

UFRRJ
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
AGRÍCOLA

DISSERTAÇÃO

SABERES DOCENTES NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: UMA
PESQUISA AUTOBIOGRÁFICA NO INSTITUTO FEDERAL DO
ESPÍRITO SANTO

MARIA DA PENHA TRESENA SILVA

2015



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

**SABERES DOCENTES NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: UMA
PESQUISA AUTOBIOGRÁFICA NO INSTITUTO FEDERAL DO
ESPÍRITO SANTO**

MARIA DA PENHA TRESENA SILVA

Sob a Orientação da Professora Dra
Ana Cristina Souza dos Santos

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Ciências**, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação Agrícola.

Seropédica, RJ
Novembro de 2015

378.013

S586s

T

Silva, Maria da Penha Tresena, 1960-
Saberes docentes na educação
profissional: uma pesquisa autobiográfica
no Instituto Federal do Espírito Santo /
Maria da Penha Tresena Silva - 2015.
73 f.: il.

Orientador: Ana Cristina Souza dos
Santos.

Dissertação (mestrado) - Universidade
Federal Rural do Rio de Janeiro, Curso de
Pós-Graduação em Educação Agrícola.

Bibliografia: f. 63-67.

1. Ensino profissional - Teses. 2.
Professores - Formação - Teses. 3.
Professores - Conhecimentos - Teses. 4.
Ensino agrícola - Teses. I. Santos, Ana
Cristina Souza dos, 1963-. II.
Universidade Federal Rural do Rio de
Janeiro. Curso de Pós-Graduação em
Educação Agrícola. III. Título.

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

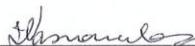
MARIA DA PENHA TRESENA SILVA

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Ciências**, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação Agrícola.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 19/11/2015.



Ana Cristina Souza dos Santos, Profª Dra. UFRRJ



Helena Corrêa Vasconcelos, Profª. Dra. UFRRJ



Maylta Brandão dos Anjos, Profª Dra. IFRJ

DEDICATÓRIA

Dedico esse trabalho a todas as pessoas que no momento da escrita acadêmica se identificam, sem perder a direção, com o sentimento que a *Clarice Lispector* descreve no verso:

*“Material eu tenho e em abundância.
O que me falta é o tino da composição, o
verdadeiro trabalho.
Minha tendência seria a de pensar apenas e
não trabalhar nada.
Mas isso não é possível. O trabalho de compor
é o pior.
Eu mesma vivo me levantando e caindo de
novo e me levantando.
Não sei qual é o bem disso, sei que é essa
forma confusa de vida que vivo.
Uma pessoa que quisesse tomar minha direção
seria bem-vinda...”*

AGRADECIMENTOS

Ao Deus que se manifesta na minha história de vida e que nos momentos de inquietação me possibilita experimentar a Sua Presença numa relação mística.

Aos meus filhos, Eduardo e Jussara, por me apoiarem e pelas manifestações, credibilidade, admiração e afeição que deles recebi durante o período do mestrado e quando da realização dos trabalhos. A eles, meu afeto maternal!

À minha orientadora, Prof. Dra. Ana Cristina Souza dos Santos, pelo acolhimento, pelas partilhas, pelo apoio e confiança. Com sua experiência e sabedoria soube transmitir, além do conhecimento, tranquilidade para que esse trabalho fosse realizado. A ela, meu carinho e estima!

Aos amigos João Batista Kefler Pinotti, Márcia Milanezi e Marizete Andrade por me incentivarem e apoiarem, com firmeza e entusiasmo, na realização das atividades acadêmicas. Estiveram presente nos momentos de dúvida, de crescimento, de incertezas e de risos. Amigos do coração!

Aos sujeitos da pesquisa, pela abertura, pela confiança e seriedade que demonstraram antes, durante e depois das entrevistas. Foi um momento de enriquecimento mútuo. A eles, minha admiração e respeito!

Ao Diretor Geral Instituto Federal do Espírito Santo – campus Serra, Prof. Dr. José Geraldo Orlandi pelo apoio e pela disponibilidade em viabilizar a realização desse estudo. A ele, gratidão e amizade!

À Coordenação, professores e servidores do Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola pelo empenho e compromisso na realização desse mestrado. A vocês, muita fraternura!

Aos meus colegas da Turma 2013-2 do Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, pelo companheirismo que demonstraram durante todo o período do mestrado. A todos, desejo de realização!

Às amigas, Grazielle Zorzal e Anasilvia Ramos Favaratto pelas contribuições na elaboração desse trabalho. A elas, o meu reconhecimento e respeito!

Imbuída do sentimento de gratidão, a sensação que me toma é de alegria e realização!

“Digo real não está na saída nem na chegada:
ele se dispõe para a gente é no meio da
travessia.”

(Guimarães Rosa)

RESUMO

SILVA, Maria da Penha Tresena da. **Saberes Docentes na Educação Profissional: uma pesquisa autobiográfica no Instituto Federal do Espírito Santo**. 2015. 73 p. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2015.

Este estudo está articulado à educação profissional, especialmente, à formação de professores que atuam nessa modalidade de ensino, no campus Serra do Instituto Federal do Espírito Santo e apresenta como objetivo geral: identificar quais os aspectos da constituição de ser professor da educação profissional e os saberes docentes que influenciam esse processo. Como orientação teórica, baseio-me nos estudos de Burnier e Garilgio (2010), Franco (2008), Nóvoa (1992; 2011), Imbernón (2011), Josso (2004; 2007), Silva e Maia (2014), Freire (1970; 2003), Nóvoa e Finger (1988), Souza (2004; 2007), entre outros. Para tanto, optou-se, pela pesquisa qualitativa baseada na história de vida com uma abordagem narrativa autobiográfica como orientação teórico-metodológica. Essa abordagem possibilitou a investigação dos saberes, os processos de constituição docente do professor da educação profissional, enfatizando a singularidade das histórias narradas por sujeitos históricos e socialmente situados. Para a coleta de dados foram realizadas entrevistas semi-estruturadas e relatos escritos pelos professores. Participaram da pesquisa professores e professoras dos cursos Técnicos em Automação Industrial e em Informática do Instituto Federal do Espírito Santo, campus Serra. Os resultados da pesquisa apontam que os entrevistados “descobrem” a docência durante a Pós-Graduação, no mestrado. Consideram que ser professor é desenvolver a habilidade de organizar o conhecimento numa relação dialógica com a humanidade do aluno. Os professores, que atuam nessa modalidade de ensino, reconhecem sua origem social, sua formação acadêmica, a presença ou não de uma formação pedagógica para a docência, ou seja, identificam a própria história de vida como fator que favorece a construção dos saberes que influenciam suas práticas em sala de aula. Conclui-se que a história de vida dos professores, a partir das narrativas autobiográficas favorece a reflexão sobre as concepções e saberes desses profissionais identificando-os como um ser social e relacional que procuram responder às questões e desafios no cotidiano da Instituição escolar.

Palavras-chave: Educação Profissional; Formação de Professores; Saberes Docentes

ABSTRACT

SILVA, Maria da Penha Tresena da. **Teacher Knowledge in Vocational Education: an autobiographical research at the Federal Institute of Espírito Santo**. 2015. 73 p. Dissertation (Master Course in Agricultural Education) Institute of Agronomy, Rural Federal University of Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2015.

This study is articulated to vocational education, especially to the training of teachers who work in this type of education, in Serra Campus of the Federal Institute of Espírito Santo and it presents as overall goal: to identify which aspects of the constitution of being teacher of vocational education and the teacher knowledge that influence this process. As theoretical orientation, the studies are based on Burnier and Garilgio (2010), Franco (2008), Nóvoa (1992; 2011), Imbernón (2011), Josso (2004; 2007), Silva and Maia (2014), Freire (1970; 2003) Nóvoa e Finger (1988), Souza (2004; 2007), among others. For this purpose, the option was for the qualitative research based on the life story with an autobiographical narrative approach as a theoretical and methodological orientation. This approach enabled the investigation of knowledge, the teaching formation processes of the vocational education teacher, emphasizing the uniqueness of the stories narrated by historical and socially situated subjects. For data collection, semi-structured interviews and reports written by teachers were carried out. The participants were teachers of the Technician Courses in Industrial Automation and Information Technology at the Federal Institute of the Espírito Santo, Serra Campus. The research results show that respondents "discover" the teaching during the graduate, in the master course. They consider that being a teacher is to develop the ability to organize knowledge in a dialogical relation with the humanity of the student. Teachers engaged in this type of education, recognize their social background, their academic education, the presence or absence of a pedagogical training for teaching, thus they identify their own life story as a factor that favors the construction of knowledge that influence their practices in the classroom. This concludes that the life story of teachers, from the autobiographical narratives encourages reflection about concepts and knowledge of these professionals, identifying them as a social and relational being who seeks answers to questions and challenges in everyday of the school institution.

Keywords: Vocational Education; Teacher training; Teacher knowledge.

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Cursos ofertados em 2008 pelo CEFETES	32
Quadro 02 – Número de matrículas em 2012	36
Quadro 03 – Estrutura e tempo de formação dos cursos ofertados no Campus Serra	41
Quadro 04 – Saberes docentes	46

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 – Localização dos Campi e Polos de EaD do IFES	35
Figura 02 – Campus Serra	40

LISTA DE ABREVIACÕES

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CAA – Colégio Agrícola de Alegre
CAC – Colégio Agrícola de Colatina
CEAD – Centro de Ensino à Distância
CEFET – Centro Federais de Educação Tecnológica
CEFETES – Centro Federal de Educação Tecnológica do Estado do Espírito Santo
CEFOR – Centro de Referência em Formação e em Educação a Distância
CEFTs – Centros Federais de Educação Tecnológica
CNE/CEB – Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica
COFAVI – Companhia de Ferro e Aço de Vitória
EaD – Educação a Distância
EAFCOL – Escola Agrotécnica Federal de Colatina
EAFs – Escolas Agrotécnicas Federais
EMJA – Ensino Médio para Jovens e Adulto
ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino
EPA – Escola de Práticas de Agricultura
EPT – Educação Profissional e Tecnológica
ETEFES – Escola Técnica Federal do Espírito Santo
FAT - Fundo de Amparo ao Trabalhador
FIC - Formação Inicial e Continuada
GAIIn – Grupo de Automação Industrial
GAMA – Grupo de Aprendizado de Máquina e Automação
GERA – Grupo de Energias Renováveis para Automação
GPRC - Grupo de Pesquisa em Redes de Comunicações
GPRC – Grupo de Pesquisa em Redes de Comunicações
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFES – Instituto Federal do Espírito Santo
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LEDS – Laboratório de Extensão em Desenvolvimento de Software
NAC – Núcleo de Artes e Cultura
NERA – Núcleo de Estudos em Robótica e Automação
Nu[Tec]² – Núcleo de Estudos em Teoria da Computação e Técnicas de Computação
PDI – Projeto Institucional Pedagógico
PPCs – Projeto Pedagógico dos Cursos
PPI - Projeto Pedagógico Institucional
PROEJA – Programa de Jovens e Adultos
PRONATEC - Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
SEEC – Comércio Eletrônico e Engenharia de Software
SEMTEC/ MEC - Secretaria de Educação Média e Tecnológica do Ministério da Educação
SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
UFES – Universidade Federal do Espírito Santo
UNED – Unidade de Ensino Descentralizada
UNEDs – Unidades de Ensino Descentralizadas

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
1 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: UMA NARRATIVA HISTÓRICA	17
1.1 Brasil-Colônia	18
1.2 Brasil-Império	21
1.3 Brasil-República	24
2 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO CONTEXTO CAPIXABA	28
2.1 A Expansão da Rede de Ensino Profissional no Espírito Santo	29
2.2 Princípios Filósofo-Pedagógico do IFES e a Formação Docente.....	36
3 CAMINHOS DA PESQUISA	40
3.1 Campus Serra: o cenário da pesquisa	40
3.2 Aspectos Teórico- Metodológicos da Investigação	43
4 SABERES DOCENTES NO EXERCÍCIO DA PROFISSÃO	46
4.1 A Entrada na Docência, Concepções do que é Ser Professor e os Desafios no Contexto da Educação Profissional	49
4.2 Satisfação Pessoal com a Atividade Docente	57
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	60
6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	63
APÊNDICES	68
A – ROTEIRO PARA ENTREVISTA	69
B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	70
ANEXOS	71
A – PARECER DA COMISSÃO DE ÉTICA	72
B – PORTARIA Nº 625/2000	73

INTRODUÇÃO

O interesse em pesquisar aspectos do processo de constituição docente de professores da educação profissional surgiu articulado às minhas experiências, enquanto pedagoga, vivenciados nesse contexto. A aproximação com essa área da educação teve início em 1995, quando ingressei como orientadora educacional na Escola Agrotécnica Federal de Colatina (EAFCOL), no estado do Espírito Santo. Do referido ano até o presente momento, tenho acompanhado o trabalho de docentes com formação técnica, a maioria, com graduação e pós-graduação nos cursos de engenharia, que atuam como professores em cursos dessa mesma modalidade e área. Esses profissionais buscam realizar atividades, dentro da sala de aula, a partir dos conhecimentos adquiridos na sua formação inicial, nas experiências constituídas na prática cotidiana e no processo de escolarização pelos quais passaram.

Nessa trajetória surgiram várias questões práticas e teóricas que se constituíram em momentos desafiadores, nos quais, tentávamos avançar junto com a supervisão pedagógica. O contato cotidiano com professores e alunos passou a exigir uma maior dedicação pessoal e profissional. Era necessário diversificar e fundamentar as atividades propostas com teorias pedagógicas, visto que essa era uma grande lacuna na formação dos professores. De outro modo, tanto em minha formação inicial, como em minhas experiências anteriores no magistério, não foram contemplados conteúdos ou situações que abrangessem as especificidades da educação profissional. Era algo distante e novo.

Em 2008, a Instituição passou por um processo de reformulação, se tornando então Instituto Federal do Espírito Santo, atuando com a verticalização do ensino, desde a oferta de cursos de nível fundamental até cursos de pós-graduação. Essa nova realidade nos trouxe novos desafios somados aos anteriores. Um desses desafios é o de os Institutos Federais compreenderem como devem realizar a difícil tarefa de produzir conhecimento aplicável à vida produtiva. Essa tarefa assume características específicas, uma vez que como observa Manfredi (2002) o termo “trabalho”, vem associado à ideia de emprego, ou seja, atividade remunerada e as relações entre trabalho e escola expressam visões ambíguas e idealizadas, tendo de um lado representações que subestimam a importância da escola, supervalorizando a experiência dos saberes envolvidos ao mundo do trabalho e de outro lado visões que superestimam a importância da escola na formação profissional e de ingresso no mercado.

De modo geral, as relações entre escola e trabalho perpassam o imaginário de ascensão social, no qual, o trabalho está ligado apenas à imagem de emprego. De outro modo, o trabalho como princípio educativo, conforme aponta Ciavatta (2005) vincula-se, à própria forma de ser dos seres humanos. E é pela ação vital do trabalho que os seres humanos transformam a natureza em meios de vida. Se essa é uma condição imperativa, socializar o princípio do trabalho como produtor de valores de uso, para manter e reproduzir a vida, é crucial e “educativo”.

Diante do contexto e da complexidade de uma ação educativa para a formação profissional que não seja baseada apenas na mera transmissão de conteúdos técnicos, surgem diversas questões, pois esses profissionais valorizam e transmitem seus saberes específicos nos cursos técnicos enfatizando os aspectos práticos da aprendizagem. Estas questões tornam-se um desafio constante para os profissionais da educação, onde me incluo, quer como pessoas no mundo, quer como profissionais responsáveis socialmente pela concretização do processo educativo escolar. Além disso, é preciso considerar que o professor aprende ensinando; ensina aprendendo. (FREIRE, 2002)

Este estudo intitulado “Saberes Docentes na Educação Profissional: uma pesquisa autobiográfica no Instituto Federal do Espírito Santo” tem por objetivo identificar quais os

aspectos da constituição de ser professor da educação profissional e os saberes docentes que influenciam sua prática e história de vida profissional, a fim de ampliar o corpus de narrativas docentes ligado a concepção da categoria professor, ao desafio encontrado em seu exercício e a autopercepção sobre o próprio desempenho e a profissionalidade docente, propiciando elementos para a reflexão radicada na voz do professor que trabalha com educação profissional. Nesse sentido, entende-se “profissionalidade como a afirmação do que é específico na ação docente e que merece ser analisado e refletido considerando aspectos históricos e sociais do momento que o conhecimento escolar pretende legitimar”. (SACRISTÁN, 1999, p.65)

A pesquisa foi realizada no campus Serra do Instituto Federal do Espírito Santo, onde atuo como pedagoga e experimento os mesmos desafios vividos desde o ingresso na educação profissional os quais me proponho a refletir e corroborar com a aceção de Pimenta (2002, p. 76) de que “a identidade não é um dado imutável, nem externo, que possa ser adquirido como uma vestimenta. É um processo de construção do sujeito historicamente situado”. Portanto, identificar as concepções e os saberes que os professores dessa modalidade de ensino acionam nas suas práticas em sala de aula pode provocar, nesse contexto, um processo de “aprendizagem experiencial” (SOUZA, 2006) constitutiva de valores humanizantes tão necessários para os profissionais que tiveram uma formação acadêmica com bases técnica, “técnicos de ciências”. (SANTOS, 2005)

No processo de conhecimento e análise dos saberes docentes do professor da educação profissional, busco construir esse estudo a partir dos pressupostos de uma pesquisa qualitativa baseada nas histórias de vida com uma abordagem a partir das narrativas autobiográficas. De acordo com Passeggi et al (2011) essa abordagem metodológica é valorizada pela sua capacidade heurística, isto é, por jogar luz sobre o fenômeno estudado possibilitando ao leitor expandir suas experiências ou confirmar o que já sabia.

Identificou-se que a narrativa autobiográfica ajuda a compreender a situação investigada e possibilita a imersão de novas relações e variáveis, ou seja, leva o leitor a ampliar suas experiências. Souza (2007) ressalta que a perspectiva da narrativa autobiográfica ajuda na compreensão das histórias pessoais e coletivas. O autor aponta que outra vantagem também associada à narrativa autobiográfica é [...] como uma possibilidade de, a partir da voz dos atores/atrizes sociais, recuperar a singularidade das histórias narradas por sujeitos históricos, socialmente situados. (SOUZA, 2007, p.67)

Para melhor compreensão e análise do conteúdo abordado a partir da narrativa autobiográfica, esta pesquisa foi organizada em quatro capítulos. O primeiro capítulo traz “A Educação Profissional: Uma Narrativa Histórica”, tratando, inicialmente, da importância dos processos educativos para o desenvolvimento humano. Enfatizando aspectos históricos, culturais, pessoais e coletivos da educação, realizou-se uma abordagem procurando identificar a construção da educação profissional no país nos períodos do Brasil-Colônia, passando pelo Brasil-Império e pelo Brasil-República.

No segundo capítulo “A Educação Profissional no Contexto Capixaba” é realizada uma análise dos processos históricos da educação profissional no estado do Espírito Santo buscando identificar as características políticas e econômicas dessa unidade federativa. Fez-se um percurso histórico desde a expansão da rede de ensino profissional no Espírito Santo até a implantação dos Institutos Federais.

O terceiro capítulo “Caminhos da Pesquisa” apresenta a estrutura e a organização do campus Serra, cenário da pesquisa, desde o início de seu funcionamento. Mostra o caminho metodológico escolhido e os critérios para a seleção dos sujeitos da pesquisa considerando as especificidades do docente que atua na educação profissional, especificamente no IFES.

No quarto capítulo intitulado “Saberes Docentes no Contexto da Educação Profissional” é realizado um levantamento de alguns dos estudos com temas afins à formação e saberes docentes na educação profissional. Traz uma análise das narrativas dos professores, sujeitos da pesquisa, destacando a sua importância para a construção ou “desconstrução” das concepções e dos saberes docentes dessa modalidade de ensino.

Nas Considerações finais, retomo alguns pontos discutidos nos capítulos anteriores, especialmente nas análises realizadas a partir das narrativas autobiográficas. As narrativas permitiram uma reflexão “necessária” a respeito dos aspectos da constituição de ser professor da educação profissional e os saberes docentes que influenciam a sua prática e história de vida profissional, questão crucial dessa pesquisa.

CAPÍTULO I

1 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: UMA NARRATIVA HISTÓRICA

O ser humano estabelece uma relação de complementaridade com a natureza, com os recursos naturais e sobre eles intervém de maneira a acomodá-los ou adaptá-los de acordo com suas necessidades e se for necessário, imprime o domínio sobre os mesmos transformando-os nos diversos espaços nos quais a vida se manifesta. Dessa maneira, por meio de sua inteligência, ele pode construir prédios adequados para resistir a terremotos, satélites para dar voltas em torno do planeta, grandes embarcações que singram os mares em alta velocidade e outras tecnologias que impactam no modo de ser e viver de uma sociedade.

Portanto, o ser humano é capaz de criar, de transformar e é essencialmente um ser social, todas essas ações são realizadas a partir das relações que estabelece no convívio com a natureza e com outros seres da mesma espécie. A partir dessas relações são criadas as instituições que definem e acomodam as “ações” realizadas por esses homens e mulheres, os quais acabam se transformando em criaturas das mesmas. Portanto, quando coloco a instituição como o lugar da relação e da criação, desejo evidenciar a educação como instituição que permite ao ser humano, homens e mulheres, buscar a autorrealização por meio dos conhecimentos e das atividades que eles produzem. Nesse sentido, a educação é o caminho para realização humana e por isso precisa estar em prol da vida, especialmente, nas dimensões social e ambiental. (SAMPAIO, 2007)

Ainda nessa direção, entendo que a educação não pode ser pensada como um fator isolado, mas como parte de uma totalidade histórica (FRIGOTTO, 2007) e que em algum momento ganha novos contornos políticos e sociais, os quais irão interferir diretamente no modo de produção e conseqüentemente na economia de uma sociedade/nação. É nessa perspectiva que apresento aspectos do desenvolvimento da educação profissional buscando considerar as possibilidades e desafios no contexto histórico, social e econômico do estado brasileiro, perfazendo o caminho a partir do Brasil-Colônia, passando pelo Brasil-Império e instituindo-se no Brasil-República.

É importante ressaltar que o modo como se organiza a produção, o desenvolvimento econômico em cada período histórico, repercute na organização dos processos educativos. Portanto, conhecer a origem da educação no Brasil facilita o entendimento desses processos e entre eles identificar os que estão voltados à educação profissional, assim como identificar também os processos que favoreceram o fortalecimento do dualismo de classes, aumentando a distância entre pobres e a classe burguesa nos primeiros séculos da nossa história, processos esses criados para atender a necessidade de mão-de-obra “qualificada” que está presente desde o Brasil Colônia até os dias atuais.

Segundo Manfredi (2002), a história da escolarização brasileira está, em grande parte, vinculada às práticas escolares ligadas à Igreja Católica com a instituição da educação formal trazida pelos jesuítas. A Companhia de Jesus, ordem religiosa fundada em Paris, cujos membros são conhecidos como jesuítas, chegou ao Brasil no ano de 1549 para propagar a fé católica, de modo particular, para catequizar os índios. No entanto, o que desejo ressaltar é o papel do sistema jesuítico de educação do Brasil nos primeiros séculos, eles foram os responsáveis pela construção das escolas para os colonizadores, as quais apresentaram num dado momento, uma proposta educativa pautada no desenvolvimento de atividades informais de qualificação para o trabalho. Conforme apresenta a mesma autora:

Nas oficinas existentes nos colégios espalhados pelos diferentes pontos do Brasil, os irmãos-oficiais exerciam e ensinavam ofícios ligados a atividade de carpintaria, de ferraria, de construção de edifícios, embarcações, de pintura, de produção de tijolos,

telhas, louças, etc., de fabricação de medicamentos, de fiação e de tecelagem (MANFREDI, 2002, p. 69)

De outro modo, Almeida (1989) salienta que desde o início de sua história, o Brasil, colônia de Portugal, necessita de mão de obra para as atividades extrativistas e cultivos agrícolas, base econômica do país naquela época, e a força de trabalho no desempenho dessas atividades advinda dos índios, negros escravos e colonos pobres. Para essa classe trabalhadora, responsável pelas atividades manuais, bem como servir à classe burguesa da colônia, não se exigia a utilização de uma mão de obra qualificada, de modo que não ocorria uma preocupação com a educação dos “trabalhadores” nesse período. O autor também enfatiza que a educação formal, da maneira como foi instituída pelos jesuítas, deveria atender aos filhos das famílias burguesas e às demais classes sociais caberiam os “benefícios” trazidos pela evangelização, atividade principal que trouxera a ordem religiosa jesuítica para o Brasil.

Embora tenha se constituído um sistema de ensino conforme afirma Saviani (2008), a educação instituída pelos jesuítas no período do Brasil Colônia de Portugal apresentava fortes características de uma ação doutrinária, em conformidade com o poder vigente, assim como uma proposta para formação dos jovens burgueses que dariam continuidade aos estudos na Europa. Portanto, neste período da história, a proposta educativa atendia aos interesses religiosos e da coroa Portuguesa Cordão (2005), desconsiderando qualquer necessidade de instrução para os trabalhadores, ou seja, totalmente distante de uma proposta para a educação profissional.

Ao apresentar a trajetória da educação no Brasil-Colônia, passando pelo Brasil-Império e pelo Brasil-República, que são períodos distintos, mas que estão interligados por características similares marcadas por mudanças econômicas, políticas e sociais, concordo com Cordão (2005, p. 44) quando afirma que, “a formação profissional no Brasil, sempre esteve reservada, desde suas origens, às classes menos favorecidas, àqueles que necessitavam se engajar de imediato na força de trabalho e que não tinham acesso à escolarização básica regular”.

1.1 Brasil-Colônia

A história do descobrimento do Brasil é marcada por um árduo processo de colonização. Os portugueses tomaram as novas terras e começaram a estabelecer uma relação de dominação com todos os recursos naturais transformando-os em artigos para serem comercializados. Freire (2002) ao demonstrar os fundamentos do processo de colonização apresenta:

[...] o sentido marcante da nossa colonização, fortemente predatória, à base da exploração econômica do grande domínio, em que o ‘poder do senhor’ se alongava ‘das terras às gentes também’ e do trabalho escravo inicialmente do nativo e posteriormente do africano, não teria criado condições necessárias ao desenvolvimento de uma mentalidade permeável, flexível, característica do clima cultural, no homem brasileiro [...]. A nossa colonização foi, sobretudo, uma empreitada comercial. Os nossos colonizadores não tiveram – e dificilmente poderiam ter tido – intenção de criar na terra descoberta, uma civilização. Interessava-lhes a exploração comercial da terra. (FREIRE, 2002 p. 74-75)

Portanto, para viabilizar essa exploração, da qual sentimos as consequências até os dias atuais, foram criadas as Capitânicas Hereditárias que consistia num sistema de administração territorial criado pelo rei de Portugal. Vigente no período de 1534 a 1759, o regime de Capitânicas Hereditárias fracassou devido à falta de recursos econômicos, a grande extensão territorial para administrar, assim como suas obrigações e, sobretudo, em consequência dos constantes ataques indígenas e para substituí-lo foi instituído o Governo Geral¹ como novo sistema administrativo das terras brasileiras.

¹Governo Geral: Um dos modelos de organização administrativa dos portugueses no Brasil colonial.

A organização administrativa do Brasil Colônia suscita a discussão sobre o desenvolvimento da educação profissional no Brasil. Nesse período foi instaurada a educação formal no território brasileiro trazida, como citei anteriormente, por uma ordem religiosa, os sacerdotes jesuítas, oriunda da igreja católica, que teria também como missão difundir a fé e de modo particular, para catequizar os índios. Os Jesuítas, segundo Ribeiro (1978, p. 1), encontraram aqui um campo fértil para realização de sua missão, pois por D. João III estabeleceu que o método de ensino para os índios seria baseado na fé católica, com essa medida o então Governo Geral desejava que o processo de colonização acontecesse sem grandes impactos e alterações à ordem vigente, pois os índios mostravam-se resistentes ao processo de colonização/dominação.

Ainda nessa direção, a Igreja teve um papel relevante, não apenas na instauração dos processos de ensino, mas teve uma atuação significativa também nos processos políticos administrativos no período de colonização das terras brasileiras. Em muitas situações, onde se mantinha presente, amenizou conflitos e, em outras se colocou como mediadora na comunicação entre os índios e os portugueses. Estabeleceu-se assim a necessidade de uma comunicação efetiva entre os religiosos e os povos indígenas e para isso foi necessário que os padres jesuítas aprendessem e compreendessem a língua falada pelos índios, assim foi necessário que os índios também aprendessem e compreendessem o idioma dos colonizadores portugueses. Essa relação dialógica entre as culturas favoreceu a elaboração de um plano educacional que atendia aos índios incluindo também os filhos dos colonos, conforme apresenta Ribeiro (1978):

[...] ao analisar-se o primeiro plano educacional, elaborado pelo padre Manoel de Nóbrega, percebe-se a intenção de catequizar e instruir os indígenas, como determinavam os “Regimentos”, percebe-se também a necessidade de incluir os filhos dos colonos uma vez que naquele instante eram os jesuítas os únicos educadores de profissão [...]. (RIBEIRO, 1978, p. 4)

De acordo com o mesmo autor, nesse período histórico, o Padre Manoel da Nóbrega, que se dedicou à educação e à evangelização tanto dos filhos dos colonos como dos filhos dos índios teve também a intenção de atuar em um trabalho “resgate” entre os indígenas a fim de descobrir possíveis vocações sacerdotais. No entanto, essa iniciativa ficou apenas no nível das intenções visto que os índios não demonstraram nenhum interesse para tal vocação. No entanto, comprometido com todo movimento em prol da colonização, Nóbrega investe em um novo projeto e propõe um ensino profissional e agrícola para formar trabalhadores capacitados capazes de contribuir para o desenvolvimento da colônia. Contudo, esse projeto fora suprimido pela intenção da ordem jesuítica que era, em primeira instância, a doutrinação das pessoas na nova terra.

Também as autoras Haidar e Tanuri (2000, p. 59) corroboram que a história da educação no Brasil tem seu início marcado com a vinda de seis padres jesuítas, eles chegaram ao Brasil, no período do descobrimento, em companhia do primeiro governador-geral, Tomé de Souza. Os jesuítas tinham a missão de trazer o ensinamento à população por meio de escolas, vieram também para catequizar o povo e formar missionários, a fim de continuar a obra de propagação do catolicismo.

Desde 1549, quinze anos depois da fundação da Ordem e um ano antes de sua aprovação por Paulo III, chegaram ao Brasil o Pe. Manoel da Nóbrega com cinco jesuítas. Fundaram imediatamente um colégio na nascente cidade de Salvador. O Pe. João Aspilicueta Navarro estudou com sucesso a língua tupi e logo se habilitou para nela pregar. (ALMEIDA, 1989, p. 25)

Por mais de dois séculos, a educação formal do Brasil ficou entregue aos padres da Companhia de Jesus que desempenharam uma intensa atividade nos processos do ensino nos diversos ofícios no Brasil colonial: “em meados do século XVIII, os jesuítas mantinham no

Brasil 25 residências, 36 missões, 17 colégios e seminários” (Cunha apud Manfredi, 2002, p. 74). As propostas de ensino com as quais eles trabalhavam estavam em conformidade com os ensinamentos, regras e hierarquias da igreja católica apostólica romana e se traziam um aporte assistencialista em suas ações que permaneceu por muito tempo nas práticas educacionais brasileiras. Nesse sentido, os autores Bittar e Ferreira Jr. (2009) acrescentam que:

[...] Eles formavam, pela sua rígida disciplina, na sociedade colonial, incoerente e fragmentária um todo homogêneo e compacto, capaz de resistir às influências dissolventes e de estabelecer um *minimum* de unidade moral e espiritual entre colonos portugueses e os povos primitivos, assimilados à nova civilização. (BITTAR E FERREIRA JR. 2009, p. 6)

Esse modelo educacional baseado em uma escola padronizada, com regras e normas rígidas de aprendizado e comportamento foi eficaz aos interesses da igreja e da coroa, mas suas características estavam muito distantes de atender às necessidades das “classes trabalhadoras” desse período. E mesmo subordinados aos interesses dos governantes os padres jesuítas tiveram seus trabalhos interrompidos no ano de 1759 por um decreto de Sebastião de Carvalho e Melo², o Marquês do Pombal, que os expulsou do país. Com esse decreto o sistema de ensino passa a ser de responsabilidade pública e se desfaz toda a estrutura construída pelos Jesuítas conforme apresenta Haidar e Tanuri (2000):

Ao afastar os jesuítas e ao assumir a responsabilidade pela instrução pública, Pombal pretendia não apenas renovar o ensino em seus métodos e processos, mas laicizá-lo em seus objetivos, colocando-o a serviço dos interesses civis e políticos do Império Luso. Entretanto, proscritos os inicianos aos quais estivera confiado o ensino, devia-se recriar todo um sistema educacional. Tal programa, parcialmente realizado em Portugal, não se cumpriu no Brasil, e o ensino que se reconstruiu sobre as ruínas do sistema jesuítico, nas décadas posteriores, fragmentado nas aulas régias de humanidades, ciências e primeiras letras, tardaria muito a organizar-se. (HAIDAR; TANURI, 2000, p. 60)

Ainda de acordo com as autoras, com essa mudança, a instrução elementar para as classes trabalhadoras ficou relegada a segundo plano, pois a prioridade governamental era a administração e a condução dos interesses políticos e econômicos da nação. Como se pode notar a partir dos fatos apresentados, a história da educação formal e pública no Brasil é decorrente da implantação de um sistema educacional sem critérios definidos, proveniente de um poder que prioriza a exploração de riquezas econômicas em detrimento à educação da população. Portanto, verifica-se nesse período, a ausência de políticas destinadas ao ensino profissionalizante no Brasil-Colônia, podendo destacar apenas algumas corporações cujo objetivo segundo Manfredi (2002) era promover a formação da força de trabalho diretamente ligada à produção de artefices para as oficinas.

De acordo com Lopes, Faria Filho e Veiga (2007) essas corporações:

Ao contrário do que ocorreu na Europa, as corporações de Ofícios no Brasil, instituídas em pleno período colonial, possuíam rigorosas normas de funcionamento [...]. Na realidade, ao dificultar, ou mesmo quase interditar, o acesso de negros e mulatos, as Corporações de Ofícios no Brasil incorporaram o processo discriminatório que permeava a sociedade brasileira da época. Os requisitos para admissão de aprendizes [...] caracterizava determinadas ocupações ao reforçar, de forma subjetiva, o *embranchement* dos ofícios, na medida em que os homens brancos livres procuraram preservar para si algumas atividades manuais. (LOPES, FARIA FILHO E VEIGA, 2007, p. 206)

Esses autores também destacam a criação do “Colégio das Fábricas”, localizado na cidade do Rio de Janeiro em 1809, por um decreto de D. João VI. Esse colégio constituía-se em uma instituição de caráter assistencialista, com a finalidade de abrigar os órfãos trazidos na frota que transportou a família real de Portugal para o Brasil, tendo como principal

²Sebastião José de Carvalho e Melo, primeiro Conde de Oeiras e Marquês de Pombal, foi um nobre diplomata e estadista português. Foi secretário de Estado do Reino durante o reinado de D. José I (1750-1777), sendo considerado, ainda hoje, um das figuras mais controversas e carismáticas da História Portuguesa.

objetivo de ensinar os ofícios para atender à necessidade de mão-de-obra profissional escassa no país.

As autoras Haidar e Tanuri (2000, p. 61) consideram que após a independência, e com a chegada da corte portuguesa ao Brasil, inaugura-se uma nova política, provocando mudanças no campo da instrução popular, reivindicada em nome dos mesmos princípios liberais e democráticos que consagraram o regime constitucional e o governo representativo, ainda que essas mudanças fossem para aprimorar e adaptar mão de obra, tornando-a mais qualificada para atender às necessidades da nobreza.

É nesse contexto de mudanças estabelecidas com a chegada da família real ao Brasil, especialmente, as mudanças no sistema de ensino é que se dá a passagem do período Brasil-Colônia para o Brasil-Império, nesse momento foi instaurado um novo sistema educacional de acordo com a política implantada pelo Império.

1.2 Brasil-Império

Durante a Revolução Francesa, em 1789, a família real portuguesa transferiu-se para o Brasil pressionada pelo risco de invasão dos franceses em seu país. Nesse período, a França lutava pelo domínio de outros países, inclusive de Portugal. A corte portuguesa, com toda sua ostentação, chegou ao Brasil no ano de 1808 na cidade do Rio de Janeiro e, a partir desse momento histórico, ocorrem importantes transformações econômicas, políticas e sociais, entre as quais se pode destacar:

[...] a abertura dos portos para comércio com os países amigos, o nascimento da Imprensa Régia e a criação do Jardim Botânico do Rio de Janeiro. Em 1808, nasceu o Curso de Cirurgia na Bahia e o Curso de Cirurgia e Anatomia no Rio de Janeiro. No decorrer, nasceu o Curso de Medicina no Rio de Janeiro e, em seguida, 1910, a Academia Real Militar [...] (GHIRALDELLI JR. 2008, p. 28).

Para Ghiraldelli Jr. (2008), a chegada da Corte Portuguesa no Brasil provocou muitas transformações no ensino, no intuito de adaptar a mão de obra, tornando-a mais qualificada para atender às necessidades da nobreza, foram criadas várias instituições de ensino superior, com a finalidade estritamente utilitária, de caráter profissional, visando formar os quadros exigidos por essa nova situação. Foram fundadas as primeiras casas de “educandos artífices”, entre os anos de 1840 e 1856, para atender os órfãos e os desvalidos, o qual se baseava na hierarquia e na disciplina, seguindo um modelo de aprendizagem vigente no âmbito militar.

Crianças e jovens em estado de mendicância eram encaminhados para essas casas, onde recebiam instrução primária – no âmbito da leitura, da escrita, da aritmética, da álgebra elementar, da escultura, do desenho, da geometria, entre outros – e aprendiam alguns dos seguintes ofícios: tipografia, encadernação, alfaiataria, tornearia, carpintaria, sapataria, etc. (MANFREDI, 2002, p. 75)

Nessa época, nota-se que não houve ainda, por parte do governo, uma preocupação com a educação profissional formal (escolar), o que se observa é que a formação ofertada aos mais pobres era mínima e de caráter assistencialista e se aprendia o trabalho, trabalhando. Portanto, o processo de ensino permaneceu estagnado, no mesmo estágio em que se encontrava no período colonial, conforme destacam Lopes, Faria Filho e Veiga (2007):

No caso específico do ensino de ofícios, entretanto, nenhum progresso para elevar o seu *status* se efetivou, em que pese as mudanças [...]. Permaneceu, nos primórdios do Império, a mentalidade conservadora que havia sido construída ao longo dos três séculos de duração do período colonial: destinar tal ramo de ensino aos humildes, pobres e desvalidos, continuando, portanto, o processo discriminatório em relação às ocupações antes atribuídas somente aos escravos (LOPES; FARIA FILHO; VEIGA, 2007, p. 208)

Contudo, tornam-se evidentes os vestígios do ensino modelo/colônia enraizado neste novo governo do Brasil império, pois o investimento na educação era pequeno ou quase

nenhum, as intenções ou discursos para mudanças existiam, mas na prática o que aconteceu foi bem diferente. Havia intenções de alfabetizar a população, de distribuir escolas pelas províncias e metrópole como é possível observar a partir de algumas das determinações da Constituinte Imperial, de dezembro de 1823.

A Constituinte Imperial de 11 de dezembro de 1823 determinava:

- no seu artigo 1º. – a criação de escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugarejos; - no seu artigo 11 – a criação de escolas para meninas, nas cidades e vilas mais populosas; - no seu artigo 179 – a garantia de instrução primária gratuita a todos os cidadãos. (ELLIS et al., 1995, p. 369)

Portanto, observa-se que a constituinte, enfatiza a instituição e a garantia da instrução primária, a criação de escolas para meninas, embora a mulher, no século XIX, apresentasse fortes traços da herança portuguesa na condição de submissão e recolhimento, Seco (2005, p. 6). Assim, a instituição desse sistema educacional apresenta características discriminatórias e confirma o dualismo de classes, aos quais índios, escravos e colonos não teriam acesso ao ensino básico e tampouco ao ensino superior bastante valorizado nesse período, e se quer menciona qualquer forma de incentivo e organização do ensino profissionalizante.

Neste período, o Brasil passava por intensas mudanças, entre as quais aparecem em evidência o crescimento econômico e populacional; o aumento da produção manufatureira provocando uma grande articulação entre a fabricação e o comércio que despontavam cada vez mais no cenário nacional. E para acompanhar todas essas transformações sociais era preciso uma estruturação educacional com responsabilidades visando à ampliação e à instrução para habilidades produtivas. É nesse contexto, no ano de 1826, que representantes do poder público, tomam a iniciativa de regulamentar a aprendizagem de ofícios apresentando o Projeto de Lei sobre a Instrução Pública no Império do Brasil. Para Lopes, Faria Filho e Veiga (2007), essa ação foi concretizada para:

[...] dar uma nova organização à aprendizagem de ofícios [...] que consistia em estabelecer uma lei que organizasse o ensino público em todo o país, em todos os níveis; fato até então inédito na história da educação brasileira. (LOPES, FARIA FILHO E VEIGA, 2007, p. 209)

Essa iniciativa, a criação de uma regulamentação legal, implicaria na determinação de critérios para desenvolvimento do ensino de ofícios, contudo, isso não aconteceu. E mais uma vez é evidenciada a dualidade entre o que é proposto, de modo planejado e legalmente organizado, e a prática. Essas ações desconexas refletem até os dias atuais quando a questão é a organização de políticas públicas para a educação, e nesse caso, especificamente da educação profissional. Ainda nessa direção Manfredi (2002), apresenta que durante o Império as iniciativas para a implantação e regulamentação da educação profissional, partiram de várias entidades e grupos organizados em parceria com os órgãos governamentais. A autora afirma que essas iniciativas:

Ora partiram de associações civis (religiosas e/ou filantrópicas), ora das esferas estatais – das províncias legislativas do Império, de presidentes de províncias, de assembleias provinciais legislativas. Por vezes, também resultavam do entrecruzamento de ambas, isto é, da combinação de entidades e grupos da sociedade civil com o Estado, o qual os apoiava mediante a transferência de recursos financeiros. Assim, a Educação Profissional, como preparação para os ofícios manufatureiros, era administrada nas academias militares (Exército e Marinha), entidades filantrópicas e nos liceus de artes e ofícios. (MANFREDI, 2002, p. 75-76)

Essas ações envolvendo as associações civis e entidades governamentais foram estabelecidas no sentido de proporcionar um aprendizado por meio do ensino de uma profissão, pois as transformações em relação ao ensino público no país tinham como primazia o ensino primário e o ensino superior para a elite, mas o crescimento econômico e populacional exigia a formação de uma nova ordem, formar “trabalhadores” aptos a contribuir para o desenvolvimento do Império. Dessas “parcerias” entre entidades e grupos da sociedade

civil com o Estado surgem os Liceus como possibilidade de preencher uma lacuna deixada por aquele modelo de ensino discriminatório e predeterminado a um público, e que correspondia, de certa forma, a uma classe excluída intelectualmente da sociedade que, no entanto, tornava-se fundamental para o processo produtivo e progresso do país. Os autores Lopes, Faria Filho e Veiga, apresentam os Liceus como entidades da sociedade civil, tais como:

[...] a Sociedade Propagadora de Belas Artes, que foi organizada em 1857 no Rio de Janeiro, [...] por iniciativa do Coronel Francisco Joaquim Bethencourt. A finalidade dessa Sociedade passou a ser a de conservar e administrar o primeiro Liceu de Artes e Ofícios, que viria a ser inaugurado em 1858. (LOPES; FARIA FILHO; VEIGA, 2007, p. 210)

O primeiro Liceu foi criado na cidade do Rio de Janeiro e os mesmos autores destacam que o principal objetivo era “propagar e desenvolver pela classe operária a instrução indispensável ao exercício racional da parte artística e técnica das artes e dos ofícios”. Os liceus de artes e ofícios espalharam-se por outros centros urbanos do país e ofereciam cursos com uma estrutura própria sem envolvimento do governo. Os cursos eram organizados com as matérias divididas em dois grupos, o das ciências aplicadas³ e o de artes, sendo que a oferta dos cursos profissionais era equivalente a cada uma das matérias do grupo de artes. Lopes, Faria Filho e Veiga 2007 apresentam a estrutura de funcionamento desses cursos nessa escola, “no Liceu”, tomando como referência o da cidade do Rio de Janeiro que acabaria por ser a referência para os demais criados no país.

Os cursos do Liceu do Rio de Janeiro eram gratuitos, não só para os filhos dos sócios como também para qualquer indivíduo livre, sendo vedados apenas aos escravos, mostrando, com isso que, apesar da nova estruturação das instituições de formação de força de trabalho que havia sido implantada em meados do século XIX, ainda permanecia a mesma discriminação contra a mão-de-obra escrava, praticada durante o período colonial. Pela precariedade dos recursos, o Liceu de Artes e Ofícios não dispunha de oficinas especiais para realizar as aulas práticas, na sua fase inicial de funcionamento [...]. (LOPES; FARIA FILHO; VEIGA, 2007, p. 210)

Ainda nesta época do Brasil-Império, as práticas educativas promovidas pelo Estado ou pela iniciativa privada, de acordo com as informações anteriores, indicavam duas concepções distintas, mas complementares: a primeira para atender aos pobres e desafortunados, para que pudessem dar dignidade à pobreza pela via do trabalho e a segunda enfatizava a formação a partir do trabalho artesanal, socialmente útil e também legitimador da dignidade da pobreza Manfredi (2002), ambas discriminatórias e excludentes.

De outro modo, ainda abordando as questões de ordem política, administrativa e social desse período, de acordo com Machado (2005, p. 5), trata-se de um governo que atravessou crises de instabilidade repercutindo em diversos âmbitos sociais, entre as quais, cita a questão da escravidão e as diferentes maneiras de amenizar este processo forçado de trabalho humano. A autora afirma ainda que:

A questão da abolição tornou-se, após a Lei Eusébio de Queiroz que proibia o tráfico negreiro, vital para a sociedade brasileira. Ela mostrava-se inevitável e ninguém mais a contestava abertamente; discordava-se porém, na forma como ela se realizaria, pois se temia que ela trouxesse prejuízos à grande lavoura. Os debates parlamentares sobre esta questão foram ardorosos, a abolição foi realizada de forma gradual, iniciando-se pela aprovação da Lei do Ventre Livre, em 1871, que considerava livres todos os filhos de escravas nascidos a partir da data de sua aprovação. (MACHADO, 2005, p. 76)

Nessa direção, a autora destaca a liberdade dos escravos sexagenários em 1884 e logo após, em 1888, a abolição da escravidão, vale ressaltar que o Brasil foi o último país do

³As ciências aplicadas envolviam as seguintes matérias: Aritmética, Álgebra, Geometria plana e no espaço, descritiva e estereotômica, Física, Química e Mecânica aplicadas.

ocidente a libertar seus escravos. Tal mudança está relacionada às profundas transformações provocadas pela primeira Revolução Industrial⁴ no século XVIII na Inglaterra.

Encerrando as discussões neste período caracterizado pelo Brasil-Império, é possível refletir, que a situação do processo de construção do ensino manteve-se imutável em relação ao período anterior. A intenção de instituir uma educação para a população permaneceu apenas no discurso de leis e de papéis devido a um processo discriminatório, e ainda do estabelecimento de uma política de favorecimento, uma exposição clara de criação de um ensino superior destinado à classe burguesa e dominante da nova sociedade em construção. As experiências para a construção de uma educação, especialmente para o ensino profissionalizante nos anos de colônia e império subsidiarão a discussão do próximo período, o Brasil-República.

1.3 Brasil-República

A história é marcada por fatos, ou seja, demarcamos o tempo, vamos compoendo cenários e significando acontecimentos para buscar conhecer e entender os processos históricos aos quais estamos imersos, e nesse caso, destaco o desenvolvimento do sistema educacional escolar e a Educação Profissional. Portanto, observo que no fim do século XIX, o Brasil aboliu a escravatura e esse acontecimento marcante para a história, teve grande influência sobre a sociedade e também sobre a educação nacional culminando com a Proclamação da República, em 15 de novembro de 1889. Nesse período, o país ingressava em uma relativa independência econômica causada pelo desenvolvimento industrial e pela expansão dos centros urbanos. Nesse sentido, Manfredi (2002) apresenta que:

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

A autora também afirma que a partir dessas mudanças, ainda que timidamente, foram realizadas algumas alterações no sistema educacional escolar e na Educação Profissional. As redes públicas de ensino, especialmente ligadas aos governos estaduais e federais, suprimiram as instituições que ainda se dedicavam ao ensino compulsório de ofícios artesanais e manufatureiros e se expandiram para atender, não apenas aos pobres e “desafortunados”, mas, sim, de modo geral, à população dos centros urbanos potencialmente, futuros trabalhadores assalariados.

Nesse novo cenário, com expansão industrial no país, foram desencadeando-se muitas transformações de ordem econômicas, sociais, políticas e educacionais. A sociedade, até então marcadamente rural e agrícola, transformava-se em urbana e industrial, exigindo uma reorganização dos sistemas produtivo, financeiro, governamental e, conseqüentemente, da organização escolar para alavancar o progresso. Santos (2007) apresenta esse início de um novo período como:

Uma nova fase na estrutura de formação de mão-de-obra no Brasil seria inaugurada com o advento da Proclamação da República em 1889, e um elemento ideológico novo foi incorporado ao modelo até então vigente, a partir da chegada dos padres salesianos: o ensino profissional como antítese ao pecado. [...] tivemos uma forte pressão dos diversos grupos da sociedade para transformá-lo num país cuja base econômica deveria estar fundada na produção industrial. (SANTOS, 2007, p. 212)

⁴A Revolução industrial foi um conjunto de mudanças que aconteceram na Europa nos séculos XVIII e XIX. Sua principal particularidade foi a substituição do trabalho artesanal pelo assalariado e com o uso das máquinas. A Inglaterra é uma das nações constituintes do Reino Unido, a maior das quatro partes que formam o país. As outras partes são Irlanda do Norte, Escócia e País de Gales. Londres é a capital tanto da Inglaterra quanto do Reino Unido.

O mesmo autor observa que a industrialização e a ideologia de desenvolvimento do país ganham destaque nos debates quando se trata da questão do progresso do país a partir da independência política e da emancipação econômica. E para atender a esta nova ordem imposta pelo “progresso” é que 1909 aparecem as primeiras iniciativas em relação à Educação Profissional como responsabilidade do Estado, essa foi uma medida adotada pelo então Presidente da República Nilo Peçanha:

O pensamento industrialista se converteu em medidas educacionais, pela iniciativa do Presidente da República, Nilo Peçanha, que baixou o Decreto 7.566, de 23 de setembro de 1909, criando 19 Escolas de Aprendizizes e Artífices, [...]. Este novo sistema educacional profissional passou a ser mantido pelo Ministério da Agricultura, Comércio e Indústria e tinha como finalidade ofertar à população o ensino profissional primário gratuito. (SANTOS, 2007, p. 212)

Portanto, a consolidação do ensino profissional dá-se a partir de um esforço público de organização da educação profissional, articulando, a preocupação com o atendimento de menores abandonados com a necessidade de preparar operários para o exercício do trabalho cujo objetivo era implementar o processo de industrialização do país. A partir dessa demanda, o ensino profissional, que até o ano de 1906, estava sob a responsabilidade dos órgãos de assistência social e de proteção aos órfãos e menores abandonados, passa a ser atribuição do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio consolidando, então, uma política de incentivo ao desenvolvimento do ensino industrial, comercial e agrícola.

No entanto, as primeiras iniciativas de formação profissional, no Brasil, podem ser vistas como uma tentativa maior de participação do Estado tentando corrigir, de alguma maneira, as propostas para essa modalidade de ensino em relação ao regime monárquico, mesmo assim, ainda permanecia presente o caráter discriminatório, pois as instituições que ofertavam o ensino profissional eram consideradas mais como obras de caridade aos pobres e de resolução de questões que fragilizavam a ordem social – a mendicância – do que uma formação profissional propriamente dita conforme apresenta Kuenzer (2005):

Embora anteriormente já existissem algumas experiências privadas, a formação profissional como responsabilidade do Estado inicia-se no Brasil em 1909, com a criação de 19 escolas de arte e ofício nas diferentes unidades da federação, precursoras das escolas técnicas federais e estaduais. Essas escolas, antes de pretender atender às demandas de um desenvolvimento industrial praticamente inexistente, obedeciam a uma finalidade moral de repressão: educar pelo trabalho os órfãos, pobres e desvalidos da sorte, retirando-os da rua. Assim, na primeira vez que aparece a formação profissional como política pública, ela o faz na perspectiva moralizadora da formação do caráter pelo trabalho (KUENZER, 2005, p. 27)

Esse processo de mudança repercutiu na reorganização do ensino tendo em vista, colocar a educação como um dos caminhos para diminuir as desigualdades e diversidades entre as pessoas visto que esses fatores dificultam o crescimento de uma nação. Nessa perspectiva, Brandão (1986) afirma que a educação sobrevive aos sistemas e, se em um sistema ela promove reprodução de desigualdade e a propagação de ideias que legitimam a opressão, em outro pode servir para criação de recursos que promovem a realização entre pessoas, nos diversos aspectos da vida, e à promoção da liberdade.

A história ganha novos contornos quando em 1937, é outorgada uma nova Constituição no Brasil, a qual, em termos educacionais, muito do que foi definido para os rumos da educação no ano de 1934 foi abandonado. Entretanto, pela primeira vez, uma Constituição trata das “escolas vocacionais e pré-vocacionais”, como um dever do Estado para com as “classes menos favorecidas”. Ghiraldelli Jr. (1990, p. 81), destaca um retrocesso na carta de 1937, “quando o Estado Novo desincumbe-se da educação pública através de sua legislação máxima, assumindo apenas um papel secundário”. Segundo o autor, a Constituição de 37 explicitava o dualismo do sistema educacional, pois:

A carta de 37 não estava interessada em determinar ao Estado tarefas no sentido de fornecer à população uma educação geral através de uma rede de ensino público e

gratuito. Pelo contrário, a intenção da carta de 37 era manter um explícito dualismo educacional: os ricos proveriam seus estudos através do sistema público ou particular e os pobres, sem usufruir esse sistema, deveriam se destinar às escolas profissionais (GHIRALDELLI JR., 1990, p. 82)

Até o ano de 1940, não existia no país uma legislação educacional única, e cada Estado da Federação organizava a educação de maneira que melhor o atendesse. Contudo, durante o Estado Novo, no período de 1937 a 1945, especificamente no ano de 1942, quando foram baixadas por Decreto, as conhecidas “Leis Orgânicas” da educação nacional regulamentando o Ensino Secundário e Normal e do Ensino Industrial (1942), Ensino Comercial (1943) e Ensino Primário e do Ensino Agrícola (1946), foram criadas também as entidades especializadas como o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI, 1942) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC, 1946), bem como a transformação das antigas escolas de aprendizes artífices em escolas técnicas.

No entanto, a criação dessas entidades, SENAI e SENAC, revela-se como uma ação do governo de transferência de responsabilidade para a ação privada, remontando a ela, a tarefa de preparar a mão de obra para o mundo produtivo. No conjunto das Leis Orgânicas da Educação Nacional, o objetivo do ensino secundário, normal e superior (atribuído como competência do Ministério da Justiça e dos Negócios Interiores) era o de “formar as elites condutoras do país” e o objetivo do ensino profissional (anteriormente afeto ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio) era o de oferecer “formação adequada aos filhos dos operários, aos desvalidos da sorte e aos menos afortunados, aqueles que necessitam ingressar precocemente na força de trabalho” Moura (2007, p. 4). Dessa maneira, por meio dessa lógica, o caráter dualista e reprodutor da estrutura econômica, pela via da educação se mantém.

Dessa forma, é possível perceber que as ações legais implantadas, naquela época, pelo Estado, tinham como objetivo atender às necessidades de desenvolvimento do sistema de produção, visando apenas o crescimento da economia buscando adequar à escolaridade oferecida à população para esse fim, invertendo o papel do ensino público, que, em vez de formar cidadãos com plenas condições de exercerem a cidadania, preocupou-se em formar trabalhadores instrumentais e assim confirmar o caráter dual desse sistema.

Apenas em 1961, com a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB – Lei 4.024 o ensino profissional foi equiparado, do ponto de vista da equivalência e da continuidade de estudos ao ensino acadêmico, acabando, pelo menos do ponto de vista formal, a velha dualidade entre ensino para “elites condutoras do país” e ensino para “desvalidos da sorte”.

Art. 33. A educação de grau médio, em prosseguimento à ministrada na escola primária, destina-se à formação do adolescente.

Art. 34. O ensino médio será ministrado em dois ciclos, o ginásial e o colegial, e abrangerá, entre outros, os cursos secundários, técnicos e de formação de professores para o ensino primário e pré-primário. (LDB – Lei 4.024/61)

No entanto, os acontecimentos históricos, mais precisamente os de ordem política, vão definindo e orientando a organização do sistema educacional brasileiro. Com o Golpe Militar, no ano de 1964, assumiram o poder aqueles que defendiam uma ideologia de desenvolvimento para Brasil por meio da internacionalização do capital, abrindo o comércio brasileiro à industrialização multinacional. Para Cunha (1991), esse episódio provocou a Reforma de 1º e 2º graus regida pela Lei nº 5.692, de 1971, que apresentava dois pontos fundamentais: a extensão da escolaridade obrigatória (junção do primário com o ginásio) e a generalização do ensino profissionalizante. Desse modo a LDB n.º 5.692/71 representa um capítulo importante na história da educação profissional, ao introduzir a profissionalização generalizada no ensino médio, então denominado segundo grau. O efeito da Lei não interferiu diretamente na qualidade da educação profissional “tradicional” das instituições especializadas, mas interferiu no sistema público de ensino que não conseguiu oferecer um

ensino profissional de qualidade compatível com as exigências do mercado para o desenvolvimento do país, num universo cada vez mais globalizado e competitivo.

As discussões relacionadas aos problemas do ensino na escola pública brasileira estão inscritas no decorrer da história. Segundo Libâneo (2012) esses problemas desafiam órgãos públicos, pesquisadores nas áreas das ciências humanas e sociais, movimentos sociais ligados à educação e sindicatos que ainda hoje encontram uma variedade de propostas sobre a função da escola. O autor aponta que as políticas oficiais defendem uma educação desvinculada da área social e política e atendem as demandas do mercado instituídas pelas políticas educativas do Banco Mundial.

Desse modo, entende-se que os desafios históricos e atuais do ensino na escola pública brasileira estão vinculados a propostas que caracterizam a escola como “o lugar” para transmissão de princípios doutrinários, de preparação para o trabalho e em algumas situações é delegado a “outros” o que é dever do Estado e direito dos seus cidadãos e cidadãs comprometendo assim a qualidade e eficiência da educação.

A partir desse breve histórico, nota-se que a educação profissional no Brasil trilhou caminhos, ora convergentes com a estrutura social, quando, desde o início, procurando atender aos “desvalidos da sorte”, no sentido de ofertar uma educação cujo objetivo seria reintegrá-los aos parâmetros sociais vigentes; ora de modo a atender aos interesses econômicos, adaptando as leis educacionais para uma a formação de mão de obra técnica, decorrente de modo geral, de uma visão reprodutivista e economicista de educação.

Logo, pode-se dizer que também no estado Espírito Santo a história da educação profissional é construída nas bases sociopolítica capixaba e se desenvolveu progressivamente passando por transformações em níveis estruturais, curriculares e ampliando o número de unidades escolares em todo o território espírito-santense.

É nesse cenário, no qual inicialmente eram ofertados cursos de simples capacitação profissional e que hoje, atendendo as orientações para os Institutos Federais, oferta até a pós-graduação *Strictu Sensu*, que me proponho avançar na discussão trazendo, no próximo capítulo, a história da educação profissional no contexto capixaba.

CAPÍTULO II

2 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO CONTEXTO CAPIXABA

A história da educação profissional no contexto capixaba acompanha a dinâmica e os mesmos percursos da educação profissional no Brasil que sempre esteve vinculada às constantes transformações econômicas, políticas e culturais da sociedade. Tal ligação é consequência, sobretudo, de sua proximidade com a vida profissional das pessoas e com as relações que se estabelecem com os acontecimentos mundiais interferindo e modificando as formas de organização da produção e, conseqüentemente, do modo de vida da população.

No início do século XX, o estado do Espírito Santo já demonstrava um grande potencial para alavancar a economia e por isso, fazer parte da elite promissora para o desenvolvimento do país, ficando atrás apenas dos estados do Rio de Janeiro e de São Paulo. Portanto, é nesse período, no ano de 1910, que foi criada a primeira escola para o ensino profissional capixaba, denominada de Escola de Aprendizes e Artífices do Espírito Santo, no governo de Nilo Peçanha. A criação dessa escola deu-se pelo Decreto Nº 7.566, de 23 de setembro de 1909⁵, o qual originou outras dezenove escolas em cada Unidade da Federação, exceto no Rio Grande do Sul e no Distrito Federal. Essa escola nasceu, como vimos anteriormente, com o propósito de “[...] formar profissionais artesãos voltados para o trabalho manual – um fator de efetivo valor social e econômico – com ensino para a vida”. (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ESPÍRITO SANTO, 2009a)

Com essa medida o governo, além de responder aos desafios de ordem econômica e política desse momento histórico foi vista pelas classes dirigentes,

[...] como um antídoto contra o apregoamento das ideias exóticas das lideranças anarco-sindicalistas existentes no operariado brasileiro, o qual, na época, era majoritariamente formado por imigrantes estrangeiros. Além disso, outra facção das classes dominantes, o grupo dos chamados industrialistas, não só entendia que o ensino profissional serviria como poderoso instrumento para fazer frente ao movimento operário, mas também, a exemplo dos países europeus e dos Estados Unidos, defendia o ensino público como instrumento de emancipação econômica, social e política (MANFREDI, 2002, p. 82).

A autora ainda afirma que além do aspecto compensatório, a formação profissional se apresentava também como um meio de propiciar a subsistência dos pobres e desvalidos, nesse cenário político-econômico o ensino profissional expandiu-se, e “[...] para definir a localização das escolas, prevaleceu mais o critério político do que econômico” (MANFREDI, 2002, p. 83).

Com base nessa afirmação, da predominância dos critérios políticos para a definição dos cursos de formação foram criados quatro pequenos cursos de Carpintaria e Marcenaria, Alfaiataria, Ferraria e Fundição e Eletricidade na fase inicial da Escola de Aprendizes e Artífices do Espírito Santo. A história aponta em diversos momentos que essas escolas funcionavam, na realidade, para atender aos “desfavorecidos da fortuna” e lhes oferecer uma educação que os afastasse da “ociosidade ignorante”, e dessa maneira estavam incluídas nas ações do governo para resolver as questões sociais e políticas. (SUETH; MELLO; DEORCE; NUNES, 2009)

⁵O Decreto Nº 7.566 em 23 de setembro de 1909, determinou a criação em cada uma das capitais dos Estados da República uma "Escola de Aprendizes Artífices", para que ali fosse ministrado ensino profissional primário e gratuito.

2.1 A Expansão da Rede de Ensino Profissional no Espírito Santo

Embora o ensino profissionalizante estivesse presente desde o ano de 1910, ofertando o ensino de nível primário, objetivando práticas “sócio-educativas”. Foi a partir do ano de 1942, que o então, Liceu Industrial de Vitória transformou-se na Escola Técnica Federal do Espírito Santo (ETEFES), passando a funcionar nos regimes de internato e externato, ofertando o Curso Básico Industrial. Em seu espaço físico encontravam-se as oficinas, teatro, salas de aula e demais dependência, todas equipadas para atender aos cursos de Alfaiataria, artes de Couro, Marcenaria, Serralheria, Mecânicas de Máquinas e, Tipografia e Encadernação.

Dessa maneira, teve início um novo capítulo da história do ensino profissional capixaba, em que a maioria das iniciativas efetivadas nas escolas profissionais, no Espírito Santo e em todo país, solidificou-se e as transformou em instituições duradouras e de grande prestígio nacional. Portanto, o público alvo das escolas profissionais de todos os estados da federação – instituições bem estruturadas em espaço físico, qualidade de professores, material pedagógico de aprendizado, laboratórios e oficinas – já não se tratavam somente de um público predeterminado.

Criada para aqueles com os “pés descalços”, a Instituição foi passando por transformações não somente no nome, mas especialmente em sua estrutura curricular e em sua abrangência. De cursos de simples, de capacitação para uma classe sem perspectivas e nenhuma destreza manual, passou a oferecer cursos técnicos sem mudança de foco, ou seja, o ensino profissional. Conforme registro histórico do livro que marca os 100 anos dessa modalidade de ensino no Espírito Santo:

A transformação da Instituição em Escola Técnica (ETEFES) coincidiu economicamente com a fase de grande crescimento do Espírito Santo, em decorrência da implantação dos Grandes Projetos Industriais. (SUETH; MELLO; DEORCE; NUNES, 2009, p. 90)

De acordo com Pinto (2013), a Escola Técnica foi ampliando o número de alunos a cada ano e em 1960, para atender às necessidades do setor produtivo, com a implantação dos grandes projetos industriais no estado, surge a necessidade de adesão a novos fundamentos científicos e tecnológicos à formação profissional. O autor ainda salienta que, ao longo dessa década, que compreende o período de 1960 a 1970, foram criados mais três cursos: o Ginásio Industrial, o de Aprendizagem Industrial e o Técnico Industrial. Sendo este último, integrado ao 2º Grau e, ao longo da década de 1970 se tornaria a única modalidade de oferta, pois os cursos Aprendizagem e Ginásio Industrial foram extintos. Essas mudanças provocaram uma nova organização administrativa na Instituição que passou a ter mais autonomia pedagógica, fato muito significativo para os novos rumos da Escola Técnica.

Ainda nessa direção, o autor apresenta que na organização administrativa da ETEFES que foram instituídos dois conselhos para assessorar a Direção Geral nas decisões escolar: o Conselho de Representantes e o Conselho de Professores, o primeiro era composto por pessoas ligadas ao setor empresarial, atendendo às demandas desse setor e prestavam assessoria ao diretor geral quanto aos assuntos administrativos e o segundo, era formado por professores com a tarefa de organizar a proposta pedagógica acompanhando as perspectivas curriculares. Pinto (2013) apresenta em seu artigo um recorte do registro de uma das reuniões do Diretor Geral com esses Conselhos:

Foi tratado o assunto da modificação dos currículos e respectivas cargas horárias. O Sr. Presidente frisou a necessidade de dar ao aluno uma base humanística e,

paralelamente, conhecimentos específicos com o objetivo de formar o técnico de nível médio (ESCOLA TÉCNICA FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO, ata do CP, 1965).

Esse e outros assuntos discutidos nessas reuniões influenciavam nas decisões que provocavam alguma alteração nos parâmetros curriculares a fim de atender às exigências formativas oriundas das demandas do mercado de trabalho, que exigia, cada vez mais, profissionais qualificados. Diante dessa situação, surge a necessidade de criar o Ensino Técnico de Nível Médio, pois também nesse momento o processo de industrialização e de crescimento econômico capixaba era marcado pela expansão da Companhia de Ferro e Aço de Vitória (COFAVI), pela construção da Siderúrgica de Tubarão (hoje, ArcelorMittal Tubarão) e pelo início das operações da Aracruz Celulose, Chocolates Vitória, e Antártica. Esse novo cenário, segundo Kuenzer (2008) supõe a necessidade de competências técnicas para dimensão prática do trabalho e, sobretudo, para uma formação mais ampla dos futuros trabalhadores. Desse modo,

a Escola Técnica Federal do Espírito Santo se destacou não apenas pela sua qualidade de ensino voltado para a área técnica, mas também pela preocupação em praticar atividades [...] que contribuíssem para integração aluno/escola [...] para inserção no mercado de trabalho. (SUETH; MELLO; DEORCE; NUNES, 2009, p. 108)

Com a oferta do ensino técnico de nível médio, procurando formar trabalhadores para atuarem no mercado, a escola foi expandindo e recebendo alunos da região metropolitana da cidade de Vitória, capital do Estado. Esses alunos eram oriundos dos municípios de Vila Velha, Cariacica e Serra, assim como, também faziam parte do corpo discente alunos do interior do estado. O aumento da procura por cursos dessa natureza provocou a abertura de outras unidades dessa modalidade de ensino em outras regiões do Espírito Santo, mais especificamente nas cidades do interior do estado. Nesse contexto de expansão surgem então as Unidades de Ensino Descentralizadas – UNEDs⁶, que foram criadas no municípios de Colatina, Serra, Cachoeiro do Itapemirim e Linhares.

De outro modo, o ensino profissional já estava presente no interior do estado com a finalidade de atender a outro segmento da economia, pois o Espírito Santo é, desde o início de sua história, considerado um estado essencialmente agrícola, destacando-se, no Brasil e no exterior, especialmente pela produção de café. Portanto, para deferir a essa demanda econômica foi instituída, pelo Decreto-Lei 12.147 de 6 de setembro de 1940, a Escola de Práticas de Agricultura – EPA, no município de Santa Tereza com a finalidade de ofertar aos trabalhadores rurais dois cursos: Administrador de Fazenda e Prático Rural.

Alguns anos depois com a criação da “Lei Orgânica do Ensino Agrícola”, pelo Decreto-Lei 9.613 de 20 de agosto de 1946, foram criadas outras escolas para atender ao ensino agrícola conforme o dispositivo da Lei que trata:

Art. 1º Esta lei estabelece as bases de organização e de regime do ensino a agrícola, que é o ramo do ensino até o segundo grau, destinado essencialmente à preparação profissional dos trabalhadores da agricultura. (Decreto-Lei 9.613/46)

A partir desse momento foram criadas, no interior do Espírito Santo, mais duas escolas com a finalidade de ofertar o ensino agrícola, as quais foram denominadas como “Colégio Agrícola” na cidade de Alegre e a “Escola de Iniciação Agrícola” e depois, “Ginásio

⁶Unidades de Ensino Descentralizadas – UNEDs: Unidades de ensino profissional interdependentes vinculadas aos Centros de Educação Tecnológica do Espírito Santo criadas nos municípios da Serra, Colatina e Cachoeiro do Itapemirim, São Mateus, Cariacica, Aracruz, Linhares e Nova Venécia.

Agrícola” em Colatina. Essas instituições atenderiam às necessidades dos produtores rurais, nas questões voltadas para a agricultura e pecuária, de acordo com as especificidades de cada região.

No ano de 1993, as instituições de Ensino Agrícola, em todo país, passaram a funcionar como Autarquias e foram denominadas de Escolas Agrotécnicas Federais, e eram identificadas pelo acréscimo do nome da cidade ou distrito em que estavam localizadas, como foi do caso da Escola Agrotécnica Federal de Santa Tereza, a de Alegre e a de Colatina. Essas mudanças também ocorreram quanto à quantidade e à diversidade de cursos ofertados por essas instituições, destinados a atender as demandas de um mercado agropecuário também em expansão, formando profissionais de nível técnico para atuarem nesse setor.

A modernização na agricultura, a transformação tecnológica no meio rural, a tecnificação crescente dos produtores familiares ligados às agroindústrias, a teoria do capital humano e a “Revolução Verde”⁷, foram condicionantes para que o capital agroindustrial demandasse um profissional que desse conta de promover uma nova extensão rural: o Técnico em Agropecuária. (SOBRAL 2009, p. 93)

Esse autor faz uma retrospectiva histórica do Ensino Agrícola no país e apresenta uma similaridade entre os períodos, as datas e os fatos que marcaram o desenvolvimento do ensino Técnico Industrial e do Técnico Agrícola. Ele demonstra, a partir do seu estudo, que a base histórica é a mesma, apenas o que diferencia é o desenvolvimento e a criação de propostas curriculares para atenderem às áreas específicas do conhecimento (SOBRAL 2009). Nessa perspectiva, tanto o Técnico Industrial como Técnico Agrícola, avançaram em direção a mais um processo de mudança e passaram a integrar aos Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFTs, criados para atender às demandas socioeconômicas, transformações e crises oriundas do modo de produção capitalista.

Portanto, agora como Centro Federal de Educação Tecnológica do Estado do Espírito Santo – CEFETES passa da oferta de cursos profissionalizantes, de nível técnico, técnico integrado ao ensino médio e superior, atendendo também a Educação de Jovens e adultos na modalidade profissionalizante. Desse modo, no ano de 2008, a Instituição apresentava com dados do ensino técnico voltados para a indústria, os cursos registrados no quadro a seguir:

⁷Revolução Verde: modernização da agricultura desenvolvimento de novas técnicas de plantio pesquisas em sementes mecanização das atividades agrícolas aumento da produção agrícola fome implementos agrícolas fertilizantes grupo Rockefeller.

Quadro 01 - Cursos ofertados em 2008 pelo CEFETES

Unidade	Técnico	Técnico Integrado	Graduação
Vitória	Edificações** Eletrotécnica Geoprocessamento Mecânica Metalurgia** Química Segurança do Trabalho** Estradas Transportes: Planejamento e Operação de Transportes	Eletrotécnica Estradas Mecânica Edificações* Metalurgia* Segurança do Trabalho*	Engenharia Elétrica Engenharia Metalúrgica Licenciatura em Matemática Licenciatura em Química Engenharia Sanitária e Ambiental Tecnologia em Siderurgia Tecnologia e Manutenção Eletromecânica
Colatina	Informática Segurança do Trabalho	Edificações Gestão Empreendedora Segurança do Trabalho*	Tecnologias em Redes de Computadores Tecnologia em Saneamento ambiental
Serra	Automação Industrial** Informática**		Engenharia de Controle e Automação Tecnologia em Redes de Computadores Bacharelado em Sistemas de Informação
Cachoeiro	Eletromecânica Informática Mineração	Eletromecânica Informática	
Cariacica	Transporte Ferroviário	Transporte Ferroviário Portos	Engenharia de Produção
S. Mateus	Mecânica Eletrotécnica		
Aracruz	Mecânica Química		
Linhares	Automação Industrial Gestão Empreendedora		
N.Venécia	Edificações Mineração		

Fonte: Trajetória dos 100 Anos dos Eternos Titãs.

Nesse mesmo período, as Instituições de ensino técnico agrícola também passaram a ofertar cursos de nível superior e a atender ao Programa de Jovens e Adultos, no entanto, devido às práticas administrativas e pedagógicas que eram estabelecidas até então, as Agrotécnicas funcionavam como autarquias, imprimindo ações autônomas e todos os registros ficavam na própria instituição, dificultando um levantamento de dados referentes às

*Curso ofertado somente para o Programa de Jovens e Adultos (Proeja).

**Curso ofertado também para o Programa de Jovens e Adultos (Proeja).

informações sobre cursos ofertados e inviabilizando para uma demonstração de dados, neste trabalho, como a que foi anteriormente realizada.

Em seu processo histórico, o ensino profissionalizante estado do Espírito Santo, foi acompanhando o movimento em nível nacional e as Instituições foram recebendo nomenclaturas de acordo com as mudanças estabelecidas. Portanto, essas instituições ficaram conhecidas como: Escola Técnica Federal do Espírito Santo (ETEFES), Escola de Práticas de Agricultura (EPA), Colégio Agrícola de Alegre (CAA) e Colégio Agrícola de Colatina (CAC), Escolas Agrotécnicas Federais (EAFs), Centro Federal de Educação Tecnológica do Espírito Santo (CEFETES) e, atualmente, em consonância com as políticas públicas da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica, foram criados pela Lei 11892/2008, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, passando a ser reconhecido como Instituto Federal do Espírito Santo – IFES.

Os Institutos Federais, por meio da verticalização do ensino, passam a ofertar educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializadas na oferta de educação profissional, científica e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas. Desse modo, os Institutos são equiparados as universidades federais e nesse sentido assumem o papel de instituições credificadoras e certificadoras de competências profissionais e passam a ter autonomia para criar e extinguir cursos, dentre outras ações. Nessa perspectiva, considerando todo “avanço” e “ampliação” das ações no âmbito da educação profissional Almeida e Suhr 2012 sugerem que:

O papel da escola, até mesmo na Educação Profissional, é trabalhar intensamente com o conhecimento, mas não como algo dado e acabado. Trata-se de trabalhar com os conteúdos historicamente acumulados pela humanidade, ao mesmo tempo que se trabalha com o método pelo qual o aluno pode acessar esse conhecimento. Essa ressalva é importante para que não se compreenda tal proposta como retorno da educação livresca e enciclopédica, e, sim, como sua superação. Trata-se de trabalhar o que Freire (pedagogia da autonomia) denomina de “ensinar a pensar certo”, processo pelo qual o aluno pode, com base nos conteúdos já assimilados, reconstruir o caminho pelo qual a humanidade chegou a tais conhecimentos. É uma postura que compreende o aluno como sujeito de sua aprendizagem, mas em estreita relação com o professor, autoridade competente que seleciona os conteúdos de acordo com o nível de desenvolvimento do aprendiz, encaminha as sequências didáticas de aprendizagem, avalia o processo e indica caminhos para superação das dificuldades. Para que isso aconteça, é necessário maior articulação entre a formação geral e os conhecimentos específicos, ponto determinante para qualquer formação profissional. (ALMEIDA E SUHR, 2012, p. 105)

De acordo com as autoras, a educação profissional deve estar no “texto” e no “contexto” no sentido de atender às necessidades da realidade a qual está inserida e dessa maneira promover a autonomia, formando cidadãos críticos e conscientes. Nesse sentido, o Instituto Federal do Espírito Santo, em seu Projeto Institucional Pedagógico – PDI propõe como diretrizes a valorização da educação pública com ações que favoreçam à transformação e melhoria da vida em sociedade e para isso procuram conhecer a realidade a qual a instituição está inserida para atuar no sentido de desenvolvimento local e regional na perspectiva da construção da cidadania, sem, no entanto, perder a dimensão do universal e buscando favorecer o combate às desigualdades estruturais de toda ordem. E ainda, estabelecer um diálogo vivo com a realidade local e regional a fim de provocar um olhar criterioso para a busca de soluções nas realidades excludentes que ainda neste século, infelizmente, estão presentes na sociedade brasileira no que se refere ao direito aos bens sociais e, em especial, à educação.

Seguindo com a abordagem dos pressupostos filosóficos, o IFES apresenta nos documentos oficiais a sua missão que é “promover educação profissional pública de excelência, integrando ensino, pesquisa e extensão, para a construção de uma sociedade democrática, justa e sustentável”. Para tanto, os documentos legais também respaldam a flexibilidade na proposta curricular permitindo que se estabeleça, além da formação acadêmica e de um percentual estabelecido para oferta de cursos, outros itinerários de formação, em especial como à integração dos diferentes níveis de educação básica e do ensino superior, da educação profissional e tecnológica, além de propiciar a educação continuada e a verticalização do ensino. Também na perspectiva de se tornar referência em educação profissional o Instituto deseja favorecer o desenvolvimento tecnológico e socioeconômico do Espírito Santo, em nível nacional e internacional.

No sentido de viabilizar e articular essas ações foi criada uma sede administrativa para o Instituto Federal, a reitoria, que está localizada na cidade de Vitória e também é responsável pela elaboração das políticas educacionais, e pela articulação entre os campi com a finalidade de que essas ações, acima citadas, possam ser desenvolvidas nos 21 Campi, atualmente, presentes no Estado. É importante ressaltar que o Instituto Federal do Espírito Santo – IFES criado com a Lei 11892/2008 de 29 de dezembro de 2008, contava com 12 Unidades de Ensino e com um Centro de Ensino à Distância - CEAD, vinculado ao CEFET Serra. Desde a sua criação, em menos de dez anos o IFES cresceu quase 100% em número de Campi abertos no Espírito Santo.

A história de desenvolvimento também acompanha “Um pequeno grande estado” como é conhecido o Espírito Santo que está entre as 27 unidades federativas do Brasil e encontra-se localizado na região Sudeste, faz fronteira com o oceano Atlântico e com os estados da Bahia, Minas Gerais e Rio de Janeiro. A capital do estado é a cidade de Vitória, ainda possui 78 municípios e uma população estimada, no ano de 2014, de 3.885.049 habitantes segundo, dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. O gentílico do estado é capixaba ou espírito-santense. Também é considerado um dos estados da federação que mais cresce economicamente, destacando-se a nível nacional e internacional como produtor de mármore e granito, como produtor de gás por poço e detentor da maior indústria de pesca e exportação de atum. A agricultura também se destaca na industrialização e comercialização do café, da celulose, do cacau e na produção de mamão.

Ainda no cenário econômico, o Espírito Santo desponta com a implantação do maior complexo de pelotização⁸ do mundo e é o maior exportador de placas de aço e de minério de ferro. Em 2009, o estado detinha 40% das descobertas de petróleo e gás do Brasil, além de possuir o maior complexo portuário do Hemisfério Sul. Nesse contexto, de desenvolvimento econômico promissor na indústria e como também na agricultura a economia espírito-santense é “o lugar” para oferta de cursos de nível médio e formação técnica de nível médio para a qual são destinadas, no mínimo 50% das vagas ofertadas pelo Instituto, cursos de graduação e pós-graduação. Na primeira categoria estão vários cursos técnicos subsequentes e cursos técnicos integrados ao ensino médio; na segunda, a Instituição oferece diversos cursos superiores de Tecnologia, de Engenharia e de Licenciatura; na terceira, são ofertados cursos de especialização *lato sensu* e Mestrado.

Esses cursos são ofertados nos 21 campi localizados em diversas regiões do estado e são implantados a partir da realização de um estudo etnográfico, considerando a base da economia local, apresentando uma proposta educativa de formação para o trabalho, fundamentada nos conhecimentos acadêmicos, bem como em princípios e valores que potencializam a ação humana na busca de caminhos mais dignos de vida. Também o Centro

⁸Pelotização: processo aplicado para aglutinar as partículas de um minério que facilita as operações metalúrgicas posteriores.

de Referência em Formação e em Educação a Distância – CEFOR, antigo CEAD, localizado no mesmo espaço físico do Campus Serra, integra o projeto Institucional de ensino e é o responsável pelos projetos e programas de Educação a Distância (EaD) no Instituto Federal do Espírito Santo e, entre outros, estabelece como principal objetivo contribuir para uma maior democratização no acesso à educação pela via do Ensino à Distância. O mapa abaixo permite, a partir da distribuição dos campi e dos polos de EaD do IFES, identificar a abrangência da instituição no território capixaba:

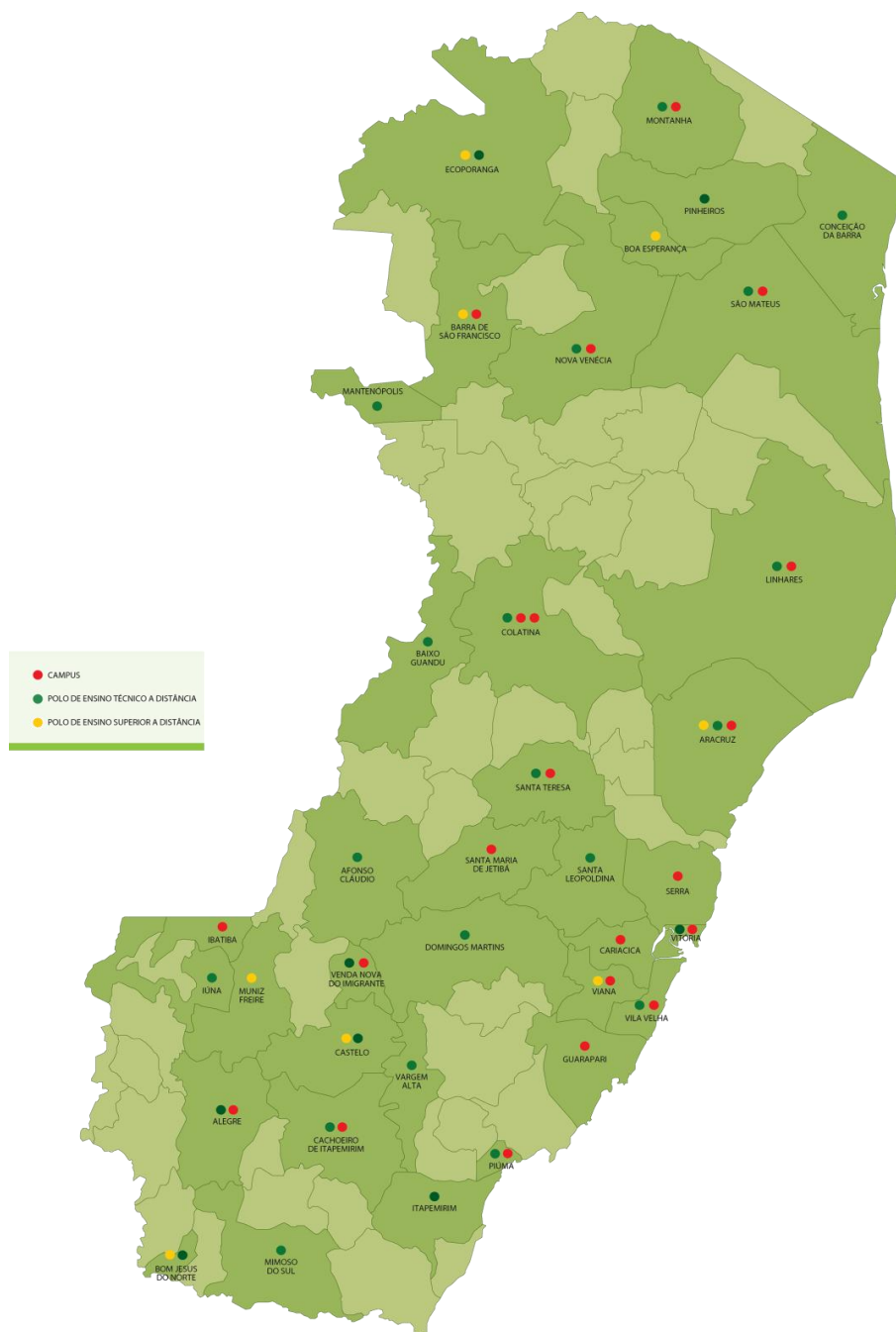


Figura 01: Localização dos Campi e Polos de EaD do IFES

Fonte: Assessoria de Comunicação Social do Ifes - Reitoria

Nesse sentido, podemos afirmar que o IFES tem importante papel na educação profissional e tecnológica do estado, na busca de fundamentar suas ações em princípios que valorizem a vida produtiva local. O Instituto tem como missão colocar o ser humano no foco das decisões, priorizando a ética nas ações e nos relacionamentos, promovendo

responsabilidade social e sustentabilidade por meio do ensino, pesquisa e extensão e para isso investe no desenvolvimento dos cursos ofertados em cada um dos Campi destacando-se conforme os indicativos de matrículas no ano de 2014 apresentados no quadro abaixo:

Quadro 02 - Número de matrículas em 2012

Cursos		Matrículas 2014
Técnico Pronatec		30
Técnico Integrado - Ensino Médio		6.613
Técnico Integrado – EMJA		745
Técnico Concomitante		3.468
Técnico Subsequente		89
Técnico Concomitante EAD		330
Superior de Tecnologia		452
Superior de Tecnologia EAD		340
Licenciatura		1.143
Licenciatura EAD		619
Bacharelado		2.238
Pós Grad. <i>Lato Sensu</i>		81
Pós Grad. <i>Lato Sensu</i> EAD		508
Pós Grad. <i>Stricto Sensu</i>		97
TOTAL MATRÍCULAS		16.753
TOTAIS	TÉCNICO	11.275
	SUPERIOR	5.478

Fonte: Pró-Reitoria de Desenvolvimento Institucional – Diretoria de Desenvolvimento

2.2 Princípios Filósofo-Pedagógico do IFES e a Formação Docente.

A sociedade está imersa em um processo de repentinas e profundas mudanças, as quais acabam atingindo de maneira direta ou indireta, às pessoas e conseqüentemente às instituições as quais elas estão vinculadas, a família, associações, escolas e outras. Essas mudanças chegam também às Instituições de ensino profissional que passaram por um processo de reformulação tornando-se então Institutos Federais, atuando com a verticalização do ensino, desde a oferta de cursos de nível fundamental até cursos de pós-graduação.

Nesse contexto da educação profissional e tecnológica, aos Institutos Federais e a todos os Campi capixabas cabe à tarefa de traduzir as práticas educativas em produção de conhecimento aplicável ao mundo do trabalho, entendendo-o como o processo pelo qual os seres humanos se relacionam com o meio criando e recriando ou modificando a realidade natural e social para dele retirar a própria subsistência. Nesse sentido, conforme Saviani (2007) apresenta o homem ao mesmo tempo em que produz pela via do trabalho, também se forma e transforma, dando origem a um processo educativo.

Pode-se afirmar também que no trabalho se estabelece uma relação entre a teoria e a prática favorecendo a compreensão da realidade material e social ampliando o próprio sentido, ou seja, de que o trabalho ultrapassa a ideia de emprego. De outro modo, o trabalho como princípio educativo, conforme apresenta Aranha e Dias (2009) possibilita aos seres humanos transformar a realidade e criar condições para a sua autotransformação a partir da aquisição, produção e articulação de conhecimentos enquanto indivíduos singulares. Nesse processo, a educação necessita pensar em um projeto mais amplo, que favoreça o diálogo

entre os saberes dentro da escola, e nesse caso, dentro das instituições de educação profissional e tecnológica.

Portanto, a partir dessas concepções de educação e trabalho, apresentadas pelas autoras, o Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI, elaborado para o período 2014 a 2019, assim como também aparecem nas diretrizes e nas políticas de implantação e implementação dos Campi, ressalta a importância de uma educação profissional e tecnológica que supere o pragmatismo dos conteúdos, fortemente valorizados, no período da “modernização” da economia brasileira, embora ainda permaneçam em algumas práticas e, sobretudo avance no sentido de formar seres humanos, segundo Freire (2002) para a “emancipação humana” tanto no âmbito do conhecimento quanto da ética, que prepare o sujeito a se orientar no mundo, a pensar os seus próprios atos, a ter uma postura decisiva e autodeterminada e, acima de tudo, a ter ideias próprias e autoconsciência, logo, a emancipação deve contemplar a liberdade de pensamento. A emancipação humana exige a libertação de toda a forma de alienação, sendo necessário viver em sociedade, usufruindo os direitos civis, políticos e sociais, nos âmbitos individual e coletivo.

Ainda nessa direção, o IFES propõe, em seus documentos institucionais, que a formação deve contemplar aspectos éticos e estéticos, no sentido de promover o direito ao acesso à cultura, à ciência e à tecnologia para todos e, nesse sentido formar adolescentes, jovens e adultos para o exercício de uma profissão, formar para o trabalho, como sujeito da própria realidade e que dela se apropria de tal modo, vindo, se necessário, a transformá-la em favor da vida. Desse modo, observa-se que “[...] o trabalho como *princípio educativo* deriva do fato de que todos os seres humanos são seres da natureza e, portanto, têm a necessidade de alimentar-se, proteger-se das intempéries e criar seus meios de vida”. (FRIGOTTO, 2005, p. 60, grifo do autor).

De outro modo, Ramos (2011) aponta que a educação profissional ao considerar o trabalho como princípio educativo na constituição de uma práxis social transformadora, necessita pensar também sobre os sentidos de uma formação integrada em seus aspectos filosóficos, políticos e epistemológicos. A autora enfatiza que no sentido filosófico é necessário buscar a integração das dimensões fundamentais da vida: trabalho, a ciência e a cultura; no sentido político confirma a relação intrínseca entre educação profissional e básica do trabalhador de modo a proporcionar uma formação profissional indissociável da formação de cultura geral; e por último, no sentido epistemológico a autora defende a articulação entre os conhecimentos considerados gerais e específicos.

Assim, ao procurar integrar o currículo e tendo o trabalho como eixo articulador dos conteúdos, ou seja, como princípio educativo, o IFES a partir dos documentos oficiais enfatiza os aspectos acima citados procurando aproximar o desenvolvimento das habilidades de atuar nas atividades práticas e a trabalhar intelectualmente, permitindo ao jovem e ao adulto a compreensão dos fundamentos técnicos, sociais, culturais, políticos e ambientais do sistema produtivo considerando o trabalho como dimensão potencializadora do ser humano, na perspectiva de sua emancipação. A partir dessas orientações, os processos formativos em todos os níveis e modalidades de ensino no Instituto devem ser orientados na perspectiva do trabalho como princípio educativo promovendo-o na sua dimensão humana, articulando, além das atividades materiais e produtivas, aspectos que agreguem os conhecimentos da ciência, da arte, da cultura, da técnica e da tecnologia a partir do ensino, da pesquisa e extensão.

Nesse sentido, segundo Kuenzer (1998, p. 116) os avanços nos processos educacionais, a mudança de foco na formação, da produção à emancipação, assim como, os processos de desenvolvimento acelerado na sociedade, como resultado das novas ciências “da tecnologia e da informação”, cuja característica principal é a flexibilidade, faz-se necessário pensar um projeto pedagógico que apresente “novas” características com “novas” formas de relações sociais para a formação de “novos” trabalhadores:

Estabelecem-se novas relações entre trabalho, ciência e cultura, a partir das quais se constrói historicamente um novo princípio, ou seja, um novo projeto pedagógico através do qual a sociedade pretende formar os intelectuais/ trabalhadores, os cidadãos produtores para atender às novas demandas postas pela globalização da economia e pela reestruturação produtiva. O velho princípio educativo decorrente da base técnica da produção, taylorista/fordista, vai sendo substituído por um outro projeto pedagógico determinado pelo trabalho industrial moderno, o qual, embora ainda não hegemônico, começa a apresentar-se como dominante. (KUENZER 1998, p. 117).

A autora ainda afirma que essas mudanças passam a exigir mais conhecimento do trabalhador, e não apenas tácito. Segundo Kuenzer (1999) é necessário,

o desenvolvimento de competências cognitivas complexas e de relacionamento, tais com análise, síntese, estabelecimento de relações, criações de soluções inovadoras, rapidez de resposta, comunicação clara e precisa, interpretação e uso de diferentes formas de linguagem, capacidade para trabalhar em grupo, gerenciar processos para atingir metas trabalhar com prioridades, avaliar, lidar com as diferenças, enfrentar os desafios das mudanças permanentes, resistir a pressões, desenvolver o raciocínio lógico formal [...] buscar a aprender permanentemente [...] (KUENZER, 1999, p. 130)

Nessa perspectiva o IFES inscreve no documento que orienta as práticas pedagógicas nos Campi, Projeto Pedagógico Institucional – PPI uma educação que integra os conhecimentos científicos e tecnológicos às ciências humanas e sociais em consonância com as diretrizes nacionais para o ensino profissionalizante que prescreve: “A referência fundamental para a educação profissional e tecnológica é o homem, daí compreender-se que ela se dá no decorrer da vida humana, por meio das experiências e conhecimentos, ao longo das relações sociais e produtivas” (BRASIL, 2010, p. 33). Essa concepção de educação deve estar presente, segundo o documento institucional, PPI, em todos os níveis e modalidade de ensino em conformidade com a legislação nacional vigente que aponta e resguarda a formação do ser humano abrangendo uma educação inclusiva, considerando as questões de gêneros, etnias como trata a Lei nº 10.639/2003 que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira".

Para atender a abrangência dessa proposta de ensino na qual aprender e ensinar requer “flexibilidade espaço-temporal, pessoal e de grupo, menos conteúdos fixos e processos abertos de pesquisa e de comunicação” (MORIN 1999) encontramos um grande desafio, para os Institutos como também para toda a realidade educacional brasileira, que é formação inicial e continuada dos docentes, pois para esse processo, o de aprender e ensinar, ele precisa atuar como mediador auxiliando aos alunos no entendimento das informações a partir dos conhecimentos acadêmicos/tecnológicos, interpretá-los e adequá-los às situações reais.

Segundo Nóvoa (2011, p. 48) o trabalho do professor consiste na construção de práticas docentes que levam os alunos à aprendizagem [...] É a partir do conhecimento que se constrói a educação de uma pessoa. Portanto, nesse contexto, o desafio torna-se ainda maior visto que, os docentes que atuam nessa modalidade de ensino possuem uma formação de base técnica, e em muitos casos, desconhecem as teorias e práticas pedagógicas.

Com o objetivo de atender a essa demanda o IFES implantou uma política de formação continuada dos docentes, como ação prioritária para implementação do ensino-aprendizagem e ainda avança com o desafio legal a partir da publicação da Resolução nº 06 do Conselho Nacional de Educação, de 20 de setembro de 2012, que a partir de seu quadragésimo artigo, estabelece um capítulo dedicado exclusivamente à formação docente. Nele é estabelecido um prazo até 2020 para que todos os docentes tenham habilitação por meio de formação pedagógica. Esse dado só corrobora a necessidade de instituímos um programa de formação docente de caráter pedagógico (PDI 2014 a 2019, p. 56).

De outro modo, diante da complexidade e dos desafios que permeiam a tarefa de

educar, todos os profissionais envolvidos nesse processo docentes e técnicos administrativos, aos quais estão vinculados os pedagogos, necessitam atuar de maneira articulada, favorecendo a multidisciplinaridade para que os objetivos propostos para o processo de ensino-aprendizagem sejam alcançados. Todos os que estão inseridos nesse processo tornam-se corresponsáveis com uma formação inclusiva estabelecendo com os pares, profissionais da educação, uma relação dialógica e também por isso emancipadora. Nessa perspectiva, a atuação desses profissionais transcende as questões administrativas, burocráticas e funcionalistas, refletindo o papel transformador da escola na formação humana, conforme anunciado no PDI (PDI 2014 a 2019, p. 57).

CAPÍTULO III

3 CAMINHOS DA PESQUISA

3.1 Campus Serra: o cenário da pesquisa

O Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes) campus Serra, localizado Rodovia ES-010-Norte – Km 6,5, no bairro de Manguinhos no município de Serra iniciou suas atividades letivas no dia 12 de março de 2001, oferecendo à comunidade local, marcadamente industrializada, pois essa região é conhecida como Polo Industrial no estado, os cursos técnicos em Automação Industrial e Informática para atender as demandas do mercado na área da formação profissional. A oferta dos cursos desse campus atendia principalmente a alunos oriundos de diferentes municípios da região metropolitana de Vitória, capital do estado, e entre eles estavam os municípios: Serra, Fundão, Viana, Vila Velha, Cariacica, Guarapari e atendia também a alunos do interior do estado quando o interesse era a educação profissional ofertada nos cursos do Campus.



Figura 02: Campus Serra

Fonte: Coordenadoria de Comunicação Social do Campus

Inicialmente denominado de Unidade de Ensino Descentralizada da Serra – UNED Serra, esse campus foi construído com recursos provenientes da União, mediante convênio com a Secretaria de Educação Média e Tecnológica do Ministério da Educação - SEMTEC/MEC e a Prefeitura Municipal da Serra para atender aos interesses das políticas educacionais vigentes que passaram a incentivar a criação de cursos de curta duração, priorizando essencialmente a formação profissional, por meio do Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador, para que as Instituições implantassem essa proposta seriam destinados recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador – FAT. Esse encurtamento dos cursos atingiu também os cursos técnicos que, pelo Decreto 2.208/97⁹ dissociaram-se do Ensino médio, como aconteceu com os cursos do campus Serra que até hoje oferta cursos de nível médio, nas áreas de automação industrial e informática, caracterizados como essencialmente profissionalizantes.

Acompanhando as mudanças e atendendo às orientações da Lei nº 11892/2008, que cria os Institutos Federais e estabelece a verticalização do ensino, o campus Serra, atualmente,

oferta cursos técnicos de nível médio até a pós-graduação *Stricto Sensu*. E ainda atendendo às orientações para implantação de cursos e programas de formação inicial e continuada – FIC ou qualificação profissional, também oferta os curso na modalidade FIC e os cursos do Pronatec¹⁰, conforme estruturação apresentada no quadro abaixo:

Quadro 03 - Estrutura e tempo de formação dos cursos ofertados no Campus Serra

Níveis	Área de Conhecimento	Tempo de Formação
Pronatec	Auxiliar Administrativo	02 meses
	Eletricista Instalador	02 meses
	Predial de Baixa Tensão	02 meses
	Operador de Computador	02 meses
Formação Inicial e Continuada	Eletricista Instalador	02 anos
	Operador de Computador	02 anos
Técnico de Nível Médio	Automação Industrial	02 anos
	Informática	02 anos
Superior	Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas	03 anos (EaD)
	Bacharelado em Sistemas de Informação	04 anos
	Engenharia de Controle e Automação	05 ou 06 anos
Pós-graduação	Mestrado Profissional em Engenharia de Controle e Automação	02 anos

Fonte: Registro Acadêmico do campus Serra

Para desenvolver as atividades do ensino, nos cursos apresentados, o Campus conta com uma infraestrutura com laboratórios que atendem aos dois eixos tecnológicos, automação industrial e informática, possui salas de aulas climatizadas, todas com recursos multimídia e uma ampla biblioteca com um acervo para atender à comunidade acadêmica do Campus, bem como a comunidade em geral. Em seu espaço físico encontra-se um auditório com capacidade para 150 pessoas e que também está aberto à comunidade local.

Contudo, para essa proposta de ensino, na qual são encontrados grandes desafios, como a possibilidades de aproximação dos saberes técnicos e pedagógicos, faz-se necessário buscar alternativas para uma ação pedagógica fundamentada nas teorias do conhecimento, epistemologia e história da ciência e da técnica para o desenvolvimento das atividades, como também para a estruturação dos currículos e outros recursos pedagógicos, procurando auxiliar aos coordenadores de cursos, e também aos professores a encurtar distâncias entre os saberes técnicos, e formar alunos reflexivos e criativos, atributos fortemente valorizados na cultura científica, especialmente na educação profissional e tecnológica, conforme é proposto no Plano Pedagógico Institucional – PPI em consonância com as orientações legais para a educação profissional que estabelece:

⁹O Decreto N° 2.208/97, teve como característica fundamental a desvinculação dos ensinos médio e técnico.

¹⁰Pronatec: Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), instituído pela Lei 12.513/11 que em seu Art. 1º estabelece a ampliação da oferta de educação profissional e tecnológica, por meio de programas, projetos e ações de assistência técnica e financeira.

A educação profissional é, antes de tudo, educação. Por isso mesmo, rege-se pelos princípios explicitados na Constituição Federal e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Assim, a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, a liberdade de aprender e ensinar, a valorização dos profissionais da educação e os demais princípios consagrados pelo artigo 3.º da LDB devem estar contemplados na formulação e no desenvolvimento dos projetos pedagógicos das escolas e demais instituições de educação profissional (PARECER CNE/CEB Nº 16/99)

Portanto, além dos projetos pedagógicos, que conforme o Parecer CNE/CEB Nº 16/99 devem oportunizar uma formação que promova a emancipação dos sujeitos nos mais diversos níveis, ou seja, uma educação libertária, o Instituto tem como missão oferecer uma educação profissional e tecnológica articulando *o ensino, a pesquisa e extensão* (**grifos da autora**).

Nesse sentido, o campus Serra também desenvolve atividades de pesquisa que são realizadas por equipes formadas por alunos, professores e técnicos administrativos representados nos sete (07) grupos existentes no Campus: Grupo de Pesquisa em Redes de Comunicações – GPRC; Grupo de Automação Industrial – GAIIn; Grupo de Energias Renováveis para Automação – GERA; Núcleo de Estudos em Robótica e Automação – NERA; Grupo de Aprendizado de Máquina e Automação – GAMA; Comércio Eletrônico e Engenharia de Software – SEEC; Núcleo de estudos em Teoria da Computação e Técnicas de Computação – Nu[Tec]².

De outro modo, a extensão está presente nas atividades desenvolvidas por professores alunos e egressos, como no Laboratório de Extensão em Desenvolvimento de Software – LEDS, assim como também nas atividades do Núcleo de Artes e Cultura – NAC, que coordena a realização de eventos para divulgação da arte e economia criativa. E há mais tempo no Campus, o Núcleo Incubador Serra, procura agregar valor às demais ações, tanto do ensino quanto da pesquisa oportunizando a realização de trabalhos como da Intecho: empresa incubada, que fabrica materiais didáticos para o ensino técnico, possibilitando vivenciar na prática o que se aprende na teoria; e da Zaruch: empresa incubada de desenvolvimento, projetos e fabricação de soluções customizadas em automação.

Portanto, o campus Serra que iniciou suas atividades com apenas dois (02) cursos técnicos de nível médio, encontra-se, atualmente, em plena expansão, foi ao longo do tempo, ampliando suas atividades de ensino, e atualmente desenvolve também atividades de pesquisa e extensão envolvendo a comunidade acadêmica formada por 1261 alunos matriculados, de acordo com os dados do Registro Acadêmico, referentes ao ano de 2014; e 139 servidores no seu quadro pessoal permanente, sendo 78 docentes e 61 técnicos administrativos de acordo com as informações da Coordenadoria de Desenvolvimento de Pessoas do Campus.

Contudo, de acordo com o plano de expansão, previsto no DPI 2014 – 2019, o campus Serra atingirá em breve índices bem mais altos no que se refere à infraestrutura física, com a construção de novos prédios, ampliação do número de vagas para novos cursos e consequentemente o aumento no número do quadro de pessoal para atender a esse novo cenário.

Diante dessa realidade procurei realizar a pesquisa considerando a história global da Instituição, revisitando lugares e fatos desde a constituição da sociedade brasileira enfocando, de maneira especial, a implantação e desenvolvimento do ensino profissional e todos os desafios desse contexto. Entre esses desafios, a partir da minha trajetória profissional como pedagoga é que destaco, especialmente, a formação dos docentes dessa modalidade de ensino. Esses profissionais valorizam e transmitem seus saberes específicos nos cursos técnicos enfatizando os aspectos práticos da aprendizagem a partir de suas experiências na trajetória de vida.

3.2 Aspectos Teórico-Metodológicos da Investigação

A pesquisa realizada teve como objetivo identificar quais os aspectos da constituição de ser professor da educação profissional e os saberes docentes que influenciam a prática desses professores dentro da sala de aula e nas demais atividades do ensino. Dessa maneira, foi importante conhecer os processos formativos desses docentes, suas trajetórias acadêmicas e profissionais, considerando especialmente as suas trajetórias pessoais, os percursos vividos, e de como estabelecem sua relação com a docência.

Nesse processo de conhecimento e análise dos saberes docentes do professor da educação profissional, busco construir esse estudo a partir dos pressupostos de uma pesquisa qualitativa. Para Chizzotti (2005), a pesquisa qualitativa dedica-se a refletir sobre análises dos significados que os sujeitos entregam às suas ações em uma perspectiva transdisciplinar, a partir de multimétodos e envolvendo as ciências humanas e sociais. O autor ainda afirma que o termo qualitativo:

[...] implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível e, após esse tirocínio, o autor interpreta e traduz em um texto, zelosamente escrito, com perspicácia e competência científicas, os significados patentes ou ocultos do seu objeto de pesquisa (CHIZZOTTI, 2003, p. 28)

Considerando as diferentes tendências e abrangência da pesquisa qualitativa, a história de vida representa um aporte metodológico que permite pensar as facetas existenciais da identidade do sujeito que segundo Josso (2007), trata-se de uma abordagem multireferencial que integra os diferentes registros do pensar humano (as crenças científicas, crenças religiosas...), assim como as diferentes dimensões de nosso ser no mundo. No contexto da educação profissional e tecnológica, locus da pesquisa, o relato dessas “crenças”, narradas pelos professores como tentativa de reconstruir os acontecimentos significativos de sua vida e transmitir suas experiências, torna-se relevantes para a compreensão da situação investigada.

Nesse sentido, as histórias de vida a partir de narrativas autobiográficas, aprofundam o conhecimento do sujeito participante da pesquisa, identificando aspectos sobre sua própria vida e sugere um mergulho no interior de cada um desses sujeitos, estuda os percursos de sua vida com o objetivo de fazê-lo emergir para além das imagens pré-fabricadas que nos impedem de percebê-lo em sua verdade como descreve Benjamim (1994). Esses estudos pressupõem uma volta ao passado, ao processo de formação e constituição docente dos professores da educação profissional, implica uma reflexão sobre sua prática e uma projeção de suas novas aspirações, condutas e inquietudes mostrando que o tempo passado comporta outros futuros em sua prática nas salas de aula.

Portanto, realizou-se uma pesquisa qualitativa baseada na história de vida com uma abordagem narrativa autobiográfica, pois se entende que os saberes acionados pelos professores, sujeitos dessa pesquisa, fazem parte de um corpus de conhecimentos adquiridos também no período da formação acadêmica, na graduação, mas recebem novos significados a partir das vivências em outros espaços. Nesse sentido, concordo com Nóvoa e Finger (1988) quando escrevem que,

[...] as histórias de vida e o método (auto)biográfico integram-se no movimento actual que procura repensar as questões da formação, acentuando a ideia que ‘ninguém forma ninguém’ e que ‘a formação é inevitavelmente um trabalho de reflexão sobre os percursos de vida. (NÓVOA e FINGER, 1988, p. 116)

Contudo, esse percurso metodológico possibilita ao sujeito considerar as experiências pessoais a partir de questionamentos da própria vivência e de suas aprendizagens imersas no cotidiano das práticas sociais instituídas e institucionalizadas. Essa abordagem, segundo Josso (2004), reconhece e legitima a subjetividade, das vivências experienciais, como modo de produção do saber e a intersubjetividade, como apoio para o trabalho de interpretação e de construção de sentido para os autorrelatos.

Souza (2007) aponta que:

Essa abordagem assume a complexidade e a dificuldade em atribuir primazia ao sujeito ou à cultura no processo de construção de sentido. Ao longo de seu percurso pessoal, consciente de suas idiossincrasias, o indivíduo constrói sua identidade pessoal mobilizando referentes que estão no coletivo. (SOUZA, 2007, p. 65)

Dessa maneira, considero que em seu processo de formação os professores da educação profissional enfrentam desafios num contexto de realidades diversas e nesses espaços buscam aproximar saberes técnicos e pedagógicos através da troca de experiências, interagindo com outros profissionais da comunidade acadêmica.

A partir das narrativas autobiográficas, confirma-se que a história de vida atende as bases epistemológicas desse estudo visto que possibilitou desvendar os modelos e princípios que estruturaram discursos pedagógicos presentes no agir e no pensar desses profissionais cuja formação docente aconteceu com bases técnicas e, muitas vezes, ao longo de experiências vividas.

Josso (2006) a partir da metáfora dos nós de marinheiro apresenta as figuras de ligação, que são responsáveis pela estabilidade temporária permitindo aos “nós/laços”, constituídos nos processos formativos, formais ou informais, desatarem-se facilmente no momento da transposição de uma fase para outra, ou seja, no momento de ligar ou religar a partir de uma dinâmica da troca de experiências nas relações entre os sujeitos.

As narrativas autobiográficas evidenciam e aprofundam representações sobre as experiências educativas e educacionais dos sujeitos, em seus percursos de vida e auxiliam na compreensão de diferentes mecanismos e processos históricos da educação. Através das narrativas, perfaz-se um caminho entre tempo e espaço, entre concreto e subjetivo, das representações de professores nas relações ensino-aprendizagem, sobre a identidade profissional e também para os significados atribuídos às situações cotidianas no contexto escolar, Souza (2007).

O cotidiano humano é, sobremaneira, marcado pela troca de experiências, pelas narrativas que ouvimos e que falamos, pelas formas como contamos as histórias vividas. Daí a emergência e a utilização, cada vez mais expressivas, das autobiografias e das biografias educativas em contextos de pesquisas na área educacional. (SOUZA, 2007, p.20)

Acredita-se que a narrativa autobiográfica seja uma opção de desenvolvimento da pesquisa, pois conforme Passeggi, Souza, Vicentini (2011) essa abordagem metodológica é valorizada pela sua capacidade heurística, isto é, por jogar luz sobre o fenômeno estudado, de modo que o leitor possa descobrir novos sentidos, expandir suas experiências ou confirmar o que já sabia. Para Nóvoa (1992), a capacidade de autodesenvolvimento reflexivo é característica preponderante do profissional competente, nesse caso, do professor que reflete sobre sua prática e busca desenvolver-se em nível pessoal e profissional.

Também se espera que a narrativa autobiográfica ajude a compreender a situação investigada e possibilite a imersão de novas relações e variáveis, ou seja, que leve o leitor a ampliar suas experiências para a compreensão dos processos de profissionalização docente.

Souza (2007) ressalta que a perspectiva da narrativa autobiográfica ajuda na compreensão das histórias pessoais e coletivas, das memórias formadoras, formais ou informais, presentes nos fatos da História. O autor aponta que outra vantagem também associada à narrativa autobiográfica é: “[...] como uma possibilidade de, a partir da voz dos atores/atrizes sociais, recuperar a singularidade das histórias narradas por sujeitos históricos, socialmente situados.” (SOUZA, 2007, p.67).

A narrativa autobiográfica caracteriza-se como uma proposta metodológica e atende aos nossos interesses de investigação que são os saberes que os docentes acionam no exercício da profissão no contexto da educação profissional. Segundo Souza (2007), as práticas de escrita de si através das narrativas potencializam a identificação desses saberes

que, muitas vezes, são construídos a partir dos conhecimentos adquiridos ao longo dos processos formativos desses docentes nas experiências existenciais.

Essa proposta metodológica permite aos sujeitos partícipes, socioculturalmente situados, com suas próprias vozes, construir a história individual/coletiva. Portanto, no contexto da educação profissional e tecnológica, locus da pesquisa, os docentes possuem formação técnica e valorizam os conhecimentos dessa área. Segundo Nóvoa (2011) conhecer os profissionais em sua singularidade e diversidade contribuirá para a análise dos saberes que eles acionam em sua prática na sala de aula. Segundo o autor,

[...] é impossível separar as dimensões pessoais e profissionais. Que ensinamos aquilo que somos e que, naquilo que somos, se encontra muito daquilo que ensinamos. Que importa, por isso, que os professores se preparem para um trabalho sobre si próprios, para um trabalho de auto-reflexão e de auto-análise. (NÓVOA, 2011, p. 56)

Nessa perspectiva, na relação pessoal/ profissional, considerando uma proposta de autorreflexão e autoanálise é que se deu a escolha dos quatro (04) sujeitos da pesquisa e para tanto se definiu os seguintes critérios:

- Tempo de ingresso nessa modalidade de ensino, especificamente no Instituto Federal do Espírito Santo – campus Serra. A partir do tempo em que aconteceu o ingresso, foram escolhidos dois (02) professores que ingressaram recentemente e dois (02) que ingressaram há mais tempo, num espaço de oito (08) anos, como refletem e avaliam sua ação docente a partir do que ensina e, ou aprende.

- O outro critério considerou a questão de gênero, duas (02) pessoas do sexo feminino e duas (02) do sexo masculino. Durante muitos anos o corpo docente que atuava na educação profissional e tecnológica era eminentemente formado por pessoas do sexo masculino, hoje a presença feminina ganha relevância em número e no desenvolvimento nas atividades de ensino, pesquisa e extensão.

- Área (de conhecimento) de atuação no Campus. O campus Serra oferta cursos de nível médio à pós-graduação (Stricto Sensu) nas áreas de automação industrial e informática. Também para esse critério escolhemos duas (02) pessoas que atuam em cada um dos eixos-tecnológicos.

Ressalta-se que a seleção dos quatro (04) professores, considerando o tempo de ingresso na educação profissional no IFES, às áreas de conhecimento em que atuam e a questão de gênero, possibilitou realizar uma pesquisa com dados singulares e diversos no âmbito do ensino técnico. As dimensões pessoais e profissionais desses sujeitos possibilitaram identificar também como se constituem professores e os saberes docentes que acionam no exercício da profissão.

CAPÍTULO IV

4 SABERES DOCENTES NO EXERCÍCIO DA PROFISSÃO

A temática da formação e dos saberes acionados por professores da educação profissional e tecnológica é pouco estudada e as pesquisas nessa área mostram-se ainda incipientes. Esses profissionais e seu cotidiano de ação possuem especificidades que os diferem dos demais professores em exercício na educação de modo geral, e isso constitui essa temática em um campo fértil de investigações e contribuições para a área.

Nesse sentido, Tardif e Raymond (2000) enfatizam que a identidade dos professores, em todas as modalidades de ensino, é construída historicamente a partir da sua formação acadêmica e da formação que recebe nos demais espaços em que se desenvolve enquanto ser; isso define suas crenças, seu modo de ser e está no mundo como um sujeito que tem e faz história. Segundo os autores é na constituição histórica de sua identidade que os docentes constroem os seus saberes conforme apresentam no quadro a seguir:

Quadro 04 - Saberes docentes

Saberes dos Professores	Fontes Sociais de Aquisição	Integração no Trabalho Docente
Saberes pessoais dos professores.	Família, ambiente de vida, a educação no sentido lato etc.	Pela história de vida e pela socialização primária.
Saberes provenientes da formação escolar anterior.	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais.
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério.	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores.
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho.	Na utilização das “ferramentas” dos professores programas, livros didáticos, cadernos e exercícios, fichas etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas.
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala e na escola.	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional.

Fonte: TARDIF, Maurice; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. Educação e Sociedade, Campinas/ SP, n. 73, p. 215. dez. 2000.

Observa-se que os saberes docentes são constituídos a partir de diversas fontes e origens. Para Tardif (2006) os professores são detentores de saberes, embora nem sempre possam ser identificados, por isso em algumas situações o docente é desvalorizado em relação aos saberes que possui e transmite. No âmbito da educação profissional encontramos profissionais que se identificam como os “detentores do saber”, o que torna ainda mais profícuo este estudo.

Portanto, realizei uma busca de pesquisas afins com a formação e saberes docentes dessa modalidade de ensino, da educação profissional, e para isso foquei em trabalhos publicados em artigos e anais de Congressos como: as Reuniões Anuais da Associação

Nacional de Pós Graduação e pesquisa em Educação (ANPED 2009 a 2011) e no Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE 2010), com a finalidade de identificar os desafios e avanços encontrados nos estudos e pesquisas que tratam da formação do professor, e em especial, dos saberes acionados na prática do professor da educação profissional.

Neste sentido, ao analisar os saberes da docência na educação profissional a partir das histórias de vida, Burnier e Gariglio (2010) trazem uma discussão sobre o exercício da docência nesse contexto. Referenciados no conceito de educação tecnológica, analisam, a partir das representações dos sujeitos docentes, na rede de ensino federal, estadual e privada, os saberes acionados e demandados por esses docentes nas suas atividades educativas e as concepções de formação profissional subjacentes a tais saberes.

Os autores enfatizam que a concepção docente constitui-se a partir do tipo de instituição da qual o professor faz parte. Nas instituições privadas, ressalta-se como preponderante para a ação pedagógica a experiência na indústria. De outro modo, na instituição pública enfatiza-se a contratação de profissionais com formação em nível de pós-graduação.

Burnier e Gariglio (2010) também apontam que a valorização e o domínio dos saberes do mercado, por alguns professores da educação tecnológica, são considerados como suficientes para assegurar o sucesso no ensino. Também relatam que os professores ressentem-se da falta de um *corpus* de conhecimentos que balize suas escolhas dentro e fora da sala de aula, nas relações com os alunos, com os colegas, com outras instituições, com o mundo do trabalho e com a sociedade em geral.

Evidenciam como dito anteriormente, que o modelo institucional, na maioria dos casos, é o definidor importante das concepções docentes, uma vez que estabelece o campo de possibilidades no qual os professores constroem suas práticas e os saberes da experiência. Neste estudo, os autores, mostram-nos a particularidade da formação desses professores e o modo como estabelecem sua relação com a docência.

Durães (2010) sem a intenção de traçar um perfil único destes docentes, mas buscando encontrar características comuns aos mesmos, ao realizar a pesquisa intitulada “O professor da educação profissional: sua origem, formação e relação com a docência”, constata que os professores da Educação Profissional são em sua maioria, profissionais que não tiveram a docência como primeira opção profissional. São originários de diversas profissões e chegam à sala de aula meio que “ao acaso”, com grande necessidade de se capacitarem pedagogicamente. Esta capacitação nem sempre ocorre, mas com a prática do dia a dia, e com a ajuda de colegas, estes profissionais conseguem superar as dificuldades encontradas na profissão docente e criam uma diferenciada relação de envolvimento e realização com a carreira docente.

Também é pertinente apresentar os estudos de Holanda (2010) que aborda a contribuição das práticas avaliativas dos professores do Curso de Tecnólogo em Gestão Ambiental do Instituto Federal do Ceará, no processo ensino-aprendizagem e as relações com suas práticas pedagógicas. A pesquisa revela que a educação profissional e tecnológica deve contemplar: uma formação docente que privilegie o pedagógico e a natureza desse tipo de educação; alternativas de superação da repetição das práticas avaliativas dos docentes vivenciadas na sua trajetória estudantil; tal situação gerou a discussão sobre os procedimentos dos professores em sala de aula, que por não terem feito cursos de licenciatura, tendem a repetir as práticas dos seus antigos mestres.

Dentre as questões subjetivas tratadas no processo de formação de professores, de como esse sujeito constitui-se professor, Rodrigues (2009) evidencia que a ética tem relevância para o sujeito em formação (aluno) e para o autor (professor) da formação profissional que harmonizada com os demais aspectos que envolvem esse processo

estabelecerá a presença da estética no sentido do fazer e do ser, ou seja, da inteligibilidade do processo de ensino.

Como vimos anteriormente, questões objetivas e subjetivas estão presentes nas discussões sobre a constituição do ser professor da Educação Profissional. O docente dessa modalidade de ensino é um sujeito histórico e como tal está imerso em uma rede de processos formativos que não excluem sua origem social, sua formação profissional, a presença ou não de uma formação pedagógica para a docência, as atividades realizadas fora do trabalho, o processo de início para a docência, as dificuldades de adaptação no magistério e sua relação com a docência.

Após observar atentamente, porém com muita discrição, às em sala de aula, às relações que se estabelecem no cotidiano da escolar (professor x aluno, professor x professor, professor x demais pessoas da comunidade educativa) e, sobretudo após a escolha dos critérios de seleção, conversei com vários professores e professoras, apresentei minha proposta de estudo, saberes docentes na educação profissional, informei como seria a participação de cada um, falei das entrevistas, seria uma conversa planejada e aberta na qual revelariam fatos da vida profissional, da ação docente, e especialmente, considerando as experiências pessoais.

A receptividade foi muito boa, no entanto, nem todos os professores demonstraram abertura para participar da pesquisa. A falta de um corpus de um conhecimento ou mesmo de práticas pedagógicas inibiram alguns profissionais em espaços que não sejam as “suas salas de aula”. Os que aceitaram a proposta demonstraram que a profissão é também um lugar de formação, Nóvoa (2011).

Iniciou-se a elaboração de um cronograma, atendendo a disponibilidade de cada professor para uma conversa de no máximo 30 minutos abordando assuntos relacionados a profissão mas que são indissociáveis da vida pessoal. As conversas foram vídeo gravadas tratando dos seguintes temas: a entrada no Ifes, o que é ser professor, desafios e as satisfações com a profissão.

Durante os depoimentos foi interessante observar que todos os professores, sujeitos da pesquisa, que atuam no campus Serra, fizeram sua pós-graduação, mestrado ou doutorado, na Universidade Federal do Espírito Santo. Portanto, o vínculo com a escola pública, tanto na formação como na atuação profissional, é um traço significativo no um perfil desse professor e isso, em algum momento, aparece no modo de ser, de viver, se expressar e estar no mundo, como podemos perceber na fala do professor B quando se refere ao período que deu aula na Ufes: *“Então o que me fez decidir ser professor não foi o fato de eu ter dado aula na disciplina lá. Foi o fato de ser **uma profissão que propicia você causar um alto impacto social**, então foi o que me decidiu.”* (Professor B). **Grifos da pesquisadora.**

Portanto, encontramos profissionais que atuam na educação com formações diversas, como pude constatar a partir da narrativa desse professor e nas pesquisas com docentes que atuam na educação profissional, contexto complexo e desafiador, estudos nesse sentido ainda são muito incipientes no Brasil. Mesmo não sendo critério para participar da pesquisa, apresento a formação inicial, área de conhecimento científico, dos entrevistados: engenharia de computação e engenharia elétrica.

Esses conhecimentos são muito valorizados para o desenvolvimento da economia brasileira, como a indústria e em outras profissões liberais, os profissionais formados nas “engenharias”, geralmente, procuram atuar em espaços bastante diferentes de uma escola, ousado dizer que “prestam um serviço”, entende-se que conhecer e analisar a maneira pela qual os engenheiros mobilizam seus saberes dentro da sala de aula, como docentes da educação profissional torna relevante as discussões desse trabalho.

Seguindo o cronograma com os dias e horários das entrevistas, antes de iniciar, apresentei a cada participante um breve roteiro para que pudessem organizar suas ideias e

começar a falar de sua vida profissional e conseqüentemente da sua vida pessoal. As entrevistas foram transcritas transformando-se em narrativas de histórias de vida. Esse material foi analisado e o resultado será apresentado nessa pesquisa.

Portanto, a história de vida a partir das narrativas autobiográficas dos professores que atuam na educação profissional ajudou aos professores revisitarem seus processos formativos e as experiências de vida em tempos passados que deram origem às ações do tempo presente como podemos confirmar na fala inicial da professora C: “[...] gostei muito da escola técnica, pra mim foi uma paixão quando eu entrei, quando botei o pé no primeiro dia de aula fiquei deslumbrada, realmente é uma escola que deslumbra a gente, eu fiz o ensino médio integrado com o curso técnico.” E continuando, quase concluindo sua narrativa a mesma professora afirma que: “Voltei, voltei e voltei e revivi algumas encruzilhadas da vida. Eu acho interessante a gente sempre voltar e fazer análise dos caminhos que você escolheu como você chegou até aqui.”.

A partir dessa narrativa, e de outras que serão apresentadas nesse trabalho, evidencia-se sua importância para a elaboração e composição de história de suas vidas, como também para mostrar os percursos da vida pessoal de cada sujeito identificado pela pesquisa e na transcrição como forma de reorganizá-la para uma melhor compreensão.

De outro modo, o sujeito pode transformar um discurso técnico em um discurso pessoal, provocando mudanças na própria identidade. Entretanto, essas mudanças não se constituem num processo simples, muitas vezes, geram angústias, incertezas, contradições. Portanto, as análises da interpretação das histórias de vida narradas e registradas permitem colocar em evidência a pluralidade, a fragilidade e a mobilidade de nossas identidades ao longo da vida (JOSSO, 2010).

Procurando conhecer e valorizar a história de vida dos professores que estão em sala de aula na educação profissional, considerando esse contexto bastante desafiador, justifica-se a escolha das narrativas dos professores como principal material de análise para responder as questões desse trabalho.

4.1 A Entrada na Docência, Concepções do que é Ser Professor e os Desafios no Contexto da Educação Profissional

“Viver em sociedade é um desafio porque às vezes ficamos presos a determinadas normas que nos obrigam a seguir regras limitadoras do nosso ser ou do nosso não ser... Quero dizer com isso que nós temos, no mínimo, duas personalidades: a objetiva, que todos ao nosso redor conhece; e a subjetiva... Em alguns momentos, esta se mostra tão misteriosa que se perguntamos – Quem somos? Não saberemos dizer ao certo!!! Agora de uma coisa eu tenho certeza: sempre devemos ser autênticos, as pessoas precisam nos aceitar pelo que somos e não pelo que parecemos ser... Aqui reside o eterno conflito da aparência x essência. E você... O que pensa disso? Que desafio, hein? “... Nunca sofra por não ser uma coisa ou por sê-la...” (LISPECTOR, 1998, p.55)

Com o objetivo de identificar quais os aspectos da constituição de ser professor da educação profissional e os saberes docentes que influenciam nesse processo, bem como identificar conceitos e desafios nessa realidade, buscou-se analisar as narrativas autobiográficas tendo como orientação teórica para auxílio das análises, os estudos de Burnier e Garilgio (2010), Franco (2008), Nóvoa (1992; 2011), Imbernón (2011), Josso (2004), Silva e Maia (2014), Freire (1970; 2003), Nóvoa e Finger (1988), Souza (2004; 2007), entre outros.

Na tentativa de compreender aspectos singulares da prática educativa dos professores na educação profissional e tecnológica, a partir da narrativa em que supõe pensar em si, falar de si [...] emergem em um contexto intelectual de valorização da subjetividade e das

experiências privadas Souza (2007) os motivos que os levaram a atuar na educação, a entrada na docência e suas motivações.

Na verdade quando eu comecei a estudar, a fazer graduação não pensava em ser professor, a gente pensa em ser engenheiro, então fiz a graduação, mas durante a graduação conheci duas disciplinas ligadas a área de controle, aquilo me chamou atenção e eu fui fazer iniciação científica. Aí na iniciação científica eu comecei a ter mais contato com os professores, principalmente com o meu professor orientador, fui gostando cada vez mais da área e aí fui pro mestrado e quem começa essa carreira de fazer iniciação científica e depois fazer mestrado já começa a vislumbrar a possibilidade de ser professor e como sempre gostei de estudar e de compartilhar esse conhecimento acho que foi essa motivação depois porque ser professor; embora na época eu tenha sentido a dificuldade que, como eu tinha muita timidez... (risos) então eu falava: “como é que eu vou ser professor com essa barreira forte que foi, que era a timidez, hoje eu sou um pouco, mas bem menos do que era e aí quando eu terminei o mestrado e vim pra cá, surgiu a oportunidade de ser professor substituto na UFES na elétrica, fui jogado dentro da sala de aula, passei todas as dificuldades mas enfim, fazia aquilo com gosto. (PROFESSORA)

Na fala do professor A observa-se que a experiência anterior, como aluno no mestrado, implicou em sua motivação para a docência. Nota-se, que a visão na formação inicial, na graduação, remete-se a profissão de engenheiro, sem relação com a profissionalização da docência e coloca a “timidez” como um grande empecilho. Isso se evidencia também quando ele aponta em sua fala “*como é que eu vou ser professor com essa barreira forte, que era a timidez.*” Essa visão parece ser ressignificada, após a experiência na iniciação científica e com o ingresso no mestrado.

Contudo, a ideia de profissionalização docente, se mostra possível, na medida em que afirma “*quem começa essa carreira de fazer iniciação científica e depois fazer mestrado já começa a vislumbrar a possibilidade de ser professor e como sempre gostei de estudar e de compartilhar esse conhecimento acho que foi essa motivação depois porque ser professor.*” O reconhecimento da profissão de professor evidencia-se e apesar das dificuldades encontradas a escolha pela profissão de professor significou fazer o que gosta.

Nóvoa (1992) enfatiza que:

o professor é a pessoa; e uma parte importante da pessoa é o professor. No processo de construção identitária do professor, cada indivíduo, ao manifestar sua subjetividade e interpretar suas ações no âmbito pessoal ou coletivo busca significado para sua identidade profissional acionando os saberes adquiridos durante sua trajetória de vida. (NÓVOA, 1992, p. 15)

O autor aponta que os saberes adquiridos durante a trajetória pré-profissional, de origem familiar e escolar, ou seja, durante a trajetória de vida, têm um peso importante na compreensão da natureza dos saberes, do saber fazer e saber ser, que serão utilizados no exercício do magistério. Nesses saberes estão arraigadas as crenças, representações, hábitos, valores, entre outros, que foram apropriados ao longo da história do sujeito.

Na fala do professor B, a entrada na docência mostra-se da seguinte forma:

Então, aconteceu o seguinte, que no final da minha graduação eu tava muito interessado pela vida acadêmica porque na época eu fazia parte de um laboratório chamado laboratório de software lá da UFES, fiz iniciação científica nesse laboratório. Eu gostei muito do trabalho desse laboratório, me acrescentou muito. Lá eu tive a experiência prática, tive contato com outros alunos, eu tive uma experiência que transformou a minha vida acadêmica, meu aprendizado. Aí isso me motivou a continuar na academia, então eu decidi fazer mestrado e no mestrado eu fiz uma disciplina de estágio docente, eu dei aula pra um curso lá de engenharia mecânica na UFES. Teoricamente seria o estágio docente mesmo, você ajudar um professor que seria seu orientador, mas assim, eles te jogam pra dá aula de uma disciplina [...] No final do mestrado eu tinha uma opção ou continuar, tentando fazer doutorado ou ia trabalhar. Eu já tinha trabalhado um pouco no mercado, só que aí na época surgiu uma oportunidade de fazer concurso pra professor contratado pro IFES e eu decidi fazer. (PROFESSOR B)

Nota-se, na fala do professor, que a docência parece ser algo almejado. Também se percebe uma concomitância no trabalho entre a profissão docente e a atuação em outras áreas no mercado “*Eu já tinha trabalhado um pouco no mercado, só que aí na época surgiu uma oportunidade de fazer concurso pra professor contratado pro IFES e eu decidi fazer.*”

Mesmo sendo a profissão desejada, observa-se que em função do retorno financeiro, surge a necessidade de fazer uma opção entre continuar na vida acadêmica ou ingressar no mercado de trabalho. “*No final do mestrado eu tinha uma opção ou continuar, tentando fazer doutorado ou ia trabalhar.*”

Burnier (2007, p.8) aponta que normalmente, o ingresso na profissão docente dá-se por meio de um convite feito por um colega ligado ao meio escolar. A autora enfatiza que “*a aceitação deste convite, se dá de modo geral, face à necessidade de melhorar ou complementar os rendimentos financeiros ou ainda como forma de subsistência.*”

O fato é que o reconhecimento e a valorização da profissionalização do docente no Brasil constituíram-se, historicamente, de forma assistemática e inócua, seja pela falta de políticas públicas a favor, seja pela desvalorização que a profissão vem sofrendo ao longo dos anos. Esse contexto de desvalorização da profissão pode ser um dos indicadores da dificuldade de que alguns profissionais encontram de optarem pela docência logo após o período de formação.

Mais uma vez, observamos na fala da professora C, a concomitância da entrada na docência com as atividades desenvolvidas no período do mestrado e também da necessidade remunerativa:

Eu gostei muito de estudar na escola técnica, achei interessante, mas na hora de escolher a profissão, eu sou de uma família humilde, não pude me dar o luxo de estudar só pra adquirir conhecimento, eu precisava transformar aquilo em dinheiro, eu precisava transformar aquilo numa profissão. Então eu acabei me enveredando pela área da computação porque abriu o processo seletivo na UFES pra o primeiro curso de computação. Mas assim, o que levou a entrar no Ifes para ser professora, foi que depois que eu trabalhei como desenvolvedora de software, eu já tava achando um pouco chato, mas poxa, ralei tanto pra conseguir passar no vestibular, fazer o curso, o curso de engenharia da computação, deixei muita coisa da minha vida pessoal pra poder concluir o curso, dos meus pais também que fizeram muitos esforços, para que eu só estudasse e não trabalhasse, eu não podia jogar tudo fora, começar uma profissão nova com quase trinta anos, vinte e oito anos mais ou menos quando eu comecei a ficar na dúvida se eu gostava ou não. Aí surgiu a oportunidade de fazer mestrado, aí eu fui fazer mestrado e no mestrado dei algumas aulas particulares [...] eu trabalhei como professora e aí quando eu já tava quase concluindo o mestrado, eu vi, por acaso, um burburinho sobre um concurso, fui lá fiz a inscrição e pra minha surpresa passei, e aí entrei. (PROFESSOR C)

Nota-se que a entrada na docência, tanto do professor B como da professora C, tem o mestrado e também a iniciação científica como caminho. No caso do professor C, fica evidente a necessidade de uma atividade profissional que trouxesse retorno financeiro.

Souza (2004) aponta que ao revisitar e narrar sua trajetória acadêmica e como iniciaram as atividades docentes, esses professores vão se constituindo como verdadeiros mosaicos significando suas trajetórias pessoais e profissionais “[...] eu trabalhei como desenvolvedora de software [...] Aí surgiu a oportunidade de fazer mestrado, aí eu fui fazer mestrado e no mestrado dei algumas aulas particulares.” Nesse sentido, a constituição docente está totalmente ligada a um jeito de ser e estar no mundo.

A professora D evidencia em sua narrativa, que a entrada na docência “*é o que sempre gostei, desde que eu me entendo por gente eu sempre gostei de trabalhar na educação, ensinar, dividir com as pessoas o conhecimento que a gente adquiri, eu acho que é importante para colaborar com a sociedade.*”

O relato da professora D mostra que a docência surgiu como uma escolha pessoal, assumida pela docente como “afinidade”. Ela continua:

Além de afinidade, que é o que sempre gostei, desde que eu me entendo por gente eu sempre gostei de trabalhar na educação, ensinar, dividir com as pessoas o conhecimento que a gente adquire, eu acho que é importante para colaborar com a sociedade. O profissional quando vai para o campo e atua, ainda mais na nossa área que é engenharia, ele fica muito envolvido com máquinas, com processos, com fluxogramas e a gente esquece do ser humano, a gente acaba indo muito pro lado da máquina e esquece o ser humano. Então, apesar de eu ser apaixonada por máquinas, por programação, por desenvolver sistemas, eu gosto de dividir isso com as pessoas, de colaborar, de alguma forma trazer as pessoas para desenvolver isso comigo. Então foi uma escolha pessoal por afinidade, por sentir que eu posso colaborar na formação de pessoas e tentar fazer o mundo um pouco melhor. (PROFESSORA D)

A fala da professora D remete a uma reflexão sobre a entrada na docência sem uma formação específica na área pedagógica, isso se evidencia quando afirma “*ainda mais na nossa área que é engenharia*” e apresenta os modos como a aprendizagem e a constituição da ação docente se estabelecem. Muito embora demonstre interesse e compromisso com o ensino e o aprendizado, com a formação das pessoas para um mundo melhor, pode-se perceber aí a falta de um corpus de conhecimentos específicos, não apenas “por afinidade”, para que a ação docente se estabeleça.

Os processos de constituição da ação docente e da profissionalização do professor da educação profissional possuem essa particularidade: de atuarem inicialmente em uma profissão, sem a formação pedagógica necessária. Como disse a professora D, “*por afinidade*”, e “por afinidade” vão surgindo as experiências e o aprendizado da profissão pela própria prática ou pelas experiências de escolarização, pelas quais passou.

Burnier (2011) aponta que a entrada e permanência no magistério, não obstante as condições nem sempre muito adequadas de trabalho, ou seja, no desempenho das atribuições de um engenheiro, explica-se na maioria dos casos por ser menos cansativa e pela maior gratificação pessoal, além do fator autonomia, que os professores dizem experimentar no desempenho de suas atividades.

Outro aspecto a ser considerado refere-se aos processos de profissionalização dos engenheiros enquanto professores, uma vez que, segundo Nóvoa (1992) citando Ginsburg (1990), a profissão docente encontra-se sob a influência de dois processos antagônicos. De um lado a profissionalização, como um processo através do qual os trabalhadores melhoram o seu estatuto, elevam seus rendimentos e aumentam seu poder/autonomia. De outro lado, a proletarização, que provoca uma degradação do estatuto, dos rendimentos e do poder/autonomia.

Essa é uma questão que merece maior aprofundamento e reflexão, visto que, no campo do magistério da educação profissional e tecnológica a entrada na docência parece se fazer mais de forma circunstancial ou ao acaso, os profissionais descobrem-se professores no mestrado, isso torna o processo de reflexão da profissionalização da docência nesse contexto, um aspecto carente de discussão e de ser fomentado.

Portanto, com a finalidade de avançar na reflexão abordou-se também nesse estudo quais as concepções e representações sociais dos professores sobre – o que é ser professor? Burnier (2010, p.7) ressalta que as nossas visões de mundo estão articuladas ao campo de possibilidades pelo qual passamos enquanto sujeitos sociais. A origem social, o meio cultural, as situações enfrentadas no cotidiano, instituições e grupos acessados nos constituem enquanto sujeitos e forma de pensar. Nessa direção, a autora aponta que essas possibilidades nos conferem elementos para dialogar com valores hegemônicos e nos posicionarmos diante deles.

Em relação aos professores do ensino técnico, as experiências vivenciadas nos períodos de formação e em outros espaços profissionais acabam por possibilitar uma

construção singular do significado de magistério. Assim observamos nos relatos dos docentes participantes da pesquisa, as suas concepções sobre o que é ser professor. Para a professora D:

Ser professora é tentar colaborar com alguém, dele conseguir construir o próprio conhecimento, de alguma forma você ser um caminho facilitador, ninguém ensina ninguém, ninguém coloca, ninguém consegue abrir a cabeça de alguém e colocar um monte de informação ali e fechar, na verdade você tenta estimular o aluno a ter aquelas informações. Então você mostra os caminhos que ele pode seguir, você facilita com leituras, com sites, com alguma referência bibliográfica e tá ali, de alguma forma de apoio pra mostrar pra ele qual o caminho a seguir e a medida que ele vai caminhando, que ele vai se interessando por aquele assunto, você vai complementando com a sua experiência pessoal, através de um trabalho, de um projeto, de um exercício, uma explicação pra que ele mesmo possa construir o que ele tá buscando naquele momento. (PROFESSORA D)

Nota-se na narrativa a ideia de que aquele que ensina é um colaborador, que direciona, aponta caminhos e possui o conhecimento necessário para que o outro se forme, nesse caso, o aluno. De outro modo, a fala evidencia que o aluno será o construtor de seu próprio conhecimento, na medida em que é acompanhado pelo professor. A professora D ainda afirma que a partir de sua experiência pessoal, aciona os saberes necessários para sua prática e dá as pistas a serem seguidas pelos alunos.

Nesse sentido, Silva e Maia (2014, p. 6) identificam que o processo de lembrar e narrar os acontecimentos que circunscrevem a experiência é mediado pelas condições existenciais da pessoa, ou seja, pelas experiências pessoais, “*Eu também sou formada, sou egressa também da antiga escola técnica e a gente traz essa experiência [...] Eles tinham essa maneira de ensinar; geralmente eles propunham um projeto e aí a gente ia adquirindo conhecimento ao longo do ano*”, conforme narrou a professora D. Experiências como essas, traduzidas de modo singular, como cada um se coloca diante de si mesmo, dos outros e do mundo confirmam as experiências pessoais como elemento da própria formação.

Na fala do professor B, observamos a seguinte concepção sobre ser professor:

“A minha visão do que é ser professor não tá restrita a você ficar na sala de aula, eu acho que isso é uma das partes, que é sim muito importante, a partir da teoria, mas eu nunca gostei muito assim dessa postura do professor como transmissor do conhecimento pro aluno, eu não acredito que o professor, ele seja a pessoa que consiga transmitir conhecimento pro aluno. O aluno, ele tem que criar o seu próprio conhecimento, ele tem que ser um agente da sua própria educação e o professor é mediador disso. Então você pode ter diferentes atividades, propiciar a educação do aluno, aprendizagem do aluno, desde atividades de sala de aula, então, tem alunos que se adaptam muito bem escutando, eles conseguem gerar muito conhecimento, aprender”. (PROFESSOR B)

Na concepção do professor B, o professor é aquele que possui o conhecimento, a teoria, mas também é aquele que aprende na interação e na troca com os alunos. O aluno não é visto como um mero receptor de conhecimento, mas como aquele que investiga, que pergunta, que também produz conhecimento na relação que estabelece em sala de aula.

O professor B também enfatiza que “*o professor, ele tem que ser uma pessoa que consiga unir essas coisas, que ele não saiba só ensinar o conteúdo, mas também saiba gerar conhecimento junto com os alunos sobre o conteúdo e também consiga pegar o aluno, tirar da sala de aula, ir pra sociedade e falar bem assim: ‘ó, tá vendo aqui o problema que as pessoas têm? E aí, como que a gente aplica as coisas?’*”

Percebe-se a visão de que ser professor vai além da mera transmissão de conteúdo, o caráter da formação humana, formar para a cidadania, durante o processo é nítido na fala do professor B, ainda que sua formação de base seja meramente técnica. A ideia de colocar o conhecimento a serviço das pessoas para transformar a realidade fica bastante evidente. Considerando o contexto do ensino técnico, observamos de um modo geral, a dualidade entre saber fazer e saber ser, no entanto, nesse caso, o aluno tem a missão de se tornar um

profissional ao término do curso e o conhecimento técnico aparece como a mola propulsora para provocar mudanças na sociedade.

Para Imbérnon (2011), “o professor não deveria ser um técnico que desenvolve ou implementa inovações prescritas [...] mas deveria converter-se em um profissional que deve participar ativa e criticamente no verdadeiro processo de inovação e mudança, a partir de e em seu próprio contexto em um processo dinâmico e flexível” (IMBERNON, 2011, p.21).

Nessa mesma direção, segue a concepção de ser professor que aparece na fala do professor A:

O professor é esse que em algum momento, ele desperta algo no outro e esse outro vai em busca ou diz que não é pra ele, acho que é mais isso, geralmente usa a palavra transformação, eu acho que é esse despertar mesmo. É a pessoa em algum momento ativar alguma coisa no outro, enfim, provocar o outro ou alguma reação pelo menos, não ficar aquela coisa meio apática [...] o professor é aquele que tem, digamos assim, a história do contrato com a turma [...] acho que tem que enxergar muito bem o outro lado, tem que lembrar, resgatar um pouco aquela memória de quando foi aluno, enfim, sempre procurar melhorar tanto o aspecto, claro, do conhecimento, que isto tem que dominar realmente, mas essa questão mais do pessoal, do humano e às vezes, embora não seja essa a pretensão, não tenha essa formação, mas às vezes te exige um pouco ser meio psicólogo, uma coisa meio de tentar entender porque ele tá agindo dessa forma, pelo menos é o que eu tento sempre questionar quando o aluno vem, às vezes com uma certa agressividade. (PROFESSOR A)

O professor A parece demonstrar em sua fala a concepção de que o professor deve se sentir responsável pelo processo de aprendizagem quando explicita o termo contrato: “o professor que tem, digamos assim a historia do contrato com a turma”, mas assume esse processo como dialógico sempre refletindo sobre a dimensão humana do aluno: “acho que tem que enxergar muito bem o outro lado, tem que lembrar, resgatar um pouco aquela memória de quando foi aluno, enfim, sempre procurar melhorar tanto o aspecto, claro, do conhecimento, que isto tem que dominar realmente, mas essa questão mais do pessoal, do humano.” Nesse contexto, o aluno é visto como um parceiro de trocas e detentor de um conhecimento diferenciado ao do professor, mas que também contribui no processo.

Outro ponto importante destacado na fala do professor A diz respeito ao conhecimento de outras áreas, que segundo ele é necessário para a sua prática na sala de aula de “às vezes te exige um pouco ser meio psicólogo, uma coisa meio de tentar entender porque ele tá agindo dessa forma, pelo menos é o que eu tento sempre questionar quando o aluno vem, às vezes com uma certa agressividade.”

Tudo isso implica, segundo Imbernón (2011) em considerar o professor como

agente dinâmico, social e curricular capaz de tomar decisões educativas, éticas e morais, de desenvolver o currículo em um contexto determinado e de elaborar projetos e materiais curriculares com a colaboração de colegas situando o processos em um contexto específico controlado pelo próprio coletivo (IMBERNÓN, 2011, p.22)

Nesse sentido, as narrativas autobiográficas como um processo de caminhar para si possibilitam transformar a vida socioculturalmente programada a partir de um projeto que favoreça o conhecimento do que somos, pensamos, fazemos, valorizamos e desejamos na nossa relação conosco, com os outros e com o ambiente humano e natural. (JOSSO, 2012)

A professora C, traz em sua fala um aspecto singular à docência. Para ela, a concepção de ser professor remete-se ao compromisso com a formação profissional e com o aspecto relacional:

“Ser professora é uma profissão difícil, eu acho difícil, eu acho delicada, eu acho às vezes complicado porque você acha que está acertando, mas tá errando, aí você tem que reavaliar, mas é uma coisa que dá prazer pelo contato com a outra pessoa. Eu não gosto de ser professora pelo conteúdo que eu ensino, mas mais pela troca que eu tenho com a pessoa que eu tô ensinando. Então eu não acho que eu estou

ensinando alguma coisa, eu acho que eu só estou apontando caminhos, ela que escolhe qual o que vai trilhar, eu acho interessante quando ela, dos caminhos que a gente aponta como professora, ela escolhe um.” (PROFESSORA C)

Ela continua “[...] É uma troca com pessoas [...] o professor fica ali como um mediador, um apontador de caminhos.”

Rodrigues (2009) aponta que se faz fundamental vislumbrar a escola e a própria docência como lugar de encontro e de passagem de diversos saberes, e não mais como moradia de uma única racionalidade, o saber científico. O que permite pensar na redescoberta da docência, a partir da compreensão dos distintos e múltiplos saberes que se misturam nas relações cotidianas e que se inserem nos processos de identificação de cada professor. E mais uma vez confirma-se: “*não é possível separar o eu pessoal do eu profissional*”, Nóvoa (1992, p.7).

A professora C também traz em seu relato “[...] se você não colocar paixão ali na transmissão de conhecimento, você não transmite nada porque se fosse pra não ter emoção ela pode sozinha pegar um livro, ela pode sozinha pegar um computador e ler tudo na internet por exemplo.”

Para Josso (2006) é necessário pensar o cotidiano escolar como lócus privilegiado de ocorrência das relações, no qual segundo a autora a narrativa autobiográfica evidencia as sensibilidades aos nossos julgamentos e reações de seres constituídos de emoção, e de afeto. Contudo, o ser de afetividade está associado também, e intimamente, ao ser de cognição e de memória, ou seja, os sujeitos tecem com as escolas e com seus “habitantes” diversas redes de significados e marcas.

Neste mesmo sentido, Nóvoa (2011, p. 49) reflete sobre o que define como tato pedagógico, que segundo o autor diz respeito à capacidade de relação e de comunicação que se constituem como elementos imprescindíveis para que se cumpra o ato de educar. Deste modo, no ensino, as dimensões profissionais relacionam-se todo o tempo, inevitavelmente, com as dimensões pessoais.

Dentro deste cenário o docente da educação profissional e tecnológica busca afirmar sua prática pedagógica sendo esta profundamente influenciada por suas experiências vividas nos processos formativos os quais foram estabelecidos na sua trajetória. Deste modo, torna-se desafiador a tarefa de afirmar uma prática docente que influenciada pelas experiências pessoais busque estar a serviço do desenvolvimento e da emancipação humana a partir da formação para o trabalho.

Nessa perspectiva, com o intuito de investigar aspectos singulares da prática educativa no contexto da educação tecnológica e profissional, propus-me a buscar compreender os desafios enfrentados pelos professores nesse contexto. Observei que um dos momentos desafiadores para os professores na sala de aula, conforme narra o professor B, é o dinamismo das novas tecnológicas e a facilidade com que os jovens, estudantes, acompanham este movimento.

Então você tá lá falando na sala de aula, o aluno pode pegar no celular, olhar, pesquisar e ver o que é aquilo e você vê que os alunos, a cultura deles, essa geração nova, é uma geração mais dinâmica, então eles estão, têm acesso a esse monte de informação, então eles, cada hora eles querem uma coisa, cada hora eles mudam, cada hora eles têm uma visão diferente. Eu acho que essa mudança que tem hoje na sociedade dos jovens, tem que exigir também uma mudança na maneira de dar aula e não tá tendo. Então você fica na sala de aula e você olha pra trás e vê que ninguém tá te olhando, tá todo mundo no celular. E é um problema generalizado, não é só eu que tem esse problema e por mais que eu tente lá estimular o aluno, isso e aquilo, sempre tem um ou outro lá que ao longo da aula vai pegar o celular, vai ficar no whatsApp, isso e aquilo, aas vezes você tem que intervir para não atrapalhar.(PROFESSOR B)

De acordo com a narrativa desse professor, o desafio trazido pelas novas tecnologias é uma questão generalizada, ou seja, outros professores também o identificam em suas aulas.

Isto afirma o caráter conservador de algumas instituições escolares que têm encontrado dificuldade em acompanhar o dinamismo dos avanços técnicos. Como enfatiza, ainda o mesmo professor: “ *Eu acho que essa mudança que tem hoje na sociedade dos jovens, tem que exigir também uma mudança na maneira de dar aula e não tá tendo.*”

Neste contexto, de educação profissional que tem como objetivo formar trabalhadores, Franco (2008) ressalta que uma questão desafiadora para a escola hoje é a velocidade das mudanças tecnológicas no mundo do trabalho. É uma tarefa impraticável para as escolas renovar seus equipamentos e a maneira de se relacionar com eles à semelhança das empresas.

Portanto, os processos formativos para o exercício da formação docente nem sempre possibilitam que esses profissionais confrontem esses desafios sem resultar em relações conflituosas que influirão negativamente no desenvolvimento da prática educativa. No âmbito da educação profissional, essas dificuldades tornam-se ainda mais acentuadas em virtude da formação marcadamente técnica desses professores.

E com relação as dificuldades pessoais, eu acho que tem a ver também com essas culturais porque, por exemplo, como é muito centrado no professor, isso puxa muito, exige um esforço muito grande, um peso grande você ter que preparar aula, corrigir prova [...]. É igual a um carro que está parado com o motor ligado, o acelerador no máximo, o motor tá todo vapor, fazendo ali tudo, mas o carro tá parado. Eu acho que hoje a gente tem muito trabalho na hora de, pra dar as aulas, preparar slides, preparar isso, preparar exercícios, preparar tal coisa, muito trabalho pra corrigir, pra avaliar, pra dar feedback pro aluno e você vê que a coisa num tá funcionando como deveria, num tá caminhando como deveria. Então essa é uma das dificuldades [...] E assim, sendo uma coisa trabalhosa, ela é uma atividade que, por a gente não ter formação, a gente às vezes fica, às vezes é uma coisa que não é eficiente, você define critérios, você define maneira de avaliar o aluno umas e aí, será que tá certo, eu consigo reduzir o que o cara aprendeu lá num número que eu tirei num sei da onde? Então eu acho que é um dificultador essa maneira de avaliar. (PROFESSOR B)

Na narrativa do professor B, entre outras, a avaliação aparece como um grande dificultador. Embora a avaliação constitua-se numa tarefa necessária e permanente do trabalho docente ela se refere a uma tarefa complexa que não se restringe à realização de prova e atribuições de nota, como se percebe no recorte da frase: “... *muito trabalho pra corrigir, pra avaliar, pra feedback pro aluno...*”. Por outro lado, a ausência de fundamentação teórica impede que o professor consiga minimizar esta dificuldade. Deste modo, a formação dos professores, segundo Nóvoa (2011) ganharia muito se se organizasse preferencialmente em torno de situações concretas, de problemas escolares ou de programas de ação educativa que delineiam a prática cotidiana desses profissionais.

A formação docente requer uma sólida fundamentação teórica – prática. Embora alguns acreditem que o desempenho satisfatório de um professor em sala de aula originam –se de uma aptidão natural ou somente do tempo de atuação, desconsiderando a teoria. Esses elementos interferem positivamente na atuação docente, entretanto as bases teóricas – científicas e técnicas em articulação com as exigências concretas do ensino proporcionam maior segurança ao profissional, possibilitando-o aprimorar a qualidade de seu trabalho (LIBÂNEO, 2008).

Então, eu acho que uma formação ajudaria bastante às vezes, tem ferramentas que a gente não conhece e poderia está aplicando pra avaliar aluno, pra estimular aluno, então independente das questões que eu falei, dificuldades da mudança que tá tendo, a gente pode ter um aproveitamento melhor. Então às vezes a gente fica muito preso a maneira como a gente vivenciou quando a gente era aluno, a maneira de avaliar, a cultura daquela época, a gente meio que replica enquanto a gente poderia tá vendo novos métodos de ensino, de avaliação e de tudo mais que poderiam estar sendo aplicados também. (PROFESSOR B)

Estes profissionais recebem formação nas áreas específicas dos cursos que optam na graduação e na pós-graduação, tornam-se professores sem ter formação profissional para tal exercício.

De acordo com o PDI (2014-2019) do Instituto Federal do Espírito Santo todos os professores necessitam habilitar – se por meio de uma complementação pedagógica, no entanto, ainda não foi efetiva nenhuma ação no sentido de cumprir o prescrito no Plano de Desenvolvimento Institucional.

Eu acho que o maior desafio é empolgar o aluno, porque quando você consegue empolgar o aluno, fazer com que ele queira, tudo fica mais fácil pra ele chegar onde quer e você não consegue fazer ele querer, aí o trabalho fica muito cansativo, fica muito árduo e eu confesso que às vezes, pelo cansaço eu joga a toalha, falo: não, olha, não estou conseguindo te convencer de que isso é bom, mas por favor, tenta fazer porque se você está se dispondo vir aqui e estudar, você fez a escolha, não obriguei você a vir aqui. Então eu acho assim, a coisa mais difícil é fazer a pessoa querer. [...] Então assim, a grande sacada de ser professor, ou, a coisa mais difícil de você transformar é esse não querer do aluno. Eu acho que é a parte árida de ser professor, como fazer o aluno querer. (PROFESSOR C)

Na narrativa da professora C confirma-se que a ação docente caracteriza-se pelas constantes trocas entre as tarefas cognoscitivas apresentadas pelo professor e o nível de preparo dos alunos para resolvê-las. Para isso, professor deve cultivar algumas habilidades que facilitem uma comunicação positiva entre professor e aluno. Deste modo, quando o professor previamente apresenta os objetivos, os temas de estudo e sua relevância a comunicação flui mais facilmente, minimizando estas reações apáticas do aluno para se envolver com as atividades propostas.

Hoje... é aquilo que eu falei, despertar no outro uma motivação, talvez o maior desafio hoje é como despertar essa motivação, não ta fácil, eu vejo isso como maior desafio, são tantas coisas despertando nos que estão estudando agora, nos jovens, que você despertar mais que essa quantidade de coisas que a todo momento eles estão sendo atingidos, influenciados, eu acho que é o maior desafio mesmo. (PROFESSOR A)

Também o professor A, ao narrar os desafios da prática docente enfatiza que esta é uma atividade conjunta de professor e aluno em que ele, o educador, é responsável por organizar e desenvolver as atividades para que os alunos assimilem o conhecimento. Podemos, então, afirmar que a ação docente tem amplo alcance e avança além do tempo e dos espaços onde é estabelecida e, para isso o professor deve procurar atualizar – se constantemente tendo em vista que sua prática desenvolva-se de maneira que reduza estes desafios.

4.2 Satisfação Pessoal com a Atividade Docente

Ao narrar sua própria história, de maneira singular, na interface com o eu, o outro e com o mundo, os professores refletem e estabelecem uma prática de autoconhecimento e socialização das experiências vividas (SILVA e MAIA, 2014). O espaço da ação profissional, nesse caso a instituição escolar, passa a ser considerado como o lugar da produção de saberes e de autoformação assim como também o lugar da satisfação pessoal em relação à profissão docente. A ideia da satisfação vai ao encontro da realidade atual, na qual muitas vezes, os educadores são destituídos dos próprios sonhos, tornando-se um desafio cotidiano cumprir esse papel.

Desse modo, a descoberta de si a partir das relações pode ser a saída para avançar frente aos desafios e encontrar uma harmonia mais efetiva entre a profissão e a realização pessoal, promovendo a autoestima de todos os agentes envolvidos no processo educativo. Segundo Santos:

a escola pode transformar a abordagem instrumental do conhecimento para uma, com outro enfoque mais humanista, servindo de subsídio para fortalecimento da

autoestima. Para isso, há que se deslocar o conceito do saber objetivado para uma concepção do saber subjetivado. O saber torna-se o modo de ser da pessoa. Assim, trabalhando o conhecimento pelo movimento dinâmico do todo e das partes, do micro ao macro, do macro ao micro, reconstitui-se o sentido do conhecimento e se resgata a motivação para sua apropriação com o objetivo de aperfeiçoar o pessoal em todas as dimensões (SANTOS, 2004, p.98).

Observa-se na narrativa da professora D, que embora em alguns momentos o aspecto da formação de base técnica sobressaia, que ela encontra satisfação e realização desempenhando suas atividades dentro da sala de aula como professora, significando os conhecimentos técnicos de modo que os alunos possam utilizá-los nas diversas dimensões da vida.

Então eu me sinto realmente bem nessa função, é uma coisa que eu faço com prazer, que eu dedico, que eu gasto horas pensando em como tentar passar aquilo pro aluno e como tentar estimulá-lo a enxergar que aquilo é importante pra vida dele, porque é muito interessante, você enche o quadro de matéria, o aluno fica pensando onde eu vou utilizar aquilo, o que que eu vou fazer com isso. E aí o professor tem que tentar de alguma forma mostrar pra ele que aquele monte de conteúdo teórico tem alguma finalidade na vida dele. Então eu me sinto bem, é uma realização pessoal de você ver o seu aluno entrar no 1º período e sair do 4º período outra pessoa, geralmente ele entra uma criança e ele sai uma pessoa muito mais madura, não 100% porque quem vai formar esse profissional é o mercado de trabalho, mas ele sai muito melhor do que entrou. Então isso é uma satisfação pessoal muito grande pra mim. Então eu me sinto realmente bem nessa função, é uma coisa que eu faço com prazer, que eu dedico, que eu gasto horas pensando em como tentar passar aquilo pro aluno e como tentar estimulá-lo a enxergar que aquilo é importante pra vida dele, porque é muito interessante, você enche o quadro de matéria, o aluno fica pensando onde eu vou utilizar aquilo, o que que eu vou fazer com isso. E aí o professor tem que tentar de alguma forma mostrar pra ele que aquele monte de conteúdo teórico tem alguma finalidade na vida dele. Então eu me sinto bem, é uma realização pessoal de você ver o seu aluno entrar no 1º período e sair do 4º período outra pessoa, geralmente ele entra uma criança e ele sai uma pessoa muito mais madura, não 100% porque quem vai formar esse profissional é o mercado de trabalho, mas ele sai muito melhor do que entrou. Então isso é uma satisfação pessoal muito grande pra mim. (PROFESSOR D)

As relações estabelecidas no cotidiano da ação docente, entre professor e aluno, provocam um processo de transformação e humanização e segundo Freire (1970, p. 22) não haveria ação humana se não houvesse uma realidade objetiva, um mundo como “não eu” do homem, capaz de desafiá-lo; como também não haveria ação humana, se o homem não fosse um “projeto”, um mais além de si, capaz de captar a sua realidade, de conhecê-la para transformá-la.

O professor B demonstra sua satisfação com a docência no exercício de suas atividades em sala de aula, enfatiza que aprender é algo prazeroso e processual; e que no momento da aula experimenta novas descobertas.

Quando eu tô dando aula, tô no processo de passar conteúdo, eu sinto um prazer, eu sinto uma sensação boa de tá participando daquilo, eu sinto uma alegria por tá desempenhando aquela atividade. Eu sinto uma realização pessoal, mas pra chegar nisso eu vejo que é um processo, são pequenas coisas que você vai mudando, a maneira de você dá aula, que você vai chegando nesse ponto [...] durante uma aula, eu tentando explicar pra um aluno, me veio um insight e me deu muito prazer “poxa que legal, eu nunca vi nenhum lugar falando isso pra mim, é uma coisa que faz todo sentido”. Pra mim é muito legal. São momentos como esse que me dão muito prazer e eu acho que o professor é o maior beneficiado quando tá dando aula, ele tá aprendendo muito [...] Aprender na verdade é uma coisa prazerosa, é uma coisa natural. (PROFESSOR B)

O professor B estabelece uma relação prazerosa com o saber e com o ato de aprender, especialmente quando ele próprio o constrói no momento da aula. Freire (2003, p. 19) afirma que aprender e ensinar faz parte da existência humana, histórica e social, como dela fazem

parte a criação, a invenção, a linguagem, o amor, o ódio, o espanto, o medo, o desejo, a atração pelo risco, a fé, a dúvida, a curiosidade, a arte a magia, a ciência, a tecnologia. Desse modo, entende-se que a prática docente envolve todas as dimensões do humano numa relação de reciprocidade entre professor e aluno.

Portanto, ser professor e se constituir professor da educação profissional requer aprender a aprender o ofício na ação docente, obter satisfação naquilo que faz. Como relato o professor A:

Eu me sinto muito estimulado quando eles me perguntam e perguntam perguntas que eu não sei responder, então a sala de aula propicia isso, embora ela esteja como eu falei a dificuldade de despertar, mas quando alguém, algum lá é despertado, um pouquinho que seja, e faz uma pergunta e você diz: “Poxa! Eu não sei e aí eu vou ter que estudar pra responder esse aluno.” Então esse o que eu me sinto bem, é o que me faz bem dentro da sala de aula e exercendo a atividade como professor. (PROFESSORA)

A sala de aula aparece mais uma vez como o lugar da realização profissional, no desempenho das atividades também desse professor. No entanto, percebe-se que o professor refere-se ao conteúdo como fundamental para o desempenho da sua atividade “*eu vou ter que estudar pra responder esse aluno*”.

Santos (2005) aponta que a supervalorização dos conteúdos, em detrimento das ligações que estes fazem com as demais áreas do conhecimento, pode ser justificada através da dicotomia teoria e prática e nesse contexto da educação profissional, em que grande parte dos professores não possuem uma formação pedagógica, pode aflorar como ponto crítico para um novo projeto de ensino envolvendo as áreas científica e humanística ciências da vida e ciências exatas.

Observa-se na análise das narrativas que a entrada na docência (no IFES), a concepção do que é ser professor, os desafios e a satisfação com a profissão definem a maneira como os professores organizam os seus saberes e ações caracterizando-os, em alguns momentos, como prática social. Entende-se que essa prática está vinculada ao contexto da educação profissional e ao modelo de sociedade contemporânea.

Faz-se necessário promover diálogos entre os saberes das diversas áreas do conhecimento procurando estabelecer nexos entre o como, o porquê, para quê e para quem se destina a educação, e ou, a formação profissional na perspectiva de confirmar a eficiência do processo educacional nas diversas modalidades de ensino.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os saberes mestres não existem mais. Nenhum saber é por si mesmo formador. Os mestres não possuem mais saberes-mestres, cuja posse venha garantir a sua maestria: saber alguma coisa não é mais suficiente, é preciso também saber ensinar. O saber transmitido não possui em si mesmo, nenhum valor formador, somente a atividade de transmissão lhe confere esse valor. Em outras palavras, os mestres assistem a uma mudança na natureza da sua maestria: ela se coloca dos saberes para os procedimentos de transmissão dos saberes. (TARDIF, 2002, p. 43)

A educação profissional, historicamente marcada pela tarefa de produzir conhecimento aplicável à vida produtiva, ganha novos contornos e novos desafios com a criação dos Institutos Federais que passam a atuar na verticalização do ensino. Entre os desafios observa-se a formação de base técnica dos profissionais que atuam nessa modalidade de ensino e retomando o que estabelece o PARECER CNE/CEB Nº 16/99, “*a educação profissional é, antes de tudo, educação*”. Desse modo, considerando que os professores não são habilitados para o exercício do magistério torna-se instigante fazer uma reflexão sobre suas práticas docentes na tentativa de aproximar os saberes técnicos e pedagógicos.

Portanto, na busca de compreender a singularidade das práticas educativas dos professores da EPT a partir de suas histórias de vida profissional, foi possível identificar alguns dos aspectos que fazem parte da constituição desses profissionais e identificar também os saberes que acionam no exercício da docência. Esses profissionais que já atuaram em outras áreas do mercado de trabalho têm hoje a docência como a profissão escolhida.

Os resultados evidenciaram que todos os entrevistados ressaltam a formação inicial no curso de base técnica e somente as duas professoras participantes deste estudo são oriundas da antiga ETFES e por isso se demonstram confortáveis no desempenho das atividades dentro da sala de aula. Ligado a esse histórico da formação esses profissionais descobriram-se na carreira docente durante o mestrado, atuando na monitoria ou dando aulas particulares. Alguns com a necessidade de complementar os rendimentos e outros para responder as demandas da vida acadêmica.

Verificou-se de um modo geral, que a entrada no magistério ocorreu de forma ocasional e mesmo assim a opção pela carreira docente aparece como algo desejado e planejado. No entanto, Nóvoa (2011, p. 51) enfatiza que o que caracteriza a profissão docente é um lugar outro, um terceiro lugar, no qual as práticas são investidas do ponto de vista teórico e metodológico, dando origem à construção de um conhecimento profissional docente.

Segundo o autor observa-se uma lacuna para a ação pedagógica desses professores que em sala de aula reproduzem práticas vivenciadas no seu próprio percurso de escolarização, ou por meio da troca de experiências com colegas de trabalho. Deste modo, notou-se que o docente da educação profissional, constitui-se professor na prática cotidiana em sala de aula e nas representações que possui do próprio papel acionando os saberes oriundos dessas experiências.

As narrativas dos professores corroboraram as ideias de Souza (2010, p. 449) quando apresentam que a construção da identidade profissional tem estreita relação com a profissionalidade, entendendo este conceito como conjunto de conhecimentos, capacidades, habilidades, competências gerais, para além da disciplina que ensina. Corresponde a um modo de ser, a qualidades que identificam os elementos necessários à profissão. Portanto, esses professores vão construindo sua carreira docente ao longo de sua trajetória no magistério e ao longo do exercício da docência.

As análises evidenciaram também que as concepções dos professores sobre a própria função remetem-se à transmissão do conteúdo técnico, como a principal atividade a ser realizada e para isso recorrem aos saberes provenientes da própria formação escolar. A visão que esses professores possuem do aluno refere-se àquele que participa ativamente do processo

ensino-aprendizagem “*O aluno, ele tem que criar o seu próprio conhecimento*” e com ele, o aluno, estabelece uma relação de parceria, de troca. Ainda em relação ao aluno percebeu-se uma atenção especial no sentido de colaborar para a sua formação humana, formar a pessoa para atuar de modo positivo na sociedade.

Nesse sentido, o campus Serra, ofertando cursos da formação inicial e continuada até a pós-graduação *Stricto Sensu*, amplia os seus desafios no que se refere à prática pedagógica de docentes, segundo Santos (2004, p. 32) a forma de ensinar é consequência das crenças que estruturam a mente do docente que, na sua maioria, assume a atividade do magistério por imitação e reproduz os conceitos que expressam os fundamentos sócio culturais da sociedade [...]. É preciso provocar um processo de mudança no olhar do docente. Ao questionar os conceitos que conformam o modo de ensinar e ao elaborar novas respostas para velhas interrogações – o que é ser, o que é saber, o que é aprender e o que é educar – o professor verá o mundo de outro modo e possibilitará que também o seu aluno tenha uma visão mais ampliada.

Observou-se que de um modo geral, nas falas dos professores, que um dos desafios apontado é a necessidade constante de atualização devido à rapidez com que acontecem as mudanças na área tecnológica. Assim como descreve Santos (2004, p. 32), os tempos mudam e as respostas devem ser refeitas e atualizadas de acordo com as condições de vida de modo a auxiliar na interpretação do mundo e a partir daí tomar decisões para agir.

Pouco se percebeu relatos referentes a dificuldades ou desafios na atuação em sala de aula e quando aparecem é em relação ao desinteresse dos alunos durante as atividades. Para alguns dos entrevistados, a apatia demonstrada pelos alunos chega a imobilizá-los tornando o exercício da profissão uma atividade árdua e cansativa. Verificou-se então a necessidade e a importância do acompanhamento e assessoria pedagógica a esses profissionais, sobretudo no que se refere ao planejamento e elaboração das atividades desenvolvidas, dentro e fora da sala de aula, para que o processo de ensino e aprendizagem seja eficiente para professores e alunos.

A avaliação mostra-se como um dos desafios na narrativa de apenas um dos entrevistados, ele se refere à avaliação como um instrumento que desestimula o aluno na medida em que o professor, no caso dele, repete a mesma prática de seus antigos professores. Confirmou-se que a experiência de vida, seja na condição de aluno ou na docência, não produz elementos suficientes para uma prática profissional docente. Assim, os saberes provenientes da formação profissional para o magistério, como é o caso da avaliação, ainda estão distantes da prática desse professor que demonstra angústia sugerindo “outros” métodos de ensino os quais não chegou identificar.

Desse modo, confirmou-se mais uma vez a necessidade de uma formação, de uma complementação pedagógica, conforme está previsto PDI (2014-2019) do Instituto Federal do Espírito Santo, para os professores que atuam na educação profissional e que tiveram uma formação de base técnica, a maioria são Bacharéis. Nesse sentido, Santos (2005) propõe uma reflexão a respeito do paradigma de formação vigente que separa a ciência em área científica e humanística, ciências da vida e ciências exatas, que ainda defende um projeto de fazer professores técnicos em ciências do que fazê-los educadores em ciência, o qual necessita ser superado tendo em vista que nenhuma formação, especialmente dos professores, não pode ser unilateral.

No exercício de suas atividades, os professores apresentaram questões ligadas à satisfação com a profissão docente, de modo geral, mostram-se realizados fazendo o que gostam. Os docentes enfatizaram a relação que estabelecem com os alunos, seja na construção do conhecimento ou no acompanhamento do desenvolvimento pessoal, referindo-se ao processo de formação para o trabalho como uma orientação para a vida. Contudo, essa relação

dá-se numa via de mão dupla, pois os professores, de acordo com as narrativas, também aprendem no momento em que ensinam.

A partir dessas análises, observou-se que a constituição docente no contexto da educação profissional e tecnológica apresenta-se como um campo fértil de pesquisas. Nesse sentido, considerando as especificidades da ação docente na realidade estudada, acredita-se que a formação dos professores, a relação professor e aluno, as práticas pedagógicas, os processos de avaliação e os saberes que os docentes acionam em suas aulas, dentre outros, constituem-se em lacunas a serem investigadas nesse contexto. Desta forma, percebeu-se a necessidade de criação de espaços de reflexão e interlocução pedagógica com os professores, buscando aproximar saberes específicos dos cursos técnicos, cuja finalidade é a formação profissional, com saberes pedagógicos como: a contextualização do ensino, elaboração dos Projetos dos Cursos - PPCs, ensino por projetos e outros recursos.

O processo de escrita desse trabalho, a partir das narrativas, possibilitou revisitar a história da Instituição, os espaços físicos e relacionais do cotidiano escolar, em especial da educação profissional e a fazer novas descobertas confirmando algumas das relações que existem entre a teoria e a prática pedagógica dentro e fora da sala de aula. Pode-se dizer também que foi um processo desafiador, pois ao mesmo tempo em que estabelece uma relação bastante próxima entre pesquisadora e sujeitos da pesquisa, propõe singularidade e pessoalidade na elaboração de perguntas e respostas, assim como no processo de transcrição das narrativas.

Sendo assim, tanto o aspecto teórico quanto o aspecto prático desse trabalho contribuíram de maneira significativa para o meu crescimento. Ressalto ainda que a realidade da educação, especialmente da educação profissional, suscita muitas outras questões a serem pesquisadas. FARIAS (2009) aponta que é preciso preparar homens comprometidos com um projeto de transformação da sociedade – deslocando o eixo do mercado para centrá-lo no homem como sujeito histórico.

Dessa forma, entende-se que a história de vida dos professores, a partir das narrativas autobiográficas irá interferir nas suas concepções e práticas no exercício da docência e conseqüentemente na formação de pessoas críticas e autônomas. Portanto, investigar esse aspecto da vida do professor é integrá-lo também como sujeito autônomo, ou seja, capaz de encontrar as respostas para os desafios da profissão. Nessa direção, identificar o professor da educação profissional como um ser social e relacional é reconhecê-lo como sujeito apto a estar na escola conforme nos apresenta IMBERNÓN (2011, p.101), não tanto como “um lugar”, mas como manifestação da vida e de sua complexidade onde se estabelecem as diversas relações.

Uma investigação nesse sentido contribuirá de modo significativo para a atuação docente na Instituição escolar que se encontra inserida numa sociedade em constante mudança. Os valores e as crenças e a própria cultura são definidores de uma prática educacional que forma homens para estarem e atuarem nessa realidade em consonância com a missão do Instituto Federal do Espírito Santo que é *“Promover educação profissional, científica e tecnológica de excelência, por meio do ensino, pesquisa e extensão, com foco no desenvolvimento humano sustentável.”*

6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, Andréa Cristina de; SUHR, Inge Renate Fröse. **Educação profissional no Brasil: a construção de uma proposta educativa dual**. Revista Intersaberes. Vol.7 n.13, 2012. p. 81-110.
- ALMEIDA, José Ricardo Pires de. **História da Instrução Pública no Brasil (1500-1889)**. São Paulo: INEP / MEC, 1989.
- ARANHA, Antônia Vitória Soares; DIAS, Deise de Souza. **O trabalho como princípio educativo na sociabilidade do capital**. In: MENEZES NETO, Antônio J. et al. (org.). Trabalho, política e formação humana: interlocuções com Marx e Gramsci. São Paulo: Xamã, 2009.
- BENJAMIN, Walter. **Experiência e pobreza**. In: BENJAMIN, W. Obras escolhidas I: magia e técnica, arte e política. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 114-119.
- BITTAR, Marisa; FERREIRA JR., Amarílio. **Educação jesuítica no Brasil Colonial**. Disponível em: <www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_069.html>. Acesso em: 05 de setembro 2015.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Educação popular**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB n.º16** de 05 de outubro de 1999. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Diário Oficial da União, Brasília, 26 de agosto de 2015.
- _____. **Decreto - Lei nº 2.208 de 17 de abril de 1997**. Institui a reformulação do currículo do ensino médio. Brasília, 1997.
- _____. **Decreto nº. 7.566 de 23 de setembro de 1909**. Cria nas Capitais dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artífices para o ensino profissional primário e gratuito. Coleções de Leis do Brasil. Imprensa Nacional: Rio de Janeiro, 31 dez. 1909. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br>>. Acesso em: 02 de setembro 2015.
- _____. Senado Federal. **Lei nº4.024, de 20 de Dezembro de 1961**. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em:< <http://www.histedbr.fae.unicamp.br>>. Acesso em: 06 agosto 2015.
- _____. Presidência da República. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1971. Disponível em: <<http://www.prolei.inep.gov.br/prolei/>>. Acesso em 15 agosto de 2015.
- _____. Presidência da República. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 28 agosto 2015.
- _____. Presidência da República. **Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 12 agosto 2015.
- _____. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.
- BURNIER, Suzana. et al. **História de Vidas de Professores: o caso da educação profissional**. Revista Brasileira de Educação v. 12 n. 35. 2007.
- _____, Suzana; GARIGLIO, José Ângelo. **Uma aproximação inicial aos saberes da docência na educação profissional**. In: Anais do XV ENDIPE – Encontro Nacional de

Didática e Prática de Ensino - convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais, Belo Horizonte, 2010.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 7. ed. São Paulo. Cortez, 2005. Biblioteca da educação. Série 1. Escola; v.16.

CORDÃO, Francisco Aparecido. **A Educação Profissional no Brasil**. In: PARDAL, L.; VENTURA, A.; DIAS, C. (Orgs.). Ensino Médio e Ensino Técnico no Brasil e em Portugal: Raízes Históricas e Panorama Atual. São Paulo: Autores Associados, 2005. p. 43- 107.

CUNHA, Luiz Antonio. **O golpe na educação**. 7ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1991.

DURÃES, Maria. Nunes. **O professor da educação profissional: sua origem, formação e relação com a docência**. In: Anais do XV ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino - convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais, Belo Horizonte, 2010.

ELLIS, Miriam. et al. **Brasil monárquico: declínio e queda do império**. 5. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

FARIAS, Isabel Maria Sabino. et al. **Didática e Docência: aprendendo a profissão**. Brasília: Liber Livro, 2009.

FRANCO, Maria Ciavatta. **Formação de professores para a educação profissional e tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos**. *Educação Superior em Debate*. v. 8, p. 41-66, mar. 2008.

Freire, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 21ª ed. São Paulo. Editora Paz e Terra, 2002.

_____, Paulo. **Política e educação: ensaios**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica**. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 100, p. 1129-1152, out. 2007 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em: 28 agosto 2015.

_____, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria, RAMOS, Marise (orgs.). **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005, p.77.

GHIRALDELLI JR., Paulo. **História da educação**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____, Paulo. **História da educação**. São Paulo: Cortez, 1990.

G1 Espírito Santo. **Espírito Santo tem 3.885.049 habitantes, estima IBGE**. Disponível em: <<http://g1.globo.com/espírito-santo/noticia/2014/08/espírito-santo-tem-3885049-habitantes-estima-ibge.html>> Acesso em 16 de setembro de 2015.

Haidar, Maria de Lourdes Mariotto; TANURI, Leonor Maria. **A educação Básica no Brasil – Dos primórdios até a primeira Lei de Diretrizes e Bases**. In: MENEZES, J. G. de C. et al. Estrutura e funcionamento da educação básica – leituras. 2.ed. São Paulo: Pioneira, 2000. p. 59-99.

HOLANDA, Patrícia. H.C. **A avaliação da aprendizagem na educação profissional e tecnológica: entre o dito e o não dito**. In: Anais do XV ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino - convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais, Belo Horizonte, 2010.

IMBERNÓN Francisco. **Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ESPÍRITO SANTO (IFES). Reitoria. História. In: _____. Vitória, 2009a. **Menu institucional**. Disponível em: <ifes.edu.br/institucional/32-historia>. Acesso em: 10 agosto 2015.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ESPÍRITO SANTO (IFES). **Plano de Desenvolvimento Institucional do Instituto Federal do Espírito Santo**. 2014 – 2019. Disponível em:< http://www.sr.ifes.edu.br/images/stories/Apresentacao_PDI_20142019_ifes_Campus_Serra_rev01-.pdf>. Acesso em: 13 agosto 2015.

JOSSO, Marie Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez. 2004.

_____, Marie Christine. **As figuras de ligação nos relatos de formação: ligações formadoras, deformadoras e transformadoras**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.32, n.2, p. 373-383, maio/ago. 2006

_____, Marie Christine. **A experiência de vida e formação**. Tradução: José Cláudio; Júlia Ferreira. 2ª ed. São Paulo: Paulus, 2010a, 341p.

_____, Marie Christine. **A Transformação de Si a partir da Narração de Histórias de Vida**. Educação: Porto Alegre, n. 3 (63), 2007. p. 413-438.

KUENZER, Acácia Zenaide. **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. São Paulo: Cortez, 2005.

_____, Acácia Zenaide. **Educação Profissional: novas categorias para uma pedagogia do trabalho. Boletim Técnico de Senac**. In: Rio de Janeiro, v. 25, n.2, p. 9-19, 1999.

_____, Acácia Zenaide. **Globalização e educação: novos desafios**. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO – ENDIPE, 1998, Águas de Lindóia. Anais IX Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 1998, v. 1, p.116-35.

LISPECTOR, Clarice. **Perto do Coração Selvagem**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

_____, Clarice. Disponível em: <<http://www.claricelispector.com.br/autobiografia.aspx>>. Acesso em: 10 outubro 2015.

LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Revista Brasileira de Educação. Nº 19. 2002, p. 20-28.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 28ª Ed Cortez Editora. 2008

LOPES, Eliana Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive; (Org.). **500 anos de Educação no Brasil**. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MACHADO, Maria Cristina Gomes. **Brasil Império: Estado da Arte em história da educação Brasileira**. Disponível em: <www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_069.html>. Acesso em: 16 setembro de 2015.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MOITA, Maria da Conceição. **Percursos de Formação e Trans-formação**. Vidas de professores. Porto: Porto Editora, 1992.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

MOURA, Dante Henrique. **Educação Básica educação profissional: dualidade histórica e perspectivas de integração**. In: Anais da 30ª ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd: 30 anos de pesquisa o compromisso social, Caxambu – MG, 2007.

NÓVOA, Antônio. **O regresso dos professores**. Pinhais: Melo, 2011.

_____, Antônio. **Os professores e as histórias da sua vida**. In: (Org.) Vidas de professores. Porto: Porto Editora, 1992.

_____, Antônio; FINGER, Mathias. **O método (auto) biográfico e a formação**. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1988.

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de; VICENTINI, Paula Perin. **Entre a Vida e a Formação: Pesquisa (Auto)Biográfica, Docência e Profissionalização**. Educação em Revista. Nº 01. Abr, 2011. p. 369-386.

RAMOS, Marise. **Trabalho, práxis e formação integrada: categorias de análise de projetos educacionais em disputa no Brasil**. In: SOUZA JUNIOR, Hormindo Pereira; LAUDARES, João Bosco (Org.) Diálogos conceituais sobre trabalho e educação. Belo Horizonte: Ed. PUC Minas, 2011.

RIBEIRO, Maria Luísa Santos. **História da Educação Brasileira: A organização Escolar**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1978.

- RODRIGUES, Larissa Ferreira. **Vozes, memórias e histórias. O desafio de constituir-se professor pelo paradigma pós moderno.** Pró-discente – Caderno de produções acadêmicas científicas do programa de pós graduação em educação. v. 15 – n. 2 – Agosto/Dezembro 2009.
- ROSA, João Guimarães. **Grande Sertão: Veredas.** Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994.
- SACRISTÁN, J. Gimeno. **Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores.** In: NÓVOA, A. (Org.). Profissão professor. 2ª ed., Porto Editora, 1999.
- SAMPAIO, Dulce Moreira. **A pedagogia do ser: educação dos sentimentos e dos valores humanos.** 4ª ed. Petrópolis: Vozes, 2007.
- SANTOS, Akiko. **Didática Sob a ótica do Pensamento Complexo.** 2ª Ed. Editora Sulina: Porto Alegre, 2004.
- SANTOS, Ana Cristina Souza dos. **Complexidade e Formação de Professores de Química.** Laboratório de Estudos e Pesquisa Transdisciplinares/UFRRJ. Curitiba: I EBEC, 2005.
- SANTOS, Jailson Alves dos. **A Trajetória da Educação Profissional.** In: LOPES, E. M. T. et al. (Org.). 500 anos de Educação no Brasil. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 205-224.
- SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** Campinas: Autores Associados, 2008.
- _____, Dermeval. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos.** Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 12 n. 34, p. 152-165. jan./abr. 2007
- SECO, Ana Paula. **A educação que emerge dos livros de viagens: Educação no Brasil - Império.** Campinas: UNICAMP, 2005.
- SILVA, Francisco das Chagas Rodrigues da; MAIA, Sidclay Ferreira. **Narrativas autobiográficas: interfaces com a pesquisa sobre formação de professores.** In: Anais do VI CIPA – Congresso Internacional de Pesquisa (Auto) Biográfica – entre o público e o privado: modos de Viver, Narrar e Guardar. Rio de Janeiro, 2014
- SOBRAL, Francisco José Montório. **Retrospectiva Histórica do Ensino Agrícola no Brasil.** Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica /Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica v. 2, n. 2, nov. 2009. – Brasília: MEC, SETEC, 2009 <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=4151-revista-mec&Itemid=30192>. Acesso em: 12 setembro de 2015.
- SOUZA, Elizeu Clementino de. **(Auto)biografia, histórias de vida e práticas docentes.** < Em: <http://books.sielo.org> > Acesso em: 10 fevereiro 2015.
- _____, Elizeu Clementino de. **Abordagem Experiencial: Pesquisa Educacional, Formação e Histórias de Vida. Histórias de Vida e Formação de Professores.** Secretaria de Educação a Distância. Ministério da Educação. Boletim 01. Março de 2007.
- _____, Elizeu Clementino de. **O conhecimento de Si: Narrativas do Itinerário Escolar e Formação de Professores.** Tese (doutorado) Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, 2004.
- _____, Elizeu Clementino de; D'ÁVILA Cristina. **Abordagem biográfica e pesquisa educacional: convergências teórico-metodológicas e práticas de formação.** In: DALBEN, Ângela Imaculada Loureira Freitas; DINIZ, Júlio; LEAL, Leila; SANTOS, Lucíola. Coleção didática e prática de ensino: convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- SUETH, José Candido Rifan; MELLO, José Carlos; DEORCE, Mariluz Sartori; NUNES, Reginaldo Flexa. **A trajetória de 100 anos dos eternos Titãs. Da escola de aprendizes artífices ao Instituto Federal.** Vitória: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, 2009.

SZYMANSKI, Heloisa (org.); ALMEIDA, Laurinda Ramalho de, PRANDINI, Regina Célia Almeida Rego. **Entrevista na Pesquisa em Educação: a prática reflexiva**. 2 ed. Brasília: Liber Livro, 2008.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 7ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes 2002.

_____, Maurice; RAYMOND, D. **Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério**. Educação e Sociedade, Campinas/SP, n. 73, p. 115-166. dez. 2000.

APÊNDICES

APÊNDICE A - ROTEIRO PARA ENTREVISTA

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

APÊNDICE A - ROTEIRO PARA ENTREVISTA



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA



Km 47, Antiga Rio-São Paulo
23851-970 - Seropédica – RJ
☐ (021) 3787-3741 / 3772

Roteiro para Entrevista

1. Quais os motivos que o levaram a atuar na educação, **ou seja, como professor do IFES?**
2. O que é ser professor para você?
3. Que desafios você encontra no exercício da sua profissão?
4. Como você se sente desempenhando suas atribuições de professor(a)?

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA



Km 47, Antiga Rio-São Paulo
23851-970 - Seropédica – RJ
☐ (021) 3787-3741 / 3772

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Declaro que estou de acordo em fornecer informações a pedagoga Maria da Penha Tresena Silva, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro para o desenvolvimento da pesquisa relativa a sua dissertação de mestrado intitulada “Constituição dos Saberes Docentes no Contexto da Educação Profissional, no Instituto Federal do Espírito Santo – Campus Serra”.

Estou ciente de que todas as informações fornecidas serão utilizadas de maneira sigilosa, sem referência a minha identificação pessoal. Declaro ainda que tenho conhecimento de que os dados serão utilizados para fins científicos e eventos dessa natureza, e que minha participação nessa fase da pesquisa consiste em conceder entrevistas que serão videogravadas e posteriormente transcritas sobre a minha história de vida.

Nome por extenso: _____

Assinatura: _____

Assinatura da pesquisadora responsável: _____

Vitória, ... de de 2015.

ANEXOS

ANEXO A – PARECER DA COMISSÃO DE ÉTICA
ANEXO B - PORTARIA Nº 625/2000

ANEXO A – PARECER DA COMISSÃO DE ÉTICA



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
COMISSÃO DE ÉTICA NA PESQUISA DA UFRRJ / COMEP

Protocolo Nº 577/2015

PARECER

O Projeto de Pesquisa intitulado “*Constituição dos saberes docentes no contexto da Educação Profissional no Instituto Federal do Espírito Santo*” sob a responsabilidade da Profa. Ana Cristina Souza dos Santos, do Departamento de Teoria e Planejamento de Ensino, Instituto de Educação, processo 23083.001940/2015-33, atende os princípios éticos e está de acordo com a Resolução 466/12 que regulamenta os procedimentos de pesquisa envolvendo seres humanos.

UFRRJ, 02/06/2015.

A handwritten signature in blue ink that reads 'Jairo Pinheiro da Silva'.

Prof. Dr. Jairo Pinheiro da Silva
Pró-Reitor Adjunto de Pesquisa e Pós-Graduação

Jairo Pinheiro da Silva
Pró-reitor Adjunto de
Pesquisa e Pós-Graduação
SIAPE nº 1109555



da oficina de manutenção de guindastes nº 01, nºs de patrimônios 007.131.0001, 003.118.0001 e 008.005.0001, construídos com recursos da União, constantes dos Termos de Vistorias de nºs 01 a 03/2000, datados de 06/04/2000, respectivamente, elaborados pela Comissão Permanente designada pela Portaria nº 045/98-STA, de 24/12/98, que se encontram sob a guarda e responsabilidade da Companhia Docas do Estado de São Paulo - CODESP.

II - Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação no Diário Oficial da União.

WILDIAN DA FONSECA MAGNO

(Of. El. nº 195/2000)

SECRETARIA DE TRANSPORTES TERRESTRES

DESPACHO DO SECRETÁRIO
Em 11 de maio de 2000.

Processo administrativo nº 50000.011686/99-19 (apensos nºs 50000.014895/99 e 50000.014977/99). INTERESSADA: Expresso Itamarati Ltda. CGC/CPF nº 59.965.038/0001-41. ASSUNTO: Requer autorização para implantar seções na linha Piracicaba(SP)/Juiz de Fora(MG), prefixo 08.2007-00. DESPACHO: Defiro o pedido autorizando a implantação das seções de Piracicaba(SP) para: Extrema(MG), Pouso Alegre(MG) e Cambuquira(MG); de: Americana(SP) para: Extrema(MG), Cambuquira(MG), Caxambu(MG) e Juiz de Fora(MG); de: Campinas(SP) para: Extrema(MG) e de: Bragança Paulista(SP) para: Cambuquira(MG), Caxambu(MG) e Juiz de Fora(MG), na linha referida, com base no artigo 49 do Decreto 2.521, de 20 de março de 1998 e na Norma Complementar nº 08/96, e indefiro o pedido de implantação da seção de Americana(SP) para: Pouso Alegre(MG), na mesma, por falta de amparo legal no inciso IV do artigo 49 do Decreto 2.521, de 20 de março de 1998, tudo nos termos da Informação nº 012/DIPAR/COTER/DTR/ST/MT, de 31 de janeiro de 2000, por mim adotada.

CARLOS GUTERRES PARADA JÚNIOR
Substituto

(Of. El. nº 725/2000)

Ministério da Educação

GABINETE DO MINISTRO

PORTARIA Nº 625, DE 11 DE MAIO DE 2000

O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições e de acordo com a Lei nº 8.670 de 30 de junho de 1993, com a Lei nº 8.433, de 16 de junho de 1992 e a Portaria nº 67 de 6 de fevereiro de 1987, resolve:

Art. 1º Autorizar o Centro Federal de Educação Tecnológica do Espírito Santo a promover o funcionamento da Unidade de Ensino Descentralizada de Serra/ES, nos termos da legislação pertinente.

Art. 2º Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

PAULO RENATO SOUZA

(Of. El. nº 139/2000)

PORTARIA Nº 631, DE 11 DE MAIO DE 2000

O Ministro de Estado da Educação usando da competência que lhe foi delegada pelo Decreto nº 1.845, de 28 de março de 1996, e tendo em vista o Parecer nº 325/000 da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, conforme consta do Processo nº 23000.005642/99-96, do Ministério da Educação, resolve:

Art. 1º Autorizar o funcionamento do curso de Pedagogia, licenciatura plena, a ser ministrado pela Faculdade de Sertãozinho, credenciada neste ato, mantida pela Associação de Ensino Superior de Sertãozinho S/C Ltda., ambas com sede na cidade de Sertãozinho, no Estado de São Paulo.

Art. 2º Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

PAULO RENATO SOUZA

DESPACHO DO MINISTRO
Em 11 de maio de 2000

Nos termos do art. 2º da Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995, o Ministro de Estado da Educação HOMOLOGA o Parecer nº 325/2000 da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, favorável à autorização para o funcionamento do curso de Pedagogia, licenciatura plena, a ser ministrado pela Faculdade de Sertãozinho, credenciada neste ato, mantida pela Associação de Ensino Superior de Sertãozinho S/C Ltda., ambas com sede na cidade de Sertãozinho, no Estado de São Paulo, com trezentas vagas totais anuais, sendo cento e cinquenta vagas por semestre, divididas, equitativamente, em turmas de cinquenta alunos, nos turnos matutino, vespertino e noturno. A Instituição deverá divulgar o conceito resultante da avaliação do curso, no Edital de abertura do processo seletivo, em atenção ao art. 4º da Portaria SESU/MEC nº 2.297/99, que dispõe sobre procedimentos de avaliação e verificação de cursos superiores, bem como, incluir o referido conceito no catálogo, de acordo com a Portaria MEC nº 97/97. Deverá, ainda, providenciar, no prazo de dois anos, a adequação da oferta do curso ao disposto no Decreto nº 3.276/99 e na Resolução CP/CNE nº 01/99, conforme consta do Processo nº 23000.005642/99-96.

PAULO RENATO SOUZA

(Of. El. nº 140/2000)

Ministério da Cultura

GABINETE DO MINISTRO

INSTRUÇÃO NORMATIVA Nº 1, DE 3 DE MAIO DE 2000 (*)

Disciplina o acompanhamento e auditoria independente externa para os projetos culturais, artísticos e audiovisuais

O MINISTRO DE ESTADO DA CULTURA, no uso das atribuições que lhe conferem o art. 87, inciso II, da Constituição e tendo em vista o que dispõem as Leis nºs 8.313, de 23 de dezembro de 1991, e 8.685, de 20 de julho de 1993, e respectivos Decretos nºs 1.494, de 17 de maio de 1995 e 974, de 8 de novembro de 1993, e

Considerando a imperiosa necessidade de serem oferecidas formas de segurança e de estrita observância das normas legais relativas à utilização de recursos públicos em projetos culturais, artísticos e audiovisuais;

Considerando que as referidas leis atribuem ao Ministério da Cultura a competência de acompanhar e avaliar a execução dos projetos aprovados;

Considerando ser indispensável aprimorar o controle contábil da disponibilização direta de recursos públicos e das captações efetuadas, além da manutenção de um registro atualizado das liberações de recursos para a execução dos referidos projetos;

Considerando, finalmente, a necessidade de uniformizar-se o entendimento, a forma, os prazos e as informações, sobre a utilização dos incentivos fiscais previstos nas referidas leis, nos moldes preconizados pela Administração Pública, resolve:

Art. 1º Os projetos culturais, artísticos e audiovisuais, aprovados pelo Ministério da Cultura para realização, total ou parcial, com recursos públicos, deverão ter sua execução acompanhada por auditores externos independentes, contratados na forma e nas condições estabelecidas nesta Instrução Normativa.

Parágrafo único. A contratação dos serviços de auditoria independente externa é de livre escolha do responsável pelo projeto e exercida em caráter privado.

Art. 2º Compreende-se como projetos culturais, artísticos e audiovisuais suscetíveis da aplicação do disposto nesta Instrução Normativa, todos aqueles em que forem movimentados recursos da União em montante superior a R\$ 100.000,00 (cem mil reais).

Parágrafo único. O responsável pelo projeto deverá incluir no Orçamento Analítico a previsão dos custos da auditoria independente externa, calculados sobre os recursos públicos disponibilizados, no máximo em:

- a) de cem mil e um reais a trezentos mil reais, até cinco por cento;
- b) de trezentos mil e um reais a setecentos mil reais, até quatro por cento;
- c) de setecentos mil e um reais a um milhão de reais, até três por cento;
- d) de um milhão e um reais em diante, até dois por cento.

Art. 3º A auditoria independente externa dos projetos audiovisuais aprovados para a captação de recursos de incentivos fiscais com emissão de Certificados de Investimento, deverá ser feita, preferencialmente, por auditores independentes registrados em cadastro junto à Comissão de Valores Mobiliários - CVM.

§ 1º Nos demais casos, aos auditores independentes externos, pessoas físicas ou jurídicas, quando não registrados em cadastro junto à CVM, será exigida a comprovação do seu registro no Conselho Regional de Contabilidade da sua área de atuação e de estarem no uso e gozo das suas prerrogativas profissionais.

§ 2º Casos excepcionais serão analisados previamente pela Secretaria-fim responsável pela condução do projeto.

Art. 4º A contratação da auditoria independente externa para o projeto deverá preceder a liberação inicial dos recursos e encerrar-se após a aprovação final da prestação de contas pelo Ministério da Cultura.

§ 1º O responsável pelo projeto, por ocasião do pedido de liberação dos recursos captados, encaminhará cópia do contrato da auditoria independente externa à Secretaria-fim do Ministério da Cultura.

§ 2º Na hipótese de doação ou patrocínio em bens ou serviços, a contratação da auditoria independente externa deverá anteceder a efetivação do benefício e ser formalmente comunicada à Secretaria-fim do Ministério da Cultura, antes do início da execução do projeto.

Art. 5º A auditoria independente externa consistirá na verificação da regularidade dos registros contábeis, na análise da pertinência dos documentos, na autenticidade dos atos e fatos e a correlação entre uns e outros, tendo por base o projeto em si, tal como aprovado pelo Ministério da Cultura.

Parágrafo único. Observado o disposto neste artigo, a auditoria independente externa deverá, além das análises técnico-contábeis que lhe são peculiares:

- a) examinar a capacidade de realização do projeto pelo responsável do projeto, quando da solicitação de liberação das parcelas dos recursos em depósito;
- b) verificar a regularidade da captação, assim como a liquidação e pagamento da despesa;
- c) reconhecer a compatibilidade entre a execução do programa de trabalho e do orçamento, de sorte a possibilitar a avaliação por autoridade competente da execução do projeto tal como aprovado;
- d) declarar que foram cumpridas as obrigações contratuais e legais incidentes sobre o projeto, inclusive as de natureza tributária, fiscal e previdenciária;

e) reconhecer a probidade dos responsáveis pela guarda e aplicação de recursos, valores e outros bens da União;

f) atestar a eficiência e o grau de qualidade dos controles contábeis, financeiros e orçamentários;

g) prestar assessoramento aos auditados, visando à maior eficiência dos controles.

Art. 6º A auditoria independente externa realizar-se-á em face da proposta orçamentária do projeto aprovado, devendo concluir por relatórios circunstanciados dos exames procedidos para encaminhamento ao Ministério da Cultura.

Art. 7º O responsável pelo projeto deverá proporcionar aos auditores ampla ação, não se recusando a exibir ou prestar informação sobre qualquer papel, documento, livro ou registro contábil, que se relacionem, direta ou indiretamente, ao projeto cultural auditado.

Parágrafo único. No caso do responsável pelo projeto auditado dificultar ou impedir, sem justa causa, a ação da auditoria, poderão ser adotadas pelo Ministério da Cultura providências preventivas, entre as quais, o bloqueio das contas bancárias vinculadas ao projeto, a suspensão temporária da liberação dos recursos captados ou a paralisação da análise de outros projetos que tenham a participação direta ou indireta do mesmo responsável, proponente ou executor.

Art. 8º No exercício de suas funções os auditores diligenciarão para que o responsável pelo projeto proceda, desde logo, à correção ou ao ajustamento dos dados ou elementos objetivados no exame.

Parágrafo único. Para atender ao objetivo acima os auditores deixarão instruções escritas sobre as impropriedades constatadas e as medidas para sua correção, encaminhando cópia ao Ministério da Cultura.

Art. 9º Os relatórios e documentos produzidos pelas auditorias independentes externas, uma vez convalidados pelas respectivas unidades responsáveis pela análise e acompanhamento dos projetos, deverão integrar a respectiva Prestação de Contas ao Ministério da Cultura.

DISPOSIÇÕES TRANSITÓRIAS

Art. 10. Os projetos em tramitação no Ministério da Cultura ou os já aprovados em fase de captação, com a execução não iniciada, poderão incluir os custos da auditoria independente externa prevista nesta Instrução Normativa no respectivo orçamento.

Parágrafo único. O cumprimento das disposições desta Instrução Normativa condiciona a liberação inicial dos recursos, bem como no caso de renovação dos prazos de captação na forma das Portarias MINC nºs 46, de 13 de março de 1998, e 500, de 18 de dezembro de 1998.

DISPOSIÇÕES FINAIS

Art. 11. Para o exercício da atividade de auditoria referida nesta Instrução Normativa, tanto por pessoa física como por pessoa jurídica, será exigido grau de independência em relação aos responsáveis pelos projetos a serem auditados.

Parágrafo único. Caracteriza-se a independência referida neste artigo quando o auditor ou sociedade de auditoria, e neste caso, seus sócios ou responsáveis técnicos, não se enquadrarem nas hipóteses abaixo:

- a) parentesco, até o terceiro grau, inclusive os afins e os dependentes, com qualquer pessoa que faça parte do projeto;
- b) vínculo empregatício, participação societária ou acionária com o proponente e/ou executor do projeto;
- c) qualquer ligação com os doadores ou patrocinadores do projeto.

Art. 12. Esta Instrução Normativa entra em vigor na data de sua publicação.

FRANCISCO WEFFORT

(*) Republicada por ter saído com incorreção, do original, no D.O. nº 86-E, de 5/5/2000, Seção 1, pág. 12.

(Of. El. nº 9/2000)

PORTARIA Nº 170, DE 8 DE MAIO DE 2000 (*)

O MINISTRO DE ESTADO DA CULTURA, no uso de suas atribuições legais, e em cumprimento ao disposto no § 6º do art. 19 da Lei nº 8.313, de 23 de dezembro de 1991, resolve:

Art. 1º Aprovar os projetos culturais, relacionados em anexo a esta portaria, para quais os proponentes ficam autorizados a captar recursos, mediante doações ou patrocínios, na forma prevista no artigo 18 da Lei nº 8.313, de 23 de dezembro de 1991, alterado pela Lei nº 9.874, de 23 de novembro de 1999.

Art. 2º Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

FRANCISCO CORREA WEFFORT

ANEXO

Area: 1 Artes Cênicas (art 18, da Lei 8.313/91)
00 1951 Festival do Brasil 500 Anos no Reino Unido Américo Fialdini Filho
CGC/CPF:61.451.431/0001-69
SP-São Paulo
Valor do Apoio R\$:1.972.185,00
Prazo de Captação:08/05/2000a31/12/2000

(*) Republicada por ter saído com incorreção, do original, no D.O. nº 90-E, de 11/5/2000, Seção 1, pág. 11.

(Of. El. nº 22/2000)

PORTARIA Nº 169, DE 8 DE MAIO DE 2000

O MINISTRO DE ESTADO DA CULTURA, no uso de suas atribuições legais, e em cumprimento ao disposto no artigo 18 da Lei 8.313, de 23 de dezembro de 1991, alterado pela Lei 9.874, de 23 de novembro de 1999, resolve: