

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

DISSERTAÇÃO

A Formação Didático-pedagógica do professor do Ensino Técnico: programa especial de formação pedagógica.

ROBERTA VECCHI PRATES

2005



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

**A FORMAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DO
ENSINO TÉCNICO: PROGRAMA ESPECIAL DE FORMAÇÃO
PEDAGÓGICA.**

ROBERTA VECCHI PRATES

Sob a Orientação do Professor

Gabriel de Araújo Santos

Dissertação submetida como
requisito parcial para obtenção do
grau de *Mestre em Ciências* em
Educação, Área de Concentração
em Educação Agrícola.

Seropédica, RJ
Dezembro de 2005

373.246

P912f

T

Prates, Roberta Vecchi, 1964-

A formação didático-pedagógica do professor do ensino técnico: programa especial de formação pedagógica / Roberta Vecchi Prates. - 2005.

64 f. : il.

Orientador: Gabriel de Araújo Santos.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Instituto de Agronomia.

Bibliografia: p. 57-59.

1. Professores de ensino técnico - Formação - Teses. 2. Prática de ensino - Teses. 3. Didática - Teses. 4. Ensino técnico - Brasil - História - Teses. I. Santos, Gabriel de Araújo, 1949-. II. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Instituto de Agronomia. III. Título.

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

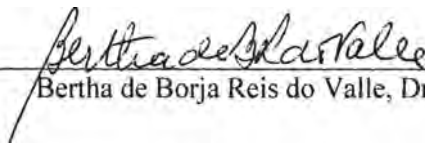
ROBERTA VECCHI PRATES PIRES

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação Agrícola como requisito parcial para obtenção do grau de *Mestre em Ciências em Educação*.

Dissertação aprovada em 19 de dezembro de 2005.



Gabriel de Araújo Santos, Dr. UFRRJ



Bertha de Borja Reis do Valle, Dra. UERJ



Marly de Abreu Costa, Dra. UERJ

AGRADECIMENTOS

- . *A Deus, por sua infinita bondade e presença.*
- . *Aos meus pais por me proporcionarem a educação.*
- . *Ao meu companheiro Marcos pela colaboração, estímulo e força nesta caminhada.*
- . *À minha filha Marina, pela compreensão da ausência e eterna fonte de estímulo.*
- . *Aos meus colegas de jornada Bruno e Mário Sérgio (os malas) pela amizade e companheirismo*
- . *À minha turma de mestrado pelos laços que se fizeram.*
- . *Aos Coordenadores do PPGEPA, Prof. Dr. Gabriel dos Santos e Prof. Dra. Sandra Sanchez pela amizade, dedicação e colaboração.*
- . *À minha amiga, Profa. Sandra Sanchez, pela dedicação, senso de justiça e, principalmente, pela sabedoria e competência compartilhada de sua experiência de professora e pesquisadora.*
- . *Aos Professores do PPGEPA pela contribuição intelectual.*
- . *Aos amigos Walter, Suzeti e Ricardo pela amizade e acolhida.*
- . *Ao CEFET-RP pela oportunidade de realização do curso.*
- . *Ao Diretor do CEFET-RP, Prof. Marcos Pascoalino pela confiança e credibilidade e oportunidade de qualificação profissional.*
- . *À Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro por ter aberto as portas para mais uma modalidade nos Cursos de Pós-Graduação.*
- . *Aos alunos do Programa Especial de Formação Pedagógica pela dedicação, atenção e colaboração.*
- . *Aos CEFETS de Uruaí, Uberaba, Bambuí, Januária e Rio Verde; e às EAF'S de Alegre, Barbacena, Catu pela colaboração, parceria e disponibilidade.*

BIOGRAFIA DO AUTOR

Roberta Vecchi Prates, filha de Antônio Luiz Prates e Maria das Mercês Vecchi Prates, nasceu em 06 de Março de 1964, na cidade de Belo Horizonte, estado de Minas Gerais – graduada em Letras pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) – em dezembro de 1987.

Professora no Centro Federal de Educação Tecnológica de Rio Pomba em Minas Gerais, iniciou o Curso de Mestrado em Educação Profissional Agrícola.

- Área de Educação Agrícola – Abril de 2003 - pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ).

SUMÁRIO

Resumo
Abstract

INTRODUÇÃO 01

CAPÍTULO 1 - HISTÓRIA DO ENSINO TÉCNICO E DA FORMAÇÃO DOS SEUS DOCENTES

1.1 - A Escola Tecnista	04
1.2 - A Institucionalização do ensino técnico	06
1.3 - A formação de professores para o ensino técnico	07
1.4 - A Identidade do profissional docente	09
1.5 - Proposta metodológica para uma identidade docente	11
1.6 - Trabalho Docente: saber e saber ensinar	12

CAPÍTULO 2 - A FORMAÇÃO DO DOCENTE DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: DO ESQUEMA I AO PROGRAMA ESPECIAL DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA

2.1 - Breve Histórico	15
2.2 - O Referencial pelas Novas Propostas do MEC	19
2.3 - Demandas de Gestão Relacionadas às características e dificuldades próprias do PEFP	26
2.4 - Áreas de atuação contempladas pela Coordenadoria do Programa	28
2.5 - Das funções da Coordenadoria do Programa Especial de Formação Pedagógica (CPEFP)	28
2.6 - Políticas, Estratégias e Procedimentos do CPEFP	28
2.7- Gestão Pedagógica	29

CAPÍTULO 3 - AVALIANDO O PROGRAMA ESPECIAL DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA: DO DOCENTE TECNICISTA AO REFLEXIVO

3.1 - Estrutura organizacional do Programa especial de Formação Pedagógica	31
3.2 - O Programa Especial no CEFET- Rio Pomba	32
3.3 - Desenvolvimento Curricular	33
3.3.1- Núcleo Contextual	33
3.3.2- Núcleo Estrutural	34
3.3.3- Núcleo Integrador	34
3.4 - Perspectivas	35
3.5 - O Educador e a Prática Pedagógica	36
3.5.1 - Atividade docente e discente	36
3.5.2 - Da teoria à prática	38

CAPÍTULO 4 - TRABALHANDO O CONTEXTO DA PESQUISA E ANÁLISE DE RESULTADOS.

4.1 - Pressupostos teóricos e metodológicos	45
4.2 - O método em Educação	46
4.3 - Os agentes no contexto do Programa Especial de Formação Pedagógica oferecido pelo CEFET – Rio Pomba	47
4.3.1 - Caracterização dos alunos-docentes pesquisados	47
4.3.2 - Avaliação da Coordenação Pedagógica e do Setor de Supervisão	52
5 - CONSIDERAÇÕES FINAIS	56
6 - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	57
ANEXOS	60

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEB	Câmara de Educação Básica
CEE	Conselho Estadual de Educação
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
COAGRI	Coordenação Nacional do Ensino Agropecuário
CONSED	Conselho Nacional de secretários de Educação
DEM	Departamento de Ensino Médio
EFA	Escola da Família Agrícola
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação e Cultura
SEMTEC	Secretaria de Educação Média e Tecnológica
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENTE	Secretaria Nacional de Educação Tecnológica
SESG	Secretaria de Ensino de Segundo Grau
SNE	Sistema Nacional de Educação
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

RESUMO

PRATES, Roberta Vecchi. **A formação didático-pedagógico do professor do Ensino Técnico: programa especial de formação pedagógica.** Seropédica: UFRRJ, 2005. 64 p. (Dissertação, Mestrado em Educação Agrícola).

O trabalho proposto nesta dissertação visa fazer um estudo da atuação pedagógica do docente do ensino técnico, antes e depois de cursar o Programa Especial de Formação Pedagógica. Este Programa é um curso de caráter emergencial, de extensão da graduação, oferecido a bacharéis, instituído pela Resolução n.º 02/97, o qual propõe licenciar profissionais de área técnica para atuar na prática docente do ensino fundamental e médio. Procurou-se organizar o trabalho da seguinte maneira: primeiramente analisa-se as mudanças ocorridas no mundo do trabalho, bem como as transformações na política educacional do país, através dos órgãos e leis da educação. Em decorrência disto, fez-se um perfil do profissional que se pretende formar, estabelecendo-se novos princípios educativos, centrados numa pedagogia que propicie ao docente uma boa atuação na prática educativa. Num segundo momento aborda-se o ensino tecnicista, que propicia a formação puramente técnica, na qual se alicerça o docente do ensino técnico. Num terceiro momento analisa-se as Leis e Resoluções que criam os Cursos Emergenciais de Formação e pressupostos que detectaram a necessidade de implantação dos mesmos. Visa ainda, apresentar o Programa Especial de Formação pedagógica, sua criação no CEFET-RP, sua proposta e seus objetivos; avalia-se a importância do Programa, onde se faz necessário à formação pedagógica para docentes de disciplinas técnicas. Em nossa prática de investigação propomos questionários para professores-alunos do Programa, bem como questionários para supervisores pedagógicos, que objetivam diagnosticar a prática do docente antes de entrar no curso e após a saída do mesmo. Finalmente constata-se a fundamental relevância dos Cursos Especiais de Formação, levanta-se dificuldades e vantagens que eles proporcionam, objetivando ressaltar a importância do constante aprimoramento profissional do docente em sua prática-pedagógica.

Palavras-Chaves: Formação docente, Educação Profissional, prática Pedagógica.

ABSTRACT

PRATES, Roberta Vecchi. Didactic-pedagogic formation of teacher's Technical Teaching : special programs of pedagogic formation. Seropédica: UFRRJ, 2005. 64 p. (Dissertation, Master's degree in Agricultural Education).

The work proposed in this dissertation seeks to do a study of the teacher's technical teaching pedagogic performance, before and after studying the Special Program of Pedagogic Formation. This Program is a course of character urgent, of graduation extension, offered to bachelors, instituted by the Resolution n. ° 02/97, which intends to license professionals of technical area to act in practice teacher of the middle and high school. . It was tried to organize the work in the following way: firstly it is analyzed the changes happened in the world of the work, as well as the transformations in the education politics of the country, through the education organs and laws. Due to this, it was made a professional's profile that she intend to form, settling down new educational beginnings, centered in a pedagogy that propitiates the teacher a good performance in the practices educational. In the second moment the teaching technician is approached, that propitiates the formation purely technique, in the which the teacher of the technical teaching is found. In a third moment it is analyzed the Laws and Resolutions that create the Course Emergencies of Formation and implied that detected the need of implantation of the same ones. It still seeks, to present the Special Program of Pedagogic Formation, its creation in CEFET-RP, its proposal and their objectives; the importance of the Program is evaluated, where it is done necessary to the pedagogic formation for teachers of technical disciplines. In our investigation practice we propose questionnaires for teacher-students of the program, as well as questionnaires for pedagogic supervisors, that aim at to diagnose the teacher's practice before entering and leaving the course. Finally the fundamental relevance of the Special Courses of Formation is verified, it gets up difficulties and advantages they provide, aiming at to emphasize the importance of the teacher's constant professional improvement in his practice-pedagogic.

Word-key: Educational formation, Professional Education, Pedagogic practice.

1 - INTRODUÇÃO

Em todo o mundo, uma grande inquietação domina os meios educacionais gerando reformas que preparam o homem para as novas necessidades do trabalho. O mundo do trabalho está a exigir, hoje, um perfil de trabalhadores que saibam conviver com as flutuações atreladas às rápidas evoluções tecnológicas, um profissional que tenha como característica a flexibilidade no seu desempenho.

Diante de todo esse contexto, caberia à educação formar esse profissional, desenvolvendo nele a aquisição de novas competências, tais como: capacidade de inovar, de criar o novo a partir do conhecido, a adaptabilidade.

Isto significa reconhecer que, para enfrentar os desafios de hoje, o profissional precisa cumprir exigências fundamentais, tais como a capacitação contínua e qualificada no seu campo de trabalho.

Diante do exposto percebe-se que a formação de professores deve acompanhar as transformações ocorridas, estabelecendo, no processo de ensino-aprendizagem, novas relações entre a teoria e a prática, e oferecendo condições para a emergência de um trabalho coletivo e interdisciplinar que possibilite a aquisição de uma competência, não apenas técnica, mais também política.

Para que se formem alunos capacitados e inseridos no processo de transformação contínua pela qual passa a educação, é essencial que os profissionais responsáveis por essa formação estejam também preparados para cumprir o seu papel.

Criado efetivamente para atender à formação pedagógica do professor, o Programa Especial de Formação Pedagógica é, sem dúvida nenhuma, um dos mais bem sucedidos programas de extensão da graduação no contexto nacional da Educação. O êxito desse Programa deve-se ao fato das ações voltadas para essa modalidade de ensino estarem alicerçadas na constatação de que o professor de ensino técnico necessita de uma formação pedagógica para atuar de maneira satisfatória na área da educação.

Criado há quase duas décadas, esse Programa tem atingido seus objetivos de forma ampla e satisfatória, cumprindo a missão de garantir a formação e a qualificação didático-pedagógica dos docentes do ensino técnico.

A capacitação docente constitui, hoje, um dos grandes desafios da educação. Na verdade, a formação clássica do professor voltada para o simples cumprimento do conteúdo, o respeito à carga horária e a manutenção da disciplina já não satisfaz as exigências da liberdade e da autonomia do docente.

Observa-se que não há uma política definida para a formação do docente dentro das Universidades. O que constatamos é que a base da preparação do profissional está voltada para sua formação técnica, não para a possibilidade da docência.

Desta forma, a formação de pessoal docente qualificado para atuação no ensino técnico, pode ser considerada uma prioridade dentro do sistema educacional brasileiro.

Nesse contexto, o corpo docente do ensino técnico, precisa de um novo tipo de formação. Entendemos, pois, que o ato de ensinar não consiste apenas na mera transmissão de conteúdos, pois existe uma série de situações vividas em sala de aula que vão determinar, in loco, a metodologia a ser utilizada.

Ratifica-se então, a importância da preparação pedagógica do professor que atua no ensino técnico para a formação de um aluno cidadão, um ser pensante, flexível, no sentido de torná-lo um profissional capaz de acompanhar as exigências atuais do mundo do trabalho.

Desse modo, no que diz respeito ao ensino profissional, entendemos que este não deve se propor tão somente a formar técnicos capazes de desempenhar funções, mas ainda técnicos capazes de pensar, de avaliar e de decidir.

Os professores das diferentes disciplinas da área técnica, frequentemente atuam de maneira não-reflexiva, no que se refere ao processo de ensino-aprendizagem, não favorecendo, com essa prática, a construção de um saber com conteúdos significativos para o aluno, o que seria desejável se houvesse real interação entre professor e aluno.

Atualmente, o processo de preparação dos professores do ensino técnico consiste em cursos ou treinamentos de curta duração, como cursos de atualização ou de aperfeiçoamento, que exploram determinados programas específicos, não propiciando o professor a desenvolver suas atividades junto aos alunos, de modo que analise as dificuldades e potencialidades de seu uso na prática pedagógica.

A necessidade de programas de formação com tais características se impõe, ainda mais, pois, com a implantação da LDB 9394/96 em seu Art. 87, parágrafo 4º que, condicionou-se a admissão de professores à formação com habilitação.

Previendo-se, então, a necessidade de adequação dos profissionais da área técnica à legislação em vigor para que pudessem atuar na educação, instituiu-se programas especiais de formação pedagógica através da Resolução n.º 02 do CNE, em 26 de junho de 1997, que dispõe sobre programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do médio e da educação profissional em nível médio (BRASIL, 1997b).

Assim estruturado o Programa Especial de Formação Pedagógica, anteriormente intitulado Esquema I, o profissional formado em área técnica (veterinários, zootecnistas, Agrônomos, Engenheiros) têm o seu direito reconhecido para atuar na educação.

Nesse contexto, o MEC, ciente da necessidade de qualificar o ensino-aprendizagem através da habilitação do professor, determinou a obrigatoriedade da formação pedagógica como complemento da formação técnica para atuação mais eficaz dos docentes do ensino tecnológico, assim reformulando sua estrutura curricular afim de proporcionar a este docente maior habilidade em sua prática didática.

Neste contexto, o Programa Especial de Formação Pedagógica (PEFP) desenvolvido no CEFET RP, onde atuo como professora e coordenadora deu-me a possibilidade de perceber a dicotomia vivenciada pelo professor ao tentar trabalhar conteúdo/contexto, a sua visão de mundo dos alunos.

O presente estudo tem por objetivos avaliar a adequação da formação didático-pedagógica do professor do ensino técnico, diagnosticar a necessidade do curso e buscar alternativas para sua melhoria.

Assim, o problema central deste trabalho foi fazer uma avaliação crítica do PEPF através dos depoimentos dos alunos-docentes, das coordenações pedagógicas e das supervisões.

Por isso, buscou-se responder: *O Programa Especial de Formação Pedagógica é importante para a formação pedagógica do docente do ensino técnico? Ele atinge o seu objetivo?*

Para melhor alcançar os objetivos, optou-se pela divisão do estudo em duas etapas.

A primeira fundamentou-se no recolhimento, leitura, organização e interpretação de textos sobre o ensino técnico: formação de professores, o trabalho docente, perspectiva na formação de novos técnicos.

No segundo momento, realizou-se a análise da formação docente tendo como base o Programa Especial de Formação Pedagógica, utilizando instrumentos como a

observação participativa e questionários aplicados aos alunos-docentes e aos coordenadores e supervisores escolares.

Desta forma, a elaboração da dissertação foi organizada situando-se a história da formação docente e sua especificidade.

No Capítulo 1, traçou-se um cenário da história do ensino técnico e a formação de seus docentes.

No Capítulo 2, o enfoque foi centrado na formação do docente através do Esquema I e a sua transformação para os Programas Especiais de Formação Pedagógica.

No Capítulo 3, procurou-se avaliar o Programa Especial de Formação, analisando a mudança de comportamento do professor tecnicista ao professor reflexivo, a estrutura do Programa, as experiências vivenciadas pelo no Centro Federal de Educação Tecnológica de Rio Pomba (CEFET-RP) e observações feitas na prática pedagógica do docente.

No Capítulo 4, trabalhou-se a análise de resultados através das pesquisas realizadas.

Desta forma, o objetivo deste trabalho não está em, mais uma vez, insistir em filosofias pedagógicas que não saem do papel, mas, mostrar a importância do PEPF desenvolvido pelo CEFET-RP, na formação dos docentes para a educação profissional.

CAPÍTULO 1

HISTÓRIA DO ENSINO TÉCNICO E DA FORMAÇÃO DOS SEUS DOCENTES

É condição fundamental para o bom funcionamento de qualquer empresa a existência de uma estrutura adequada à sua finalidade. A estrutura empresarial deve oferecer uma organicidade lógica, criando escalões sucessivos de direção técnica e de administração, tudo no sentido de assegurar a fluência material das ordens e diretrizes, a sua apreciação por setores especializados, a intercomunicação entre esses setores e a coordenação administrativa e técnica e o fácil trânsito vertical de cima para baixo e de baixo para cima.

(Peter D. Drucker, citado no Relatório Meira Matos).

1.1 - A ESCOLA TECNICISTA

No século XX a escola tradicional sofreu inúmeras críticas. A partir da década de 60, surgem propostas de inspiração tecnicista, baseadas na convicção de que a escola só se tornaria mais eficaz caso adotasse o modelo empresarial.

Isso significa inserir a escola no modelo de racionalização e produtividade típicas do sistema de produção capitalista. A tendência tecnicista surge nos EUA, cujos teóricos e técnicos passam a influenciar os países latino-americanos em vias de desenvolvimento.

No Brasil, após o golpe de 64, foram feitos diversos acordos, inicialmente sigilosos e tornados públicos apenas em 1966: eram os acordos MEC-USAID (Ministério da Educação e Cultura; United States Agency for International Development), pelos quais o Brasil passou a receber assistência técnica e cooperação financeira para a implantação da reforma educacional cujo resultado foram as leis n.º 5.540/68 (ensino universitário) e n.º 5.692/71 (ensino do 1º e 2º graus) (Romanelli, 1998).

O objetivo de uma escola montada a partir do modelo empresarial é adequar a educação às exigências que a sociedade industrial e tecnológica estabelece. Daí a ênfase na preparação de recursos humanos, ou seja, na mão-de-obra qualificada para a indústria.

O conteúdo a ser transmitido se baseia em informações objetivas que proporcionem mais tarde a adequada adaptação ao trabalho. É nítida a preocupação com a transmissão do saber científico exigido pela moderna tecnologia.

O método usado para a transmissão dos conhecimentos é taylorista, supondo a divisão de tarefas atribuídas a diversos técnicos de ensino, incumbidos do planejamento racional do trabalho educacional, sendo o professor o executor em sala de aula. Para isso há reuniões de planejamento, onde os objetivos instrucionais e operacionais devem ser claramente esmiuçados, estabelecendo-se um ordenamento seqüencial das metas a serem cumpridas. Isso, posteriormente, auxilia nos critérios de avaliação dos trabalhos dos alunos, baseados na verificação de estarem os objetivos propostos sendo ou não atingidos.

Os meios didáticos valorizados são os de avançada tecnologia educacional; com utilização de filmes, slides, máquinas de ensinar, ensino a distância, módulos de ensino.

Como se vê a relação entre professor e aluno não supõe encontro afetivo, nem discussões e debates. O professor é um técnico que, intermediado por recursos técnicos, transmite um conhecimento técnico e objetivo.

Descobrimos então a influência da filosofia positivista e da psicologia americana behaviorista.

O positivismo foi uma corrente filosófica que surgiu no século XIX e cujo principal representante foi Augusto Conte. Para ele, o objeto da ciência é o que está sujeito ao método da observação e experimentação, analisando apenas os fatos e suas leis. Nesse sentido, o estado positivo é aquele que o homem atinge depois de ter superado outras formas menos rigorosas de conhecer a realidade. Para ele, o conhecimento científico é a mais adequada abordagem para a explicação da realidade.

Dessa postura, que chamamos de cientificista, decorre o mito do especialista: devido à fragmentação do saber em campos compartimentados, cabe a cada especialista a investigação rigorosa de uma parte da realidade. Assim, não só se perde a visão do todo como também, em nome dos discursos competente, o especialista é considerado o único capaz de compreender a realidade e, mais, de apontar diretrizes de ação. Isso supõe uma concepção autoritária, pois o poder pertence a quem possui o saber.

Relacionado à noção de especialização está o mito da tecnocracia (cracia = poder). Passamos a viver num mundo cuja última palavra é sempre dada aos técnicos e aos administradores competentes.

Como se vê, os ideais de racionalidade, organização, objetividade, eficiência, que permeiam as proposta tayloristas, têm a sua fundamentação teórica no positivismo.

O behaviorismo, psicologia também de base positivista, fornece os instrumentos teóricos para a aplicação do processo de condicionamento e controle do comportamento.

Após as colocações feitas acima sobre a tendência tecnicista, é necessário fazermos algumas críticas. Vejamos algumas consequências da implantação das reformas no Brasil.

Em primeiro lugar, é bom lembrar que nunca houve de fato plena implantação da reforma porque os professores continuaram, de certa maneira, ainda imbuídos ou da tendência tradicional ou das idéias escola-novistas. Tiveram, porém que adotar muitas das imposições que surgiam por decorrência de decretos-leis, e os alunos sofreram as consequências funestas das mutilações levadas a efeito sobre o currículo.

Assim, intensificou-se a burocratização do ensino, afogando os professores em papéis onde deviam ser detalhados os objetivos de cada passo do programa. Além disso, as funções do professor foram inferiorizadas, tornando-se ele executor de ordens vindas do setor de planejamento, a cargo dos técnicos em educação que, por sua vez, não pisavam em sala de aula.

Foi um período em que a educação elementar esteve descuidada, e a pretendida reforma do 2º grau, com a implantação do ensino profissionalizante, redundou em absoluto fracasso. O que se conseguiu, de fato foi a formação de mão-de-obra barata, não-qualificada, pronta para engrossar o exército de reserva - trabalhadores dispostos a se empregar por baixos salários.

A inclusão das disciplinas técnicas no currículo supôs a retirada de algumas (como filosofia) e a diminuição da carga horária de outra (como geografia e história).

No que diz respeito à formação de professores, observa-se que o pensamento pedagógico tecnicista, alimentado pela racionalidade técnico-científica, moldou a Licenciatura para ser um Curso de formação profissional de técnicos cujo saber-fazer fundamentava-se nas teorias e métodos organizados para formação de repetidores de tarefas manuais/mecânicas.

A Constituição de 1988 apontou para a necessidade de uma nova lei para a educação e, a partir daí, começaram as discussões, estudos e proposições com vistas à elaboração de um novo modelo para o ensino técnico profissionalizante, adequando-o às demandas da atualidade, mas, e, sobretudo, estruturando-o de modo a garantir uma

formação crítico-reflexiva e o acesso ao conhecimento e à tecnologia, ou seja, uma formação cidadã, transformadora e não alienante e conservadora.

No campo da formação de professores o que foi posto pelas propostas Oficiais, (Res. n.º 4, do CNE, Portaria Ministerial n.º 646/97, decreto-lei n.º 2.208/97, Res.n.º 2/2002) têm levado a formação dos professores a ficar presa ao projeto antigo do fazer universitário, determinado pelo crescimento econômico, com o agravante de uma visão de aligeiramento na formação que compromete todas as expectativas que se tem de um professor realmente qualificado profissionalmente. Propostas de retirar a formação de professores do âmbito das universidades foram amplamente difundidas e só não foram imediatamente implementadas, pela forte reação que têm sofrido de educadores e instituições comprometidas com a defesa da formação do educador.

1.2 - A INSTITUCIONALIZAÇÃO DO ENSINO TÉCNICO

“ a escola profissional não deve tornar-se uma incubadora de pequenos monstros aridamente instruídos num ofício, sem idéias gerais, sem cultura, sem alma, mas apenas com olhos infalíveis e uma mão firme... É também através da cultura profissional que se pode fazer com que do mundo brote o homem, desde que essa seja uma cultura educativa e não apenas informativa.”

(GRAMSCI, A., In: Manacorda, 1990).

O ensino técnico profissional no Brasil tem sua história marcada por uma concepção dualista que remonta ao Império, onde aos cegos, surdos e aleijados, num primeiro momento, incorporando-se depois os menores carentes, era destinado um ensino profissionalizante, com o sentido de ofertar-lhes, como uma benesse do Estado, uma possibilidade de inclusão à força do trabalho (Sanchez, 2002).

No período colonial, não houve qualquer sistematização pedagógica ou estruturação curricular fixada, sendo os ofícios então existentes, repassados “de pai para filho”, sempre nas camadas mais pobres da sociedade. Trabalho manual era sinônimo de trabalho escravo, tendo, portanto, um caráter segregacionista, que depois assume aspectos correcionais. Na primeira república, o trabalho manual aparece como solução para diferentes problemas que afligiam a nação.

Segundo Bosi (1992), os argumentos que serviam de base ao discurso oficial, na primeira república, com algumas mudanças de estilo e em vocábulos, continuaram presentes ao longo de todo o século XX. Desenvolvimento da indústria + ensino técnico + créditos públicos = conquista dos mercados consumidores, são elos de uma cadeia adotada como programa de governo.

Em 1909, por meio do Decreto nº 7.566, de 23 de setembro, são criadas as Escolas de Aprendizes e Artífices, consideradas por inúmeros autores como o marco inaugural do ensino técnico profissional no país, com um objetivo muito mais social do que técnico. A criação dessas escolas, que possuíam um caráter terminal e não se articulavam com os demais graus de ensino, formaliza a dualidade estrutural, que perdura até os dias atuais (Ghiraldelli Jr., 1998).

Por sua vez, o ensino propedêutico mantinha-se reservado àqueles indivíduos predeterminados a dirigir os rumos da nação e como possibilidades de continuar seus estudos em grau superior. Esse grupo privilegiado, merecedor de uma formação geral,

passa a representar a minoria pensante de intelectuais que tem acesso à literatura, à arte, à sensibilidade crítica e demais manifestações culturais.

Essa concepção dualista vai prevalecer até a Revolução de 30, quando as exigências da dominação ideológica fazem com que haja um ocultamento refinado da política de classe do Estado.

A educação assume um papel relevante na implementação da “missão pedagógica” do estado e o empenho do Ministro da Educação e Saúde, Gustavo Capanema, na disseminação da cultura oficial é tão marcante que ao período em que ele esteve à frente do Ministério (1934 e 1945) tem sido dada a denominação de “tempos Capanema”. As determinações do Estado são consolidadas através da reforma educacional implementada por Capanema a partir de 1942, com as Leis Orgânicas de Ensino, dentre elas a do Ensino Agrícola (Romanelli, 1998).

As medidas referentes ao ensino técnico profissional, de uma forma geral, encobrem os reais interesses das classes empresariais, que encontram no Estado a sustentação dos seus interesses mediante a política educacional voltada para a formação da força do trabalho, necessária à manutenção do capital. São interesses maiores dos setores privados da economia os beneficiados efetivamente com as medidas legislativas.

Após a promulgação da Carta Constitucional de 1988, e desde todo o processo de discussões que a originou, educadores organizados nos movimentos sociais, objetivando a elaboração de uma política nacional que garantisse, dentre outras coisas, uma formação cidadã, em todos os níveis, sem dualidades e discriminações, bem como a definição de uma política de formação e valorização do magistério, constituíram o Fórum de Defesa da Escola Pública. No entanto, um outro projeto, que desconheceu o acúmulo de discussões, terminou por ser transformado em Lei 9.394/96, a nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB), que reforça mais uma vez a dicotomia entre o ensino propedêutico e o ensino profissional, além de abrir espaços para uma legislação complementar que retroagem no tempo e busca inspiração na já mencionada Reforma Capanema (Rodrigues, 2005).

1.3 - A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO TÉCNICO

A promulgação da Lei nº 4.024/61, primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, impulsionou através de seu artigo 59, os cursos especiais de educação técnica, para possibilitar a formalização da carreira de professores para o magistério da educação profissional.

Em meados da década de 60, o projeto educacional brasileiro, progressivamente, começa a contar com a ajuda das agências internacionais de apoio técnico e financeiro (MEC/CONTAP), que injetaram, além de vultuosos recursos financeiros, um ideário pedagógico visando adaptar a educação profissional técnica e superior ao modelo de desenvolvimento econômico. Nesse sentido, a formação de professores tornou-se um requisito indispensável à melhoria da qualidade do ensino técnico e da universalização dessa modalidade de educação (Peterossi, 1994).

A chamada modernização da agricultura, da indústria e do comércio convoca as escolas e universidades a vincularem seus processos formativos aos valores da produção material e da produção de bens de serviço. Neste nível, o sistema de instituições da sociedade civil responsável pela formação de profissionais consubstancia seus processos educativos à luz da Pedagogia da Capacitação. Definida por Saviani (1996), essa pedagogia remete à educação escolar a responsabilidade de solucionar o problema do déficit, da competência, da habilitação de profissionais para o exercício de determinadas

funções nos setores de produção material e intelectual. Tal pedagogia imprimia um perfil de formação baseado no domínio das informações técnicas, associadas às destrezas e habilidades operativas.

Os processos formativos de docentes revestiram-se, desde o seu início, competência técnica, presididos pela racionalidade ocupacional. Moreira afirma que:

“a noção de que o desenvolvimento tecnológico está associado, e é determinante do desenvolvimento da sociedade, é um dos elementos básicos da justificativa da universidade tecnicista (...) A mistificação do saber científico e técnico associa-se a idéia de que nossas decisões devem ser pautadas pela razão científica e tecnológica.”(Moreira, 1994)

O que está colocado na contemporaneidade é que, assim como o conhecimento científico, os conteúdos do saber escolar estiveram sempre vinculados à formação do homem, tendo em vista um modelo, um paradigma, uma visão de mundo. No momento em que há uma crise geral em nossa sociedade e na ciência moderna, a educação escolar tende à libertação das amarras de um projeto pedagógico preconcebido por pressupostos positivistas e economicistas.

O projeto educacional proposto pelo governo e os intelectuais orgânicos ao seu dispor (aqueles que organizam, planejam e dinamizam) mantêm a educação técnica e a Licenciatura envoltas num processo de domesticação pelos objetivos do crescimento econômico e de mercado. O sistema de modularização curricular proposto pelo Decreto-lei 2.208/97, amplamente disseminado pelos intelectuais e técnicos do MEC/SETEC e da rede paralela, SENAI, está baseado nos princípios de empregabilidade e da flexibilização. Estes são fundantes do modelo de competências que, segundo Silva (2001), sintetiza “a capacidade produtiva de um indivíduo, possível de ser medida em termos de seu desempenho real”. O discurso pedagógico é, sem sombra de dúvida, tecnicista e unidirecional mercado-trabalho.

Nesta perspectiva, de construir o novo, entendemos que o desafio maior é o de garantir condições para construir modelos pedagógicos que se coloquem como alternativas ao modelo oficial. Esse alternativo é bem sintetizado por Moreira ao analisar as necessidades de mudança na formação profissional, tanto no nível técnico médio, quanto no superior.

“ na medida em que, nas sociedades complexas contemporâneas, as mudanças se dão no próprio processo de mudança, o profissional nela engajado deve ser capaz de ter ciência dos processos que estão em curso, dos interesses envolvidos e ser capaz da opção consciente a cada passo do seu caminho. Em um sentido geral: mais do que transmitir o conhecimento acumulado, a meta é ensinar a pensar criticamente e a buscar continuamente novos conhecimentos” (Moreira, 1994)

O que se pode concluir é que o ensino técnico e a formação profissional no Brasil vêm sentindo há muito tempo a ausência de mecanismos permanentes que viabilizem a formação de quadros docentes e de pesquisadores para a educação tecnológica, principalmente por se tratar de uma modalidade de ensino que exige formação simultânea em áreas de conhecimentos gerais e técnicos especializados.

Ademais, a ausência destes mecanismos em prol da formação de quadros docentes para a educação tecnológica contribui no sentido de agravar esta situação de

desagregação, utilizando quase sempre soluções emergenciais e imediatistas para a preparação de professores.

Com o crescimento das atividades de educação tecnológica, diversificando-se e tornando-se mais complexas, bem como exigindo das instituições responsáveis pelo ensino, formulação de políticas de desenvolvimento, elaboração de programas de pesquisa, gestão e condução de processos metodológicos e administrativos, as necessidades de formação de quadros altamente qualificados tornam-se, assim, cada vez mais, imperiosas e urgentes.

Mais do que uma proposta de criação de cursos para a educação tecnológica, é preciso implantar uma política de qualificação permanente de docentes, com “lugar próprio” e em condições seguras de ser desenvolvida e aperfeiçoada ao longo dos anos.

O perfil geral de formação de docentes vem se alterando em bases muito complexas, tanto para responder às necessidades da tecnologia tradicional, quanto para dominar os conhecimentos da tecnologia moderna.

O que se percebe, ao longo da história, desde a Reforma Francisco Campos (1931) e Capanema (1942), até a criação dos Esquemas I e II (1970), é que o caminho da formação docente para o ensino técnico está pleno de disposições normativas e legais, oriundas de diferentes setores da administração, provocando diversas contradições e dificuldades para implantação dos cursos de formação (Peterossi, 1994).

Permanece, infelizmente, a carência de uma política objetiva e permanente com relação à formação de docentes para o ensino técnico. Urge, portanto, eliminar-se a condição de emergência desses cursos para torná-los regulares através de um sistema formador que ordene modelos alternativos, inovadores e duradouros.

1.4 - A IDENTIDADE DO PROFISSIONAL DOCENTE

No âmbito da profissão, embora não de forma unívoca, temos que ter uma luta consistente, nesse sentido é possível construir a prática social de uma intenção de ruptura, procurando superar a identidade atribuída e fazendo desse atributo a possibilidade de ruptura, o que significa exatamente essa possibilidade de produção de práticas que estejam sintonizadas com as demandas postas pela realidade. Não há práticas prontas e acabadas, mas práticas construídas de acordo com as demandas, carências e necessidades que são postas socialmente.

Ao analisar a base da identidade do profissional da educação, Brzezinski afirma que:

“ foi a partir de 1983 que se consolidou, no Brasil, a tendência geral de que a docência é o alicerce comum de formação do educador. A autora admite que na verdade, com esta tendência pretende-se eliminar a histórica dicotomia entre bacharelado e licenciatura, já que todo professor é um pesquisador” (Brzezinski, 2002).

Refletindo sobre a formação de professores, Young, como pode-se ler em Brzezinski (2002), afirma que o domínio da teoria como elemento constitutivo da reflexão da prática que por sua vez exerce a função interrogadora da teoria.

Assim, um dos pressupostos para a construção da identidade tem como suporte teórico-metodológico a questão dos saberes que configuraram a docência e o desenvolvimento dos processos de reflexão docente sobre a sua prática.

Complementando o pensamento anterior, Pimenta (1996) entende que esse processo de construção tem um caráter histórico, ou seja, o sujeito localizado no tempo e no espaço, por meio de sua ação constrói, cria o conhecimento e o seu fazer profissional, dentro das possibilidades de seu determinante espaço histórico-estrutural.

Isto significa que, de acordo com as circunstâncias e exigências postas pela sociedade em uma determinada época, o fazer profissional tem, historicamente, maneiras diferentes de atuação e a imagem do profissional docente sofre modificações, submetendo-se a avaliações dos indivíduos da sociedade que ora o enaltecem, concedendo-lhe status e prestígio, ora o desvalorizam, como vem ocorrendo na atualidade.

Nesse sentido, Nóvoa (1995) ressalta que a identidade é um construto histórico desde a antiguidade, o que significa que ao longo do tempo veio recebendo influências da época e passando por mudanças. Essas mudanças, experiências e ensinamentos foram transmitidos pelas gerações adultas de professores para os mais jovens, como uma forma de cooperação mútua possibilitando-lhes a inserção no processo de aprendizagem didático-pedagógica. Sendo o homem um ser relacional quando em contato com os seus semelhantes, ele comunica as transformações por ele imprimidas na natureza, entendidas como cultura produzida.

Esse saber representa uma herança cultural cuja apropriação se dá pela mediação da educação. Diante do exposto, é possível concordar com Pimenta (1996), quando diz que a identidade do profissional da educação não é, pois, algo estático, fixo e não suscetível de mudanças. Pelo contrário, é um dado mutável, dinâmico, não é externo de tal forma que possa ser adquirido e emerge de um contexto histórico como resposta às necessidades postas pelas sociedades, adquirindo estatuto de legalidade.

Pode-se destacar três passos a serem seguidos para a construção da identidade do professor: o primeiro consistiria na mobilização dos saberes da sua experiência acumulados como profissional, ou seja, os saberes produzidos pelo docente no seu cotidiano, num processo constante de reflexão crítica sobre a sua prática em sala de aula, enriquecida pelas contribuições da prática dos colegas de trabalho, por textos produzidos de outras autorias e incrementada pela habilidade de pesquisa da prática.

O segundo refere-se ao conhecimento ou domínio das áreas específicas. O termo conhecimento deve ser entendido num sentido mais amplo do que a mera obtenção da informação. Conhecimento e sabedoria juntos exigem a capacidade reflexiva que produz novas formas de existência, de humanização (Alves, 2000).

A tarefa do professor é, pois, a produção de conhecimentos e a criação das condições para que esta ocorra. Tudo isto exige uma conscientização quanto ao poder influenciador - direcionador e determinante do conhecimento - em relação à vida material e social dos indivíduos da sociedade independentemente do seu grau de desenvolvimento.

O terceiro passo na construção da identidade aponta para os saberes pedagógicos inerentes ao profissional docente. Saber ensinar pressupõe experiência, conhecimentos específicos e saberes pedagógicos didáticos. É nesse tripé que podemos apoiar a formação do profissional docente e atribuir-lhe uma identidade. Na análise da história da formação dos professores, esses saberes têm sido trabalhados de forma fragmentada, desarticulada, ou seja, conforme a época um saber se sobressai em relação a outro, prioriza-se mais determinado saber em detrimento de outro.

No contexto atual, discutir a questão dos conhecimentos nos quais os docentes licenciados são especialistas, também contribuirá para a construção da identidade profissional. É relevante conhecer a realidade das instituições escolares e dos seus sistemas de ensino por forma direta (pesquisar a escola) ou indireta (estudos

Complementando o pensamento anterior, Pimenta (1996) entende que esse processo de construção tem um caráter histórico, ou seja, o sujeito localizado no tempo e no espaço, por meio de sua ação constrói, cria o conhecimento e o seu fazer profissional, dentro das possibilidades de seu determinante espaço histórico-estrutural.

Isto significa que, de acordo com as circunstâncias e exigências postas pela sociedade em uma determinada época, o fazer profissional tem, historicamente, maneiras diferentes de atuação e a imagem do profissional docente sofre modificações, submetendo-se a avaliações dos indivíduos da sociedade que ora o enaltecem, concedendo-lhe status e prestígio, ora o desvalorizam, como vem ocorrendo na atualidade.

Nesse sentido, Nóvoa (1995) ressalta que a identidade é um construto histórico desde a antiguidade, o que significa que ao longo do tempo veio recebendo influências da época e passando por mudanças. Essas mudanças, experiências e ensinamentos foram transmitidos pelas gerações adultas de professores para os mais jovens, como uma forma de cooperação mútua possibilitando-lhes a inserção no processo de aprendizagem didático-pedagógica. Sendo o homem um ser relacional quando em contato com os seus semelhantes, ele comunica as transformações por ele imprimidas na natureza, entendidas como cultura produzida.

Esse saber representa uma herança cultural cuja apropriação se dá pela mediação da educação. Diante do exposto, é possível concordar com Pimenta (1996), quando diz que a identidade do profissional da educação não é, pois, algo estático, fixo e não suscetível de mudanças. Pelo contrário, é um dado mutável, dinâmico, não é externo de tal forma que possa ser adquirido e emerge de um contexto histórico como resposta às necessidades postas pelas sociedades, adquirindo estatuto de legalidade.

Pode-se destacar três passos a serem seguidos para a construção da identidade do professor: o primeiro consistiria na mobilização dos saberes da sua experiência acumulados como profissional, ou seja, os saberes produzidos pelo docente no seu cotidiano, num processo constante de reflexão crítica sobre a sua prática em sala de aula, enriquecida pelas contribuições da prática dos colegas de trabalho, por textos produzidos de outras autorias e incrementada pela habilidade de pesquisa da prática.

O segundo refere-se ao conhecimento ou domínio das áreas específicas. O termo conhecimento deve ser entendido num sentido mais amplo do que a mera obtenção da informação. Conhecimento e sabedoria juntos exigem a capacidade reflexiva que produz novas formas de existência, de humanização (Alves, 2000).

A tarefa do professor é, pois, a produção de conhecimentos e a criação das condições para que esta ocorra. Tudo isto exige uma conscientização quanto ao poder influenciador - direcionador e determinante do conhecimento - em relação à vida material e social dos indivíduos da sociedade independentemente do seu grau de desenvolvimento.

O terceiro passo na construção da identidade aponta para os saberes pedagógicos inerentes ao profissional docente. Saber ensinar pressupõe experiência, conhecimentos específicos e saberes pedagógicos didáticos. É nesse tripé que podemos apoiar a formação do profissional docente e atribuir-lhe uma identidade. Na análise da história da formação dos professores, esses saberes têm sido trabalhados de forma fragmentada, desarticulada, ou seja, conforme a época um saber se sobressai em relação a outro, prioriza-se mais determinado saber em detrimento de outro.

No contexto atual, discutir a questão dos conhecimentos nos quais os docentes licenciados são especialistas, também contribuirá para a construção da identidade profissional. É relevante conhecer a realidade das instituições escolares e dos seus sistemas de ensino por forma direta (pesquisar a escola) ou indireta (estudos

empreendidos pelos outros pesquisadores). Essa prática possibilitaria a utilização como instrumento permanente de renovação profissional. Analisar, pesquisar a prática, a experiência dos formados, ou seja, sua prática social de ensinar permitirá a ressignificação e reelaboração dos saberes pedagógicos a serem utilizados no processo de formação inicial dos futuros profissionais docentes.

Concordando com Libâneo (1996) e Pimenta (19996) reafirmamos que construir o saber-fazer a partir da própria prática e refletir sobre o seu próprio fazer são a tônica da especificidade da formação pedagógica contínua na possível articulação entre pesquisa e política de formação.

O processo de reflexão na ação sobre a ação, a possibilidade de olhar retrospectivamente e refletir sobre a reflexão na ação, no dizer de Schon (1992), caracteriza o professor reflexivo como intelectual que se coloca em processo contínuo de formação (auto-formação). Na possível articulação entre pesquisa, ensino e política de formação, as novas tendências investigativas valorizam o professor reflexivo.

Schon (1992) aponta para a importância do papel desempenhado pelo professor reflexivo, em que afirma que:

“enquanto profissional relativamente autônomo, propondo ainda a formação crítico-reflexiva que propicie aos professores os meios de um pensar independente e que facilite os processos de aquisição de sua auto-formação. Considera ainda três processos fundamentais na formação docente: produzir a vida do professor (desenvolvimento pessoal), produzir a profissão docente (desenvolvimento profissional) e produzir a escola (desenvolvimento organizacional)”(Schon, 1992).

1.5 - PROPOSTA METODOLÓGICA PARA UMA IDENTIDADE DOCENTE

Analisando as categorias profissionais sugeridas por Enguita, considera Brzezinski (2002) que:

“ O professor brasileiro é um semiprofissional, porque seu perfil não atende às condições mínimas de um profissional liberal: exercício d atividade em tempo inteiro, regulada por uma certificação que lhe confere crédito como profissional de ensino em virtude de ter realizado uma formação específica (...) e também pela sua não filiação em associações profissionais em defesa de seu estatuto socioprofissional”. (Brzezinski, 2002).

No contexto brasileiro, como constata Brzezinski (2002), o docente não exerce a atividade em tempo integral em uma só instituição, frente à exigência ou necessidade de aumentar/complementar a sua renda familiar, o que significa a impossibilidade de estabelecer raízes na instituição de origem e não dispor de tempo para investir na sua capacitação ou formação pessoal, o que possibilitaria uma reflexão crítica sobre suas práticas com o intento de construir e reconstruir continuamente sua identidade profissional.

A construção dessa identidade exige, sem dúvida, a sua formação plena ou integral e contínua envolvendo aspectos intencionais, deliberativos e de resolução de problemas. Há de se considerar que, no cotidiano da sala de aula, os professores trabalham com múltiplas situações e informações, às vezes conflitantes entre si e instintivamente elaboram outras formas de conceituar e solucionar essas situações,

podendo-se, assim, considerar que o pensamento do professor se dá de forma complexa e dentro do contexto imediato (Giroux, 1997).

Frente à multiplicidade de situações postas ao professor e à complexidade da natureza de seu trabalho, à sua especificidade e riqueza, evidencia-se a importância e a necessidade de um profissional extremamente qualificado para o exercício da docência, na atualidade. A exigência da licença para o exercício da docência, ou seja, ser graduado em um curso específico de formação de professores prevalecerá.

A atual sociedade globalizada impõe uma série de exigências ao profissional docente acompanhadas de uma dimensão qualitativa: requalificação dos professores que exercem efetivamente a função numa unidade escolar; formação em cursos regulares de forma continuada, concreta e pragmática, envolvendo, uma pedagogia consistente, procurando o redimensionamento de metodologias e buscando instrumentalizar-se frente às novas tecnologias (Enguita, 1991).

1.6 - TRABALHO DOCENTE: SABER E SABER ENSINAR

Na tarefa de ensinar não há como desconsiderar que, na sua essência, inclui também o aprender, sendo ambas elementos básicos e fundamentais do trabalho docente: não se ensina o que não se sabe e, sabendo, é também preciso saber ensinar.

Freire (1996) enfatiza que não há docência sem discência explícita. Ambas se explicam e que seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender, caracterizando processos de interação humana, base de toda atividade educativa.

Os autores mencionados, confirmam uma dimensão importante do trabalho docente, frente à qual caem por terra as críticas que têm sido feitas sobre uma possível substituição do trabalho do professor pelas modernas tecnologias de transmissão de informação, pois a tarefa docente não se limita a fornecer informações, tem uma dimensão formativa que só é possível pela interação entre pessoas. O educar é processo histórico, no qual seres humanos se formam e constroem sua realidade em interação. Tal processo de construção de seres históricos extrapola a transmissão e aquisição de informações.

É inquestionável que ensinar/aprender está na base do trabalho docente. No entanto, o ensinar e o aprender e o ensinar-aprender apresentam múltiplos significados conforme as concepções de educação, de homem e de sociedade que orientam a prática do professor nos diferentes momentos históricos. Assim, o ensinar e o aprender, antes generalizados nas práticas sociais amplas, com o surgimento da educação escolar, adquirem contornos e conteúdos próprios que passam a caracterizar uma especificidade do trabalho do professor.

O trabalho do professor na organização das sociedades, a partir da modernidade, tem por objeto a atividade de educar, formal e intencionalmente. Esse trabalho tem de ser entendido no contexto da escola, locus privilegiado em que a educação se realiza. Implica o necessário domínio, pelo professor, dos conhecimentos elaborados por áreas específicas - o saber historicamente construído - e o domínio do saber da transmissão desses conhecimentos - o saber ensinar, para inventar e ressignificar o saber. Assim, saber e saber ensinar podem ser consideradas duas dimensões do processo de educar que caracteriza o trabalho do professor (Giroux, 1997).

O domínio dos conhecimentos historicamente acumulados e do conhecimento pedagógico – este, elemento diferenciador entre o intelectual professor e o não-professor – constituem o saber pedagógico.

Segundo Azzi (1999), o trabalho docente como prática social e expressão desse saber pedagógico, e este é, ao mesmo tempo, fundamento e produto da atividade docente que acontece no contexto escolar, numa instituição social e historicamente construída. É uma prática social rica de possibilidades e, ao mesmo tempo, limitada, pois, pela sua complexidade exige constantemente respostas (decisões), que podem ser repetitivas ou criativas, dependendo da capacidade/habilidade do professor para ler a realidade e o contexto da situação.

O componente da práxis da ação docente está no fato dessa ação ser dirigida por objetivos que traduzem em resultado idealizado. Existe sempre uma tendência à transformação da realidade no ato de ensinar. Como atividade humana, pressupõe uma idealização consciente por parte do sujeito que a realiza: o caráter teórico da idealização exige prática (ação concreta) para que a atividade do professor seja caracterizada como práxis – ação que transforma uma realidade.

Trata-se, assim, de construir o significado e o conteúdo dessas tarefas no contexto da qualificação das práticas do trabalho docente por razões de compromisso social e ético que exige a responsabilização pelos resultados, sem o que a qualificação não se concretiza.

A especificidade do trabalho docente é anunciada por Codo & Menezes (1999) quando afirmam ser necessário considerar que o saber e o saber fazer estão nas mãos do professor e se constituem na condição principal de sua atividade de trabalho. Por isso, segundo os autores, o planejamento de seu trabalho, as etapas a seguir no processo ensino/aprendizagem são por ele decididas. Para o educador, o produto é o outro, os meios de trabalho são ele mesmo, o processo de trabalho se inicia e se completa através de uma relação social.

O ensino, até a pouco, era repetição dos saberes de quem sabia para quem não sabia. Hoje essa situação se alterou. Além do professor não ser o único que detém as informações, considera-se o saber que cada um – aluno ou professor – possui e a diversidade e multiplicidade das informações que estão disponíveis pelos meios de comunicação, o que faz com que se tenham notícias novas, contato com outras realidades a todo o momento e realidades que são mutantes levando à busca constante de outras e novas informações.

Como informação e conhecimento se distinguem fundamentalmente, o papel da escola, que antes era basicamente fornecer informação ao aluno, constitui-se agora, sem selecionar as informações relevantes para o momento atual da vida desse aluno, porque a informação tem de ser importante para ele hoje e significativa para sua vida. A importância do contato pessoal no processo pedagógico põe por terra a idéia de que os professores são dispensáveis na era da informação e da tecnologia. É o professor que ajuda o aluno a transferir as informações, a selecioná-las e torná-las significativas. É o professor que, pela relação pessoal e o diálogo, imprime o sentido humano e comunicativo do processo de aprendizagem.

É fundamental que o professor reflita sobre sua prática. Como afirma Nóvoa (1992), as novas tendências apontam para a necessidade de formação de um professor reflexivo, que repensa constantemente sua prática, resignificando sua formação inserida nos três processos de desenvolvimento: o pessoal, o profissional e o organizacional. No âmbito pessoal, produzindo a vida do professor, estimulando a perspectiva crítico-reflexiva, com o pensamento autônomo, para um repensar de sua prática e reconstrução de uma identidade pessoal. No profissional, produzindo a

docência, com dimensões coletivas, promovendo a preparação de investigadores, de professores reflexivos. No âmbito organizacional, produzindo a escola, transformando-a em um espaço de trabalho e formação.

Segundo Nóvoa (1992), é fundamental que os professores criem um saber de sua própria prática, integrando a parte teórica com base em uma reflexão sobre a experiência pedagógica.

CAPÍTULO 2

A FORMAÇÃO DO DOCENTE DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: DO ESQUEMA I AO PROGRAMA ESPECIAL DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA

2.1 - BREVE HISTÓRICO

As Escolas Técnicas Industriais, em 1961, tiveram regulamentada a formação dos seus docentes, através da Lei nº 4024/61 - LDB. Em seu artigo 59, a LDB estabeleceu que a formação de docentes para as disciplinas específicas do Ensino Técnico far-se-ia através de cursos especiais de Educação Técnica, enquanto que as disciplinas de Educação Geral teriam seus docentes formados em Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras.

Essa duplicidade de formação, em cursos de nível superior ou em cursos especiais, foi superada pela Lei nº 5.540/68, ao estabelecer que a formação de professores para o ensino de 2º grau de disciplinas gerais ou técnicas deveria ocorrer em cursos de nível superior.

Entretanto, o Decreto-lei nº 464/69 permitiu que essa exigência legal de formação fosse substituída, na prática, pelos exames de suficiência, enquanto houvesse a falta de professores habilitados dentro das novas normas.

Apesar do que foi prescrito nesse Decreto-lei, as Diretorias do Ensino Comercial, Agrícola e Industrial passaram a ter iniciativas diferenciadas para atender às novas exigências quanto à formação de professores.

A Diretoria do Ensino Comercial propôs, ainda em 1968, uma licenciatura de curta duração que seria oferecida pelas Instituições de Ensino Superior, em convênio com o Centro de Habilitação e Treinamento de Professores ou, como alternativa, que profissionais de nível superior, mediante complementação pedagógica, pudessem obter o registro de professores de Ensino Técnico Comercial.

Já a Diretoria do Ensino Agrícola, em 1969, propôs que a Escola de Didática do Ensino Agrícola, em Brasília, fosse autorizada a ministrar, em convênio com Instituições de Ensino Superior, cursos de curta duração e que os profissionais de nível superior fossem automaticamente habilitados a lecionar no ensino técnico agrícola.

A Diretoria do Ensino Industrial, em 1969, por sua vez, apresentou um plano de formação de docentes mais elaborado. O plano previa a formação de professores através de dois esquemas:

- a) Esquema I - para profissionais de nível superior, oferecendo formação pedagógica com duração de 720 horas/aula;
- b) Esquema II - para os técnicos de nível médio, oferecendo, além da formação específica, a formação pedagógica em curso com carga horária total de 1600 horas/aula.

Em 1971, as Diretorias do Ensino Industrial, Comercial e Agrícola do MEC foram reunidas em um único departamento, o Departamento de Ensino Médio - DEM. Essa unificação foi um marco importante na história do Ensino Técnico, pois representou o início da valorização desse ensino, através da unificação de seus três ramos, colocando-o na mesma escala de valores do ensino propedêutico.

No que diz respeito à formação docente, a criação do DEM representou um avanço, na medida em que as propostas anteriores das Diretorias do Ensino Agrícola, Comercial e Industrial foram reelaboradas na perspectiva de formar o docente do Ensino Técnico, numa política de educação, agora mais consistente.

Editou-se, para isso, a Portaria 432/71, que criou os cursos de formação de professores nos moldes apresentados pelo Departamento de Ensino Industrial, objeto da portaria nº 339/70.

Como inovação, o recém criado Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal – CENAFOR, passou a ter a função de órgão coordenador dos cursos de Esquema I e II, que seriam ministrados pelos também recém-criados Centros de Educação Técnica do Amazonas, do Nordeste, da Bahia, de Brasília, do Rio Grande do Sul, da Guanabara e pela Universidade do Trabalho de Minas Gerais – UTRAMIG.

Com a obrigatoriedade da profissionalização, estabelecida pela Lei n.º 5692/71, essa política de formação de docentes, recentemente esboçada, defrontou-se com uma demanda efetiva, agora de todo o 2º grau, por professores habilitados para lecionarem as disciplinas profissionalizantes. Isso provocou uma distorção nessa política, uma vez que a demanda superaquecida de docentes habilitados não pôde ser atendida a curto e médio prazo.

Dessa forma, a certificação tomou o lugar da qualidade da formação: os cursos de Esquemas I e II foram oferecidos em instituições sem tradição na área técnica e até mesmo na educacional, o que comprometeu, muitas vezes, de forma irremediável, a elaboração de propostas sistemáticas e consistentes de cursos de formação.

A preocupação de atender a requisitos legais de certificação docente fez com que muitos desses cursos assumissem caráter emergencial, com regimes letivos especiais e apresentação superficial de conteúdos necessários ao bom desempenho da atividade docente. Por outro lado, essa preocupação com a demanda esbarrou nos requisitos legais colocados pela Lei n.º 5540/68 para abertura e reconhecimento de cursos de nível superior. A falta de uma tradição de formação de docentes para o ensino técnico contribuiu para que as universidades não se sensibilizassem com o problema.

Criado o impasse entre a demanda de professores certificados de um lado, e a inexistência de instituições formadoras desse profissional de outro, surgiu, em 1977, por meio da Resolução nº 03/77, a iniciativa de criar uma licenciatura específica para formar docentes para o ensino técnico em quatro setores: Agrícola, Comercial, Industrial e de Nutrição e Dietética.

Essa licenciatura, no entanto, não se efetivou, uma vez que a própria Portaria 396/77 que a regulamentou, estabeleceu o princípio do aproveitamento de estudos, o que levou a reforçar, na prática, a continuidade dos Esquemas I e II, ao mesmo tempo em que incentivou a complementação da área pedagógica, concomitantemente aos cursos de graduação, ao estabelecer que os alunos que já houvessem cumprido 2/3 da carga horária de sua graduação poderiam cursar as disciplinas pedagógicas.

A licenciatura passou a existir somente nas normas legais, uma vez que não chegou a ser implantada. Por outro lado, a própria indefinição da profissionalização compulsória do 2º grau, contribuiu para o desinteresse real em resolver a questão da formação do docente das disciplinas específicas.

Essa indefinição levou o Conselho Federal de Educação a tentar normatizar uma vez mais a questão, com a Portaria n.º 299/82, em que ficou estabelecido que tanto a licenciatura proposta pela Resolução n.º 03/77, quanto os cursos de Esquemas I e II (Portaria 432/71) são alternativas válidas para a formação dos docentes. Ao mesmo tempo, regulamentou esses cursos ao exigir das instituições de nível superior, interessadas em ministrá-los, os mesmos procedimentos previstos na criação de outros cursos de Ensino Superior.

A Lei n.º 7044/82, veio reajustar o ensino de 2º grau às pressões da sociedade, ao retirar o caráter de obrigatoriedade da profissionalização, ao mesmo tempo em que recolocou a questão da necessidade de formação de docentes para os cursos técnicos.

Em 1986, com a extinção do CENAFOR, os CEFETs do Paraná, Minas Gerais e Rio de Janeiro assumiram a responsabilidade de oferecer os cursos de formação de Professores.

O CEFET- PR, particularmente, desde 1984 ofertou esses cursos, em convênio com instituições de ensino federais, estaduais e particulares, tendo até 1997 reconhecidas pelo MEC (Ministério da Educação), 32 turmas em vários pontos do país, habilitando 1.563 professores.

Em meados de 1997, a Resolução n.º 02/97 do CNE (Conselho Nacional de Educação) extinguiu os cursos de formação de professores, nos moldes da Portaria 432/71 e criou o Programa Especial de Formação Pedagógica, destinado a profissionais portadores de curso superior que atuam na área do magistério.

O objetivo da Resolução n.º 02/79 é habilitar pedagogicamente os profissionais de nível superior que já atuam no magistério, mas que não possuem curso de Licenciatura. Um engenheiro, por exemplo, que ministra aulas de matemática, pode ao final desse Programa, receber um Certificado, equivalente à Licenciatura Plena em matemática.

Neste momento, o CEFET/RP, após ser designado como agência formadora de professores para as áreas científicas e tecnológicas, opta pela formação pedagógica de professores para as disciplinas do ensino básico e médio.

O Sistema CEFET-RP já oferece, desde 1996, turmas desse Programa recebendo alunos não somente do Estado de Minas Gerais, como também de outros Estados da Federação.

Além da necessidade de ajustar o currículo, a organização didática do curso e os métodos às condições dos alunos, que em sua maioria já atuam no magistério, depara-se a Coordenadoria de Cursos de Formação de Professores do CEFET/RP com a necessidade de ajustar seus processos de gestão do Programa Especial de Formação Pedagógica aos processos de administração, levando em consideração a metodologia adotada e a atualidade dos temas discutidos, o que gera uma necessidade constante de encontros entre alunos, entre alunos e professores, que vão além de proposta de exercícios e trabalhos individuais em que a consulta a materiais impressos e a Internet são constantes.

As reformas de ensino, como as instituídas em 1971 pela Lei Federal 5692/71 e a de 1996, pela Lei Federal 9394/96, não só redefinem e ampliam a finalidade da Educação, redimensionando a função social da escola, como também revisam e apresentam a posição oficial sobre a preparação das crianças, jovens e adultos. Essas posições ou proposições determinam ações que privilegiam ou não aspectos da inteligência, da afetividade, da corporeidade e das habilidades sociais, tendo em vista certa forma de participação no mundo do trabalho, como também um tipo desejável de cidadania - se assim podemos dizer quando nos referimos às "consciências" que desejamos desenvolver nos alunos a respeito de sua participação na sociedade.

São atingidos por essas decisões, os programas, no que se refere aos objetivos e conteúdos, nem só as práticas sugeridas e a metodologia do ensino. Os novos paradigmas envolvem novos conhecimentos, valores, procedimentos, novas competências e habilidades em relação ao aluno e ao cidadão, sendo exigidas novas competências e habilidades de ensinar por parte do professor, nas mesmas dimensões de complexidade.

O problema da formação de professores não se resume à organização de um currículo ótimo; assenta-se na consciência a ser clarificada sobre o perfil desejado e seu significado histórico e social; se realiza não apenas através da ação direta do professor dentro da sala de aula, desenvolvendo conteúdos e habilidades. A estrutura e o modelo de gerenciamento da equipe de professores promoverão ou não o espírito de busca, a

identidade dos elementos da equipe com as propostas pedagógicas, a unidade de visão, mesmo quando mantidas as especificidades das disciplinas ou temas.

Além dos aspectos institucionais tais como: valores, conceitos, idéias, teorias e princípios, os aspectos organizacionais tais como: estrutura, modelo de gestão, administração de serviços e respostas dadas às demandas da sociedade imprimem ao curso modelos a serem considerados pelos alunos-docentes, representando também conteúdos de um currículo não escrito, mas expresso nas práticas e valores do cotidiano do curso.

Segundo Rios (1997), “é no cotidiano de nossas práticas que estamos construindo a educação, que estamos fazendo a história da educação brasileira”, reiterando que todos os sujeitos de uma determinada época, em uma determinada sociedade, agem a partir de desejos e necessidades, dentro das condições concretas que encontram e ajudam a construir de acordo com suas ações individuais e coletivas.

A prática da educação e do ensino deveriam promover a mudança do educador e do educando (Freire citado por Schimitz, 1999), afirma que todos aprendem de todos e com todos e que a educação é um processo de aprendizagem que implica mudanças nos modos de perceber, pensar, julgar, decidir, ser e agir. Para ele, a má qualidade da educação decorre, entre outras coisas, da deficiente preparação dos educadores. Schimitz (1999) considera que a criação de uma nova consciência – a do profissionalismo necessário à atividade docente e do seu papel social, depende da qualidade dos cursos de formação e da educação permanente deste/desta professor/a.

Para Mello (1994), as necessidades educacionais do Brasil estão situadas no contexto dos projetos de desenvolvimento dos países da latino-americanos, precisando adequar-se a situações conjunturais caracterizadas por:

- políticas de ajuste econômico de curto prazo, que dificultam consensos em tomo de objetivos de longo alcance, como são os da educação;
- instabilidade e fragilidade da tradição democrática, em função de longos períodos de governos autoritários, que prejudicam a articulação entre as instituições políticas e os atores sociais;
- crescimento desigual, que faz conviver setores avançados tecnologicamente, com outros de mão-de-obra intensiva e ainda necessários à integração de grandes contingentes populacionais marginalizados da produção e do consumo;
- grandes desigualdades na distribuição de renda e ineficiência, desigualdade na oferta de serviços educacionais.

Para a autora, a educação é convocada, talvez prioritariamente, para expressar uma nova relação entre desenvolvimento e democracia, como um dos fatores que podem contribuir para associar o crescimento econômico à melhoria da qualidade de vida e a consolidação dos valores democráticos. Escrito antes da Lei n.º 9394/96, a autora se antecipa e discute a finalidade maior que os novos documentos propõem.

Como argumento declara que, em países em desenvolvimento como o Brasil, habilidades cognitivas e competências sociais de grau superior, tais como: flexibilidade, autonomia, capacidade de adaptação a situações novas, não constituiriam prioridades, uma vez que demandas mais básicas, como o domínio da leitura e da escrita, estão longe de serem plenamente atendidas. E, acrescenta que a exposição e a convivência com a racionalidade, associada as novas tecnologias de informação e comunicação, tende a generalizar-se em todos os países do continente latino-americano, passando as diferentes regiões e classes sociais. Afirma que, essas sociedades, nas quais os séculos se sobrepõem em lugar de sucederem-se, estão diante do desafio de satisfazer necessidades de aprendizagem cujo atendimento há muito se universalizou em outros países. Mas terão de executar essa tarefa, levando já em conta os requisitos educacionais

deste complexo e cambiante final de um século e início de outro.

A universalização do ensino elementar, a garantia de domínio dos códigos básicos da leitura e escrita e a superação do fracasso escolar terão que ser por nós enfrentados de forma tal que o próprio conteúdo do ensino receba tratamento adequado ao mais pleno desenvolvimento cognitivo. Não se trata mais de alfabetizar para um mundo no qual a leitura era privilégio de poucos ilustrados, mas sim para contextos culturais nos quais a decodificação da informação escrita é importante para o lazer, o consumo e o trabalho. Este é um mundo letrado, no qual o domínio da língua é também pré-requisito para a aquisição da capacidade de lidar com códigos e, portanto, ter acesso a outras linguagens simbólicas e não-verbais, como as da informática e a das artes. (Mello, 1994)

Para a autora, na maioria dos países da América Latina, entre eles o Brasil, o modelo educativo que serviu a uma etapa de desenvolvimento, foi o de uma elite altamente educada e informada e uma grande massa escolarizada apenas para dar conta das tarefas elementares de uma industrialização tardia e dependente.

Hoje, esse modelo educativo foi abalado pelo esgotamento do modelo econômico baseado na abundância de matéria-prima e de mão-de-obra desqualificada e barata, ao qual se associava. Nesse sentido, pode-se mesmo afirmar que, dado o padrão desigual de desenvolvimento, tanto no continente como um todo, como no interior de cada país, a preparação do conjunto da sociedade para incorporar os avanços tecnológicos, de modo a utilizá-los para melhorar a qualidade de vida, é condição para evitar a ação de novos elementos de seletividade e desigualdade social. (Mello, 1994)

Diante dessas questões, se impôs uma reforma educacional que sinalizasse com o futuro e traçasse diretrizes inovadoras na abordagem das carências e demandas a nível de educação básica e do ensino médio:

É necessário ressignificar o ensino de crianças e jovens para avançar na reforma das políticas da educação básica, a fim de sintonizá-las com as formas contemporâneas de conviver, relacionar-se com a natureza, construir e reconstruir as instituições sociais, produzir e distribuir bens, serviços, informações e conhecimentos. (MEC, 2000).

2.2 - O REFERENCIAL PELAS NOVAS PROPOSTAS DO MEC

A Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em Cursos de Nível Superior, elaborada pelo MEC (2000) e posta em discussão entre as agências formadoras, afirma que, no contexto atual, a escola que se delinea como ideal é aquela voltada para a construção de uma cidadania consciente e ativa, que ofereça aos alunos bases culturais que lhes permitam identificar e posicionar-se frente às transformações em curso e incorporar-se à vida produtiva. E acrescenta:

Algumas novas tarefas passam a se colocar à escola, não porque seja a única instância responsável pela educação, mas por ser a instituição que desenvolve uma prática educativa planejada e sistemática durante um período contínuo e

extenso de tempo de vida das pessoas. E, também, porque é reconhecida pela sociedade como instituição de aprendizagem. (BRASIL, 2000)

A Proposta lista, em seguida, as competências e habilidade necessárias para a inserção do aluno no mundo da modernidade, da globalização e da informação, destacando em particular, que, no Ensino Médio, isso implica uma transformação radical na visão hoje predominante de preparação para transpor a barreira de ingresso no nível superior ou de preparação, visando apenas o mercado de trabalho. Completa dizendo que:

com esta visão, já é possível pensar estratégias e mecanismos de implementação de políticas, com prioridade aquelas endereçadas à provisão dos requisitos para que a reforma se implemente com plenitude: materiais de apoio didático pedagógico, apoio à melhoria da gestão de sistemas e escola. Mas, o mais importante é que já é possível partir com segurança para uma nova fase, que é da revisão e da implementação da formação inicial e continuada de professores. (BRASIL, 2000)

Para nós, inicialmente interessados numa metodologia de ensino que agilizasse a formação pedagógica, vencendo distâncias e alcançando quantidades de habilitados, chamou-nos a atenção o capítulo sobre as demandas da reforma da educação básica para a formação de professores:

Melhorar a formação docente implica instaurar e fortalecer processos de mudança no interior das instituições formadoras, respondendo aos entraves e aos desafios apontados. Para isso, não bastam mudanças superficiais. Faz-se necessária uma revisão profunda dos diferentes aspectos que interferem na formação inicial de professores, tais como: a organização institucional, a definição e estruturação dos conteúdos para que respondam às necessidades da atuação do professor, os processos formativos que envolvem aprendizagem e desenvolvimento das competências do professor, a vinculação entre as escolas de formação inicial e os sistemas de ensino (BRASIL, 2000).

A Proposta coloca em discussão o processo de formação e aprendizagem dos professores, destacando que a formação inicial como preparação profissional tem papel crucial para possibilitar aos professores a apropriação de determinados conhecimentos e experimentar, em seu próprio processo de aprendizagem, o desenvolvimento das competências necessárias para atuar nesse novo cenário. Reafirma que a formação de um profissional de educação tem que estimulá-lo a aprender o tempo todo, a pesquisar, a investir na própria formação e a usar sua inteligência, criatividade, sensibilidade e capacidade de interagir com outras pessoas. (BRASIL, 2000)

Essa questão se impõe agora que a Coordenadoria do Programa Especial de Formação de Professores se propõe a desenvolver cursos de licenciatura e de

atualização de professores, tendo em vista desenvolver as competências e habilidade de ensino adequadas aos novos paradigmas da educação e novas demandas do ensino. Tal tarefa se alinha com o exposto no Decreto 3462, de 17/05/00, que dá nova redação ao art. 8º do Dec. 2.406, de 27/11/97, que dota os CEFET's de autonomia para a criação e implantação de cursos de formação de professores para as disciplinas científicas e tecnológicas do Ensino Médio e Educação Profissional.

Face às mudanças propostas para a Educação Básica no Brasil, enormes desafios à formação de professores são lançados às instituições formadoras (agências, como denomina o Decreto 3.462/00). O papel do professor está sendo questionado e redefinido de diversas maneiras. Concorrem para isso, as novas concepções da educação, as revisões e atualizações das teorias de desenvolvimento e aprendizagem, o impacto da tecnologia da informação e das comunicações sobre os processos de ensino e de aprendizagem, suas metodologias, técnicas e materiais de apoio.

A Proposta que está sendo discutida apresenta exigências para cujo atendimento os professores não foram, nem estão sendo preparados nos seus cursos de origem, destacando as que se seguem como primordiais para o exercício do papel docente:

- orientar e mediar o ensino para a aprendizagem dos alunos;
- responsabilizar-se pelo sucesso da aprendizagem dos alunos;
- assumir e lidar com a diversidade existente entre os alunos;
- incentivar atividades de enriquecimento curricular;
- elaborar e executar projetos para desenvolver conteúdos curriculares;
- utilizar novas metodologias, estratégias e materiais de apoio;
- desenvolver hábitos de colaboração e trabalho em equipe.

Para o MEC, em face dessas novas demandas, é imprescindível rever os modelos de formação docente, significando com isso:

- fomentar e fortalecer processos de mudança no interior das instituições formadoras;
- fortalecer e aprimorar a capacidade acadêmica e profissional dos docentes formadores;
- atualizar e aperfeiçoar as currículos, face às novas exigências;
- articular a formação com as demandas da realidade escolar na sociedade contemporânea;
- articular a formação com as mudanças em curso na organização pedagógica e curricular da educação básica brasileira, preparando os professores para serem agentes dessas mudanças;
- melhorar a oferta de recursos bibliográficos e tecnológicos em todas as instituições ou programas de formação.

Para os autores da proposta, além das mudanças que são necessárias aos cursos de formação docente, a melhoria da qualificação profissional dos professores vai depender também de:

- estabelecer um sistema nacional de desenvolvimento profissional contínuo para todos os professores do sistema educacional;
- fortalecer os vínculos entre as instituições formadoras e o sistema educacional, suas escolas e seus professores;
- formular, discutir e implementar um sistema de avaliação e certificação de cursos, diplomas e competências de professores, em âmbito nacional.

O documento posto em discussão tem por finalidade encaminhar ao Conselho Nacional de Educação proposta de Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em cursos de nível superior.

Essa Proposta busca construir uma sintonia entre a formação inicial de

professores, os princípios prescritos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDBEN, as normas instituídas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil, para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, bem como as recomendações constantes dos Parâmetros e Referenciais Curriculares para a educação básica, elaborados pelo Ministério da Educação. Objetiva, ainda, a proposição de orientações gerais que apontam na direção da profissionalização do professor e do atendimento às necessidades atuais da Educação Básica na sociedade brasileira, tendo como base documentação já existente no Ministério da Educação e indicada em bibliografia anexa à Proposta, textos elaborados por colaboradores individuais, comissões de especialistas e grupos de trabalho no âmbito das diferentes Secretarias do Ministério da Educação e estudos desenvolvidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP).

A proposta de formação de professores colocada em discussão pelo MEC, situa o tema que queremos discutir.

De acordo com a abordagem apresentada pelo MEC, o desenvolvimento de competências e habilidades de ensinar relativas às competências e habilidades sugeridas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) está vinculado a condições especiais de gestão dos programas e da organização institucional.

Para Sacristán (1998) “as aprendizagens que os alunos realizam em ambientes escolares não acontecem no vazio, mas estão institucionalmente condicionadas pelas funções que a escola como instituição deve cumprir com os indivíduos que a frequentam”, acontecendo aquela aprendizagem que é possível dentro dessa cultura escolar, peculiarmente definida não só pelo currículo, como também pelas condições que definem ou desenham o cenário, os papéis, os atores e todos os elementos da instituição-teatro no qual se desenvolve a ação educativa.

Sacristán destaca que a consequência mais decisiva para se ressaltar é que a qualidade da educação está intimamente relacionada às características da aprendizagem modelada pela contextualização escolar da qual decorre. Chega a afirmar que:

“A mudança qualitativa no ensino, que tem muito a ver com o tipo de metodologia ou prática que os professores desenvolvam e com os conteúdos escolares, se apóia, além disso, em todos os componentes contextuais que condicionam a aprendizagem escolar, alguns deles pouco evidentes à primeira vista” (1998).

Nessa perspectiva pode-se dizer que o currículo é o projeto cultural que a escola torna possível.

“Não é que qualquer fator que incida no currículo deva ser considerado como um componente estrito dele, mas que, ao considerá-lo como a cultura que a escola torna possível, os determinantes escolares se convertem, algumas vezes, em fontes de estímulos educativos diretos e, em qualquer caso, moduladores das propostas curriculares.”(Sacristán, 1998)

Lundgren citado por Sacristan, (1998), afirma que os processos de aprendizagem dependem de fatores externos e internos escolares, anteriores e simultâneos a eles. Sacristan, apoiando-se nas idéias de Lundgren afirma, que as forças que enquadram a ação possível, que dirigem e constroem o processo de ensino, determinam as decisões

que se tomam e o processo que resulta destas decisões, condiciona igualmente a aprendizagem (o resultado final).

Destaca-se ainda, que três sistemas condicionam os processos educativos: o currículo, o sistema administrativo e todas as regulações legais que afetam a escola. Acrescenta que, condicionados pela estrutura econômica, social, cultural e política mais geral na qual se enquadram, ficam fora do controle dos professores e alunos, podendo ser modificados por processo de intervenção política (Lundgren citado por Sacristán, 1998)

A respeito dos três condicionamentos, Sacristán (1998) lembra que esses sistemas dão ao ensino as metas, o campo de referência e as regras que incidem no processo educativo, restringindo ou regulando-o. Por essas razões, diz que a complexidade da aprendizagem expressa a complexidade da escola, deslocando dos conteúdos das áreas do conhecimento e das práticas didáticas (a experiência) a primazia sobre os resultados da escola, apontando os processos e ambiente de aprendizagem como componentes básicos de formação.

Embora Sacristán se refira ao currículo do ensino básico, reportando-se à escola dos jovens e crianças, podemos aplicar essas considerações a sistemas de formação de professores, levando em conta que os mesmos são alunos em formação ou atualização.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), ao propor novos paradigmas para a educação e novos parâmetros para o currículo, trouxe como desafio uma nova maneira de formar e atualizar professores, estimulando a educação continuada (aquela que se realiza no decorrer de toda vida profissional em decorrência de necessidades de atualização), instigando as agências formadoras a se inovarem institucional e estruturalmente.

Diante das novas funções dos CEFET's, se faz necessário uma análise de modelos de gestão aplicados a programas de formação pedagógica, tentando encontrar parâmetros que sejam aplicáveis a programas de habilitação (Licenciatura) e projetos de educação continuada (atualização, especialização, cursos, seminários, *workshops*, etc).

A intenção é refletir sobre os vários modelos de gestão participativas, de modo a adequar as ações da Coordenadoria, em princípios, estrutura e funcionamento, às demandas de formação, não apenas em termos numéricos, como também em termos de modalidades de ofertas de formação e atualização, bem como de espaços e alternativas de grupos e outras formas de discussão e divulgação de idéias úteis para o desempenho dos professores e conseqüente melhoria do ensino fundamental.

A Coordenadoria se empenhou em redefinir o Currículo do Programa de Formação Pedagógica de Professores do Ensino Fundamental (de 5ª a 8ª séries) e do Ensino Médio. Professores (Especialistas, Mestres e Doutores) ligados à instituição e atuantes no Programa de Pós-Graduação juntamente com outros docentes do antigo ESQUEMA I E II, propuseram um currículo com uma nova abordagem teórica e metodológica. Partindo de grandes temas para discussão e aprofundamento por meio de estudos. O novo currículo enfoca amplamente as dimensões do ensino, da escola como instituição e organização, dos novos paradigmas da ciência, da redefinição do papel do professor e das competências para ensinar e participar da gestão do ensino, às novas posturas e comportamentos diante dos desafios da modernidade, do ensino por competência, às concepções e princípios psicopedagógicos que devem nortear as decisões sobre o ensino, às concepções sobre tecnologia e educação tecnológica.

Esses temas estão organizados em torno dos Núcleos Contextual, Estrutural e Integrador, considerando que os alunos são bacharéis, cuja formação profissional foi dirigida para outros objetivos, necessitando, portanto construir novos conceitos,

valores e posturas e deles se apropriarem, tendo em vista as especificidades da educação e do ensino.

Esses temas permitirão ao educador construir os conhecimentos e habilidades necessários à sua formação, possibilitando o desenvolvimento articulado da teoria com a prática, ultrapassando os modelos tradicionais de formação, em que as disciplinas fragmentam o conhecimento em compartimentos estanques.

Entende-se que o educador só compreenderá e transformará a realidade do contexto em que está inserido, se todos os temas propostos forem trabalhados com a participação dele em pesquisas, seminários e estágios. Esses últimos deverão ocorrer concomitante aos princípios teóricos que forem sendo desenvolvidos (BRASIL, 1997).

O **Núcleo Contextual** é constituído pelos seguintes temas: Gestão; A Instituição como Organização e Profissão Professor, cujos objetivos são: propiciar a compreensão de todos os mecanismos que envolvem a organização e estruturação de uma instituição de ensino nos seus diferentes níveis; desenvolver o processo gerencial das relações humanas e profissionais que se desenvolvem nas instituições, bem como avaliar o papel da instituição de ensino como agência de transformação da realidade na qual está inserida.

O **Núcleo Estrutural**, por sua vez, desenvolverá os temas: Paradigmas da Educação; Dimensões da Ciência e da Tecnologia no Ambiente Educacional e Concepções Psicopedagógicas do Processo Ensino Aprendizagem, atendendo dessa maneira o que preconiza a mencionada Resolução, cuja principal finalidade é oportunizar ao professor a aquisição de competências e o desenvolvimento de habilidades necessárias ao exercício das atividades inerentes à sala de aula, à compreensão do seu papel de agente de transformação e à sua prática pedagógica e responsabilidade no desenvolvimento de pesquisas educacionais.

O **Núcleo Integrador** será desenvolvido por meio do planejamento multidisciplinar objetivando uma visão global da realidade na qual está inserida a prática do educador, tendo a interdisciplinaridade como elo articulador das diferentes áreas do conhecimento. Cada tema proposto deverá ficar sob responsabilidade de um professor que terá como incumbência organizar, planejar e desenvolver, de forma harmoniosa, os conteúdos estabelecidos, podendo valer-se de palestras, seminários, *workshops*, grupo de estudos, entre outros, possibilitando ao educador ampla visão da interação teoria e prática sob diferentes enfoques.

Permeando estes núcleos, o tema Metodologia da Pesquisa em Educação, possibilita a familiaridade com os procedimentos de investigação sobre os objetos de ensino e com o processo histórico de produção de conhecimento, auxiliando o professor a fazer uso da contribuição dada pela pesquisa.

Nessa abordagem, o conhecimento adquire um novo significado, ou seja, deixa de ter a função informativa para ser uma experiência de formação e reconstrução, auxiliando efetivamente o educador na apreensão e transformação da própria prática. Nesse contexto, o processo de avaliação deverá ser planejado de forma que o educador possa ser avaliado sob diferentes perspectivas, ou seja, como elemento responsável pela gestão escolar, como facilitador do processo ensino-aprendizagem e como pesquisador de sua própria prática pedagógica, além de sua atuação em sala de aula.

De acordo com a Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores de Educação Básica, em Cursos de Nível Superior, são enormes os desafios trazidos pelas mudanças propostas para a Educação Básica. Para o MEC (2000), no mundo contemporâneo, o papel do professor está sendo questionado e redefinido de diversas maneiras. Para isso concorrem as novas concepções sobre educação, as revisões e atualizações nas teorias de desenvolvimento e aprendizagem, o impacto da tecnologia

processos formativos que envolvem aprendizagem e desenvolvimento das competências do professor, a vinculação as escolas de formação inicial e os sistemas de ensino.

A formação inicial como preparação profissional tem papel crucial para possibilitar que os professores se apropriem de determinados conhecimentos e possam experimentar, em seu próprio processo de aprendizagem, o desenvolvimento de competências para atuar no novo cenário. De acordo com o MEC, a formação de um profissional de educação tem que estimulá-lo a aprender a pesquisar, a investir na própria formação e a usar sua inteligência, criatividade, sensibilidade e capacidade de interagir com outras pessoas.

Já sendo complexa, quando concebida como licenciatura agregada à formação de especialistas nas áreas do conhecimento, torna-se mais desafiadora, pois se insere num momento de mudança nas bases legais e curriculares, estando diante de novas abordagens sobre as competências a serem desenvolvidas pelos alunos e professores.

O enfrentamento de tais desafios recai, então, necessariamente, nas formas como as instituições formadoras vão realizar a gestão deste processo de mudança no interior dos curso de formação e como vão atuar junto as equipes de professores, encontrando de forma coletiva, as respostas rigorosas e criativas para o currículo, organização das instituições formadoras, para os problemas nas relações com a comunidade e com os professores - docentes nos cursos de formação.

A participação, como qualquer melhoria substancial, requer o desenvolvimento e a adoção de um programa de atividades. Existem vários passos iniciais e difíceis a serem tomados.

Esses passos parecem ser necessários ao modelo de gestão adequado ao Programa Especial de Formação Pedagógica do CEFET-RP, considerando o perfil sugerido pelas novas tendências pedagógicas.

2.3 - DEMANDAS DE GESTÃO RELACIONADAS ÀS CARACTERÍSTICAS E DIFICULDADES PRÓPRIAS DO PROGRAMA ESPECIAL DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA

Nesse momento procuramos descrever as situações, os problemas e os pontos críticos gerados pela especificidade do Programa dentro da instituição e por suas características gerais enquanto curso emergencial, atendendo a população específica, dentro de prazo determinado.

Os critérios para descrição e análise das demandas específicas do processo de gestão do Programa Especial de Formação Pedagógica do CEFET-RP, foram baseados nos indicadores que analisam as cinco dimensões da gestão escolar apresentados pelo Prêmio Nacional de Referência em Gestão Escolar do CONSED (Conselho Nacional de Secretários de Educação em conjunto com a UNDIME (Conselho Nacional de Dirigentes Municipais de Educação), UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – Representação no Brasil) e Fundação Roberto Marinho e outros critérios e indicadores levantados por referencial bibliográfico referente a gestão escolar (Lück, Martins, Machado), resultando na abordagem de 6 dimensões e seus aspectos:

1. Áreas de atuação contemplados pela Coordenadoria do Programa;
2. Funções da Coordenadoria;
3. Políticas e estratégias adotadas para realização do Programa;

4. Estrutura;
5. Processos de Gestão de pessoas;
6. Gestão de serviços de apoio, recurso físicos e financeiros.

Como já foi argumentado, preocupações com as demandas e condições pedagógicas necessárias para o alcance das finalidades do Curso desenvolvido pelo Programa Especial de Formação Pedagógica se somam a outras que se referem a estruturação e ao gerenciamento do mesmo tendo em vista a complexidade do Currículo, as condições especiais de realização dentro da Instituição e as características próprias da equipe de professores

Para Lück (2000), “solucionar problemas e tomar decisões são a alma da gestão escolar”, destacando que alguns teóricos argumentam que a gestão consiste de duas funções básicas: (1) funções sequenciais de planejamento, pessoal, organização e controle e (2) funções contínuas de solução de problemas e tomadas de decisões.

A autora aponta que, em contraste com a administração científica e os modelos clássicos e burocráticos da administração educacional, o modelo de gestão participativa aborda os problemas mais comuns na atividade profissional do magistério, entre os quais destaca:

- a) status de subordinado dentro da organização escolar;
- b) isolamento nas salas de aula, com raras oportunidades de relacionamento com os colegas;
- c) conflitos entre os professores e a direção, inibindo a cooperação na melhoria da escola;
- d) deficiências no apoio à capacitação profissional;
- e) ausência de referências profissionais adequadas que encorajem a qualidade de ensino e a confiança da opinião pública ;
- f) baixos salários e reconhecimento social.

Tais problemas podem fazer parte do dia-a-dia de nossos alunos-mestres, constituindo em seu conjunto as causas da desmotivação, do descompromisso, do desinteresse e do baixo envolvimento dos mesmos com as práticas recomendadas pelos projetos e planos pedagógicos. Tais problemas podem se constituir, também num perigo constante na dinâmica de funcionamento do próprio curso quando alguns destes aspectos (e o seu funcionamento em conjunto), não receberem a devida atenção do gestor.

Lück (2000) defende que a solução de problemas educacionais pressupõe a existência de dados, observações, soluções potenciais ou hipóteses e um método para a classificação de dados e informações. Mas acrescenta que as pesquisas mais recentes sugerem que não basta seguir uma sequência lógica ou um método e que o estilo de liderança pode ter um efeito importante na qualidade de soluções dos problemas e do processo decisório, destacando que a participação das pessoas envolvidas nas questões em discussão e no processo de solucionar problemas é condição indispensável para que o processo decisório seja eficaz, bem como sua implementação. Assim, identifica o enfoque dual no processo de solução de problemas, com duas facetas interativas, que atuam no processo com o mesmo peso:

- a) especificação e análise do problema e ;
- b) dinâmica de grupo e relações humanas que vêm à tona durante o processo de solução de problemas.

Chiavenato citado por Lück (2000), descreve que, embora a busca de solução de problemas seja relacionada à tarefa, e pessoas sejam envolvidas, de modo geral o que se

focaliza é a definição de tarefas a serem desenvolvidas para a solução e não o seu processo de atuação. E que é necessário estar atento às situações e atividades e na reação das pessoas, na sua capacidade de se orientar e se articular coletivamente para resolvê-las, na sua interpretação de significados e no seu envolvimento.

Baseado nessas premissas, os aspectos dos problemas serão apresentados de acordo com as seis em dimensões indicadas, mas tendo em vista sua articulação no conjunto das mesmas.

2.4 – ÁREAS DE ATUAÇÃO CONTEMPLADAS PELA COORDENADORIA DO PROGRAMA

Para melhor observação das necessidades a serem enfocadas por um modelo de gestão que atenda as demandas da Coordenadoria, foram dimensionadas as seguintes áreas de atuação:

- Pedagógica (Programas, Currículos, modelo pedagógico, ensino e avaliação em loco);
- Estrutura Administrativa (apoio operacional, reconhecimento legal do Curso de Formação, atendimento, informação e orientação ao aluno e docente, etc.)
- Secretaria (administração da vida acadêmica do aluno, acompanhamento, supervisão, controle)
- Gestão de pessoas (funcionários, professores, colaboradores);
- Interação com a comunidade;
- Apoio financeiro, de bens e controle.

2.5 - DAS FUNÇÕES DA COORDENADORA DO PROGRAMA ESPECIAL DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA (CPEFP)

Em face dos objetivos específicos da Coordenadoria, são funções do CPEFP:

- Elaborar projetos de Cursos e Programas de Formação, atualização e aperfeiçoamento dos professores do Ensino Fundamental e Médio;
- supervisionar e avaliar as práticas docentes;
- gerenciar os curso ;
- selecionar, acompanhar, propor atividades de aperfeiçoamento da equipe de professores;
- manter relacionamento com órgãos normativos (MEC, CNE, SEED), associações, sindicatos e órgãos colegiados;
- manter o padrão de qualidade CEFET-RP nos cursos de Formação de Professores;
- adequar o Currículo dos Cursos e Programas às necessidades de formação dos professores tendo em vista as demandas da vida profissional docente.

2.6 - POLÍTICAS, ESTRATÉGIAS E PROCEDIMENTOS DO CPEFP

O CPEFP trata da formação de professores, ocupação que apesar de antiga no CEFET-RP, não representa sua tradição, seus interesses principais, razão pela qual os Cursos de Esquema I tinha caráter emergencial (embora ele exista desde 1996 na instituição) e este último, o de Formação Pedagógica de Professores do Ensino

Fundamental e Médio, não faz parte do Currículo Regular, uma vez que o MEC estabelece sua realização e validade dentro de um período determinado, visando atender a demandas criadas pelas modificações trazidas pela Lei 9394/96, a LDBEN.

- Elaboração do Currículo: conta com a competência dada pela formação acadêmica dos docentes, mas leva em consideração, principalmente sua experiência específica com formação de docentes oriundos das áreas técnica;
- estabelecimento do perfil adequado dos docentes dos Cursos e Programas a partir do diagnóstico de necessidades de formação do professor-aluno;
- a organicidade interna do Currículo é garantida mesmo dentro de um processo de constante atualização e dinamismo, por meio de discussão em conjunto na equipe dos professores;
- a coerência e unidade de ação vem garantidas, procurando-se adequar as propostas pedagógicas de cada tema específico à abordagem teórica do Currículo como um todo;
- busca de padronização de procedimentos pedagógicos e administrativos entre a Unidade Rio Pomba e outros CEFET's;
- busca de uma cultura e linguagem próprias dos Programas e Cursos do CPEFP por meio de reuniões periódicas com grupos de professores, workshops, cursos de atualização, etc.;
- coordenação de Turmas por professor do quadro do CEFET-RP que estejam envolvidos com a gestão pedagógica e/ou docência no s Programas;
- aperfeiçoamento e atualização constantes dos professores e pessoal envolvido no processo por meio de cursos e participação em seminários de acordo com necessidades específicas do grupo de docentes ou demandas coletivas.

2.7 - GESTÃO PEDAGÓGICA

Refere-se ao esforço da Coordenadoria na atualização e enriquecimento do Currículo do Programa de Formação, procurando adotar processos criativos e inovadores, levando em conta os resultados de avaliação dos alunos e o trabalho dos docentes visando a proposta pedagógica.

- Atualização do Currículo de acordo com necessidades detectadas e demandas trazidas pela evolução dos conceitos científicos e parâmetros legais;
- Considerando as dificuldades de aprendizagem detectadas, os resultados obtidos e a necessidade de ampliar o trabalho em determinadas áreas que se tornam importantes no cenário da Educação, da Ciência e da Tecnologia, são estabelecidas, tema a tema, turma a turma, ajustes de conteúdos e propostas pedagógicas diferenciadas, mantido uma certa coerência com princípios pedagógicos discutidos em conjunto. A maior parte dos professores mudam as estratégias conforme as necessidades pedagógicas mantidos os objetivos e princípios psicopedagógicos acordados. Os docentes sem formação pedagógica apresentam mais dificuldades de entender estes princípios uma vez que sua experiência com o Esquema I consolidou uma visão voltada para o ensino técnico e tecnicista, diferente da demanda do Ensino Fundamental e Médio implementado pela nova Lei e Parâmetros Curriculares que reformaram o ensino da Educação infantil ao Ensino Médio.
- outra demanda importante ;é a de desenvolver atividades e projetos que estimulem a participação do aluno em atividades extra-classe, de troca entre turmas, participação de

grupos e indivíduos em eventos científicos e pedagógicos representando o programa, etc.;

- na mesma linha de necessidade, a participação de docentes em atividades científicas e pedagógicas fora da instituição precisa ser estimulada tendo em vista a troca de informações, a atualização e o ajustamento das percepções sobre questões de caráter mais amplo que o local e o regional;
- tendo se iniciado como resposta imediata a uma demanda trazida pelo MEC, o Curso não contemplou conteúdo e práticas relativas aos alunos com necessidades especiais, seja como aluno do Ensino Fundamental e Médio, seja como professor-aluno do Programa. As adaptações aligeiradas a necessidades especiais de professores-alunos se limitou ao acesso a sala de aula ficando ainda sem discussão e enfrentamento necessidade de caráter pedagógico.

CAPÍTULO 3

AVALIANDO O PROGRAMA ESPECIAL DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA: DO DOCENTE TECNICISTA AO REFLEXIVO

3.1 - ESTRUTURA ORGANIZACIONAL DO PROGRAMA ESPECIAL DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA

O ensino tecnológico brasileiro, no período compreendido entre 1971 e 1996, necessitando de profissionais com formação técnica especializada para compor o seu quadro docente, e, amparado pela legislação vigente na época¹, contratava profissionais portadores de conhecimentos específicos, mas desprovidos de formação pedagógica. Por razões que não cabe aqui explicar, estes profissionais leigos se arvoravam em desenvolver a prática docente julgando que poderiam atuar eficientemente, bastando para isso repetir a trajetória percorrida por seus professores.

Ora, o trabalho realizado por ensaio e erro inevitavelmente apresenta algum prejuízo e, em se tratando de sujeitos humanos, perdas são inconcebíveis.

Ciente da necessidade de qualificar o ensino-aprendizagem através da habilitação do professor, o MEC determinou a obrigatoriedade da formação pedagógica como complemento da formação técnica para atuação mais eficaz dos docentes do ensino tecnológico.

Tendo por base a conjugação dos dispositivos legais da LDB nº 5692/71, Art.80, da Portaria Ministerial Nº 431/71-MEC e do Art. 2º da Resolução nº 12/78 - CFE, constituíram-se os cursos chamados Esquema I e II para oferecer a preparação específica para a docência na área técnica. Estes cursos bem ou mal, perduraram até a aprovação da LDB nº 9394/96 quando, então, foram extintos, conforme o Art.9º da Resolução nº 02/97 - CNE.

Porém a Nova LDB continua contemplando (nem poderia ser diferente) a educação profissionalizante em todos os níveis. Por conseguinte, persistiu a necessidade de professores habilitados e qualificados tanto em conteúdos no seu campo de saber, quanto em formação pedagógica.

A LDB nº 9394/96 reza em seu Art. 62 que a formação de docentes para atuar na Educação Básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena... e o Art. 63 – inciso II diz:

“Os institutos superiores de educação manterão programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram dedicar-se à educação tecnológica; implementarão programas especiais de formação pedagógica para docentes das disciplinas do currículo da educação profissional” (BRASIL, 1996).

A Portaria Ministerial n.º 646/1997 - MEC, que regulamenta a implantação da Educação Profissional determina no seu Art. 8: “As instituições federais de educação tecnológica; implementarão programas especiais de formação pedagógica para docentes das disciplinas do currículo de educação profissional.”

¹ LDB nº 5692/71, Art. 79

Então, de imediato, a Resolução n.º 02/1997 - CNE, aparece para dispor sobre a formação de docentes para suprir a falta de professores habilitados, em determinadas disciplinas e localidades, em caráter especial.

3.2 - O PROGRAMA ESPECIAL DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA NO CEFET-RIO POMBA

O CEFET-RP está localizado na Zona da mata de Minas Gerais, no Município de Rio Pomba, à margem do Rio Tejuco, à 5 km de distância da sede do município. Possui em sua estrutura institucional cursos de nível superior (tecnológico) e nível técnico.

O CEFET-RP, dotado de boa experiência no desenvolvimento de cursos de formação de professores para o ensino profissionalizante², esmerado em produzir em prol da satisfação da comunidade e amparado pela Nova Legislação pertinente, abraçou a causa, montando a proposta de acordo com os novos parâmetros e, em 1998, aproximadamente um ano depois da publicação da Res. 02/97 – CNE, já ofertava a abertura da primeira turma do Programa Especial de Formação Pedagógica.

Em convênio com o CEFET-PR, este responsável pela expedição do diploma, uma vez que o CEFET-RP não possui cursos superiores de licenciatura não possibilitando-o assim, de oferecer habilitação em disciplinas científicas, somente em áreas técnicas.

O termo habilitado surte um efeito decisório na contratação ou recontração do professor leigo; o interessado em permanecer na docência é impelido a regularizar sua situação funcional. Pressionados pelas instituições educacionais, sob pena de exclusão do quadro de pessoal, os profissionais que precisam e/ou desejam continuar ou iniciar a carreira de magistério buscam com veemência o programa especial para conseguir a habilitação requerida.

Concomitante às exigências legais, alguns fatores contribuem para profissionais da área técnica se inclinarem para o magistério. Esses fatores de motivação podem ser assim elencados:

- Empregabilidade
- Complementaridade de renda
- Opção vocacional
- Estabilidade
- Remuneração garantida

Pretendendo cumprir a determinação legal quanto a manter permanente acompanhamento e avaliação do programa e, ainda priorizando o aspecto qualitativo, o CEFET-RP está sendo comedido na abertura de turmas para que o quantitativo não extrapole as suas condições de infra-estrutura. Entretanto, a demanda pelo Programa na unidade de Ensino de Rio Pomba atinge a média de cinco a quatro candidatos por vaga.

Em princípio o alvo do pretendente se restringe à habilitação legal - o certificado de licenciatura plena - mas no decorrer da frequência admitem que o Programa lhes propiciou a apropriação sistematizada dos conhecimentos requisitados para a prática pedagógica, e conseqüentemente, qualificação profissional.

O Programa Especial de Formação Pedagógica foi ministrado pela primeira vez, no CEFET-RP, em 1996, ainda denominado de Esquema I, cuja finalidade era dar complementação pedagógica ao docente que atuava no ensino técnico, uma vez que sua graduação não lhe dava direito à licenciatura. O Esquema I era constituído de uma

² O CEFET-RP formou 300 alunos desde 1996.

matriz curricular que somava 900 h/a incluindo o estágio. Faziam parte desta matriz as seguintes disciplinas:

- Didática.
- Psicologia.
- História da Educação.
- Estrutura e funcionamento do ensino de 1º e 2º graus.
- Filosofia da Educação.
- Prática de ensino.

O aluno-professor ao cursar o Esquema I, obteria habilitação em 3 disciplinas, que deveriam conter no seu histórico de graduação.

Com a criação da Res.02/97 do CNE ficava extinto o Esquema I e passava a vigorar o Programa Especial de Formação Pedagógica, visando habilitar profissionais com formação superior interessados em atuar na docência. Com este objetivo foi desenvolvido um currículo inovador, estruturado com base em temas que abrangem as diferentes áreas do conhecimento.

Os temas permitem ao professor construir os conhecimentos e habilidades necessárias à formação docente, possibilitando o desenvolvimento articulado da teoria com a prática, ultrapassando os modelos tradicionais de formação, em que as disciplinas fragmentam o conhecimento em compartimentos estanques.

3.3 - DESENVOLVIMENTO CURRICULAR

Respeitando a legislação vigente e os princípios pedagógicos defendidos por educadores contemporâneos, que visam assegurar um tratamento amplo e incentivar a integração de conhecimentos e habilidades numa linha interdisciplinar, o CEFET-RP estruturou e desenvolve o currículo articulado com os seguintes núcleos:

3.3.1 - Núcleo Contextual

Para contemplar este núcleo foram eleitos os temas:

a) Gestão: objetivando a compreensão dos aspectos legais e gerenciais necessários à gestão educacional selecionou-se conteúdos relativos à:

- análise dos fatores que estruturam o papel da escola;
- caracterização da estrutura e funcionamento das instituições nos seus diferentes níveis em confronto com a legislação;
- abordagem das principais políticas da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais;
- interpretação das mudanças propostas pela Nova LDB;
- identificação dos princípios de qualidade na gestão educacional;
- análise dos componentes básicos da avaliação institucional.

b) A Instituição como Organização: pretendendo abordar o papel da instituição no contexto sócio-político-econômico-educacional, selecionou-se os seguintes conteúdos:

- a escola como espaço cultural;
- complexidade das organizações;
- interações institucionais com valor formativo;
- relações de mando: poder x autoridade x cidadania;
- valores burocráticos e profissionais;
- políticas e procedimentos para transformação do meio.

3.3.2 - Núcleo Estrutural

No CEFET-RP está sendo operacionalizado mediante os seguintes temas:

a) Metodologia da Pesquisa Educacional: visando oportunizar o entendimento e a apropriação da natureza da pesquisa científica, bem como desenvolvimento de habilidades para que o aluno-docente torne-se um permanente investigador de sua própria prática pedagógica, selecionou-se os conteúdos:

- pesquisa: princípio científico – princípio educativo;
- métodos qualitativos e método quantitativo em educação;
- o professor pesquisador/ reflexivo;
- a investigação e a sistematização dos conhecimentos cotidianos como instrumentos para a qualificação docente;
- educação continuada e condições de trabalho.

b) Profissão Professor: composto pelos conteúdos

- problemas e desafios associados à motivação e ao compromisso profissional;
- participação do professor como agente de mudança e inovação;
- competências e habilidades do professor;
- interação da realidade do aluno com o contexto social e teoria ideal;
- a formação docente e as propostas das diretrizes curriculares.

c) Paradigmas da Educação: desenvolvido mediante os conteúdos:

- evolução e tendências da educação no Brasil;
- a escola cidadã no contexto da globalização;
- concepções e construção de currículos;
- políticas educacionais e PCNs.

d) Dimensões da Ciência e da Tecnologia – operacionaliza-se este tema segundo esta relação de conteúdos:

- desenvolvimento científico e tecnológico nos processos de produção e apropriação do conhecimento e integração social;
- tecnologias da comunicação na prática pedagógica;
- tecnologia educacional associada à contextualização, à interdisciplinaridade, à reconstrução do conhecimento, ao planejamento-organização-gestão-trabalho coletivo e ação docente.

3.3.3 - Núcleo Integrador

Este núcleo é centrado nos problemas concretos enfrentados pelos alunos na prática de ensino, com vistas ao planejamento e organização do trabalho escolar, discutidos a partir de diferentes perspectivas teóricas, por professores envolvidos no Programa.

a) Concepções Psicopedagógicas no Processo Ensino-Aprendizagem:

- articulação dos fundamentos psicopedagógicos com a qualidade do ensino-aprendizagem;
- produção e socialização do conhecimento e determinantes sociais e políticos;
- o papel do método no processo de apropriação e compreensão da realidade;
- a construção interativa das transformações individuais/coletivas;
- a metodologia de ensino conseqüente;
- a contribuição da Didática para o desempenho eficiente do professor.

b) Prática de Ensino - Conforme a Resolução Nº 02/97- CNE, deverá ter carga horária mínima de 300h. Dentro desta nova abordagem está permeando cada um dos temas dos Núcleos Contextual e Estrutural possibilitando maior interação entre teoria e prática no decorrer de todo o Programa, observando-se os princípios de contextualização e interdisciplinaridade, bem como procedimentos de avaliação para realimentação e sistematização dos conhecimentos pedagógicos que caracterizam a excelência do exercício docente. Esse tema é trabalhado de forma que o aluno cumpra 60% da carga horária presencial e as 40 restantes reservadas à sua prática efetiva em sala de aula. Onde o aluno volta para a instituição de origem ou outra à sua escolha e grave as suas aulas para serem enviadas ao professor para análise considerações. Num próximo encontro, esses acertos são discutidos, contribuindo de maneira interativa para a melhoria do trabalho.

Para que se atinjam os resultados desejáveis, todos os professores e coordenação do Programa reúnem-se periodicamente para avaliar as ações desenvolvidas e redimensioná-las

Conforme as necessidades de melhoria. Procura-se aplicar a **Metodologia Dialética**, também na administração do ensino e na coordenação pedagógica.

3.4 - PERSPECTIVAS

A estruturação do currículo por temas ao invés de disciplinas, implica um tratamento diferenciado do tradicional quanto à operacionalização do programa. Para fazer bem feito é importante a contribuição da equipe envolvida que, coletivamente, estabeleça as bases para o desenvolvimento integrado.

É evidente que cada localidade, cada turma, cada quadro docente apresenta suas peculiaridades e que devem ser observadas, porém, alguns preceitos são genérico/universais e podem ser seguidos visualizando o sistema.

Se os participantes estiverem conscientes, convictos e comprometidos com os resultados, sua conduta vai refletir o que acreditam e, conseqüentemente, vão empregar os princípios qualificativos estipulados. Desta forma, a sua prática pedagógica executada no programa serve de exemplo para favorecer a assimilação por parte da turma que, vivenciando estes conceitos e aceitando-os como legítimos, também os integrarão na sua própria ação doente.

Os conceitos abaixo apontados devem alicerçar os conteúdos formativos, bem como permear todos os temas:

- a) **Reflexão:** a capacidade reflexiva se manifesta pela evocação (percepção) do objeto (situação, circunstância, fato) compreensão do sentido prático, associação aos conhecimentos teóricos, definição de seus determinantes e perspectiva de transformação.
- b) **Contextualização:** a atividade cognoscitiva é uma atividade de sujeitos concretos, socialmente constituídos na e pela atividade real. Portanto, a relação entre teoria e prática importa em abordar conteúdos próximos e situações familiares dos cursistas, nas quais se incluem as do trabalho e do exercício da cidadania, e, estabelecer a contradição, para que superando o conhecimento empírico, construam-se novas representações.
- c) **Interdisciplinaridade:** todo conhecimento deve manter um diálogo constante com outros conhecimentos, buscando interações e complementaridade entre os conteúdos para permitir a apropriação mais integrada, mais completa e mais ampla da realidade. Investigar dentro da concepção de totalidade concreta

significa buscar explicitar as múltiplas relações que constituem o conhecimento em pauta.

- d) **Significação:** a aquisição do saber é fruto de uma acumulação, o resultado de sobreposições e de conexões entre diferentes extratos de conhecimentos freqüentemente integrados na ação. Compete ao professor propiciar o vínculo significativo inicial entre sujeito e objeto.
- e) **Interação:** A Inteligência é um conjunto estruturado em evolução do próprio conhecimento e constitui, ao mesmo tempo, o instrumento de elaboração de conhecimentos. Os dois componentes são indissociáveis e desenvolvem-se progressiva e conjuntamente na reciprocidade entre sujeito e meio-ambiente. Importa-se com a interação na formação humana é deslocar a ênfase das ações, físicas ou mentais, do sujeito, para se ressaltar a ação partilhada.
- f) **Aprendizado contínuo:** considerar a educação como um veículo que mobiliza o homem num mundo em evolução constante, em que a atualização permanente é indispensável para ser capaz de produzir em novas condições de ocupação.
- g) **Valores éticos:** A formação humana é provida, não apenas para a aquisição de um saber ou de um saber fazer; visa também ao saber ser, saber estar. Além de ter por objeto o conhecimento e a prática investe também nas atitudes pessoais.
- h) **Criatividade:** Num mundo cada vez mais competitivo e globalizado, os desafios enfrentados são crescentes e complexos e impelem o indivíduo a reorganizar-se continuamente. A eficácia desta luta depende da habilidade de cada um em criar e realizar o novo, o inusitado, e não apenas pensá-lo.
- i) **Flexibilidade:** Valorizar o conhecimento adquirido, a memória e o saber prático, e acima de tudo, pelo repensar sistemático e conjunto, ter ousadia de quebrar o paradigma, romper com a forma de pensamento e ação próprios do cotidiano.
- j) **Auto-educação:** Buscar, autonomamente, em tempo hábil, o aperfeiçoamento necessário, considerando que a educação é a construção cultural do homem sobre a matéria prima natural de si próprio.
- k) **Idéia de Parceria:** reconhecer a necessidade e eficácia da realização de atividades pelo trabalho coletivo, em prol de interesses comuns, onde contribuições distintas são vistas como fecundação de uma rede de potencialidades.

3.5 - O EDUCADOR E A PRÁTICA PEDAGÓGICA

3.5.1 - Atividade docente e discente

Todas as tendências da educação que têm influenciado a prática pedagógica ao longo da história apresentam características bem definidas no que se refere aos diferentes componentes curriculares, incluindo-se entre eles os aspectos metodológicos.

A aula expositiva, por exemplo, é o procedimento didático representativo, por excelência, da escola tradicional, considerada por muitos como autoritária, verbalista, dogmática e descritiva.

Sem pretender aqui defender ou criticar a Pedagogia Tradicional, propomo-nos a repensar a aula expositiva enquanto procedimentos didáticos predominante naquela época.

As características atribuídas à escola tradicional foram repassadas acriticamente para a aula expositiva, sem se questionar sobre sua validade para a época, para os

objetivos da educação ou sobre as habilidades docentes e traços de personalidade de professor que a utilizava. Como herança do conceito da escola Tradicional, a aula expositiva foi considerada centrada no professor, responsável pela transmissão mecânica de conhecimentos e valores sociais acumulados e repassados como verdades indiscutíveis e pela supervalorização da memória do aluno em detrimento de sua habilidade de reflexão. Como decorrência, o aluno se caracterizava pela passividade, tendo como principal atribuição, assimilar mecanicamente os conteúdos transmitidos pelo professor.

Lourenço Filho (1978) um dos principais representantes da Escola Nova, que surgiu em oposição à anterior – assim se referia à Escola Tradicional, enquanto viabilizada através da aula expositiva.

“ O trabalho dos alunos se caracterizava por uma atitude de receptividade ou absoluta passividade, um professor que falava e discípulos que deveriam ouvi-lo em silêncio, imóveis, de braços cruzados.

Em classes mais adiantadas, os alunos que tomassem notas ou seguissem pelos compêndios, as explicações do mestre; depois a conferência do que isso fosse fixado em definições, regras, classificações, números e datas. O ideal seria a reprodução automática sem qualquer variação, ou sem que permitisse a expressão de possíveis diferenças individuais. Dar a lição – eis que em quase se resumia a didática tradicional.”

O quadro acima descrito foi, por muito tempo, criticado por Paulo Freire como Educação Bancária. Era um tipo de educação que privilegiava o papel verbalístico do professor que “da cátedra se dirigia aos alunos, mantendo-os do outro lado. Estabelecia-se uma relação unidirecional no sentido professor-aluno, sendo muito difícil, uma comunicação entre os próprios alunos. Mais tarde, Freire confessa sentir-se obrigado a reconsiderar esta posição para melhor ser compreendido em relação à sua concepção de aula expositiva. Segundo ele “o mal não está na aula expositiva”, mas no professor que a utiliza em (Bordenave & Pereira, 1986).

Há um tipo de professor que se considera o exclusivo educador do aluno, ignora o saber que este já possui e não permite o estabelecimento de uma relação dialógica, de valor inestimável para ambas as partes. Nestes casos, a capacidade crítica e criadora do aluno, seu poder de reflexão ficam anulados.

Japiassu (1976) refere-se a estas situações, utilizando a metáfora do Porto Seguro, lugar de calma e tranquilidade onde desembarcou Cabral para se proteger e proteger das tempestades as caravelas portuguesas. O professor, detentor e transmissor do conhecimento, representa também um porto seguro para os alunos que se sentem, assim protegidos e até descomprometidos com o esforço para produção de conhecimento que lhes é oferecido pronto e acabado. Por comodismo, insegurança ou inexperiência, o aluno que se deixa atrair pelo engodo do porto seguro, abdica do seu inalienável direito de criar, de produzir, acomodando-se a uma situação de simples repetidor. Ocorre então, uma mutilação no que se refere ao conhecimento, pois não há conhecimento autêntico apenas com idéias assimiladas acriticamente, sem um refletir, um repensar e um reelaborar.

Um outro tipo de professor é aquele que, estabelecendo o diálogo com seus alunos, faz a exposição de um determinado tema, por período aproximado de quarenta minutos. Esta exposição precisa ser preparada e sistematizada. Nem mesmo a prática ou

a experiência do expositor sobre o assunto autorizam a improvisação e o espontaneísmo.

Após este tempo deve ser aberto um espaço para questionamentos, críticas e esclarecimento. A transmissão do conhecimento produzido e elaborado pelas gerações anteriores é indispensável nesta situação, porque a “produção do conhecimento novo implica o conhecimento do conhecimento produzido” (Freire, 1999), e ao aluno desafiado deve ser permitido perguntar, responder, discutir e refletir. O professor se configura como o mediador entre o aluno capaz de conhecer e a verdade que pode ser conhecida. Mas a relação do conhecimento ideal supõe sempre a relação do sujeito que conhece o objetivo a ser conhecido, prolongando-se a outros sujeitos, estabelecendo-se a “triangulação” sujeito-objeto-sujeito (sujeito aqui entendidos como alunos), e não apenas a relação unidirecional sujeito-objeto. Neste contexto é fundamental o aproveitamento de todo o conhecimento e experiências que o aluno traz para a sala de aula. O aluno não é “tabula rasa” e se este fato for considerado no grupo, ele será estimulado a questionar, a relacionar, a elaborar suas próprias conclusões; apropriar-se-á de novas verdades e atribuirá maior significado, tanto ao novo como ao velho conhecimento.

Uma prática pedagógica tem mais sentido se for fundamentada num conhecimento teórico refletido e aceito de forma crítica. Ensinar o já conhecido somente por ser conhecido ou sugerir atividades práticas e regras mecanicamente, sem uma explicação teórica substantiva seria negar o valor da criatividade, da imaginação, da autonomia intelectual do professor e regredir a uma pedagogia dogmática, autoritária e superada.

3.5.2. Da teoria à prática

A sociedade dinâmica sofre, no decorrer do tempo, alterações nas suas relações, no que se refere ao dever-ser.

Quando o dever ser converte-se numa manifestação puramente externa, o indivíduo tem uma atitude de simples adaptação ao papel que representa ou se insurge contra a idéia proposta e exerce a recusa do papel que lhe está sendo imposto.

Percebi, em minha investigação, que muitos dos professores estão em conflito com o dever-ser e estão à procura de uma nova relação que implique a redefinição de seu papel. Isto significa dizer que em muitas situações eles exercem atitudes de acordo com a expectativa do dever-ser, mas em outras procuram construir um novo papel, um novo dever-ser, que responde a uma nova idéia de professor.

A necessidade de construir essa nova idéia de professor pode ser mais ou menos consciente. Pode ser fruto intencional da reflexão criteriosa. Mas pode ser, também, apenas a resposta às pressões da sociedade e ao aparecimento de situações não previstas. Vale salientar, porém, que estas últimas podem levar à primeira, isto é, a pressão da realidade pode provocar a reflexão.

Observamos, porém, que não há um movimento linear na modificação do papel do professor. Este vai se alterando de diferentes formas em diferentes situações conforme os indivíduos. Sem dúvida, os professores estão fazendo a sua própria história, mas a partir de condições dadas, concretas do cotidiano.

O professor já nasce inserido em seu cotidiano. A vida diária não está fora da história, mas, ao contrário, está no centro do acontecer histórico. Como todo indivíduo, o professor é simultaneamente um ser particular e um ser genérico. Isto significa dizer que quase toda a sua atividade tem caráter genérico, embora seus motivos sejam

particulares. No seu cotidiano ele trabalha com estas duas forças: as que vêm da generalização da sua função e as que partem dele enquanto individualidade. Nem sempre ambas caminham no mesmo sentido. Muitas vezes é do conflito entre elas que se origina a mudança das atitudes do professor.

Estudar o cotidiano do professor é um meio para a compreensão dos fenômenos sociais que o cercam e, com esta compreensão, entender o próprio professor neste contexto.

O estudo me fez ver que, apesar da política da não valorização formal do professor, a sociedade mais ampla, aqui representada pelos alunos, valoriza bastante o papel docente. Nesta valorização aparece a idéia do professor que responde aos desafios de uma sociedade moderna, industrializada, em que se valoriza mais o espírito crítico promotor da indagação do que a boa memória e a confiança cega na palavra depositária da verdade.

Mesmo nesta perspectiva da sociedade moderna, continua-se reconhecendo no professor, além da capacidade de ensinar conhecimentos especializados, a tarefa de transmitir, consciente ou inconscientemente, valores, normas, maneiras de pensar e padrões de comportamento que contribuem eficazmente para a permanência da vida social. As relações são os aspectos mais ressaltados pelos alunos, ainda que elas não possam ser separadas completamente do todo que é o professor.

As relações devem ser entendidas pelo lado afetivo, ainda que não apareça como desejável para o aluno o professor "bonzinho". O que eles querem é um professor intelectualmente capaz e afetivamente maduro.

O posicionamento político do professor não faz parte dos critérios de escolha que os alunos fizeram de um *Bom Professor* hoje. Este dado é importante ser compreendido na dimensão do papel do dever-se, estipulado socialmente. Mostra ainda, com clareza, como o cotidiano é construído pela história, pelo concreto das relações sociais. Uma sociedade que baniu a dimensão política do saber pedagógico por tanto tempo não poderia deixar de arcar com esta conceituação sobre o Bom Professor, ainda hoje.

Gostaria de partilhar claramente a idéia de este é um estudo localizado, que tem por objetivo esclarecer o desempenho didático-pedagógico do professor do ensino técnico e tentar analisar o seu cotidiano a partir do contexto que lhe é dado.

Não há intenção de construir uma teoria didática a partir de seu desempenho. Estudá-lo pode contribuir muito para a formação de um conhecimento pedagógico específico. Mas não como paradigma do desempenho docente.

Algumas conclusões a que o estudo nos levaram:

A idéia de Bom Professor de ensino técnico é variável entre as pessoas porque contém em si a expressão de um valor. O momento da vida das instituições escolares de ensino técnico determina, em algum grau, a condição do aluno. Esta condição cria necessidades, como preparação profissional, conhecimento técnico, mas também urge a necessidade do desenvolvimento cultural e social deste aluno, a adequação do conteúdo ao contexto social.

O professor que responde a elas tem maior probabilidade de ser considerado **melhor**.

Os dados descritivos dos Bons Professores não me permitem fazer qualquer generalização. Entre o grupo há variação em idade, experiência profissional, formação acadêmica e pedagógica, produção de pesquisa e extensão, etc. 60% dos nossos interlocutores, de um total de 120 entrevistados, afirmaram estar no magistério por razões circunstanciais e não como opção profissional primeira. Todos eles, entretanto, mostraram um profundo sentimento de valorização do magistério. Afirmando que gostam muito do que fazem.

Organizando os dados da análise descritiva, com relação às principais influências que os professores do ensino técnico mais bem preparados reconhecem sobre si, encontramos o seguinte:

- É de sua história enquanto aluno, do resultado da sua relação com ex-professores que esses professores reconhecem ter maior influência. Em muitos casos esta influência se manifesta na tentativa de repetir atitudes consideradas positivas. Em outras, há esforço de fazer exatamente o contrário do que faziam ex-professores, considerados negativamente. De qualquer forma, no dizer de nossos respondentes, a maior força sobre o seu comportamento docente é a do exemplo de ex-professores. Este dado é fundamental para quem trabalha na educação de professores, pois identifica o ciclo de reprodução que se realiza nas relações escolares.

Outra influência reconhecida pelos professores – que apresentaram melhor desempenho pedagógico – refere-se ao saber que constroem na própria experiência, enquanto docentes. Nela localizam a possibilidade de aprenderem com colegas de trabalho, com alunos e de, refletindo sobre a sua própria docência, reformularem sua forma de agir e de ser. Este dado confirma que a prática é um elemento importante na aprendizagem e que a experiência que o indivíduo vive é insubstituível no seu significado educativo. O fazer e o refletir sobre este fazer tem sido no dizer dos professores, um mecanismo fundamental para delinear seu desempenho docente.

A formação pedagógica é para esses professores, também fator de influência no seu modo de ser. Constatei, entretanto, que não se pode falar em uma formação pedagógica como algo unitário, com um referencial comum. Os depoimentos dos professores mostraram que ela ocorre de forma diferencial no que se refere aos objetivos, filosofia, duração, significado etc. Percebi ainda que, quanto mais ela responde às necessidades do professor no momento que a realiza, mais eles a valorizam. Para alguns, a formação pedagógica deu uma resposta às necessidades sentidas ou fê-los refletir sobre a realidade vivenciada. Para estes, tal formação foi significativa e influenciou novas formas de ser.

A prática social do professor é quantitativamente o último fator apontado como de influência pelos nossos professores. Até porque poucos são os docentes que atuam nessa área com clareza de propósitos e ações. É importante ressaltar, porém, que aqueles que atribuem à prática social influências sobre o seu comportamento docente o fazem enfaticamente. São pessoas que têm clareza nos caminhos que escolheram para alcançar as modificações sociais e dão ao papel docente uma dimensão bem mais ampla do que apenas o contato com os alunos na sala de aula.

Os professores destacaram outros fatores de influência no seu modo de ser. Apontam, por exemplo, profissionais de alta competência na área em que atuam etc. O que se depreende deste fato é que há uma tendência entre eles de repetirem práticas das pessoas que admiram.

Os dados sobre a visão que os professores têm da realidade social e educacional brasileira hoje resumidamente nos dizem que:

- Os professores melhor qualificados são capazes de analisar a realidade nacional como numa fase de crise, localizando como principal indicador deste fato o descaso do governo com a educação e a conseqüente desvalorização do magistério. Alguns expandiram a crítica à incompetência do modelo escolar na nossa realidade, ainda que todos tenham valorizado a escola como instituição necessária à sociedade. Para alguns professores, os pressupostos políticos e

sociais da crise são claros. Para outros parece que ainda não, pois os efeitos são abordados sem referências às causas.

Observamos que os professores que possuem uma prática social mais ativa (participação em movimento docente, profissional, religiosos, sindical, partido político) têm maior facilidade de fazer uma análise das questões da educação dentro do atual contexto social brasileiro.

Através da análise descritiva já realizada sobre a representação que o professor faz de sua prática pedagógica, consegui concluir que:

- Podemos identificar, para fins de análise, três áreas de verbalização: relação com o ser e o sentir, relação com o saber e relação com o fazer.
- Na relação com o ser e o sentir o professor dá grande valor ao prazer de ensinar e à gratificação que sente nas relações com os alunos.
- Na relação com o saber há um destaque significativo na afetividade que o liga à sua matéria de ensino, que leva ao gosto pelo estudo e à possibilidade de produzir conhecimento junto com os alunos.
- Na relação com o fazer há um esforço de coerência entre o que ele faz e o que ele pensa. Vejo, entretanto, que o professor em geral não faz uma análise reflexiva de sua prática. O seu fazer é muito intuitivo. Por isso, também, nem sempre estabelece relações claras entre a prática e os pressupostos teóricos que a embasam.
- Ao fazer a representação de sua prática pedagógica, o professor fala de suas dificuldades. Em geral elas decorrem da desvalorização da educação e do magistério. Há ênfase nas dificuldades estruturais, aquelas que estão próximas ao professor e que interferem diretamente no seu trabalho. Parece, contudo, que nem sempre o professor entende que sua aceitação ou resistência fazem parte deste quadro da realidade.

Para sugerir aspectos que deveriam estar presentes na sua tarefa de formar professores, nossos docentes tiveram alguma dificuldade. Percebi que as sugestões que acabaram fazendo estavam muito relacionadas com a representação de seus próprios valores e daquilo que eles mesmos gostariam de estudar mais.

A apreensão da atuação do professor no cotidiano escolar levou-me a, além de perceber as questões relacionadas ao papel social que ele representa entender a idéia de projeto presente no professor. Projeto seriam suas aspirações de vida, sua utopia pedagógica, seus objetivos maiores de realização. Percebemos, também, que este projeto é construído no contexto da sua vida, fruto de suas experiências, numa sociedade historicamente localizada.

No momento em que os Professores relataram a mim como acontecia a sua prática pedagógica, percebi que eles estavam representando o seu projeto, falando e refletindo sobre a sua trajetória de vida pessoal e profissional.

O ponto de partida da noção de projeto é a idéia de que os indivíduos escolhem ou podem escolher alternativas de vida. Os professores me relatavam o que acontecia no seu cotidiano, numa tentativa consciente de dar sentido ou coerência às experiências fragmentadas da vida social e, conseqüentemente, pedagógicas.

Em alguns casos, foi possível ver que, permeando o projeto do professor, aparecia o projeto da instituição com seus valores, peculiaridades e expressões. Contudo, estes não são mais fortes do que os primeiros.

Ainda está mais no professor a tomada de decisões sobre o seu fazer do que na Instituição, ainda que se reconheça que o clima, os objetivos, os valores e preconceitos

institucionais pesem no projeto individual do professor. Os projetos institucionais constituem expressão simbólica e estão diretamente ligados à história das Unidades de Ensino. Sua estabilidade e continuidade ficam muitos na dependência de uma definição de realidade convincente e coerente. E nem sempre isto acontece. Primeiro porque, na maior parte das vezes, as instituições não expressam claramente o seu projeto.

De qualquer forma, a projeção que os Professores fizeram de seu cotidiano mostra o quanto esta realidade é multifacetada, resultante de muitas interações, de histórias e projetos de vida particulares que foram construídos num determinado contexto.

A observação de aulas facilitou a apreensão dos dados sobre o que faz o Professor no seu cotidiano escolar. A análise descritiva foi um processo de alta significação para que algumas considerações pudessem ser feitas:

- O professor é a principal fonte do conhecimento sistematizado. A ênfase na exposição oral demonstra esta afirmativa. Os alunos manifestam exatamente esta expectativa, desejando que o professor seja hábil no falar e permita intervenções quando necessárias. Manifestaram inúmeras habilidades de ensino. Elas podem ser reunidas em cinco grupos: organização do contexto da aula, incentivo à participação do aluno, trato da matéria de ensino, variação de estímulo e uso da linguagem.

Além das habilidades, no contexto da sala de aula os professores emitiram juízos de valor, tais como a importância de estudo e o desenvolvimento de habilidades a ele relacionadas. Mostram que é necessário recuperar o prazer de aprender e que a escola, necessariamente, não precisa ser chata e ritualista.

O pensamento crítico foi também valorizado no sentido de fazer o aluno raciocinar sobre o conhecimento. Nem sempre, porém, este pensamento crítico explora as condições sociais e políticas da produção de conhecimento e os interesses da sociedade capitalista subjacentes a ela.

O fato em questão é fundamental aos objetivos deste estudo. O delineamento feito mostra que os professores têm muitas condições pedagógicas e didáticas tidas como significativas nas nossas instituições escolares.

Entretanto, gostaria de explorar uma idéia que me parece fundamental para justificar este estudo. Tendo presente a questão da expectativa dos alunos, da construção histórica que a sociedade tem feito do docente e do papel do dever-ser que o professor se atribui, é possível concluir que o Professor está assentado numa perspectiva de ensino que:

- tem no docente o centro do processo de ensinar e aprender
- coloca no professor as condições do melhor ensinar, no sentido de transferir seu próprio conhecimento aos alunos.

Como exemplo, citamos que os Professores desenvolvem um grande número de habilidades de ensino, tais como: fazer perguntas, variar estímulos, relacionar o conteúdo com outras áreas etc. Todavia, não temos ainda todos os docentes voltados a desenvolver habilidade nos alunos. O professor é capaz de apresentar o melhor esquema do conteúdo a ser desenvolvido em aula, mas não conhece procedimentos sobre como fazer o aluno chegar ao mapeamento próprio da aprendizagem que está realizando. O Professor relata e referencia resultados de suas pesquisas, mas pouco estimula o aluno a fazer as suas próprias, mesmo que de forma simples. E assim em tantos outros exemplos.

Compreendo que os alunos esperam pelo discurso do professor e têm como certeza a idéia de que um bom ensino depende das condições melhores que o professor apresenta de explicar o conteúdo.

Nessa perspectiva percebo que, mesmo o professor com melhor desempenho acadêmico, repete a pedagogia passiva, muito pouco crítica e criativa. Pelo menos uma pedagogia, onde, como diz Freire (2003) “... o professor é sempre o iluminador do conhecimento” e não a perspectiva de uma pedagogia dialógica, que implica uma realidade que é “iluminada” pelo educador e pelo educando juntos. É diferente a transferência do conhecimento especializado através de uma preleção muito bem feita e a colocação de um problema que contesta o conhecimento oficial, motivando os estudantes para ação.

Compreendo também que é bastante difícil construir esta nova pedagogia, onde as principais intenções e habilidades do professor estivessem voltadas para a produção do aluno. Nossos interlocutores afirmaram – e pude constatar na prática – que a maior influência na definição de seu comportamento docente vem da sua experiência enquanto aluno e, depois, de sua prática como docente. Ora, dificilmente teremos hoje professores que tenham vivenciado experiências diferentes das que tentam construir. Eles procuram melhorar a sua ação docente, mas sobre um paradigma pedagógico que, a priori, contém um pressuposto da ação de ensinar. Para uma ação dialógica, transformadora, seria preciso deslocar do professor para o aluno a produção do conhecimento. Seria necessário modificar o paradigma que é presente historicamente nas concepções escolares.

Pensamos então, em quantas sugestões poderiam ser arroladas para a formação e educação de nossos professores. Como encaminhar os nossos programas e as nossas ações junto a professores no seu processo de educação?

A contribuição que o desenrolar desta pesquisa me proporcionou sugerir que:

a) É fundamental que seja desvendado o contexto onde o professor vive. A análise da realidade, das forças sociais, da linguagem, das relações entre as pessoas, dos valores institucionais é muito importante para que o professor compreenda a si mesmo como alguém contextualizado, participante da história.

b) A formação do professor deve passar pelo exercício de descoberta e análise da projeção que ele como sujeito faz de um Bom Docente. Se a pesquisa mostrou a tendência de reprodução da ação docente, é necessário pelo menos que o professor tenha clara e organizadamente esta idéia de dever-ser em sua mente.

c) A formação do educador é um processo, acontecendo no interior das condições históricas em que ele mesmo vive. Faz parte de uma realidade concreta determinada, que não é estática e definitiva. É uma realidade que se faz no cotidiano. Por isso, é importante que este cotidiano seja desvendado. O retorno permanente da reflexão sobre a sua caminhada como educando e como educador é que pode fazer avançar o seu fazer pedagógico.

d) A pesquisa que o professor realiza com os alunos e o incentivo que ele faz para que os alunos produzam conhecimento, constitui-se numa alternativa confiável para fazer progredir a idéia de uma educação dialógica, onde o aluno seja o principal sujeito da aprendizagem. Nesse sentido, estaríamos partindo de um novo paradigma de ensino, aquele que procura produzir um conhecimento divergente e formas alternativas de utilizar o conhecimento divergente e formas alternativas de utilizar o conhecimento existente. Se isto fosse uma constante nos cursos de formação de professores, já se teriam experiências no cotidiano do futuro professor que garantiriam a absorção das práticas neste sentido.

e) A prática é que dá sentido às inquietações do ser humano. É preciso que a formação pedagógica se faça sobre ela. O significado dos estudos na área da educação depende da capacidade de auscultar o momento do educando, que transparece principalmente por

seu discurso. Nele há a expressão de suas experiências, condições de vida, interesses e aspirações. É preciso partir daí.

f) Por fim, novamente levanto a importância que os programas de formação e educação de professores precisam dar à dualidade competência técnica e compromisso político. Uma pedagogia transformadora só se fará com o concurso de ambas as dimensões. O esclarecimento do significado de cada uma é fundamental para que se operacionalize uma prática eficiente e comprometida.

As conclusões a que chegamos não se conflitam com as propostas e reflexões que se têm feito ultimamente sobre o professor. Elas se somam e desvendam, através da investigação da realidade, maiores dados sobre o que está acontecendo na prática escolar.

Retomando a revisão de literatura e, em especial, os resultados do esforço de alguns educadores e associações educacionais nos últimos tempos, localizo um processo que evolui para pontos comuns. As propostas, em geral, privilegiam a idéia de que é necessário um professor consciente das questões sociais e competente tecnicamente para engajar-se na luta em favor da melhoria das condições de vida do povo brasileiro.

Os caminhos para se chegar a este propósito é que se apresentam diferentes. O desvendamento da prática é que, provavelmente, possa dar mais luzes à trajetória rumo à transformação, uma vez que não há mudança que não ocorra a partir do concreto, da realidade.

A constatação de que a educação de professores tem sido mais efetiva pelas influências da prática cotidianas pode influir no repensar dos cursos de formação de professores. Os esforços dos cursos de Licenciaturas e de Pedagogia têm sido maiores sobre a formação do futuro professor, tendo uma conotação mais teórica do que prática. A história e as práticas educacionais do aluno, assim como o seu exercício educacional futuro têm sido pouco priorizadas nas ações universitárias e nas demais instituições que se envolvem com a educação de professores. Esta pesquisa, assim como outros estudos a respeito, constituem-se num alerta para o repensar da prática que vem sendo realizada. Tudo indica que não bastam esforços na formação prévia do professor. É preciso estender ações e influências sobre o professor em exercício, favorecendo situações de análise e reflexão sobre a sua própria condição e experiência.

Os desafios são muitos. Acreditamos ser necessário um esforço coletivo no reconhecer e refletir sobre as contradições da sociedade em que vivemos, e nela, muito especialmente, as questões relacionadas com a nossa área de atuação. Só assim poderemos fazer avançar a educação brasileira.

CAPÍTULO 4

TRABALHANDO O CONTEXTO DA PESQUISA E ANÁLISE DE RESULTADOS

4.1 - PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Proporcionar formação didática, pedagógica e humanística aos professores que atuam no ensino profissional (técnico) constitui uma emergência básica para a melhoria do desempenho docente. De forma geral, não basta que o professor seja portador de um Bacharelado, com atuação profissional em sua área. Esses constituem dois requisitos necessários, porém não suficientes. Devem ser complementados através do preparo específico para o magistério. Hoje, não se pode mais admitir que a função docente seja exercida por um profissional sem formação didático-pedagógica. O Programa visa, justamente a oferecer a preparação específica para a docência na área técnica.

Por outro lado, a avaliação do nível qualitativo do curso oferecido representa uma tarefa indispensável, pois chegou-se ao consenso de que não basta conceder titulação; o diploma de licenciatura deve significar primordialmente qualificação efetiva.

O presente estudo tem por objetivos avaliar a adequação da formação didático-pedagógica do professor do ensino técnico, diagnosticar a necessidade do curso e buscar alternativas para sua melhoria.

Esta pesquisa insere-se no contexto amplo de avaliação de qualidade do Programa Especial de Formação Pedagógica.

O curso foi escolhido como objeto de pesquisa, tendo como fundamento a necessidade inerente de proporcionar habilidades pedagógicas ao professor de ensino técnico e a constante ameaça de ser extinto por órgãos superiores, responsáveis pela criação do mesmo, considerando sua extrema importância para a qualificação de docentes responsáveis pela preparação de técnicos de nível médio.

Para que o ensino profissional seja deveras fortalecido, são necessários professores qualificados, tanto em conteúdos, quanto em metodologia de ensino. Destaca-se a importância de docentes que possam aliar à teoria científica sua experiência profissional, auferida através da inserção ativa no mercado de trabalho em sua área específica e complementada por uma sólida formação didática, pedagógica e humanística. Com vistas à melhoria da qualificação dos professores do ensino técnico, o Conselho Federal de Educação (CFE) tem apoiado o desenvolvimento de Cursos como o Programa Especial de Formação Pedagógica (PEFP), através de pareceres e por intermédio de outros pronunciamentos.

A questão que se coloca é se esses cursos estão atingindo os objetivos para os quais foram criados. A resposta a esta questão somente pode ser obtida através da avaliação de tais cursos. Mediante a presente pesquisa, buscou-se informações que permitam um diagnóstico mais seguro a respeito do **PEFP**.

Dentro deste contexto, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos para a pesquisa:

1. Avaliar a adequação da formação didático-pedagógica proporcionada pelo Programa às reais necessidades encontradas pelos professores em sua atividade docente.

2. Diagnosticar a necessidade da manutenção do curso no CEFET-RP e outras instituições.
3. Buscar alternativas para a melhoria do desempenho do curso.

4.2 - O MÉTODO EM EDUCAÇÃO

Até pouco tempo atrás, predominava na pesquisas em educação uma perfeita separação entre o sujeito da pesquisa, o pesquisador, e o objeto de estudo. Acreditava-se que o pesquisador deveria manter-se o mais distante possível do objeto estudado, evitando-se assim que idéias, valores, preferências, conceitos e pré-conceitos influenciassem o ato de conhecer (Thiollent, 1992; Lüdke & André, 1986).

Não obstante estes cuidados e precauções, a evolução dos métodos de estudo em educação tem demonstrado que a perfeita separação é inalcançável, restando sempre uma parcela mesmo que pequena da relação pesquisador, sujeito de estudo e objeto estudado.

De acordo com Alves (1984), todo ato de pesquisa é um ato político, não havendo a possibilidade de se estabelecer uma separação nítida e asséptica entre o pesquisador, e o que se estuda e os resultados.

Pode-se então dizer que pesquisa, no sentido mais amplo, é um conjunto de atividades orientadas para a busca de um determinado conhecimento. Desta maneira, a pesquisa científica se distingue de outra modalidade qualquer de pesquisa pelo método, pelas técnicas, por estar voltada para a realidade empírica e pela forma de comunicar o conhecimento obtido.

De acordo com o tipo de informações que se procura, há uma variedade de instrumentos que podem ser utilizados e maneiras diferentes de operá-los. Desta forma, para responder às questões propostas pelos atuais desafios da pesquisa em educação, têm surgido novos métodos de investigação e abordagens.

Entretanto, as pesquisas qualitativas são caracteristicamente multimetodológicas, isto é, usam uma grande variedade de procedimentos e instrumentos de coleta de dados. Pode-se dizer, contudo, que observação (participante ou não), a entrevista em profundidade, o questionário e a análise de documentos são os mais utilizados, embora possam ser complementados por outras técnicas (Alves-Mazzotti & Gewandszajder, 2002).

Nesta pesquisa, foram utilizados como instrumentos a análise documental, o questionário e a observação participativa.

A **análise documental** embora pouco explorada, pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema problema.

Foram considerados documentos, leis, normas, pareceres, resoluções, revistas, livros, artigos e arquivos escolares. A análise documental busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse (Caulley, 1981).

Segundo Becker (1997), qualquer que seja a forma de utilização dos documentos, o pesquisador precisa conhecer algumas informações sobre eles, como por exemplo, por qual instituição ou por quem foram criados, que procedimentos e/ou fontes utilizaram, e com que propósito foram elaborados. A interpretação de seu conteúdo não pode prescindir dessas informações.

Como uma técnica exploratória, a análise documental indica problemas que devem ser mais bem exploradas através de outros métodos. Além disso, ela pode complementar as informações obtidas por outras técnicas de coleta.

Guba & Lincoln (1981), resumem as vantagens do uso de documentos dizendo que uma fonte tão repleta de informações sobre a natureza do contexto nunca deve ser ignorada, quaisquer que sejam os outros métodos de investigação escolhidos.

O **questionário** foi outro instrumento utilizado. Geralmente eles cumprem pelo menos duas funções, descrever as características e medir determinadas variáveis de um grupo social.

Segundo Zentgraf (2003), não existem normas claras para avaliar a adequação de determinados questionários a clientelas específicas. É responsabilidade do pesquisador determinar o tamanho, a natureza e o conteúdo do questionário, de acordo com o problema pesquisado e respeitar o entrevistado como ser humano que pode possuir interesses e necessidades divergentes das do pesquisador.

Em geral, recomenda-se que o questionário, para ser aplicado, não ultrapasse uma hora de duração e que inclua diferentes aspectos de um problema, ainda que não sejam analisados em determinado momento.

Para esta pesquisa foram utilizados questionários fechados. Optou-se por esse tipo de pergunta, pois desejou-se obter respostas de identificação de opinião (fechadas). Os questionários foram precedidos de uma carta, destacando-se as razões, os objetivos e o que se esperava do entrevistado.

Os formulários foram aplicados a um grupo de 200 alunos-docentes (anexo 1) do PEFP oferecido pelo CEFET Rio Pomba/MG e as supervisoras de ensino (anexo 2) das respectivas instituições: CEFET'S de Urutá, Uberaba, Bambuí, Januária e Rio Verde e as EAF'S de Alegre, Barbacena e Catu, com a realização dos seguintes questionamentos:

- Qual o tempo de atuação como docente?
- Por que está cursando o PEFP?
- Qual a sua perspectiva?
- Houve contribuição para a prática pedagógica?
- Ocorreu melhoria na formação docente, para aqueles que cursaram o Programa?
- O desempenho didático-pedagógico do licenciado pelo Programa foi eficiente e eficaz?

4.3 - OS AGENTES NO CONTEXTO DO PROGRAMA ESPECIAL DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA OFERECIDO PELO CEFET - RP.

4.3.1 - Caracterização dos alunos-docentes pesquisados

Ao se questionar o tempo de atuação como docente, observou-se que a maioria dos pesquisados procurou o PEFP por já pertencer ao magistério, traduzindo-se assim, a efetiva necessidade de formação pedagógica para atuação em sala de aula (Figura 1).

Entretanto, ao se questionar se a docência foi sempre seu ideal profissional, observou-se que 80% dos docentes pesquisados não tinham intenção de atuar na docência (Figura 2). Para estes profissionais, está foi uma opção que surgiu depois de concluírem a graduação.

Soares & Oliveira (1993) e Pimenta (1996), destacam que a questão da formação de docentes é bastante polêmica. Alguns setores minimizam a importância da atuação do profissional de educação, sendo necessário apenas a formação superior e o domínio do conhecimento de uma determinada área/disciplina para atuar. Alguns setores que compartilham dessa opinião dão ênfase à neutralidade do saber docente, o que aponta

para uma visão distorcida, de como se dá a prática educativa e do papel do docente como agente político.

Na verdade, a formação do docente para o ensino agrícola deve privilegiar um profissional crítico, criativo, capaz de um pensar científico e de problematizar a realidade em que vive e convive (Sanchez, 2002).

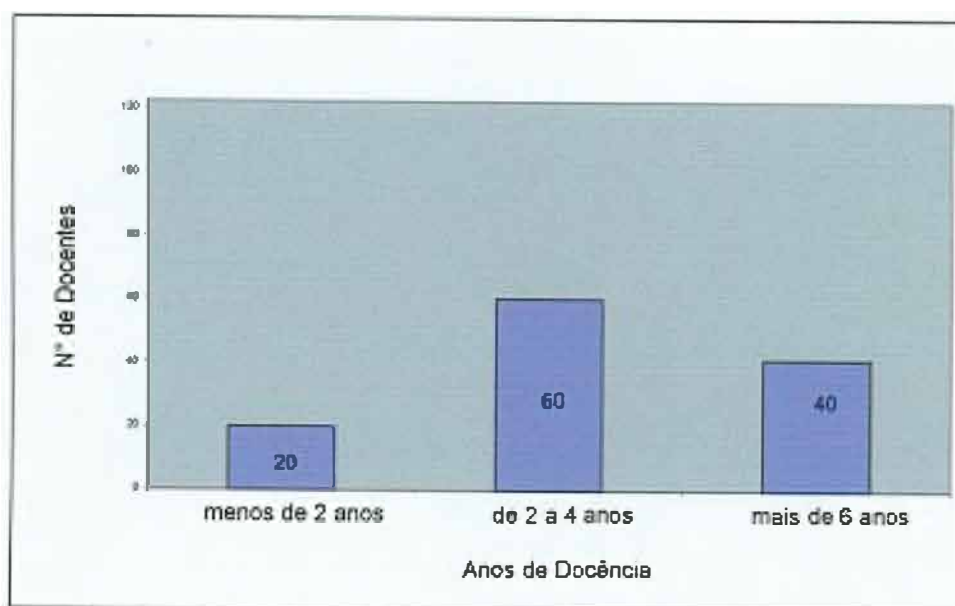


Figura 1 – Tempo de atuação como docente

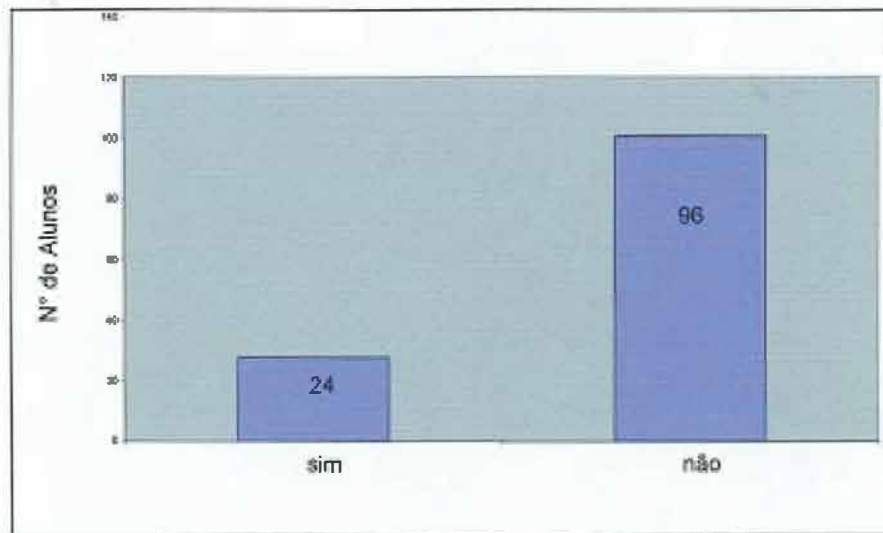


Figura 2 – Opção pela carreira do magistério .

Perguntou-se aos entrevistados as razões que os levaram a cursar o Programa Especial de Formação Pedagógica. As respostas foram organizadas em dois grupos, sendo: (Figura 3).

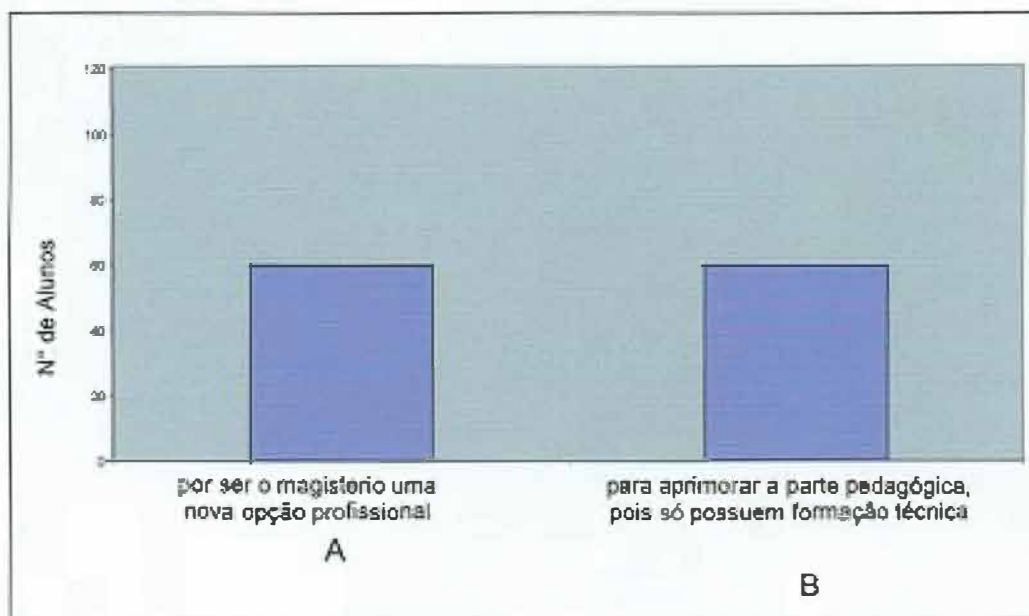


Figura 3 – Razões para cursar o P

Grupo A: Foram aqueles profissionais que não tinham intenção de atuar na docência, porém observaram uma opção de trabalho, portanto necessitam cursar o Programa.

Grupo B: Foram aqueles que já estão no magistério por opção e, mediante a exigência de uma formação pedagógica dentro do sistema, para ingressarem nele, recorrem ao Programa.

Outro ponto abordado no magistério foi a perspectiva do aluno-docente, com relação ao curso (Figura 4), os resultados puderam mostrar que a grande maioria tem uma expectativa positiva, quanto à metodologia de ensino, à didática utilizada, de forma a ser aplicada em sala de aula; principalmente por se tratar de alunos-docentes que já possuem mais tempo no magistério, conhecendo assim, a necessidade inerente da capacitação continuada.

Para Soares & Oliveira (1993), é necessário entender que não é o repassar de conteúdos e o domínio de técnicas que faz de “*um profissional um professor*”. Por outro lado, não são as mais refinadas metodologias e o uso da tecnologia educacional mais avançada que garantirão o sucesso do processo ensino-aprendizagem.

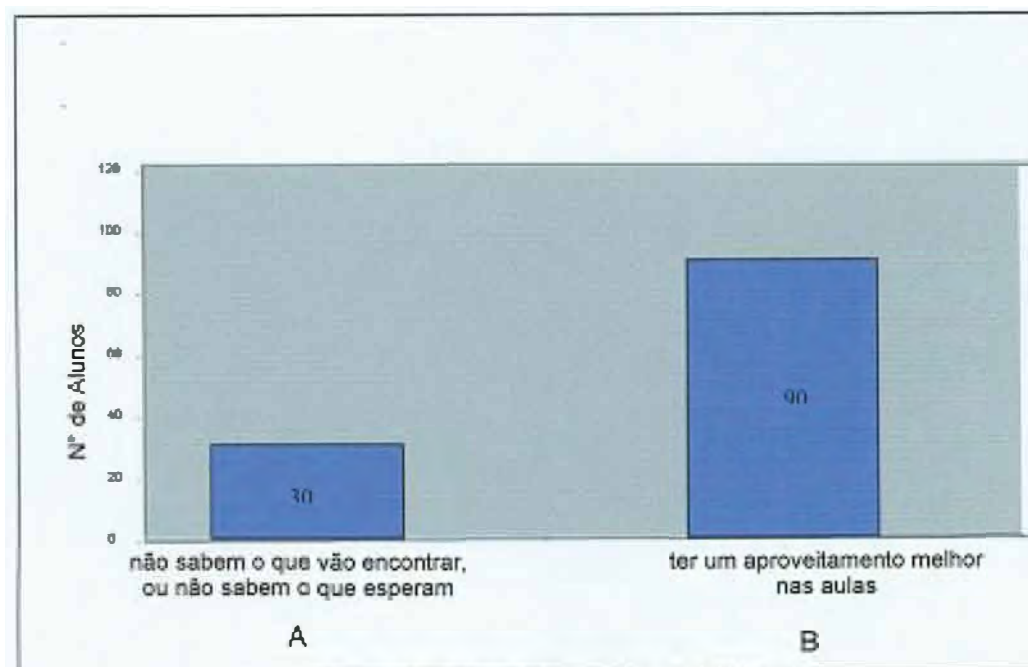


Figura 4 – Perspectiva sobre o PEFP

Questionou-se também sobre as contribuições do Programa na prática pedagógica. Como o curso procura despertar as aptidões profissionais docentes, podemos observar dois tipos de aluno-docente ao final do Programa (Figura 5).

O primeiro foi aquele que se surpreendeu, empolgou e saiu do curso cheio de renovações com relação à sua prática pedagógica e o segundo foi aquele que descobriu que o magistério não é a sua vocação e não pretende continuar nele.

Esta divisão provavelmente decorre da forma como são abordados os temas como atuação docente, administração escolar e a legislação de ensino, pois os módulos ministrados no Programa são organizados para mostrar o dia-a-dia do docente.

Para Fernandes (1994), ao pensar-se em um docente para o ensino agrícola, temos que ter como perspectiva, um profissional que vá além do simples repassar de informações e técnicas. Este docente deve ter além do domínio do conteúdo técnico-científico-pedagógico, o dinamismo das relações político-social e econômico-cultural que servem de suporte para o processo educacional.

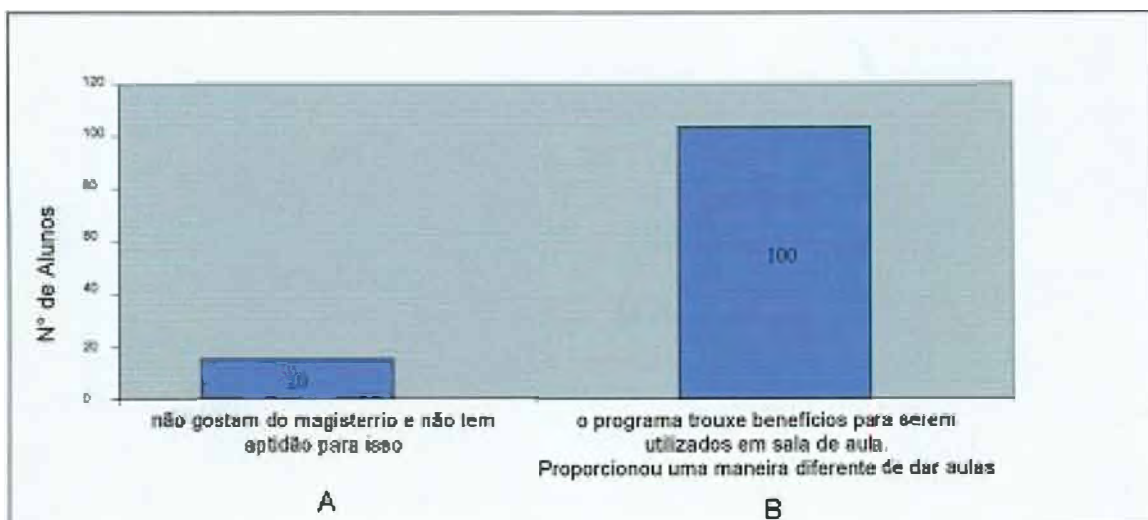


Figura 5- Contribuições do Programa na prática pedagógica.

O último questionamento foi uma pergunta aberta, onde tornou-se possível obter mais informações a respeito da prática pedagógica de cada entrevistado. Observou-se que o progresso na prática docente foi visível ao termino do Curso. Todos os alunos, sem exceção, alertaram para as modificações ocorridas no seu comportamento profissional, além das contribuições positivas para o seu desempenho pedagógico.

Observamos que todos entrevistados se classificam como professores inexperientes, com dificuldades apresentadas para transmitir conteúdos e ao saírem do Programa já trabalham com uma metodologia diferenciada, inovadora, capaz de dar a eles uma outra visão do magistério (Figura 6).

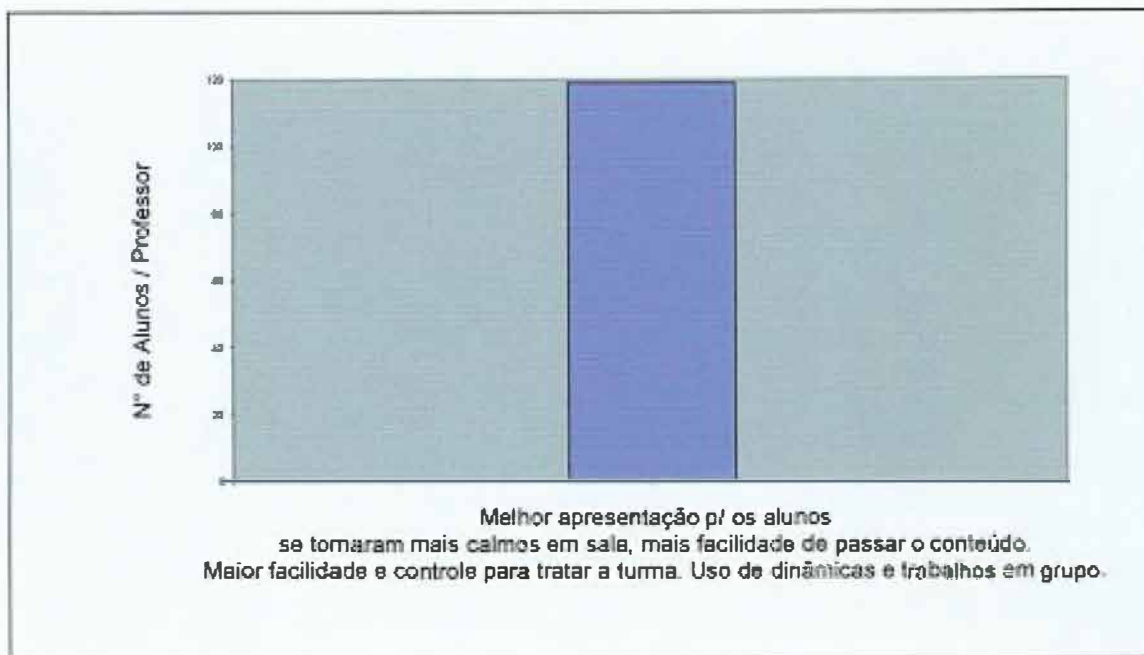


figura 6 – O desenvolvimento da prática pedagógica

4.3.2 - Avaliação da Coordenação Pedagógica e do Setor de Supervisão.

Os supervisores e coordenadores pedagógicos das instituições que mais encaminham seus docentes para o PEFP, também foram questionados. Ao analisarmos as respostas, pudemos observar que todas as Instituições vêm uma grande e significativa mudança na atuação dos docentes após cursar o Programa. Foram citadas algumas alterações, como por exemplo, mais entusiasmo, mais disciplina, menos problemas na relação professor x aluno (Figura 7).

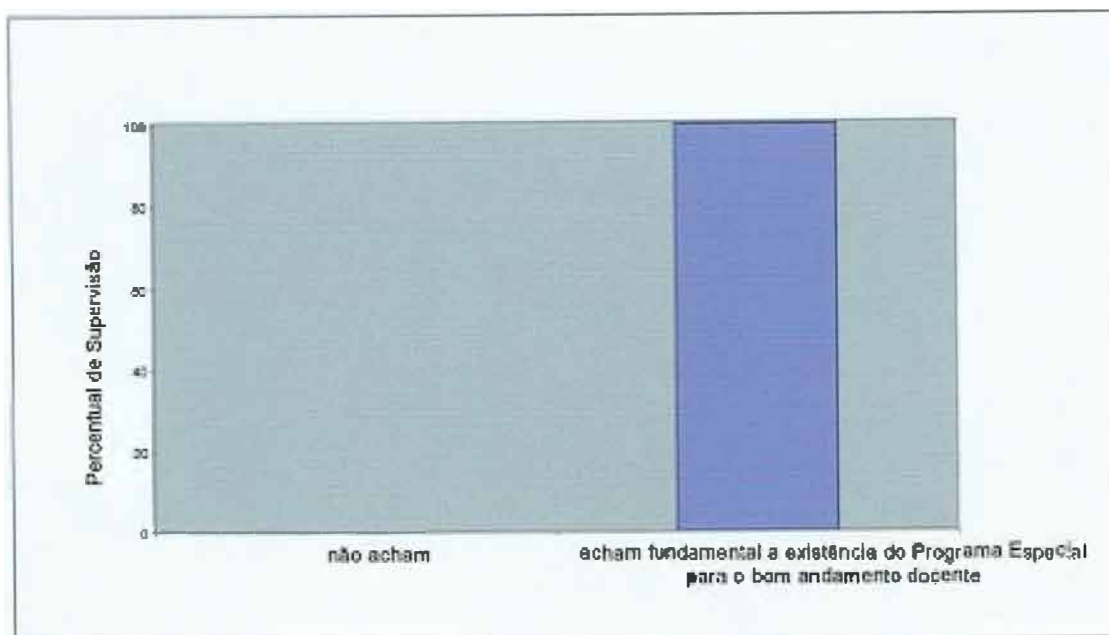


Figura 7 – Adequação didático-pedagógica proporcionada pelo Programa

Ao se questionar sobre o egresso do programa, os entrevistados consideram que a passagem pelo PEFP renovou seu desempenho didático como docente. Em nenhuma das instituições houve restrições com relação à atuação do professor após o Programa (Figura 8).

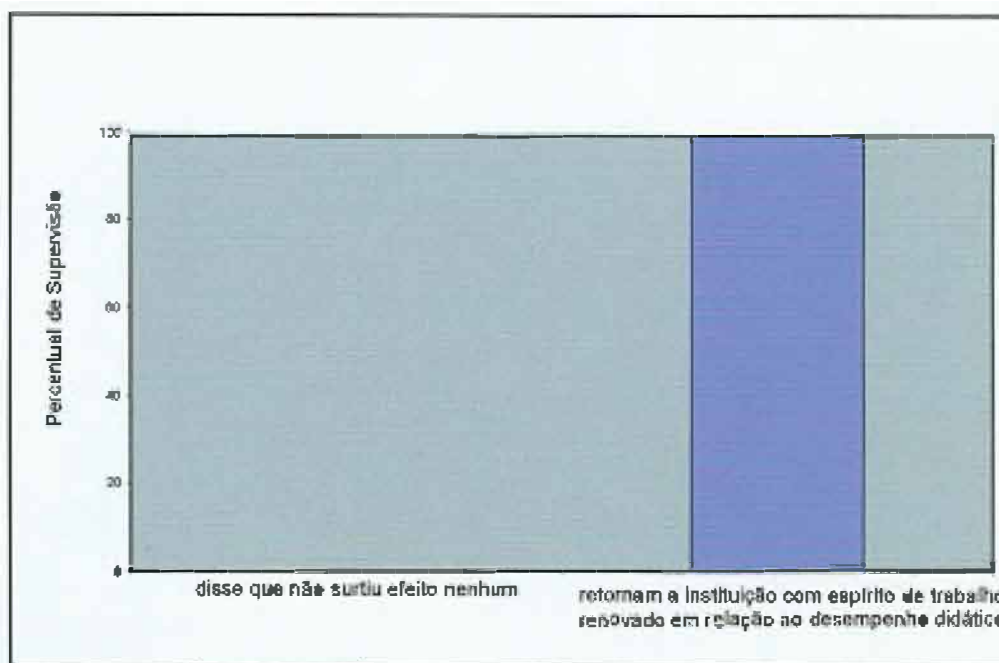


Figura 8 - A opinião dos egressos do Programa

Perguntou-se aos supervisores e coordenadores escolares a respeito da eficiência e eficácia do Programa com relação ao desempenho didático-pedagógico (Figura 9).

A maioria dos supervisores considerou que o trabalho do Programa atingiu de maneira satisfatória o seu objetivo. Porém àqueles professores que realmente não apresentam simpatia para com a atividade docente, não conseguiram desempenhar, sem dificuldades, a sua prática pedagógica. Entretanto, segundo os entrevistados outros não o fazem por problemas políticos ou particulares.

Para Sanchez (2002), se quisermos que o professor trabalhe numa abordagem socioconstrutivista (como sugere a LDB) e que planeje e promova na sala de aula situações em que o aluno estruture suas idéias, analise seus próprios processos de pensamento, expresse seus pensamentos, resolva problemas, numa palavra, faça pensar, é necessário que seu processo de formação tenha essas características.

Pensar é mais do que explicar, e para isso as escolas e as instituições formadoras de professores precisam formar sujeitos pensantes, capazes de um pensar epistêmico, ou seja, sujeitos que desenvolvam capacidades básicas de pensamento, elementos conceituais que lhes permitam mais do que saber coisas, mais do que receber uma informação, colocar-se ante a realidade, apropriar-se do momento histórico para pensar historicamente essa realidade e reagir a ela (Zemelman, 1994)

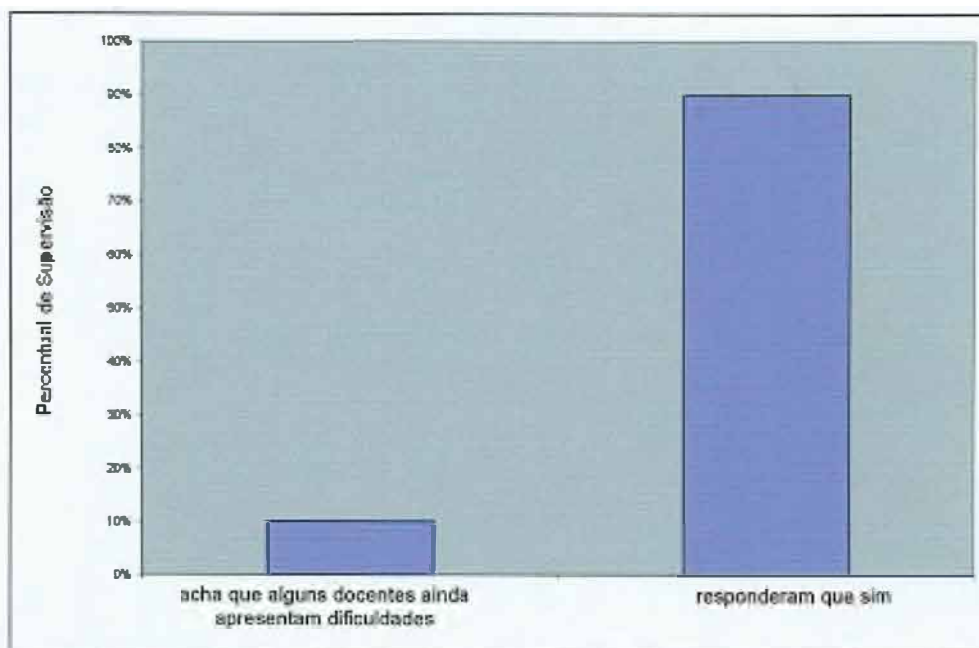


Figura 9 - Desempenho didático-pedagógico do licenciado pelo Programa.

Abordou-se também no questionário, se o Plano Curricular desenvolvido pelo Programa seria suficiente para a adequação didático-pedagógico. Para as coordenações e supervisões todos os temas trabalhados no Programa satisfazem as necessidades de conhecimento dos alunos. Porém observamos restrições no que diz respeito à Prática Pedagógica, que é trabalhada durante o curso, na escola de atuação do aluno.

Alguns supervisores consideraram que a Prática Pedagógica deveria dispensar mais tempo no curso e ter um acompanhamento maior (Figura 10).

São muitos autores que indicam os docentes como o elemento de força que garante a troca educativa. “Toda discussão a respeito da escola termina aqui: não existe transformação que não passe pelo docente. Talvez seja aqui que se deva concentrar todos os esforços e também o maior volume de recursos se queremos fazer da escola uma verdadeira porta de ingresso da cidadania e da competitividade” (Rendo & Vega, 1995).

Critica-se a rigidez curricular e metodológica dos cursos de formação e o desligamento da prática. As iniciativas de formação continuada, geralmente na forma de “treinamento”, vêm sendo bastante contestadas como mostram alguns trabalhos (Fusari, 1988; Guimarães, 1992). Além disso, o professorado enfrenta críticas depreciadoras vindas de vários pontos, levando a um incômodo desprestígio da sua profissão. Entretanto, é certo que formação geral de qualidade dos alunos depende de formação de qualidade dos professores (Libâneo, 1998).

Quanto às práticas de formação de professores, Libâneo (1998) destaca que a tendência investigativa mais recente e mais forte é a que concebe o ensino como atividade reflexiva. Trata-se de um conceito que perpassa não apenas a formação de professores como também o currículo, o ensino, a metodologia de docência. A idéia é a de que o professor possa “pensar” sua prática ou, em outros termos, que o professor desenvolva a capacidade reflexiva sobre a sua própria prática. Tal capacidade implicaria por parte do professor uma intencionalidade e uma reflexão sobre o seu trabalho.

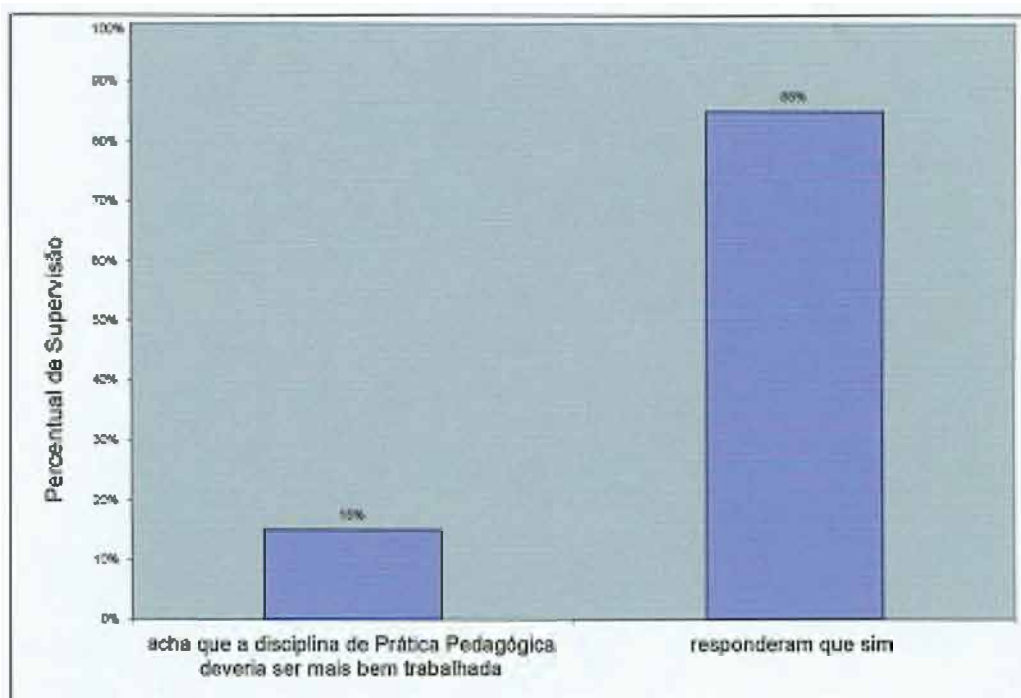


Figura 10 - Plano Curricular desenvolvido pelo Pn gra a

Assim, através dos resultados obtidos podemos observar que o Programa Especial de Formação Pedagógica foi de fundamental importância para os alunos-docentes das Escolas Técnicas, visto que os mesmos não têm uma formação didático-pedagógica que os habilite dentro das exigências legais, e nem os capacite para o desenvolvimento de práticas pedagógicas modernas, o que vem, cada vez mais, fortalecer a permanência do Programa.

5 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Reverendo a trajetória dos Cursos de Formação de Professores para o ensino técnico constatamos que o Esquema I, agora intitulado Programa Especial de Formação Pedagógica representa uma experiência significativa no que tange à preparação didática do docente do ensino técnico - primeiro porque incorporam uma experiência de 30 anos, possibilitando questionamentos e reformulações da prática docente, segundo porque efetivamente vêm sendo realizados por instituições de ensino que apresentam experiências diversas, trabalhando com o ensino técnico.

Assim criados para responder uma necessidade imediata, surgem como propostas transitórias - e vão com o decorrer dos anos se estruturando como cursos regulares, permanentes; obrigando-os a ultrapassarem o seu caráter de transitoriedade e emergencialidade.

Desde 71 quando efetivamente começaram a ser desenvolvidos, acumularam uma bagagem que, no mínimo, deve ser considerada.

Então, tentando responder à pergunta que colocamos como tema central deste trabalho - O Programa Especial de Formação Pedagógica é importante para a formação pedagógica do docente do ensino técnico? Ele atinge seu objetivo? - podemos afirmar que a indefinição de uma política educacional para o ensino técnico tem ratificado a necessidade e a certeza da conservação, cada vez mais presente, destes cursos que atuam como espaços de reformulações relevantes para a formação de professores.

Para se pensar no ideal de professor para esta escola - escola técnica - é necessário que os Cursos de Formação sejam incorporados ao quadro dos Cursos Regulares e que análises críticas desse processo sejam efetuadas para que sirvam de bases precisas para futuras reformulações.

E nesse processo, tendo a escola como espaço político - a figura do professor precisa ser reinventada. Pois uma prática pedagógica tem mais sentido se for fundamentada num conhecimento teórico refletido e aceito de forma crítica.

O estudo me fez ver que se faz cada vez mais necessário uma proposta metodológica para uma nova identidade docente, baseada na formação didática e na preparação do professor que atenda às exigências de se formar um aluno cidadão.

A escola hoje, que prepara técnicos, está reverendo seus objetivos e como esses são expressos através dos conteúdos. Revê ainda, a função que vem desempenhando no processo de formação técnica e ética dos profissionais, a partir da análise da organização social de trabalho no processo de produção capitalista brasileiro - que sempre exigiu mais do que técnica - uma formação social.

Nesse horizonte acreditamos que a importância da permanência dos Cursos de Formação é cada vez mais evidente. Dessa maneira defendemos a formação de um professor que possibilite ao aluno, através de uma metodologia interdisciplinar, assinalar as grandes linhas dos conhecimentos produzidos nos diversos campos e suas conexões com o real.

Assim, diante da análise da questão da formação de professores para o ensino técnico, constatamos que no panorama da história do ensino técnico brasileiro, o Curso Programa Especial de Formação Pedagógica não deve ser extinto e nem cumprir um ritual acomodado e conformista, mas deve significar espaço para discussões e reformulações sobre a formação de professores para esta nova perspectiva educacional brasileira.

6 - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, R. Entre a ciência e a sapiência: o dilema da educação. São Paulo: Loyola, 2000.
- ALVES,R. Conversa com quem gosta de ensinar. 7 ed. São Paulo, Cortez,1984.
- ALVES-MAZZOTTI, A.J; GEWANDSZNAJDER,F. O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa. 2 Ed. São Paulo : pioneira Thomson Learning,2002.
- AZZI, S. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. São Paulo: Cortez, 1999.
- BECKER,H.S. Métodos de pesquisa em ciências sociais. São Paulo: Hucitec. Tradução de Marco Estevão e Renato Aguiar, 1997.
- BORDENAVE,J.D. & PEREIRA,A.M. Estratégias de ensino-aprendizagem.12 ed.,Rio de Janeiro: Vozes, 1991.312p.
- BOSI, Alfredo. Dialética da Colonização. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- BRASIL, Decreto Federal n.º 2.208, de 17/04/97, regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 40 da Lei Federal n.º 9.394/96.
- BRASIL, Lei Federal n.º 9.394, de 20/12/1996, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.
- BRASIL, MEC. Proposta de Diretrizes para a formação inicial de professores da Educação Básica, em Cursos de Nível Superior. Belo Horizonte,2000.
- BRASIL, Portaria nº 432, de 19/06/71. Fixa normas para cursos superiores de formação de professores de disciplinas especializadas do ensino médio.
- BRASIL, Resolução CFE n.º 12/78, Dá nova redação a Resolução 03/77 sobre Licenciatura Plena para graduação de Professores de Formação Especial do Ensino de 2º grau.
- BRASIL, Resolução CNE n.º 02, de 26/06/97, Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio.
- BRZEZINSKI, I. Profissão Professor. Plano editora, 2002.
- CAULLEY,D.N.Documents analysis in program evaluation. N.60 portland, Or. Northwest Regional Educational laboratory, 1981.
- CODO, W.; MENEZES, I. V. Educar, Educador. Rio de Janeiro: Vozes. 1999.
- ENGUITA, M. H. A ambigüidade da Docência entre o profissionalismo e a proletarização. Teoria da Educação. Porto Alegre, Pannonica, 1991, p 41- 46.
- FERNANDES,M.E.A. Formação do profissional de educação: necessidades sociais e princípio básico. Revista Educação em Debate, Fortaleza, na 16, nº 27 a 28, p. 58-70, jan./dez.,1994.

- SACRISTAN, J. G. O Currículo: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- SANCHEZ, S.B. Conceituação, concepção e organização de um programa de pós-graduação para docentes da Educação Profissional. Seropédica/RJ: UFRRJ,2002 (Tese de Doutorado)
- SAVIANI, D. O trabalho como princípio educativo frente 'as novas tecnologias. In: FERRETI, C. J. (org). Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar. Rio de janeiro: Vozes, 1996.
- SCHMITZ, E. O Professor como profissional; in Estudos Leopoldenses. Série Educação. São Leopoldo, RS. Vol. 3 1999.
- SCHON, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A.(org). Os professores e sua formação. Lisboa, Dom Quixote,1992.
- SILVA, M.R.. Saberes , habilidades e competências nas novas diretrizes curriculares nacionais. In: II Jornada de Educação do interior Paulista. São Paulo, 2001.
- SOARES, A. M. D. e OLIVEIRA, L.M.T. de. Formação de professores para o ensino agrícola de 1º e 2º graus - um desafio. Revista da Educação Agrícola Superior, 11(1), p. 17-31, jan./jun., 1993
- THIOLLENT, M. Metodologia da pesquisa-ação. 5. ed. São Paulo : Cortez : Autores Associados, 1992.
- ZEMELMAN, H. El actual momento histórico y sus desafios. Cadernos Anped. (16ª Reunião Anual da Anped), Belo horizonte, (6) : 7-28, out.1994.
- ZENTGRAF, M. C. Metodologia da pesquisa. Rio de Janeiro: Centro de Estudos de Pessoal do Exército Brasileiro, 2003.

- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo : Paz e terra, 1996.
- FREIRE, P. *Educação e Mudança*. 24 ed. São Paulo: Autores Associados, 1999.
- FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 36 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.
- FUSARI, J.C. *A educação do educador em serviço - o treinamento de professores em questão*. São Paulo: PUC,1988 (Dissertação de Mestrado).
- GIROUX, H. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 1997.
- GUBA, E.G.; LINCOLN, Y.S. *Effective evaluation*. San Francisco, Ca., Jossey – Bass,1981.
- GUIMARÃES, V.S. *A capacitação docente em serviço: intenções e resultados*. Goiânia : UFG, 1992 (Dissertação de mestrado).
- GUIRALDELLI JUNIOR, P. *História da Educação*. São Paulo : Cortez, 2 ed. Ver., 1998.
- JAPIASSU, H. *Interdisciplinaridade e patologia do saber*. Rio de Janeiro: Imago, 1976.
- LIBÂNEO, J.C. *Adeus professor, adeus profesora? Novas exigências educacionais e profissão docente*. São paulo : Cortez, Coleção Quesotes da Nossa Época, v.67,1998.
- LOURENÇO F. *Introdução ao estudo da Escola Nova*. São Paulo. Ed. Melhoramentos 1978.
- LUCK, H. *A escola participativa: O trabalho do gestor escolar*. Rio de Janeiro: DP& 2000.
- LÜDKE, M & ANDRÉ , M. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- MELLO, G. N. de. *Cidadania e Competitividade*. São Paulo: Cortez, 1994
- MOREIRA, R.J. *Sociedade e universidade : cinco teses equivocadas*. In: *Estudos Sociedade e Agricultura* n° 3 . Seropédica/ CPDA/ UFRRJ.1994.
- NÓVOA, Antônio (org) . *Os professores e sua formação*. 2º ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.
- PETEROSI, H.G. *Formação do professor para o ensino técnico*. São Paulo: Loyola, 1994.
- PIMENTA, S. G. *Formação de professores - saberes da docência e identidade do professor*. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 72-89, jul./ dez. 1996.
- RENDO, A.D. de & VEGA, V. *la capacitación docente: una práctica sin evaluación*. *Colección respuestas educativas*. Boas Aires : magisterio del Río de la Plata. 1995.
- RIOS, T. A. *Ética e Competência*. São Paulo: Global, 1997.
- RODRIGUES, J. *Quarenta anos adiante: breves anotações a respeito do novo decreto da educação profissional*. *Revista eletrônica do Neddate – Trabalho Necessário*. Ano 3, n.º 3, 2005.
- ROMANELLI, O. de O. *História da Educação no Brasil*. 20 Ed. Petrópolis: Vozes. 1998.

ANEXOS

ANEXO 1

**Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Instituto de Agronomia
Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola**

Pesquisados: Alunos do Programa Especial de Formação Pedagógica do CEFET-RP
Orientador: Prof. Dr.
Orientada: Profa. Roberta Vecchi Prates

Caro(a) Aluno(a)

Este questionário tem por objetivo coletar informações e delimitar os múltiplos aspectos que envolvem a avaliação do Programa Especial de Formação Pedagógica para o Projeto de Dissertação intitulado **“A Formação didático-pedagógica do professor do ensino técnico : Programa Especial de Formação Pedagógica.”**

Sua experiência, opinião e colaboração nas respostas deste questionário são de suma relevância para a concretização da referida pesquisa e análise dos resultados.

Agradeço a colaboração
Atenciosamente

Roberta Vecchi Prates
Mestranda do PPGEA

1 Parte : Identificação

Nome: _____

Graduação: _____

Instituição: _____

Disciplina para habilitação: _____

ANEXO 2

**Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Instituto de Agronomia
Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional Agrícola**

Pesquisados : Alunos do Programa Especial de Formação Pedagógica do CEFET-RP

Orientador: Prof. Dr.

Orientada: Profa. Roberta Vecchi Prates

Caro(a) Coordenador(a) de Ensino

Este questionário tem por objetivo coletar informações e delimitar os múltiplos aspectos que envolvem a avaliação do Programa Especial de Formação Pedagógica para o Projeto de Dissertação intitulado **“A Formação didático-pedagógica do professor do ensino técnico: Programa Especial de Formação Pedagógica.”**

Seu conhecimento, experiência, opinião e colaboração nas respostas deste questionário são de suma relevância para a concretização da referida pesquisa e análise dos resultados.

Agradeço a colaboração
Atenciosamente

Roberta Vecchi Prates
Mestranda do PPGEA

1 Parte : Identificação

Nome : _____

Instituição : _____

Cargo : _____

Ano de Conclusão: _____

2 Parte : Atividade Docente

1) Há quanto tempo você atua como docente?

menos de 2 anos

menos de 4 anos

mais de 6 anos

2) A atividade docente sempre foi seu ideal profissional?

sim não ou talvez

3) Por que está cursando o PEFP?

para aprimorar a parte didático-pedagógica de minha atividade docente

porque achei no magistério uma opção profissional

4) Qual era a sua perspectiva com relação ao curso?

melhorar a metodologia das aulas dadas

não sei, vim por exigência profissional

5) O Programa Especial trouxe algo novo para você em relação à sua prática docente?

Sim. Trouxe benefícios p/ a sala de aula me proporcionando uma metodologia diferente e estimuladora

Não. Não gosto do magistério e vi que não tenho vocação para isso.

6) Como você analisa sua prática pedagógica antes e depois do curso?

Resposta Pessoal. _____

2 Parte : Avaliação da Prática Docente

1) É significativa a adequação da formação didático-pedagógica proporcionada pelo Programa às necessidade do professor de disciplinas do Ensino Técnico?

essencial para o bom andamento da atividade docente, para a adequação de metodologias de ensino.

não

2) O egresso do Programa ministrado pelo CEFET-RP sente-se satisfeito, em sua atuação como professor, com a formação didático-pedagógica recebida durante o curso?

voltaram à Instituição com entusiasmo, com novo espírito de trabalho e desempenho mais positivo

não surtiu efeito nenhum

3) Como supervisor escolar da instituição responsável pela habilitação em que o professor atua, considera eficiente e eficaz o desempenho didático-pedagógico do licenciado pelo Programa?

Sim

Não, eles ainda apresentam dificuldades

4) O Plano de curso do Programa desenvolvido pelo CEFET-RP é suficiente para possibilitar uma adequada formação didático-pedagógica? Qual a sua sugestão?

Sim, bastante adequado às necessidades

Não.



conta do Processo nº 23019.001121/98-81, do Ministério da Educação e do Desporto, resolve:

Art. 1º Autorizar o funcionamento do curso de Letras, Licenciatura Plena com habilitação em Português/Espanhol e respectivas Literaturas, a ser ministrado pela Faculdade de Letras de Ponta Grossa, mantida pelo Centro de Ensino Superior de Campo Grande, com sede na cidade de Ponta Grossa, Estado do Paraná.

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

PAULO RENATO SOUZA

(Of. B. nº 325/98)

PORTARIA Nº 1.229, DE 30 DE OUTUBRO DE 1998

O Ministro de Estado da Educação e do Desporto, 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 663/98 da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, conforme consta do Processo nº 23033.02331/97-48, do Ministério da Educação e do Desporto, resolve:

Art. 1º Reconhecer, pelo prazo de três anos, o curso de Secretariado Executivo, ministrado pelas Faculdades Integradas de Osasco, mantidas pela Fundação Instituto de Ensino para Osasco, com sede na cidade de Osasco, Estado de São Paulo.

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

PAULO RENATO SOUZA

PORTARIA Nº 1.230, DE 30 DE OUTUBRO DE 1998

O Ministro de Estado da Educação e do Desporto, 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 666/98 da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, conforme consta do Processo nº 23035.000534/97-14, do Ministério da Educação e do Desporto, resolve:

Art. 1º Reconhecer, pelo prazo de três anos, o Curso Superior de Tecnologia em Processamento de Dados, ministrado pela Faculdade Vituriana de Tecnologia, mantida pela Associação Vituriana de Ensino Superior, com sede na cidade de Vitória, Estado do Espírito Santo.

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

PAULO RENATO SOUZA

PORTARIA Nº 1.231, DE 30 DE OUTUBRO DE 1998

O Ministro de Estado da Educação e do Desporto, 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 668/98 da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, conforme consta do Processo nº 23039.011113/97-60, do Ministério da Educação e do Desporto, resolve:

Art. 1º Reconhecer, pelo prazo de cinco anos, o curso de Fisioterapia, ministrado pela Universidade do Sagrado Coração de Jesus, mantida pelo Instituto das Apóstolas do Sagrado Coração de Jesus, com sede na cidade de Bauri, Estado de São Paulo.

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

PAULO RENATO SOUZA

PORTARIA Nº 1.232, DE 30 DE OUTUBRO DE 1998

O Ministro de Estado da Educação e do Desporto, 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 681/98 da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, conforme consta do Processo nº 23033.01149/96-15, do Ministério da Educação e do Desporto, resolve:

Art. 1º Autorizar o funcionamento do curso de Secretariado Executivo Bilingüe, a ser ministrado pela Faculdade de Ciências Contábeis e Administrativas de São Carlos, mantida pelo Instituto Paulista de Ensino Superior Unificado, com sede na cidade de São Carlos, Estado de São Paulo.

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

PAULO RENATO SOUZA

PORTARIA Nº 1.233, DE 30 DE OUTUBRO DE 1998

O Ministro de Estado da Educação e do Desporto, 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 682/98 da Câmara de

março de 1996, e tendo em vista o Parecer nº 682/98 da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, conforme consta do Processo nº 23024.000233/98-90, do Ministério da Educação e do Desporto, resolve:

Art. 1º Reconhecer o curso de Arquitetura e Urbanismo, ministrado pela Universidade Federal do Piauí, mantida pela Fundação Universidade Federal do Piauí, com sede na cidade de Teresina, Estado do Piauí, apenas para efeito de registro de diplomas dos alunos que concluíram o curso até o segundo semestre de 1998.

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

PAULO RENATO SOUZA

PORTARIA Nº 1.235, DE 30 DE OUTUBRO DE 1998

O Ministro de Estado da Educação e do Desporto, 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 685/98 da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, conforme consta do Processo nº 23000.007836/97-91, do Ministério da Educação e do Desporto, resolve:

Art. 1º Reconhecer o curso de Licenciatura Plena para Graduação de Professores da parte de Formação Especial do Currículo do Ensino do 2º Grau - Esquema I, ministrado pelo Centro Federal de Educação Tecnológica de Paraná, em convênio com a Escola Agropecuária Federal de Rio Pomba, na cidade de Rio Pomba, Estado de Minas Gerais, apenas para efeito de registro de diplomas dos alunos que concluíram o curso.

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

PAULO RENATO SOUZA

(Of. B. nº 324/98)

DESPACHOS DO MINISTRO Em 30 de outubro de 1998

Nos termos do art. 2º da Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995, o Ministro de Estado da Educação e do Desporto HOMOLOGA o Parecer nº 008/98 da Secretaria de Educação Superior, emitido no exercício da competência que lhe foi delegada pela Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, Parecer nº 023/96, favorável à convalidação dos estudos realizados pelo aluno VALDEMAR FRUTAS NOGUEIRA, no curso de Psicologia, Licenciatura em Psicologia de Filosofia, Ciências e Letras de Santos e da Universidade Católica de Goiás, no período compreendido entre 1983 a 1992, conforme consta do Processo nº 23001.000680/97-44.

Nos termos do art. 2º da Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995, o Ministro de Estado da Educação e do Desporto HOMOLOGA o Parecer nº 009/98 da Secretaria de Educação Superior, emitido no exercício da competência que lhe foi delegada pela Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, Parecer nº 023/96, favorável à convalidação dos estudos realizados pelo aluno DANIELA POLARI MACHADO PEREIRA, no curso de Direito da Universidade Gama Filho, no período compreendido entre 1988/2 a 1992/1, conforme consta do Processo nº 23026.003064/98-57.

Nos termos do art. 2º da Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995, o Ministro de Estado da Educação e do Desporto HOMOLOGA o Parecer nº 010/98 da Secretaria de Educação Superior, emitido no exercício da competência que lhe foi delegada pela Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, Parecer nº 023/96, favorável à convalidação dos estudos realizados pelo aluno CRISTIANI POLARI MACHADO PEREIRA, no curso de Direito da Universidade Gama Filho, no período compreendido entre 1988/2 a 1992/1, conforme consta do Processo nº 23026.003063/98-94.

Nos termos do art. 2º da Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995, o Ministro de Estado da Educação e do Desporto HOMOLOGA o Parecer CED 018/98, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, favorável aos Parâmetros Curriculares Nacionais, da 5ª série, conforme consta do Processo nº 23001.000198/98-63.

PAULO RENATO SOUZA

(Of. B. nº 321/98)

Nos termos do art. 2º da Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995, o Ministro de Estado da Educação e do Desporto HOMOLOGA o Parecer nº 018/98 da Secretaria de Educação Superior, emitido no exercício da competência que lhe foi delegada pela Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, Pa

o, usando da 845, de 28 de março de 1996, e tendo em vista o Parecer nº 663/98 da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, conforme consta do Processo nº 23033.02331/97-48, do Ministério da Educação e do Desporto, resolve:

Art. 1º Reconhecer, pelo prazo de três anos, o curso de Secretariado Executivo, ministrado pelas Faculdades Integradas de Osasco, mantidas pela Fundação Instituto de Ensino para Osasco, com sede na cidade de Osasco, Estado de São Paulo.

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

PAULO RENATO SOUZA

PORTARIA Nº 1.230, DE 30 DE OUTUBRO DE 1998

O Ministro de Estado da Educação e do Desporto, 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 666/98 da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, conforme consta do Processo nº 23035.000534/97-14, do Ministério da Educação e do Desporto, resolve:

Art. 1º Reconhecer, pelo prazo de três anos, o Curso Superior de Tecnologia em Processamento de Dados, ministrado pela Faculdade Vituriana de Tecnologia, mantida pela Associação Vituriana de Ensino Superior, com sede na cidade de Vitória, Estado do Espírito Santo.

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

PAULO RENATO SOUZA

PORTARIA Nº 1.231, DE 30 DE OUTUBRO DE 1998

O Ministro de Estado da Educação e do Desporto, 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 668/98 da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, conforme consta do Processo nº 23039.011113/97-60, do Ministério da Educação e do Desporto, resolve:

Art. 1º Reconhecer, pelo prazo de cinco anos, o curso de Fisioterapia, ministrado pela Universidade do Sagrado Coração de Jesus, mantida pelo Instituto das Apóstolas do Sagrado Coração de Jesus, com sede na cidade de Bauri, Estado de São Paulo.

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

PAULO RENATO SOUZA

PORTARIA Nº 1.232, DE 30 DE OUTUBRO DE 1998

O Ministro de Estado da Educação e do Desporto, 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 681/98 da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, conforme consta do Processo nº 23033.01149/96-15, do Ministério da Educação e do Desporto, resolve:

Art. 1º Autorizar o funcionamento do curso de Secretariado Executivo Bilingüe, a ser ministrado pela Faculdade de Ciências Contábeis e Administrativas de São Carlos, mantida pelo Instituto Paulista de Ensino Superior Unificado, com sede na cidade de São Carlos, Estado de São Paulo.

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

PAULO RENATO SOUZA

PORTARIA Nº 1.233, DE 30 DE OUTUBRO DE 1998

O Ministro de Estado da Educação e do Desporto, 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 682/98 da Câmara de

O CEFET-RP

O Centro Federal de Educação Tecnológica Rio Pomba-MG, situado à Rua Dr. José Paixão da Paixão, s/n.º, Bairro Lindo Vale, município de Rio Pomba-MG, é uma Autarquia leral vinculada ao Ministério da Educação e supervisionada pela Secretaria de Educação Média e Tecnológica – SEMTEC.

Criada pela Lei 3092, de 29 de dezembro de 1956, com o nome de Escola Agrícola de Rio Pomba nas instalações da antiga Fazenda Experimental. Durante sua existência passou por várias alterações chegando a atual estrutura, sendo transformado em CEFET em 13 de novembro de 2002.

Em convênio com o CEFET-PR, instituição que possui larga experiência no desenvolvimento de cursos de formação profissionalizante, o CEFET-RP recebe o **PROGRAMA ESPECIAL DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA**, em conformidade com a Resolução nº 02/97, visando qualificar profissionais com formação superior e experientes em atuar na docência.

Com este objetivo foi desenvolvido um currículo inovador, estruturado com base em temas que abrangem as diferentes áreas do conhecimento.

Os temas permitem ao professor construir conhecimentos e habilidades necessárias à atuação docente, possibilitando o desenvolvimento vinculado da teoria com a prática, ultrapassando os modelos tradicionais de formação, em que as disciplinas fragmentam o conhecimento em compartimentos estanques.

O PROGRAMA ESPECIAL DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA

A QUEM SE DESTINA: a portadores de diplomas de nível superior para o exercício do magistério em disciplinas do currículo que integram Educação Básica (as quatro últimas séries do Ensino Fundamental, do Ensino Médio) e da Educação Profissional em Nível Básico e Técnico em diversos Sistemas de Ensino.

- DA CERTIFICAÇÃO: ao aluno concluinte do Programa de Formação Pedagógica e aprovado em todas as suas etapas, será conferido após a homologação do Resultado Final da Turma pelo Conselho de Ensino do CEFET-PR, certificação de Conclusão equivalente à Licenciatura Plena, conforme Art. 10 da Resolução n.º 02/97 do CNE. No *Certificado de Conclusão*, será apontada a habilitação obtida.

3- DA MATRIZ CURRICULAR: os núcleos que compõem a matriz curricular do Programa são:

Núcleo Contextual: tem como objetivo propiciar a compreensão de todos os mecanismos que envolvem a organização e estruturação de uma instituição de ensino nos seus diferentes níveis; desenvolver o processo gerencial das relações humanas e profissionais que se desenvolvem nas instituições, bem como, avaliar o papel da instituição de ensino como agência de transformação da realidade na qual está inserida.

Núcleo Estrutural: sua principal finalidade é oportunizar ao professor a aquisição de competências e o desenvolvimento das habilidades necessárias ao exercício das atividades inerentes à sala de aula, compreensão do seu papel de agente de transformação de sua prática pedagógica e responsabilidade no desenvolvimento de pesquisas educacionais.

Núcleo Integrador: além da prática de ensino (estágio supervisionado) este núcleo será desenvolvido por meio do planejamento multidisciplinar, objetivando uma visão global da realidade na qual está inserida a prática do educador, tendo a interdisciplinaridade como elo articulador das diferentes áreas do conhecimento. O professor deverá desenvolver os conteúdos de forma harmoniosa podendo valer-se de palestras, seminários, workshops, grupos de estudo, entre outros, possibilitando ao educador ampla visão da interação teoria e prática sob diferentes enfoques.

Núcleo Contextual

TEMAS	EMENTAS	C/H
Gestão de Ensino	-Estrutura Organizacional das Instituições de Ensino -Política de desenvolvimento de recursos humanos -Programa de Avaliação Institucional	80
A Instituição como Organização	- Papel da Instituição no contexto socioeconômico. - Complexidade das organizações. - Poder e autoridade. - Valores burocráticos e profissionais - Estabelecimento de políticas e procedimentos.	80
Profissão Professor	- Motivação do Professor no trabalho -Compromisso do Professor no trabalho - Competência e habilidades do professor. -Ética - Reações a mudanças e inovações no trabalho	60

Núcleo Estrutural

TEMAS	EMENTAS	C/H
Paradigmas da Educação	-Evolução e tendência da educação -Concepções e construção de currículos	80
Dimensões da Ciência e da Tecnologia no Ambiente Educacional	-A tecnologia e a técnica -Qualidade e inovação -Enfoque epistemológico -O ensino da ciência e da tecnologia nos diferentes níveis	80
Concepções psicopedagógicas do processo ensino-aprendizagem	- Psicologia da aprendizagem e do desenvolvimento -aspectos psicopedagógicos do processo ensino-aprendizagem	180
Metodologia científica para as práticas de investigação no ensino	- Pesquisa educacional -Professor como investigador de sua prática pedagógica	40

INSCRIÇÕES

1. PERÍODO: 16 a 25 de junho de 2003
2. TAXA DE INSCRIÇÃO: R\$ 70,00 (setenta reais).
3. LOCAL: O pagamento da taxa de inscrição poderá ser realizado no CEFET-RP ou por meio de depósito bancário para a Fundação de Apoio ao Ensino Tecnológico e Profissionalizante de Rio Pomba –MG .3.1. DADOS BANCÁRIOS: FUNDEP de Rio Pomba Banco 104 – Caixa Econômica Federal – CEF Agência : 1123 – Rio Pomba – MG Conta 03000577-7

PRÉ-REQUISITOS: ser portador de Diploma de nível Superior de curso que não ofereça Licenciatura em Pedagogia.

DOCUMENTAÇÃO: Para efetuar a inscrição, o candidato deverá apresentar a seguinte documentação:

1. Fotocópia de Cédula de Identidade;
2. Fotocópia de Diploma ou Certificado de Conclusão Histórico Escolar, obtido em Curso de Grau Superior.
3. "Curriculum Vitae", com comprovante dos títulos e experiências relacionados;
4. Ficha de inscrição devidamente preenchida em formulário próprio fornecido pela Secretaria do CEFET- no ato da inscrição.
- 5 Comprovante do pagamento da taxa de inscrição

S: Todas as cópias de documentos deverão ser autenticadas.

DA SELEÇÃO

A seleção dos candidatos para a 6ª Turma do Programa Especial de Formação Pedagógica, será feita por meio de prova escrita designada pela Coordenação do Curso de Formação de Professores que pontuará os "Curriculum Vitae" e Históricos Escolares apresentados.

A seleção dos candidatos obedecer-se-á a seguinte ordem de prioridade:

1. Portadores de diploma de curso superior, relacionado à habilitação pretendida, com, pelo menos, 60 (sessenta) horas/aula de experiência docente;
2. Portadores de diploma de curso superior de duração não relacionada com a habilitação pretendida;

MATRÍCULA

Os habilitados na seleção farão sua matrícula:

PERÍODO: 30 de junho a 04 de julho de 2003.

TAXA DE MATRÍCULA: R\$ 250,00

LOCAL: O pagamento da taxa de matrícula poderá ser realizado no CEFET-RP ou por meio de depósito bancário para a Fundação de Apoio ao Ensino Tecnológico e Profissionalizante de Rio Pomba - MG / FNDEP de Rio Pomba Banco 104 - Caixa Econômica Federal - CEF Agência : 1123 - Rio Pomba - MG Conta Corrente: 000577-7

DOCUMENTAÇÃO:

1. Histórico Escolar do Curso de Graduação (fotocópia)
2. Certidão de Nascimento (fotocópia);
3. Carteira de identidade (fotocópia);

4. Prova de estar em dia com o Serviço Militar, para os candidatos do sexo masculino (fotocópia);

5. Título de eleitor (fotocópia);

6. 02 (duas) fotografias 3x4, recente.

7. Comprovante do pagamento da taxa de inscrição

Todas as cópias de documentos devem ser autenticadas.

8. O candidato, no primeiro dia letivo, deverá assinar o Contrato de Prestação de Serviços Escolares que obedecerá a seguinte condição de pagamento:

- Taxa de inscrição: 70,00

- Taxa de matrícula de R\$ 250,00 + 12 parcelas fixas de R\$ 250,00

- Taxa diária: 8,00 (alimentação e estada).

PERÍODO E LOCAL DE REALIZAÇÃO DO PROGRAMA

O Programa será desenvolvido no CEFET-RP, conforme este cronograma:

Mês	Períodos	Nº / dias	CH
Julho/2003	14 a 20	6 1/2	52 h
	21 a 31	10 1/2	84 h
Total parcial			136 h
Outubro/2003	6 a 12	6 1/2	52 h
	13 a 19	6 1/2	52 h
Total parcial			104 h

Mês	Períodos	Nº/dias	CH
Janeiro/2004	05 A 11	6 1/2	52 H
	12 A 18	6 1/2	52 H
	19 A 25	6 1/2	52 H
Total Parcial			162 H
Julho/2004	05 a 11	6 1/2	52 h
	12 a 18	6 1/2	52 h
	19 a 25	6 1/2	52 h
	26 a 31	6	48 h
Total parcial			204 h
TOTAL GERAL			606 H

INFORMAÇÕES
Secretaria Escolar do CEFET-RP
Rua Dr. José Sebastião da Paixão, s/nº
Cep: 36 180 -000
Rio Pomba-MG
Fone :032 3571 5755

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO MÉDIA E TECNOLÓGICA
CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE
RIO POMBA-MG

PROGRAMA ESPECIAL DE
FORMAÇÃO PEDAGÓGICA

RIO POMBA
2003

OBJETIVO ESPECÍFICO/HABILIDADES	CONTEÚDO	Nº de Aulas	TE	RD	FA

Documento Padrão:
 Elaborado por:
 Revisado por:
 Aprovado por:

Plano de Ensino
 (Coordenador de Curso)

Nome do arquivo:
 Revisão:
 Data:
 Período de revisão:

Plano de Ensino
 01