



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO  
RIOGRANDE DO NORTE - *CAMPUS* NATAL CENTRAL  
DIRETORIA DE CIÊNCIAS (DIAC)  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL  
(PPGEP)  
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

CHRISTINE MEYRELLES FELIPE DA FONSECA

**PROCESSOS FORMATIVOS DE DOCENTES QUE ATUARAM  
NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO “SISTEMA S”- RN**

NATAL-RN

2017

CHRISTINE MEYRELLES FELIPE DA FONSECA

**PROCESSOS FORMATIVOS DE DOCENTES QUE ATUARAM NA  
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO “SISTEMA S” –RN**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN).

Linha de Pesquisa: Formação Docente e Práticas Pedagógicas.

Orientador: Prof. Dr. José Mateus do Nascimento.

NATAL-RN

2017

**Aos meus pais, minhas irmãs, Joice e Gislaine, ao meu sobrinho, Bruno, e a meu noivo, Niebson por sempre me apoiarem e acreditarem em mim.**

**À meus familiares e amigos, que direta ou indiretamente, participaram dessa conquista.**

**Ao meu professor, orientador e amigo, José Mateus, que com sua serenidade, esteve ao meu lado em todos os momentos vivenciados por essa pesquisa.**

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, pelo conforto, força e entusiasmo;

Ao meu orientador, José Mateus do Nascimento, pelos significativos ensinamentos partilhados, que com competência e dedicação apontou caminhos, acreditando em mim, me fazendo crescer no decorrer do percurso desta pesquisa;

Às professoras Olívia e Edneide por terem lançado um olhar crítico e apurado, nas qualificações dos capítulos, para que eu pudesse encaminhar melhor a pesquisa;

Aos professores do mestrado do PPGEF pelas contribuições e reflexões nas disciplinas ministradas;

Aos meus pais, irmãs, tios e primos, exemplos de vida e de perseverança, fonte de segurança, que me compreenderam e me apoiaram nesse processo;

A Niebson, meu noivo, que incentiva e valoriza minha formação acadêmica e profissional;

A todos meus amigos, que entenderam minha ausência nesse tempo, e em especial, Vanilton, Kaio, Jaciara e Adriana, pela amizade, pelo carinho, pelo apoio, pelas contribuições, por acompanharem de perto os obstáculos, as angústias, os anseios, os avanços, as vitórias.

Aos colegas de profissão do IFRN e Luís Soares, escolas as quais atuei, e aos do Centro de Educação Profissional, instituição atual em que trabalho, pelo apoio, e por acreditarem que tudo ia dar certo.

Cada ser humano trilha seu próprio percurso de formação, fruto do que é e do que o contexto vivencial lhe permite que seja, fruto do que quer e do que pode ser.

(ISABEL ALARCÃO, 1997).

## **RESUMO**

A presente dissertação situa-se na Linha de Pesquisa de Formação Docente e Práticas Pedagógicas do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Tem como objetivo analisar o processo formativo de docentes que atuaram no âmbito da Educação Profissional (EP) do “Sistema S” do Rio Grande do Norte, particularmente nas instituições SENAI e SENAC. Para tanto, utilizamos como aporte teórico principal os seguintes autores: Antunes (2009), Batista e Lima (2011), Batista e Muller (2013), Cunha (2005), Harvey (2014), Manfredi (2002), Zainko (2012), que contribuíram para as discussões no campo da História da EP e sobre trabalho e educação; Nóvoa (1999) Batista (2002), Donato (2002), Zabalza (2004), Pimenta (2005), Gatti (2010), Santos (2010), Imbernón (2010), Tardif (2012), que corroboraram na argumentação acerca da formação inicial e continuada; em seguida, utilizamos como aporte teórico Moura (2008), Araújo (2008), Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), Kuenzer (2002, 2008, 2010), Souza (2013), Schwartz e Bittencourt (2012), para discorrer sobre a formação continuada na EP. Enquanto percurso metodológico, optamos por uma pesquisa de cunho qualitativo, por meio de levantamentos bibliográficos e documentais, bem como, pesquisa de campo com coleta de dados pela realização de entrevistas semiestruturadas com seis professores que atuaram no “Sistema S”. Alcançados os dados empíricos, utilizamo-nos da análise do conteúdo proposta por Bardin (2011) para o decorrer da apreensão dos sentidos atribuídos aos percursos formativos vivenciados. Por fim, os resultados nos revelaram que os motivos e interesses pela docência surgiram por influência familiar, pela necessidade financeira e ainda pelas circunstâncias sociais e profissionais conduzidas pela vida. Constatamos ainda, que as experiências pessoais, escolares e profissionais refletem na atuação docente desses profissionais. Além disso, a formação inicial e continuada vem como forma de consolidar todas essas experiências em um processo de reflexividade crítica sobre o conhecimento e a prática, possibilitando a (re)construção constante de uma identidade pessoal e profissional. Para os professores pesquisados, a formação para educação profissional, ainda se apresenta como uma discussão muito restrita e os processos formativos, no exercício da

docência no “Sistema S”, ocorrem de forma específica e centralizada nas expectativas e perspectivas das instituições de ensino em que atuaram.

Palavras-chaves: Educação Profissional, Sistema S, Processo formativo.

## **ABSTRACT**

The present dissertation is located in the Research Line of Teacher Training and Pedagogical Practices of the Post-Graduation Program in Professional Education (PPGEP) of the Federal Institute of Education, Science and Technology of Rio Grande do Norte (IFRN). The purpose of this study is to analyze the training process of teachers who worked in the Professional System of the "System S" of Rio Grande do Norte, particularly in the SENAI and SENAC institutions. To do so, we use as main theoretical contribution the following authors: Cunha (2005), Mafredi (2002) for the discussions about the history of Professional Education; Antunes (2009), Araújo (2008) and Moura (2008), with conceptions about Work and Education; And Nóvoa (1992), Pimenta (2005) and Tardif (2012), referencing the discussions related to Knowledge and Teacher Training. As a methodological course, we opted for a qualitative research, through bibliographical and documentary surveys. As well, field research with data collection by semi structured interviews with six teachers who acted in the "System S". Once the empirical data has been reached, we use the analysis of the content proposed by Bardin (2011) for the course of the apprehension of the meanings attributed to the formative paths experienced. Finally, the results revealed that the reasons and interests for teaching came about by family influence, by financial need, and by social and professional circumstances driven by life. We also find that personal, scholastic and professional experiences reflect on the teaching performance of these professionals. In addition, initial and continuing training comes as a way of consolidating all these experiences in a process of critical reflexivity about knowledge and practice, enabling the constant (re) construction of a personal and professional identity. For the teachers researched, the training for professional education still presents itself as a very restricted discussion and the formative processes, in the exercise of teaching in the "System S", occur in a specific and centralized way in the expectations and perspectives of the educational institutions in which Acted.

Key words: Professional Education, System S, Formative process.

## **LISTA DE ILUSTRAÇÕES**

Figura 1:	41
Quadro 1: Temas resultantes das análises realizadas sobre a fala dos professores que atuaram no Sistema “S”	22
.....	
Quadro 2: As categorias e seus respectivos temas constituintes	22
.....	
Quadro 3: Formação dos entrevistados	75
.....	

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Participantes da pesquisa e o período em que atuaram nas  
instituições de EP 19

.....  
Tabela 2: Idade e gênero dos sujeitos da pesquisa 24  
.....

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

<b>CNE</b>	Conselho Nacional da Educação
<b>EP</b>	Educação Profissional
<b>IFRN</b>	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
<b>MEC</b>	Ministério da Educação
<b>MG</b>	Minas Gerais
<b>PPGEP</b>	Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional
<b>PR</b>	Paraná
<b>RJ</b>	Rio de Janeiro
<b>RN</b>	Rio Grande do Norte
<b>SENAC</b>	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
<b>SENAI</b>	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

## **SUMÁRIO**

<b>1 SITUANDO A PESQUISA.....</b>	<b>12</b>
1.1 PERCURSO METODOLÓGICO .....	17
1.2 CONHECENDO OS PARTICIPANTES .....	23
<b>2 A CRIAÇÃO DO “SISTEMA S” (SENAI/SENAC): A FORMAÇÃO PROFISSIONAL PARA O MERCADO DE TRABALHO.....</b>	<b>25</b>
2.1 A SOCIEDADE CAPITALISTA NO CONTEXTO DOS ANOS 1930/1940: APROXIMANDO DISCUSSÕES COM O REGIME TAYLORISTA/FORDISTA .....	25
2.2 ERA VARGAS E A CRIAÇÃO DO SENAI/SENAC: SIGNIFICANDO RELAÇÕES .....	31
<b>3 FORMAÇÃO DOCENTE: COMPREENSÃO DOS CONCEITOS DE FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA .....</b>	<b>50</b>
<b>4 PROCESSOS FORMATIVO DE PROFESSORES/INSTRUTORES QUE ATUARAM NO “SISTEMA S”: ELEMENTOS COSNTITUINTE E CONTRIBUIÇÕES PARA A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL.....</b>	<b>67</b>
4.1 PRIMEIRA DIMENSÃO: PERCURSO DA DOCÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL .....	67
4.2 SEGUNDA DIMENSÃO: ELEMENTOS COSNTITUINTE DA PRÁTICA DOCENTE NA EP .....	78
4.3 TERCEIRA DIMENSÃO: PROCESSO FORMATIVO DE PROFESSORES PARA EP .....	87
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>93</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>97</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>102</b>
<b>ANEXOS.....</b>	

## 1 SITUANDO A PESQUISA

No cenário educacional brasileiro, nas últimas décadas, as pesquisas cujo objeto de estudo é a formação de professores em Educação Profissional(EP) têm se ampliado, tendo em vista os diferentes aspectos e questões que emergem dos processos de formação docente nesta esfera. Em vista disso, tem se debatido com afinco não somente as mudanças na legislação, mas também a expansão do ensino técnico no Brasil.

Nesse sentido, a formação docente, no quadro geral da educação brasileira, tem se concretizado como um ponto profícuo para a reflexão acerca dessa questão. De um lado, discutem-se as bases da formação inicial; de outro, propostas de processos formativos. Em ambos os casos, é importante acompanhar o desenvolvimento da formação docente, pois, como afirma Zainko (2012, p. 170), “a formação inicial é sempre algo indispensável, já que é a base de sustentação de um processo formativo continuado”.

No que se refere à (EP), com relação aos processos formativos, o docente, ao reconhecer a incompletude de sua formação, é capaz de compreender a necessidade de entender o mundo do trabalho e buscar subsídios intelectuais e pedagógicos para sua atuação. Nesse espectro, a ação pedagógica docente, aplicada no intuito de formar cidadãos com competências para o mundo do trabalho e para ser ativo na sociedade, vai além do ensino e passa a ser mais relevante do que simplesmente aprender os conteúdos ou técnicas.

Com base nessa realidade, acreditamos não ser adequado falar em educação de qualidade sem considerarmos os processos formativos de professores. Ademais, a melhoria do ensino, nas esferas propedêutica e profissional, pressupõe a discussão, o investimento e o aperfeiçoamento na educação em todas as suas dimensões desde a formação inicial à formação continuada dos docentes.

Partindo desse pressuposto, pensamos que discutir sobre processos formativos dos docentes nos levaria a compreender a importância dessa formação, bem como as contribuições trazidas para os profissionais que atuam na área, visando uma educação plena e satisfatória.

Para tanto, precisamos entender que a educação está ancorada em diversas esferas e que o propósito de atingir a excelência em sua qualidade depende de uma ação conjunta que vai desde a organização da instituição – que deve ter suas concepções de educação bem definidas – até o compromisso de cada profissional que a compõe, principalmente do docente que, a nosso ver, é a mola propulsora do processo educacional.

No escopo dessa discussão, San Fabián (1996, p. 41 *apud* ALONSO, 2007, p.110) afirma que:

A realidade tem-se encarregado de mostrar que a qualidade do ensino está em função da qualidade da Escola como um todo, que o crescimento profissional é inseparável do desenvolvimento organizacional, que a Instituição actua como contexto facilitador ou inibidor dos processos que ocorrem na aula.

Nesse sentido, os processos formativos, nomenclatura utilizada nesta pesquisa, se configuram como um desafio permanente que visa promover a qualificação profissional. Por isso, investir nesse tipo de formação é essencial para uma educação transformadora. Sobre esse pensamento, Tardif (2002, p. 255), outro pesquisador da formação profissional, defende que esta deve basear-se na “epistemologia da prática”, a qual define como “o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas”.

Diante de tal cenário, o Ministério da Educação (MEC) e o Conselho Nacional da Educação (CNE), na regulamentação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), a Lei 9.394/96, têm provocado a mobilização dos educadores para rediscutir a formação dos profissionais da educação. Assim, é preciso pensar não só na implementação de reformas curriculares, mas também na construção de uma estrutura organizacional bem definida para um sistema nacional de formação de profissionais. Na verdade, faz-se necessário o cumprimento, de forma legal e funcional, da (LDB) que, em seu Título VI - Dos Profissionais da Educação, aborda aspectos cruciais para nossa discussão:

Art. 61 - Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos:

I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;

II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço.

Art. 62 - Parágrafo único. Garantir-se-á processos formativos para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de Educação Profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação.(BRASIL, 1996, art.61-62).

Nesse contexto, é preciso que se pense em processos formativos de docentes para atuar na EP. Acerca dessa perspectiva, Kuenzer (2008) defende que este profissional precisa formar-se para enfrentar e lidar com os diferentes entraves postos pela organização vigente de modo a ampliar as possibilidades de democratização do acesso a um ensino de qualidade. A autora ainda define esse processo em três dimensões: primeiramente destaca que devemos conhecer o contexto de atuação profissional e como ele se apresenta; em seguida, entender a importância de se ter clareza das especificidades da EP em questão; e por fim, enfatiza que é preciso levar em conta as pesquisas já realizadas sobre a pedagogia do trabalho [...].

Assim, analisando esse cenário, defendemos que a formação docente, em qualquer campo do saber, deve considerar “as características da formação inicial para as definições do que deve consistir em processos formativos [...]”. (SOUZA, 2013, p. 394). Desse modo, é imprescindível que as formações inicial e continuada estejam adequadamente articuladas e vinculadas aos seus campos específicos de atuação.

Embasados nesse pressuposto, identificamos a necessidade de se ampliar estudos sobre o campo dos processos formativos de docentes que atuam no âmbito da EP, especificamente no Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), *locus* da inicial da pesquisa, para darmos conta de nossas inquietações. Na verdade, o foco motivador desta pesquisa surgiu a partir de observações feitas durante minha experiência vivenciada como professora no SENAC-Assú/RN. Nesse campo de estudo, observamos

que os docentes tinham formações variadas – licenciados e não-licenciados, técnica e tecnológica. A partir dessa discrepância entre as formações docentes, percebemos que seria importante analisar os processos formativos dos docentes no âmbito da EP no SENAC.

Entretanto, em meio às nuances que uma pesquisa naturalmente apresenta, encontramos diversos obstáculos. Como vimos anteriormente, a proposta inicial seria realizar uma pesquisa no SENAC-Assú/RN. Entretanto, em virtude da minha mudança da cidade de Assú para Natal, busquei outra Unidade, o SENAC – Parnamirim/RN. Essa escolha foi realizada, em virtude da diretora desta instituição ter sido a coordenadora do SENAC-Assú/RN. Dessa forma, acreditava que conseguiria mais abertura e autonomia para a realização de minha pesquisa. Obtive contato, e a Coordenadora se dispôs a receber a pesquisa, porém essa segunda Unidade de Ensino escolhida, acabou fechando e, assim, tive que pensar em outra possibilidade.

Logo em seguida, por conhecimento de um colega de mestrado, funcionário do SENAC-Natal, especificamente, SENAC - Barreira Roxa/RN, detectei novas vias de acesso ao SENAC. Por meio dele, eu e meu orientador fizemos nossa primeira visita ao SENAC - Barreira Roxa/RN, - que funciona dentro do SENAC-Natal, - em busca de apresentar a proposta da pesquisa. Lá, sentamos com a coordenadora da Educação Profissional e o coordenador do curso de Guia de Turismo dessa Unidade de Ensino, apresentamos o projeto e deixamos claro qual o nosso intuito com a pesquisa. A mesma nos informou que encaminharia o projeto para o Setor de Recursos Humanos e nos daria um retorno. Na saída, encontramos ainda com a diretora da instituição e ela apresentou interesse em nos receber enquanto pesquisadores do PPGEP do IFRN.

Entretanto, após alguns dias, o setor de Recursos Humanos entrou em contato comigo, via telefone, e para minha surpresa, comunicou que não seria possível a realização da pesquisa, em virtude de estarem reformulando a política de informação da instituição. Aproximadamente dois meses depois, após refletirmos melhor sobre a situação e buscarmos novas estratégias, eu e meu orientador conversamos e chegamos à conclusão de que continuaríamos nossa pesquisa no mesmo *lócus*, todavia, realizaríamos com professores que

atuaram no SENAI e SENAC, o que tornaria, a nosso ver, a pesquisa mais factível e abrangente.

A decisão em trabalhar com SENAI-SENAC/RN se deveu ao fato de que ambas as instituições ofertam EP, sendo que a primeira presta serviços de assistência técnica e tecnológica às indústrias, e a segunda atende trabalhadores do setor do comércio e serviços. Além disso, existem poucas pesquisas em foco no âmbito dessas instituições.

Ora, se as instituições objetivam promover uma formação voltada para o mundo do trabalho, as práticas docentes precisam estar alinhadas a esta concepção, e preocupar-se em uma formação docente vinculada à modalidade de EP. Quando falamos em uma formação ofertada para atender o mundo do trabalho, pressupomos que a formação desses cidadãos, futuros profissionais, seja de qualidade. Para tanto, é preciso pensar em formação docente, capaz de possibilitar uma qualificação que atenda a essa demanda vigente. Nesse sentido, é importante elucidar que os processos formativos foram vivenciados pelos professores que atuaram no Sistema “S” do RN, bem como que contribuições essas vivências de formação trouxeram para a atuação docente. Diante disso, nosso objetivo é analisar aspectos do processo formativo dos docentes que atuaram no âmbito da EP do Sistema “S” do RN.

Com o intuito de efetivar o objetivo geral da pesquisa, buscamos alcançar os seguintes objetivos específicos: discutir o contexto histórico de criação do SENAI/SENAC no início do século XX; entender o conceito de formação docente a partir da perspectiva de formação inicial e continuada no contexto da EP; identificar os elementos que constituem o processo formativo de docentes que atuaram no Sistema “S” do RN; compreender que contribuições esses processos formativos trouxeram para os docentes que atuaram na EP do SENAI/SENAC.

Além disso, procuramos promover uma discussão articulada com foco nas dimensões institucional e profissional. Nesta, visando perceber se os docentes compreendem seu papel numa instituição de formação profissional, se conhecem o papel social da própria instituição e se compreendem a importância e as contribuições que os processos formativos podem possibilitar para o exercício de suas funções. Naquela, de forma secundária, com o intuito

de compreender se o SENAI-SENAC/RN têm se preocupado com os processos formativos de seus docentes, no campo da Educação Profissional.

Em decorrência disso, investigamos como foram se constituindo os processos formativos adotados pelos professores que atuaram no SENAI-SENAC/RN, e se estestomam como fonte principal a formação inicial, bem como se buscaram qualificação de sua formação, independente do apoio institucional. Decidimos enfrentar o desafio de investigar essa temática porque confiamos que os processos formativos exercem um papel primordial na formação profissional, podendo gerar importantes contribuições para o aperfeiçoamento e atualização dos profissionais que fazem parte desse campo da educação. Sobre esta ideia, Zainko (2012, p.170) afirma que:

[...] no atual contexto de produção cada vez acelerada de conhecimentos científicos, não se pode esquecer a importância da atualização permanente, de forma a democratizar o acesso de todos os profissionais aos progressos de seu campo de trabalho. (ZAINKO, 2012, p.170).

Em face disso, acreditamos que a presente pesquisa pode trazer relevantes contribuições no sentido de ampliar as discussões acerca dos processos formativos de professores. A temática está situada na linha de pesquisa “Formação docente e práticas pedagógicas” do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional.

Ademais, a pesquisa pode colaborar com o acesso à informação, à disseminação e ao desenvolvimento de estudos no âmbito da Educação Profissional, pois poderá apontar como ocorrem os processos formativos que consolidam a formação inicial dos docentes que atuam no âmbito da Educação Profissional no SENAI-SENAC/RN; e se os docentes compreendem a importância da formação inicial e continuada no desenvolvimento de suas carreiras.

Assim, consideramos que a pesquisa, além de propor a realização de uma investigação em instituições ainda pouco estudadas – o que é positivo para a produção de conhecimento sobre o tema –, pode lançar luz sobre como a instituição tem implementado suas ações no processo de formação do professor no exercício de suas funções, formando profissionais qualificados para o mundo do trabalho.

## 1.1 PERCURSO METODOLÓGICO

No intuito de contribuir e refinar os saberes referentes ao processo de formação docente, e garantir confiabilidade e rigor científico, apresentamos os elementos metodológicos que constituíram o processo de investigação, pois entendemos que para cumprir uma pesquisa científica é necessário realizar uma investigação planejada, um modelo de estudo explícito e delimitado para que se consiga atingir os objetivos propostos. Sob esse prisma, Minayo (1993) define a pesquisa como atividade básica das ciências como forma de indagar e elucidar a realidade com atitude e prática teórica de constante busca para definir um processo inacabado, fazendo uma relação entre teoria e dados.

Nessa direção, a metodologia que utilizamos foi baseada em uma pesquisa de cunho qualitativo, uma vez que nos permite compreender e descrever os fenômenos da realidade pesquisada realizando uma análise empírica dos dados.

A investigação, destarte, foi realizada com base em levantamentos bibliográficos e documentais, pois, desse modo, possibilitamos uma aproximação com o tema estudado. Essa pesquisa “bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” (GIL, 2011, p.50). A principal vantagem dessa abordagem investigativa é o fato de ela “permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente”. Assim, o pesquisador pode obter dados e informações dos mais diversos tempos e espaços (GIL, 2011).

Enquanto a pesquisa bibliográfica nos traz contribuições de diferentes autores, a documental não recebeu ainda um tratamento analítico, entretanto, nos possibilita embasamentos possivelmente não encontrados em outros âmbitos. Segundo Gil (2011), na pesquisa documental, existem documentos que não receberam tratamento analítico, como cartas, contratos, reportagens em jornais etc.; e outros que já foram analisados de alguma maneira, como relatórios de pesquisa, tabelas estatísticas, relatórios de empresas etc. Em nosso caso, analisamos alguns documentos disponíveis no site do SENAI-

SENAC/RN e publicações de uso interno das instituições, para possíveis comparações e análises com as falas dos docentes.

Com o intuito de termos mais subsídios para respondermos nossa pergunta de pesquisa, recorreremos à aplicação de entrevistas de natureza aberta e semiestruturada, tendo em vista, identificar os elementos que constituem os processos formativos dos docentes que atuaram no SENAI-SENAC/RN e, em seguida, compreender as contribuições desses processos formativos para atuação dos docentes na Educação Profissional desta instituição. O público alvo que constitui as entrevistas são professores que atuaram na Educação Profissional do SENAI-SENAC/RN. Todas as entrevistas aconteceram nas dependências do IFRN e foram realizadas de forma individual, a partir de horários previamente estabelecidos com os entrevistados.

Foram escolhidos 6 (seis) docentes, 3 (três) que atuaram no SENAI e 3 (três) que atuaram no SENAC, pois acreditamos ser suficiente para dar conta de nossa inquietação. Caso contrário, continuaríamos em busca de outros sujeitos. A seleção desses se deu por meio da técnica Bola de Neve, no qual os participantes iniciais do estudo indicavam novos participantes que, por sua vez, indicam outros participantes e assim sucessivamente. O critério utilizado para a seleção desse público foi a escolha de professores acima de dois anos de serviços prestações às instituições, isto é, os considerados vinculados pela instituição.

**Tabela 1:** Participantes da pesquisa e o período em que atuaram nas instituições de EP.

<b>TEMPO DE ATUAÇÃO</b>	<b>ENTREVISTADOS</b>
<b>Até 1 ano</b>	--
<b>Acima de 1 ano a 5 anos</b>	04
<b>Entre 5 e 10 anos</b>	01
<b>Mais de 10 anos</b>	01

Fonte: Dados de pesquisa.

Após a indicação desses profissionais e a realização do levantamento dos dados, a partir da entrevista semiestruturada gravada e, posteriormente, transcrita, partimos para as análises dos dados, tomando como norte a análise do conteúdo proposta por Bardin (2011). De acordo com a autora, essa metodologia da análise do conteúdo consiste em um conjunto de técnicas de análise das comunicações que busca obter, por meio de procedimentos sistemáticos e objetivos aplicados sobre o conteúdo das mensagens, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos a essas mensagens.

Segundo Albino (2014), é possível afirmar que a escolha da análise de conteúdo como meio de interpretação dos dados de uma pesquisa não se vincula unicamente a uma opção do pesquisador, mas a todo o procedimento adotado, ao tipo de material existente para a análise, aos objetivos a que se propõe a investigação e, principalmente, ao objeto de estudo enfatizado.

Em meio a isto, consideramos coerente esse tipo de análise para a presente pesquisa, especialmente porque serão os significados das mensagens abordadas pelos participantes que darão os sentidos necessários à compreensão do objeto, fazendo-nos analisar, em meio a esses sentidos, o processo formativo de alguns docentes que atuaram no âmbito da educação profissional do “Sistema S” do Rio Grande do Norte (RN).

Bardin (2011) ressalta que pertencem, pois, ao domínio da análise de conteúdo todas as iniciativas que, a partir de um conjunto de técnicas parciais, mas complementares, consistam na explicação e sistematização do conteúdo das mensagens e da expressão das entrevistas semiestruturadas realizadas com os professores que atuaram no “Sistema S”. Esta abordagem tem por finalidade efetuar deduções e justificativas referentes à origem das falas dos sujeitos, por isso se utiliza de um conjunto de técnicas para inferir os resultados.

Foi pensando em entender e refletir sobre o significado do conteúdo transcrito das entrevistas realizadas, que enaltecemos a análise de conteúdo defendida por Bardin (2011) como técnica de análise dos dados. Procuramos, com isso, encontrar similaridades nas falas dos sujeitos com relação ao processo formativo vivenciado pelos professores que atuaram no “Sistema S”

do RN, e que contribuições essas vivências de formação trouxeram para sua atuação docente.

Bardin (2011) classifica as técnicas de análise do conteúdo em 3 (três) polos cronológicos: 1) a pré-análise; 2) a exploração do material e 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. Com relação ao primeiro momento, a autora defende que esta é a fase de organização propriamente dita. Corresponde a um período de intuições, mas tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise.

Nesta pesquisa, este momento ocorreu com a posse dos dados, devidamente gravados e posteriormente transcritos de forma literal, levando em consideração todos os pontos discutidos pelos participantes. Na decorrência, organizamos as entrevistas em quadros e as imprimimos como forma de visualizar a amplitude das falas - ação que facilitou os procedimentos seguintes.

Tendo como base o material transcrito, organizado e devidamente lido mais de uma vez, adentramos no percurso de sua exploração, que consistiu em uma longa e exaustiva fase de operações de codificação, decomposição e enumeração de trechos e aspectos do conteúdo, em função das regras impostas pelo modelo de análise e também pelo volume de material obtido.

Por fim, o terceiro momento centra-se na ordenação significativa e válida desses dados, quando se pode confrontar os resultados obtidos com as hipóteses e os objetivos iniciais, assim como as construções alcançadas (ALBINO, 2014). Para isto, em nossa investigação, foram realizadas inúmeras leituras no material até conseguirmos alcançar as mensagens componentes das falas, pautadas nas similaridades entre elas e na coerência com nossas buscas, algo que resultou nas conhecidas inferências. Bardin (2011) lembra que estas representam um item essencialmente preponderante a ser considerado, por possibilitar ao pesquisador o estabelecimento das relações necessárias entre as descobertas reveladas pelos dados e as teorias que circundam e explicam esses achados.

Na nossa pesquisa, isto se mostrou presente quando os conteúdos das falas começaram a se repetir, resultando no que Bardin (2011) intitula como

temas. Segundo a autora, estes correspondem a unidades de significação que se libertam naturalmente de um texto analisado. O tema é geralmente utilizado como unidade de registro para estudar motivações de opiniões, de atitudes, de valores, de crenças e tendências. Algo que se coaduna, assim, com a nossa abordagem.

Seguindo essa construção, alcançamos, portanto, os temas que se encontram expressos abaixo, no Quadro 1.

**Quadro 1:** Temas resultantes das análises realizadas sobre as falas dos professores que atuaram no Sistema S.

<b>TEMA</b>	<b>DESCRIÇÃO</b>
<b>PERCURSO DA DOCÊNCIA PARA EP</b>	Refere-se à trajetória de vida percorrida pelos professores que atuaram no “Sistema S”.
<b>ELEMENTOS CONSTITUINTES DA PRÁTICA DOCENTE NA EP</b>	Refere-se aos saberes de suas experiências de vida e das vivências na Educação Básica e Superior que refletem em sua atuação docente.
<b>PROCESSOS FORMATIVOS DE PROFESSORES PARA EP</b>	Refere-se aos momentos do processo formativo que ocorreram durante a prática profissional dos professores que atuaram no “Sistema S”.

Fonte: Dados de pesquisa.

Localizados os temas, a análise prosseguiu a partir das respostas recorrentes dos entrevistados, o que estabeleceu a criação de categorias. Esse instante exige observações criteriosas tendo como base a teoria que embasa o estudo, as hipóteses e os objetivos estabelecidos sobre os dados, bem como alguns critérios específicos, que podem ser: o semântico; o sintático; o lexical; e, por último, o expressivo (BARDIN, 2011). Em nossa produção, seguimos a semântica como critério de organização.

Tomando esses apontamentos como referência, fizemos a análise cuidadosa dos temas levantados e, a partir dela, alcançamos um número de sete (7) categorias, conforme encontram-se expressas no Quadro 2.

**Quadro 2:** As categorias e seus respectivos temas constituintes

<b>TEMAS</b>	<b>CATEGORIAS</b>
<b>PERCURSO DA DOCÊNCIA PARA EP</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Influências na escolha da docência.</li> <li>• A experiência profissional anterior à docência.</li> </ul>
<b>ELEMENTOS CONSTITUINTES DA PRÁTICA DOCENTE NA EP</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Experiências escolares.</li> <li>• Perfis de professores.</li> <li>• A prática no mercado de trabalho.</li> </ul>
<b>PROCESSOS FORMATIVOS DE PROFESSORES PARA EP</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Realidade e perspectivas do “Sistema S”.</li> <li>• Perspectiva de mudança pessoal e profissional.</li> </ul>

Fonte: Dados de pesquisa

O levantamento das categorias a partir das similaridades com os temas requereu um minucioso trabalho sobre o material levantado, tendo em vista que localizar uma ou mais elementos que constituíram a prática docente de professores e seu percurso formativo para EP nas falas não exige apenas associar as palavras que se assemelham, mas buscar os seus sentidos considerando todo o conjunto das informações.

Nesses trâmites, uma vez realizada essa primeira produção, seguimos à sua discussão interpretativa, a fim de alcançarmos realmente as respostas a que nos dispomos com esta investigação. Antes disso, no entanto, apresentamos os sujeitos maiores de nossa empreitada: os professores que atuaram no “Sistema S” participantes da pesquisa. São eles os destaques no item a seguir.

## 1.2 CONHECENDO OS PARTICIPANTES

Conforme já tratado anteriormente, para a execução desta pesquisa entrevistamos 6 (seis) professores que atuaram no “Sistema S” do Rio Grande do Norte. Através das entrevistas, aproximamo-nos das percepções e percursos apresentados pelos ex-professores sobre ensino, prática docente e também sobre a formação inicial e continuada nesse percurso até ingressar nas instituições de EP. Além disso, consideramos algumas características que

definem esses docentes como: gênero, faixa etária, formação, trajetória para docência na EP e experiência profissional.

Com relação à faixa etária e ao gênero notamos que apesar da utilização da técnica bola de neve, o público se compôs pela divisão exata entre o gênero feminino e masculino. No que se refere à faixa etária, os sujeitos são de 31 anos acima.

Desse modo, segue, na tabela abaixo, a definição dos participantes da pesquisa mediante os critérios de gênero e idade apresentados.

**Tabela 2:** Idade e gênero dos sujeitos da pesquisa

FAIXA ETÁRIA	GÊNERO		TOTAL
	FEMININO	MASCULINO	
<b>Até 30 anos</b>	--	--	--
<b>31 - 40 anos</b>	02	--	02
<b>41 - 50 anos</b>	--	01	01
<b>51 acima</b>	01	02	03
<b>TOTAL</b>	<b>03</b>	<b>03</b>	<b>06</b>

Fonte: dados de pesquisa

Um fator relevante que se refere à idade e ao gênero dos participantes, diz respeito à experiência pessoal e profissional dos docentes que denotam ter maturidade e uma ampla experiência de vida. Em face disso, questionamos os entrevistados com relação ao tempo de experiência e percebemos que todos tiveram muitas vivências tanto na esfera pessoal e acadêmica, bem como na dimensão profissional.

Em suma, seguimos esses passos, a fim de compreender o contexto histórico de criação do SENAI - SENAC e as implicações que este processo acarretou no início do século XX sobre esta criação, bem como entender, à luz de diferentes autores, o conceito de formação docente, a partir da perspectiva de formação inicial e continuada no contexto da EP. Além disso, tencionamos identificar os elementos que constituem o processo formativo de docentes que atuaram no “Sistema S” do RN e compreender que contribuições esses processos formativos trouxeram para eles.

Os autores principais que recorreremos para o embasamento teórico de nossos estudos são: Antunes (2009), Batista e Lima (2011), Batista e Muller

(2013), Cunha (2005), Harvey (2014), Manfredi (2002), Zainko (2012) que contribuíram para as discussões no campo da história da EP e sobre Trabalho e Educação; Nóvoa (1999) Batista (2002), Donato (2002), Zabalza (2004), Pimenta (2005), Gatti (2010), Santos (2010), Ibernón (2010), Tardif (2012), que corroboraram na argumentação acerca da formação inicial e continuada; em seguida, utilizamos como aporte teórico Moura (2008), Araújo (2008), Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), Kuenzer (2002, 2008, 2010), Souza (2013), Schwartz e Bittencourt (2012), para discorrer sobre a formação continuada na EP.

As contribuições teóricas trazidas por esses autores permitiram um maior aprofundamento do tema e deram embasamento às discussões sobre os espaços formativos que auxiliam na formação docente dos profissionais que atuam na EP. Esperamos que este estudo, ao propor o entendimento da multiplicidade e das diferentes dimensões que compõem a docência, fomente uma reflexão mais profícua sobre essa pluralidade de aspectos que constituem a formação do professor/instrutor do SENAI-SENAC.

## **2 A CRIAÇÃO DO “SISTEMA S”(SENAI/SENAC): A FORMAÇÃO PROFISSIONAL PARA O MERCADO DE TRABALHO**

Para que pudéssemos entender a implantação e alguns elementos que constituem o “SISTEMA S”, especificamente o contexto do SENAI e SENAC, começamos apresentando uma breve abordagem histórica para situarmos o tipo de sociedade e qual o regime de acumulação vigente entre os anos de 1930 a 1940, período histórico de criação das instituições/lócus da pesquisa. Nessas décadas, prevalece o capitalismo, sistema socioeconômico que predomina e se fortalece pelos meios de produção (terras, fábricas, máquinas, edifícios), o capital (dinheiro) e a propriedade privada. Como forma de racionalizar a produção capitalista, o taylorismo/fordismo se firma como regime hegemônico de acumulação de capital, embasado na produção e no consumo em massa.

Ao analisarmos a Educação brasileira, percebemos a existência intrínseca entre escola e sociedade, principalmente, no que se refere às circunstâncias em que a EP se expandiu. As modificações ocorridas no sistema capitalista ocasionaram mudanças na organização educacional. Sob essa

dinâmica capitalista e a lógica de um regime de acumulação, ocorreram mudanças econômicas e, conseqüentemente, políticas no Brasil, as quais contribuíram para o surgimento do “Sistema S”, como instituição de ensino que apoia o desenvolvimento da EP.

## 2.1 A SOCIEDADE CAPITALISTA NO CONTEXTO DOS ANOS 1930/1940: APROXIMANDO DISCUSSÕES COM O REGIME TAYLORISTA/FORDISTA

Com o surgimento do Capitalismo, constatamos o advento do sistema fabril e o desaparecimento da manufatura, sinalizado pela Primeira Revolução Industrial. Assim, o homem foi substituído pela máquina, e a habilidade pela força de trabalho. Com o surgimento da maquinaria, anuncia-se a Segunda Revolução Industrial, evidenciada pelo surgimento e mundialização do Fordismo.

Essas revoluções modificaram globalmente o cenário social, educacional, político e econômico, impactando inicialmente os países da Europa Ocidental e dos EUA e alcançando ao longo do século XX todos os países de economia capitalista. Esse fato alterou significativamente a relação do homem com o trabalho, transformando o modo de ser e de viver em sociedade, na medida em que aumentou as necessidades produtivas, de consumo e de exploração do trabalho.

Como podemos notar, as inovações tecnológicas no processo de produção exigiram mudanças nas indústrias que se expandiam cada vez mais, marcando fortemente o início da grande indústria. A introdução das máquinas e a intensificação dos meios de produção requeria formação profissional para este modo de produção.

Com a contínua expansão da indústria, na sociedade capitalista, surge a produção de automóveis em meados do século XIX, no qual os trabalhadores passaram desempenhar um trabalho fragmentado, perdendo o domínio de todo o processo de produção. Esse tipo de produção foi desenvolvido por Frederick Winslow Taylor (1856 – 1915) que apresentou uma teoria científica para que a indústria produzisse mais.

Para alcançar seus objetivos e comprovar eficiência, as ideias tayloristas pautavam-se na elaboração de três métodos, a saber:

Isolando cada operário de seu grupo de trabalho e transferindo o controle do processo de trabalho do operário ou do grupo a agentes de administração, que diziam ao operário exatamente o que fazer e quanto produzir, à luz de; uma divisão sistemática de cada processo em unidades componentes cronometradas (“estudo do tempo e do movimento”); e de vários sistemas de pagamento dos salários, o que incentivaria o operário a produzir mais. (BATISTA, 2015, p.77).

Esse método científico taylorista baseava-se na organização de trabalho. A ideia do projeto era uma melhor produção das indústrias, Taylor desenvolveu seus estudos na hipótese de que a solução seria os trabalhadores produzirem mais em menos tempo. Dessa forma, com a fragmentação do trabalho, seria possível, à medida que cada um passasse a realizar determinada tarefa, identificar quem melhor otimizava o tempo, isto é, quem cumpria suas atividades em menor tempo produzindo mais.

Com o processo de constituição da base produtiva industrial em crescimento, foram surgindo novas ideias com o intuito de organizar a indústria. Assim, no século XX surge nos Estados Unidos uma fábrica de automóveis criada por Henry Ford (1863-1947), trazendo significativas mudanças políticas, econômicas e cultural ao capitalismo.

Surge o sistema de produção Fordista, termo denominado por Ford, em 1914. Segundo Harvey (2014, p. 121), esta é considerada uma data inicial simbólica do fordismo, pois foi quando Ford “introduziu seu dia de oito horas e cinco dólares como recompensa para os trabalhadores da linha automática de montagem de carros”. Esse redimensionamento do regime de acumulação aconteceu decorrente de um conjunto de alterações porque estavam passando o próprio modo de produção capitalista. Assim, o fordismo, na época, foi uma maneira encontrada pelos capitalistas para racionalizar a produção. Este modelo de desenvolvimento significou uma tentativa bem-sucedida de racionalizar o trabalho para acumular mais capital.

A ideia era produzir mais em menos tempo e, dessa forma, diminuir os gastos e aumentar os lucros. Sob essa ótica de racionalizar, Antunes (2009, p. 39, grifo do autor) ainda enfatiza que nesse processo de produção buscavam “racionalizar ao máximo as operações realizadas pelos trabalhadores,

contendo o “desperdício” na produção, reduzindo o *tempo* e aumentando o *ritmo* de trabalho, visando à intensificação das formas de exploração”.

A indústria Ford projetava um sistema baseado numa linha de montagem de automóveis, na qual o processo de produção ocorria em uma esteira rolante que ia conduzindo o produto, em que o funcionário executava uma pequena tarefa em determinada etapa. Era justamente esse instrumento, a esteira, que articulava a realização de cada atividade efetivada e os operários, caracterizando assim, a rigidez no processo produtivo. Sobre essa questão, Antunes (2009, p. 39) corrobora que “uma linha rígida de produção articulava os diferentes trabalhos, tecendo vínculos entre as ações individuais das quais a *esteira* fazia as interligações, dando o ritmo e o tempo necessários para a realização das tarefas”.

Este regime de acumulação taylorista/fordista<sup>1</sup> utilizava a racionalização do trabalho, bem como as inovações técnicas e organizacionais para produzir e conduzir o consumo em massa. Nesse sentido, Antunes (2009, p. 39) aponta:

Esse padrão produtivo estruturou-se com base no trabalho *parcelar e fragmentado*, na decomposição das tarefas, que reduzia a ação operária a um conjunto repetitivo de atividades [...]. [...] Esse processo produtivo caracterizou-se, portanto, pela *mescla da produção em série fordista com o cronômetro taylorista*, além da vigência de uma separação nítida entre elaboração e execução. Para o capital, tratava-se de apropriar-se do *savoir-faire* do trabalho, ‘suprimindo’ a dimensão intelectual do trabalho operário, que era transferida para as esferas da gerência científica. A atividade do trabalho reduzia-se a uma ação mecânica e repetitiva. (ANTUNES, 2009, p. 39).

Esse padrão produtivo fragmenta não só o trabalho, mas também o conhecimento do processo de produção. A ação repetitiva e controlada dos operários não oportunizava a visão do todo e extinguiu a dimensão intelectual do trabalho. Nesse sentido, a dimensão intelectual e o conhecimento abrangente do processo produtivo se vinculavam aos proprietários dos meios de produção, ao passo que inabilitavam e desqualificavam o trabalhador que possuía uma visão restrita do processo.

---

<sup>1</sup>Neste trabalho, utilizamos a nomenclatura ‘acumulação taylorista/fordista’, inaugurada por Antunes (2009), em virtude de o taylorismo, a despeito de outros sistemas de produção, ter sido o principal mecanismo de influência do fordismo.

Ford tinha ideias que otimizavam o lucro, dentre elas, temos a criação do programa "cinco dólares por dia". Esse programa reduzia a duração do dia de trabalho para 8 horas, 5 dias de trabalho por semana, e um aumento no salário-mínimo para os trabalhadores qualificados. O propósito baseava-se na ideia de que com mais tempo livre, os trabalhadores poderiam gastar mais tempo com lazer e, assim, consumiriam mais. Logo, as fábricas aumentariam sua produção, intensificando a relação produção x consumo, base de um regime de acumulação bem-sucedido, segundo a lógica do capital.

A esse respeito, Harvey (2014, p. 121) aponta que “em muitos aspectos, as inovações tecnológicas e organizacionais de Ford eram mera extensão de tendências bem-estabelecidas”. A esse respeito Harvey (2014) e Antunes (2009) são consensuais ao ressaltarem que não havia nada de original nem nos detalhes, nem nos princípios gerais que Ford aplicou à produção automobilística. A decomposição das tarefas, a especialização das ferramentas, a fusão de vários elementos em uma máquina, e mesmo de várias máquinas em um sistema de máquinas eram características da transformação da produção artesanal em produção industrial de larga escala. As inovações tecnológicas e organizacionais fordistas não eram novidade no mundo industrial.

No entanto, Harvey (2014, p. 121) defende que existia algo de especial em Ford:

Sua visão, seu reconhecimento explícito de que produção de massa significava consumo de massa, um novo sistema de produção da força de trabalho, uma nova política de controle e gerência do trabalho, uma nova estética e uma nova psicologia, em suma, um novo tipo de sociedade democrática, racionalizada, modernista e populista. (HARVEY, 2014, p. 121).

Em meio a esse contexto de sociedade moderna foi que esse modelo de produção vigorou na indústria até a década de 1970. Dentro dessa circunstância, também se manifestaram as insatisfações dos trabalhadores. A principal delas vinculava-se à rigidez do modelo taylorista/fordista, pois além de limitar o saber sobre o processo de produção, intensificava uma exaustiva jornada de trabalho.

Sobre esse cenário, Harvey (2014 p. 135) acrescenta ainda que:

Haviam problemas com a rigidez dos investimentos de capital fixo de larga escala e de longo prazo em sistemas de produção em massa que impediam muita flexibilidade de planejamento e presumiam crescimento estável em mercados de consumo invariantes. Haviam problemas de rigidez nos mercados, na alocação e nos contratos de trabalho (especialmente no chamado setor “monopolista”).(HARVEY, 2014, p. 135).

Constatamos, portanto, que com a intensificação e as transformações do processo produtivo, por meio das inovações tecnológicas, da constituição de formas de acumulação dos modelos taylorista/fordista, acarretaram-se, consideravelmente, alterações na relação do homem com o trabalho, transformando o modo de ser e de viver em sociedade, na medida em que aumentaram as necessidades produtivas, de consumo e de exploração do trabalho.

A organização do regime de produção fordista se estabeleceu durante quase meio século. Fato que demonstra o quanto esse regime de acumulação acarretou um desenvolvimento econômico durante o século XX. Apesar desse progresso, o sistema de produção capitalista, começou a apresentar um quadro crítico de crise, em meados desse período.

Posto isso, podemos apontar elementos baseados nas ideias de Antunes (2009) que levaram a este quadro crítico: a tendência decrescente da taxa de lucro decorrente do excesso de produção dada pelo aumento do preço da força de trabalho; a saturação dos mercados de massa, que levou ao esgotamento do padrão de acumulação taylorista/fordista de produção, dada pela incapacidade de responder à retração do consumo; a desvalorização do dólar, indicando a falência do acordo de *Bretonwoods*; a crise do *WelfareState* ou do “Estado de Bem-Estar Social”, dada pela retração dos gastos públicos e sua transferência para o capital privado, causando assim a crise fiscal; a intensificação das lutas sociais, como greves, manifestações de rua, e a crise do petróleo que foi um fator que deu forte impulso as mudanças. Assim,

Como resposta à sua própria crise, iniciou-se um processo de reorganização do capital e de seu sistema ideológico e político de dominação, cujos contornos mais evidentes foram o advento do neoliberalismo, com a privatização do Estado, a desregulamentação dos direitos do trabalho e a desmontagem

do setor produtivo estatal, da qual a era Thatcher-Reagan foi a expressão mais forte. (ANTUNES, 2009, p. 33).

A crise desestruturou grande parte do terceiro mundo, em virtude de suas dimensões tão profundas, atingindo especialmente os Estados Unidos (EUA) e dando destaque à produção tecnológica do Japão. Foi após o fim da Segunda Guerra Mundial que se organizou o Toyotismo, um novo regime de acumulação do capital. Esse modelo japonês, criado por Taiichi Ohno (1912 – 1990), trouxe várias transformações no processo produtivo, por meio da constituição das formas de acumulação flexível, substituindo à lógica taylorista/fordista. A culminância do Toyotismo transformou a estrutura organizacional do sistema, dando prioridade a produção mínima e flexível, no intuito de atender as novas necessidades e mundializar o capitalismo e, assim, manter o seu poderio.

Embora a era da acumulação flexível ou toyotismo tenha trazido grandes mudanças para o setor de produção, não nos deteremos a ele. Nosso foco central é o regime de acumulação fordista, que se instituiu como modelo hegemônico e se fez presente durante as décadas de 1930/1940, e por meio dele entendermos quais implicações trouxe para o processo histórico de criação do “Sistema S” no Brasil.

## 2.2 A ERA VARGAS E A CRIAÇÃO DO SENAI E SENAC: SIGNIFICANDO RELAÇÕES

O panorama apresentado na seção anterior servirá de base para que possamos compreender como o modo de produção capitalista, predominante no mundo, influenciou a política e a economia do Brasil, notadamente no contexto da Era Vargas, que teve seu início em meados da década de 1930. Além disso, buscaremos relacionar as mudanças com o Capitalismo, acontecidas na sociedade brasileira e com o ensino profissional nas décadas de 1930/1940, período de intensificação da industrialização brasileira nas regiões Sul e Sudeste<sup>2</sup>. Antes, porém, de tratarmos dessa

---

<sup>2</sup>Eram sobre essas regiões que a hegemonia econômica estava centralizada, mais especificamente, em São Paulo com os cafeicultores e em Minas Gerais com a produção do leite.

questão, fazemos um breve excuro histórico com o intuito de situar o leitor acerca das questões abordadas nesta seção.

Como vimos, a sociedade no período que compreende 1930 a 1940 era guiada pelo modo de produção capitalista, em que o regime de acumulação vigente e em plena ascensão era o taylorismo/fordismo, um modelo baseado na homogeneização e na produção em massa.

Nesse período, a economia dos EUA se tornava cada vez mais forte e consolidada. O desenvolvimento econômico estava diretamente relacionado ao vertiginoso crescimento das indústrias norte-americanas que produziam uma diversidade de produtos e os exportavam para vários países do mundo, especialmente do continente europeu. Com isso, os americanos ficavam cada vez mais ricos e o consumo interno aumentava na mesma proporção.

A prosperidade americana provocou a aquisição de bens de consumo, o investimento crescente de sua indústria de entretenimento e a compra crescente das ações de diversas empresas. Esse movimento favorável manteve-se firme durante toda a Primeira Guerra Mundial e persistiu até o ano de 1929. Isso aconteceu porque os países da Europa importavam muitos produtos dos EUA não só para abastecer o mercado interno europeu, mas também para subsidiar a reconstrução de suas cidades e indústrias após o fim da guerra.

No entanto, no decorrer da década de 1920, após a reconstrução de sua infraestrutura e recuperação de sua economia interna, os países europeus reduziram consideravelmente a compra de produtos agrícolas e industrializados provenientes dos EUA. Foi justamente sob essas circunstâncias, no início das duas primeiras décadas do século XX, que os EUA vivenciou uma situação de superprodução e consumo, que repercutiu no Brasil apresentando seus reflexos à classe média e operária. Essa marca foi reflexo da mundialização do fordismo, que visava homogeneização e produção em massa.

Dessa maneira, as indústrias passaram a vender menos e foram obrigadas a aumentar os seus estoques de produtos. Esse fenômeno provocou uma forte desvalorização das ações das empresas norte-americanas na Bolsa

---

de Valores e a retração de investimentos nessas ações. Todos esses acontecimentos levaram ao grande estopim que fez desabar uma verdadeira avalanche sobre a economia estadunidense e, conseqüentemente, eclodir a mais terrível crise da história do capitalismo, a saber, a quebra da bolsa de valores, ocorrida em outubro de 1929. Esse fato provocou insegurança, desemprego e falências. Boa parte da população norte-americana – que, estimulada pelo crescimento econômico dos anos anteriores, havia investido muito dinheiro na bolsa de valores – empobreceu e se endividou.

Diante dessa nova realidade, muitas empresas foram à falência, vários bancos quebraram, o consumo diminuiu, o desemprego aumentou e a economia americana sofreu um dos mais duros golpes de sua história. Todo esse estado de coisas segue, de certo modo, um percurso previsível, pois se o valor das ações de uma determinada empresa despenca, o empresário diminui o investimento; com a diminuição do investimento, a produção cai; se a empresa passa a produzir menos, tenderá a diminuir também o quadro de funcionários, o que levará ao aumento das taxas de desemprego e à diminuição do consumo; e assim sucessivamente.

Sob essa ótica, fica claro que se o Brasil já enfrentava algumas mudanças em sua estrutura econômica, diante dessa situação, conhecida como a crise de 1929, ou também como a grande depressão, ou a crise do capitalismo mundial, seus problemas econômicos passam a ser maiores. Como podemos perceber, a economia brasileira dessa época dependia da produção e das exportações cafeeira, a qual financiava com suas vendas a dívida externa do nosso país. Entretanto, com a queda nos preços internacionais, em virtude da quebra dos mercados acionários, provocou a diminuição na renda e no consumo mundial, implicando diretamente na economia cafeeira brasileira. Esse impacto afetou não somente a economia, como também, a classe trabalhadora, refletindo em seus empregos e salários.

Como a economia americana era a mola propulsora do capitalismo mundial, a crise de 1929 afetou praticamente o mundo todo. E os efeitos dessa hecatombe econômica atingiu, obviamente, também o Brasil, pois os EUA, maior comprador do café brasileiro, diminuíram vertiginosamente a importação desse produto, fazendo o seu preço despencar. Nesse cenário, nossa indústria cafeeira, representada principalmente pelos barões do café de São Paulo,

passou a conviver com o encalhe de toneladas de café e com a redução drástica de seu poder econômico.

Com o intuito de deter esses efeitos, o governo brasileiro passou a comprar e a queimar toneladas de sacas de café. O objetivo principal dessa medida era reduzir a oferta e valorizar o produto, aumentando o preço do café no mercado internacional, uma vez que o Brasil era, na época, o maior exportador de café do mundo. Apesar dos esforços do governo federal, a crise de 1929, juntamente com as pressões empreendidas por setores econômicos rivais e por grupos políticos divergentes, provocou o fim da dominação política da oligarquia cafeeira.

Ao passo em que acontecia a crise, a República Oligárquica também passava por mudanças de poder. Assim, em virtude da crise a oligarquia cafeeira passa a sofrer pressões de outras oligarquias dissidentes de outros Estados e de outros grupos oligárquicos, tais como, escalão das forças armadas e empresários pertencentes as elites paulistas e mineiras, que almejavam o controle político do país. Essas transformações aconteceram com a Revolução de 1930, que determinou um novo período histórico para o Brasil, marcando grandes mudanças políticas. O movimento de 1930 pôs fim à Primeira República Brasileira, causando um rompimento no pacto político interno que perdurava por aproximadamente trinta anos.

O enfraquecimento da cadeia de produção cafeeira atingiu, em cheio, o setor agrícola e desencadeou um movimento migratório do campo para os centros urbanos, notadamente para a cidade de São Paulo; ensejou a substituição gradativa da mão-de-obra imigrante por trabalhadores brasileiros provenientes das mais diversas regiões do Brasil, principalmente da região Nordeste. Essas mudanças deram uma nova roupagem ao modelo econômico capitalista no Brasil e ratificaram a necessidade de se construir um polo industrial sólido como forma de fortalecer a nossa economia, criar novos postos de emprego, aumentar o consumo e gerar mais renda. Por meio desses aspectos, Batista e Lima (2011, p. 37) acrescenta ainda que,

A crise na economia agroexportadora – que gerou a necessidade de mudanças de cunho econômico -, a expansão da Indústria e o aumento da urbanização, verificamos a preocupação da elite quanto à formação profissional dos

futuros trabalhadores, que deveriam atender às novas necessidades do capital e, conseqüentemente, da industrialização que começara a se expandir no território nacional nos idos de 1930. (BATISTA; LIMA, 2011, p. 37).

Esses eventos não trouxeram apenas impactos negativos à economia brasileira, uma vez que o Brasil até então dependia basicamente das exportações de café, foi obrigado a mudar sua visão de mercado e aumentou o investimento no setor industrial, impulsionando um projeto de industrialização para o Brasil. Além disso, trouxe implicações decisivas na organização da política brasileira, visto que transferiu o centro do poder dos cafeicultores de São Paulo para o gaúcho Getúlio Vargas, que veio a se tornar, presidente da República, pondo fim a chamada República Velha.

Nesse período, o Brasil era governado pelas oligarquias de Minas Gerais e São Paulo. Através de eleições fraudulentas estes conseguiam alternadamente se manter na presidência da República. Esse governo era considerado de poucos e para poucos, no qual um pequeno grupo de pessoas detinha o poder, dando prevalência aos seus interesses políticos e econômicos.

Diante dessa situação, nas eleições de 1930 começou o conflito entre as Oligarquias de Minas Gerais e São Paulo. Dessa vez, a indicação do candidato seria de Minas Gerais, no entanto, os paulistas apoiados por Washington Luís, governo no poder à época, apresentaram a candidatura Júlio Prestes, fato que não agradou aos mineiros. Estes, descontentes com aqueles, apoiaram o candidato da oposição, Getúlio Vargas. Após as eleições, apoiado pela elite paulista, mesmo com indícios de várias fraudes eleitoral de ambos os lados, elegeu-se o candidato Júlio Prestes.

Em meio a este cenário estoura a revolução militar, os chefes militares do Exército e Marinha se unem com o intuito de derrubar o regime. O governo “impopular”, perante as massas, cai facilmente, levando ao poder Getúlio Vargas em caráter temporário entre 1930 e 1934, denominado de governo provisório. Em 1934, Vargas foi eleito pela Assembleia Constituinte como presidente constitucional do Brasil, o qual comandou o país até 1937. Porém, através de um golpe com apoio de setores militares, permaneceu no poder até 1945, período conhecido como Estado Novo.

A partir desse contexto, e tendo como premissa a crise econômica agroexportadora, gerou-se a necessidade de mudanças de cunho econômico. Assim, com retorno de Getúlio Vargas à Presidência, tal situação viabilizou a realização de um projeto desenvolvimentista, que ele tinha idealizado, cuja ideia era efetivar a industrialização do país. Sob esse enfoque Manfredi (2002, p. 95), aponta o:

[...] Estado como agente de desenvolvimento econômico. A substituição do modelo agroexportador pelo modelo de industrialização (incentivado pelo processo de substituição de importações na produção de bens duráveis e bens de capital) foi realizada mediante pesados investimentos públicos na criação da infraestrutura necessária ao desenvolvimento do parque industrial brasileiro. (MANFREDI, 2002, p. 95).

Em face disso, ao longo das décadas de 1930 e 1940, no Brasil, foi se investindo cada vez mais nos mais variados setores industriais – automotivos, farmacêuticos e eletrodomésticos, por exemplo –, elevando nossa produção a escalas cada vez maiores. Em razão disto, a industrialização brasileira se intensificou, tendo significativo avanço rumo ao desenvolvimento econômico, social, político e cultural, sob o processo da dependência tecnológica.

Entretanto, apesar das mudanças de cunho econômico, verificamos que, ao passo que a indústria ganhava impulso, o sistema capitalista fortalecia suas relações e conseqüente agravamento dos problemas sociais. Em virtude do crescimento dos centros urbanos e industriais, fazia-se necessário buscar operários no exterior. Porém, essa situação, implicava em dois tipos de inconvenientes:

[...] primeiro, os operários contratados não formavam seus substitutos locais, guardando para si o monopólio da operação das máquinas, o que aumentava seu preço. Segundo, como era comum eles trazerem para cá práticas e ideias consideradas atentatórias à ordem estabelecida [...]. (CUNHA, 2005, p. 6).

Perante tal realidade, vê-se a necessidade de investir em mão de obra nacional, pois, além de custos serem menores, seria mais fácil ofertar a classe dominada uma educação destinada ao trabalho alienado. Tendo em vista, que nesse período da Era Vargas, o governo buscava doutrinar a sociedade em

face de seus interesses políticos. Diante disso, as demandas internas que dependiam de importações passaram a ser atendidas pelas indústrias nacionais, forçando o setor industrial a diversificar suas atividades produtivas, fato que contribuiu para o fortalecimento do mercado interno do país.

Diantedas inúmeras transformações econômicas no mercado, em que a expansão da indústria continuava a se estruturar por meio das tecnologias e equipamentos, verificou-se uma necessidade de formação para esses futuros trabalhadores. Portanto, procurou-se investir em um novo tipo de trabalhador com conhecimentos inerentes às necessidades demandadas. Desse modo,

O Estado centralizador e populista gestado desde 1930 não poderia ausentar-se do debate sobre esse novo operário, passando a criar medidas para atender os objetivos do capital através da educação e buscando a capacitação profissional a partir da implementação de políticas públicas. (BATISTA; MULLER, 2013, p. 100).

Assim, tendo em vista, o ideário capitalista, buscavam-se novas formas de educação, que visassem treinar esse novo tipo de operário. A partir disso, começa-se também a pensar em uma ideologia de valorização do trabalho nacional, pois além de evitar os inconvenientes supracitados com os operários do exterior, possibilita a valorização do trabalhador nacional. Quando nos referimos a essa valorização entendam como o reconhecimento de mão de obra e, com isso, a valorização da qualificação profissional como forma de “dignificar o trabalhador”.

Com a industrialização em larga escala e com a necessidade de valorização profissional, cresce a exigência de criação de leis trabalhistas e de mecanismos de formação profissional, no intuito de adequar à classe trabalhadora às necessidades do mercado industrial e, posteriormente, comercial. Assim, à medida que essas mudanças ideológicas aconteciam, o próprio processo produtivo começava a exigir trabalhadores dotados de qualidades, isto é, trabalhadores com formação profissional adequada à demanda do capital. Uma formação voltada para preparar mão de obra especializada para indústria, pautada em uma aprendizagem que introduzia o domínio de técnicas para o manuseio das máquinas, adequando o trabalhador a organização fabril do contexto industrial.

É importante esclarecermos que o ensino industrial foi consolidado no contexto das décadas de 1930/1940. Mas, no Brasil, o início ocorreu oficialmente em 1909, a partir do decreto do presidente Nilo Peçanha, que “em sua breve passagem pela Presidência (1909/1910), instalou uma rede de 19 Escolas profissionalizantes, chamadas de *Escolas de Aprendizizes Artífices*, nas capitais dos estados” (BATISTA; MULLER, 2013, p. 94-95). Essas escolas eram mantidas pelo Governo Federal, e tinham o intuito de qualificar profissionais, ensinando-lhe ofícios aos menores que não trabalhavam, mas que ao mesmo tempo cursavam o ensino primário.

Entretanto, elucidamos que a função desse ensino industrial não tinha relação direta com o processo de produção, estava mais voltada a formação profissional como forma de “adestrar” para o trabalho artesanal manufatureiro. Essas redes de escolas assumiram muito mais que uma intervenção assistencialista, pois não visavam só retirar das ruas os desafortunados da sorte, para oferecer a eles formação moral, mas também, propiciar a aprendizagem de um ofício.

Com a criação dos Liceus de Artes e Ofícios, no século XIX, ofertando oficinas públicas e privadas para a formação de aprendizes começa a conceber uma feição mais escolarizada e mais profissionalizada. Na mesma direção, a rede de Escolas de Aprendizizes e Artífices em 1909, instaurada por de Nilo Peçanha, foi marco no Ensino Profissional do Brasil.

Como se pode analisar, apesar dessa estrutura educacional apresentada sobre o ensino industrial, este ainda era incipiente diante do desenvolvimento da indústria. Logo, a educação exigia mudanças para se adequar as necessidades sociais e econômicas vigentes. Dessa forma, passam a ser tomadas novas medidas no tocante a EP, com a criação de dois setores: o Ministério do Trabalho (presidido por Valdemar Falcão) e o Ministério da Educação (a cargo de Gustavo Capanema), extraídos de dentro do Ministério da Justiça e Negócios Interiores.

Quando Capanema assumiu o cargo no Ministério da Educação em 1934, indicado por Getúlio, a organização do ensino industrial no Brasil ainda tinha muitas fragilidades. Uma delas era “uma educação unicamente voltada para o trabalho alienado [...]” (BATISTA E LIMA, 2011, P. 37). Para tanto, “no intuito de padronizar ensino de ofícios, o Ministro da Educação, organizou uma comissão

para elaborar um projeto de diretrizes do ensino industrial em todo o país, abrangendo as escolas mantidas pelo poder público e pelos particulares”. (CUNHA, 2005, p. 35).

Nestas circunstâncias, por iniciativa do ministro Gustavo Capanema, o governo Vargas começa a reformar ramos do ensino. Foram pensadas as reformas educacionais denominadas “Leis Orgânicas do Ensino Industrial”, que abrangeu o ensino primário e secundário, juntamente com o projeto que criava o SENAI. Essas reformas foram complementadas por outras, decretadas entre os anos de 1942 e 1946. São elas:

- Decreto-lei n. 4.073, de 30 de janeiro de 1942: Lei Orgânica do Ensino Industrial;
- Decreto-lei n.4.048, de 22 de janeiro de 1942, que criou o SENAI (Serviço nacional de aprendizagem industrial);
- Decreto-lei n. 4.244, de 9 de abril de 1942: Lei Orgânica do Ensino Secundário;
- Decreto-lei n. 6.141, de 28 de dezembro de 1943: Lei Orgânica do Ensino Comercial.

Nem todos os decretos-leis foram realizados sob a ordem do Estado Novo. Após a queda de Vargas em 1945, José Linhares responsável pela presidência da república e, Raul Leitão da Cunha pelo ministério da educação, baixaram outros decretos-leis que provocaram mudanças na educação brasileira:

- Decreto-lei n. 8.529, de 2 de janeiro de 1946: Lei Orgânica do Ensino Primário;
- Decreto-lei n.8.530, de 2 de janeiro de 1946: Lei Orgânica do Ensino Normal;
- Decreto-lei n. 8.621, de 10 de janeiro de 1946, que criou o SENAC (Serviço nacional de aprendizagem comercial);
- Decreto-lei n.9.613, de 20 de agosto de 1946: Lei Orgânica do Ensino Agrícola.

Ao instituir essas leis, Capanema organizou a Educação em três níveis – ensino primário, secundário e técnico. Os resultados dessas leis culminaram no

embate de interesses entre os Ministérios da Educação e do Trabalho. Apesar dos conflitos, a lei trouxe algumas inovações. Sob esses aspectos Cunha (2005, p. 38) aponta:

Além dos cursos básicos industriais e da “incorporação” e generalização da aprendizagem sistemática, associando escola e empresa, a “lei” orgânica do ensino industrial trouxe uma importante novidade para esse ramo do ensino profissional: os cursos técnicos. (CUNHA, 2005, p. 38).

Os cursos técnicos foi ponto crucial e de muita importância para a economia, pois como a mesma estava em expansão em determinados setores, a procura pelos cursos técnicos industriais foram crescendo. Ademais, estas mudanças na redefinição da estrutura, currículos e articulações entre cursos, ramos, ciclos e graus, tem suas razões pautadas no governo Vargas, que buscava atrelar os ideais desenvolvimentistas às estratégias de formação da força de trabalho.

Além disso, após a lei, o ensino técnico industrial foi organizado em um sistema, passando a fazer parte dos cursos reconhecidos pelo Ministério da Educação, articulando-se com os outros cursos já existentes. Com base nas ideias de Cunha (2000), após essas mudanças, o sistema educacional passa a ter a seguinte organização:

- O *ensino primário* com duração de quatro ou cinco anos, e destinados a crianças de 7 a 12 anos de idade. Este ainda passa a ter conteúdos gerais, especificamente, e o ensino profissional, foi totalmente deslocado para o grau médio.

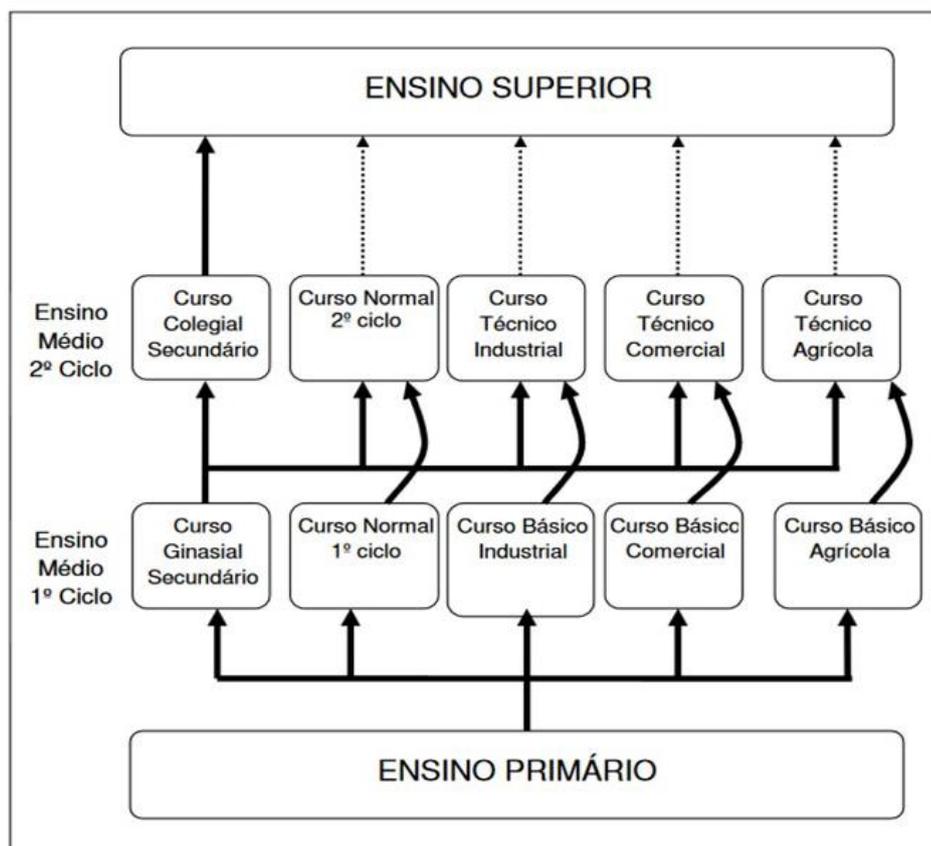
- O *ensino médio* dividido em dois ciclos, onde cada um compreendia cinco ramos: no primeiro ciclo tinha-se (Curso ginásial secundário, normal primeiro ciclo, e os básicos que compreendiam - industrial, comercial e agrícola); no segundo ciclo dispõe-se (Curso colegial secundário, normal segundo ciclo e os técnicos - industrial, comercial e agrícola). Podemos notar ainda, além da fragmentação destes ramos, outra divisão cuja qual se destina a pessoas e formações diferentes, assim temos – o ramo secundário, voltado para a formação dos dirigentes da elite, oferecendo preparação e acesso ao ensino superior; o ensino normal, direcionado dos trabalhadores para o próprio

aparelho de ensino; e os ramos profissionais (industrial, comercial e agrícola), designado àqueles que buscam um ensino de ofícios.

- O *ensino superior* era de acesso restrito as elites, aqueles que vinham do ensino secundário, porém os que vinham de outros cursos podiam se candidatar desde que os cursos escolhidos fossem relacionados com os que haviam cursado anteriormente.

Para facilitar a nossa compreensão, segue o organograma da Figura 1, que apresenta como o sistema educacional foi estruturado pelas leis orgânicas de 1942 a 1946.

**Figura 1:** Organograma do sistema educacional estruturado pelas Leis Orgânicas de 1942 a 1946.



Fonte: Manfredi (2002, p. 100).

De acordo com Cunha (2005, p.36),

ao contrário das modalidades de recrutamento das escolas de aprendizes artífices, de conteúdo ideológico ligado ao assistencialismo, às novas escolas industriais previam a

realização de “exames vestibulares” e de testes de aptidão física e mental.

Logo, a pobreza que antes era prioridade, depois não é mais critério primordial, as instituições de ensino técnico tornam-se celetistas, vinculando o ingresso de seus alunos à capacidade de cada um deles. Escolas com oportunidades para poucos e de poucos.

Sob a conjuntura apresentada, foi se definindo um tipo de educação a ela coerente, resultando em novas demandas para esfera educacional. No entanto, uma estrutura de educação marcada pela separação de duas vertentes – uma para a classe operária e outra para patronal. Nessa mesma direção, Manfredi (2002, p. 95) explicita:

[...] a política educacional do Estado Novo legitimou a separação entre o trabalho manual e o intelectual, erigindo uma arquitetura educacional que ressaltava a sintonia entre a divisão social do trabalho e a estrutura escolar, isto é, um ensino secundário destinado às elites condutoras e os ramos profissionais do ensino médio destinados às classes menos favorecidas. (MANFREDI, 2002, p. 95).

Posto isto, podemos constatar a presença de uma dualidade educacional, que resulta em “uma educação voltada para os trabalhadores e uma educação voltada os descendentes da elite que deverão estar preparados para futuramente manter o poder da mesma” (BATISTA; LIMA, 2011, p. 38). Nesse sentido, o conhecimento necessário ao desenvolvimento da criticidade e da compreensão reservado a um grupo; e um conhecimento sobre o fazer destinado à classe trabalhadora.

Entretanto, ainda sobre os aspectos da divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual, Manfredi (2002) e Batista e Lima (2011) destacam que precisamos deixar claro que esta divisão se caracteriza apenas no primeiro ciclo dos ramos profissionais, cujos quais estavam voltados à formação de trabalhadores; já o ensino superior integra o segundo ciclo dos ramos profissionais pela abrangência da categoria trabalho intelectual.

O que podemos aferir é que o Estado passa a pensar em formação, no entanto, uma formação restrita e seleta, com o intuito de atender as demandas exigidas pelo quadro econômico, em virtude do incipiente processo de

industrialização, que começou a exigir operários “qualificados”, isto é, com mão de obra especializada, para atender a nova fase. Sobre essa perspectiva, Batista e Lima (2011, p.40) afirma que o Estado “precisa criar um discurso ideológico para camuflar seus reais interesses quanto a formação profissional nesse período”. Pois, dessa maneira conseguiria manter-se na hegemonia, atendendo a demanda do capital, a meu ver, em partes à massa popular. Sobre essa discussão Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p.33) enfatiza que,

O discurso utilizado para sustentar o caráter de formar técnicos constituiu-se sob o argumento da “escassez de técnicos” no mercado e pela necessidade de evitar a “frustração de jovens” que não ingressavam nas universidades nem no mercado por não apresentarem uma habilitação profissional. Isto seria solucionado pela “terminalidade” do ensino técnico.

Para darmos prosseguimento ao processo de construção histórica em que ensino técnico se consolidou, precisamos entender que este se efetuou no íterim do período ditatorial da Era Vargas, ficando marcado pelos acordos e tolerâncias divergentes entre Estado e sociedade civil. Segundo Manfredi (2002, p. 96),

havia uma atitude de intolerância e cerceamento, por exemplo, diante das iniciativas autônomas dos trabalhadores, em razão do controle e do enquadramento sindical, com a promulgação da legislação de natureza corporativista.

Como podemos verificar o período de ditadura, se constitui um momento de repressão em que o Governo busca doutrinar a sociedade, uma forma de legitimar e legalizar o domínio de suas ações políticas. Nessa mesma época, os trabalhadores formavam organizações independentes, visando lutar por melhorias nas condições de trabalho, e isso passaram por severas repressões.

Em meio a tantas reivindicações e mobilização nos setores sociais, em 1943, Getúlio e seus colaboradores, no interesse de se aliar à massa de trabalhadores, transformaram os sindicatos em apêndice da ação Estado, uma maneira encontrada para controlar as reivindicações advindas do movimento operário sindical. “O Estado incorporou muitas das reivindicações trabalhistas, como salário mínimo, as férias remuneradas, a limitação da jornada de trabalho, a limitação da força de trabalho feminina e infantil, entre outras [...]”

(MANFREDI, 2002, p. 97). Mas, apesar desses resultados, o Governo estabeleceu medidas, oficializada pelo Ministério do Trabalho, no intuito de controlar a atuação política dos trabalhadores e cercear seus direitos de livre organização.

Como podemos perceber nas discussões anteriores, os anos de 1930 marcam um momento em que o setor econômico estava a todo vapor, resultado do processo de industrialização impactada pelo taylorismo/fordismo e no Brasil impulsionada por Getúlio Vargas por meio da criação da Companhia Siderúrgica Nacional e da Petrobrás. Sob essas circunstâncias, o governo percebia seu projeto desenvolvimentista em progresso, assim, buscava encontrar formas que o mantivesse no poder e continuar com os avanços econômicos. Embora o Estado Populista pensasse em um ideário nacionalista, por interesses maiores, passou a firmar alianças com diversos segmentos da sociedade brasileira: burguesia industrial, das camadas médias burocráticas e dos setores do proletariado urbano, com intuito de fortalecer e consolidar suas ideias. O que podemos notar é uma ideologia desenvolvimentista populista institucionalizada pelo poder político, sob o apoio das forças populares, incorporada pela necessidade da hegemonia, gerando um jogo político nacional que buscava o equilíbrio de interesses.

Essa situação de conchaves políticos acarretou uma política de disputa, no plano ideológico, entre os trabalhadores e a hegemonia. E dessa maneira, que “a montagem do sistema corporativista de representação sindical, além de possibilitar o desmantelamento das iniciativas dos trabalhadores, favoreceu a construção de um sistema que, paralelamente ao sistema público (às redes públicas estaduais e à rede federal), era organizado e gerido pelos organismos sindicais patronais – o chamado “Sistema S” [...]” (MANFREDI, 2002, p. 98).

A própria Constituição de 1937 define que o responsável pelo seu desenvolvimento as empresas e os “sindicatos econômicos”, as chamadas “classes produtoras”, com a responsabilidade de “criar, na esfera de sua especialidade, escola de aprendizes destinada aos filhos dos operários ou de seus associados” (Art. 129). Deste modo, é dever do Estado, ofertar o ensino vocacional e pré-vocacional, a ser cumprido com a colaboração das empresas e dos sindicatos econômicos, viabilizando com isso, a criação de entidades especializadas como o SENAI e SENAC.

Diante do exposto podemos observar um cenário econômico marcado por um significativo crescimento industrial. Nada mais coerente, que se pensasse em uma conjuntura educacional diferente da oferecida até então, e que contemplasse as transformações trazidas pela industrialização, isto é, um ensino que ofertasse mão de obra especializada.

Assim, como podemos apreciar ao longo da discussão, sob a égide da visão do trabalho, o ministro Gustavo Capanema ao instaurar as Leis Orgânicas do Ensino Industrial, por um lado, trouxe pontos positivos, pois redefiniram a organização do sistema educacional adequando à ordem econômica configurada na época, oportunizando um ensino sistematizado. Por outro, Batista e Muller (2013, p. 100) apresenta uma visão negativa, mostrando que “a Reforma Capanema para muitos estudiosos, oficializou a seletividade, acentuando ainda mais a elitização do ensino, pois estabelecia leis específicas à preparação intelectual ou à formação profissional para atendimento às necessidades do mercado”. Logo, a integração do aparelho escolar consolida uma estrutura de educação dualista. Uma educação em que o conhecimento propedêutico estava acessível à elite e o ensino profissionalizante às classes populares menos favorecidas.

O trabalho de Capanema tinha o apoio de Vargas, que era o protagonista dos planos, projetos e programas que alicerçaram o empresariado industrial, cristalizados em concepções de educação dualistas. Desse modo, Sobre a questão de apoio aos setores empresariais, Manfredi (2002, p. 103-104) diz que:

As principais agências de Educação Profissional, as entidades do Sistema S - especialmente o Senai -, construídas segundo a ótica e as necessidades, não só foram mantidas como um sistema paralelo, mas também tiveram período de grande expansão [...].

Foi nesse cenário que, em 1942, o estado brasileiro cria o SENAI, cujo objetivo era ofertar formação técnica ao trabalhador, à necessidade condizente com o desenvolvimento industrial, para atender as situações econômicas emergenciais, apresentados na metade do Século XX.

No caso do SENAI, a emergência era a carência cada vez maior de operários especializados causados pelo aumento da produção industrial e pela redução da imigração no período da guerra [...]. (WEINSTEIN, 2000, p. 136, *apud* MANFREDI, 2002, p.180).

A oferta dessa formação se dava por meio dos cursos oferecidos pela instituição, e suas atividades, visam à racionalização do ambiente industrial, dentro e fora da fábrica, que representa a decisão das indústrias em participarem do treinamento da mão-de-obra.

Com as Leis Orgânicas do Ensino instituída por Capanema, a criação do “Sistema S”, vem complementar as Escolas de Aprendizes artífices (Escolas Técnicas Federais), afim de atender a demanda da divisão social e técnica do trabalho, organizado e gerido pelo paradigma taylorista/fordista.

A queda do Estado Novo não deteve a dinâmica da expansão econômica, nem o processo de constituição do ensino que se delineou desde o início desse Governo, atendendo as exigências das instituições financeiras internacionais. A forte influência do capital estrangeiro no país foi determinante, de tal modo, que mesmo depois de Getúlio ser retirado do poder, ainda foram promulgados os decretos-leis que organizavam o ensino agrícola, o normal, o primário e o comercial. A exemplo dos parceiros da indústria, este último ensino, ligado ao ramo comercial começou a exigir também do governo federal medidas para a área mercantil, com intuito de pensar em funções especializadas nesta esfera. Sugeriram então, “a intensificação e o aperfeiçoamento do ensino médio e superior de comércio, economia e administração, além de estímulos a criação de escolas”(MANFREDI, 2002, p.185).

Dessa maneira, a institucionalização do setor comerciário teve início em 1945, no município de Teresópolis, no Rio de Janeiro (RJ), no qual aconteceu um fórum com representantes dos setores industrial, comercial e agrícola. Nessa ocasião foram definidas algumas diretrizes que possibilitassem o fortalecimento da economia brasileira no âmbito comercial. O encontro resultou na “Carta de Teresópolis”, um documento com ações propostas a serem implantadas para contribuir com o crescimento da economia e da política no Brasil(PACHECO, 2007).

A partir de então, os rumos da atividade comercial ditam uma nova história para os ramos do comércio do Brasil. Em 10 de janeiro de 1946,

Gaspar Dutra, criou o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), por meio dos decretos-leis 8.621 e 8.622, os quais autorizavam a instalação das escolas de aprendizagem comercial para trabalhadores, sob a administração da Confederação Nacional do Comércio, assim como, cursos de continuação e especialização para comerciários adultos. Dessa forma, estimulado pelo sucesso do setor industrial criou-se o SENAC, com o propósito de formar mão de obra para o setor terciário da economia.

Assim, com o passar do tempo, o SENAC foi se organizando enquanto instituição. Inicialmente, em 1946, seus cursos eram destinados a alunos entre 14 a 18 anos. Hoje, oferece cursos gratuitos a jovens de 14 a 24 anos, encaminhados pelas empresas do setor do Comércio de Bens, Serviços e Turismo.

Em 1956, no SENAC, foi criado o Serviço de Orientação Educacional e Profissional, tendo em vista, oferecer ao aluno aconselhamento laboral e facilitar seu ingresso no mercado de trabalho. Atualmente, com bancos de empregos e oportunidades, em muitos estados, estreitam os vínculos entre aluno e o mercado de trabalho. Ainda nessa mesma década, cria-se as primeiras empresas pedagógicas, estabelecimentos-escola, tais como, lojas, escritórios, restaurantes, postos de gasolina e supermercados, uma espécie de laboratórios utilizados como salas de aula. Esses ambientes, oportunizavam ao aluno uma vivência da prática de forma real. Nos anos de 1960 criaram ainda os restaurantes e hotel-escola. Este inaugurado em Barbacena (MG), em 1968, e aquele, no Paraná (PR) em 1962.

O SENAC foi se expandindo<sup>3</sup> e, fez necessário, levar mais oportunidades de estudos, principalmente para aqueles que tinham suas moradias afastadas dos centros urbanos.

---

<sup>3</sup>Como forma de expandir o SENAC, em 1984, foi criado o Programa Senac-Móvel, transportes como carretas e balsas, equipados com materiais necessários para a realização de aulas. Na década de 1990, apresenta ainda, mais destaque, agora na produção de conhecimentos, com a produção de livros, CDs, vídeos e *softwares* didáticos e paradidáticos.

Ao longo de todos esses anos, a oferta dos cursos do SENAC foi centrada em uma educação profissional de qualidade. Cursos de Formação Inicial e Continuada, Educação Profissional Técnica de Nível Médio e Educação Superior, nas modalidades presenciais e a distância. Em 2008, tendo em vista, ampliar suas ações de inclusão social, a instituição oferece também Programa Senac de Gratuidade, com cursos gratuitos, para aqueles alunos com baixo poder aquisitivo.

Após entendermos como o SENAC foi se organizando enquanto instituição, podemos compreender sua composição dentro do Sistema S. Esse sistema se configura como uma rede de EP constituída por autarquias de natureza mista público-privada, de forma que é considerada de natureza privada, mantida com recursos públicos e geridas pelos sindicatos empresariais. Manfredi (2002, p. 190-191) aponta alguns aspectos do ponto de vista organizacional sobre esse sistema: “órgãos normativos, consultivos e de supervisão: conselhos nacionais, regionais e federais[...]; órgãos consultivos e administrativos: departamento nacional, departamento regional ou secretarias executivas[...]”. Sobre os conselhos nacionais e regionais são formados por representantes empresários, indicados pelas confederações e federações, o governo tem sua participação com representantes dos Ministérios da Educação e do Trabalho.

Como podemos contemplar, a instituição estudada surge em analogia ao ramo industrial, em meio a um contexto de industrialização efervescente, marcado pela influência taylorista/fordista, como forma de atender à demanda do capital. Sob essa realidade Batista e Lima (2011, p. 36) enfatiza sobre “a necessidade de compreender as interferências do sistema capitalista na Educação brasileira, em especial na EP, pois prepara os futuros trabalhadores que, conseqüentemente, atuarão nos modos de produção”.

É justamente com o desafio de capacitar os trabalhadores para o setor terciário que nasce o SENAC, em resultado à crise, após a Segunda Guerra Mundial, que havia afetado a troca comercial com os países industrializados, dos quais o Brasil ainda dependia. Logo, tornou-se urgente o investimento na industrialização do país que com o desenvolvimento da indústria, e conseqüentemente, do comércio, exigia mão de obra qualificada para atender a demanda.

Com vista nisto, notamos que a ideia era ofertar uma educação voltada ao âmbito comercial, o que denota uma separação entre duas dimensões distintas no intuito de atender a divisão social e técnica do trabalho ancorado sob o paradigma taylorista/fordista. Sobre essa dimensão do pensamento, Batista e Lima (2011) afirma que, por um lado, o sistema enfatiza a necessidade de

---

profissionalizar jovens para o atendimento às necessidades do mercado de trabalho, por outro, torna-se necessário propiciar à massa uma educação contrária aos interesses do mesmo.

Era preciso, portanto, ofertar uma formação profissional a estes jovens, para suprir a demanda de mercado. Entretanto, essa formação devia ser limitada, apenas para especializar em determinada função, e não formar o trabalhador em sua totalidade, a educação devia manter o seu princípio básico. Conforme Batista e Lima (2011, p. 39) “atender a demanda do capital e oferecer uma educação diferenciada, formando duas classes, patronal e operária”.

Ao analisar esse contexto em que o SENAC se consolidou, observamos as marcas de mudanças econômicas, políticas e conseqüentemente, educacionais. Econômicas porque o processo de industrialização se expandiu surpreendentemente, principalmente após o regime de acumulação taylorista/fordista. Políticas que se fortaleceram durante os anos de 1930/40, com a presença de Getúlio Vargas na Presidência e a indicação de Gustavo Capanema ao Ministério da Educação. A EP passa a conceber novos rumos, após as Leis Orgânicas de Ensino. E por conseqüência desses acontecimentos, ocorreram mudanças educacionais para uma aprendizagem industrial e comercial, firmada na preparação de mão-de-obra rápida, para atender as demandas imediatas do setor comerciário.

Logo, “em um governo tão voltado para o crescimento industrial, nada mais natural que a valorização da Educação Profissionalizante, cuja função seria a formação do operariado necessário à sua manutenção”(BATISTA; MULLER, 2013, p. 98). Assim, o Estado Novo se mostra ativo e estratégico, logo direcionou seu olhar à sociedade capitalista baseada no setor industrial e comercial.

Como podemos apreciar durante as discussões, as instituições do “Sistema S”reflete as interferências do sistema capitalista no Brasil. Sua criação teve finalidade de ofertar uma formação profissional e preparar futuros trabalhadores, com o propósito de suprir uma necessidade demandada no sistema econômico, para atender os interesses do capital. Além disso, denotamos ainda, as influências políticas do Governo Vargas com a intensificação no processo de industrialização, exigindo um novo perfil de

trabalhador e, conseqüentemente, uma qualificação voltada para atender essa nova demanda de ordem econômica e social que se configurava no momento histórico enfocado.

Desse modo, não poderíamos diretamente discutir formação docente e processos formativos dos professores que atuaram nos “Sistema S”, sem antes refletir, ainda que brevemente, acerca do modelo de desenvolvimento socioeconômico do país. Sendo assim, nossa próxima etapa, trata-se de discutir formação docente à luz de diferentes autores, refletindo sobre os conceitos de formação inicial alinhado ao de formação continuada.

### **3 FORMAÇÃO DOCENTE: COMPREENSÃO DOS CONCEITOS DE FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA**

Em busca da compreensão sobre a formação docente dentro de uma perspectiva inicial e continuada, trazemos discussões à luz de autores como Batista (2002), Brzezinski(1992), Donato (2002), Fabre (1994), Garcia (1999), Gatti (2010), Guedes (2002), Pereira (2007), Paulo Freire (1991), Moita (1992), Pinto, Barreira e Silveira (2010),Pimenta (2005), Santos (2010), Sacristán (1999), Tardif (2012), Wengzynsky e Tozetto (2012) e Zabalza (2004).

Neste capítulo, buscamos compreender o conceito de formação docente, estreitando os conceitos para o âmbito da formação inicial e continuada. No entanto, a formação que será focada é a continuada, pois é a que embasa os estudos desta pesquisa, que visa analisar os processos formativos de docentes que atuaram no âmbito da Educação Profissional no SENAI-SENAC do Rio Grande do Norte.

Iniciamos discutindo o percurso formativo ou formação docente como algo complexo no campo da educação, particularmente, no campo da educação profissional. Dizemos isso porque atualmente o contexto de quem trabalha no magistério é muito diversificado e tem se transformado com o tempo. Hoje, a profissão docente não deve ser pautada em mera transmissão de conhecimento, e sim, assumir um papel que transcenda a proposta de

educação bancária<sup>4</sup> e possibilite criar espaços de participação e reflexão no cotidiano. Nesse sentido, a sociedade espera que o docente oportunize ao aluno reflexões acerca dos conhecimentos historicamente construídos, formando-os para uma visão crítica e reflexiva sobre o contexto social, cultural, político e econômico no qual estão inseridos.

Como podemos observar, o professor desenvolve uma função primordial, uma vez que este é o agente diretamente envolvido no processo de educação escolar dos sujeitos. Educação essa que busca basilar sob um caráter emancipatório e crítico, com princípio transformador e que considera o indivíduo em sua totalidade.

Começamos evidenciando os conceitos discutidos por Batista (2002, p. 136). A princípio, o autor afirma que formação:

Significa, reconhecimento das trajetórias próprias dos homens e mulheres, bem como exige a contextualização histórica dessas trajetórias, assumindo a provisoriedade de propostas de formação de determinada sociedade.

Assim, formação é entendida como processo inacabado, que vai obtendo respostas nos desafios encontrados no cotidiano escolar, vinculada à história de vida de cada sujeito, que vão se constituindo e se formando para o exercício do magistério.

Donato (2002 p. 138) complementa defendendo que a formação, em seu sentido etimológico, vem do latim *formare*; “como verbo transitivo, significa dar forma, e como verbo intransitivo, colocar-se em formação; como verbo pronominal, ir-se desenvolvendo uma pessoa”. Na ideia do autor, formação é considerada um processo de provisoriedade, que se transforma e que dá forma ao sujeito.

Sob esse aspecto “dar forma” ao ser humano, Zabalza (2004, p. 40), nos alerta quanto à interpretação equivocada, do ponto de vista pedagógico, através de duas dimensões, são elas: Formar como modelar - “Eles são formados na medida em que são modelados, isto é, são transformados no tipo

---

<sup>4</sup>Educação Bancária segundo o conceito que Paulo Freire elaborou é o conhecimento transmitido para o educando e este, por sua vez, apenas absorve as informações sem questionar, o que o reduz à um mero espectador, tornando-o um objetopassivo do processo de ensino.

de produto que se toma como modelo”. Formar como conformar, no sentido de “fazer com que o indivíduo aceite e conforme-se com o planejamento de vida e de atividades para a qual foi formado”. Contudo, deixamos claro que quando nos referimos ao termo “dar forma” ao indivíduo, não estamos atribuindo o sentido de modelar, nem tampouco de conformar, estamos defendendo a ideia de transformar, de modificar-se de um estado para o outro, em virtude dos desafios encontrados em cada momento das experiências social e profissional.

Os autores Pinto, Barreira e Silveira (2010) apresentam em seu texto a relevância de distinguirmos o termo formação de outras expressões, tais como: educação, instrução e ensino. Os autores Fabre (1994), Goguelim (1973) e Matos (1999) discutem que apesar de serem expressões próximas aos termos educação e instrução, a formação não deve ser confundida com eles, por ter finalidade e características próprias. Afirmam que enquanto o verbo educar vem do latino *educare* que significa fazer sair; Instruir vem do étimo *instruere*, que significa inserir, utilizar, dispor, o que remete a ideia de fornecer utensílios intelectuais. Já formação trata-se da ação e do efeito de formar ou de se formar, de dar forma se constituir algo ou alguém. Sob esse enfoque os autores consideram o ensino e a formação como campos complementares, pois concebem que o ensino se articula com a aprendizagem dos conteúdos, métodos ao desenvolvimento pessoal do aluno.

Essas especificidades se apresentam na forma de ensinar, além do conhecimento específico, próprio de cada disciplina, visto que o professor deve ter habilidade no seu fazer docente. Isto é, os professores devem ser “sujeitos capazes de transformar esse conhecimento do conteúdo em conhecimento de como o ensinar” (GARCIA, 1999, p. 34).

Ainda na discussão sobre formação, Fabre (1994) aponta o sentido pedagógico desse termo, como uma ideia de qualificação por meio de curso ou diploma, um sistema de formação de professores, ou programas de formação, que surgiram em 1938, na França.

Para entendermos melhor a forma como foi se constituindo a formação docente, traçamos um breve percurso histórico com base nas ideias de Azevedo et al. (2012) sobre os modelos de formação oferecidos aos professores no Brasil, desde os anos de 1960 até os dias atuais.

Retomando um pouco da história da formação de professores, no início do século XX, nos anos de 1930, conseguimos compreender que já havia uma preocupação com a formação de professores no ensino secundário, em cursos regulares e específicos, nas faculdades de Filosofia. Nessa época, acrescentava-se à formação de bacharéis um ano de disciplinas vinculadas à educação (GATTI, 2010). Esse modelo perdurou até os anos de 1960, e foi alvo de críticas, pois separava os saberes científicos e os pedagógicos. Os cursos eram ofertados da seguinte maneira: três anos de disciplinas específicas e um de disciplina pedagógica.

Com as mudanças sociais e políticas, o processo de modernização na sociedade brasileira, a partir de 1950, o Estado assume o controle da escola e esse fato estruturou a função docente no Brasil. Além disso, essas transformações provocaram a promulgação das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 4.024/61, que em seu capítulo IV, ao tratar do Processo de Formação do Magistério, apresenta, dentre outros aspectos, as finalidades do ensino normal; o processo de formação docente nos graus ginásial e colegial; a realização de cursos de especialização e aperfeiçoamento; a formação de docentes para o grau médio em faculdade de Filosofia; cursos de formação para docentes do grau médio em institutos de Educação.

No final da década de 1960, a formação de professores foi se constituindo por meio da criação de faculdades ou centros de educação nas universidades. Sendo assim, a formação docente vem sendo tema de diversas discussões na academia brasileira. Todavia, mesmo diante desse cenário, os cursos de licenciaturas desde sua origem não têm demonstrado mudanças significativas em seu modelo.

Sabemos que inúmeros são os problemas que afetam o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes da formação inicial, entretanto, somos conscientes de que o professor não é o único responsável por este quadro. Os fatores concorrem desde as políticas educacionais, financiamento da educação, formas de gestão escolar, aspectos culturais, dentre outros.

No fim dos anos 1970, as discussões sobre educação no Brasil ampliaram-se, a formação de professores passou a ser referência temática, que por consequência, culminou na reformulação dos cursos de licenciatura em

geral(GUEDES, 2002). Nessa época, entre as décadas de 1960 e 1970, surgia no Brasil a Pedagogia Tecnicista, a qual encontrava-se pautada no modelo capitalista, fazendo parte de sua engrenagem e com o objetivo de, dentro deste sistema, formar indivíduos “competentes” para o mercado de trabalho.

Sendo assim, a necessidade era formar professores tecnicamente competentes, em que o foco de sua formação seria a instrumentalização técnica, na qual o professor seria mero executor das tarefas organizadas na escola. Esse profissional seria responsável por "passar" ao aluno técnicas e verdades científicas incontestáveis.

Esta proposta era base educacional utilizada no período do regime militar, em que era preciso formar mão-de-obra para suprir a necessidade do mercado, como vimos no capítulo anterior. O ensino era apenas o necessário para que os indivíduos pudessem atuar de maneira prática em seus trabalhos.

Nesse sentido, o professor era,

concebido como um organizador dos componentes do processo de ensino-aprendizagem (objetivos, seleção de conteúdo, estratégia de ensino, avaliação, etc.) que deveriam ser rigorosamente planejados para garantir resultados instrucionais altamente eficazes e eficientes. (PEREIRA, 2007, p. 16).

Na década de 1980, apresentou-se um esforço de ruptura com esse pensamento tecnicista que predominava no âmbito da educação até então. Para tanto, a formação de professores buscou distanciar-se desse tipo de formação centrada nos métodos de treinamentos, passando a dar ênfase à prática pedagógica. Isso nos mostra um despertar para a dimensão política que estava silenciada até o momento pela perspectiva instrumental e pelo modelo socioeconômico vigente.

Sendo assim, surge a necessidade de formar professores com habilidade técnica, bem como pedagógica, isto é, que compreendesse tanto o saber científico, quanto, o seu fazer docente. Culminou-se então, um momento histórico que requereu que os educadores passassem por uma formação política para compreender sua realidade de forma crítica e contextualizada, buscando formar professores críticos, conscientes e comprometidos com a educação. Uma formação profissional com ampla compreensão da realidade

que desenvolva uma postura crítica e propositiva, possibilitando diversas intervenções transformadoras da realidade da escola, educação e sociedade. Com esta concepção emancipadora de educação e formação, o movimento encaminhou-se para um sentido de busca e de superação das dicotomias presentes na formação acadêmica de professores.

“Nos últimos anos, a preocupação com a formação de professores entrou na pauta mundial pela conjunção de dois movimentos: de um lado, pelas pressões do mundo do trabalho, que se vem estruturando em novas condições, num modelo informatizado e com valor adquirido pelo conhecimento; de outro, com a constatação, pelos sistemas de governo, da extensão assumida pelos precários desempenhos escolares de grandes parcelas da população”(GATTI, 2008, p. 62).

Diante dessa conjuntura, a formação docente começa a se organizar com uma nova estrutura. Atualmente, passa a ser entendida como algo que vai além do âmbito da qualificação por meio de cursos. Algo processual, que se constitui por outros momentos, que vão desde a trajetória histórica das experiências vivenciadas em sua vida social e profissional, bem como na formação básica e acadêmica. Nesse sentido, a formação docente é um processo inacabado, que vai criando forma, e, conseqüentemente, formando o docente para o exercício do magistério. É por meio dessas trajetórias que a identidade vai se constituindo de acordo com as escolhas feitas pelo próprio sujeito - o profissional docente. Sob esse aspecto Pimenta (2005, p.19) ainda afirma que:

Uma identidade profissional se constrói, pois, na significação social da profissão; na revisão constante dos significados sociais da profissão; na revisão das tradições. Mas também com base na reafirmação de práticas consagradas culturalmente que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações, porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. Identidade que se constrói com base no confronto entre as teorias e as práticas, na análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, na construção de novas teorias. Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor confere à atividade docente no seu cotidiano, com base em seus valores; em seu modo de situar-se no mundo, em sua história de vida, em suas representações, em seus valores, em suas angústias e anseios, no sentido que tem em sua vida o ser professor.

Refletindo perante as ideias de Pimenta (2005), entendemos que a identidade docente é construída em momentos diversos de significação diante das experiências de vida e das experiências profissionais. Mas, consideramos a formação inicial o momento crucial para essa construção, pois é a oportunidade ímpar do professor estabelecer relação entre aquilo que ele é, e o tipo de profissional que ele quer ser/ou vai se constituir.

Todavia, Brzezinski (1992) revela que a formação nas licenciaturas, no que concerne à formação específica e pedagógica, ainda é claramente fragmentada, o que concebe um modelo de formação de professores centrada na racionalidade técnica e, por conseguinte, inadequado à realidade do trabalho docente. Desvincular a teoria da prática é acreditar na ideia de que para ser “bom professor”, basta dominar os conhecimentos específicos. Quando na verdade, a ação docente deve estar pautada na ação-reflexão-ação.

Muitas são as políticas que visam amenizar essa situação. Uma delas aparece como ponto central, nos anos de 1990, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB (BRASIL, 1996). A lei apresenta em seu art. 61, II, a necessidade de haver “a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço”, e no Art. 65, indica “a formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas”. Segundo Pereira (2007), esse dispositivo provocou mudanças na formação de professores no Brasil, particularmente no sentido de rever a desarticulação entre a formação acadêmica e a realidade prática.

Diante do exposto, analisamos que esse dispositivo de lei prevê um processo de permanente reflexão, quando estabelece a associação entre teoria e prática nos estágios supervisionados, o que implica em mudança de modelos de formação quando concretizada – sob essa ótica, o professor passa de um mero transmissor de conhecimento a um pesquisador reflexivo, que transforma seu fazer docente a partir da reflexão de suas próprias ações.

Contudo, mesmo com as mudanças nos dispositivos de lei sobre os estágios no ensino superior, pesquisas têm demonstrado que os currículos dos cursos de formação inicial não têm dado conta das demandas e contradições das práticas sociais. Além disso, os conteúdos e estágios supervisionados têm

demonstrado certo distanciamento das realidades escolares. Isso tem trazido pouca contribuição para a formação profissional docente. Para tanto, faz-se necessário que as instituições repensem seus currículos, pensando em uma nova organização na formação docente inicial.

Ora, enquanto esses cursos não oferecerem uma leitura crítica da realidade, colocando como objeto de análise a prática pedagógica, não será possível percorrer novos caminhos para as iniciativas de formação docente, pois como diz Freire (1991, p. 58),

Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática.

Como podemos ver, o sujeito constitui historicamente sua identidade docente com base em suas experiências, sua formação inicial e continuada, diante de reflexões entre a teoria e a prática, buscando compreender seu próprio processo de construção e produção de conhecimento.

Ainda no escopo dos estudos sobre formação inicial, Santos (2010, p. 114) enfatiza, que “a formação de professores constitui o ato de formar o docente para o exercício do magistério”. Esta, por sua vez, é um processo inacabado que está diretamente vinculado à trajetória e experiências de cada sujeito que incide na preparação profissional à docência.

Nesse sentido, Moita (1992, p. 115), ainda afirma que:

Formar-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagens, um sem fim de relações. Ter acesso ao modo como cada pessoa se forma é ter em conta a singularidade da sua história e sobretudo o modo singular como age, reage e interage com seus contextos. O processo de formação pode assim considerar-se a dinâmica em que se vai construindo a identidade de uma pessoa. Processo em que cada pessoa, permanecendo ela própria reconhecendo-se a mesma ao longo da sua história, se forma, se transforma, em interação.

Esse desafio possibilita que os alunos licenciandos percebam-se professores, sintam-se como futuros professores, mediatizados pelos seus saberes experienciais socialmente acumulados e pelos saberes adquiridos na

universidade. Saberes estes que são produzidos sob a reflexão da sua própria prática, e ainda sobre a prática do outro. Sob essa ótica, podemos afirmar que esse momento se fundamenta num processo de reflexão coletiva, de partilha de saberes, que envolve uma auto-criação permanente de identidade profissional docente. Nessa perspectiva, Pimenta (1997, p. 6) pondera que “a identidade não é um dado imutável. Nem externo, que possa ser adquirido. Mas um processo de construção do sujeito historicamente situado”.

Sobre os licenciandos, aqui vinculados à formação inicial, Santos (2010) relata também, que as perspectivas, as dimensões e os modelos de formação estão cada vez mais ampliados. Mostra ainda que há dificuldade na definição da figura e do trabalho dos professores, tendo em vista as inúmeras dimensões e componentes envolvidos, inter-relacionados na ação docente.

Sob esse enfoque Zabalza (2004) elenca três dimensões do professor universitário – a profissional, a pessoal e administrativa. Na *dimensão profissional*, estão vinculados componentes básicos que definem a profissão: exigências, identidade profissional, dilemas do exercício profissional. A *dimensão pessoal* caracteriza-se pelo tipo de envolvimento, ciclos de vida, problemas de ordem pessoal, fontes de satisfação e insatisfação. Por último, na *dimensão administrativa* figuram sistemas de seleção e promoção, incentivos, obrigações vinculadas ao exercício profissional.

Por isso, torna-se complexo definir a identidade do professor, principalmente em sua formação inicial. Logo porque, mesmo essa formação sendo um período de muita importância, a identidade está atrelada as outras dimensões que se modificam de acordo com o tempo e o espaço da ação docente. É algo em constante construção, que se define e se redefine na constituição do exercício profissional. Sob esse aspecto, Tardif (2002, p. 239), defende que,

a experiência do trabalho docente exige um domínio cognitivo e instrumental da função, ela também exige uma socialização na profissão e em uma vivência profissional através da qual se constrói e se experimenta pouco a pouco uma identidade profissional.

Essa experiência do trabalho docente também pode ser oportunizada por meio do estágio supervisionado nos cursos de formação de professores,

possibilitando que os universitários conheçam e compreendam essa complexidade que constitui a identidade do ser professor e que se modifica constantemente, além de possibilitar que os futuros professores se preparem para o exercício do magistério, refletindo sobre sua própria prática.

Por esta razão, Nóvoa (1995, p. 25) defende uma formação numa dimensão crítico-reflexiva, oportunizando aos docentes um pensamento autônomo e de autoformação participada. O autor argumenta a importância da “criação de redes de autoformação participada, que permite compreender a globalidade do sujeito, assumindo a formação como um processo interativo e dinâmico”.

Em meio às discussões realizadas, observamos a formação como um processo pessoal, que por meio dos percursos formativos e experiências se constrói uma identidade alicerçada num trabalho permanente de reflexão sobre as práticas e que transcende a acumulação do conhecimento. A formação, desse modo, “não é cumulativa e sim fruto de reflexão sobre as práticas e de reconstrução de uma identidade pessoal, daí a necessidade de investimento nas pessoas e nos saberes oriundos da experiência”. (SANTOS, 2010, p. 117).

Desse modo, constatamos que “essas considerações apontam para o caráter dinâmico da profissão docente, como prática social”. (PIMENTA, 1997, p. 7). Uma profissão que emerge em determinado período e espaço histórico, como resposta as necessidades postas pela sociedade. E é diante desse cenário, que a profissão professor tem sofrido transformações em diferentes momentos de sua trajetória, o que tem modificado suas características, visando atender às demandas sociais postas pela sociedade vigente.

Nessa perspectiva, acreditamos que os cursos de formação inicial devem ir além de habilitar o professor ao exercício profissional, é preciso possibilitar o desenvolvimento dos valores, do saber ser e conviver para essa formação. Desse modo,

Dada a natureza do trabalho docente, que é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados, espera-se da licenciatura que desenvolva, nos alunos, conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem, permanentemente, irem construindo seus saberes e fazeres docentes, a partir das

necessidades e desafios que o ensino, como prática social, lhes coloca no cotidiano. (PIMENTA, 1997, p. 6).

Diante disso, é possível perceber a importância da reflexão teoria e prática que possibilita ao licenciando construir o saberser, o saber conhecer, o saber fazer e o saber conviver por meio da experiência em sala de aula e da sua prática pedagógica, que vai se transformando e se “moldando” às condições encontradas no âmbito de sua profissão.

As discussões até então desencadeadas leva-nos diretamente a um novo âmbito - o campo da formação continuada, que tem sido muito abordada em virtude das novas demandas sociais. Sobre esse campo, Pimenta (1997) em suas pesquisas sobre formação inicial e continuada traz inúmeras contribuições para o processo formativo. A autora propõe produção de pesquisas a serviço da reflexão e da constituição de suas identidades docentes, desenvolvendo nos alunos uma atitude investigativa, pois, dessa forma, é possível, por meio da prática pedagógica, ressignificar os processos formativos e reconsiderar os saberes necessários à docência.

Gatti (2008) aponta ainda que diversos documentos internacionais enfatizam que as políticas públicas e ações políticas movimentam-se na direção de reformas curriculares e de mudanças de formação docente. Dentre eles, a autora destaca três documentos do Banco Mundial (1995, 1999, 2002), em que essa questão é tratada como prioridade, e neles a educação continuada é enfatizada em seu papel renovador.

Muitos são os dispositivos legais que versam sobre a formação continuada, mas a autora destaca a LDB que provoca, em especial, os poderes públicos em vários de seus artigos. Em seu Art. 67, aponta que os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação. No inciso II, destaca o aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; mais adiante o dispositivo legal salienta em seu Art. 80 que o “Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada”.

A discussão segue no art. 87, § 3º, inciso III, em que institui para o Distrito Federal, cada Estado e Município, e, supletivamente, a União, realizar

programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação à distância. Já no que se refere à Educação Profissional, a LDB em seu art. 40, evidencia que a educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho, ou seja, a formação continuada utilizada como uma estratégia para a formação para o trabalho.

Apesar da LDB (BRASIL, 1996) designar a valorização profissional, por meio de aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado, o documento, ao mesmo tempo, em seu art. 31, inciso II, exige o cumprimento rigoroso da – “carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuída por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional”. O que na prática inviabiliza a ação, pois se por um lado oferece aperfeiçoamento, por outro não oferece condições do professor realizar a formação, tendo em vista, que os docentes, em sua maioria, têm uma jornada intensa de trabalho.

Ainda seguindo essa linha de pensamento das normatizações, a portaria ministerial n. 1.403, diante dos desdobramentos da LDEBEN em 2003, através do Ministério da Educação - MEC instituiu em seu art. 1º o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores da Educação Básica. O referido artigo prevê em seus incisos II e III, respectivamente: “programas de incentivo e apoio à formação continuada de professores, implementados em regime de colaboração com os entes federados; e a criação de uma Rede Nacional de Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação, constituída com o objetivo de desenvolver tecnologia educacional e ampliar a oferta de cursos e outros meios de formação de professores”.

Como podemos ver, existe uma preocupação nos documentos que normatizam a educação no que se refere à formação continuada dos profissionais da educação. Tanto que, a partir dessa conjuntura, observou-se uma escala de ofertas em formação continuada. Agora se faz necessário que o docente vá vivenciando seu processo formativo com apoio da instituição na qual atua, vá buscando formação continuada, com o intuito de refletir sobre a prática, visando entender os saberes necessários para o desenvolvimento do conhecimento e de seu fazer docente.

Diante das discussões, surgem os questionamentos: O que se entende sobre formação continuada? Essa formação possibilita ao docente a construir saberes inerentes ao seu fazer? A formação continuada apesar de ser foco de análises de estudos nas últimas décadas, apresenta um conceito amplo, logo porque, abarca todas as iniciativas de formação após a formação inicial, e até mesmo paralelo a ela.

Entretanto, alguns estudos têm apontado que a formação continuada ainda ocorre por meio da massificação de cursos conteudistas, de atualização do conhecimento, e esta tem sido uma prática usual. Talvez esta seja uma das razões pelas quais estes programas têm se mostrado ineficientes para atender a demanda social, o que não traz modificações à prática docente, nem tampouco incide no fracasso escolar. Para mudar esse cenário, a formação continuada deve ser entendida como um meio de articular os velhos e novos conhecimentos à prática docente. Quando fazemos essa relação da prática ao processo formativo docente é porque acreditamos que o mesmo é adquirido no fazer docente e esta é ponte basilar da relação teoria e prática. Como afirma Sacristán (1999), o componente teórico é indissociável da prática pedagógica.

Sob esse enfoque, Wengzynsky e Tozetto (2012, p. 5) contribuem com a discussão afirmando que:

refletir sobre a prática e transformá-la a partir desta reflexão acontece de forma dialética, sendo que os professores constroem seu próprio conhecimento ao entrarem num diálogo, tanto com a situação concreta de sua ação, quanto ao conhecimento que irá orientar essa ação.

Nesse sentido, a prática do professor é transformada à medida que se reflete sob a sua realidade, fazendo da teoria e do conhecimento um processo unívoco. Nesse sentido, podemos considerar que a formação continuada promove o desenvolvimento pessoal, profissional e institucional do docente, na qual implica em transformações em sua prática, que por sua vez, é alicerce que tem como base a teoria e a reflexão sobre a própria prática.

Nessa lógica, percebemos a formação continuada em relação intrínseca ao processo de formação e construção da identidade docente, pois “contribui de forma significativa para o desenvolvimento do conhecimento do professor, cujo objetivo, entre outros, é facilitar as capacidades reflexivas sobre a própria

prática docente, elevando-a a uma consciência coletiva”(WENGZYNSKY; TOZETTO, 2012, p. 3).

Diante dessa premissa, a formação continuada é entendida como perspectiva de mudança na prática docente, o que conseqüentemente traz contribuições ao âmbito escolar.

Assim, o professor em processo de formação pode determinar e redimensionar a relação entre sua prática, o campo teórico e os aspectos que permeiam a construção do seu fazer docente, como a escola, os alunos, as políticas educacionais, etc. “Refletir sobre a prática educacional mediante a análise da realidade do ensino, da leitura pausada, da troca de experiências. Estruturas que tornem possível a compreensão, a interpretação e a intervenção sobre a prática” (IMBERNÓN, 2010, p. 43).

Como podemos ver, nas últimas décadas, a formação continuada passa a ser vista como processo de reflexão da própria prática e não somente a busca de qualificação por meio de cursos. Logo porque, ela é um processo que envolve planejamento, reflexão e aprendizado, que envolve valores, conceitos, métodos e ideias associados à trajetória histórica de cada docente, que vai se transformando num processo constante de mudança, e construindo novos saberes. No que tange aos saberes necessários à prática docente, Pimenta (2005, p.8) complementa, dizendo que

O saber do professor se fundamenta na tríade - saberes das áreas específicas, saberes pedagógicos e saberes da experiência. É na mobilização dessa tríade que os professores desenvolvem a capacidade de investigar a própria atividade e, a partir dela, constituírem e transformarem seus saberes-fazer docentes.

A respeito dos saberes experienciais, Pimenta (2005) afirma ainda que nasce da experiência acumulada no espaço da docência de cada professor e com a prática, com o intuito de superar os problemas cotidianos. Posto isto, podemos considerar que,

A relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos. Sua prática integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações. Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais

ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experimentais. (TARDIF, 2014, p. 36).

Assim, podemos concluir que na ação docente se faz necessário muito mais que apenas saberes conteudistas, que se refere ao domínio dos conteúdos, é preciso saber articular os conhecimentos advindos das experiências de vida e da prática profissional.

Diante do exposto, vimos que a formação de professores e a identidade profissional, que se constitui no seio da prática do trabalho docente, têm sido objeto de muitos estudos. Vimos ainda que a formação continuada está diretamente intrínseca à formação inicial, que deve se constituir da reflexão teórico-prática. Essa discussão vem sendo disseminada e pensada não só em uma perspectiva geral, como também em seu sentido estrito, é o caso de algumas especificidades da educação, como por exemplo, a EP.

O que se percebe é que as instituições que ofertam educação nesse âmbito acabam por trabalhar com profissionais ligados a diferentes níveis de ensino (graduados, bacharéis, técnicos e tecnólogos) e ainda, profissionais em formação. Sob esse enfoque, percebemos a necessidade de considerar a especificidade de cada uma dessas dimensões da formação docente e, conseqüentemente, de cada profissional, pois existem peculiaridades tanto na formação, quanto na atuação dos professores. Em face disso, não podemos considerar que a formação de um licenciado é a mesma ofertada ao bacharel, bem como aos técnicos. Ao contrário, devemos considerar que o currículo dos cursos desses profissionais tem bases diferentes, de maneira que a matriz curricular dos cursos de bacharelado não é pensada para a atuação docente. Não podemos pensar que atuação dos profissionais formados numa ou outra perspectiva de curso seja equivalente. Ora, a situação dependerá dos saberes provenientes e internalizados durante a formação individual, da experiência social e profissional vivenciada pelos sujeitos envolvidos.

Sobre esses saberes, Tardif (2014, grifo nosso) os denominam como: *saberes pessoais* – adquiridos através da família, do ambiente de vida, a educação em seu sentido lato; *saberes provenientes da formação profissional para o magistério* – obtidos na formação inicial, estágios, formação continuada para o exercício profissional docente; *saberes provenientes da formação*

*escolar anterior* – oriundos da escola primária e secundária; e por último, os *saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho* – por meio da utilização de recursos, tais como, programas de livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc. Ainda em relação a essa questão, Tardif (2002, p. 64) expressa que “o saber profissional está, de certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros educativos, dos lugares de formação, etc.”.

Nessa perspectiva, levando em consideração a EP, e que esta, é um campo que exige especificidades na atuação do docente, faz-se necessário legitimar um trabalho que norteie a ação docente coerente nesta modalidade de ensino, fazendo-se necessário que o professor mobilize saberes específicos no âmbito da profissão em que atua.

Moura (2008) e Araújo (2008) também classificam esses saberes em três tipologias, são elas: saberes técnicos, saberes pedagógicos e saberes da pesquisa. O primeiro refere-se aos conhecimentos específicos de cada área; o segundo, diz respeito ao conhecimento do fazer docente, em que considera que este saber deve ultrapassar o caráter instrumental de técnicas de transmissão de conteúdos; e o último assume uma dimensão de reflexão sobre a prática do professor em sala de aula, abrindo espaço para possíveis ressignificações, isto é, a capacidade de o docente ressignificar sua prática a partir do próprio contexto no qual se encontra inserido, como já discutido anteriormente.

Para tanto, é preciso buscar conhecimento em uma nova formação – a formação continuada, momento essencial para se constituir e articular saberes, haja vista, que os saberes não se constituem apenas no momento inicial da formação.

Sob essa direção, no que concerne à formação continuada, Moura (2008) ressalta a necessidade de aproximar esses professores das relações entre trabalho e educação e ao campo da EP, no sentido de estabelecer as conexões entre essas disciplinas e a formação profissional específica. Além disso, o autor compreende a necessidade de formação em pós-graduação *lato sensu*, uma formação com características específicas, no intuito de aproximar os professores da EP.

Souza (2013, p.392), por sua vez, nos diz que:

A formação docente para a EPT deve resultar, por meio do trabalho escolar, na formação de jovens capazes não somente de manipular (no sentido próprio do termo) o conhecimento que adquiriram, mas, usando esse conhecimento, possam se colocar como sujeitos autônomos e a serviço da sua própria emancipação.

Para isso, essa formação para a emancipação requer um diálogo entre teoria e prática, numa visão totalitária da realidade, uma visão em que se articule formação geral e formação específica de maneira interdisciplinar. Portanto, por um lado, cabe às instituições pensar em estratégias de formação, que visem articular esses conhecimentos, por meio da formação continuada, que propiciem a reflexão sobre a prática docente, oportunizando o desenvolvimento de diferentes saberes necessários à prática da EP. Por outro, os profissionais que atuam nesta área, também devem assumir o compromisso de estabelecer as relações do seu trabalho com as de outras áreas, refletindo sobre sua prática, vivenciando seu processo formativo.

Para tanto, é preciso que esses profissionais entendam o estreito relacionamento entre o contexto de sua formação específica e os saberes elencados como necessários à prática docente na EP. Momentos em que se reflita sobre a prática docente, pois é por meio desse entendimento que será possível minimizar as dificuldades encontradas no espaço da docência.

É preciso ainda, entender que a formação continuada não pode ser concebida apenas na acumulação de conhecimentos ou de técnicas por meio de cursos, palestras, seminários, etc., mas como um processo de reflexão crítica sobre a prática, um processo de (re)construção constante da identidade pessoal e profissional, atrelado aos diferentes saberes docentes. Dessa forma, acreditamos que o professor deve vivenciar os processos formativos necessários à sua prática, às suas experiências de vida, apoiados pela instituição.

O conjunto de estudos realizado até aqui, nos dá consistência teórica e metodológica para refletirmos por meio das vozes de nossos sujeitos sobre os processos formativos vivenciados pelos professores que atuaram no “Sistema S” do RN; e as contribuições que essas vivências de formação trouxeram para

a atuação. Diante disso, buscamos no discurso identificar elementos constituintes do processo formativo para, em seguida, analisar suas contribuições para o fazer docente.

#### **4 PROCESSOS FORMATIVOS DE PROFESSORES/INSTRUTORES QUE ATUARAM NO “SISTEMA S”: ELEMENTOS CONSTITUINTES E CONTRIBUIÇÕES PARA A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL**

#### **REFERÊNCIAS**

ALBINO, Giovana Gomes. **A Representação Social de Disciplinas Didático-Pedagógicas no Contexto da Formação Inicial Docente: um entremear de saberes**. 2014. 240 f. Tese (Doutorado) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014.

ALONSO, Luisa. Desenvolvimento profissional dos professores e mudança educativa: uma perspectiva de educação ao longo da vida. In: *Profissionalismo Docente em Transição: as Identidades dos Professores em Tempos de Mudanças*. **Caderno CIEd**. FLORES, Maria Assunção; VIANA Isabel Carvalho (Org.). 1ª ed. Instituto de Educação e Psicologia – Campus Gualtar. (Fev, 2007).

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de. Perspectivas atuais da pesquisa sobre docência. In: BUENO, Belmira; CATANI, Denice Bárbara; SOUSA, Cynthia Pereira de et al. **Docência, memória e gênero: estudos sobre formação**. São Paulo: Escrituras, 1997. p. 65-74.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: BOITEMPO, 2009.

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. Formação de docentes para a educação profissional e Tecnológica: por uma pedagogia integradora da educação profissional. **Trabalho & Educação**. Vol. 7. nº 2. mai-/ago, 2008.

AZEVEDO, Rosa Oliveira Marins et al. Formação inicial de professores da educação básica no Brasil: trajetória e perspectivas. **Revista Diálogoeducacional**, Curitiba, v. 12, p.997-1026, 2012.

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2011.

BATISTA, Everaldo Leme. **Trabalho e educação profissional nas décadas de 1930 e 1940 no Brasil**: análise do pensamento e das ações da burguesia industrial a partir do Idort. Campinas, SP: Autores Associados, 2015. – (Coleção Memórias da Educação).

BATISTA, Everaldo Leme; MULLER, Meire Terezinha. **A Educação Profissional no Brasil**: história, desafios e perspectivas para o século XXI. Campinas, SP: Alínea, 2013.

BATISTA, S. H. S. da S. Formação. In.: FAZENDA, I. C. A. (org.). **Dicionário em Construção**: interdisciplinaridade. São Paulo: Cortez, 2002.

BATISTA, Ubiratan Augusto Domingues; LIMA, Michelle Fernandes. Considerações sobre a trajetória histórica da formação profissional no Brasil de 1940 a 1990 (Historical considerations on the trajectory of vocational training in Brazil from 1940 to 1990). **Emancipação**, Ponta Grossa, v. 11, n. 1, p. 35-48, 20 jul. 2011. Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). DOI: 10.5212/emancipacao.v.11i1.0003.

BOLZAN, D. P. V.; ISAIA, S. M. de A. Pedagogia universitária e processos formativos: a construção do conhecimento pedagógico compartilhado. In: XIV **Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino**. Porto Alegre, RS: 2008 (anais).

BRASIL (1996). Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: Nov., 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria Ministerial n. 1403/03*. Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores da Educação Básica, 2003.

BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e capital monopolista**: a degradação do trabalho no século XX. Trad. Nathanael C. Caixeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.

BURNIER, Suzana, et al. **Histórias de vida de professores: o caso da educação profissional**. Revista Brasileira de Educação, Minas Gerais, v. 12, p.343-358, ago, 2007.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino industrial, secundário e profissionalizante. In: \_\_\_\_\_. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. 2. ed. São Paulo: Unesp; Brasília: Flacso, 2005.

DONATO, E. M. Formação. In.: FAZENDA, I. C. A. (org.). **Dicionário em Construção**: interdisciplinaridade. São Paulo: Cortez, 2002.

FREIRE, P. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A gênese do decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs.). **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005, p. 33.

GARCIA, C. M. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

Gatti, Bernardete A. **Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década**. *Rev. Bras. Educ.*, Abr 2008, vol.13, no.37, p.57-70. ISSN 1413-2478.

GATTI, Bernardete A.. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, [s.l.], v. 13, n. 37, p.57-70, abr. 2008.

GIL, Antônio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social São Paulo, Edição 6. Atlas, 2011.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2011. 200 p.

GUEDES, N. C. História e construção da profissionalização nos cursos de licenciaturas. In: CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2., 2002, Natal. **Anais...** Natal: Congresso de História da Educação, 2002. p. 145-146.

HARVEY, David. **A Condição Pós-moderna**. 14 ed. São Paulo: Loyola. 2014.

IMBERNÓN, F. Formação continuada de professores. Porto Alegre: Artmed, 2010.

KUENZER, A. Z. (2010). **“Formação de professores para a educação profissional”**. Anais... ENDIPE, 15, Belo Horizonte.

KUENZER, A. Z. Formação de professores para a Educação Profissional e Tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos (Mesa Redonda). In: **Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica**: Brasília, 26, 27 e 28 de setembro de 2006. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008.

KUENZER, A. Z. **Ensino Médio - construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. São Paulo: Cortez, 2002.

LAUDARES, João Bosco; FIÚZA, Jalmira Regina; ROCHA, Simone. Educação tecnológica: os impactos nos projetos pedagógicos dos cursos técnicos dos CEFETS Minas Gerais e Paraná pelos Decretos 2.208/97 e 5.154/04. In: ARANHA, Antônia Vitória; CUNHA, Daisy Moreira; LAUDARES, João Bosco (Orgs.). **Diálogos sobre trabalho: perspectivas multidisciplinares**. Campinas: Papirus, 2005. p. 57-90.

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

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**. São Paulo: Hucitec, 1993.

MOITA, Maria Conceição. Percursos de Formação e de Transformação. In.: NÓVOA, Antonio (org.). **Vida de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

MOURA, Dante Henrique. A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Brasília, v. 1, n. 1, p.23-38, jun. 2008.

NÓVOA, A. (Org.) Profissão professor. Lisboa: Porto Editora, 1995.

NÓVOA, A. **A formação de professores e a profissão docente**. In: NÓVOA, A. (Org.). Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1999.

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

OLIVEIRA, Maria Rita N. S. Mudanças no mundo do trabalho: acertos e desacertos na proposta curricular para o ensino médio (Resolução CNE 03/98). Diferenças entre formação técnica e formação tecnológica. *Educação e Sociedade*, Campinas, n. 70, p. 40-62, abr. 2000.

PACHECO, Hayssa; MEDEIROS, Nice. **SENAC 60 ANOS**. Natal-RN, 2007.

PEREIRA, J. E. D. **Formação de professores: pesquisa, representação e poder**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

PIMENTA, S. G. Formação de Professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo (SP): Cortez, 2005.

PIMENTA, Selma Garrido. FORMAÇÃO DE PROFESSORES: SABERES DA DOCÊNCIA E IDENTIDADE DO PROFESSOR. **Revista Nuances**, Presidente Prudente/sp, v. 3, p.5-14, Não é um mês valido! 1997.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência: diferentes concepções**. In: Revista Poiesis. Volume 3, Números 3 e 4, pag. 5 - 24, 2005/2006. Disponível em <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/poiesis/article/view/10542/7012>> Acesso em 24 set. 2015.

PINTO, Carmem Lúcia Lascano; BARRETO, Cristhyanne Bento; SILVEIRA, Denise do Nascimento. **FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: Ampliando a Compreensão Acerca Deste Conceito**. **Revista Thema**, Pelotas/rs, v. 7, p.1-13, 2010.

RAYMOND, Danielle; TARDIF, Maurice. **Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério**. Educação & Sociedade, Campinas, n.73, 2000. p. 209-244.

SACRISTÁN, J. G. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SANTOS, Silvia Maria Barreto dos. **Docência Universitária na Era da Imprevisibilidade: dilemas e possibilidades**. São Luís/MA: EDUFMA, 2010. p. 298.

SILVA, Marcelo Oliveira da. SENAC - RS - A TRAJETÓRIA ATÉ O ENSINO SUPERIOR PROFISSIONALIZANTE. **Competência**, Porto Alegre, Rs, v. 4, n. 2, p.45-60, jul. 2011.

SOUZA, Antônio Lisboa Leitão de. Formação Inicial e Continuada de Professores para a Educação Profissional: a Política e a Produção do Conhecimento para a Emancipação. In: **Produção de Conhecimento, Políticas e Formação Docente em Educação Profissional**. MOURA, D. H. (Org.). Campinas, SP. Mercado de Letras, 2013, p. 385-407.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2012.

\_\_\_\_\_. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2007.

ZABALZA, Miguel A. **O Ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZAINKO, Maria Amélia Sabbag. Gestão do conhecimento: o desafio da formação inicial e continuada de professores. In: Trabalho do Professor e Saberes Docentes. **Coleção Educação Teoria e Prática, 10**. ENS, Romilda Teodora; VOSGERAU, Dilmeire Sant'Anna Ramos e BEHRENS, Marilda Aparecida.

## APÊNDICE

**LINHA DE PESQUISA:**  
**Práticas Pedagógicas e Formação de Professores para a Educação Profissional**

**Local:** \_\_\_\_\_ **Data:** \_\_/\_\_/\_\_\_\_.

ROTEIRO DE ENTREVISTA

### I IDENTIFICAÇÃO

- 1- Qual seu nome?
- 2- Idade? Sexo? Estado Civil?
- 3- Qual sua formação?  
Ensino Médio Profissionalizante - \_\_\_\_\_  
Ensino Superior - \_\_\_\_\_  
Especialização - \_\_\_\_\_  
Mestrado - \_\_\_\_\_  
Doutorado - \_\_\_\_\_

### II ATUAÇÃO

- 4- Qual(is) instituição(ões) do Sistema "s" você atuou como docente?
- 5- Quanto tempo você atuou na Educação Profissional nesta instituição de ensino?  
Até 1 ano  
Acima de 1 ano a 5 anos  
Entre 5 e 10 anos

Mais de 10 anos

6- Teve alguma formação para ensinar?

Que tipo de formação? \_\_\_\_\_

7- Quais disciplinas você ministrou nos cursos dessa instituição?

### III SOBRE PROCESSOS FORMATIVOS

8- Que saberes provenientes de sua experiência de vida você percebe que reflete em sua profissão?

9- Como você se tornou professor(a)? Fale sobre sua formação, sua trajetória como professor até chegar nesta instituição de ensino [citar o nome da instituição que o sujeito atuou].

10- As vivências que você teve, na condição de aluno, na Educação Básica, refletem em sua atuação docente?

E as vivenciadas na Educação Superior?

11- Que experiências você vivenciou em seu exercício profissional, que contribuíram para sua atuação docente? Cite algumas dessas experiências?

12- Em algum momento do seu processo formativo a Educação Profissional foi discutida? Quando? Relate.