

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: REFLEXÕES SOBRE AÇÕES DO SENAI/SC

LEANDRO HUPALO

Mestrando do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, Campus Chapecó. E-mail: leandrohupalo@gmail.com

ADRIANA RICHIT

Professora da Universidade Federal da Fronteira Sul, Campus Erechim, Rio Grande do Sul, Brasil. Docente do Programa de Pós-graduação em Educação da UFFS. Doutora em Educação Matemática pela UNESP/ Rio Claro, São Paulo. E-mail: adrianarichit@gmail.com

RESUMO

A educação profissional no Brasil tem ganhado novas nuances nos últimos anos devido, sobretudo, às transformações do mundo do trabalho, as quais colocam em movimento processos de qualificação profissional, a expansão dos campos de atuação e a oferta de novos e diferenciados serviços. Com isso, os processos de formação profissional do trabalhador contemporâneo têm se deparado com importantes desafios à medida que os objetivos de formação precisam considerar as expectativas da sociedade, as transformações do mundo do trabalho e, entre outras coisas, as questões relacionadas à formação plena do indivíduo, destacando-se aí a formação social-crítica e a apropriação do conhecimento social e historicamente produzido e acumulado pela humanidade. Considerando esses aspectos, o texto dedica-se a delinear e analisar algumas proposições de formação docente promovidas no âmbito do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial de Santa Catarina – SENAI/SC, bem como os desafios que se manifestam em face a essas proposições. Para tanto, apresenta uma análise dos programas de iniciação à docência, trainee docente, práticas pedagógicas e avaliação, a partir de um diagnóstico da formação inicial e continuada dos docentes da unidade de ensino de Videira/SC. A análise, de natureza qualitativa, dos programas evidencia o modo como se constituem os processos de formação dos professores da educação profissional no âmbito do SENAI/SC, e a relação com a emancipação e intelectualidade dos professores e divisão do trabalho docente no contexto da referida instituição.

Palavras-chave: Educação Profissional. Formação de Professores. SENAI/SC.

TEACHERS' TRAINING FOR PROFESSIONAL EDUCATION: REFLECTIONS ABOUT SENAI/SC ACTIONS

ABSTRACT

Brazilian professional education has been analyzed through new perspectives in the last years, mainly due to work world transformations which shake its movement processes, to the expansion of activity fields and to the offer of new and different services. Before that, the professional education process of contemporary worker has faced important challenges as the goals of education need to consider society's expectations, the work world transformations and, among others, issues related to its subjects' holistic education, with emphasis on the critical and social education as well as on the appropriation of social knowledge, historically produced and accumulated by humanity. Considering these aspects, this paper is dedicated to outline and analyze some propositions of teachers' education promoted by the "Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial de Santa Catarina – SENAI/SC", Brazil, as well as the challenges faced by these propositions. In order to do that, it analyzes the beginners' programs, the teaching trainee, the pedagogical practices and the evaluation based on a diagnosis of initial and continuous education at the teaching unit of Videira, in Santa Catarina. Besides that, it also analyses, on a qualitative perspective, the way SENAI's teachers of professional education constituted their educational process and its relationship with their intellectual emancipation and their labor divisions in the institution.

Keywords: Professional education. Teachers education. SENAI/SC.

Introdução

A formação pedagógica do professor da educação profissional e tecnológica constitui-se em dimensão prioritária no cenário brasileiro desde a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB de 1996, no âmbito da qual são estabelecidas as dimensões abrangidas por essa modalidade de educação. Segundo o Artigo 39 da LDB, “[...] a educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e as dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia.” (BRASIL, 1996, p. 26) ¹.

Esse aspecto é discutido por Lucília Machado, em artigo publicado na revista Educação e Sociedade, para a qual a formação docente à Educação Profissional e Tecnológica – EPT “[...] é decisiva para que a atual política de expansão, interiorização e democratização dessa modalidade educacional se efetive com qualidade social, produção de conhecimentos, valorização docente e desenvolvimento local integrado e sustentável.” (MACHADO, 2011, p. 690).

Essa autora enfatiza, ainda, que esse desafio é histórico e tem se revelado crítico a partir de 2005 em função da criação de diversos programas, destacando-se a expansão da Rede Federal de Educação Científica e Tecnológica, a criação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – PRONATEC, a aprovação do Plano Nacional de Educação – PNE, entre outras iniciativas implementadas nesse período (MACHADO, 2011).

De acordo com as diretrizes da LDB, a educação profissional objetiva, principalmente, elevar a condição intelectual do ser humano mediante uma formação que ultrapasse o tradicional repertório de suas funções laborais. Para alcançar a formação adequada na perspectiva da emancipação do estudante, a formação do professor precisa incluir, entre outras, a dimensão pedagógica, por meio da qual o docente possa promover uma prática profissional coerente e comprometida, na qual estejam imbricados conhecimentos específicos, saberes profissionais, disciplinares, curriculares e experienciais, conforme propõe Tardif (2013). No entanto estudos sobre educação profissional, como Machado (2011), revelam que a formação inicial dos professores que atuam nessas instituições tem sido predominantemente específica e de caráter técnico, sobretudo em áreas relacionadas à tecnologia.

Além dos saberes que derivam da formação profissional inicial, que no caso dos professores da educação profissional são estritamente específicos e carentes de bases pedagógicas, existem ainda os saberes experienciais, provenientes das atividades cotidianas, que se constituem a partir da prática e nela são validadas. Sobre isso Machado (2011, p. 691) diz que ainda “se recrutam profes-

¹ Redação alterada pela Lei n. 11.741/2008.

sores para a EPT fiando-se apenas em formação específica e experiência prática, crendo que a constituição da docência se dará pelo autodidatismo”. Complementarmente, pontua:

[...] habitualmente, vista como acessória à escolarização básica ou sua substituta, a EPT mais densa de ciência e cultura vê sua relevância elevada no rastro da valorização do trabalho pelas economias em crescimento, pela atual dinâmica da competição capitalista e em propostas de desenvolvimento nacional, soberanos, melhor distribuído social, econômica e ambientalmente. Poucos se lembram, porém, de um flanco crítico: a sustentabilidade pedagógica da oferta de EPT por quadros-docentes formados e valorizados adequadamente (MACHADO, 2011, p. 691).

Outro importante aspecto atrelado à relevância desse tema situa-se na dimensão acadêmica. André (2009) pontua que o tema de pesquisa relacionado ao campo da formação de professores tem se destacado, constituindo um panorama marcado por diferentes perspectivas de investigação. No entanto, embora os estudos sobre a formação docente tenham avançado nas últimas décadas, ainda são escassos os estudos que tomam por foco de investigação especificamente a formação de professores no âmbito da educação profissional e tecnológica. Essa carência é ressaltada em Pena (2011), ao analisar as produções publicadas, entre os anos de 2000 e 2009, no Banco de Teses da Capes², nos anais da ANPED³ (GT 8 – Formação de professores), na Revista Brasileira de Educação e nos Cadernos de Pesquisa e Educação e Sociedade, onde foram encontrados apenas dois trabalhos sobre esse tema.

Diante do exposto, delineamos um estudo de natureza qualitativa, tomando a formação docente no âmbito da educação profissional e tecnológica por foco investigativo, com o objetivo de delinear e analisar algumas proposições de formação docente promovidas no âmbito do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI/SC, destacando os desafios que se manifestam em face dessas proposições. Para tanto, focamos a unidade de Videira/ SC⁴. O material empírico tomado para a análise no presente texto foi constituído em face a uma pesquisa de mestrado, em desenvolvimento, no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS. Tal material constitui-se dos documentos relativos às ações formativas promovidas para os novos docentes do SENAI/SC, denominadas trainee docente, práticas pedagógicas e avaliação, conforme prevê o Projeto Pedagógico da referida instituição.

² O Banco de Teses da Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) é um sitio eletrônico (bancodeteses.capes.gov.br) no qual estão disponíveis as informações bibliográficas das teses e dissertações defendidas nos programas de pós-graduação do Brasil.

³ ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.

⁴ A unidade do SENAI de Videira/SC é integrada pela filial de Fraiburgo/SC, inaugurada em setembro 2013, que atua nas modalidades de Qualificação Profissional, Aprendizagem Industrial e Curso Técnico. Porém, a formação docente é realizada de forma conjunta entre as unidades de ensino, de modo que a atuação docente acontece de forma compartilhada. Desta forma, neste trabalho, ao nos referirmos à unidade de Videira deve-se considerar incluída a filial de Fraiburgo/ SC. Integra ainda a unidade do SENAI de Videira/SC a filial Pinheiro Preto/SC denominada LATEB – Laboratório de Tecnologia de Bebidas que atua no ramo da metrologia inaugurada em 2014 que, por sua vez, não tem relação com o ramo da educação da instituição de ensino.

A investigação por seu objetivo, constitui-se qualitativa segundo o entendimento de Bogdan e Biklen (1994, p.49), para os quais “a abordagem qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia e que nada é trivial, que tudo tem um potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo”. Segundo esses autores, a investigação qualitativa contempla cinco características: a fonte direta dos dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal; a investigação qualitativa é descritiva; os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos; os investigadores tendem a analisar os seus dados de forma indutiva e; o significado é de importância vital na abordagem qualitativa.

A análise dos dados constituídos procedeu-se em sinergia com a perspectiva da análise de conteúdo de Laurence Bardin, a partir da qual foram evidenciados as possibilidades e os desafios da formação profissional docente no contexto das ações promovidas no SENAI/SC, aspectos esses focados no presente artigo.

Explicitando o contexto do estudo: o SENAI/SC

O Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI/SC é uma entidade de direito privado, sem fins lucrativos, ligada à Federação das Indústrias de Santa Catarina – FIESC e integrada a um conjunto de Federações de Indústrias de diversos estados brasileiros. Está estreitamente associado aos distintos contextos que demarcaram a história do Brasil, tendo surgido a partir de um decreto que representou uma opção explícita do governo federal em desenvolver a indústria nacional e adotar um modelo expansionista da economia. Visando formar mão de obra qualificada para a incipiente indústria de base na época, foi criado pelo decreto-lei n. 4.048/1942 por Getúlio Vargas, então presidente de república.

No Estado de Santa Catarina o SENAI iniciou suas atividades em 1954 com o objetivo de formar e aperfeiçoar profissionais para a indústria. Atualmente existem unidades instaladas em cinquenta e sete municípios catarinenses, de modo que em 2014 foram efetuadas mais de cento e noventa e sete mil matrículas nos níveis de ensino de Aprendizagem Industrial, Qualificação Profissional, Ensino Médio Articulado com a Educação Profissional, Cursos Técnicos, Cursos Superiores de Tecnologia e Especialização *lato sensu*. Segundo as diretrizes do Projeto Pedagógico do SENAI/SC (2014, p. 14),

[...] inicialmente, as atividades constituíram-se, basicamente, na escolarização de trabalhadores através de aprendizagem industrial. Nos anos 90, as inovações tecnológicas demandaram ao SENAI/SC novos desafios nas áreas de educação profissional e de serviços técnicos e tecnológicos.

No município de Videira/SC, o SENAI iniciou as atividades em 1975 ofertando os cursos de Qualificação Profissional e Aprendizagem Industrial. A partir de 1999, paralelamente a aprovação da lei n. 9.649/98 que proibiu a expansão do sistema federal de educação profissional, o SENAI passou a oferecer cursos técnicos diversos. Em 2005 foi criado o curso de Ensino Médio Articulado à Educação Profissional, pautado no objetivo de oferecer formação em nível médio integrado ao nível técnico. A unidade de Videira/SC encerrou as atividades letivas de 2014 atendendo um público superior a mil e seiscentos estudantes.

Além disso, a partir de 2012 o SENAI passou a ofertar, em parceria com o Governo Federal por meio do Programa Nacional de Acesso ao Emprego e Trabalho – PRONATEC⁵, cursos gratuitos em nível de Qualificação Profissional e Cursos Técnicos. Conforme informação disponível no sítio eletrônico do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego,

[...] o Acordo de Gratuidade tem por objetivo ampliar, progressivamente, a aplicação dos recursos do SENAI, do SENAC, do SESC e do SESI, recebidos da contribuição compulsória, em cursos técnicos e de formação inicial e continuada ou de qualificação profissional, em vagas gratuitas destinadas a pessoas de baixa renda, com prioridade para estudantes e trabalhadores⁶.

A evolução tecnológica e o aprimoramento da produção industrial presenciados na contemporaneidade, bem como a passagem de um modelo de bem-estar social para uma economia globalizada, promoveram importantes transformações no âmbito social e econômico. Foram estas transformações que possibilitaram a transposição da noção de competência do campo do trabalho para o campo da educação profissional, já que tais transformações demandam que o trabalhador desenvolva um novo perfil profissional. Segundo consta no Projeto Pedagógico do SENAI/SC (2014, p. 60),

[...] no que tange à formação dos estudantes, os propósitos que balizam a ação da unidade compreendem a formação para o mundo do trabalho e para a cidadania, com claros objetivos endereçados para priorizar valores sociais, alicerçar condutas e escolhas para além da vida escolar, em futuro imprevisível, ancorado no desejo de busca de bem-estar pessoal, o que inclui a realização profissional. Esses propósitos, todavia, são gerais, referindo-se a todos os alunos, independentemente do curso que realizem, convergindo mais diretamente para o aprender a viver juntos e aprender a ser. Não se trata, pois, de apontar somente para os objetivos relativos ao desenvolvimento de competências, em

⁵ Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), criado pelo Governo Federal, em 2011, com o objetivo de ampliar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica.

⁶ Disponível em <<http://pronatec.mec.gov.br/institucional-90037/objetivos-e-iniciativas>>. Acesso em: 26. dez. 2014

termos de conhecimentos, habilidades e atitudes explicitados nos planos de curso, de acordo com a natureza do trabalho a que se vinculam.

Portanto, nessa perspectiva, o processo educativo assume uma nova dimensão e tais transformações encontram na Educação com Base em Competências, a concepção de educação que se propõe a desenvolver o cidadão para uma atuação eficaz em situações complexas, a partir da mobilização de conhecimentos, habilidades e atitudes.

O modelo de educação proposto pelo SENAI/SC visa desenvolver nos estudantes capacidades como participação, colaboração, criatividade para a inovação, visão empreendedora e pensamento crítico. Sobre este aspecto, a formação em educação profissional passa a ser entendida de modo amplo, abarcando o desenvolvimento cognitivo, capacidade de comunicação e expressão, controle de situações, criatividade, capacidade de trabalho colaborativo, iniciativa à tomada de decisões e, principalmente, formação de sujeitos com consciência crítica. Ainda segundo o Projeto Pedagógico, ampliam-se significativamente as responsabilidades formativas da Educação para desenvolver o cidadão tanto do ponto de vista conceitual e procedimental quanto comportamental (SENAI/SC, 2014).

Portanto, a concepção de educação subjacente às ações do SENAI está em sintonia com o cenário do mundo do trabalho atual, o qual vive um período de contradições. Para Depresbiteris e Deffune (2002) prega-se a solidariedade num campo de competição exacerbada, busca-se a preservação ambiental enquanto ainda não se sabe como equilibrá-la com o desenvolvimento industrial, e a educação, por sua vez, tem sido valorizada apenas no discurso, faltando-lhe medidas concretas voltadas à melhoria de sua condição. Portanto, para além da formação voltada ao trabalho, a educação profissional abarca, também, a dimensão da formação humana e intelectual, dimensão essa fundamental para a emancipação do sujeito, conforme sugere Saviani (2007).

Para melhor compreender as dimensões da educação profissional apresentamos a seguir um breve histórico da trajetória da educação profissional no Brasil, evidenciando as relações de hegemonia, de luta entre as classes dominantes e dominadas e os interesses defendidos por cada uma, processos esses que influenciaram a consolidação da própria educação profissional no Brasil.

Breve histórico da educação profissional e a necessidade de formação docente

Ensinar, trabalhar e produzir conhecimentos, técnicas e tecnologias voltadas ao desenvolvimento das sociedades são ações humanas presentes desde a antiguidade, práticas estas que eram transmitidas, inicialmente, de geração à geração, por meio de observação, oralidade e repetição. Destaca-se aí o desenvolvimento de conhecimentos e técnicas que permitiram o progresso de diferentes campos profissionais, como as engenharias e a agricultura.

Ao findar da idade média, a preocupação com a formação de profissionais nessas áreas ganhou novo impulso, de maneira que no século XVIII foram criadas, na França, duas importantes instituições destinadas à formação de engenheiros. A *École Nationale des Ponts et Chaussées*, de Paris/França, criada em 1747, que é considerada a primeira escola de engenharia, e a *École Polytechnique*, fundada em 1794 (PARDAL, 1986). Além disso, nesse período, foi criado em Paris o primeiro curso de engenharia civil, diferenciando-se da engenharia militar (OLIVEIRA, 2005).

No Brasil, a preocupação com a formação de profissionais de diversas áreas surge a partir da colonização portuguesa, tendo como os primeiros aprendizes de ofícios os índios e os escravos. Historicamente, tal modelo de ensino caracterizou-se por qualificar apenas as classes sociais baixas (OLIVEIRA, 2005, apud SECCO *et al.*, 2013). A partir de 1808, com a chegada da Corte Portuguesa ao Rio de Janeiro, foi criado o Colégio das Fábricas, atendendo uma maior demanda de serviços e empreendimentos industriais em detrimento do declínio das atividades meramente agroindustriais. Segundo Manfredi (2002, p. 72)

[...] do ponto de vista econômico, extinguiram-se as relações de intercâmbio e de exploração características do modelo Metrópole-Colônia. A economia brasileira deixou de basear-se apenas na agroindústria voltada para o sistema colonial de trocas. Iniciou-se a implantação de atividades e empreendimentos industriais estatais e privados, para subsidiar o comércio que interessava à Metrópole.

Contudo, somente em 1909, com o Decreto n. 7.566⁷, o ensino profissional expandiu-se pelo país, quando foram implantadas escolas técnicas federais em dezenove estados brasileiros, visando “[...] não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastara da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime.” (BRASIL, 1909).

Essas escolas eram custeadas pelos Estados, Municípios e União com recursos alocados no Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio e caracterizavam-se pela oferta de ensino profissional gratuito e básico, preferencialmente para estudantes entre dez e treze anos de idade em condições de pobreza. Segundo Kuenzer (2007), antes de atender às demandas de um desenvolvimento industrial quase inexistente, regiam-se as escolas por uma finalidade moral: educar numa perspectiva moralizadora da formação do caráter pelo trabalho. Sobre isso Canali

⁷ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf>. Acesso em: 20. nov.2014.
 (2001, p. 7, grifo nosso) destaca:

[...] a rede de Escolas de Aprendizes e Artífices não logrou qualidade e eficiência no ensino profissional para o atendimento às demandas do setor industrial. Os prédios que as abrigavam eram inadequados; as oficinas apresentavam-se em precárias condições de

funcionamento; havia escassez de mestres de ofícios especializados e de profissionais qualificados; dessa feita, **o ensino profissional reduziu-se ao conhecimento empírico, uma vez que os mestres de ofícios se originavam das fábricas e das oficinas, faltando-lhes o conhecimento teórico relativo aos cursos oferecidos.**

Consequentemente ao cenário que se apresentava, o ensino profissional instituído pela Rede Federal de Ensino sofreu um elevado índice de evasão que, segundo Canali (2011), atingiu a marca de cinquenta por cento em pouco mais de um ano de existência. De modo geral, o período da Primeira República no Brasil não favoreceu grandes avanços no ensino básico, sendo formado basicamente por escolas confessionais⁸ e particulares⁹. No entanto, observa-se que, desde o início, o ensino profissional assumiu a responsabilidade pela formação das classes menos favorecidas no âmbito social e econômico.

Posterior a isso, na Constituição Federal de 1937 consta a primeira referência à educação profissional no país, considerando-a como responsabilidade do governo federal e citando o dever das indústrias e sindicatos em criar escolas de aprendizes para os filhos de funcionários e associados, contando com o auxílio, inclusive financeiro, do poder público. Segundo Saviani (2007), as políticas pertinentes à educação, objetivavam atender às demandas do processo de industrialização e do crescimento ascensorial da população urbana. No percurso histórico do Brasil evidencia-se que os anos de 1930 e 1940 foram marcados pelo processo de industrialização do país, favorecendo a disseminação do ensino profissional e a necessidade de institucionalização de um modelo de ensino que se adequasse ao desenvolvimento industrial à época.

Durante o período do Estado Novo no Brasil, sobretudo a partir da Constituição de 1937, a formação dos professores passa a ganhar importância no cenário educacional. Segundo Canali (2011, grifo nosso), os professores são chamados a se profissionalizarem, a fim de atenderem as demandas da educação primária, gerando a necessidade de redefinir a sua formação, já atendida nos moldes do curso normal, criado em 1830, porém expandido no período republicano. Neste período surge o Decreto-Lei n. 8.530/1946 com a finalidade de prover a formação do pessoal docente necessário às escolas primárias, habilitar administradores escolares destinados às mesmas escolas,

⁸ Escola que professa, por via de regra, uma doutrina ou um princípio filosófico a ser seguido e que se dissemina em suas práticas cotidianas perante a sociedade.

⁹ Escola gerida pela iniciativa privada com a finalidade da exploração comercial da atividade educacional. No país foi organizada sob o princípio da livre iniciativa desde os tempos do Brasil Colônia.

desenvolver e propagar os conhecimentos e técnicas relativas à educação da infância.

Segundo Canali (2011), durante o governo de Getúlio Vargas¹⁰, mais precisamente nos anos de 1942 e 1943, foi realizada a Reforma Capanema, resultando na criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI, Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC e na

regulação do ensino industrial, secundário e comercial. Dentre as leis orgânicas criadas nessa Reforma, o Decreto-lei n. 4.984/1942 dispunha sobre a obrigatoriedade da criação e manutenção de escolas de aprendizes sob a responsabilidade das empresas com mais de cem funcionários.

Para Kuenzer (2007) a formação dos trabalhadores e cidadãos no Brasil constitui-se historicamente a partir da categoria “dualidade estrutural”, uma vez que havia uma nítida demarcação de trajetória educacional para as elites e para os trabalhadores. O ensino profissional destinava-se àqueles que não fossem seguir carreiras universitárias, evidenciando a distinção entre as classes abastadas e as classes pobres da sociedade. Restava, então, uma formação de mão-de-obra manual e mecânica do aprender a fazer para os menos favorecidos.

Em janeiro de 1942 foi publicado o Decreto-lei n. 4.073, denominado Lei Orgânica do Ensino Industrial, com o objetivo de organizar o ensino profissional que se tornava relevante no país em função do crescimento econômico da época. Embora o decreto tenha regulamentado o ensino industrial e, conseqüentemente, oportunizado melhorias no processo, Saviani (2007) ressalta que o caráter dualista, que separa o ensino secundário do ensino profissional, reforça a prerrogativa ao ramo secundário de ascensão a qualquer carreira de nível superior, assim como reforça o caráter corporativista que vincula estreitamente cada ramo ou tipo de ensino às profissões e ofícios requeridos pela organização social.

Posteriormente, a Lei Orgânica do Ensino Industrial sofreu algumas alterações, destacando-se pelo menos duas: o acesso ao ensino superior e o fim da dualidade entre o ensino propedêutico e o ensino profissional. A primeira oportunizou aos estudantes formados em cursos profissionalizantes o acesso ao ensino superior em qualquer ramo de ensino, desde que respeitados os exames de adaptação. A segunda, fundamentada na Lei de Diretrizes e Bases n. 4.024/1961, formalizou a distinção entre o ensino profissional e o ensino propedêutico, favorecendo a aproximação entre estes ramos de ensino e atenuando a discriminação da educação profissional. Porém, na prática, o ensino industrial com suas funções vinculadas ao trabalho manual continuaram sem o reconheci-

¹⁰ Nome da reforma do sistema educacional brasileiro realizada durante a Era Vargas (1930- 1945), sob o comando do ministro da educação e saúde Gustavo Capanema. Essa reforma, de 1942, foi marcada pela articulação junto aos ideários nacionalistas de Getúlio Vargas e seu projeto político ideológico, implantado sob a ditadura conhecida como “Estado Novo”. No mesmo ano foi decretada a Lei Orgânica do Ensino Industrial que regulou esta modalidade de ensino no país.

mento social, sendo que tal discriminação permaneceu como uma herança cultural do século XX.

Após esse período de desvalorização, a educação profissional é retomada durante o regime militar, a partir da Lei n. 5.692/1971, com o objetivo de constituir uma estruturação do ensino básico, por meio da inserção da obrigatoriedade da habilitação profissional para todos os estudantes da rede pública. Essa iniciativa fundamentou-se na necessidade de mão-de-obra qualificada para

garantir o desenvolvimento do país centrado na industrialização que, à época de Médici¹¹, apresentava crescimento econômico médio de aproximadamente onze por cento (GERMANO, 2005).

No entanto, o modelo de educação profissional proposto pelo regime militar não obteve o êxito esperado, visto que as escolas particulares continuavam a propagar o ensino propedêutico voltado para as ciências, letras e artes e, sobretudo, atendendo a classe mais favorecida do país. Na rede pública não foi possível a implantação em rede nacional do ensino profissional, devido à falta de recursos materiais e professores com formação pedagógica necessária. Os índices de repetência escolar e a evasão acentuada também colaboraram para o fracasso da educação profissional na época, pois as classes menos favorecidas eram excluídas do sistema de ensino e sequer chegavam ao ensino médio. O modelo de sociedade dualista e desigual que se configurou, à época, reforçava a herança civilizatória que se registra desde a colonização e assume novos patamares no contexto de cada período histórico do país, em razão das mudanças políticas e estruturais dos sistemas produtivos dominantes.

Posterior, na década de 1980, o Brasil consolida, mediante uma luta histórica de classes, o processo de redemocratização com o primeiro governo civil e o fim do regime militar. Assim como diversos setores da sociedade, os educadores intensificaram os debates entre os diferentes grupos em busca de uma nova direção para a educação brasileira. Nesta época, o mercado de trabalho deparou-se com uma saturação de profissionais técnicos, formados em massa entre os anos de 1960 e 1980, e uma nova organização do ensino profissional e do ensino propedêutico passa a ser contemplada.

Por fim, a partir da Lei de Diretrizes e Bases n. 9.394/1996, o ensino médio configura-se como etapa final da educação básica e prevê a consolidação e o aprofundamento do ensino fundamental e o acesso à educação superior mediante a conclusão do ensino básico.

Percebe-se ao longo da trajetória do ensino profissional no Brasil que a formação docente do

¹¹ Emílio Garrastazu Médici foi um militar e político brasileiro. Presidiu o Brasil entre 30 de outubro de 1969 e 15 de março de 1974, durante o regime militar.

professor deste nível de ensino não se configurou como prioridade. O avanço da educação profissional e a sua importância num cenário mundial cada vez mais globalizado não foi acompanhado pela formação docente. Veiga (2012) sustenta que atualmente a sociedade está diante de um processo de ampliação do campo da docência e esta profissão especializada, assim concebida pela autora, requer formação profissional para o seu exercício. Neste sentido, Machado (2008, p. 21) considera:

[...] é fundamental que conste da formação do professor de educação profissional conteúdos sobre a educação brasileira, a história da educação profissional, as relações da educação profissional com o contexto econômico-social, os fundamentos da relação entre trabalho e educação, a discussão sobre produção de saberes no e sobre o trabalho, os espaços de articulação entre escola e trabalho, a influência das redes de pertencimento como legitimação e valorização dos sujeitos e seus saberes, mudanças no mundo do trabalho e suas implicações para a educação, políticas e legislação da educação profissional, objetivos e especificidades da educação profissional, conceitos e paradigmas sobre currículo na educação profissional, relações entre currículo, educação, cultura, tecnologia e sociedade; dualidade na organização curricular e currículo integrado; a construção curricular na educação profissional, didática e educação profissional, organização e planejamento da prática pedagógica na educação profissional, avaliação do processo de ensino-aprendizagem na educação profissional, docência na educação profissional etc.

Em síntese, a eminente necessidade de formação pedagógica para os docentes da educação profissional coloca-se como um imperativo tendo em vista, além dos aspectos destacados ao longo dessa seção, os desafios de natureza didático-pedagógica manifestados nas práticas de sala de aula desses profissionais. Em alguns casos, as práticas baseiam-se na transmissão de conhecimentos e técnicas sem haver qualquer diálogo, reflexão ou crítica sobre a docência ou sobre o papel social da educação, conforme destaca Machado (2011).

Contrapondo-se a essa perspectiva, consideramos que se faz necessário que o docente oportunize aos estudantes o crescimento intelectual necessário para uma efetiva participação social, visando um nível avançado de desenvolvimento cultural, tecnológico e material da sociedade, instigando-o a sair de uma situação de conforto e romper com a previsibilidade das atitudes e situações em sala de aula. Para tal, a concepção de que o professor apenas ensina muda radicalmente, passando a ser compreendido como aquele profissional que também aprende, colocando-se como sujeito capaz de transformar os conhecimentos da sua disciplina em conhecimentos relacionados aos demais campos do conhecimento. A esse respeito, o Projeto Pedagógico do SENAI/SC (2014, p. 54) diz que o docente precisa “estabelecer um novo contrato didático com o aluno, que favoreça um posicionamento que vai além da escuta passiva e da realização de exercícios repetitivos”, pois, segundo Veiga (2012, p. 15), a escola “não pode se limitar à função de educar. Dela são exigidas, cada vez mais, a função de ensinar e a ocupação educativa dos tempos livres com ações pedagógicas. A escola deve ser cada mais próxima à realidade”.

Para tanto, a formação do professor da educação profissional precisa ir além da instrumentalização prática, pautada no desenvolvimento de técnicas de ensino, passando e constituir o ato de formar o docente qualificando-o para o exercício pleno do magistério. Para Batista (2001), formação docente significa, então, o reconhecimento das trajetórias próprias dos homens e

mulheres, seguida de uma contextualização histórica desses percursos. Perrenoud (2002) acredita que o professor precisa assumir uma prática reflexiva profissional com a finalidade de oportunizar ao docente observar, memorizar, escrever, compreender e assumir novas opções. O mesmo autor justifica esta necessidade com o objetivo de livrar os profissionais do trabalho prescrito¹², convidando-os a construir seus próprios procedimentos em função dos estudantes, da prática, do ambiente e das parcerias e cooperações possíveis.

Nessa perspectiva, a questão da formação do professor assume importância diferenciada no âmbito do SENAI/SC, de modo que algumas importantes ações têm sido implementadas, dentre as quais algumas são abordadas a seguir.

Programas de formação docente no âmbito do SENAI/SC

O Projeto Pedagógico do SENAI/SC (2014, p. 58) evidencia o papel do professor no desenvolvimento dos estudantes, afirmando:

[...] dentre as competências previstas como necessárias para o século XXI estão, além daquelas do domínio da cognição (relativas à capacidade de aprender, de ter pensamento crítico, de memorizar, de ser criativo), aquelas relativas aos domínios intrapessoal e interpessoal, também conhecidas como socioemocionais. As competências do domínio intrapessoal dizem respeito à capacidade que cada um tem de lidar com as emoções e de modificar seu comportamento para alcançar objetivos: já as de domínio interpessoal, correspondem à capacidade de se expressar e interpretar o que o outro diz. Ambas são importantes para formação do novo profissional para o século XXI, e caberá à escola, em parceria com as famílias, a responsabilidade de preparar este novo homem, o qual deverá conseguir lidar com as características dessa nova era, adaptar-se aos novos tempos, entender o conhecimento em uma perspectiva crítica e autônoma, e seguir aprendendo ao longo de toda sua vida. A Educação Profissional Técnica e Tecnológica deverá, assim, contribuir também para o processo de formação do homem contemporâneo.

¹² Segundo Perrenoud (2002), o trabalho prescrito trata-se de um processo de proletarianização do professor limitando-o a simples tarefa de “prestador de serviços”.

O documento sugere que a escola é a principal responsável pela articulação dos conhecimentos, por meio dos quais ao estudante seja oportunizada a apropriação e a construção do conhecimento. Neste processo é importante considerar o papel central do professor no tocante ao desenvolvimento do aluno. Culturalmente a figura do professor tem agregado inúmeras tarefas que, sobretudo, contribuem significativamente para a manutenção da divisão do trabalho docente. Tardif e Lessard (2013) propõem que a organização do trabalho escolar encontra-se em permanente movimento e engaja diversos atores sociais que estão em relação de poder uns para com os outros.

Embora exista a divisão do trabalho docente entre o professor e os demais atores sociais atribui-se à escola a responsabilidade de desenvolver os alunos além da educação formal. No

entanto, há de se considerar que para oferecer uma educação que vá além dos saberes específicos do currículo escolar, a formação docente precisa avançar, precisa ser diferenciada.

Diferentemente da perspectiva que acreditamos, a formação do docente da educação profissional apresenta uma trajetória marcada pela falta de professores com formação mínima para a docência em sala de aula. Segundo Fonseca (1986, p. 115),

[...] nos primeiros tempos os professores teóricos não poderiam sair senão dos quadros do ensino primário, não tendo por essa razão nenhuma ideia do que necessitavam lecionar no ensino profissional. E quanto aos que deviam ensinar a parte prática, não havendo outras fontes onde ir buscá-los, seriam recrutados nas fábricas ou oficinas, dentre os operários mais hábeis, porém, sem a necessária base teórica e que, evidentemente, por essa mesma razão, só poderiam transmitir a seus alunos os conhecimentos empíricos que possuíam.

A situação da formação docente destacada nesse excerto é evidenciada também nos dias de hoje, de modo que não existe formação pedagógica para técnicos e engenheiros que aspirem a carreira docente. Em detrimento de uma formação técnica e sem bases pedagógicas para a prática docente, que favoreçam o desenvolvimento profissional, os professores da educação profissional necessitam de formação pedagógica que lhes possibilite práticas em sala de aula comprometidas com a formação geral do estudante e não apenas com a apropriação e o desenvolvimento de habilidades e competências específicas. Para Nóvoa (2009) a formação docente, pautada na profissionalidade docente e na personalidade do professor, deve compreender cinco propostas genéricas que, devidamente contextualizadas, podem inspirar uma renovação dos programas e das práticas de formação docente. São elas: o conhecimento, a cultura profissional, o tato pedagógico, o trabalho em equipe e o compromisso social. Ainda segundo Nóvoa (2009, p. 3),

[...] ao sugerir um novo conceito, disposição, pretendo romper com um debate sobre as competências que me parece saturado. Adopto um conceito mais “líquido” e menos “sólido”, que pretende olhar preferencialmente para a ligação entre as dimensões pessoais e profissionais na produção identitária dos professores.

Partindo da necessidade eminente diante do cenário na educação profissional, o SENAI/SC tem promovido algumas ações de formação de professores, a partir das quais busca promover a formação pedagógica e, com isso, ampliar as dimensões da formação dos estudantes. Dentre as principais ações, tomamos para análise os seguintes: capacitação para novos docentes, trainee docente, práticas pedagógicas e avaliação, abordados a seguir.

Capacitação para novos docentes

Segundo NP 06 Gepes/Recrutamento e Seleção/SENAI¹³, toda contratação de colaboradores deve ser precedida de processo seletivo, respeitando os princípios constitucionais da legalidade, da

moralidade, da eficiência, da isonomia, da igualdade, da impessoalidade e da publicidade. Desta forma, os professores do SENAI, de diversas unidades federativas, entre elas do Estado de Santa Catarina, são contratados mediante processo seletivo público. Ainda conforme esse documento, o processo seletivo de professores é realizado em pelo menos três etapas: análise curricular, prova teórica e prova didática (apresentação de uma aula de até trinta minutos para uma banca). Além dessas etapas, de acordo com a especificidade da área de atuação, alguns processos seletivos incluem uma prova prática (atividade prática específica para a área de atuação) e entrevista.

Mediante aprovação no processo seletivo e contratação pela instituição, os professores ingressantes participam de uma ação formativa de *iniciação à docência*, cuja carga horária equivale a dezesseis horas, ação essa realizada presencialmente pela equipe pedagógica da unidade de ensino, para a qual esses novos professores foram nomeados. O conteúdo da formação contempla os princípios básicos de docência, tais como elaboração de planos de aula e de ensino, conhecimentos sobre os registros escolares em sistema informatizado específico, tecnologias educacionais, breve introdução às práticas pedagógicas e à metodologia de avaliação. A definição desses conteúdos como sendo basilares aos processos formativos deve-se ao fato de que muitos professores ingressantes possuem apenas formação específica em sua área de conhecimento e mínimo (ou nenhum) conhecimento pedagógico para a docência, conforme ressalta Machado (2011) e Kuenzer (2007).

¹³ O Núcleo de Gestão de Pessoas do SENAI/SC – Gepes é um órgão interno da instituição responsável por regular, entre outros, os processos de admissão de colaboradores para o quadro funcional. No que tange aos processos seletivos compete à Gepes atender à necessidade de serviço e selecionar profissionais qualificados, observado o padrão de mercado e a busca pela eficiência da Entidade, sendo vedada, em obediência aos princípios da moralidade e da impessoalidade, a ocorrência de práticas como nepotismo, tráfico de influência, apadrinhamento, troca de favores, bem como as discriminações previstas no art. 7º da Constituição Federal.

No entanto, a formação docente presente no módulo *iniciação à docência* do SENAI/SC compreende, de modo geral, aspectos instrumentais no que concerne ao ensino. Os professores da educação profissional em sua maioria, como já observado ao longo desse texto, não possuem formação pedagógica. Deste modo, considera-se que os primeiros contatos com a carreira docente devem oportunizar aos futuros professores da instituição de ensino um aprofundamento em questões que vão além da instrumentalização de processos pedagógicos, abarcando também uma formação pedagógica para a docência. Neste sentido, Nóvoa (2009) afirma que os primeiros anos de exercício docente são essenciais à formação, destacando a importância de um acompanhamento do professor, da análise de sua prática e da integração na cultura profissional docente.

No entanto, a formação docente praticada no Brasil atualmente está diretamente ligada, segundo Veiga (2012, p. 17) à “formação do tecnólogo do ensino”, expressão também utilizada por

Maurice Tardif em muitos de seus trabalhos. Tal formação é centrada no desenvolvimento de competências para o exercício técnico-profissional, e os conhecimentos são baseados na definição do que ensinar aos alunos. Este modelo de formação docente, pautado nas políticas públicas neoliberais, é aligeirado e insuficiente para uma prática pedagógica emancipadora. Ainda segundo Veiga (2012, p. 17-18), “[...] essa concepção confere ao trabalho do professor um caráter muito mais ligado à atividade artesanal, restringindo competências a um saber prático, reduzindo-se a uma formação pragmatista, simplista e prescritiva.”.

No âmbito do SENAI o que se verifica é que, devido ao considerável aumento do número de vagas para a educação profissional, principalmente nos níveis de Curso Técnico e Qualificação Profissional, houve uma notável elevação do quadro docente em 2014, mudança essa decorrente do movimento das políticas públicas contemporâneas que têm promovido o resgate e o desenvolvimento da educação profissional no Brasil na última década. Por outro lado, os processos seletivos, em sua maioria, têm sido realizados em caráter de urgência, de modo que o exercício da docência em sala de aula tem sido imediato à contratação, aspecto esse que tem impossibilitado esses professores de participarem dessa formação inicial¹⁴. Por exemplo, entre os meses de janeiro e agosto de 2014 foram realizados sete processos seletivos na unidade de Videira nas áreas de elétrica, mecânica, alimentos, informática e inglês, totalizando setenta e sete inscritos. A partir da realização dos processos seletivos foram efetivadas treze contratações. No entanto, constata-se que três dos docen-

¹⁴ A evolução do quadro de colaboradores do SENAI/SC, principalmente docentes, deve-se a evolução no número de oferta de cursos relacionados ao PRONATEC. As evidências do aumento significativo de professores na instituição de ensino podem ser verificadas junto ao Núcleo de Serviços Compartilhados, responsável pela área de Recursos Humanos na escola, mediante relatórios internos.

tes aprovados, ou seja, apenas vinte e três por cento, participaram da formação de introdução à docência antes de iniciar as atividades em sala de aula, sendo estes nas áreas de elétrica, informática e alimentos¹⁵.

Além disso, dados levantados junto à base interna de dados da instituição de ensino¹⁶, revelam que dos setenta e sete candidatos inscritos para as vagas de professores no processo seletivo para a unidade de Videira, entre janeiro e agosto de 2014, apenas dezesseis foram aprovados em todas as etapas do processo.

Estas informações sinalizam que pode haver, entre os candidatos inscritos, carência de conhecimentos relativos à docência, abrangendo aspectos didático-pedagógicos principalmente. Para além disso, esses números evidenciam uma tendência no que diz respeito ao perfil dos profissionais que tem buscado ingressar na carreira docente nas instituições de educação

profissional como é o caso do SENAI/SC, unidade de Videira, em que mais uma vez há predominância de profissionais liberais, desprovidos de formação para a docência.

Contudo, Gatti (2013) pontua que a formação deficitária de professores não se dá apenas no ensino profissional, já que as estruturas formativas docentes, de modo geral, não refletem o estudo aprofundado da Didática ou das Práticas de Ensino a partir de teorizações que permitam a manutenção de uma relação indissociável entre pensamento e ação.

¹⁷ **Programa Trainee Docente**

O *Programa Trainee Docente* do SENAI/SC é um projeto piloto de formação de professores ingressantes na carreira docente na educação profissional, iniciado no final de 2013 com a abertura de quarenta vagas para Santa Catarina, nas áreas de eletroeletrônica, edificações, segurança do trabalho, informática, eletrotécnica e metalmecânica. Este Programa tomou por base o modelo de trainee desenvolvido pelo SENAI do Rio Grande do Sul.

O trainee objetiva preparar os professores, didática e pedagogicamente, para desenvolverem ações de planejamento, organização, desenvolvimento e gerenciamento dos processos de ensino e de aprendizagem; desenvolver competências essenciais para o exercício da função de especialistas de ensino; articular conhecimentos teóricos com situações práticas que envolvam os processos educativos para possibilitar a ampliação e construção do conhecimento e proporcionar capacitação

¹⁵ Os dados quantitativos referentes à formação docente dos professores de educação profissional do SENAI/SC foram extraídos de sua base interna de informações denominada SGN – Sistema de Gestão do Negócio.

¹⁶ Idem nota acima.

¹⁷ A definição utilizada para trainee no Senai/SC refere-se à engenheiros recém-formados que passam por uma formação pedagógica específica para a atuação docente no ensino profissionalizante.

técnica aos docentes, alinhada à metodologia de educação por competência.

Os participantes do Programa são selecionados por meio de processo seletivo pautado em análise curricular do candidato, prova teórica e prova didática. A partir desse processo constituiu-se, ainda em 2013, a primeira turma, a qual era composta de onze professores e cujas atividades formativas foram iniciadas no primeiro semestre de 2014.

O *Programa Trainee Docente* do SENAI/SC tem uma duração de aproximadamente dois meses, com carga horária equivalente a trezentas e doze horas, das quais cento e doze horas destinam-se à formação pedagógica. As demais duzentas horas destinam-se à formação técnica e pedagógica, cujas atividades são desenvolvidas na unidade de ensino para a qual os professores foram selecionados, sob responsabilidade da coordenação pedagógica e professor tutor na área de atuação¹⁸.

A formação do professor é realizada em quatro módulos, divididos entre (a) abertura do programa, papel do docente no SENAI, fundamentos e princípios da prática docente SENAI,

educação por competências, estratégias de aprendizagem desafiadoras (estudo de caso, situação problema, projeto e pesquisa), discussão de textos sobre a prática docente e auxílio ao tutor na execução de aulas práticas; (b) metodologia de ensino, estratégias de ensino, práticas em sala de aula, avaliação na educação por competências, critérios na elaboração de questões, avaliação, observação de aulas teóricas e práticas na área de atuação, preparação de aulas para socialização no grupo de trainees; (c) planejamento de situação problema, plano de ensino, rotinas pedagógicas, tecnologias educacionais, apresentação de aulas, leitura de artigos de educação; (d) elaboração e gerenciamento de situações de aprendizagem e apresentação de aula prática e teórica¹⁹.

Durante a realização do Programa, o professor recebe semanalmente apontamentos da coordenação pedagógica e do tutor na unidade de ensino com o objetivo de alinhar as atividades técnicas e pedagógicas desenvolvidas, bem como identificar oportunidades de melhoria no processo pedagógico. Além de participar da formação, o professor precisa desenvolver outras atividades no âmbito da unidade de ensino, tais como participar de conselho de classe, reuniões pedagógicas e de planejamento; assistir aulas do tutor e/ ou outros professores de áreas diferentes de atuação; ministrar aulas de revisão ou aplicar avaliações, porém, sempre acompanhado pelo tutor; atuar como monitor de pequenos grupos de estudantes durante as aulas; elaborar materiais e recursos didáticos e organizar laboratórios e outros espaços relacionados à sua área de atuação.

¹⁸ As informações referentes à metodologia de formação do trainee docente na instituição de ensino são referenciadas em documento internos disseminados na intranet do SENAI/SC.

¹⁹ Idem nota acima.

Para concluir o Programa o professor é submetido a uma avaliação de conhecimentos, etapa essa que consiste na elaboração e ministração de aula, contemplando conceitos teórico e prático da sua área de atuação na referida unidade de ensino. Mediante a aprovação no Programa, o professor é contratado pela unidade de ensino para ingressar na carreira docente.

Programa de Formação em Práticas Pedagógicas

Além da formação pedagógica inicial, oportunizada ao docente do SENAI/SC, a instituição promove ações de formação continuada, denominada *Formação em Práticas Pedagógicas*, as quais são subdivididas em dois módulos: práticas pedagógicas e avaliação. A periodicidade da realização da formação docente acontece de acordo com a demanda de cada unidade de ensino. Segundo o Projeto Pedagógico do SENAI/SC (2014, p. 52), os processos de ensino e de aprendizagem “estão ancorados na concepção da interação como processo para a construção do conhecimento e do desenvolvimento de capacidades, norteando as ações pedagógicas da equipe escolar”.

A *Formação em Práticas Pedagógicas* é realizada presencialmente e consiste em proporcionar aos docentes conhecimentos pedagógicos da prática de sala de aula. Esse Programa totaliza uma carga horária de vinte horas e contempla os seguintes conteúdos: contextualização, mediação e interdisciplinaridade; recursos didáticos e projetos integradores; e introdução à metodologia de formação com base em competências, abordando a elaboração de perfis profissionais e desenho curricular.

No decorrer desse Programa os professores são desafiados a refletir sobre as práticas de ensino desenvolvidas na rotina escolar, baseando-se em atividades de estudo e discussão de textos sobre educação profissional, dinâmicas de grupo, atividades de socialização de boas práticas, entre outras ações. Além disso, a SENAI/ SC disponibiliza material bibliográfico com foco na formação para a prática pedagógica, segundo os princípios vigentes da educação profissional.

Durante essa *Formação* são abordados os princípios norteadores da prática docente na educação profissional, enfatizando-se a mediação da aprendizagem, desenvolvimento de capacidades, interdisciplinaridade, contextualização, ênfase no aprender a aprender, proximidade entre o mundo do trabalho e as práticas sociais, articulação entre teoria e prática, incentivo ao pensamento criativo e à inovação, aprendizagem significativa e avaliação da aprendizagem com função diagnóstica, formativa e somativa. Na unidade de Videira/SC participaram da *Formação em Práticas Pedagógicas*, desde a sua implantação no ano de 2012, trinta e seis docentes de diferentes níveis de ensino. Destes, apenas quinze finalizaram a formação.²⁰

No entanto, analisando as ações dessa *Formação* entendemos que esse processo falha em não oportunizar aos professores uma reflexão sobre as condições de trabalho do professor, sobre seu papel na formação dos sujeitos, na manutenção das desigualdades sociais, etc. Preocupa-se, novamente, em repassar técnicas de prática pedagógica para professores que atuaram muito mais como reprodutores do saber do que intelectuais do ensino sem a pretensão do desenvolvimento e do uso de sua autonomia.

A autonomia docente, considerada basilar para o desenvolvimento profissional do professor, é entendida, segundo Contreras (2012, p. 234), como

[...] um processo dinâmico de definição e constituição pessoal de quem somos como profissionais, e a consciência e realidade de que esta definição e constituição não pode ser realizada senão no seio da própria realidade profissional, que é o encontro com outras pessoas, seja em nosso compromisso de influir em seu processo de formação pessoal, seja na necessidade de definir ou contrastar com outras pessoas e outros setores o que essa formação deva ser.

Segundo Imbernón (1994), não se pode falar de formação de professores sem considerar que esta aconteça a partir de uma prática que contemple estudo, reflexão, discussão e experimentação, em conjunto com o coletivo de professores que permita a constituição de três elementos fundamentais na prática docente: o científico, o pedagógico e o cultural.

Módulo de avaliação

Além da Formação em Práticas Pedagógicas, os professores ingressantes no SENAI/SC participam de ações de formação com foco na *avaliação*, cuja carga horária totaliza doze horas presenciais. Os conteúdos desenvolvidos pelos docentes compreendem os fundamentos teóricos da avaliação da aprendizagem, estratégias e instrumentos de recuperação da aprendizagem, estratégias e instrumentos de avaliação e a educação profissional por competências.

Sobre a dimensão da avaliação, o Projeto Pedagógico do SENAI/SC dispõe que o processo avaliativo é estruturado por diferentes funções, que caracterizam diferentes momentos da avaliação: função diagnóstica, formativa, somativa. Assim, o processo avaliativo é entendido como **processual e orientador**, não punitivo; **diagnóstico**, apontando desvios e buscando a correção de rumos; **democrático**, fundamentado no diálogo; **formativo**, ou seja, é contínuo ao longo de todo o processo de ensino e aprendizagem e permite recuperação, impedindo assim a repetição de todo um

²⁰ Idem nota 11.

processo de ensino e aprendizagem e permite recuperação, impedindo assim a repetição de todo um processo.

Portanto, na educação profissional considera-se que o professor precisa conhecer o conteúdo específico de sua área de atuação e estar alinhado às novas tecnologias, pois trabalha diretamente com a formação de profissionais para o mundo do trabalho. No entanto, o professor necessita elevar a prática de sala de aula, contemplando os conhecimentos produzidos e acumulados pela humanidade, os valores culturais, as mudanças sociais em expansão do mundo do trabalho e, além disso, a formação crítica para a cidadania. Nessa perspectiva, conforme preconiza o Projeto Pedagógico do SENAI/SC (2014), a formação continuada sobre avaliação deve ser considerada como uma oportunidade de reflexão sobre a aprendizagem dos estudantes mediante um planejamento adequado.

Durante a formação continuada sobre avaliação os docentes são confrontados com as funções da avaliação, que compreende as funções diagnóstica, formativa e somativa. Na educação profissional é fundamental que o docente realize a avaliação considerando as três funções mencionadas, pois excluir uma delas implica empobrecer o processo avaliativo (SENAI, 2010, p. 116).

A formação sobre avaliação tem como objetivo proporcionar aos docentes condições de elaboração de avaliações baseadas em critérios claros e que possibilitem a verificação do percurso de aprendizagem de forma clara e coerente, bem como as formas de aplicação de recuperação paralela ao longo do período letivo. De acordo com registros institucionais, na unidade de Videira/SC, desde a criação do Programa, participaram da formação de avaliação quarenta docentes, dos quais vinte e sete concluíram as atividades, obtendo certificação²¹.

Reflexões sobre os desafios da formação docente na educação profissional do SENAI/SC e considerações finais

O desenvolvimento da educação, de modo geral, requer professores preparados para o desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem. Contudo, no âmbito da educação profissional esse é um aspecto crítico, uma vez que tem se observado uma tendência no perfil dos profissionais ingressantes nessa carreira: a maioria dos docentes provém de áreas técnicas e não possui formação para a docência. A situação se agrava quando se trata de áreas vinculadas às tecnologias, em crescente valorização na última década, sobretudo em cursos voltados à formação de profissionais especializados frente às demandas vigentes no país.

²¹ Idem nota 11.

Conforme abordado anteriormente, os professores da educação profissional ingressantes na unidade do SENAI/SC de Videira possuem formação técnica e específica em sua área de atuação, e muitos desconhecem conceitos da prática pedagógica na atuação docente. Tal fato suscita ao menos uma preocupação quanto ao quadro de professores da instituição em relação à preparação deste profissional à docência. Segundo o Projeto Pedagógico do SENAI/SC (2014, p. 35-38) a unidade de Videira conta com cinquenta e um docentes, que atuam diretamente nos cursos de educação profissional, e destes apenas quatro possuem formação em licenciatura, sendo um em Matemática e três em Língua Portuguesa. Ainda conforme o documento, menos da metade dos docentes possui alguma pós-graduação²².

Quanto à formação de introdução à docência verifica-se uma tentativa de situar o professor e oportunizar um contato inicial com as questões pedagógicas no ensino. No entanto, esta tentativa baseia-se muito mais na instrumentalização do docente no que se refere ao controle dos documentos de aula e registro das atividades escolares, ou seja, plano de ensino, plano de aula e diário de classe. Tardif e Lessard (2005, p. 107) propõe que

[...] o atual movimento de profissionalização do ensino se refere a dois modelos ligados às dimensões precedentes por mais de um aspecto: um modelo tecnológico e um modelo denominado orgânico. O modelo tecnológico, como seu nome indica, põe o acento

principalmente nas funções de controle de técnicas pedagógicas atestadas, na eficácia das intervenções e na performance dos alunos, no domínio dos conteúdos curriculares, etc. É muito evidente que tal modelo, colocando o acento no controle o no êxito da atividade docente, é dominado por uma lógica do tipo instrumental.

A formação pedagógica inicial de professores da educação profissional do SENAI/SC caracteriza-se pela intencionalidade de oportunizar uma formação breve ao futuro docente, no entanto, falha em fazê-la de forma sintetizada e resumida. Conforme os dados apresentados no texto, somente no primeiro semestre de 2014 treze contratações foram realizadas no SENAI/SC em Videira, no entanto apenas três receberam formação de introdução à docência. Isso se deve a urgência dos processos, pois devido à necessidade de contratação imediata de docentes em algumas áreas específicas, não tem havido tempo hábil para a formação pedagógica inicial. Ou seja, a urgência imposta pela demanda da área da educação profissional tem antecipado a entrada do professor em sala de aula, a qual tem se dado imediatamente após a contratação, sem haver qualquer preparação do professor. Consequentemente, o preparo insuficiente do professor reforça uma prática profissional que consiste, segundo Contreras (2012, p. 64), “na solução instrumental de

²² Para o termo pós-graduação os autores consideram os programas de *lato sensu* e *stricto sensu*. É importante ressaltar que o SENAI/SC em Videira possui apenas dois docentes em nível de mestrado, ambos com formação inicial em licenciatura.

professor em sala de aula, a qual tem se dado imediatamente após a contratação, sem haver qualquer problemas mediante a aplicação de um conhecimento teórico e técnico, previamente disponível, que procede da investigação científica”. O caráter instrumental aliado a frágil fundamentação teórica remete o trabalho do professor a uma visão utilitarista, técnica e empiricista de formação de professores. Desta forma, segundo Veiga (2012, p. 35), “[...] o futuro professor, como profissional técnico, entende que sua prática pedagógica consiste na aplicação de decisões técnicas”.

Sobre isso Libâneo (2004) esclarece que o professor é um profissional cuja atividade principal é o ensino, de modo que sua formação inicial deve contemplar os conhecimentos, as habilidades e as atitudes necessárias para a plena atuação docente. Para Libâneo (2004, p. 75), este conjunto de requisitos profissionais que torna alguém professor pode ser denominado como *profissionalidade*, sendo esta determinada pela profissionalização e pelo profissionalismo, em que:

[...] *profissionalização* refere-se às condições ideais que venham a garantir o exercício profissional de qualidade” e que “*profissionalismo* se refere ao desempenho competente e compromissado dos deveres e responsabilidades que constituem a especificidade de ser professor e ao comportamento ético e político expresso nas atitudes relacionadas à prática profissional.

No que se refere ao *Programa Trainee Docente*, implantado em 2013 e efetivado no primeiro semestre de 2014, as ações abordadas neste texto sugerem uma preocupação maior com a formação

pedagógica inicial do professor da educação profissional em relação às demais formações oferecidas pelo SENAI/SC. O *Trainee Docente* configura-se como uma alternativa para a formação docente inicial, frente a um cenário educacional carente de professores qualificados para atuar no ensino técnico e na superação das expectativas do mundo do trabalho. A partir dos resultados apresentados pelas primeiras turmas do *Programa* evidencia-se a necessidade de uma revisão profunda sobre esse modelo de formação, atentando-se para seus resultados e, sobretudo, as possibilidades de melhoria das ações.

Contudo, as experiências promovidas em face a estas ações formativas evidenciam que os professores participantes (trainees), mostram-se engajados e comprometidos com a atuação docente²³, participando de forma ativa das oficinas pedagógicas, discussões sobre a prática docente, elaboração de planos de aula e situações de aprendizagem, participação da rotina escolar das unidades de ensino, bem como das atividades promovidas pela coordenação pedagógica ou daque-

²³ O autor deste artigo é colaborador da unidade de ensino do SENAI/SC em Videira e atua como coordenador pedagógico. O mesmo participou do processo de formação de um trainee docente, sendo o comentário referente à esta nota uma impressão particular da realidade vivenciada na unidade de ensino de atuação.

las supervisionadas pelos tutores. O fato de oportunizar ao professor participante do Programa momentos de observação e análise da prática de outros docentes, participação em rotinas pedagógicas tais como conselho de classe e reuniões de planejamento, interação entre equipe pedagógica e corpo do centro pode ser considerado como um aspecto importante na formação docente no âmbito do SENAI/SC, visto que tal prática não era concebida até a implantação deste Programa. Além das ações desenvolvidas na unidade de ensino, os professores também têm a possibilidade de compartilhar as práticas desenvolvidas junto aos demais participantes do Programa. Sobre este aspecto Perrenoud (2001, p. 138) ressalta:

[...] cada professor depende dos colegas, com os quais cruza todos os dias sem muitas trocas profissionais, com os quais eventualmente trabalha em equipe, com os quais faz parte do mesmo estabelecimento de ensino ou, ainda, com os quais milita nas associações que orientam a própria profissão.

Ademais, Nóvoa (2002, p. 7) argumenta em favor da importância de “estimular, junto aos professores e nos primeiros anos de exercício profissional, práticas de auto-formação, momentos que permitam a construção de narrativas sobre as suas próprias histórias de vida pessoal e profissional”. Sobre o aspecto da socialização da prática docente, percebe-se que o Programa contempla essa dimensão em sua realização, contudo não é possível constatar se tal prática tem continuidade após a efetivação dos professores no quadro docente da unidade.

Esse aspecto sinaliza que um dos desafios a serem superados na educação profissional, assim como na educação de maneira geral, é a continuidade e coerência das ações formativas promovidas, pois não há como consolidar um programa de formação de qualidade pautando-se em ações rápidas e desconectadas do contexto profissional do professor, conforme destaca Richit (2010) e Kuenzer (2007). Tal desafio, de natureza política, requer investimentos e iniciativas do poder público no sentido de modificar positivamente o quadro apresentado.

Porém, assim como já destacado anteriormente, trata-se de uma formação pedagógica superficial e aligeirada, embora seja uma das mais extensas dentro desta instituição de ensino atualmente. Quanto ao fato de ser uma ação aligeirada pode-se justificá-la devido à urgência de se constituir um corpo docente para as demandas do ensino profissional em face da oferta de cursos em parceria com o PRONATEC.

Porém, não há como negar que o *Programa Trainee Docente* configura-se como uma prática formativa na educação profissional com base na instrumentalização no que se refere a Capacitação de Novos Docentes, porém, de forma mais elaborada. Nesse sentido, o desafio que se impõe é modificar a concepção de formação subjacente a essa ação, de modo a promover processos formativos voltados à formação pedagógica e crítica desses dos futuros professores, provendo a esse profissional uma efetiva formação pedagógica, em sinergia com as especificidades e exigências dessa profissão. Esse desafio, de natureza epistemológica, suscita uma redefinição das bases teóricas das ações formativas de professores no campo da educação profissional.

O *Módulo de Práticas Pedagógicas* e *Módulo de Avaliação* proporcionam uma formação caracterizada como mera instrumentalização do professor quanto à atuação em sala de aula. Embora os conteúdos sejam essenciais à prática docente, como mediação da aprendizagem, aprendizagem significativa e estratégias e instrumentos de avaliação, verifica-se que há uma tentativa de conceituar a educação de forma superficial, sem o enfoque necessário para a realidade do sistema educacional brasileiro, principalmente na educação profissional. Esse aspecto evidencia uma perda de competências profissionais do professor, que se dá em face ao desenvolvimento de conhecimentos técnicos que levam a racionalização e tecnologização do ensino (CONTRERAS, 2012), desafio esse, de natureza institucional, que precisa ser superado, principalmente, no campo da educação profissional.

Como consequência os professores ficam submetidos às estruturas de racionalização de seu trabalho, tornando-se dependentes do conhecimento de especialistas, tais como psicólogos, administradores escolares, coordenadores pedagógicos, profissionais de tecnologias educacionais, entre outros. Além disso, importa considerar que a equipe pedagógica, composta basicamente pelos

agentes educacionais citados acima, não recebe formação para proporcionar o desenvolvimento pedagógico dos professores, o que leva a um agravamento do cenário de precariedade da formação para a docência na educação profissional, desafio esse que também precisa ser superado. Considera-se nesse processo apenas a experiência pedagógica dos profissionais responsáveis pela formação inicial e continuada docente em cada unidade de ensino. Diante de um cenário de falta de conhecimentos pedagógicos básicos de parte dos professores, que é inerente à sua formação específica, assumem para o si o papel formador e são confiados a colaborar no desenvolvimento das práticas pedagógicas.

Conforme destacado ao longo do texto, a formação inicial dos docentes do ensino profissional, no caso do SENAI/SC em Videira, é específica e sem bases pedagógicas aprofundadas, de modo que tal fato prejudica uma atuação pedagógica comprometida com o desenvolvimento pleno do conhecimento dos estudantes. No entanto, constata-se um movimento de mudança na formação docente na própria instituição de ensino que, historicamente, não tem recebido a devida importância para a elevação da qualidade do ensino profissional nos últimos anos. Ao proporcionar a formação docente com base nos programas aqui apresentados, o SENAI/SC reconhece a necessidade e a importância de um quadro docente melhor preparado frente às demandas do mundo do trabalho no que se refere-se à educação profissional. No entanto, por apresentar algumas lacunas, tal processo suscita novos direcionamentos com vistas a qualificação dos processos de ensino e aprendizagem e, primordialmente, para consolidar seu papel na formação de cidadãos críticos, conscientes e aptos e exercer sua função social.

Segundo Nóvoa (2013) as escolas têm sido tomadas nos últimos anos por especialistas no que tange a formação docente chegando a substituir os próprios professores nas tarefas da formação. Nóvoa (2013, p. 201) afirma ainda que tal fato “coincide, historicamente, com o aumento das expectativas sociais sobre os professores e, ao mesmo tempo, com uma diminuição das possibilidades práticas dos professores”. Reforçar nos professores o seu papel e sua capacidade de decisão e de ação constitui-se numa possibilidade para uma atuação docente com vistas à uma educação emancipadora e crítica dos alunos, principalmente na educação profissional.

Além disso, como já destacamos, a formação de trabalhadores tem sido alvo de discriminação no percurso histórico da educação no Brasil, uma vez que, segundo Saviani (2008), a conjuntura da sociedade brasileira não permite uma escolarização igualitária da população, pois isso confrontaria os interesses de estratificação de classes de uma sociedade burguesa, que propõe a desvalorização da escola enquanto agente de transformação, regulando e controlando as suas ações no âmbito político e pedagógico. Esse é, claramente, outro desafio, de natureza histórica e cultural, a ser

superado no âmbito da educação profissional. É urgente e necessário resgatar o valor social da educação profissional, ressaltando as suas especificidades sem, contudo, negligenciar a formação cultural, intelectual e cidadã dos sujeitos. Para tanto, há que se modificar a formação do professor que atua na educação profissional.

Assim, entendemos que o processo de formação do professor da educação profissional é basilar para a constituição de uma escola emancipadora e transformadora, sobretudo nesta modalidade de ensino, cultural e historicamente ligada às relações de trabalho. Os professores precisam ter o pleno domínio dos conhecimentos específicos a serem ensinados e das técnicas pedagógicas imbricadas neste processo. Porém, precisam assumir, na mesma proporção, o verdadeiro significado de sua atuação na sociedade e as possibilidades de mudança mediante o ensino que promovem. E isso pode ser possível a partir de um processo de formação docente que compreenda, além da instrumentalização das rotinas pedagógicas, a necessidade de romper com a previsibilidade dos interesses da classe dominante que conformam a sociedade contemporânea, e legitimam as diferenças sociais e econômicas. Esse é, certamente, o maior desafio da educação e da formação de professor na contemporaneidade.

Referências

- ANDRÉ, M. A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v.1, n.1, p.41-56, ago./dez. 2009. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>>. Acesso em: 29.dez.2014.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, PT: Edições 70, 2003.
- BATISTA, S. H. S. da S. Formação. In: FAZENDA, I. C. A. **Dicionário em construção: interdisciplinaridade**. São Paulo: Cortez, 2001.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria dos métodos**. Lisboa, PT: Porto, 1994.
- BRASIL. Leis, Decretos. Decreto 7.566, de 23 de setembro de 1909. **Coleção de Leis dos Estados Unidos do Brasil – 1942**, Rio de Janeiro, v.1, p. 100-117, 1942.
- _____. Leis, Decretos. Decreto-Lei 4.073, de 30 de janeiro de 1942. Lei Orgânica do Ensino Industrial. **Coleção de Leis dos Estados Unidos do Brasil – 1942**, Rio de Janeiro, v.1., p. 100-117, 1942..
- _____. Constituição (1937). **Constituição e leis constitucionais**. Rio de Janeiro: Z. Valverde, 1943.
- _____. Leis, Decretos. Lei n. 3.552, de 16 de fevereiro de 1959. **Coleção de Leis dos Estados Unidos do Brasil – 1959**, Rio de Janeiro, 1959a.
- _____. Leis, Decretos. Decreto n. 47.038, de 16 de outubro de 1959. **Coleção de Leis dos Estados Unidos do Brasil – 1959**, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1959b.

_____. Leis, Decretos. Decreto-Lei n. 547, de 18 de abril de 1969. Autoriza a organização e o funcionamento de cursos profissionais superiores de curta duração. **Lei – coletânea de legislação – legislação federal e marginália**, São Paulo, Lex Ed., Ano XXXIII, 1969a, p. 458.

_____. Leis, Decretos. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, v. 134, n. 248, p. 27833-27841.

_____. Leis, Decretos. Decreto n. 2.208, de 17 de abril de 1997. **Diário Oficial da União**. Brasília, v. 135, n. 74, p. 7760-7761, 18 abr. 1997a. Seção I. Regulamenta o parágrafo 2 do art. 36 e os art. 30 a 42 da Lei n. 9.394 de 20.12.1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

CANALI, H. H. B. **A Trajetória da Educação Profissional no Brasil e os Desafios da Construção de um Ensino Médio Integrado à Educação Profissional**. Disponível em: <http://www.portal.fae.ufmg.br/simpionete_old2/sites/default/files/C,Heloisa.pdf>. Acesso em: 15.nov.2014.

CONTRERAS, J. **Autonomia de professores**. 2. ed. Tradução Sandra Tabucco Velenzuela. São Paulo: Cortez: 2012.

DEPRESBITERIS, L.; DEFFUNE, D.. **Competências, habilidades e currículos de educação profissional: crônicas e reflexões**. 3. ed. São Paulo: SENAC, 2002.

FONSECA, C. S. da. **História do ensino industrial do Brasil**. Rio de Janeiro: SENAI/DN/DPEA, 1986.

GATTI, B. A. A prática pedagógica como núcleo do processo de formação de professores. In: GATTI, B. A. (Org.) **Por uma política nacional de formação de professores**. São Paulo: Ed. UNESP, 2013. p. 95-108.

GERMANO, J. W. **Estado militar e educação no Brasil (1964 – 1985)**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

IMBERNÓN, F. **La formación del profesorado**. Barcelona, ES: Paidós, 1994.

KUENZER, A. (Org.). **Ensino médio**: Construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

MACHADO, L.R.S. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**. v.1, n. 1(jun.2008). Brasília: MEC/SETEC, 2008.

_____. O desafio da formação dos professores para a EPT e PROEJA. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, jul./ set. 2011.

MEC. **PRONATEC**: objetivos e iniciativas. Disponível em: <[http:// pronatec.mec.gov.br/institucional-90037/objetivos-e-iniciativas](http://pronatec.mec.gov.br/institucional-90037/objetivos-e-iniciativas)>. Acesso em: 16.out.2014.

NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa, PT: Dom Quixote, 1992.

_____. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista de Educación**. Madrid, Ministerio de Educación, n. 350, p.1-10, set./dez.2009. Disponível em: <http://www.revis-taeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf>. Acesso em: 31dez.2014.

_____. Nada substitui um bom professor: propostas para uma revolução no campo da formação de professores. In: GATTI, B. A. (Org.) **Por uma política nacional de formação de professores**. São Paulo: Ed. UNESP, 2013. p. 199-210.

OLIVEIRA, V. F. Crescimento, Evolução e o Futuro dos Cursos de Engenharia. **Revista de Ensino de Engenharia**, v. 24, n. 2, p. 3-12, 2005.

PARDAL, P. **140 anos de doutorado e 75 de livre docência no ensino de engenharia no Brasil**. Rio de Janeiro: Escola de Engenharia. UFRJ, 1986.

PENA, G. A. de C. Formação docente e aprendizagem da docência: um olhar sobre a educação profissional. **Revista Educação em Perspectiva**, Viçosa. UFV, vol. 2, n. 1, 2011.

PERRENOUD, P. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas. Tradução Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

_____. **Ensinar**: agir na urgência, decidir na incerteza – saberes e competências em uma profissão complexa. Tradução Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. **A prática reflexiva no ofício de professor**: profissionalização e razão pedagógica. Tradução Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2002.

RIBEIRO, D. **O Povo Brasileiro**: a formação e o sentido de Brasil. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

RICHT, A. **Apropriação do Conhecimento Pedagógico-tecnológico em Matemática e a Formação Continuada de Professores**. 279 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática). Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2010.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v.12, n. 34, janeiro-abril, 2007. Disponível em: <www.redalyc.org/pdf/275/27503412.pdf>. Acesso em: 09.set.2014.

_____. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 10. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SENAI. Departamento Regional de Santa Catarina. **Projeto pedagógico – SENAI/SC em Videira**. Disponível em: <<https://bc.tic.fiescnet.com.br/entry/5387/>>, login: leandrohupalo. Acesso em: 07.dez.2014.

SENAI. Departamento Nacional. **Metodologia SENAI de educação por competência**. Brasília: SENAI/DN, 2013.

SENAI. Departamento Regional de Santa Catarina. **Módulo de práticas pedagógicas**. Florianópolis: Departamento Regional de Santa Catarina, 2009.

SENAI. Departamento Regional de Santa Catarina. **Módulo de avaliação no processo de ensino e de aprendizagem**. Departamento Regional de Santa Catarina, 2010.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

VEIGA, I. P. A. **A aventura de formar professores**. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

Recebido em: 14.12.2015
Aceito em: 14.04.2016261