios que estão intimamente relacionados. Primeiro, consolidar uma escola compreensiva que permitia o máximo de desenvolvimento das capacidades de cada pessoa, respeitando a diversidade e assegurando a equidade de acesso a educação e compensando as desigualdades, segundo, favorecer a formação de sujeitos autônomos, capazes de tomar decisões informadas sobre sua própria vida e de participar de maneira relativamente autônoma na vida profissional e social.

Nesse panorama de exigências e novos desafios da sociedade baseada na informação e na economia de mercado, existe um convencimento acadêmico da necessidade de orientação holística para o desenvolvimento de aprendizagens relevantes, reaparecendo assim com força o controverso conceito de competências.

Em síntese, as características diferenciais das competências ou capacidades humanas fundamentais seriam as seguintes: constituem um saber fazer complexo e adaptativo, isto é, um saber que se aplica não de forma mecânica, mas reflexiva, suscetível de se adequar a uma diversidade de contextos tendo um caráter integrador, abarcando conhecimentos, habilidades, emoções, valores e atitudes.

Toda competência inclui um saber e atitudes, toda competência inclui um saber, um saber fazer e um querer fazer, em contextos e situações reais em função dos propósitos desejados.

Portanto, o objetivo prioritário da atividade escolar não será, como até agora, que o estudante acumule a maior quantidade de dados ou informações em sua memória em curto prazo, para reproduzi-los fielmente em uma prova, mas sim que construa idéias, modelos mentais e teorias comparadas que lhe permitam buscar, selecionar e utilizar o volume inesgotável de dados acumulados nas redes de informação para interpretar e intervir da melhor maneira possível na realidade.

A função do professor sofrerá, evidentemente, uma mudança tão radical quanto o restante dos componentes do sistema educacional. O olhar se moverá de uma concepção do professor, entendido como sendo um profissional definido pela capacidade para transmitir conhecimento e avaliar resultados, a um profissional capaz de diagnosticar as situações e as pessoas, projetar o currículo “*ad hoc*” e preparar materiais: projetar atividades, experiências e projetos de aprendizagem;

configurar e projetar os contextos; avaliar processos e servir como tutor do desenvolvimento global dos indivíduos e dos grupos.

Evidentemente, desse docente se exige competências profissionais muito mais complexas que aquelas tradicionalmente exigidas, para poder enfrentar uma atividade tão rica quanto difícil: provocar, acompanhar, orientar e questionar a aprendizagem dos estudantes.

Por outro lado, o professor tem uma clara função de exemplificação. Sua função testemunhal para o bom e para o mau inquestionável, por isso eles devem se constituir em exemplos de boas práticas intelectuais de indagação e atuação. Demonstrar em sua prática uma maneira eficaz e honesta de construir e aplicar o conhecimento às situações e problemas reais.

Os professores devem ensinar por meio de seu testemunho explícito os processos de construção e aplicação do conhecimento. Deverão se manifestar como experientes no desenvolvimento e execução de competências fundamentais em novos contextos e diante de situações incertas, estrategistas experientes que conhecem o que sabem, que conhecem o que falta, que utilizam a imaginação e estratégias de indagação e que dominam os métodos de integração e experimentação do conhecimento diante de problemas e situações complexas que requerem múltiplos olhares e perspectivas críticas e criativas.

Definindo de forma polissêmica a palavra competência, podemos afirmar, centrando mais no âmbito educacional, que a origem deste conceito está ligada a formação profissional. Os apoios teóricos para sua justificação vieram desde a psicologia condutivista e de determinados modelos econômicos, em especial a teoria do Capital Humano, que teve seu surgimento na década de 1970 nos Estados Unidos, ligado ao movimento da eficiência social que, por sua vez, se definiu durante as primeiras décadas do século XX.

Este modelo diz que a educação é vista como um conjunto de investimentos que as pessoas realizam com o objetivo de incrementar suas eficiências produtivas e seus rendimentos.

No fundo, o idealismo do discurso das competências, pressupõe um mundo social um tanto abstrato, no qual posições de poder não tem autoridade, nem muito menos controle da cultura e de suas funções. Conviria expor, como já bem o fez Bernstein (1998, p. 175):

[...] a competência foi conceitualizada no sentido social, não cultural, já que não é produto de nenhuma cultura de modo concreto. As culturas sempre estão especializadas, mas as competências não estão especializadas em relação nenhuma cultura. Portanto, as competências estão fora do alcance e das restrições das relações de poder e de seus desiguais posicionamentos diferenciais. As competências são intrinsecamente criativas, adquiridas de modo informal e tácito em interações informais. São conquistas práticas.

Uma das ideias de que as competências resolverão todos os problemas, surgiu a partir dos discursos de Bolonha e da constatação no espaço europeu de que a educação superior se apoderou das políticas educacionais.

O debate acerca das funções do sistema educacional, de cada uma das etapas e níveis oculta-se por completo, e em seu lugar se recorre a slogans e frases vazias como *vincular a escola, o instituto ou a universidade à sociedade*. Mas não esclarece o que é a sociedade.

Parece que esse debate é objeto de outros momentos e lugares, pois tampouco podemos ignorar como em outros documentos “europeus” e nos discursos lançados pelos governos e conselhos, costuma-se dizer de um modo muito explícito que o que preocupa é a empregabilidade; ou seja, submeter os colégios, os institutos, a universidade e seus centros de pesquisa às demandas e necessidades das indústrias e empresas multinacionais.

O discurso das competências se torna, da mesma forma que na Odisséia de Homero, o “canto das sereias” ou propaganda para entreter os professores. Ou seja, os professores, apesar de dedicarem muitas horas para se esclarecerem sobre seu significado e operatividade, acabarão firmemente se dando conta de que assim seus problemas não são resolvidos, nem muito menos, as dificuldades e a falta de interesse de muitos estudantes pelo conhecimento.

Uma análise mais detalhada das medidas que nas últimas décadas vem sendo promovidas pelas principais instituições mundiais encarregadas de controlar os governos (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico-OCDE, Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional-FMI, Organização Mundial do Comércio-OMC, etc..), permitiria constatar com facilidade como os sistemas educacionais parecem ter como principal e, único objetivo preparar os alunos para competir por postos de trabalho no atual sistema capitalista.

Este objetivo que se concretizaria em uma reorientação dos conteúdos e das tarefas escolares marcadas pelo recorte dos conteúdos das humanidades e artes e,

por outro lado, pelo reforço daqueles conhecimentos e habilidades que melhor capacitem para encontrar um posto de trabalho.

Um sistema educacional destinado a produzir “capital humano”, mas não seres humanos preocupados pelos assuntos públicos: a justiça e equidade em nossas sociedades.

Discriminação e marginalização, os modelos e estruturas de participação democrática, as repercussões de determinados modelos de globalização, o aquecimento global, as guerras do petróleo, a opressão de determinadas etnias, o neocolonialismo cultural, político e econômico, a fome e as doenças em determinadas zonas do planeta, etc...

Até agora analisamos diferentes questões relacionadas com o movimento de competências. Anteriormente nos centramos em perfis profissionais e na evidente orientação para implantá-los na formação universitária. A justificativa vem, em todos os casos, da necessidade de adaptação dos futuros acadêmicos ao mundo laboral e as demandas de mercado.

Nesse cenário, tais perfis são medulares para organizar a docência e essenciais para oferecer promessas de futuro laboral - por exemplo, empregabilidade – aos egressos. Nesse sentido, relembremos que trabalhar com competências é, essencialmente, trabalhar com perfis profissionais, sob a justificativa de formar profissionais competentes.

Nessa postura se encontram implícitas duas ideias: primeiro, uma concepção do profissional bastante mecânica e uniforme, formando profissionais por meio das competências que deve adquirir. Que perfil por meio das competências se deve adquirir? Será a missão da universidade formar profissionais de acordo com os padrões que o mercado de trabalho exige?

Desse modo, um dos campos de pesquisa no ensino mais promissor durante os últimos anos, junto aos estudos sobre o conhecimento docente, está nos estudos dedicados ao conhecimento da experiência. A preocupação básica do texto esteve em delimitar as diferenças entre docentes/profissionais.

A ação profissional é uma ação reflexiva na qual conhecimento e ação se encontram entrelaçados e unidos na prática, até o ponto que deveríamos falar de conhecimento na ação, um conhecimento fruto do diálogo entre o conhecimento adquirido durante a formação do profissional e a própria realidade sobre a qual se age ou sobre a qual se tem de tomar decisões.

O diálogo, por sua vez, implica na transformação da compreensão profissional, reestruturando continuamente sua percepção da situação e da ação. Pois bem, é esse o conhecimento fruto da prática profissional, o que definitivamente permite que o profissional enfrente desafios, os problemas e as complexidades com as que, como profissional deverá se deparar, e o que o distingue de um profissional do outro.

Formar um profissional experiente depende de questões tão fundamentais como o conhecimento prático, o desenvolvimento de seu juízo, a qualidade de suas experiências e sua intuição ilustrada, mas não da introjeção de modelos formais e porque não dizer da aquisição de listas de competências supostamente “profissionalizantes”. Assim, somos obrigados a nos perguntar o que podemos fazer na formação para que depois de sua passagem pela universidade nossos alunos possam se tornar profissionais reflexivos?

Ao considerar estas definições, a relação ensino-aprendizagem na educação para formação profissional de todo o mundo a se reunirem em fóruns de discussão. No Brasil entidades como universidades e os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETS) estão mobilizados em buscar soluções que orientem a formação com foco em competências.

A Educação Profissional precisa ampliar significativamente o domínio teórico acerca da metodologia baseada em competências para aplicá-la na valorização do docente, principalmente em seu papel de provocador de situações de aprendizagem, de facilitador e de mediador desse processo.

Acreditamos que esse objetivo só será atingido quando no lugar da centralidade do ensinar, e conseqüentemente do docente, estiver a centralidade do aprender, isto é, da atividade do educando. Por isso, a metodologia remete à reconstrução do trabalho diário desenvolvido pelos docentes, pois implica num planejamento interdisciplinar e exige uma constante comunicação entre eles.

Muitos autores têm tentado em seus textos definir parâmetros de qualidade a prática docente, sem, contudo, obter êxito. Pois, por mais que se concorde com este ou aquele autor, logo, outra teoria suscita nova reflexão e aspectos novos são incorporados à descrição de “professor competente”. Perseguir a competência docente é o desafio dos profissionais da educação.

2.3 Ferramentas conceituais para a compreensão dos processos de controle simbólico que regulam os dispositivos legais e os discursos pedagógicos

Bernstein (1998) mostra que a escola para cumprir seu papel, deverá garantir três direitos. O primeiro deles se refere ao desenvolvimento pessoal, à formação dos sujeitos e opera no nível individual. O segundo, opera no nível social e diz respeito ao direito de ser incluído, que é diferente de ser absorvido, pois inclui a noção de autonomia. O terceiro sustenta o nível político, é, pois, o direito à participação, que inclui a possibilidade de atuar na construção, manutenção, ou ainda na mudança da ordem social.

Do ponto de vista acústico, também a escola apresenta grandes diferenças na produção e na recepção de sons. Em seu interior, apenas algumas vozes são ouvidas ou soam familiares, outras vozes são silenciadas e os sons ali produzidos não tem significado para grande parte dos estudantes.

Ao descrever os processos de comunicação pedagógica, o autor demonstra como a escola trabalha e, dessa forma, explicita como as diferenças que ocorrem no desempenho dos alunos não estão apenas relacionadas somente à estrutura social, mas também vinculadas com a própria forma como estas hierarquias se inscrevem ou são elementos constituintes do aparelho pedagógico mais amplo.

As teorias, em sua maioria, não contêm propostas explícitas de mudança ou alternativas para a transformação da Educação. Contudo, ao buscar desvendar elementos intrínsecos ao aparelho escolar, que condicionam a produção e recepção diferenciada de mensagens ou de discursos, o autor abre caminhos para o entendimento mais profundo de como as desigualdades educacionais são produzidas e justificadas.

A partir desse entendimento, abre-se a possibilidade de repensar a educação, em seus vários segmentos de atuação. Isso significa compreendê-la realmente como direito social, que inclui o aperfeiçoamento pessoal, a inclusão social e a participação política.

Uma educação direcionada, de fato, para a promoção a cidadania, só poderá ser alcançada com mudanças na estrutura vertebral da escola, naquilo que lhe é central, ou seja, nas formas como o aparelho escolar funciona na distribuição de conhecimento de infinitas ordens e grandezas.

Talvez resida aí o ponto nodal da argumentação de Bernstein, pois as justificativas para os modismos e as medidas reformistas que invadem a escola em todas as partes do globo e que se mostram tão inócuas, atingem aspectos periféricos da estrutura escolar, deixando intactos, os elementos estruturais por meio dos quais a escola produz verdadeiramente o sucesso e o fracasso escolar.

Com base no estudo desses dois elementos, *poder e controle*, Bernstein construiu ferramentas conceituais imprescindíveis para a compreensão do processo de controle simbólico que regulam diferentes modalidades do discurso pedagógico. O autor usa o conceito de classificação para analisar as relações entre as categorias, sejam elas sujeitos, discursos ou práticas.

A expressão classificação é geralmente usada para distinguir um atributo ou um critério que constitui uma categoria. Bernstein enfatiza sua utilização em um sentido diferente do usual, uma vez que ela não se refere a um atributo, nem mesmo a uma categoria, mas às relações entre as categorias. O autor questiona: “Sumarizando, como poder e controle são traduzidos em princípios de comunicação, e como estes princípios de comunicação diferencialmente regulam formas de consciência no que se refere a sua produção e suas possibilidades de mudança?” (BERNSTEIN, 1998, p.18).

Considerando, por exemplo, uma série de categorias de discursos escolares, como o discurso da física, da história, da geografia, o autor argumenta que o espaço que cria a especialização destes discursos não é interno a eles, mas é um espaço entre estes discursos e entre os outros que a escola veicula.

As fronteiras entre estes discursos são elementos essenciais na especialização de cada um deles, pois se seu isolamento é quebrado, a categoria fica ameaçada de perder sua identidade. Assim, o sentido de um discurso só pode ser entendido no interior das relações com outras categorias do grupo. É o isolamento entre as categorias do discurso que mantém os princípios relacionados à divisão social do trabalho. Segundo Bernstein (1996, p. 21): “[...] *em outras palavras, é o silêncio que transporta a mensagem de poder*” (grifo do autor).

O autor distingue ainda entre classificações fortes e fracas. Quando existe um grande isolamento entre as categorias, pode-se dizer que a classificação é forte, quando uma classificação é forte, cada categoria tem uma única identidade e voz, assim também como suas próprias regras de relações internas. De forma oposta, quando a classificação é fraca, os discursos, as identidades e as vozes são menos

especializadas. No entanto, tanto as classificações fortes como as fracas transportam relações de poder.

O princípio de classificação tem uma função externa que regula as relações entre os indivíduos e uma a outra, a função que regula relações no interior do indivíduo. A classificação cria ordem, contradições, clivagens e dilemas que são reprimidos pelo isolamento. No indivíduo, o isolamento se torna uma defesa psicológica e, na medida em que for suprimido, irá revelar as contradições, os dilemas e as clivagens. Como exemplo de forte classificação, o autor apresenta o isolamento que existia no período medieval entre as práticas manuais e as práticas intelectuais. Conforme Bernstein (1996, p.46): “Sociologicamente falando, as regras distributivas criam um campo especializado para a produção do discurso com regras especializadas de acesso e formas de controle do poder também especializadas”.

Para dar outro indicativo relacionado com a reestruturação do conhecimento no século XX, Bernstein faz uma distinção entre discursos como “singular” e discursos como “regiões”. Como exemplo de discursos singulares, há os discursos produzidos, sobretudo a partir do século XIX, como os da Física, a Química e a Sociologia. Estes discursos são criados no campo da produção do conhecimento e são discursos específicos, sobre um determinado objeto, ou seja, são discursos sobre eles mesmos.

Para o autor, nas últimas décadas do século XX, intensifica-se uma recontextualização dos singulares, criando-se uma regionalização do conhecimento, de que são exemplos a Arquitetura, a Engenharia e as Ciências da Informação. A regionalização seria um índice do grau de tecnologização do conhecimento, pois a regionalização representa uma interface do campo da produção de conhecimento e do campo da prática (BERNSTEIN, 1996, p. 21-23).

Voltando-se para a prática pedagógica, Bernstein passa a explicar as formas de controle que regulam e legitimam a comunicação nas relações pedagógicas. Ele usa o conceito de enquadramento para analisar as comunicações que são legitimadas na prática pedagógica. Enquadramento refere-se ao controle nas interações comunicativas presentes nas práticas pedagógicas, que podem ocorrer tanto entre pais e filhos, professores e alunos, assim como entre médico e paciente, dentre outras.

É que, para Bernstein, o conceito de prática pedagógica é mais amplo do que a prática que ocorre no interior das escolas, pois abrange, por exemplo, outras

relações que envolvem processos de produção e reprodução cultural, como as relações existentes entre médicos e pacientes, psiquiatras e chamados doentes mentais, arquitetos e planejadores.

Enquanto, o princípio da classificação está relacionado com o nosso posicionamento em um determinado lugar, definindo por meio do reconhecimento desta posição à possibilidade de voz e de silêncio, o princípio de estrutura se constitui em um meio para a aquisição da mensagem considerada legítima. Conforme Bernstein (1996, p. 27), “assim, classificação estabelece vozes e enquadramento estabelece a mensagem”.

Enquadramento diz respeito à realização do discurso, uma vez que se relaciona com a forma pela qual os significados são encadeados e se tornam públicos. Nesse sentido, enquadramento se refere à natureza do controle sobre seleção e comunicação, à sequência, ao ritmo esperado para a aquisição e a base social na qual a transmissão ocorre.

Bernstein (1998) argumenta que, por um lado, existe uma crescente compreensão das relações entre o sistema educacional e os sistemas políticos, econômicos e culturais nacionais e internacionais. Por outro lado, afirma que a sala de aula tem sido objeto de numerosos estudos. Entretanto, o autor mostra que existem importantes questões que esses estudos deixam de levantar. Explica ainda, que muitos deles voltaram-se para a discussão sobre o que é transmitido ou transportado para o interior da escola, sem discutir ou aprofundar aspectos relacionados ao próprio processo de transmissão. Com seu trabalho, Bernstein quer preencher esta lacuna sobre as práticas pedagógicas, procurando identificar os princípios subjacentes à pedagogização do conhecimento.

Segundo esse mesmo autor, se existem trabalhos que analisam as mensagens pedagógicas e suas bases institucionais e ideológicas, não há muitos estudos sobre a gramática social, sem a qual não é possível a produção das mensagens pedagógicas (BERNSTEIN, 1996, p. 38).

O autor em questão inicia sua análise sobre o discurso pedagógico, mostrando que há uma clara distinção entre o dispositivo transmissor e aquilo que é transmitido. Partindo da conceituação do dispositivo linguístico como um dispositivo de regras formais que governam as várias combinações realizadas na fala e na escrita, o autor indaga se o dispositivo linguístico seria em si mesmo neutro. O dispositivo da transmissão, o transportador, é constituído por regras relativamente

estáveis, enquanto o transmitido, a mensagem, se fundamenta em regras contextuais. Para Bernstein (1996, p. 80): “Tais diversidades podem ser menos um índice de fragmentação cultural, como supõem os pós-modernistas, e mais um ressurgimento cultural geral de rituais de interiorização em novas formas sociais”.

Fazendo uma analogia com o dispositivo linguístico, o autor introduz seu conceito de dispositivo pedagógico. Este dispositivo tem regras internas que regulam a comunicação pedagógica e que integram este dispositivo. Dessa forma, a comunicação pedagógica age seletivamente em relação aos significados potenciais. O autor identifica como significados potenciais que fazem parte do processo de comunicação pedagógica, os discursos potenciais, que estão disponíveis para serem pedagogizados.

Apesar das diferenças, o dispositivo pedagógico tem muitas similaridades com o dispositivo linguístico, pois também torna possível uma série de comunicações potenciais. No entanto, existe uma grande diferença entre os dois, no que diz respeito a um aspecto: enquanto no dispositivo pedagógico, uma determinada forma de comunicação pode subverter as regras do dispositivo, o mesmo não ocorre em relação ao dispositivo linguístico (BERNSTEIN, 1996, p. 41-42).

Segundo essas ideias, o dispositivo pedagógico fornece a gramática intrínseca do discurso pedagógico. A gramática do discurso pedagógico é constituída por três tipos de regras: as regras distributivas, as recontextualizadas e as avaliativas.

Para explicar o que são regras distributivas, o autor argumenta que em todas as sociedades existem duas formas de conhecimento, o esotérico e o mundano, em outras palavras, o impensável e o pensável. As variações entre os dois ocorrem de acordo com a cultura e no decorrer da história, o que é esotérico em uma sociedade ou em um período do tempo, pode vir a ser mundano em outra época.

Prosseguindo nesta linha, essencialmente, mas não necessariamente, nas sociedades modernas, o controle do pensável e do impensável é realizado pelos sistemas educacionais. De forma simplificada, segundo Bernstein, enquanto o pensável é trabalhado na Educação Básica, o impensável está, sobretudo, circunscrito às agências de Ensino Superior. Assim, para ele:

Sociologicamente falando, as regras distributivas criam um campo especializado para a produção do discurso com regras especializadas de acesso e formas de controle do poder também especializadas (BERNSTEIN, 1996, p. 46).

As regras de recontextualização é que criam o discurso pedagógico. Bernstein (1996, p. 47) define o discurso pedagógico “como uma regra que embute dois discursos: um discurso de habilidades de vários tipos e suas relações mútuas e um discurso de ordem social”.

Geralmente, no campo educacional se faz uma distinção entre habilidades e valores, uma vez que muitos pesquisadores trabalham como se na educação, habilidades e valores fossem coisas distintas. Contudo, na visão de Bernstein, existe apenas um discurso, pois o discurso pedagógico não pode ser identificado com aquilo que ele transmite como a Física, a Matemática, etc...

Afirma ainda, que o discurso pedagógico não é um discurso, mas um princípio. Um princípio por meio do qual outros discursos são apropriados e colocados em uma relação especial uns com os outros, com o propósito de uma transmissão e aquisição seletiva.

É um princípio para deslocar, relocalar e focalizar um discurso, de acordo com seu próprio princípio. Desta forma, o discurso pedagógico se constitui em um princípio de recontextualização, que seletivamente, se apropria, reloca, refocaliza e relaciona outros discursos, para construir sua própria ordem (BERNSTEIN, 1996, p. 46).

O princípio de recontextualização cria os campos e seus agentes. O autor distingue entre o campo da recontextualização oficial, criado e dominado pelo Estado e seus agentes, e o campo da recontextualização pedagógica, construído pelos educadores, departamentos de educação nas universidades, pelos periódicos especializados e pelas fundações de pesquisa.

Para este estudioso, o aspecto dominante do discurso pedagógico é o regulativo, de cunho moral, capaz de modelar o caráter, as maneiras, as condutas e as posturas. Bernstein afirma que o discurso regulativo que produz a ordem do discurso instrucional, pois não há discurso instrucional que não seja dominado pelo discurso regulativo.

Qualquer disciplina escolar é recontextualizada ao ser deslocada de seu campo de produção. Há uma seleção de conteúdos, da sequência e do ritmo em que

serão trabalhados na escola. O processo não é derivado da lógica existente no campo da produção desses conhecimentos. O processo de ensino-aprendizagem é um fato social e nele o discurso regulativo fornece as regras da ordem interna do discurso instrucional. Logo, as teorias da instrução fazem parte do discurso regulativo, uma vez que em seu interior existe um modelo de aluno, de professor e de suas relações (BERNSTEIN, 1996, p. 47).

Partindo dessas ideias, Bernstein mostra que o discurso pedagógico especializa o tempo, o texto e o espaço, colocando-os em uma relação especial. Nesse sentido, o tempo é transformado em cidade, o texto em conteúdo e o espaço em contexto. No interior das relações da prática pedagógica, a idade (muitas vezes pensada em termos de estágios) transforma-se em aprendizagem o conteúdo, em avaliação e o contexto, em transmissão.

Segundo Bernstein (1998), nos anos 60, houve uma certa convergência no interior das Ciências Humanas e isso teve consequências para o campo pedagógico. Vários autores, de diferentes áreas, passaram a usar o conceito de competência. Bernstein exemplifica tal processo, apontando as áreas e seus teóricos: competência linguística (Chomsky), competência cognitiva (Piaget), competência cultural (Levi-Strauss), competência prática (Garfinkle) e competência sociolinguística (Dell Hymes). Seus trabalhos demonstram que as competências são criativas e tacitamente adquiridas em interações informais (BERNSTEIN, 1996, p. 54-55).

O campo pedagógico passa também a ser influenciado pelo conceito de competência. Bernstein faz uma distinção entre *competência* e *desempenho*. O conceito de competência, para o autor, está relacionado, no campo educacional, a um significado emancipatório, associado à ideia de que não existe déficit cultural; de que o sujeito é ativo na criação de significados e práticas sociais; de que a aprendizagem é um processo interno, tácito e invisível e que não pode ser regulado externamente. De forma diferente, o conceito de desempenho põe ênfase no produto final, isto é, diz respeito a um texto específico que o estudante deveria produzir e às habilidades necessárias para a realização desta produção. Para Bernstein (1999, p. 56-57), as orientações e finalidades da Educação variam tanto no modelo de desempenho, como no de competência

Bernstein passa, então, a relacionar as duas modalidades de prática pedagógica, ligadas ao conceito de competência e de desempenho, com o processo

de construção de identidades. Ele relaciona a ideia da estrutura do conhecimento singular e regionalizado com dois tipos diferentes de práticas pedagógicas e de construção de identidades. Da mesma forma, ele identifica três modelos de competência e de construção de identidades, derivados de diferentes modalidades de práticas pedagógicas que estabelecem formas diferenciadas nas relações entre sujeito, conhecimento e sociedade.

Nesse processo, ele aponta o papel exercido na construção desses discursos pelo campo de recontextualização oficial, dominado pelo Estado, e o campo de recontextualização pedagógica, dominado pelos educadores. O autor como, na atualidade, o Estado, de forma centralizada, monitora o currículo, ao mesmo tempo em que estimula a descentralização da administração escolar. Esta descentralização, no entanto, tem-se tornado um fator importante na criação de uma cultura empresarial competitiva no interior do sistema de ensino.

Bernstein analisa, em síntese, as estratégias adotadas em razão das exigências do mercado e das novas formas de reorganização do capitalismo e suas relações com as estratégias educacionais dos diferentes segmentos sociais de origem dos alunos, ou seja, com as aspirações diferenciadas de Educação dos diferentes grupos sociais. Todas estas variáveis que interferem no campo educacional repercutem na prática pedagógica, levando à formação de modelos híbridos e, conseqüentemente, possibilitando uma grande diversidade de processos relacionados à construção de identidades sociais.

Finalmente, o autor observa como a própria diversidade e as oposições intrínsecas a esse processo de formação de identidades terminam e como podem criar base para resistências. Nesse sentido, para Bernstein (1996a, p.80) “Tais diversidades podem ser menos um índice de fragmentação cultural, como supõem os pós-modernistas, e mais um ressurgimento cultural geral de rituais de interiorização em novas formas sociais”.

Sem oferecer soluções para os problemas com os quais a Educação se defronta, Bernstein apresenta pressupostos que possibilitam iluminar a compreensão da complexa teia de relações entre escola e sociedade.

Tendo presente as reflexões ora apresentadas, no capítulo Metodologia apresentamos os procedimentos metodológicos adotados para a realização do estudo.

3 METODOLOGIA

Neste capítulo apresentamos e caracterizamos a pesquisa realizada e explicitamos os procedimentos metodológicos adotados para a realização do estudo.

3.1 Caracterização e delimitação da pesquisa

A pesquisa, de natureza teórica, focaliza as temáticas relativas à Educação Profissional, em nível técnico, abordadas nas dissertações e teses, defendidas em Programas de Pós-graduação situados na Região Metropolitana de Porto Alegre.

3.2 Constituição do *corpus* investigativo e delimitação dos critérios de seleção dos materiais

O *corpus* da pesquisa foi composto por 28 trabalhos (24 dissertações e 4 teses). Os critérios para a seleção dos trabalhos foram os que seguem:

a) *Espaço temporal*

Quanto ao período escolhido, estipulamos o de 1990 a 2009. O ano inicial foi delimitado em 1990 porque foi nesse ano que encontramos a primeira investigação realizada num Programa de Pós-Graduação na Região metropolitana de Porto Alegre, a qual mencionou teve como foco a Educação profissional em Nível Técnico. O ano final foi demarcado em 2009, porque, até a data da defesa do Projeto dessa Dissertação, ainda não havia sido disponibilizado, no Banco de Dados da CAPES, dados atinentes às dissertações e teses defendidas a partir do ano de 2010.

O primeiro trabalho defendido no ano de 1990 foi uma dissertação de mestrado cuja autora Maria Stephanou o qual foi defendido no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. A autora analisou...

[...] a trajetória e o significado histórico do Instituto Profissional Parobé no período que se estende do final do século XIX até 1930, entendido como o principal episódio da qualificação da força-trabalho ocorrido no Estado, no que tange à instrução profissional de mestres e contra-mestres par a indústria local (STEPHANOU, 1990, p. 9).

b) *Local de defesa*

Por se tratar de um mapeamento inicial, optamos por fazer um recorte nas universidades situadas na Região Metropolitana de Porto Alegre. A Região Metropolitana de Porto Alegre é composta por 32 cidades, sendo que somente existem universidades nas cidades de Canoas (Universidade Luterana do Brasil), em Novo Hamburgo (Federação de Estabelecimento de Ensino Superior em Novo Hamburgo), em São Leopoldo (Universidade do Vale do Rio dos Sinos), em Caxias do Sul¹⁰ (Universidade de Caxias do Sul), em Santa Cruz do Sul (Universidade de Santa Cruz do Sul) e em Porto Alegre (Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Universidade Federal do Rio Grande do Sul). Vale destacar que não encontramos nenhum trabalho sobre a temática em pauta na Federação de Estabelecimento de Ensino Superior de Novo Hamburgo.

c) *Foco: Educação Profissional em nível técnico*

Para o levantamento das dissertações e teses, utilizamos como fontes de referências o Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Para a consulta no Banco de Dados da CAPES, utilizamos o seguinte descritor *Educação Profissional Ensino Técnico*.

O processo de categorização dos trabalhos aconteceu em duas etapas: a) na primeira, procedemos à leitura flutuante (BARDIN, 2009) dos resumos traçando os focos das produções; e b) na segunda, a categorização realizada passou por um processo de validação que foi feito pela orientadora dessa proposta de pesquisa.

Importante ressaltar que, para o refinamento analítico das dissertações e teses o material consultado foi o texto na íntegra. Para tanto, o autor iniciou a busca das produções em banco digitais e ou consulta nas bibliotecas das universidades onde as dissertações e teses foram defendidas.

A leitura dos trabalhos na íntegra é imprescindível para o conhecimento dos achados dos estudos e as principais conclusões de seus autores, sendo este

¹⁰ A cidade de Caxias não faz parte da denominada Região Metropolitana de Porto Alegre. Contudo, a Universidade de Caxias do Sul tem um Campus Avançado na cidade de Montenegro, por isso foi considerada no conjunto das Universidades.

referencial, um dos elementos a serem considerados na interlocução que será realizada na análise dos dados dessa pesquisa.

Feita tal separação, deu-se prosseguimento a segunda etapa. Nessa, a orientadora, da mesma forma que a orientando, leu os resumos de todos os trabalhos selecionados a fim de: a) identificar se o agrupamento das investigações selecionadas pelo orientando eram pertinentes; e b) se os focos estavam de acordo com o eixo de cada uma das pesquisas. A partir das adequações solicitadas pela orientadora do estudo, o autor da pesquisa iniciou o processo de tabulação dos dados, os quais são apresentados no capítulo 4.

3.3 Procedimentos de análise das temáticas extraídas da produção

Laville e Dionne (1999, p. 197), ao se referir ao processo de análise e interpretação dos dados, salientam que:

[...] a análise e interpretação não são imediatamente possíveis. Os dados que o pesquisador tem em mão são, de momentos, apenas materiais brutos: respostas assinaladas em um formulário, frases registradas no gravador, notas trazidas por uma observação participativa, série de mapas antigos, fotocópias de artigos publicados por tal jornal ou coleções de jornais tratando de um tema particular [...] Esses dados precisam ser preparados para se tornarem utilizáveis na construção dos saberes. O pesquisador deve organizá-los, podendo descrevê-los, transcrevê-los, ordená-los, codificá-los, agrupá-los em categorias [...] Somente então ele poderá proceder às análises e interpretações que o levarão às suas conclusões.

Bogdan e Biklen (1994, p. 221) fazem a seguinte colocação sobre a análise dos dados:

À medida que vai lendo os dados, repetem-se ou destacam-se certas palavras, frases, padrões de comportamento, formas dos sujeitos pensarem e acontecimentos. O desenvolvimento de um sistema de codificação envolve vários passos: percorre os dados na procura de regularidades e padrões, bem como tópicos presente nos dados e, em seguida, escreve palavras e frases que representam estes mesmos tópicos e padrões. Estas palavras ou frases são categorias de codificação. As categorias constituem um meio de classificar os dados descritivos que recolheu (os símbolos segundo os quais organizaria os brinquedos), de forma a que o material contido num determinado tópico possa ser fisicamente apartado dos outros dados. Algumas das categorias de codificação surgirão à medida que

for recolhendo os dados. Deve anotar estas categorias para as utilizar mais tarde.

Para Lüdke e André (1986, p. 45) a análise dos dados,

[...] implica, num primeiro momento, a organização de todo o material, dividindo-o em partes, relacionando essas partes e procurando identificar nele tendências e padrões relevantes. Num segundo momento essas tendências e padrões são reavaliados, buscando-se relações e inferências num nível de abstração mais elevado.

Para a análise das temáticas extraídas do material selecionado, utilizamos a técnica de análise de conteúdo apresentada por Bardin (2009). A análise de conteúdo configura-se num conjunto de técnicas que possibilita, através de procedimentos sistemáticos de descrição do conteúdo, a realização de inferências acerca da produção e/ou recepção de determinada mensagem (BARDIN, 2009).

Para Bardin (2009, p. 34):

A análise de conteúdo (seria melhor falar de análises de conteúdo) é um método muito empírico, dependente do tipo de 'fala' a que se dedica e do tipo de interpretação que se pretende como objetivo. Não existe o pronto-vestir em análise de conteúdo, mas somente algumas regras de base, por vezes, dificilmente transponíveis. A técnica de análise de conteúdo adequada ao domínio e ao objetivo pretendidos tem que ser reinventada a cada momento, exceto para usos simples e generalizados, como é o caso do escrutínio próximo da decodificação e de respostas a perguntas abertas de questionários cujo conteúdo é avaliado rapidamente por temas.

A finalidade é sempre a mesma, esclarecer a especificidade e o campo de ação da análise de conteúdo. Enquanto esforço de interpretação a análise de conteúdo por sua vez, oscila entre os pólos do rigor da objetividade e da fecundidade das subjetividades. Absolve e cauciona o investigador por esta atração pelo escondido, o latente, o não aparente, o potencial de inédito, retido por qualquer mensagem. Tarefa paciente de descoberta, responde a esta atitude de "*voyeur*" mais do que o analista não ousa confessar-se e justifica a sua preocupação, honesta, de rigor científico.

Analisar mensagens por esta dupla leitura onde uma segunda leitura se substitui à leitura normal do leigo é ser agente duplo, detetive, espião. Daí investir-se o instrumento técnico enquanto tal e a adorá-lo como ídolo capaz de todas as magias, fazer-se dele o pretexto ou o álibi. Podemos afirmar que detrás do discurso

aparente, geralmente simbólico e polissêmico, esconde-se um sentido que convém desvendar.

A análise de conteúdo consiste em uma técnica de investigação, que tem por finalidade, a descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação. O campo de aplicação da análise de conteúdo é muito vasto. Se nos tentamos distanciar dos métodos de análise de conteúdo e do domínio que estes podem ser explorados, apercebemo-nos de que o campo de aplicação é extremamente vasto. Em última análise, qualquer comunicação, isto é, qualquer veículo de significados de um emissor para um receptor controlado ou não, por este, deveria poder ser escrito, decifrado pelas técnicas de análise de conteúdo.

O analista é como um arqueólogo que trabalha com vestígios: os documentos, que pode descobrir ou suscitar. Mas, os vestígios são a manifestação de estados, de dados e de fenômenos. Há qualquer coisa para descobrir por e graça a eles. Portanto, a análise de conteúdo procura conhecer aquilo que esta por trás das palavras as quais se debruça, e com esta intenção selecionamos a dissertações a serem analisadas.

Em relação ao processo da análise de conteúdo, Bardin apresenta três etapas: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, inferência e a interpretação. Na fase de pré-análise realizamos o que Bardin denomina como sendo *leitura flutuante*, ou seja, uma leitura preliminar dos resumos para nos assegurarmos que estavam de acordo com os objetivos do estudo.

Após a validação do material, tendo presente as regras de exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência (BARDIN, 1988), procedemos à localização das dissertações e teses em banco de teses digitais e nas próprias bibliotecas onde elas se encontram depositadas (aquelas não disponibilizadas em banco de teses digitais). Conseguimos os textos na íntegra do conjunto total de dissertações e teses.

Assim, nessa fase, procedemos ao fichamento do material observando os seguintes tópicos:

- Autor;
- Título;
- Ano;
- Nível: () Mestrado () Doutorado

- Área;
- Instituição;
- Orientador;
- Foco do estudo;
- Problemática investigativa: Objeto questão norteadora
- Principais autores utilizados;
- Referencial Teórico;
- Metodologia;
- Caracterização do Estudo;
- Campo empírico, participantes, instrumentos de coleta de dados, técnica da análise dos dados (no caso das pesquisas de campo);
- Principais achados do estudo ou conclusão;

Na fase de exploração do material, procedemos à codificação, à classificação e ao estabelecimento das unidades de registro.

Para Bardin (2009, p. 103):

A codificação corresponde a uma transformação - efetuada segundo regras precisas - dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo, ou da sua expressão, susceptível de esclarecer o analista acerca das características do texto [...] [grifo do autor].

A unidade de registro (unidade base ou segmento de conteúdo a ser codificado) eleita pelo pesquisador foi o tema o qual doravante passamos a denominar *eixos temáticos*. Estes eixos temáticos foram identificados no decorrer da análise do material, observando as mesmas normas seguidas na fase de pré-análise.

No tratamento dos resultados, inferência e interpretação, as temáticas foram submetidas a operações de decomposição de cada foco destacado nas produções. A partir das temáticas captadas na análise do material, procedemos à interpretação dos dados.

Dessa forma, no capítulo a seguir apresentamos e problematizamos as temáticas presentes nos trabalhos analisados.

4 OLHARES SOBRE A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Após a leitura flutuante das dissertações e teses que compõem o *corpus* desta pesquisa procedemos à fase de tratamento dos resultados, inferência e interpretação das temáticas identificadas nas dissertações e teses analisadas.

Dessa forma, neste capítulo, são apresentadas e problematizadas as temáticas presentes nos trabalhos analisados, a partir de uma interlocução com os autores desses trabalhos assim como com autores que discutem a temática em pauta.

4.1 Caracterização dos trabalhos analisados

- *Nível e local de defesa*

Do conjunto geral dos 28 trabalhos identificados, 24 (86%) são dissertações e 4 (14%) são teses conforme ilustra o gráfico 01.

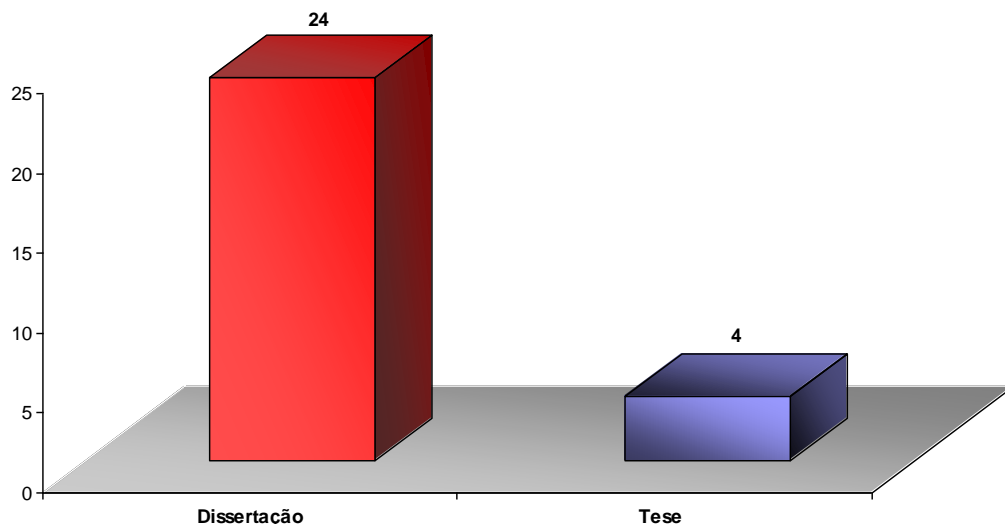


Gráfico 01 – Nível dos trabalhos defendidos
Fonte - pesquisa direta: dissertações e teses

Os trabalhos foram defendidos nas seguintes universidades da Região Metropolitana de Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul; Universidade Federal do Rio Grande do Sul; Universidade Luterana do Brasil Universidade de Caxias do Sul¹¹; Universidade de Santa Cruz do Sul¹² e Universidade do Vale do Rio dos Sinos.

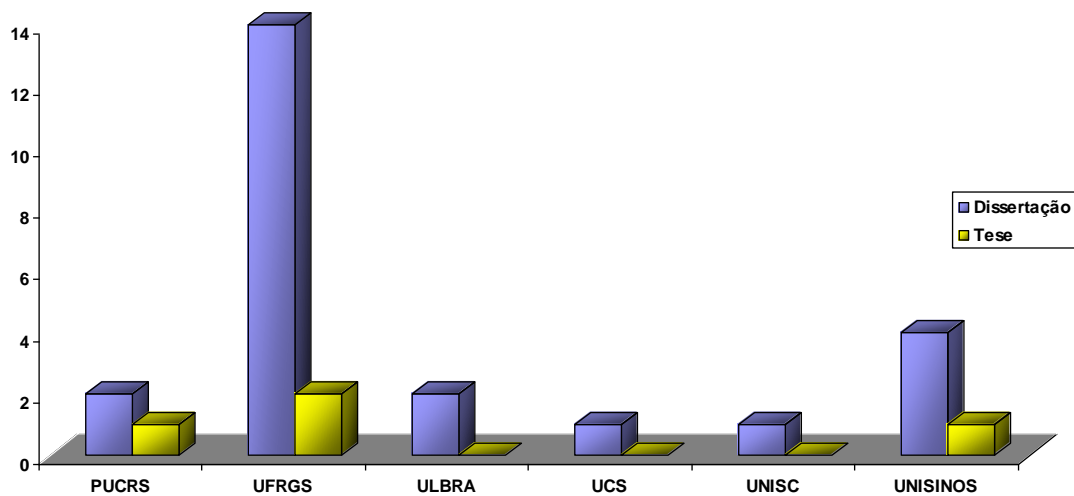


Gráfico 02 – Local de defesa das dissertações e teses
Fonte: pesquisa direta: dissertações e teses

É possível constatar que o maior número de trabalhos foi defendido na Universidade Federal do Rio Grande do Sul a qual concentra 57% trabalhos do conjunto total de trabalhos identificados.

- *Ano de defesa*

No que se refere ao ano de defesa das dissertações e teses, é possível observar que a partir do ano 2000 cresce significativamente a quantidade de dissertações e teses defendidas conforme ilustra o quadro 01, a seguir.

¹¹Campos avançado de Montenegro.

¹²Campus Avançado de Montenegro.

ANO DE DEFESA	QUANTIDADE	%
1990	1	3,5
1991	0	0
1992	0	0
1993	0	0
1994	0	0
1995	0	0
1996	0	0
1997	0	0
1998	0	0
1999	1	3,5
2000	2	7,2
2001	1	3,5
2002	4	14,3
2003	2	7,2
2004	1	3,5
2005	3	10,7
2006	4	14,3
2007	2	7,2
2008	2	7,2
2009	5	17,9
TOTAL	28	100%

Quadro 01 - Ano de defesa e quantidade de dissertações e teses defendidas
 Fonte: Pesquisa direta: dissertações e teses

• *Área do programa de Pós-Graduação*

Em relação à área do programa de pós-graduação onde os trabalhos foram defendidos, é possível constatar uma maior incidência de produções na área da Educação a qual concentra 21 dos trabalhos conforme demonstra o gráfico 03:

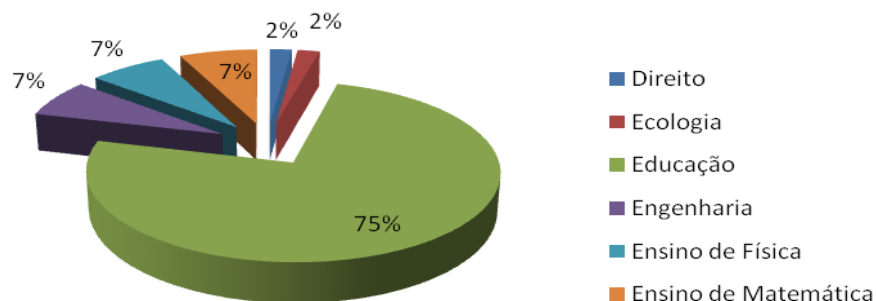


Gráfico 03 - Área do programa de Pós-Graduação das dissertações e teses
 Fonte - Pesquisa direta: dissertações e teses

- *Palavras chave*

As palavras-chave das dissertações e teses são apresentadas no quadro 02.

PALAVRA-CHAVE	FREQUENCIA
Educação Profissional	10
Ensino Profissionalizante	4
Ensino Técnico	4
Formação	3
Educação	2
Competência	2
Saberes Docentes	2
Trabalho	2
Estágio	2
Inserção Profissional	2
Política Educacional	2
Calçados	1
Educação Técnico-Profissional	1
Educação e Trabalho	1
Ensino	1
Ensino de Psicologia	1
Ensino Médio	1
Ensino Profissional	1
Escolas Técnicas	1
Trajetória Profissional	1
Enfermagem	1
Prática	1
Educação Matemática	1
Integralidade	1
Indústria Rio Grande do Sul	1
Avaliação Educacional	1
Educação Ambiental	1
Educação para o Trabalho	1
Ensino de 2º grau	1
Reforma de Ensino	1
Historiário Grande	1
Currículo	1
Reforma	1
Mercado	1
Formação de Professoras	1
Escola Técnica Profissionalizante	1
Formação Continuada	1
Desenvolvimento Profissional	1
Formação Profissional	1
Prática Educativa	1
Qualidade de Ensino	1
Qualificação	1
Pesquisa de Mercado	1
Reforma Ensino Técnico	1
Formação Técnica	1
Preservação Ambiental	1
Desenvolvimento Sustentável	1

PALAVRA-CHAVE	FREQUENCIA
Educação Física	1
Humanização	1
Estágio profissionalizante	1
Jovem	1
Políticas Públicas	1

Quadro 02 - Palavras-chave das dissertações e teses defendidas
 Fonte: Pesquisa direta: dissertações e teses

- *Orientador*

Em relação aos orientadores dos trabalhos analisados é possível constatar que, com exceção de quatro professores que foram responsáveis pela orientação de dois trabalhos cada um, os demais orientaram somente um trabalho, conforme indica o quadro 03:

ORIENTADOR (A)	Nº DE TRABALHOS
Augusto Nivaldo Silva Triviños	2
Carla Schwengber Ten Caten	1
Carmen Lúcia Bezerra Machado	1
Cornélia Eckert (Maria Teresa Monica Raya Rodriguez)	1
Fernando Lang da Silveira	1
Gelsa Knijnik	1
Jorge Alberto Rosa Ribeiro	2
Jose Luis Duarte Ribeiro	1
Leda Lísia Franciosi Portal	1
Maria Augusta Salin Gonçalves	1
Maria Beatriz Moreira Luce	1
Maria Clara Bueno Fischer	2
Maria Helena Menna Barreto Abrahão (Pergentino Stefano Pivatto)	1
Maria Izabel da Cunha	1
Marília Costa Morosini	1
Marlene Ribeiro	1
Miria Suzana Burgos	1
Naira Lisboa Franzoi	1
Nilton Bueno Fischer	1
Renato Pires Dos Santos	2
Ricardo Burg Ceccim	2
Tomaz Tadeu Da Silva	1
Wilson Steinmtz	1

Quadro 03 - Orientadores das dissertações e teses
 Fonte: Pesquisa direta aos resumos das dissertações e teses

- *Autores mais citados*

O critério utilizado para selecionar os autores de referencial metodológico e referencial teórico mais citados em cada dissertação e tese analisada, foi o de haver sido referido, no mínimo, três vezes em cada trabalho. Posteriormente a este levantamento, realizamos uma análise geral do conjunto de autores referidos e selecionamos os mais citados no conjunto total de dissertações e teses, os quais são apresentados no quadro 04. Destacamos que o critério utilizado nessa etapa foi o do autor ter sido citado em, no mínimo, três trabalhos.

AUTORES	Nº DE TRABALHOS
Autor mais citado no referencial metodológico	
Maria Cecília de Souza Minayo	5
Autores mais citados no referencial teórico	
Acacia Zeneida Kuenzer	12
Paulo Freire	9
Gaudencio Frigotto	8
Luiz Antonio Cunha	7
Neise Deluiz	6
Miguel Arroyo	6
Lucilia Regina de Souza Machado	4
Carmem Silvia Vidigal Moraes	4
Marcio Porchmann	4
Marise Nogueira Ramos	4
Karel Kosik	3
Mario Manacordia	3
Maurice Tardif	3
Sylvia Maria Manfredi	3

Quadro 04 – Autores mais citados nas dissertações e teses
Fonte: Pesquisa direta aos resumos das dissertações e teses

- *Abordagem metodológica*

Quanto à tipologia das pesquisas, prepondera a pesquisa de campo sendo que esta foi a tipologia adotada por 22 das 28 dissertações e teses. No caso das pesquisas de campo, em relação ao campo empírico destacam-se as Escolas Técnicas, Institutos, empresas, empregadoras de egressos e estagiários.

Os instrumentos utilizados para a coleta de dados são entrevistas, observações, questionários, grupos de discussão, grupo focal e análise documental.

Nas pesquisas de campo, os sujeitos participantes do estudo são: professores, alunos, alunos egressos de cursos técnicos, alunos estagiários, alunos formandos, responsáveis pelo setor de recursos humanos das empresas, dirigentes e supervisores de estabelecimentos de educação técnico-profissional,

representantes de corporações empresariais, aprendizes, instrutores, comissão de adaptação da lei, cuidadores, usuários, empresas e sindicalistas.

Dentre os autores que referem as técnicas de análise dos dados é possível identificar a adoção das Técnicas da Análise de Conteúdo e a Análise do Discurso.

4.2 Temáticas identificadas no *corpus* investigativo

TEMÁTICA 1	AUTOR	INSTITUIÇÃO/CURSO	ANO	NÍVEL
Análise dos dispositivos legais e políticas	DEL PINO, Mauro A.B.	Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Educação	2000	D
	CARDOSO, Sonia F.	Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Educação	2002	M
TEMÁTICA 2	AUTOR	INSTITUIÇÃO/CURSO	ANO	NÍVEL
Relações entre as demandas de mercado e as propostas de formação profissional	MACHADO, Geraldo R.	Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Educação	2002	M
	ZIMMERMANN, I.	Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Educação	2005	M
	STEFFEN, Euli M	Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Educação	2008	D
	COLAO, Magada M	Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Educação	2005	D
TEMÁTICA 3	AUTOR	INSTITUIÇÃO-CURSO	ANO	NÍVEL
Trajetória e significado de uma instituição de ensino técnico-profissional	STEPHANOU, M.	Universidade Federal do Rio Grande do Sul- Educação	1990	M
TEMÁTICA 4	AUTOR	INSTITUIÇÃO-CURSO	ANO	NÍVEL
Formação profissional na concepção de alunos	STONE, Jorge K.	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul- Educação	2000	M
TEMÁTICA 5	AUTOR	INSTITUIÇÃO-CURSO	ANO	NÍVEL
Formação de Professores	NICOLODI, Suzana C.F.	Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Educação	2008	M
	LOPES, Elisabeth de F. da S.L	Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Educação	2007	M
	SANDESKI, Adnilra S. M.S	Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Educação	2006	M
	PIRES, Fernanda Hampe	Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Educação	2009	M
	FIEBIG, Lucio H.F.	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – Educação	2006	M

TEMÁTICA 6	AUTOR	INSTITUIÇÃO-CURSO	ANO	NÍVEL
Repercussões da Reforma da Educação Profissional sobre as atividades pedagógicas	SANTOS, Daniel M. dos	Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Educação	2002	M
	MONTEIRO, Márcia L. S	Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Educação	2002	M
	LIMA, Eliane F. P	Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Educação	2002	M
TEMÁTICA 7	AUTOR	INSTITUIÇÃO-CURSO	ANO	NÍVEL
Relações entre tecnologia e humanismo no ensino técnico	STREHL, Afonso	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul- Educação	1999	D
	AZAMBUJA, Denise A	Universidade Federal do Rio Grande do Sul- Educação	2006	M
	COSTA, Marcia R.J	Universidade de Santa Cruz do Sul - Educação	2009	M
TEMÁTICA 8	AUTOR	INSTITUIÇÃO-CURSO	ANO	NÍVEL
Práticas educativas no ensino técnico	CASAGRANDE, Rona IdO. V.	Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Engenharia	2003	M
	PIRES, Carla M.R.	Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Educação	2009	M
	SCARPARI, Deivi de O.	Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Ensino de Física	2009	M
	KAISER, Claudio	Universidade Luterana do Brasil - Ensino de Matemática	2004	M
	FLACH, Maria C. G	Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Ecologia	2001	M
TEMÁTICA 9	AUTOR	INSTITUIÇÃO-CURSO	ANO	NÍVEL
Qualificação Profissional e competências	VIEIRA, Lucio D.C	Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Educação	2006	M
	MELLO, Silvio Q	Universidade Luterana do Brasil - Ensino de Matemática	2005	M
TEMÁTICA 10	AUTOR	INSTITUIÇÃO-CURSO	ANO	NÍVEL
Estágio	DUTRA, Israel P. D.	Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Educação	2009	M
	CESA, Marilise P.	Universidade de Caxias do Sul - Direito	2007	M

Quadro 05 - Temáticas das dissertações e teses
 Fonte: Pesquisa direta: dissertações e teses

- *Temática 1: Análise dos dispositivos legais e políticos*

Del Pino (2000, p. 12) na tese *Reestruturação produtiva e política de educação profissional* investigou “[...] o papel da formação profissional na produção social do trabalhador e da trabalhadora no atual estágio de desenvolvimento do modo de produção capitalista”. A análise das medidas tomadas no âmbito da educação profissional girou em torno das seguintes questões norteadoras:

[...] como essas medidas relacionam-se entre si? Qual é a relação dessa política com as modificações que se operam no mundo do trabalho e com as políticas sociais neoliberais para a educação? (p. 12).

De acordo com Del Pino: “Para se entender a abrangência e o significado da reforma da educação profissional deve-se compreender as políticas sociais neoliberais hegemônicas e o processo de reestruturação produtiva, os quais se vinculam a partir de um padrão político” (p. 13). Sendo assim,

[...] a reforma do sistema de formação profissional não é resultado de um processo *natural de evolução* do sistema educacional brasileiro. Essa não é uma reforma inocente. Cada vez mais o ensino regular separa-se da produção e cada vez mais a formação para a produção separa-se da escola. A escola é capitalista não por causa de seus efeitos individuais, mas essencialmente por sua posição estrutural de separação em relação á produção. (p. 14, grifo do autor).

O estudo foi conduzido tendo como aporte as teorias críticas e se caracteriza por ser uma pesquisa de cunho bibliográfico. Dentre as dimensões discutidas no decorrer do trabalho salientamos

[...] o processo de globalização da economia de mercado, as crises que o processo de produção tem atravessado o processo de reestruturação produtiva, as políticas sociais neoliberais, a teoria crítica sobre política educacional e sobre a reforma na educação profissional de modalidade técnica (p. 15).

Para o autor:

A política de formação profissional vem sedimentando a idéia de que mediante as diferentes modalidades desse tipo de formação, todos/as se tornarão empregáveis. Mas é ingênuo acreditar que seja possível corrigir as distorções do mercado em função da qualificação dos trabalhadores e das trabalhadoras. Não é a escola que define o posto que o homem ou a mulher irão ocupar na produção. Ao contrário, muitas vezes o lugar que a família do aluno ou aluna ocupa na produção é que acaba levando o aluno e a aluna para um determinado tipo de escola, para uma certa modalidade de ensino (p. 20).

Dentre as várias conclusões apresentadas pelo autor, pensamos ser oportuno destacar a ênfase dada pelo autor da pesquisa as relações de poder que permeiam as políticas de formação profissional. Tais políticas não podem ser problematizadas à margem da discussão das questões sociais que incidem sobre o aumento da exclusão social.

Cardoso (2002) em sua dissertação *A política e a evolução do ensino de 2º grau no Rio Grande do Sul: 1972-1996* teve como objetivo,

[...] estudar a evolução do Ensino de 2º grau, no período entre 1972 e 1996, correspondente à vigência das Leis nº 5692/71 e nº 7044/82, identificando os reflexos da política educacional relacionadas a este grau de ensino, definida nos Planos Estaduais de Educação dos períodos de 78/81; 82/85 e 87/90 e as características desta evolução no Estado, etapa que se encerrou e cujas conseqüências e significado podem ser avaliadas no que contribuiu ou não para a melhoria da qualidade do ensino e para a formação do aluno para o exercício da cidadania (p. 2).

Para atingir tal objetivo, a autora contextualiza a organização escolar brasileira tendo presente o cenário de desenvolvimento do Brasil e Rio Grande do Sul na segunda metade do século XX. Embasa seu estudo na Teoria do Capital Humano.

De acordo com Cardoso, “o pacote de legislação educacional” que vigorou entre 1971 e 1982 teve como fundamento interesses e acordos internacionais sem considerar as reais condições da sociedade naquele cenário. Sendo assim, as reformas educacionais estiveram atreladas ao modelo econômico preponderante cujo objetivo foi de preparar mão-de-obra e conter a procura aos cursos superiores. No entender de Cardoso (2002, p. 134):

[...] procurar compreender as causas fundamentais dos problemas que afetam a educação escolar, é um esforço que leva à compreensão dos mecanismos históricos que originam estes problemas: o desenvolvimento dependente, concentrador e excludente das sociedades periféricas do sistema capitalista.

- *Temática 2: Relações entre as demandas de mercado e as propostas de formação profissional*

Machado (2002) em sua dissertação *Um estudo do perfil demandado pelo mercado de trabalho para os alunos egressos da Escola Técnica da Universidade Federal do Rio Grande do Sul* teve como problema de investigação: “As habilitações proporcionadas pela Escola, Técnica da UFRGS, nas suas diversas áreas profissionais, estão atendendo às demandas do mercado de trabalho e, por conseqüência, do corpo discente e da sociedade?” (p. 19). Responderam ao questionário o gerente ou diretor empresarial de noventa empresas potencialmente

empregadoras de egressos, classificadas como de pequeno ou médio porte cadastradas junto ao Setor de Integração Escola/Comunidade.

Dentre os principais resultados do estudo, destacam-se:

- a) “[...] a demanda do mercado de trabalho para funções de estagiário e técnico em funções administrativas, associada à grande procura que normalmente ocorre pelo curso, faz da Gestão a Área profissional que tem maior número de empresas com atividades afins” (p. 85).
- b) “[...] a percepção dos cursos de maior interesse da Escola Técnica ocorre nas conversas com agentes de recrutamento, ou através do próprio empresário ou representante. Outra forma de se identificar quais cursos são mais valorizados pelo mercado de trabalho é acompanhar o número de candidatos por vagas nos processos de seleção” (p. 87).
- c) Em relação aos itens mais exigidos pelas rotinas de trabalho salientam-se: uso de computador, trabalho em equipe, contato com clientes, expressão e comunicação verbal, relação básica, técnicas da qualidade, conhecimento tecnológico avançado, uso de matemática básica e uso de língua estrangeira.
- d) Quanto às carências técnicas são enfatizados: conhecimentos específicos da profissão, conhecimentos de informática, capacidade de comunicação por escrito, noções básicas de língua estrangeira, conhecimentos de matemática básica. Já as carências sociais são: boa expressão e comunicação verbais, facilidade para o trabalho em equipe, habilidade para lidar com clientes, capacidade de desenvolver novas funções.
- e) No desempenho técnico são valorizados os conhecimentos técnico, prático e teórico como fatores desejados na busca de um profissional.
- f) Os fatores de conduta pessoal geral destacados são a iniciativa, facilidade de compreensão e organização no trabalho. Em relação a conduta com a chefia são enfatizados a integração social, assiduidade, liderança, pontualidade, respeito à hierarquia e apresentação pessoal.

Tendo por base os achados de seu estudo, Machado propôs um plano de ação o qual foi elaborado em conjunto com os professores da Escola Técnica objetivando aprimorar a identificação das demandas reveladas pelo mercado de trabalho. Tal plano foi composto pelos seguintes aspectos: (1) criação de cursos profissionais de nível básico; (2) reavaliação de competências oferecidas nos cursos

existentes; (3) uso sistemático de pesquisas de mercado; (4) programa de capacitação do corpo docente; (5) desenvolvimento de cursos de ensino à distância e (6) atualização tecnológica da Escola Técnica (cf. p. 98-99; 100-102).

Zimmermann (2005), em sua dissertação de mestrado *A construção da Demanda por Formação Profissional no Centro Tecnológico de Calçados SENAI-Novo Hamburgo para a Indústria Calçadista*, investiga, junto a CT Calçados-SENAI-NH-RS, a identificação da construção da demanda para a educação profissional dessa instituição. A autora parte do pressuposto de que a ênfase da visão empresarial está no enfoque da produtividade e no mercado, visando, portanto, a competitividade empresarial. A metodologia adotada é de cunho qualitativo. Dentre os principais achados da pesquisa destacamos:

- a) “[...] a escola é vista na sociedade atual como uma instituição que tem por função preparar os jovens para o ingresso no mercado de trabalho assim como um meio para a construção de uma cidadania [...]” (p. 18).
- b) “[...] os novos paradigmas exigem do trabalhador um conjunto de competências, no sentido de que ele deve possuir uma compreensão mais abrangente do processo de trabalho do qual ele é parte integrante [...]” (p. 23).
- c) “[...] o CT calçados para identificar necessidades de cursos, utiliza os seguintes recursos: reuniões com empresários, levantamento de necessidades junto aos clientes e ou através de solicitações diretas de clientes, pesquisas de mercado dentre outros [...]” (p. 200).
- d) “[...] pode-se supor que, se as demandas provem dos agentes que constituem esse mercado, estes devem participar na sua definição, partindo-se do pressuposto de que esta relacionada às características da divisão e da organização do trabalho e apoiada nas relações entre ciência, trabalho e cultura [...]” (p. 214).
- e) “[...] os comitês tem um objetivo estabelecer o nexo entre a educação e o trabalho aproximando a educação profissional do mercado de trabalho. Para tal, proposta a troca de informações e conhecimentos que possibilitam a elaboração de perfis profissionais, que, por sua vez, subsidiam o processo de elaboração do desenho curricular e da oferta formativa [...]” (p. 218).

- f) “[...] os problemas relacionados às concepções de formação profissional traduzem as diferentes visões e estratégias de instrumentalização do trabalhador frente às condições da realidade do trabalho [...]” (p. 223).

A autora apresenta ao final do seu trabalho o argumento que, ante os vários desafios e limites que permanecem, o processo avance na discussão e na implementação de propostas que contemplem efetivamente a eficácia da Formação Profissional para o setor calçadista, “[...] propiciando a elevação da produtividade e da qualidade do trabalho, melhorando a empregabilidade do trabalhador e as condições de vida da população” (p. 223).

Steffen (2008) em sua dissertação *Educação Profissional Técnica de Nível Médio no Contexto do Paradigma da Acumulação Flexível*, propõe como objetivos específicos:

[...] discutir a formação profissional em nível médio, especialmente considerando as noções de qualificação profissional, competências e formação politécnica; analisar o mercado de trabalho para a profissão de técnico industrial, na região metropolitana de Porto Alegre; discutir a correspondência entre a profissional de técnico e a de tecnólogo; analisar a contribuição do curso técnico industrial em transformação de termoplásticos, no que diz respeito a formação profissional em nível médio, com vistas ao acesso e permanência no emprego (p. 23).

A autora justifica a escolha específica da UNED Sapucaia do Sul-RS e do seu curso técnico, como lugar para sua pesquisa empírica, devido ao seu vínculo profissional com a instituição, no momento de início dos estudos de doutorado. Isso, segundo a autora “[...] proporcionou um fácil acesso as pessoas e as informações um currículo concebido na perspectiva do desenvolvimento de habilidades e competências” (p. 20). Foram encontrados os seguintes achados na tese:

- a) “[...] A educação profissional técnica de nível médio requer, além do domínio operacional de um determinado fazer, a compreensão global do processo produtivo, com a apreensão do saber científico e tecnológico, a valorização da cultura do trabalho e a mobilização dos valores necessários a tomada de decisões. Para tanto, é imprescindível uma sólida formação básica dos trabalhadores, que integre, na teoria e na prática a formação geral e a formação profissional, formando os sujeitos e na sua integralidade [...]” (p. 18).
- b) “[...] as competências seriam, então, as ordenadoras das relações de trabalho e da educação. Neste caso, as performances individuais dos

trabalhadores é que seriam definidoras do lugar do trabalhador, no mercado de trabalho, e para suas condições de remuneração, permanência no emprego ou mobilidade interna [...]” (p. 42).

- c) “[...] a formação profissional, continua ou permanente, é vista como o instrumento de desenvolvimento pessoal e profissional dos trabalhadores e de aumento de sua empregabilidade [...]” (p. 89)
- d) “[...] as políticas de educação e formação profissional, no Brasil e no mundo voltam-se a construir competências individuais, para tornar os sujeitos capazes de competir com os demais, frente a um mercado de trabalho cada vez mais seletivo, competitivo e restrito [...]” (p. 92).
- e) “[...] o conceito de educação tecnológica, se vincula: à referida articulação entre Ensino Médio e profissional e, ainda, aos princípios ligados à onmilateralidade da formação humana; à interlocução entre a formação para a cidadania e capacitação profissional; a uma visão de tecnologia que ultrapassa o reducionismo da sua aplicação prática; à consistência teórica conceitual integrada a uma prática efetiva e eficiente [...]” (p. 164).
- f) “[...] as ações curriculares devem possibilitar o desenvolvimento de habilidades essenciais à formação integral dos alunos, assegurando-lhes, além de sólida formação técnica o desenvolvimento de autonomia e capacidade de inserir e atuar em qualquer realidade produtiva [...]” (p. 197).
- g) “[...] o curso técnico passa a ser uma condição importante, para conseguir um emprego ou uma profissão no sentido de que ele possa a partir deste trabalho, obter recursos financeiros para custear a continuidade de estudos em uma universidade [...]” (p. 203).
- h) “[...] o perfil do técnico em plásticos não se caracteriza somente pelo saber fazer, pelo saber técnico, e sim, pela aquisição de outras habilidades, relacionados ao saber-ser e ao saber-estar..igualmente, é exigido do técnico uma sólida formação básica, técnico científica, pois sua atividade nas empresas embora ainda caracterizada fortemente pela correspondência ao trabalho prescrito, vem sendo caracterizada pela ampliação o leque de tarefas e funções [...]” (p. 228).
- i) “[...] é possível avançar para a compreensão de que o desenvolvimento das competências não é algo a ser concluído, ao final do processo de

escolarização, mas é um processo de construção que se prolonga para além dela [...]” (p. 237).

- j) “[...] a nova proposta curricular exigia uma nova postura, por parte dos professores e dos alunos diante da aprendizagem, em que a ênfase era dada na construção de competências e não na transmissão de conteúdos [...]” (p. 242).
- k) “[...] a educação profissional técnica de nível médio, requer além do domínio operacional de um determinado fazer a compreensão global do processo produtivo com a apreensão do saber científico e tecnológico, a valorização da cultura do trabalho e a mobilização dos valores necessários a tomada de decisões [...]” (p. 273).
- l) “[...] a integração entre formação geral e formação profissional incorporado no projeto político pedagógico e na prática concreta da sala de aula e o desafio que deve ter a adesão dos gestores e profissionais responsáveis pela formação geral e específica em cada escola [...]” (p. 288).

A autora finaliza concluindo que os elementos que os sujeitos da pesquisa trazem, dos contextos das reformas da educação profissional, “[...] apontam para a relevância do estudo do ensino técnico de nível médio, como experiência curricular, que seja marcado por uma proposta realmente nova e alternativa e não por uma mera expressão da divisão social e técnica do trabalho (p. 290).

Colao (2005), em sua tese de *A formação do técnico e do Tecnólogo no Curso de viticultura e enologia do CEFET-Bento Gonçalves-RS: educação profissional teve como foco a formação do técnico e do tecnólogo em nível médio e superior, respectivamente, do curso de Viticultura e Enologia, do Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET) de Bento Gonçalves-RS.*

O autor salienta os seguintes elementos como fundamentais em seu estudo:

- a) “[...] considerei como fundamental o estágio. Todos os outros elementos que se relacionavam com o estágio são muito importantes. Mas nenhum deles, tomado de forma individual, foi capaz de me dar o poder esclarecedor, semelhante ou superior, sobre os fenômenos materiais que estudei, de modo que penso haver alcançado através do estágio” (p. 120).
- b) “Não resta dúvida de que o aproveitamento de profissionais como docentes, a princípio, nada tem de negativo. Afinal, um pressuposto básico

para alguém ensinar é que domine o conteúdo ou a habilidade a ser ensinada” (p. 187).

- c) “A escola criadora não significa escola de inventores e descobridores, indica-se uma fase e um método de investigação e de conhecimento, e não um programa pré-determinado que obrigue a inovação e a originalidade a todo custo. Indica que aprendizagem ocorre sobre tudo como empenho do discente e a mediação do educador” (p. 210).
- d) “[...] como a essência do estágio esta constituída pelo conhecimento nele desempenhado, logo, pelos estudos realizados constatei que o seu fundamento é o tipo de teoria e prática realizada” (p. 255).

Ao concluir a tese o autor enfatiza as seguintes dimensões: a formação tecnológica, a unidade da teoria e a prática, a formação estética, a Educação Física e o esporte, a formação profissional como pesquisador, as condições materiais e curriculares, as condições humanas, os professores, os alunos, os funcionários, os egressos, os empresários, as condições de ensino-aprendizagem, o currículo, o domínio de línguas estrangeiras como necessidade, o enoturismo, marketing como enfoques orientadores de um processo de preservação da natureza (cf. p. 316).

- *Temática 3: Trajetória e significado de uma instituição de ensino técnico-profissional*

Stephanou (1990, p. 9), na dissertação *Forjando novos trabalhadores: a experiência do ensino técnico-profissional no Rio Grande do Sul (1890-1930)* tem por objetivo:

[...] resgatar a trajetória e o significado histórico do Instituto Profissional Parobé, no período que se estende do final do século XIX até 1930, entendido como o principal episódio de qualificação da força-trabalho ocorrido no Estado, no que tange a instrução profissional de mestres e contra-mestres para a indústria local.

A autora analisa a “[...] importância que assumiu o ensino técnico-profissional, [...] no processo de desenvolvimento do capitalismo ocorrido no Estado”. Busca “[...] verificar até que ponto a qualificação promovida pela escola concorreu para forjar um novo trabalhador, livre, assalariado, fabril, em resposta às demandas do capital” (p. 9).

Nessa perspectiva, faz alusão, em termos de transformações, ao processo de desenvolvimento capitalista brasileiro e a industrialização no Rio Grande do Sul, que influenciou no processo de trabalho e originou demandas em termos de qualificação. Ou seja, os trabalhadores não estavam “prontos” para um mercado de trabalho que exigia diferentes “perfis” de trabalhadores.

Esta lacuna formativa foi traduzida em termos de conteúdos cuja principal função era “educar e disciplinar o contingente trabalhador em potencial transformando-o em continente operário” (p. 14).

Desse ponto de vista, para Stephanou (1990, p. 15), a qualificação profissional precisa ser discutida “[...] sob uma dupla dimensão: técnica e ideológica”, pois ela imprime uma “cultura do trabalho”.

A autora salienta que no processo de industrialização do RS, na época em foco, duas realidades se apresentavam: grandes empresas que absorviam grande número de trabalhadores sem a plena qualificação e pequenas empresas requerendo alto nível de qualificação. Nesse cenário, podia-se identificar “uma relativa escassez de força-trabalho” (p. 344).

O Instituto Parobé, conforme enfatiza Stephanou, destinou-se ao atendimento e “[...] preparação de ‘operários politécnicos’, que dominassem um conjunto de ‘ofícios correlatos’ e que, fundamentalmente enquanto trabalhadores nacionais estivessem imbuídos do amor pelo trabalho e pela pátria” (p. 345, grifo da autora).

Para ela,

No dia a dia da escola os diferentes dispositivos que objetivaram a “instrução-amoldamento” dos alunos evidenciaram que a qualificação extrapolou os aspectos propriamente técnicos e se inseriu na formação ideológica do trabalhador (Idem, p. 346).

- *Temática 4: Formação Profissional na Concepção de alunos*

Stone (2000), na dissertação *Formação profissional contábil - um estudo fenomenológico* pautou como problema investigativo *Quais são as vivências mais significativas desveladas pelos alunos do curso técnico em contabilidade no processo de sua formação profissional?* (p. 33). O campo empírico do estudo foi a Escola Cenecista de 2º grau Uruguaina. Foram entrevistados 15 alunos do 3º ano noturno.

Para Stone (2000, p. 30):

[...] a formação e o aprendizado são fatos que ocorrem sob determinadas condições e que o conhecimento faz parte de um processo que se caracteriza fundamentalmente por sua personalidade, no qual professores e alunos são atores, a percepção do que acontece na sala de aula é de grande importância para que alunos e professores tomem consciência dos fatores que facilitam ou dificultam sua aprendizagem e seu ensino e que repercutirão em desempenhos posteriores.

O autor delineou três “essências emergentes”, a saber:

Formação: o desvelar de uma concepção/uma possível teorização das práticas para um constante renascer

Formação: vivências significativas/um misto de emoções/que exteriorizam sentimentos

Formação: um processo de mediação na incerteza: facilitadores e dificuldades (STONE, 2000, p. 45-46):

Na essência emergente *Formação: o desvelar de uma concepção/uma possível teorização das práticas para um constante renascer* Stone tece apresenta as seguintes conclusões:

- a) “[...] A relação entre escola e mercado de trabalho se apresenta de forma dialética “[...] na qual as escolas não ficam integralmente subordinadas às leis e mecanismos de funcionamento desse mercado” (p. 47).
- b) “[...] “Compartilhar escola, empresa, visão e propósitos no processo de formação implica interesse comum, emergente de um desejo de sentirem-se conectados a um empreendimento importante: formação de um técnico competente” (p. 48).
- c) “Visão e propósitos compartilhados entre escola e empresa criam uma identidade comum, mudam os relacionamentos, são inspiradores de confiança e propícios para um trabalho em conjunto” (p. 49).
- d) “A prática passa a ser a preocupação maior, aproximada sempre da existência de capacidade para enfrentar problemas concretos e de apresentar soluções criativas” (p. 52).
- e) “[...] a conjugação necessária entre teoria e prática deve ser trabalhada em sala de aula como relação de mútua fecundação de forma que o aluno, em sua formação, não perceba dicotomia de distanciamento entre elas” (p. 55).

- f) “[...] a associação entre “[...] o processo de formação como uma possibilidade de maior qualificação, requisito fundamental para o ingresso no mercado de trabalho e para o exercício responsável de uma profissão” (p. 57).
- g) “[...] a noção de que a educação é uma busca de formação de um homem realmente humano, capaz de pensar criticamente e de decidir sobre seu próprio destino, bem como de uma sociedade mais justa e mais humana” (p. 58).

No que se refere à essência emergente *Formação: vivências significativas/um misto de emoções/que exteriorizam sentimentos* destacam-se as seguintes considerações do autor:

- a) “[...] As emoções não podem ser estudadas nem investigadas como fenômenos psíquicos isolados, visto que refletem sempre o estado, a tendência e a situação de uma pessoa global” (p. 61).
- b) “[...] apesar da política de não valorização formal do professor, a sociedade mais ampla aqui representada pelos alunos, valoriza bastante o papel do docente” (p. 63).
- c) “[...] as atitudes e valores dos professores que estabelecem relações afetivas com os alunos repetem-se e intrincam-se na forma como eles tratam os conteúdos e nas habilidades de ensino que desenvolvem” (p. 64).
- d) “[...] o diploma não significa mais uma conclusão, mas, apenas, o reconhecimento de que um estágio se encerra, enquanto outros se iniciam, num processo sem fim” (p. 70).

Por fim, na essência emergente *Formação: um processo de mediação na incerteza: facilitadores e dificuldades* são feitos os seguintes destaques:

- a) “[...] a reflexão na e sobre a prática, princípio básico para o exercício de um ensino de qualidade, viabiliza a construção e a consolidação de um conjunto especial de conhecimento que se pode denominar de conhecimento prático” (p. 90-91).
- b) “[...] A atividade de ensino está indissociavelmente ligada à vida, ao ato de ensinar e tem o propósito essencial de facilitar a aprendizagem e o crescimento intelectual do aluno, numa relação de ajuda ou de auxílio interpessoal” (p. 91).

- c) “[...] O domínio do conteúdo, a capacidade de interpretá-lo e localizá-lo histórica e socialmente é outro aspecto tido como importante na formação continuada do professor” (p. 92).

• *Temática 5: Formação de Professores*

Nicolodi (2008) em sua dissertação *A constituição da docência na educação profissionalizante de Ensino Médio* elege como problema investigativo: “Como se constitui a profissionalidade dos docentes que atuam na educação profissional de Ensino Médio?” (p. 56). Entrevistou seis professores que atuam em disciplinas dos Cursos Técnicos de nível pós-médio em cursos na área da saúde e de serviços, no Instituto Estadual de Educação Professor Annes Dias. Aborda a questão da docência a partir de cinco dimensões: o imaginário, a identidade, a formação, os saberes e a qualidade e competência. Em relação a docência no ensino técnico a autora analisa as pesquisas realizadas por Fonseca (2006), Lima (2005) e Hobold (2004). Tendo por base tais investigações a autora conclui que:

A profissionalidade do docente da educação técnica, segundo os estudos apresentados, parece ser construída de forma particular por cada indivíduo, em ritmo e com significados distintos. Entretanto há compreensões comuns que decorrem da percepção de docência numa lógica universal e das peculiaridades da educação profissional. Os estudos realizados indicaram a importância de se continuar pesquisando esse campo de ação educacional, com suas peculiaridades e culturas. Essa opção estimula a intenção de fortalecer a profissionalidade docente dos professores que atuam no espaço da educação tecnológica (NICOLODI, 2008, p. 53).

As principais conclusões da autora podem ser resumidas nos seguintes tópicos: a) os docentes “ancoram sua identidade profissional na profissão de origem e não na profissão docente” considerando os “saberes de sua prática profissional como imprescindíveis para o exercício do magistério” socializando-os com alunos; b) reconhecem a importância da “formação específica para a docência” como elemento qualificador das práticas educativas; c) defendem a necessidade da atualização constante do professor que atua na educação profissional e a partilha de experiência entre pares; d) desejam alunos comprometidos com o processo de aprendizagem. Por fim, vale destacar que, segundo a autora:

As representações que os professores fazem da docência foram construídas desde sua vida estudantil e permanecem em construção através da relação que estabelecem com seus colegas e no cotidiano da

escola e as tornam-se visíveis pelas práticas que elegem para utilizar. Os saberes docentes são plurais e a forma como se integram acontece de forma específica em cada pessoa (NICOLODI, 2008, p. 103).

Lopes (2007, p. 16) em sua dissertação *A formação das professoras Enfermeiras da Escola Técnica de Enfermagem do Hospital das Clínicas de Porto Alegre* focaliza a formação das professoras enfermeiras da Escola Técnica de Enfermagem do Hospital de Clínicas de Porto Alegre e suas práticas educativas, a partir de um estudo de caso realizado nessa escola.

Durante a análise da dissertação encontramos os seguintes achados:

- a) “[...] A presença de um profissional com uma formação diferenciada (pedagoga) do restante do grupo contribui muito para o estabelecimento de novos sentidos nos rumos do planejamento do ensino e da avaliação” (p. 94).
- b) “[...] a formação parece não ter desafiado uma articulação com a realidade” (p. 122).
- c) “[...] a aulas com docentes de outras áreas proporcionaram outras visões além da formação específica” (p. 159).
- d) “[...] a professora, em sua produtiva autocrítica, vai transformando sua prática educativa em direção a caminhos mais envolventes junto a do discente” (p. 203).
- e) “[...] o lugar do ensino é o próprio ambiente de trabalho de onde partem as propostas de educação em serviço e onde elas devem ser realizadas e avaliadas de forma contínua com a participação de todos” (p. 226).
- f) “[...] alguns professores desconhecem a realidade da saúde. O que esperar de uma formação com docentes sem um razoável conhecimento da área?” (p. 241).

A autora concluiu que:

Na dialética de minha condição de pesquisadora e ao mesmo tempo trabalhadora da Escola Técnica de Enfermagem, ao interpretar o fenômeno material, buscando compreendê-lo em sua essência, fiz movimentos em minha própria prática pedagógica do mesmo modo que no trabalho a práxis que realizo transforma as relações no espaço do trabalho junto às professoras enfermeiras (Idem, p. 242)

Sandeski (2006), em sua dissertação de mestrado: *Implicações do estudo de mestrado na prática docente tem como questão da pesquisa Quais as implicações*

dos estudos de mestrado na prática docente de professores de uma escola federal, após a conclusão desses estudos? A autora entrevistou quatro professores. Foram constatados os seguintes achados:

- a) “[...] os professores, ao reverem a sua prática, assumem a tarefa de, em seu contexto concreto, tornarem-se pesquisadores da sua própria prática, lançando olhares críticos a partir, sobre e para o que fazem pensam [...]” (p. 24).
- b) “[...] o estudo de mestrado possibilitou aos professores maior capacidade de reflexão sobre a prática desenvolvida [...]” (p. 44).
- c) “[...] o professor adquiriu um novo olhar a partir de seu distanciamento de sala de aula e das leituras e visões de outros profissionais” [...] (p. 49).
- d) “A universidade, entretanto, de maneira geral, não é o que deveria ser: um centro de criação do conhecimento, de pesquisa e questionamento. O universitário continua passivo, esperando o ponto de professor, memorizando e repetindo na prova, que decide a sua aprovação” [...] (p. 60).
- e) “[...] o amadurecimento docente em um estudo de mestrado é importante para a formação e a construção de uma trajetória humanística do professor, por todo o seu envolvimento [...]” (p. 64).
- f) “[...] temos que investir de forma positiva nos saberes dos professores. A profissionalização docente tem contribuído para a transformação da escola, pois através dela, os professores exercem a sua atividade com mais autonomia, integridade e responsabilidade, produzindo com isto a melhoria e a qualidade do ensino [...]” (p. 70).

A autora conclui seu estudo enfatizando que:

Os resultados desta pesquisa me levam a sugerir que deveria haver mais incentivos aos professores para a realização desse estudo, por meio de bolsas fornecidas por órgãos financiadores do próprio governo. O professor que buscasse o seu desenvolvimento profissional independentemente desses órgãos financiadores e do governo deveria ter um incentivo da escola, através de flexibilidade no horário ou redução de carga horária sem corte no seu salário. Isto tudo de acordo com o projeto político pedagógico da escola, que deveria prever uma política de qualificação interna para o seu quadro de professores [...] (p. 87).

Pires (2009), em sua dissertação: *O ensino de psicologia na Educação Profissional: (dês) compromissos docentes com a saúde, têm como objetivo* “[...]”

desencadear discussões, análises e proposições no âmbito do ensino de psicologia para a área da saúde, mais precisamente para o ensino técnico em enfermagem”.

Dentre as idéias centrais apresentadas pela autora salientamos:

- a) “[...] o conceito ampliado de saúde e a integralidade do cuidado enfermagem pelo ensino de psicologia, ou seja, isto precisa ser um compromisso docente” (p. 35).
- b) “[...] o que ainda marca, indelevelmente, a prática na área da saúde continua sendo a logica tecnicista, a ênfase no saber e no saber-fazer em detrimento do saber-ser“ (p. 36).
- c) “[...] os princípios norteadores da organização curricular deveriam passar por critérios de flexibilidade, interdisciplinarietà, tematização e contextualização da realidade” (p. 49).
- d) “[...] construir uma formação em que alunos e professores possam correr os riscos de buscar o incomodo necessário para as aprendizagens prescinde de uma escola menos viciada em cartilhas, textos prontos, métodos enferrujados, controle do tempo e do espaço, apostilas, polígrafos e protocolos” (p. 74).
- e) “[...] para o psicólogo habitar o espaço docente fora da formação de psicólogo, é preciso que realize, após a graduação, curso complementar, a Licenciatura em Psicologia” (p. 105).
- f) “[...] colocar o técnico em enfermagem como braço do médico é colocá-lo como prótese, função complementar de alguém, despotencializando-o como autor do processo de cuidado em saúde” (p. 143).
- g) “[...] é fundamental que o professor de psicologia assuma compromissos evidentes e claros com a docência. No entanto, percebe-se que as questões do ensino de psicologia adquirem um caráter terapêutico/clínico, em detrimento de objetivos pedagógicos” (p. 159).
- h) “[...] o conceito ampliado de saúde e a integralidade do cuidado precisam ser pensados e potencializados também na educação profissional técnica em enfermagem, a partir do ensino de psicologia” (p. 190).
- i) “[...] minha proposição é a que, no ensino profissional da área da saúde, temos uma construção social, coletiva e democrática bastante solida e consistente que é o SUS e que esta deve ser nossa fonte de inspiração,

que precisa estar fortemente presente na formação deste professor e dos técnicos em enfermagem” (p. 196).

Em suas conclusões a autora afirma que:

[...] para rompermos com a predominância do modelo biologicista como referencial teórico, precisamos de um olhar profissional que se volte para a pessoa que sofre em processo de subjetivação, com uma história de vida, enlaçada em contextos sociais, culturais, com uma biografia, um cidadão em inserções psicossociais (Idem, p. 199).

Fiebig (2006), em sua dissertação com o título *De Profissional a Educador: a Trajetória do Professor de Ensino Técnico* se propõe a...

[...] analisar e compreender as trajetórias de nutricionistas/educadoras de professores do Curso Técnico em Nutrição e Dietética da Escola Estadual Técnica em Saúde no Hospital de Clínicas de Porto Alegre, buscando entender como esses profissionais de nutrição constroem-se como educadores e que concepções de aprender e ensinar embasam as suas opções metodológicas (p. 21).

De forma ampla, as principais considerações podem ser expressas através das seguintes idéias:

- a) “Há um distanciamento entre o observado e o escrito, pois “[...] observações nas reuniões pedagógicas dos professores estão cada vez mais distantes das propostas que estão registradas no papel” (p. 72).
- b) “[...] alguns professores valorizam os aspectos de memorização e não os de construção efetiva e autoria de conhecimento” (p. 74).
- c) “[...] os saberes que os professores adquirem em sua trajetória pré-profissional, em sua fase de socialização junto a sua família serão balizadores importantes para delimitar os saberes que serão mobilizados e utilizados quando do exercício profissional futuro” (p. 83).
- d) “Fica evidente que os professores guiam-se muito mais por seus saberes experiências do que pelas políticas estabelecidas nos planos e nos projetos das escolas” (p. 98).
- e) “É comum entre os educadores não pedagogos a crença de que o professor passa o conteúdo repassa o conhecimento, que o aluno aprende por Osmose [...], contudo, a própria experiência e vivência em sala de aula acabam por colocar estas convicções à prova e o educador percebe que não ensina, mas que é o aluno que aprende que ele é importante como

facilitador e orientador dessa aprendizagem, mas que o processo não depende apenas do professor” (p. 138).

- f) “As escolas, enquanto organizações, embora gozando de certa autonomia, não podem ser desligadas de um mundo mais vasto chamado sociedade que lhes aponta os respectivos fins e condiciona os seus processos de mudança” (p. 166).
- g) “[...] os saberes profissionais de nossas pesquisadas são saberes que elas construíram na ação, são saberes do trabalho, saberes no trabalho. Eles foram elaborados, incorporados em seus processos de trabalho docente e em situação de trabalho docente” (p. 188).
- h) “[...] O paradigma educacional que embasa a formação dos educadores de Ensino Médio técnico profissional, continua afirmando a possibilidade de ‘transmissão’ do conhecimento e da experiência” (p. 193).
- i) “Acreditamos que a formação continuada é uma importante ferramenta para qualificar e reforçar o ‘Eu profissional’ dos educadores [...]” (p. 194).
- j) “[...] a formação continuada e no local de trabalho, constitui-se uma maneira de grupo de professores se afirmar, construir coletivamente experiências educativas, dividir inseguranças, compartilhar as certezas” (p. 195).
- k) “Reafirmamos que é possível aos profissionais chamados “liberais” transformarem-se em educadores a partir do momento em que se sentem seguros como pessoas e grupo e encontram seu EU verdadeiro, entendendo as razões que os levaram a escolher a profissão de docentes. Quando entendem o que os move a continuar na profissão e principalmente sentindo-se permanentemente desafiados e motivados a aventurarem-se nos caminhos e encruzilhadas que a profissão de educador nos coloca, sabedores que existem tensões, mas que também é possível inovar, ser apaixonado e ter um grupo com que compartilhar essas descobertas” (p. 196).
- l) “Acreditamos que o exercício da docência não pode ser encarado como ‘bico’, como paliativo para amenizar situações de instabilidade pelas quais passam as profissões. Professor é profissional e como tal deve constituir-se” (p. 198).

A autora, conclui provisoriamente, que:

[...] professores identificados com a profissão que “escolheram” educadores que fazem de suas carreiras etapas de vida gratificantes não experimentarão sentimentos de frustração e alienação. Serão professores-educadores que, embora passem por transformações pessoais e profissionais ao longo de suas carreiras, constroem-se nas relações que estabelecem com os outros, com os pares e com a própria história social e cultural que os permeia (Idem, p.199).

• *Temática 6: Repercussões da Reforma da Educação Profissional sobre as atividades pedagógicas*

Santos (2002), na dissertação *Globalização, crise do trabalho e reforma da educação profissional* delineou como problema de investigação: “Como se configuram as contradições entre educação geral e educação profissional específica, na Fundação Escola Técnica Liberato Salzano Vieira da Cunha, em Novo Hamburgo/RS, após a vigência da Lei nº 9394/96, que separa o Ensino Médio da educação profissional, e quais as dificuldades, alternativas e desafios da formação técnica profissional na vigência do Decreto nº 228/97 que institui a reforma da educação profissional?” (p. 16). Realizou sua pesquisa na Fundação escola Técnica Liberato Salzano Vieira da Cunha entrevistando cinco professores sendo um professor de cada uma das áreas tecnológicas dos cursos oferecidos pela Fundação e um professor da área de formação geral.

O autor, com base na pesquisa realizada concluir que: “A educação profissional atualmente desenvolvida na Fundação Liberato é caracterizada por uma proposta político-pedagógica que a comunidade denomina de “formação integral” (SANTOS, 2002, p. 70, grifo do autor). Continua o autor esclarecendo tal formação articula a formação geral e específica apresenta os seguintes aspectos:

- a) manutenção do Ensino Médio integrado à educação profissional;
- b) promoção da interdisciplinaridade;
- c) sólida formação inicial com base científico/tecnológico/humanista;
- d) ênfase em procedimentos metodológicos que favoreçam aprender a pensar, resolver problemas, tomar decisões, vincular teoria e prática;
- e) abordagem de aspectos relacionais e comunicacionais no gerenciamento de atividades em equipe;
- f) preocupação com a formação da cidadania e do sujeito capaz de intervir na realidade;
- g) promoção de um conjunto consistente de atividades extra-classe, que se constitui um componente curricular integrador;
- h) interação escola-empresa-comunidade-poder público (SANTOS, 2002, p. 70).

Santos refere ainda que: “A educação é considerada garantia de conseguir emprego, e emprego qualificado, que é no entanto, reconhecido como não acessível para todos. A falta de acesso a emprego qualificado é atribuída exclusivamente ao esforço e capacidade individual” (Ibidem).

Monteiro (2002), em sua dissertação *A reforma do Ensino Técnico profissionalizante e o Conjunto Agrotécnico Visconde da Graça* se propõem a estudar “[...] a (re)significação das escolas técnicas profissionalizantes em especial, o Conjunto Agrotécnico Visconde da Graça, escola técnica de nível médio, ligada ao setor primário da economia e vinculada a Universidade Federal de Pelotas” (p. 8).

Do conjunto geral de idéias significativas presentes no estudo, salientamos duas dimensões que no nosso entender são centrais:

- a) O destaque a “[...] a dualidade histórica que permeia a ideia de ensino técnico permanece latente na formação desses professores, que acreditam ainda na separação entre o ensino técnico, que em tese deve ensinar a fazer, e o ensino propedêutico, que esta sob os domínios do saber” (p. 110).
- b) “[...] é imprescindível que se promova em cada escola técnica profissionalizante estudos sistematizados da legislação [...]” (p. 126).

A autora conclui com a seguinte afirmação:

[...] acredito ser importante aprofundar o tema no que diz respeito a participação dos professores nas reformas propostas pelo MEC como maneira de procurar entender e interferir no processo de condução das discussões, no interior de cada escola, para que sejam buscadas alternativas viáveis de modificar-se currículos naquilo que é necessário e importante modificar e, também encontrar formas viáveis de manter-se as práticas pedagógicas e metodológicas que respondem as necessidades de cada realidade (MONTEIRO, 2002, p. 129).

Lima, (2002) em sua dissertação *Escola Técnica Irmão Pedro: Mudanças no Ensino Técnico de nível Médio* investiga “[...] as conseqüências que a reforma do Ensino Técnico de Nível Médio trouxe às Escolas públicas profissionalizantes, mais especificamente à Escola Técnica Estadual Irmão Pedro” (p. 9).

Conforme Lima:

Os cursos pós-médios, em 12 meses, não darão o alicerce do conhecimento que o aluno necessita para enfrentar o mercado. É um equívoco achar que um curso rápido de formação profissional sem escolaridade básica resolva o problema da inserção do trabalhador no

mundo do trabalho. As vozes docentes e discentes ouvidas neste trabalho afirmam que a desqualificação do ensino não se dá tanto pela redução da carga horária das disciplinas técnicas, como se viu nas grades curriculares apresentadas, mas principalmente pela articulação das mesmas com as disciplinas de formação geral, que fornecem a base do pensamento ao aluno. (p. 123).

- *Temática 7: Relações entre tecnologia e humanismo no ensino técnico*

Strehl (1999) em sua tese, *Educação Técnica em países do MERCOSUL: dimensão tecnológica e humanista* analisa “[...] as relações entre a tecnologia e o humanismo no ensino técnico de nível médio, tendo em vista oferecer subsídios que possam contribuir para elevar seu padrão de qualidade e, ao mesmo tempo, torná-lo um instrumento de humanização” (p. 11). Participaram do estudo dirigente, especialistas de instituições públicas e privadas, responsáveis pelo desenvolvimento do ensino técnico.

O autor explica que: “Não se pretende analisar o humanismo como um problema filosófico em si, mas como uma dimensão a resgatar no âmbito da educação técnica, tendo em vista o desenvolvimento dos técnicos como pessoa” (p.23). Strehl (1999, p. 35) chama a atenção para o “risco da desumanização [...] numa sociedade dominada pela tecnologia”.

Continua o autor:

O poder da tecnologia reveste-se, pois, de um caráter ambivalente: por um lado, o homem moderno deposita nela uma confiança quase absoluta para a solução de seus problemas; por outro lado, a tecnologia, a todo instante, restringe a ação do homem, colocando-o perante seus próprios limites.

Os benefícios do uso das tecnologias em termos de produtividade são evidentes. Contudo, as implicações disso para a taxa de emprego precisam ser analisadas. Strehl (1999, p. 37) questiona:

Como avaliar a automatização maciça do processo produtivo de uma empresa que resulte em desemprego, sem a preocupação de criar novas oportunidades de trabalho em substituição àquelas extintas, causando a exclusão social de milhares de trabalhadores?

Nesse sentido, entende ser necessário “[...] promover uma forma de relacionamento do homem com o mundo e com os seus semelhantes que leve à supressão do antagonismo entre os grupos sociais.” (p. 43). Para Strehl: “[...]o ensino técnico, que leva a atuar sobre o mundo através da ciência e da tecnologia,

necessita de um direcionamento a fim de que possa inserir-se nesse processo de construção de um mundo mais solidário e, portanto, mais humano” (Ibidem). Com base no Relatório para a UNESCO desenvolvido por Delors, o autor retoma a importância da observação dos quatro pilares da educação no ensino técnico: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos a aprender a ser.

Strehl conclui que o setor produtivo requer profissionais com conhecimentos e habilidades intelectuais mais complexas. Assim, “[...] o perfil do técnico do futuro reveste-se de novas características [...] o conhecimento tecnológico, as habilidades intelectuais, o relacionamento humano, os valores, as atitudes e os hábitos requeridos para um competente desempenho profissional” (p. 102). Os conhecimentos de caráter global requeridos são: sólida preparação em ciências básicas, domínio de comunicação oral e escrita, domínio de um idioma estrangeiro, domínio de técnicas organizativas, visão integrado do mundo, domínio de princípios de Economia, conhecimento do comportamento humano, noções de gerenciamento, de mercado e de qualidade total (cf. p. 104-105).

Com relação às habilidades, Strehl salienta: manejo de informática, manejo dos meios de telecomunicações, trabalho em equipe, expressão oral, adaptação às mudanças, mobilização e de solução de problemas, empreendedorismo. Quanto aos valores requeridos no técnico, destacam-se a formação ética e a solidariedade, justiça e a fraternidade. No que tange as atitudes, o autor refere o comprometimento com a tarefa, a postura democrática e respeito pelo outro, disposição para o auto-aperfeiçoamento permanente, assimilação da cultura da empresa (Cf. p. 110-111). Os hábitos desejáveis são: disciplina para o auto-estudo, disciplina no trabalho, cortesia no trato com as pessoas (Cf. p. 111-112).

Na sequência da apresentação dos achados do estudo, Strehl menciona alguns problemas com que se defronta a educação técnica: deficiência dos professores em termos de formação didático-pedagógica e falta de atualização em relação às novas tecnologias do mundo produtivo; carência de recursos econômicos para investimentos em laboratórios, equipamentos, ferramentas, etc.; falta ou precariedade da articulação entre teoria e prática; falta de conhecimentos prévios por parte dos alunos; falta de um modelo específico de educação técnica; inadequação do currículo as demandas do mercado de trabalho; falta de uma abordagem curricular interdisciplinar; falta de acesso às redes de informação (Cf. p. 115- 122).

Por fim, o autor enfatiza que:

O ensino técnico é chamado a participar da tarefa de humanização. A complexa tarefa das instituições que propiciam educação técnica desenrola-se na incessante busca do difícil equilíbrio entre promover a formação de um técnico que seja, ao mesmo tempo, competente, mas também solidário; transformador da natureza, mas respeitador do meio ambiente; especializado, mas capaz de trabalhar em ambientes multifuncionais; possuidor de forte domínio tecnológico, mas pró-ativamente humanista (STREHL, 1990, p. 164).

Azambuja, (2006) em sua dissertação *Teias da avaliação no ensino-aprendizagem em saúde: uma “análise de situação” da avaliação dos desempenhos cognitivo e laboral no ensino técnico em enfermagem* “[...] analisa a situação da avaliação no ensino técnico em enfermagem com base nas diretrizes curriculares nacionais para o ensino técnico e na concepção de enfermagem como cuidado humano” (p.3). Os participantes do estudo foram educadores, cuidadores usuários e aprendizes de escolas técnicas em enfermagem da cidade de Porto Alegre, que, no período maio a junho de 2006, estiveram em estágio em área de internação clínica ou cirúrgica e os usuários sob os cuidados dos aprendizes em estágio (cf. p. 42).

Os principais achados da pesquisa foram:

- a) “[...] ao confundir habilidade com competência, voltamos à abordagem tecnicista da educação profissional, aquela que conduz a uma forma individualizada e repetitiva de trabalho, sem reflexão e sem construção social” (p. 21).
- b) “Ensinar por competências, entretanto, tem de ser um modo de ensinar abrangente, sair do ensino da transmissão e ousar uma educação de um jeito mais integrador e reflexivo, no sentido de desenvolver nos aprendizes habilidades para saber viver e não somente par saber fazer” (p. 31).
- c) “A certificação profissional configura o reconhecimento formal dos conhecimentos, habilidades, valores e atitudes do aprendiz ou do trabalhador, independentemente da forma como foram adquiridos” (p. 32).
- d) “Em educação profissional, no ensino técnico de enfermagem, o perfil dos aprendizes é o de uma população adulta; na sua grande maioria, aprendizes que buscam a profissão como uma mudança de padrão de vida” [...] (p. 38).

- e) “Um simples gesto do professor representa muito na vida de um aluno. O que pode ser considerado um gesto insignificante pode valer como força formadora para o desenvolvimento intelectual, pessoal e social” (p. 80).
- f) “O que vemos, entretanto, é que os educadores ainda têm papel central, mesmo que não tenham bagagem ou conhecimento para tal atuação” (p. 87).
- g) “A educação e o ensino técnico em enfermagem separam teoria da prática, ensino de sistema de saúde e técnicos de graduados. O professor ainda é o que dá a palavra final sobre como e por que cuidar e se o cuidado prestado foi eficaz” (p. 89).
- h) [...] “o ensino técnico – profissionalizante requer o preparo e a interação com outras ciências e que um contínuo exercício de reflexão sobre a prática docente representa um imperativo ético ao ser educador” (p. 106).

A autora concluiu em sua análise que:

[...] a avaliação do desempenho laboral se sobrepõe a avaliação por competências e dissocia a avaliação de desempenho cognitivo da avaliação da prática profissional, funciona em torno das rotinas e procedimentos, deixando de lado outras habilidades, mas atendendo as demandas do mercado empregador (AZAMBUJA, 2006, p. 106).

Costa (2009), em sua dissertação *Educação Física Para Humanização da educação profissional e tecnológica: Um Estudo no RS* tem como objetivo:

[...] investigar a visão dos professores de Educação Física do Ensino Médio e dos alunos dos cursos técnicos profissionalizantes, da rede de educação profissional e tecnológica do Rio Grande do Sul, com relação a inexistência ou insuficiência da Educação Física, nesse setor do ensino, e elaborar uma reflexão, fundamentada teoricamente numa concepção humanista e crítica da Educação Física e do ensino técnico, que apresente um caráter propositivo, de integração da Educação Física, nesse meio (p. 18).

O campo empírico da pesquisa foram cinco instituições localizadas em três municípios do Rio Grande do Sul: Santa Maria, Colégio Técnico Industrial de Santa Maria e Colégio Politécnico da UFSM, em Pelotas IFSUL _ Riograndense – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Riograndense e CAVG – Conjunto Agrotécnico Visconde da Graça e em Bento Gonçalves IFRS – Instituto Federal do Rio Grande do SUL.

Durante a leitura e análise da dissertação encontramos os seguintes achados:

- a) “[...] a Educação Física como uma prática necessária ao desenvolvimento humano [...] está ausente na Educação Profissional [...]” (p. 27).
- b) “Os educadores devem buscar novas maneiras e possibilidades de aprendizagem significativas a seus alunos, tornando-se necessário um profundo conhecimento de tudo que será trabalhado, inserindo atividades que possibilitem aos alunos expressarem seus sentimentos, emoções e atitudes [...]” (p. 34).
- c) “[...] ao estimular uma vida ativa no contexto escolar, conscientizam-se os alunos da importância de um estilo de vida ativo [...]” (p. 66).
- d) “[...] não existe atividade motora sistematizada que possa ser considerada adequada ou inadequada para todas as pessoas. Toda e qualquer atividade deve ser conduzida com observação e avaliação das características individuais do praticante. A inobservância desta diretriz básica pode resultar em lesões e ou em desestímulo aos praticantes afastando-os das oportunidades de desfrutar de benefícios que tais atividades podem propiciar [...]” (p. 70).
- e) “[...] acreditamos que a adoção de uma política de caráter institucional de incentivo e fomento ao desenvolvimento da Educação Física no ensino técnico profissional é válida e importante [...]” (p. 77).
- f) “[...] fazer a boa combinação da educação técnica, compreendendo a técnica como parte essencial do homem, ser dinâmico e nunca acabado, e entendendo a Educação Física, como também tão central numa visão humanista do educando, porque o homem é corpo e alma, mente e corpo, sem as separações doentias que a cultura racionalista procedeu, esta é a grande finalidade de quem compreende o homem como corpo espírito e técnica” (p. 78).

A autora conclui que:

[...] os resultados das análises interpretativas procedentes das quatro grandes categorias do problema investigado proporcionaram evidências significativas acerca dos sentimentos e carências dos professores de Educação Física do Ensino Médio e dos alunos do ensino técnico. Assim como, abriram outras possibilidades para pensar a Educação Física na perspectiva de sua inserção na totalidade concreta do ensino técnico e de atuar nessa perspectiva para viabilizar a plenitude das possibilidades humanas, num movimento de busca de transformação (COSTA, 2009, p. 82).

• *Temática 8: Práticas educativas no Ensino Técnico*

Scarpari (2009) em sua dissertação *Física dos Biodigestores: Contextualizando o Ensino de Física para Alunos do Curso Técnico Agrícola* inicialmente, faz uma revisão da literatura que compreende um breve histórico da política educacional e seus objetivos, enfocando os novos rumos do Ensino Médio. Scarpari destaca que:

- a) “[...] quando o aluno associa o que aprende a algo que faz parte do seu cotidiano, a aprendizagem ocorre espontânea e significativamente [...]” (p. 11).
- b) “[...] o professor assume o papel de mediador para garantir ao aluno a compreensão da realidade que o cerca com o propósito de dominá-la e transformá-la [...]” (p. 12).
- c) “[...] a escolha por atividades contextualizadas possibilitam a interação entre conteúdo – aluno – professor e isso, sem dúvida, fomenta a aprendizagem e estimula o aluno a estar sempre em busca de mais conhecimentos [...] percebe-se assim, o quão importante é o papel do educador deste novo século, pois sua tarefa não é apenas ensinar os conteúdos, mas é principalmente “como ensinar” (p. 83).
- d) “[...] o professor precisa ter claro que ensinar não é simplesmente repassar conhecimentos, mas criar as possibilidades para sua própria produção [...] emerge, aqui, claramente a implicação da ação do professor e da escola como responsáveis pelo sucesso educacional” (p. 83-84).

Segundo o autor:

[...] para concluir, emerge, aqui, claramente a implicação da ação do professor e da escola como responsáveis pelo sucesso educacional. O professor tem a função explícita de intervir no processo, diferentemente da disciplina que ensina. Ensinar determinados conteúdos de Física, por exemplo, partindo da construção de um biodigestor, auxiliado pelas ilhas de racionalidade e pelos princípios sociointeracionistas, provocou uma mudança significativa na aprendizagem dos alunos que participaram da pesquisa [...] (p. 84).

Pires, (2009) em sua dissertação *A disciplina de Matemática no Currículo da Escola Técnica Presidente Getulio Vargas: Um estudo de narrativas de professores estuda* “[...] como os professores de diferentes áreas do conhecimento do curso de Ensino Médio e do curso de Educação Profissional da Escola Técnica Presidente

Getulio Vargas de Santo Ângelo/RS descrevem a posição ocupada pela disciplina de matemática no currículo escolar” (p.6). Participaram de seu estudo vinte e cinco professores da Escola Técnica Estadual Presidente Getulio Vargas (um professor de cada disciplina e seis da área de matemática) (cf. p. 44).

Pires tece os seguintes comentários:

- a) “Nenhuma formação curricular é neutra, desinteressada, mas inevitavelmente implica relações de poder” (p. 22).
- b) A etnomatemática propõe uma centralidade para dimensões políticas sociais e culturais (p. 25).
- c) “[...] no ensino profissionalizante eles possuem fortes motivações profissionais para não desistir. Apesar dos anos que ficaram fora da sala de aula, rompendo o ritmo de estudos, usualmente são pessoas mais maduras, a maioria adultos com responsabilidades” (p. 53).
- d) “[...] a vinculação com o mercado de trabalho e as necessidades das empresas de obter mão-de-obra qualificada se constituía em um fator importante para a valorização da Matemática pelos alunos do Curso Técnico, sendo um estímulo para que ultrapassassem as limitações com que ingressavam no curso” (p. 57).
- e) “Uma das unidades de sentido sobre a educação matemática que emergiu da análise do material de pesquisa refere-se à ideia de que a matemática desenvolve o raciocínio” (p. 75).

E, assim se manifesta o autor deste trabalho quando do encerramento de sua pesquisa: “Em síntese, os professores entrevistados ao afirmarem a importância da disciplina de matemática porque ela desenvolve o raciocínio, estavam na ordem do discurso pedagógico contemporâneo” (PIRES, 2009, p. 77).

Casagrande (2003), em sua dissertação *Competência Básica: mensurando a importância dos componentes educacionais para sua construção*, norteia sua pesquisa sobre a seguinte questão: “Qual a importância dos números complexos na análise e resolução de circuitos elétricos de corrente alternada, já que para os alunos a análise fasorial torna-se limitada para a aprendizagem de circuitos mais elaborados?” (p. 22). Traça como objetivo geral:

[...] avaliar a aplicabilidade de números complexos como estratégia de ensino na análise de circuitos elétricos em corrente alternada, colocando a disposição do técnico em eletrotécnica, mecatrônica, eletrônica,

telecomunicações, automação industrial e eletrônica essa abordagem alternativa de análise (p. 23).

Na análise da pesquisa encontramos os seguintes achados:

- a) “[...] a reflexão sobre docência com competência constitui-se na busca da satisfação de uma necessidade em compreender melhor as razões e aptidões para esse fazer” (p. 18).
- b) “[...] percebe-se que as escolas da rede pública (estadual e federal), não apresentam programas de formação *a posteriori* para seus professores [...] (p. 122) [...] diferentemente das escolas privadas, estas não apresentam uma preocupação efetiva com a formação dos professores” (p. 145).
- c) “[...] o ensino de matemática se dá em função dele mesmo, sem qualquer contextualização” (p. 127).
- d) “[...] nós, professores, somos muito resistentes as mudanças, mas temos que ser ousados e inovar na nossa missão de educadores” (p. 134).

Nas conclusões o autor destaca que:

Os alunos que trabalham com a análise fatorial não têm uma estrutura cognitiva capaz de dar conta de um cálculo matemático que extrapola as análises baseadas no triângulo retângulo. A análise fatorial exige um conhecimento matemático prévio bastante elaborado e difícil. Dai surge uma contradição: apesar de os professores identificarem a falta de conhecimentos prévios como o principal problema para o ensino dos circuitos em Corrente Alternada, praticam uma metodologia que, justamente, exige uma fundamentação matemática maior (CASAGRANDE, 2003, p. 146).

Kaiser, (2004) em seu trabalho *Formação Técnica e Ambiental, Uma Proposta Curricular Integradora* teve como objetivo:

[...] investigar a formação do Técnico em Manutenção Elétrica, Eletrônica e Mecânica da Escola Técnica Estadual Monteiro Lobato de Taquara e sua atuação nas indústrias e empresas prestadoras de serviços do Vale do Paranhama (Taquara, Parobé, Igrejinha e Três Coroas), buscando a identificação de novos indicadores para o processo de ensino aprendizagem da Educação Profissional, de forma reflexiva e crítica, com vistas à Preservação Ambiental e ao Desenvolvimento Sustentável (p. 6).

Participaram do estudo 37 professores do Ensino Técnico e todos os 170 alunos do último semestre do curso de eletrônica e mecânica da Escola Estadual Monteiro Lobato de Taquara, 66 empresários juntamente com 70 técnicos em manutenção, formados pela Escola Técnica Estadual Monteiro Lobato, que atuam

na região do Vale do Paranhama de Taquara, Parobé, Igrejinha e Três Coroas (cf. p. 50-51).

Dentre os principais achados do estudo, destacam-se:

- a) “[...] a grande maioria não está preocupada com a preservação ambiental nas suas atitudes do dia-a-dia, tem suas preocupações voltadas somente para satisfazer as necessidades como um futuro técnico e ser promovido” (p. 61).
- b) “[...] observa-se que as atitudes e o desinteresse da maioria dos alunos em relação às questões ambientais podem ser reflexos do tipo de ensino oferecido pela escola”.
- c) “[...] constata-se que a maioria dos professores é conhecedor e demonstra sensibilidade em relação às questões ambientais, teoricamente, mas na prática, não as demonstra no processo educativo em sala de aula” (p. 114).

Kaiser conclui que:

[...] é importante a atuação da Escola na região, oferecendo cursos de atualização e aperfeiçoamento, no que se refere as questões ambientais, aos alunos, professores, técnicos de manutenção e empresários, contribuindo, dessa forma suprir as necessidades do presente sem comprometer a capacidade das futuras gerações atenderem suas próprias necessidades (p. 115).

Flach (2001), em sua dissertação *Laboratório de Ensino de Química: Educação Ambiental através do plano de Controle de Rejeitos no Curso Profissionalizante* analisa o destino dos resíduos utilizados nas aulas de química pelas instituições e este estudo tem o objetivo geral de estabelecer um plano de controle de rejeitos nas aulas praticas de química, que possa ser aplicado em qualquer instituição, evidenciando o compromisso ambiental.

A área do estudo foi o estado do Rio Grande do Sul sendo o campo empírico doze instituições de ensino que oferecem o curso profissionalizante em Química pertencentes a variadas redes de ensino, com projetos diferenciados.

Dentre algumas idéias centrais da pesquisa salientamos:

- a) “[...] a escola profissionalizante estabelece atendimento as partes envolvidas; comunidade e indústria, e deve estar comprometida com o controle do impacto ambiental agindo na formação de recursos humanos

capacitados a proteção ao meio ambiente e ao exercício da cidadania” (p. 02).

- b) “O planejamento do curso e os planos de ensino das disciplinas, principalmente práticas, devem identificar aspectos ambientais em suas atividades a fim de determinar os efeitos de tais atividades sobre o meio” (p. 18).
- c) “[...] os egressos do profissionalizante em química terão sua qualificação técnica ligada ao compromisso do exercício de sua cidadania e uso de seus direitos diante da sociedade e do mercado de trabalho do qual irão fazer parte” (p. 47).

A autora, finaliza, propondo

[...] um rastreamento dos rejeitos químicos produzidos pelas instituições nas aulas práticas, e assim contribuir para preservação do meio ambiente ao aplicar a proposta de rastreamento para cada atividade prática executada na disciplina de análise química da escola estadual São João Batista, foi possível identificar os principais rejeitos gerados e estimar a qualidade das técnicas executadas sob critério de risco ambiental (FLACH, 2001, p. 123).

• *Temática 9: Avaliação do processo ensino-aprendizagem*

Vieira, (2006) em sua dissertação *Da escola ao trabalho: Competência e Inserção profissional, na visão dos estudantes de química da Escola Técnica da UFRGS*, teve como objetivo de investigação:

[...] determinar a contribuição da educação técnica-profissional na inserção profissional dos jovens, reconhecer o significado e a relevância da formação por competências nesse processo de inserção, comparar os tipos de competências e seus significados frente aos diferentes atores, tentar compreender os caminhos percorridos pelos estudantes egressos da educação técnico-profissional na busca da inserção profissional, tentar estabelecer uma relação entre as demandas do mercado de trabalho, traduzida por competências requeridas, e aquelas aspiradas pelos estudantes (p. 19).

De modo geral, é possível destacarmos as seguintes idéias:

- a) “[...] a competência assumiria o papel de articuladora e de interlocução entre os saberes teóricos e os saberes profissionais” (p. 65).
- b) “[...] o mercado de trabalho passa a ser mais exigente quanto aos profissionais que, se antes bastava que soubessem uma determinada operação mecânica, agora lhe é exigido um conhecimento de base

científica aliada à diversidade de operações e comportamentos que incluem tomadas de decisão, algo impensável tempos atrás” (p. 135).

- c) “Os estudantes reconhecem a escola como uma rede informações suficiente para dar conta dos encaminhamentos que esperam com vistas a inserção profissional” (p. 138).
- d) “[...] exigência de competências comportamentais está mais presente em empresas cujos processos produtivos já se encontram informatizados e automatizados e adotaram uma organização flexível” (p. 140).
- e) “[...] educação técnica profissional é acima de tudo parte de uma caminhada de vida, um projeto mais longo e complexo que se reforça na medida em que a formação melhor sustenta a opção por uma ou por outra profissão, descortinando a oportunidade de, em menor tempo, ingressar no mercado de trabalho” (p. 142).

Em suas conclusões finais o autor afirma: “[...] a competência assume um papel diferente quando observada sobre o ponto de vista da escola frente à visão do mercado de trabalho (VIEIRA, 2006, p. 139).

Mello (2005) em sua dissertação *O ensino de matemática e a Educação Profissional: a aplicabilidade dos números complexos na análise de Circuitos Elétricos* investiga “[...] qual o grau de importância dos componentes do processo educacional na construção das competências básicas prioritárias para o Centro Estadual Profissional Curitiba-PR?” (p. 03). Delineou os seguintes objetivos específicos:

[...] identificar as principais competências básicas requeridas dos técnicos de nível médio pelo setor produtivo paranaense, identificar os principais componentes do processo educacional que promovem a construção das competências básicas pelos alunos, identificar o grau de influência de cada componente do processo educacional identificado na construção de cada competência básica requerida, identificar, dentre o rol das competências básicas, aquelas que devem ser priorizadas para o Centro Estadual de Educação Profissional de Curitiba em função da realidade local, mensurar o grau de importância dos componentes do processo educacional na construção das competências básicas prioritárias para o Centro Estadual de Educação Profissional de Curitiba-PR (p.04).

Os principais achados que consideramos importantes de salientar estão arrolados abaixo:

- a) “[...] acabaram-se os tempos das carreiras profissionais estáveis e entramos na era dos itinerários profissionais imprevisíveis, qualquer que seja a duração e o tipo de diploma obtido na formação inicial” (p. 15).

- b) “[...] não existe uma definição objetiva do que vem a ser competência básica, que possibilite delimitar, de forma consistente todo o território de abrangência da mesma” (p. 17).
- c) “[...] ignorar o mercado é ignorar ao próprio indivíduo” (p. 22).
- d) “[...] assim a quem compete a formação plena do trabalhador na escola? A resposta a ambas os questionamentos recaem impreterivelmente a educação profissional, tendo em vista seus pressupostos” (p. 25).

O autor conclui após a análise e tabulação dos dados que: “como ultima conclusão desta pesquisa observa-se, pelos dados retratados, que dois componentes são fundamentais para o desenvolvimento das competências básicas: leitura e vínculo com o mercado” (MELLO, 2005, p. 104).

- *Temática 10 – Estágio*

Dutra (2009) em sua dissertação *Entre a Escola e a Fábrica: O papel do Estágio na Trajetória entre a Formação e o Trabalho*, tem como objetivo geral

[...] investigar a relevância do estágio na constituição do técnico de nível médio no curso de técnico de nível médio, no IFSUL Campus de Sapucaia do Sul, e como objetivos específicos, analisar o quadro normativo-jurídico que organiza a legislação concernente ao estágio curricular obrigatório, no ensino técnico de nível médio, compreender qual o lugar do estágio no currículo do curso de transformação em termoplásticos do IFSUL Campus Sapucaia do Sul, analisar a contribuição do estágio para a inserção profissional dos alunos do curso de técnico de nível médio em termoplásticos no campus de Sapucaia do Sul (p. 15).

Os principais achados que consideramos importante de destacar, estão relacionados abaixo:

- a) “[...] o que parece, em que pese tais mudanças, é que a localização do técnico mantém sua vitalidade, tanto do ponto de vista jurídico e legal, tanto de usa posição independente dos engenheiros e operadores dentro da produção” (p. 33).
- b) “[...] o estágio pode ser entendido tanto quanto um momento de chegada ao “processo produtivo”, quanto como uma oportunidade para desenvolver habilidades relacionadas às relações de trabalho” (p. 65).
- c) “[...] o estágio, além de representar a chance de “por em pratica o aprendizado acumulado”, é profissionalmente um marco decisivo na

constituição do técnico industrial de nível médio. Existe um “antes e depois”, na realização da prática do estágio” (p. 116).

O autor conclui que parece importante, em tempo, deixar como contribuição ao debate dos planos curriculares e educacionais a sugestão e o estímulo a discussão em torno da obrigatoriedade do estágio nos níveis superior, técnico e médio. No mesmo sentido, como proposta, há que se debater, propositivamente, iniciativas que busquem, dentro da educação profissional, maior integração.

Conclui-se ainda chamando a atenção para um elemento que foi comum para os estudantes entrevistados: todos eles identificaram sua condição juvenil como uma grande possibilidade. Em tempos de profunda fragmentação do trabalho, de retração de postos e de direitos em geral, a perspectiva de realização de um estágio, para estes jovens que vivem do trabalho é, como já foi dito, uma rica travessia – com suas idas e vindas. Entre formação e o trabalho, a existência deste espaço, as vésperas de certificarem-se de constituírem-se como técnicos industriais é um momento de interação, de síntese e de mudanças em suas vidas (p. 118).

Cesa (2007) em sua tese no curso de Direito da Universidade de Caxias do Sul: *Lei de Estágio: Uma Análise Dogmática e Crítica a Luz do Dever de o Estado Garantir a efetividade dos Direitos Fundamentais dos Trabalhadores a Educação e a Qualificação Profissional*, desenvolve uma...

[...] análise dogmática da Lei nº 6494/1977 Lei do Estágio, e demais normativos conexos, sob o enfoque das políticas públicas de inserção do jovem no mercado laboral para garantia do direito constitucional ao trabalho, a educação e a qualificação profissional, tendo em vista o problema do desvirtuamento dos objetivos do instituto para camuflar legitimam relações de emprego (p. 12).

Consideramos idéias centrais desta tese as que seguem:

- a) “[...] conclui-se, portanto, que a civilização romana dedicava total desprezo ao homem que necessitasse trabalhar para viver e que, por esta razão, não havia preocupação do Estado em financiar qualquer escola destinada ao aprendizado de um ofício. E levaria ainda muito tempo para que o mundo assistisse a uma transformação desse pensamento” (p. 27).
- b) “[...] considera-se estágio curricular para os efeitos deste decreto, as atividades de aprendizagem social, profissional e cultural proporcionadas ao estudante pela participação em situações reais de vida e trabalho de

seu meio, sendo realizada na comunidade em geral ou junto a pessoas jurídicas de direito público ou privado, sob responsabilidade e coordenação da instituição de ensino” (p. 88).

- c) “[...] a definição da ONU para educação, a ciência e a cultura (UNESCO), estágio prático designa o período – geralmente obrigatório durante o qual as qualificações adquiridas no correr da formação prática dada pelo ensino técnico e profissional podem ser experimentada e evidenciadas nas empresas” (p. 89).
- d) “[...] na prática os estágios que costumam estar inseridos na grade curricular dos cursos são obrigatório, que compõem a carga horária total do ensino profissionalizante, podendo ser desenvolvidos dentro da instituição de ensino ou em ambientes externos com ela conveniados” (p.96).
- e) “[...] o estagiário desenvolverá seu aprendizado prático profissional integrando-se na atividade do concedente, convivendo com os demais empregados e com a diversidade de situações presentes em um ambiente real de trabalho” (p. 104).
- f) “[...] um dos principais posicionamentos defendidos por este trabalho, que é a necessidade de inserção do estágio profissionalizante na grade curricular do curso, seja ele de Ensino Médio, técnico ou superior” (p. 133).
- g) “[...] a defasagem entre educação e expectativa de realização se relaciona também com a inserção no mercado de trabalho, já que uma das principais dificuldades que enfrentam é a falta de capacitação apropriada às demandas do mercado de trabalho de experiência em relação aos adultos” (p. 148).
- h) “[...] esses estágios tem por objetivo a inserção social e profissional do jovem no mercado de trabalho. É um treinamento prático que se integra ao programa de ensino onde está matriculado o estudante. O contrato de estágio, assim como no Brasil, é resultado de uma relação tripartite, cuja convenção é assinada pela empresa, pelo estabelecimento de formação e pelo estudante, sendo que a remuneração concedida ao estagiário é suportada pelo Estado, tipicidade do caso francês” (p. 217).
- i) “[...] adequação das políticas públicas governamentais aos avanços da expectativa de vida do homem em todo o mundo. Se antes era certo ajustar ações que objetivassem o ingresso do jovem no mundo do trabalho a partir dos 16 anos, idade média de conclusão do ensino secundário, hoje o

pensamento já esta voltado em mantê-lo mais tempo na escola, adiando sua admissão como forma de manter equilibrado o mercado de trabalho” (p. 226).

- j) “[...] em se tratando das responsabilidades das instituições de ensino na formação e capacitação do jovem para o mercado de trabalho, há de se considerar que a economia global esta se deslocando para atividades baseadas em conhecimento humano mais sofisticado, o que torna especialmente importantes as opções que tem a política educacional para não só assistir as economias nacionais como também para formar jovens capazes de criar novos desenhos de desenvolvimento” (p. 265).
- k) “[...] o modelo brasileiro atual de aprendizagem profissional, seja ela empresaria ou escolar, visto como uma prática que une escola e ofício voltado ao interesse do próprio jovem, aprendiz ou estagiário, encontra seus princípios formadores nas corporações de ofício, embora hoje, paradoxalmente, menos evoluídos nas questões de proteção e garantia de ascensão” (p.269).

O autor conclui que tendo em vista que muitos jovens necessitam do trabalho para manter seu sustento – e nesse caso é como trabalhadores que devem ser considerados – é necessário que as políticas públicas criem mecanismos de atração do setor privado aos seus propósitos de vinculação dos jovens em contratações formais de emprego, seja concedendo maiores subvenções, seja criando ou implementando programas mais adequados a cada momento da educação permanente e da capacitação do estudante para o trabalho.

De modo geral, as idéias centrais discutidas nas dissertações e teses podem ser resumidas em seis tópicos:

- a) Os dispositivos legais que normatizam a Educação Profissional precisam ser analisados na sua totalidade para que possamos ter uma visão contextualizada das continuidades e rupturas presentes em cada um deles e que, de certa forma, foram constituindo os modelos de educação profissional na sociedade contemporânea.
- b) A formação do futuro técnico precisa contemplar tantos os conhecimentos específicos da profissão quanto conhecimentos gerais tais como informática, idiomas, produção de textos, etc. Também no perfil do técnico aspectos tais como iniciativa, facilidade de compreensão e organização no

trabalho, integração social, assiduidade, liderança, pontualidade, respeito à hierarquia e apresentação pessoal são considerados fundamentais.

- c) A ênfase na competência profissional ganha centralidade no conjunto de mudanças na Educação Profissional. O desenvolvimento de competências deve ser central nos processos formativos entendendo que tal processo é contínuo e transcende a própria escolarização.
- d) A articulação teórico-prática é fundamental na formação do técnico e, nesse sentido, o estágio é um espaço por excelência de aprendizagens relativas ao exercício da futura profissão.
- e) A relevância de haver mecanismos que viabilizem o diálogo entre as instituições formadoras e os possíveis espaços que irão absorver os futuros técnicos, tendo em vista a identificação das demandas formativas aproximando a educação profissional do mercado de trabalho. Tais demandas se constituem num elemento fundamental para o delineamento da proposta pedagógica nos cursos técnicos a qual deve estar estruturada nos princípios da flexibilidade, interdisciplinaridade, tematização e contextualização da realidade.
- f) Os professores que atuam na educação profissional precisam ser instrumentalizados com conhecimentos didático-pedagógicos considerando-se que suas formações forma numa área profissional específica que não o magistério. Nesse sentido, a proposição de programas de formação continuada se constitui numa possibilidade de minimizar as dificuldades encontradas por estes professores nas suas ações educativas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo ora apresentado teve como problema de investigação *Quais as temáticas relativas à Educação Profissional, em nível técnico, são abordadas nas dissertações e teses, defendidas no espaço temporal entre os anos de 1990 a 2009, em Programas de Pós-graduação situados na Região Metropolitana de Porto Alegre, no Rio Grande do Sul.*

A partir deste problema de investigação, delineamos como objetivos da pesquisa:

a) Realizar um mapeamento das dissertações e teses que focalizam a Educação Profissional em nível técnico defendidas em Programas de Pós-graduação situados na Região Metropolitana de Porto Alegre.

b) Identificar as temáticas relativas à Educação Profissional, em nível médio ou pós-médio, abordadas nas dissertações e teses.

Com relação ao primeiro objetivo identificamos um conjunto de 28 trabalhos (sendo 24 dissertações e 4 teses) defendidos em Programas de Pós-graduação situados na Região Metropolitana de Porto Alegre. Esses trabalhos foram defendidos no espaço temporal entre os anos 1990 e 2009. Constatamos que a partir do ano de 2002 aumenta o número de trabalhos defendidos sendo que os picos podem ser identificados nos anos de 2002 (14,3%), 2005 (10,7%), 2006 (14,3%) e em 2009 (17,9%).

A área que concentra o maior número de trabalhos defendidos (75%) é a área da Educação. A Universidade Federal do Rio Grande do Sul concentra o maior número de trabalhos defendidos.

Preponderam as pesquisas de campo (78%) Escolas Técnicas, Institutos, empresas, empregadoras de egressos e estagiários cujos sujeitos participantes são professores, alunos, alunos egressos de cursos técnicos, alunos estagiários, alunos formandos, responsáveis pelo setor de recursos humanos das empresas, dirigentes e supervisores de estabelecimentos de educação técnico-profissional, representantes de corporações empresariais, aprendizes, instrutores, comissão de adaptação da lei, cuidadores, usuários, empresas e sindicalistas.

No que diz respeito ao segundo objetivo, foi possível categorizar o foco investigativo das dissertações e teses em 10 temáticas, a saber:

- análise dos dispositivos legais e políticas;
- relação entre demandas de mercado e proposta de formação profissional;
- trajetória e significado de uma instituição de ensino técnico-profissional;
- formação profissional na concepção de alunos;
- formação de professores;
- repercussões da Reforma da Educação Profissional sobre as atividades pedagógicas;
- relações entre tecnologia e humanismo no ensino técnico;
- práticas educativas no ensino técnico;
- qualificação profissional e competências;
- estágio.

As dissertações e teses contemplam, em termos de análise, as discussões constantes no período em que foram realizadas relativas aos dispositivos legais em voga. Dessa forma, somente é possível compreender as reflexões apresentadas pelos autores de tais trabalhos estabelecendo uma interlocução com tais dispositivos.

A análise das dissertações e teses nos possibilitou ter um olhar mais amplo sobre as questões relacionadas a educação profissional. Temos ciência de que a realização desta pesquisa é apenas o início de uma caminhada no âmbito científico.

Os principais achados do conjunto de trabalhos analisados podem ser resumidos nos seguintes tópicos: a) a educação profissional é um campo profícuo para investigações futuras, haja vista o reduzido número de estudos encontrados e a repetição expressiva de autores mencionados; b) as dissertações e teses precisam ser analisadas tendo-se presente o cenário contextual, principalmente o relativo aos dispositivos legais vigentes neste cenário, pois elas refletem e traduzem de certa forma, tais dispositivos; e c) existe uma lacuna, em termos de temáticas investigativas, que focalizem o processo de aprendizagem dos estudantes da educação profissional; a discussão de propostas de educação profissional exitosas e de formação continuada para docentes que atuam nesse nível.

Tendo presente este fato e a complexidade das discussões que permeiam a educação profissional, em seus diferentes níveis, entendemos que em estudos futuros possam ser desenvolvidos novos estudos que focalizem dimensões tais como: a) a formação do professor para atuar no âmbito da educação profissional; b)

a análise dos modos de efetivação das políticas públicas relativas a educação profissional, em seus diferentes níveis; c) a configuração das práticas educativas no contexto da educação profissional e os desafios que se impõem a formação docente; d) as demandas formativas do setor produtivo e as formas de tradução dessas demandas nos programas dos cursos de educação profissional, seja em termos de conteúdos ou de competências; e) a discussão sobre o “modelo de competências” preconizados pelos dispositivos legais que regem a educação profissional e suas interfaces com o processo educativo na educação profissional, dentre outras.

Por fim, entendemos que esta pesquisa poderá contribuir para outros estudos, sendo uma referência principalmente no que concerne ao mapeamento das pesquisas desenvolvidas que focam a educação profissional, no espaço temporal entre 1990 e 2009, defendidas em Programas de Pós-graduação situados na Região Metropolitana de Porto Alegre.

REFERÊNCIAS

AZAMBUJA, Denise Antunes de. **Teias da avaliação no ensino-aprendizagem em saúde:** uma “análise de situação” da avaliação dos desempenhos cognitivo e laboral no ensino técnico em enfermagem. 2006, 127f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, 2006.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 2009.

BERNSTEIN, Basil. **A Estruturação do Discurso Pedagógico.** Petrópolis: Vozes, 1996.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação.** Tradução de Maria João Alvarez Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto, 1994.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil:** promulgada em 5 de outubro de 1988. 25. São Paulo, Saraiva, 2000.

BRASIL. Decreto nº 2.208/97, de 17 de abril de 1997. **Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da lei nº 9.394/96.**

BRASIL. Lei n. 4.024 de 20 de dezembro de 1961. **Documenta,** Rio de Janeiro. Fixa diretrizes e bases para a educação nacional.

BRASIL. Lei n. 7.044 de 18 de dezembro de 1982. **Documenta,** Brasília. Altera dispositivos da Lei 5.692/71.

BRASIL. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.**

BRASIL. Leis, Decretos. Lei n. 5.692, 11 de agosto de 1971. **Documenta,** Rio de Janeiro, n. 129, p. 400-416, ago. 1971. Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus.

CARDOSO, Sonia Fontoura. **A política e a evolução do ensino de 2o grau no Rio Grande do Sul.** 2002, 203f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Programa de

Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, 2002.

CASAGRANDE, Ronaldo Vinícius. **Competência básica: mensurando a importância dos componentes educacionais para sua construção.** 2003, 146f. Dissertação (Mestrado Profissional em Engenharia). Programa de Pós-Graduação em Engenharia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, 2003.

CESA, Marilise Pedroso. **Lei de estágio: Uma análise dogmática e crítica à luz do dever de o estado garantir a efetividade dos direitos fundamentais ao trabalho, à educação e à qualificação profissional.** 2007, 285f. Dissertação (Mestrado-Direito) Programa de Pós-Graduação da Universidade de Caxias do Sul – UCS, 2007.

CHRISTOPHE, Micheline. **A legislação sobre a Educação Tecnológica, no quadro da Educação Profissional brasileira.** Rio de Janeiro Instituto de Estudos do Trabalho e da Sociedade: 2005.

COLAO, Magda Maria. **A formação do técnico e do Tecnólogo no Curso de viticultura e enologia do CEFET- Bento Gonçalves-RS: Educação profissional. Estudo de Caso.** 2005, 375f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, 2005.

COSTA, Marcia Rejane Julio. **Educação Física para Humanização da educação profissional e tecnológica: Um Estudo no RS.** 2009, 92f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Santa Cruz do Sul. UNISC, 2009.

DEL PINO, Mauro Augusto Burkert. **Reestruturação produtiva e política de educação profissional.** 2000, 262f. Tese (Doutorado em Educação)-Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, 2000.

DUTRA, Israel Pinto Dornelles. **Entre a escola e a fábrica: o papel do estágio na trajetória entre a formação e o trabalho.** 2009, 132f. (Mestrado em Educação)-Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, 2009.

FERRETTI, Celso João; SILVA JUNIOR, João dos Reis. Educação profissional numa sociedade sem empregos. **Cad. Pesqui.** [online]. 2000, n.109, pp. 43-66.

FERRETTI, Celso João. **Formação profissional e reforma do ensino técnico no Brasil: Anos 90.** Educação & Sociedade, ano XVIII, nº 59, agosto/97, p. 225-269.

_____, Celso João Mudanças em sistemas estaduais de ensino em face das reformas no Ensino Médio e no Ensino Técnico. **Educ. Soc.** [online]. 2000, vol.21, n.70, p. 80-99.

FIEBIG, Lucia Helena Franzen. **De profissional a educador:** a trajetória do professor de ensino técnico em nutrição. 2006, 225f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande Do Sul –PUCRS, Porto Alegre,2006.

FLACH, Maria Cristina Sallas. **Laboratórios de ensino de química:** educação ambiental através do plano de controle de rejeitos no curso profissionalizante - RS. 2001, 153f. Dissertação (Mestrado em Ecologia)-Programa de Pós-Graduação em Ecologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, 2001.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. **Educ. Soc.** [online]. 2007, vol.28, n.100, p. 1129-1152.

CPS/FGV/PME/IBGE. Disponível em:
<<http://www3.fgv.br/ibrecps/vot2/simpme/port/renda.htm>>

KAISER, Claudio. **Formação Técnica e preservação ambiental, uma proposta curricular integradora.** 2004, 120f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Luterana do Brasil, Ulbra, 2004.

KUENZER, Acacia Z. O Ensino Médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. **Educ. Soc.** [online]. 2000, vol.21, n.70, pp. 15-39.

_____, Acacia Z. Educação profissional nos anos 2000: a dimensão subordinada das políticas de inclusão. **Educ. Soc.** [online]. 2006, vol.27, n.96, pp. 877-910.

LAVILLE, Christian e DIONNE, Jean. **A construção do saber:** manual de metodologia de pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda, 1999.

LIMA, Eliane Figueras Pereira. **Escola Técnica Irmão Pedro: Mudanças no Ensino Técnico de Nível Médio**. 2002, 132f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, 2002.

LINHAS DE PESQUISA. Disponível em:
<<http://www.unilasalle.edu.br/canoas/pagina.php?id=758>>

LOPES, Elisabeth de Fátima da Silva. **A Formação das Professoras Enfermeiras da Escola Técnica de Enfermagem do Hospital de Clínicas de Porto Alegre**. 2007, 272f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, 2007.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Geraldo Ribas. **Um estudo do perfil demandado pelo mercado de trabalho para os alunos egressos da Escola Técnica da Universidade Federal do Rio Grande do Sul**. 2003, 117f. Dissertação (Mestrado em Engenharia)- Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, 2003.

MELLO, Sílvio Quintino de. **O ensino de Matemática e a Educação Profissional: a aplicabilidade dos números complexos na análise de Circuitos Elétricos**. 2005, 159f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática)- Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Luterana do Brasil – Ulbra, 2005.

MONTEIRO, Maria Lúcia da Silva. **A reforma do ensino técnico profissionalizante e o Conjunto Agrotécnico Visconde da Graça**. 2002, 142f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos–UNISINOS, São Leopoldo, 2002.

NICOLODI, Suzana Cini Freitas. **A constituição da docência na educação Profissionalizante de Ensino Médio**. 2008, 121f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos –UNISINOS, São Leopoldo, 2008.

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. Mudanças no mundo do trabalho: acertos e desacertos na proposta curricular para o Ensino Médio (Resolução CNE 03/98). Diferenças entre formação técnica e formação tecnológica. **Educ. Soc.** [online]. 2000, vol.21, n.70, pp. 40-62.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, Ed., 1999.

_____, Philippe. **Dez Novas Competências Para Ensinar**. Porto Alegre: Artmed Ed, 2000.

PIRES, Carla Maso Rodrigues. **A disciplina de Matemática no currículo da Escola Técnica Presidente Getúlio Vargas**: um estudo de narrativas de professores. 2009, 103f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos–UNISINOS, São Leopoldo, 2009.

PIRES, Fernanda Hampe. **O Ensino de Psicologia na Educação profissional: (des) compromissos docentes com a saúde**. 2009, 227f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, 2009.

RAMOS, Marise Nogueira. A educação profissional pela Pedagogia das Competências: para além da superfície dos documentos oficiais. **Educ. Soc.** [online]. 2002, vol.23, n.80, pp. 401-422.

SACRISTAN, Jose Gimeno, . **Educar por Competências o que há de novo**; Tradução: Carlos Henrique Lucas Lima; Artmed, ed.2011

SANDESKI, Adnilra Selma Moreira da Silva. **Implicações do estudo de mestrado na prática docente**. 2006, 110f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, São Leopoldo, 2006.

SANTOS, Daniel Marcos dos. **Globalização, crise do trabalho e reforma da educação profissional**. Um estudo da Fundação Liberato Salzano. 2002, 97f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, 2002.

SCARPARI, Deivi de Oliveira. **Física dos Biodigestores: Contextualizando o Ensino de Física para Alunos do Curso Técnico Agrícola**. 200, 86f Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Física) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de Física. Instituto de Física. Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, 2009.

STEFFEN, Euli Marlene. **Educação profissional técnica de nível médio no contexto do paradigma da acumulação flexível.** 2008, 395f. Tese (Doutorado em Educação)-Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos –UNISINOS, São Leopoldo, 2008.

STEPHANOU, Maria. **Forjando novos trabalhadores:** a experiência do ensino técnico-profissional no Rio Grande do Sul (1890-1930). 1990, 436f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, 1990.

STONE, Jorge Kraemer. **Formação Profissional - um desvelar de significados.** 2000, 129f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande Do Sul –PUCRS, Porto Alegre, 2000.

STREHL, Afonso. **Educação Técnica em Países do Mercosul:** dimensão tecnológica e humanística. 1999, 262f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica o Rio Grande Do Sul –PUCRS, Porto Alegre, 1999.

VIEIRA, Lúcio Olímpio de Carvalho. **Da Escola ao Trabalho:** Competência e Inserção Profissional, na Visão dos Estudantes de Química da Escola Técnica da UFRGS. 2006, 160f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, 2006.

ZIMMERMANN, Ilaine. **A Construção da Demanda por Formação Profissional no Centro Tecnológico de Calçado Senai-Novo Hamburgo para a Indústria Calçadista.** 2005, 232f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, 2005.