



1150095015



FE

T/UNICAMP OL4f

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E O
DESENVOLVIMENTO DE CURRÍCULOS INTEGRADOS NA
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

Prof. Dr. Dario Fiorentini
Coordenador do Programa de Pós-Graduação
Faculdade de Educação - Unicamp
Matrícula: 21552-0

Autor: Nelda Plentz de Oliveira

Orientador: Ana Lúcia Guedes-Pinto

Dissertação de Mestrado apresentada à Comissão de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação, na área de concentração de Ensino e práticas culturais.

Campinas-SP

2011

UNICAMP - FE - BIBLIOTECA

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP
ROSEMARY PASSOS – CRB-8ª/5751

Oliveira, Nelda Plentz de, 1963-
OL4f Formação continuada de professores e o
desenvolvimento de currículos integrados na educação
profissional e tecnológica / Nelda Plentz de Oliveira. –
Campinas, SP: [s.n.], 2011.

Orientador: Ana Lúcia Guedes-Pinto.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de
Campinas, Faculdade de Educação.

1. Educação Profissional. 2. Educação permanente. 4.
Prática docente. 5. Currículos. I. Guedes-Pinto, Ana Lúcia. II.
Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de
Educação. III. Título.

11-185/BFE

Informações para a Biblioteca Digital

Título em inglês Continuing education of teachers and the development of integrated curriculum in professional and technical education

Palavras-chave em inglês:

Professional education
Continuing education
Practice teaching
Curriculum

Área de concentração: Ensino e Práticas Culturais

Titulação: Mestre em Educação

Banca examinadora:

Ana Lúcia Guedes-Pinto (Orientador)
Rosângela Hammes Rodrigues
Dirce Djanira Pacheco e Zan

Data da defesa: 15-12-2011

Programa de pós-graduação: Educação

e-mail: nelda@ifsc.edu.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E O DESENVOLVIMENTO DE
CURRÍCULOS INTEGRADOS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Autora: Nelda Plentz de Oliveira

Orientadora: Prof^a Dra. Ana Lúcia Guedes-Pinto

Este exemplar corresponde à redação final da
Dissertação de Mestrado defendida por Nelda Plentz
de Oliveira e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: 15 / 12 / 2011

Assinatura Orientadora:

COMISSÃO JULGADORA:

Ana Lúcia Guedes-Pinto
Rosângela Ramos Rodrigues
Flávia Cojan

AGRADECIMENTOS

Ao IF-SC, na pessoa da Prof^ª. Dr^ª. Maria Clara Kaschny Schneider, pró-reitora de Pesquisa e Pós-Graduação, que comprometida com seu trabalho, trilhou os caminhos para que o Projeto MINTER se concretizasse em parceria com a Unicamp.

Ao Prof^º. Dr. Luis Enrique Aguilar pelo empenho e compromisso com o Projeto MINTER. Seu comprometimento e acolhimento ao grupo foram fundamentais para que chegássemos até aqui. Muito obrigada, professor Aguilar!

À Prof^ª. Dr^ª Ana Lúcia Guedes-Pinto por seu compromisso e atenção, que foram fundamentais nessa trajetória. Sua leitura atenta, sempre sugerindo caminhos e possibilidades foram essenciais para que esse estudo se realizasse. Muito obrigada, Ana Lúcia!

Às professoras do campus Florianópolis-Continente pela pronta aceitação ao convite de partilhar suas histórias e trajetórias, permitindo a constituição desse trabalho. Muito obrigada!

Ao campus Florianópolis-Continente pela liberação e apoio para que esse estudo se efetivasse, principalmente às colegas do Núcleo Pedagógico: Ivanir, Meimy e Josi. Obrigada!

À banca de qualificação, constituída pelos professores doutores Luis Enrique Aguilar e Dirce Djanira Pacheco e Zan, pelas contribuições pertinentes colocadas naquela ocasião.

Às amigas do coração: Regina Rogério, Juçara Eller e Kleny Amaral, pela compreensão, escuta atenta e conforto quando batia o desespero. Obrigada, meninas!

Aos colegas do Programa Minter pelas contribuições com materiais, dicas, sugestões de leituras e como transportadores de livros e trabalhos entre Florianópolis e Campinas.

Às amigas Rosimeri, Alice e Letícia pelas longas conversas, carinho, atenção, pela amizade e confiança construídas para além da academia e do trabalho. Saudades desse tempo!

À minha família pela compreensão e apoio nos momentos em que precisei me ausentar. Obrigada pelo conforto nos instantes em que a caminhada parecia não ter fim.

À Leandra Cristina de Oliveira, pela correção atenta, mais que revisora, seus “pitacos” foram muito importantes. Obrigada!

RESUMO

O tema desta pesquisa situa-se no campo do ensino e das práticas culturais, investigando a prática de docentes dentro do Instituto Federal de Santa Catarina (IF-SC), neste caso, do *campus* Florianópolis-Continente. Na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), de forma mais contundente, a formação de professores é de certa forma incipiente, pois, com raras exceções, consistem em formações específicas para as áreas de atuação técnica/profissional, não englobando conhecimentos para a docência. Considerando a trajetória de formação inicial desses docentes, o *campus* Florianópolis-Continente propôs, a partir de 2007, uma formação continuada estruturada de tal forma que procurasse refletir a e na prática dos docentes do *campus*. Pretende-se com esta pesquisa verificar quais os sentidos que os docentes do *campus* em tela atribuem à formação continuada de professores na prática pedagógica no cotidiano da Educação Profissional. Dessa forma, o presente trabalho analisa o papel da formação continuada nos processos de produção, apropriação e socialização dos saberes de seis docentes da referida Instituição, considerando o período de 2007 a 2009. Para amparar este estudo, também como aspecto metodológico, foi utilizada a literatura na área de Currículo, Educação Profissional e Formação de Professores. Para a análise das narrativas coletadas junto aos professores contemplados na amostra, há também a fundamentação nos pressupostos teóricos da História Oral. Espera-se que a presente pesquisa traga dados à Instituição para que essa proposta pedagógica seja consolidada na forma de política institucional. Além disso, buscam-se subsídios para a elaboração de programas de formação continuada que atendam às questões levantadas pelos docentes no cotidiano escolar.

Palavras-chave: Educação Profissional, formação continuada, prática, docentes, currículo integrado

ABSTRACT

The theme of this research lies in the field of education and cultural practices, investigating the practice of teachers within the Instituto Federal de Santa Catarina (SC-IF), in this case, the campus Florianópolis-Continent. In Professional Education and Technology (EPT), a major way, teacher formation is somewhat incipient, because, with rare exceptions, consist of training specific to the areas in which technical/ professional and do not include knowledge for teaching. Considering the trajectory of initial formation of teachers, the proposed campus Florianópolis-Continent from 2007, a continuing education structured in such a way that seeks to reflect the practice of teachers to and from campus. The aim of this research was to ascertain which of the meanings that teachers attach to screen campus continuing education of teachers in pedagogical practice in everyday professional education. Thus, this paper examines the role of continuing education in the processes of production, appropriation and socialization of knowledge of six teachers of that institution, considering the period from 2007 to 2009. To support this study, as well as methodological aspect, we used the literature in the area of Curriculum, Professional Education and Formation of Teachers. For the analysis of the narratives collected from the teachers included in the sample, there is also the theoretical foundation in the Oral History. Is expected that this research brings data to the institution for this pedagogical proposal is consolidated in the form of institutional policy. In addition, subsidies are sought for the development of continuing education programs that address the issues raised by teachers in school life.

Keywords: professional education, continuing education, practice, teachers, integrated curriculum

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Matriz curricular do Curso Técnico em Mecânica	10
Quadro 2 – Comparação entre estruturas curriculares	41
Quadro 3 - Anexo À Resolução CNE/CEB 4/99(MEC)	44
Quadro 4 – Matriz curricular do módulo I do curso de Serviços de Restaurante.....	80
Quadro 5- Comparação entre planejamento de curso antes da formação e pós-formação.	83

LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES

- EPT – Educação Profissional e Tecnológica
- EAA-SC – Escola de Aprendizizes de Artífices de Santa Catarina
- ETF-SC – Escola Técnica Federal de Santa Catarina
- PI – Projeto Integrador
- IF-SC – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina
- CEFET-SC – Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina
- MEC – Ministério da Educação
- SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
- SENAC - Serviço nacional de Aprendizagem Comercial
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
- AID – *Agency for International Development*, norte-americana
- FMI – Fundo Monetário Internacional
- BM – Banco Mundial
- BID – Banco interamericano para o Desenvolvimento
- CFC – *Campus Florianópolis-Continente*
- CERTIFIC – Programa para certificação de competências profissionais adquiridas no exercício do trabalho.
- FIC – Formação Inicial e Continuada
- HO – História Oral
- A&B – Alimentos e Bebidas
- UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina
- UNISUL – Universidade do Sul de Santa Catarina
- UTF-PR – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
- UNIVALI – Universidade do Vale do Itajaí
- SEBRAE – Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
- PRESTO - Programa Regional de Serviço Turístico Organizado
- ASSESC – Associação de Ensino de Santa Catarina
- UNIFEBE – Fundação Educacional de Brusque

FAT – Fundo de Amparo do Trabalhador

CNE – Conselho Nacional de Educação

PPI – Projeto Pedagógico Institucional

CESUMAR – Centro Universitário de Maringá, PR

CTS – Ciência, Tecnologia e Sociedade

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PPT – Preparação Para o Trabalho

CUT – Central Única dos Trabalhadores

Art. - Artigo

Par. – Parecer

Res. - Resolução

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO E APRESENTAÇÃO DO TRABALHO	01
1 OS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (EPT) E SUA FORMAÇÃO: DOS MESTRES DAS OFICINAS A PROFESSORES-PESQUISADORES.....	04
1.1 Formação continuada – a ação.....	14
1.2 A pesquisa como formação.....	21
2 CONTEXTO HISTÓRICO E LEGAL DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: UM OLHAR PARA SANTA CATARINA.....	25
2.1 Os anos 90 e a Lei 9.394/1996.....	32
2.2 Linha do Tempo da EPT em Santa Catarina, da EAA-SC ao IF-SC.....	41
2.3 Organização Curricular a partir da Lei 9.394/1996 e do Decreto 2.208/1997.....	42
2.4 A expansão da Rede Federal de Educação Profissional em Santa Catarina.....	48
3 PERCURSO METODOLÓGICO E BREVE OLHAR SOBRE OS DADOS.....	52
3.1 O campo de pesquisa – delimitações.....	60
3.2 Com a palavra: as professoras.....	62
4 FORMAS DE FAZER A INTEGRAÇÃO CURRICULAR: A PRODUÇÃO DE SENTIDOS.....	68
4.1 Projeto integrador.....	70
4.2 Da possibilidade de integração a realidade.....	74
4.3 Somente o PI integra? Outras atividades integram.....	79
4.4 A metodologia das competências como possibilidade de integração curricular.....	81
4.5. A avaliação por competências.....	89
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	93
REFERÊNCIAS.....	97

MEMORIAL – Histórias de uma professora

Do período de escola, da época em que cursei o ensino fundamental, a recordação que me vem à cabeça está muito ligada às feiras de ciências, nas quais me chamavam a atenção as cobras e fetos em vidros, o feijão no algodão e outras experiências que mais tarde fiz com meus alunos, e que meus filhos também fizeram na escola. Também me lembro das aulas de Preparação para o Trabalho (PPT), em que tínhamos diversas atividades que simulavam um ambiente profissional, como por exemplo, representar o expediente de um escritório. Nesta situação, as meninas eram encaminhadas para o exercício de funções ditas “domésticas”, nas quais aprendíamos a bordar, pintar, fazer crochê, tricô, aprender a cozinhar, lavar roupas e outras atividades relacionadas. Os meninos podiam optar por aprender a plantar, fazer trabalhos de marcenaria e carpintaria. Até hoje, recordo-me da professora de PPT, da sexta série (hoje correspondente ao sétimo ano), ensinando-nos a separar as roupas para lavar. Lembro-me, também, de haver bordado morangos em um jogo americano, no qual fizemos arremates com ponto caseado – trabalho que, aliás, teve muito a ajuda da minha mãe para a conclusão. Definitivamente, prendas domésticas não são meu forte; com exceção da cozinha, é claro! Cozinhar misturar ingredientes aromas e sabores, observando a expressão de prazer de quem saboreia o que foi produzido, é, para mim, uma atividade prazerosa. Certeau (1994), há muito tempo, chamou atenção para as artes culinárias cotidianas, mostrando-nos como os saberes simples e ordinários protagonizados na cozinha pelos sujeitos comuns combinam ações e decisões que resultam em riquezas muitas vezes difíceis de serem captadas, pois são da ordem do sentir e do experimentar.

Quando aqui me vejo, através da escrita deste memorial, deparo-me com um texto (este, o próprio) – fruto da pesquisa de campo na área da gastronomia da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) – constato que nada é por acaso. As artes de fazer tratam-se de operações de ocasião, nos lembra o autor mais uma vez.

Entre para o Curso Técnico de Magistério com quinze anos, sob a égide da Lei 5.692/71. Naquele ano, trabalhei como estagiária na Legião Brasileira de Assistência (LBA)¹. O contrato de

¹ A LBA era um órgão brasileiro que atendia à população carente, e que foi criada em 1942 com o objetivo de atender às famílias dos soldados enviados à segunda guerra mundial. Era presidida pelas primeiras-damas do país. Com o fim da guerra, buscou atender às famílias necessitadas. Foi extinta em 1995.

estágio na LBA previa a atividade de auxiliar de professor. Porém, a figura do professor não existia, e os estagiários assumiam em duplas as turmas de educação infantil – as chamadas “creches” naquela época. Mal tínhamos iniciado o Magistério e já estávamos com uma turma de alunos com idade entre 3 e 4 anos. Essa experiência durou um ano, pois no ano seguinte iniciaram as atividades de estágio curricular do curso.

A partir do segundo ano do curso, com exceção das aulas de português, todas as demais disciplinas estavam voltadas à docência para a educação infantil e séries iniciais. Vivenciamos um projeto interdisciplinar, composto pelas disciplinas de psicologia da educação, português e didática, cujo objetivo consistia em sistematizar um trabalho sobre o livro, “Os Seis Estudos de Psicologia”, de Piaget – autor cuja leitura considerávamos muito difícil. Apresentamos o trabalho sob a avaliação da professora de didática. Ademais, o professor de psicologia avaliou o conteúdo explorado do livro na apresentação e na argumentação teórica dos grupos, e a professora de português analisou a redação e a concordância do material escrito e oralizado que apresentamos.

Além das atividades, recordo-me ainda das escolhas metodológicas de alguns professores. As lembranças da professora de didática, por exemplo, estiveram sempre presentes em meu trabalho. Consigo vê-la em frente ao quadro apresentando seu plano de ensino no início de cada unidade temática, assim como sua explicação a respeito de seus critérios de avaliação. Tudo comunicado com antecedência, preparando-nos para sua forma de ensinar. Recordo-me dela sempre exigente: “Nelda, você precisa melhorar sua letra. Este ‘l’ não está bom! Ao que eu respondia: “Não se preocupe professora; não serei professora!” Ledo engano! Mal sabia ela, e eu mesma, de meu destino.

Produzíamos muito material didático, pois naquele tempo não havia os recursos da Internet. Com essa professora, vivenciamos a experiência educacional de diferentes escolas: desde as públicas de bairros paupérrimos, localizadas em região de risco, até escolas particulares da elite da cidade. Ela dizia que deveríamos estar preparados para as diferentes realidades sociais que enfrentaríamos no exercício do magistério. Lembro-me que sempre discutíamos em aula o que estávamos realizando no estágio, bem como sobre as dificuldades encontradas nas nossas saídas a campo. Nessas vivências, sempre considerei as classes de alfabetização as mais difíceis, identificando-me com as turmas de quarta série, para as quais acabei lecionando mais tarde.

Outro ponto que me vem à memória se refere às aulas de elaboração de questões de prova, modelo que segui durante toda minha experiência em sala.

Minha formação no Curso Técnico de Magistério, séries iniciais, levou-me a experiências um tanto quanto “inusitadas”. Há aproximadamente 25 anos, um professor que trabalhasse com turmas de primeira à quarta série tinha que ministrar, necessariamente, todas as disciplinas previstas na série na qual lecionava: matemática, português, geografia, história, ciências, educação física e outras. Transitar por essas áreas do conhecimento, em muitos momentos representava um enorme desafio. Afinal quem consegue “dominar”, simultaneamente, as ciências humanas e exatas com plena desenvoltura?

Meu primeiro trabalho depois de formada (imaginem só... para quem dizia que não queria lecionar) foi justamente em uma escola, com uma turma de quarta série. Naquela escola, além de todas as disciplinas citadas anteriormente, ainda havia o inglês! Como eu iria ensinar inglês, se havia estudado apenas um ano essa disciplina na escola? Sem contar a educação física, matéria sofrível em toda minha vida escolar: tinha pavor de atividades com bola (vôlei, basquete, handebol, por exemplo). Bem, tinha que resolver. Conversei com a professora da terceira série, que dominava o inglês, e propus uma troca: eu daria aulas de educação física para a turma dela e ela se encarregaria do inglês para minha turma. Foi o que fizemos durante dois anos. Busquei livros de jogos e brincadeiras que me ajudassem a conduzir aquelas aulas. Utilizei-me na ocasião dos recursos aprendidos nas aulas de didática. Que bom que tive a mencionada professora de didática! Não imaginava que iria recuperar tão cedo seus sábios ensinamentos.

Outro nó difícil de desatar estava na disciplina de ciências, sempre relegada ao mínimo possível de aulas e apresentando o eterno questionamento: como ensinar aqueles conteúdos aos alunos? A ausência de laboratório nas escolas conduzia a algumas iniciativas, tais como: desenvolvimento de experimentos em sala e promoção de visitas que possibilitassem ao aluno algum contato com o universo da ciência. Junto a essas atividades vinham as dúvidas: para que serve tudo isso? Será que existe outra forma de trabalho? E nossos métodos experimentalistas continuavam...

Lembro da busca incessante por material que proporcionasse algum significado a esses conteúdos, selecionados, não por nós que ministrávamos as aulas, mas por outros profissionais que os consideravam essenciais àquela série. Questões de currículo!

Outro momento importante na minha carreira se desenrolou em um trabalho com uma turma de quarta série em que estavam inseridos uma aluna surda e 35 alunos ouvintes. Naquele tempo, entendia-se que o aluno surdo deveria ser oralizado. Esta é outra lembrança muito nítida, pois vejo até hoje a aluna na primeira carteira bem em frente ao quadro de giz. Vejo-me, também, fazendo um esforço supremo para falar sempre pausadamente em sua frente para que ela fizesse leitura labial. Em várias aulas, não conseguia me fazer entender por ela. Recordo-me de virar para o quadro e chorar com a sensação de impotência, de não saber o que fazer. Esse era o meu terceiro ano de sala de aula, e a escola não tinha um suporte pedagógico para os professores. A solução veio do trabalho que a aluna fazia no contraturno às aulas, com uma fonoaudióloga e uma pedagoga, que passaram a me orientar em relação às aulas e ao material produzido para ela. A referida aluna concluiu muito bem a quarta série e deu prosseguimento a seus estudos. No ano seguinte, a essa experiência mudei de escola.

Os desafios das séries iniciais do ensino fundamental são inúmeros. Vivi outro deles na nova escola, ao substituir uma colega em uma turma de terceira série. Quando cheguei à turma, já haviam passado por ali três outras professoras, que desistiram por não haver conseguido lidar com a indisciplina dos alunos. No primeiro dia de aula, um dos meninos disse: “Você será a quarta professora que colocaremos para correr da nossa sala!”. Olhei bem firme para ele e perguntei tranquilamente: “Será?” Ele me olhou, respondendo: “Não adianta me olhar com esse *olhar 43* (fazendo referência à música “Olhar 43” da Banda RPM, bastante famosa na ocasião). Depois desse episódio, conformei-me com o que falavam sobre os meus olhos: grandes e expressivos. Muitas vezes em sala de aula não precisava nem falar, apenas olhava. Meus filhos também comentam sobre essa minha expressividade visual.

Comecei a observar o caderno dos alunos e percebi que não havia quase nada escrito em mais de um mês de aula. Expliquei para a turma como aconteceriam as atividades em sala, como eu desenvolvia o trabalho e os critérios para as tarefas delegadas à turma. Um dos critérios referia-se à saída para o intervalo (recreio): só poderiam sair os alunos que tivessem concluído toda a tarefa, a qual era sempre planejada levando em conta o tempo de realização. No primeiro dia, já fui testada pelo menino que fez o desafio inicial: não fazendo absolutamente nada do que foi proposto, ao tocar o sinal para o recreio, levantou e veio em direção à porta. Pedi, então, que sentasse e aguardasse até todos saírem. Ao ficar com ele na sala, solicitei que realizasse as

atividades e relembrei os critérios apresentados inicialmente. Ele respondeu que não as faria. Sentei em minha cadeira e dei início às correções nos cadernos. Quando ele percebeu que eu não voltaria atrás, lentamente começou a fazer os exercícios.

Este foi um trabalho desgastante, mas que resultou em muitos pontos positivos. Quando chegou o momento de deixá-los, pois a professora que substituía estava retornando da licença maternidade, os alunos e pais da turma fizeram um abaixo-assinado para que eu permanecesse com eles. Disse-lhes que não era justo com a professora que estava retornando, e que nos encontraríamos muitas vezes na escola. Continuei com minha turma de quarta série.

No ano seguinte, surge-me um novo desafio. Além da turma de quarta série, substituí por um semestre a professora de uma turma de classe especial. Esse foi, sem dúvida, o maior desafio que vivenciei em minha carreira profissional. A escola adotava a abordagem pedagógica que previa a inserção de classes especiais para alunos com alguma necessidade especial. Na turma, havia dois alunos surdos e alunos com deficiência mental leve. Era composta por apenas doze alunos em função das especificidades educacionais. Como a escola em questão era da rede privada e muito bem estruturada, tínhamos acesso a muitos materiais didáticos, TV e vídeo em cada sala de aula. A partir dessa experiência, comecei a elaborar materiais e atividades diferenciadas não somente para esse perfil de alunos, como também para alunos de classes regulares. Outro aspecto peculiar dessa escola se refere à formação dos professores. A cada quinze dias, tínhamos encontro para discutir temas relacionados ao que vivíamos em sala. Em geral, era passada uma cópia do texto sobre um dos temas para estudo que seria discutido no grupo. A cada reunião, uma professora era incumbida de apresentar e mediar o tema. Vale acrescentar que essas horas de formação eram remuneradas, já que aconteciam fora do horário de aula.

Quanto à motivação na escolha da docência, importa mencionar que essa ocorreu como forma de independência econômica, principalmente como manobra para sair da casa da minha mãe e estudar em outra cidade. Obtive da minha mãe o prazo de trinta dias para conseguir um trabalho, caso contrário teria que voltar para casa, na hipótese de não passar no vestibular. Qual era a minha formação? Professora. Fui atrás de trabalho e, antes do prazo estipulado, estava desenvolvendo esse ofício, garantindo, dessa forma, minha independência. Ressalto que o ato de lecionar esteve presente em minha vida desde a infância: nas brincadeiras de escola, ensinando as

amigas de minha mãe a fazerem chá para seus bebês, entre outras dinâmicas. Eu era muito metida!

Nas férias escolares de 1984, fiz uma viagem para a Amazônia para participar como voluntária de uma Organização não-governamental, mantida por uma instituição holandesa. Saíamos em um barco adaptado com consultório médico e odontológico a fim de atender à população ribeirinha. O barco saiu de Belém do Pará e foi subindo o rio Amazonas até Manaus. Por cerca de 25 dias, parava nos locais onde havia moradores e atendia com consultas médicas e odontológicas. Minha função era identificar as pessoas, pesar, medir e depois explicar, caso fosse necessário, o uso de medicação.

Tenho muita saudade do tempo em que estive em sala de aula, porém, com os desdobramentos da minha vida familiar e com o ingresso no curso de pedagogia, a sala de aula foi ficando para trás.

Recentemente, encontrei no *campus* Florianópolis-Continente do IF-SC, meu local de trabalho, uma ex-aluna da minha primeira turma de quarta série. Hoje ela é professora de artes e trabalha em uma das escolas municipais com as quais o campus tem parceria. Foi ela quem me reconheceu, abraçando-me e chorando muito. Disse se lembrar de todas as aulas que eu havia dado e sentia muita saudade. Estávamos ali no mesmo espaço, elaborando, de forma integrada, um currículo de curso que envolvia a educação de jovens e adultos, no qual ela era professora, e eu, pedagoga de uma Instituição profissionalizante.

Apesar da formação técnica em magistério, de haver trabalhado com séries iniciais e identificar-me muito com o ensino, ainda tinha a ilusão de que meu curso superior tinha que se desenvolver em outra área, medicina, por exemplo. Passei alguns anos tentando vestibular para esta área, sem sucesso. Com a pontuação obtida nas provas, certamente teria entrado para o curso de pedagogia, o que só veio a acontecer mais tarde.

O curso de Pedagogia apareceu meio por acaso. No ano em que me casei, mudamo-nos para Curitiba. Quando chegamos da lua de mel, vi a propaganda do vestibular para Pedagogia. Fiz a prova e passei.

Coincidindo com a conclusão do curso, meu marido foi trabalhar em Pato Branco, sudoeste do Paraná no final de 1991. Chegando lá, prestei concurso público para a secretaria de educação da cidade, para o cargo de assistente pedagógica. Passei no concurso e comecei a

trabalhar com a coordenação do trabalho pedagógico dos professores da rede municipal de ensino.

Em 1993, entrei para a Rede Federal de Educação como pedagoga e orientadora educacional no então Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná (CEFET-PR), hoje Universidade Tecnológica do Paraná (UTF-PR), em Pato Branco. Essa foi uma experiência completamente diferente das que eu tinha vivido até então, pois minha primeira experiência como pedagoga foi em uma escola filantrópica, atendendo a crianças carentes e filhas de mães trabalhadoras, em Curitiba. Minha função naquela escola era atender pais e alunos e fazer a mediação do trabalho pedagógico com as professoras das crianças.

O CEFET-PR desenvolvia o trabalho de orientação educacional como disciplina curricular para as turmas de primeira fase dos seus Cursos Técnicos. Entendia-se que, como os alunos estavam chegando à Instituição, era o melhor momento para trabalhar em sala questões como hábitos de estudo, sexualidade e outros temas sobre a adolescência. Nesse período, foram realizadas formações pedagógicas para os professores no início de cada semestre letivo. Realizei cursos de formação na área de orientação profissional e passamos a oferecer este serviço aos alunos do CEFET-PR e das escolas da região. Outro trabalho realizado sistematicamente voltava-se aos temas da adolescência, considerando que, naquela região, havia um consumo altíssimo de álcool e outras drogas, assim como índices elevados de suicídio nessa fase da vida.

No CEFET-PR, também realizei o curso de especialização em Metodologia do Ensino Tecnológico.

Nesse período, passando brevemente para o âmbito pessoal, cabe mencionar um fato que transforma nossas vidas, que me motivou a buscar ser uma pessoa melhor: o nascimento dos filhos. Nasceu, na cidade de Pato Branco, minha filha Ana Carolina, em 1992, e, três anos depois, o Vinícius.

Em 1995, em decorrência de meu marido ir trabalhar em Florianópolis, solicitei transferência para a Escola Técnica Federal de Santa Catarina (ETF-SC), hoje Instituto Federal de Santa Catarina (IF-SC), unidade de São José.

No final de 1995, cheguei à unidade de São José da ETF-SC, a qual me recebeu muito bem. Logo estava envolvida em todas as suas atividades, como se sempre tivesse trabalhado ali. Nessa Instituição, vivenciei os anos difíceis dos governos neoliberais, que produziram, entretanto,

um campo de lutas constantes. Lutas, por exemplo, para não aceitar a imposição do decreto 2.208/97 e seus desdobramentos, para não aceitar a desvinculação do Ensino Médio da área técnica, até a capitulação e reordenamento do ensino que se fazia na unidade. Participei da elaboração do Ensino Médio de acordo com a nova legislação, de todas as discussões que levaram à implantação da reforma. Atuei como coordenadora do suporte pedagógico, dos colegiados da comunidade, de ensino e de administração e ensino. Desenvolvemos o trabalho de acompanhamento às turmas, coordenação e preparação de conselhos de classe participativos e implantamos o atendimento dos professores aos pais dos alunos do Ensino Médio. Posso dizer que esta foi uma luta de muitos anos, pois os professores resistiam a tal atendimento (um período em que os professores ficavam à disposição dos pais para conversarem a respeito do desempenho dos estudantes). Realizamos reuniões formativas para os pais, com palestrantes que tratavam de temas relacionados à adolescência.

O ano de 2005 bateu à minha porta

Em janeiro de 2005, aproveitei as férias para fazer um *check up*. Deparei-me com um resultado que me tirou o chão: estava com câncer de mama. Como? Não entendia o resultado, já que não me enquadrava em nenhum grupo de risco. Além disso, havia amamentado meus filhos (inclusive, outras crianças), o que, segundo a medicina, diminui a possibilidade de desenvolvimento dessa doença. Foram dez longos meses de tratamento: mastectomia, quimioterapia, internações, perda do cabelo, de todos os pelos e da pele! Aquele foi um período de revisão de vida, de busca de mais leveza para tudo que eu fazia. Menos exigência e menos perfeccionismo não significavam não fazer nada, senão fazer de maneira diferente.

Eis que no meio desse caminho de buscas surge o *campus* Florianópolis-Continente! Lendo os informativos da Instituição, vi o anúncio da implantação do campus, que fica próximo à minha casa e tem uma vista maravilhosa para o mar. Procurei a direção e solicitei minha remoção para o referido campus. Outro dado que me chamava atenção era a oferta de cursos na área de gastronomia; como já mencionado, essa é uma área que me atrai. No final de 2006, começamos as atividades pedagógicas no novo campus e tinha a impressão de que estava renascendo. Vale

destacar que iniciar uma nova unidade do CEFET-SC, com um eixo tecnológico em que não tínhamos experiência, foi muito desafiador, porém compensador.

No novo *campus*, assumi a função de coordenadora acadêmica e, por um ano, fui a única pedagoga. Organizamos as formações de professores, reuniões de curso, acolhimento aos professores e, mais tarde, aos alunos. Estruturamos a coordenadoria pedagógica, que hoje se constitui de uma psicóloga educacional, uma pedagoga supervisora, duas pedagogas orientadoras educacionais e uma assistente social.

Neste momento, em que finalizo a escrita da Dissertação, um novo dado de realidade muda minha vida dentro do Instituto. Participei como membro de chapa para a direção do *campus* e fui candidata única. Desde então, assumi o cargo de Direção Geral do *campus* Florianópolis-Continente do IF-SC, o que me traz mais trabalho e desafios; concluir o Mestrado, por exemplo. Essa nova ocupação tem sido muito instigadora, fazendo-me refletir ainda mais sobre a Educação Profissional e Tecnológica, no contexto do estado de Santa Catarina, especialmente na cidade de Florianópolis.

Acredito que meu percurso profissional, desde o seu início, pauta-se em minha inserção no ensino, enfrentando realidades e demandas de diversas naturezas. Minha experiência como estudante do Magistério, com os professores que tive e os estágios obrigatórios, somados à minha passagem pelas escolas de ensino fundamental, contribuíram para a apropriação de saberes sobre a pedagogia. Hoje colho frutos dessa trajetória, com meu trabalho no *campus* Florianópolis-Continente e com a pesquisa de Mestrado, agora em conclusão. Os aprendizados não terminam, eu sei; estamos sempre nos desenvolvendo. Nessa perspectiva, sinto-me à vontade para afirmar que a professora que sou hoje e o trabalho que levo à frente no IF-SC – bastante relacionado aos objetivos desta investigação – apropriam-se dos muitos ensinamentos resultantes da experiência vivida nas escolas em que atuei ao longo de meu percurso profissional

INTRODUÇÃO E APRESENTAÇÃO GERAL DO ESTUDO

O Instituto Federal de Santa Catarina (IF-SC), Instituição de ensino profissional, desenvolve e oferece cursos, considerando os seguintes itinerários formativos: Formação Inicial e Continuada, Ensino Técnico concomitante ou subsequente ao Ensino Médio, Cursos de Tecnologia e de Pós-Graduação. Sua proposta pedagógica trabalha o currículo de forma integrada, utilizando-se da metodologia das competências e de projetos integradores².

Embora as transformações da Rede Federal Científica e Tecnológica venham ocorrendo desde 1909, é razoavelmente recente o enfoque e a atenção recebidos do Estado brasileiro. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei 9394 de 1996 e o Decreto Federal 2208/97 geraram grande impacto na educação tecnológica, ocasionando a desvinculação do Ensino Médio da Educação Profissional. Até então a formação profissional se desenvolvia de forma integrada ao currículo normal vigente nas escolas. Com isso, demandou outro fazer pedagógico. Por essa razão, a partir do ano de 2006, principalmente, com a grande expansão da Educação Profissional, tornou-se evidente a necessidade de uma política de formação de professores voltada especificamente para esse setor.

Surgem, nesse contexto, algumas transformações na Educação Profissional. Uma delas é a obrigatoriedade da oferta de cursos subsequentes ao Ensino Médio, aligeirando o processo de formação técnica. Muda também o perfil do público ingressante, que, anterior ao decreto 2208/97, constituía-se majoritariamente por adolescentes entre 14 e 15 anos, passando para um público adulto, alguns ausentes da escola há muito tempo. O período para o desenvolvimento do Curso Técnico passa de cerca de quatro anos para em média um ano e meio. Assim, o tempo que o aluno tinha para “amadurecer” e “experenciá-lo” a área profissional era outro. Essas são algumas das inquietações que povoam as discussões acerca dos cursos e de seus currículos.

As mudanças que se colocaram não permitiram um tempo para amadurecimento da reforma da Educação Profissional promovida nos anos 90. Entre esses câmbios, destaca-se a exigência da elaboração de cursos a partir da metodologia das competências, para cuja execução o corpo docente não apresentava formação. Assim, na constituição dos cursos do então Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina (CEFET-SC), cada área profissional foi

² Mais adiante, esse tema será mais bem detalhado.

buscar suas referências, caracterizando uma diversidade de ações, respaldadas no fazer prático/empírico.

Nesse contexto de criação, além dos estudos em cada área de conhecimento, surge o trabalho de Formação Continuada a fim de se discutir no coletivo as implicações da metodologia por competências, entre outras temáticas pedagógicas. Assim, esta pesquisa analisa as influências da Formação Continuada, as concepções de educação, de currículo integrado e de formação profissional que permeiam o cotidiano dos docentes do IF-SC, *campus* Florianópolis–Continente. Interessa também analisar, por meio dos dizeres presentes na amostra, quais os sentidos que as docentes³ atribuem na sua prática pedagógica aos conhecimentos trabalhados na formação de professores oferecida pelo *campus*.

A discussão teórica e a análise desses aspectos perpassam esta Dissertação, que se organiza em quatro capítulos. No primeiro, intitulado “Os professores da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e sua formação: de mestres a professores–pesquisadores”, dá-se visibilidade aos profissionais da EPT. A proposta é apresentar um percurso desde a Escola de Aprendizizes (1909) até o ano de 2010, no que diz respeito ao magistério e à formação à docência no ensino profissional.

O Capítulo II, “Contexto histórico e legal da Educação Profissional: um olhar para Santa Catarina”, apresenta uma retrospectiva que inicia com a implantação da Rede Federal de Educação Profissional, em 1909, alcançando o ano de 2010. O objetivo desse retrospecto é marcar as principais mudanças ou rupturas ocorridas nesse segmento da educação, considerando contextos econômicos, políticos e sociais vivenciados pelo país – sem perder de vista o Estado de Santa Catarina, onde se insere este estudo.

O Capítulo III desenha o “Percurso metodológico da pesquisa”. O estudo leva em conta fontes orais, procurando construir uma interlocução entre os sujeitos da pesquisa, tal como regem os pressupostos da História Oral (HO). As trajetórias profissionais das docentes são trazidas, entrelaçando-se com a chegada à docência na Educação Profissional.

O Capítulo IV, “Formas de *fazer* a integração curricular: produção de sentidos” traz as narrativas presentes na amostra, a partir das quais serão identificados os sentidos que as docentes

³ O grupo de docentes pesquisado é formado apenas por mulheres e seus nomes na presente pesquisa são fictícios.

atribuem à prática pedagógica. Prática esta que, por conta das demandas trazidas pelas diversas reformas, pretende desenvolver os currículos de forma integrada. Essa escolha possibilita ao aluno a percepção do entrecruzamento da teoria com a prática, de tal maneira que a prática resulte em uma produção de sentidos da teoria. Esse aspecto será discutido a partir de trechos das narrativas relacionados: i) à forma como as docentes trabalham o projeto integrador⁴; ii) a como dizem perceber e colocar em ação a metodologia das competências e iii) ao modo como estruturam os cursos desenvolvidos pelo *campus*.

Por fim, nas considerações finais, são retomados o problema e os objetivos da pesquisa, relacionando-os com os resultados identificados. Desse modo, serão apresentados conclusões e limites do estudo realizado.

⁴ No capítulo IV abordaremos a questão do projeto integrador,

CAPÍTULO I

OS PROFESSORES DA EPT E SUA FORMAÇÃO: DOS MESTRES DAS OFICINAS A PROFESSORES - PESQUISADORES

*Em 1918, na oficina de carpintaria da ribeira, foi construída uma lancha acionada com motor à gasolina, [...] Foi considerada a grande obra realizada nas oficinas da escola, em todo o transcorrer das duas primeiras décadas de existência do estabelecimento de ensino. [...] A construção da lancha provou a **competência** do velho **mestre Julião Roque**, que pela primeira vez mostrava a razão de ser de uma oficina com a denominação de carpintaria da ribeira.*
(Fonte: Relatório de 1922 da Escola de Aprendizes Artífices de Santa Catarina⁵ - Grifos nossos.)

Percebe-se, ao longo dos 100 anos da Rede Federal de Educação Profissional, que o ofício docente no ensino profissional foi exercido pelos mestres de ofício à época da Escola de Aprendizes de Artífices (EAA-SC). Já naquela época, essa Instituição deveria atender às solicitações do capital, retirando das ruas os meninos, e introduzindo-os em uma instituição que os preparasse para o trabalho. Naquele período, os mestres preparavam os meninos para um trabalho artesanal ou mecânico. A função de professor nesse contexto era voltada para o ensino primário e para as aulas de desenho. Os ingressantes ao Curso Técnico do período em questão eram alunos com idade entre 10 e 13 anos.

A criação da primeira escola, em 1917, com o objetivo de formar professores, mestres, e contramestres para as escolas profissionais obteve poucos resultados nessas áreas. No período de seu funcionamento, entre 1917 e 1937, formou 391 professores para o ensino primário; a maioria em trabalhos manuais.

Em Santa Catarina, somente a partir de 1942, com a implantação do ensino industrial, tiveram início as formações para os mestres com cursos de mestria, contemplando aqueles que

⁵ Retirado do livro “Da Escola de Aprendizes de Artífices ao Instituto Federal de Santa Catarina”, de Alcides Vieira de Almeida (2010).

havia se formado em um curso profissional e que desejavam exercer o ofício docente. No Estado de São Paulo, essas formações tiveram início em 1919. Segundo Manfredi (2002), os cursos de mestría foram desenvolvidos até o ano de 1953, e seu ingresso estava vinculado à realização de vestibular.

Conforme mencionado anteriormente, naquele período, a escola industrial sofria com a ausência de mestres, pois o franco desenvolvimento da indústria era mais atrativo para aqueles que se formavam, no pós-guerra. O mercado absorvia os egressos da escola, a qual não dava conta de formar mão de obra especializada. A solução para o problema veio no ano de 1946, com a admissão de ex-alunos como professores e o pagamento aos alunos pelos trabalhos realizados nas oficinas com o objetivo de capitanear novos estudantes.

Em 1947, iniciou no Rio de Janeiro o primeiro Curso de Aperfeiçoamento de Professores do Ensino Industrial, com duração de um ano e três meses, por iniciativa da Comissão Brasileiro-Americana do Ensino Industrial.

O início da década de 60 sofreu os impactos de uma ditadura militar que se estabelecia no país. Os professores tiveram seus salários atrasados por vários meses. A falta de recursos financeiros e a inadequação dos cursos considerando a nova realidade geravam um clima de incertezas à Instituição. Por volta de 1966, o quadro de professores começa a melhorar. Inicia-se a contratação de docentes licenciados para lecionar as disciplinas de cultura geral, e, para a área técnica, profissionais com curso superior concluído ou em fase de conclusão. A implantação de Cursos Técnicos exigia uma melhor qualificação dos professores (ALMEIDA, 2010).

A partir da Lei 4024/1961, a formação dos professores é preconizada em duas vertentes: uma para a formação dos professores para atuarem no magistério do Ensino Médio, realizada em faculdades de filosofia, ciências e letras; outra que ofertava cursos especiais de educação técnica voltados aos que se habilitassem ao ensino de disciplinas dessa área. A regulamentação do artigo 39 da referida Lei, que tratava dessa formação, só aconteceu em 1967 e 1968, com o objetivo de elucidar alguns aspectos referentes aos cursos: sua finalidade, a quem se destinavam e a carga horária mínima para professores e instrutores, por exemplo.

Através de iniciativas do MEC, com a publicação da Portaria 141/1961, estabeleceram-se normas para registros de professores do ensino industrial, e, com a Portaria 174/1965, definiam-se a carga horária e dias letivos (800 aulas e 180 dias) para o curso de didática do ensino agrícola.

Em 1963, através de parecer do Conselho Federal de Educação, é aprovado o curso especial de formação técnica em cultura feminina, destinado à formação para o magistério em economia doméstica e trabalhos manuais. Em 1965, é criada a Universidade do Trabalho em Minas Gerais, que focalizava a formação de professores para o ensino técnico industrial (MANFREDI, 2002).

Com a reforma universitária, ocorrida em 1968 através da Lei 5540, passou a existir a obrigatoriedade de ensino superior para quem lecionasse tanto no ensino de segundo grau, como no ensino técnico. Tal exigência não teve sustentação em decorrência da falta de profissionais formados nesse nível. Em 1969, o Decreto 464 autoriza as instituições oficiais de ensino superior a realizar exames de suficiência para conferência e certificação. A partir da Lei 5540/1968, foi fixado um prazo de cinco anos para a conclusão do ensino superior àqueles que já estivessem lecionando disciplinas técnicas, o que não foi acatado em função da falta de professores para o ensino técnico.

Nesse contexto, é criado, no ano de 1969, o Cenafor (Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional), com a intenção de coordenar e organizar cursos superiores que atendessem a professores para o ensino técnico agrícola, industrial e comercial. Em 1970, através de Portaria ministerial, são delineados os cursos emergenciais designados como Esquema I e Esquema II.

O Esquema I caracterizava-se por uma formação destinada aos portadores de nível superior, e previa uma complementação pedagógica aos conhecimentos da graduação.

O Esquema II destinava-se aos técnicos diplomados, com formação nas disciplinas pedagógicas do Esquema I e também das disciplinas da área técnica, com conteúdos específicos. Como exemplo, pode-se citar o caso de um técnico em eletrotécnica que era professor; ao cursar o Esquema II, obtém a formação de licenciado em eletricidade. Dentro do IF-SC, há vários casos de professores com esse tipo de formação que, posteriormente, deram prosseguimento aos estudos concluindo curso de Mestrado.

Com o estabelecimento das licenciaturas plenas para a formação especial do então segundo grau, em 1977, foi exigido que as Instituições que oferecessem os Esquemas I e II transformassem seus cursos em licenciaturas adequadas ao currículo mínimo instituído pela Resolução 3 do Conselho Federal de Educação. Ficou estabelecido um prazo de três anos para que as Instituições se adaptassem às licenciaturas. Em mais de 30 anos, entretanto, não se

consolidou o modelo de licenciatura; conseqüentemente, os cursos emergenciais, os Esquemas, continuaram acontecendo.

A transformação das Escolas Técnicas Federais gerou grandes expectativas no tocante à formação de professores para a EPT. Contudo, os primeiros centros federais a serem transformados preocuparam-se com o Ensino Tecnológico, com os cursos superiores de tecnologia e, mais tarde, com as licenciaturas para as disciplinas de segundo grau. A expectativa foi frustrada.

A Lei 7044/1982, que alterou dispositivos da Lei 5692/1971, flexibilizou a oferta de ensino profissionalizante no segundo grau, tornando opcional para a Instituição a oferta de uma especialidade técnica. Ainda com várias discussões e pareceres, nos anos 80, a formação docente para a Educação Profissional não encontrou guarida no MEC e nas instituições de ensino profissional, haja vista que várias delas ocuparam-se de licenciaturas para o ensino básico e de segundo grau. Não parecia ainda ter despertado interesse para a formação dos professores que ministram aulas no ensino profissionalizante.

Cabe ainda citar a Lei 9394/1996, a qual também trata da formação de professores para as disciplinas específicas da EPT. A referida Lei estabelece, inclusive, que essa formação articule teoria e prática, e instaura carga horária de 300 horas para atividades de práticas de ensino.

O Decreto 2208/1997, em seu artigo 9º, retorna com a figura dos instrutores e monitores para o ensino técnico, junto dos professores. Essa possibilidade foi recebida como um desleixo para com a formação docente, pois os professores efetivos já possuíam alto nível de formação acadêmica. Os professores que ingressaram na Instituição por meio de concursos públicos altamente concorridos antes desse Decreto viram seus esforços serem solapados por uma decisão vinda de órgãos superiores. Frigotto (2007: p. 1140), a respeito da publicação deste decreto, faz uma crítica contundente a ele, assinalando que tal medida “induziu a maioria dos Centros Federais de Formação Tecnológicas (CEFETs) a um direcionamento que reduziu o tecnológico a um “upgrade” da formação profissional”. O autor alerta para a natureza tecnicista do decreto, minimizando o papel de uma formação tecnológica sólida.

O Conselho Nacional de Educação, por meio da Resolução 2/1997, estabeleceu carga horária para a formação pedagógica e prática de ensino dos docentes com curso superior,

prevendo a certificação como licenciatura plena em uma habilitação pretendida. A carga horária de 540 horas seria dividida em 240 horas para teoria, e 300 horas para a prática.

Quanto à atual realidade das formações pedagógicas num micro-contexto, em Santa Catarina, não se encontra oferta de licenciaturas para a área profissional. As formações oferecidas são reduzidas e, em grande parte, de forma estanque, não atendendo as necessidades da demanda.

O trabalho pedagógico, na ótica de preparar a mão de obra para o mercado de trabalho, respondeu e continua respondendo às demandas de disciplinamento do mundo do trabalho capitalista, seguindo ainda os princípios do taylorismo/fordismo, conforme aponta Kuenzer (2002, p. 82):

Neste sentido, pode-se afirmar que a finalidade do trabalho pedagógico, articulado ao processo de trabalho capitalista, é o disciplinamento para a vida social e produtiva, em conformidade com as especificidades que os processos de produção, em decorrência do desenvolvimento das forças produtivas, vão assumindo.

As práticas pedagógicas desenvolvidas pela escola técnica sofrem críticas pela ausência de relação entre teoria e prática e pelo distanciamento do que se propõe a ensinar e o que o mundo do trabalho espera que se ensine. Este foi um dos discursos motivadores das reformas.

O efeito produzido pelo fenômeno da globalização e pelos processos de flexibilização também atingiram o magistério, trazendo consequências principalmente à docência na EPT. Essa realidade passa a exigir flexibilidade do professor e desenvolvimento de currículos que deem conta da fluidez provocada pelo capital.

Outro ponto que atinge a prática pedagógica é o advento das tecnologias da informação, pois, assim como elas marcaram o mercado de trabalho para o aluno egresso das instituições profissionais, elas também entram de forma incomensurável no dia a dia do professor. A velocidade da inovação, seguida dos desdobramentos vindos das modificações constantes requeridas pelas tecnologias da informação, assombra ao mesmo tempo que provoca insegurança por revelar o desconhecimento, por parte do professor, em relação ao manuseio de tais recursos. As tecnologias da informação nem sempre são utilizadas como meio de trabalho, mas sim como um fim em si mesmas.

As Instituições de ensino e de formação investem em recursos materiais, como exemplo, a informatização nos espaços de trabalho. Entretanto, os recursos para a formação desses profissionais não recebem a mesma dimensão, nem se dão de forma proporcional aos investimentos feitos no setor infraestrutural. Não há uma preocupação aparente ou pelo menos traduzida para o “como” o docente utilizará esses recursos no seu dia a dia. Tasca (2010, p. 41), ao analisar as questões relativas à formação de professores e aos desafios postos, considerando práticas pedagógicas de professoras alfabetizadoras, chama a atenção para que esse processo de formação seja de “[...] construção permanente do conhecimento e do desenvolvimento profissional no qual, a formação básica, as condições de trabalho e a formação continuada atuem juntas.” A pesquisadora ainda diz que:

É com o trabalho pedagógico que o professor, assume o papel de mediador, procura dar sentido ao que é realizado na sala de aula aproximando-o da realidade social dos alunos, contrariando a concepção presente em nossa cultura escolar de que aprender seja sinônimo de copiar, memorizar conhecimentos já estabelecidos, que ensinar se reduza a transmitir conhecimentos apenas. (Idem, p. 44)

A autora destaca o caráter fundamental que assume o professor no bojo da realidade escolar. Portanto, qualquer recurso que ele tenha que utilizar em sala de aula, como a tecnologia, terá consequências diretas na relação com o conhecimento e com o aluno. Espera-se que o professor seja um profissional que reflita sobre sua prática e que interfira no cotidiano de seu *lócus*, e que, acima de tudo, aprenda a conviver com as incertezas e mutações produzidas pelo mercado de trabalho.

Charlot (2005) afirma que o professor, através da posição que ocupa nas relações sociais da escola, exerce sua função como profissional. Ao mesmo tempo em que contribui para a reprodução social – uma vez que reconhece que a escola tem o papel de conservar o conhecimento sistematizado e o patrimônio humano adquirido pela espécie –, transmite saberes, instrui, educa, forma.

Quando o sujeito se faz professor por conta do ingresso na Educação Profissional e não tem o aporte exigido pela profissão docente oferecido nos cursos de licenciatura, com frequência é conduzido para um campo obscuro, em que ele não tem “domínio” da situação. Podemos fazer uma analogia dessa situação vivida pelo professor da EPT com o contexto vivido pelo sujeito

ordinário, homem comum, apresentado por Certeau (1994, p.16) “ele não tem lugar autônomo para gerir as relações de força”.

Como exemplificação da problemática aventada, a formação dos bacharéis ou engenheiros os prepara para a pesquisa e para a atuação na indústria ou em funções que não envolvem o ensino. Deparando-se com a possibilidade de atuação no magistério, esses profissionais confrontam-se com situações para as quais sua formação inicial não os preparou. Percebe-se, então, um estranhamento entre a formação inicial do docente e sua atuação no magistério, no caso da EPT.

Outro fator relevante para a docência no Ensino Profissional, Técnico e Tecnológico é o fato de não existir uma produção de material didático específico voltado para a área que subsidie e referencie os conhecimentos a serem trabalhados em cada nível. O docente, além de não contar com livros didáticos, necessita decidir, ainda, quais conhecimentos são importantes. Precisa também saber “dosar” e estabelecer o grau de dificuldade ou aprofundamento do que será trabalhado, sempre considerando as especificidades do nível técnico e tecnológico.

Diferentemente do que ocorre na educação básica, que compreende o Ensino Fundamental e Médio, cujos conteúdos estão constituídos historicamente e organizados a partir da Lei 9.394/1996 em Parâmetros Curriculares Nacionais(PCN), na EPT, não encontramos o mesmo tipo de organização para seu ensino.

A cada novo curso ofertado, cabe aos docentes da área profissional em questão selecionar os conhecimentos necessários àquela formação técnica/profissional. Essa realidade resulta na discrepância entre currículos de um mesmo curso ofertado por diferentes Institutos. Isso significa que um aluno do IF-SC que estuda Mecânica em Jaraguá do Sul, por exemplo, não conseguirá transferência e aproveitamento desse mesmo curso para o *campus* de Florianópolis. Ou seja, como cada *campus* constrói seu projeto de curso, surge a problemática de uma mesma habilitação profissional ter uma matriz curricular própria em cada *campus*. A seguir, são ilustrados os dois currículos do exemplo apresentado para que se possa analisar como estão dispostas as disciplinas e verificar a discrepância apontada.

Curso de Mecânica

Jaraguá do Sul

Florianópolis

<p>Modulo I:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mecânica Técnica - Tecnologia dos Materiais - Metrologia - Desenho Básico - Segurança, Higiene e Trabalho - Informática - Comunicação Técnica - Inglês Técnico 	<p>ProIn I</p> <ul style="list-style-type: none"> - Desenho Técnico - Elementos de Máquinas - Introdução à tecnologia dos Materiais - Introdução à Fabricação - Metrologia
<p>Modulo II:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Soldagem Básica - Resistência dos Materiais - Usinagem Básica - Desenho Técnico - Bombas e Tubulações - Gestão Empresarial - Eletricidade Básica - Hidráulica e Pneumática - Metodologia de Projeto 	<p>ProIn II</p> <ul style="list-style-type: none"> - MCAD - Processos de Fabricação - Sistemas Hidráulicos e Pneumáticos - Tecnologia dos Materiais
<p>Modulo III:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Soldagem Avançada - Elementos de Máquinas - Usinagem Avançada - Desenho Assistido por Computador - Lubrificação - Gestão da Manutenção - Máquinas Térmicas - Estatística - Projetos Integrador 	<p>ProIn III</p> <ul style="list-style-type: none"> - Gestão da Manutenção Ind. - Gestão da Qualidade - Lubrificantes e Lubrificações - Manutenção Eletro/Eletrônica - Manutenção Mecânica - Processo de Fabricação para Manutenção
<p>Modulo IV:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Projeto de Conclusão - Manutenção de Máquinas e Infraestrutura - Automação Industrial 	<p>ProIn IV</p> <ul style="list-style-type: none"> - Empreendedorismo - Gerência de Materiais - Gestão da Qualidade

<ul style="list-style-type: none"> - Refrigeração e Ar Condicionado - Tecnologia e Meio Ambiente - Gestão da Qualidade - Comunicação Técnica e Oralidade <p>ESTÁGIO OBRIGATÓRIO (400 Horas)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Metrologia - Processo de Fabricação para Produção - Sistemas de Produção
	<p style="text-align: center;">ProIn V</p> <ul style="list-style-type: none"> - CAD/CAM - Gerenciamento de Projetos - Gestão da Qualidade - Projeto de Sistemas Mecânicos - Sistemas Mecânicos <p>Estágio Profissional: 400 horas</p>

Quadro 1 - Matriz curricular do Curso Técnico em Mecânica

Conforme o quadro mostra, pode-se identificar diferenças entre os currículos. Inicialmente pelo número de unidades curriculares oferecidas em cada semestre do curso e a quantidade de semestres em cada um deles. Percebe-se também que, enquanto o curso oferecido em Jaraguá do Sul oferece unidades curriculares como inglês, comunicação técnica e oralidade, tecnologia e meio ambiente, metodologia de projetos e projeto integrador, o curso oferecido em Florianópolis desenvolve somente a área técnica, ofertando apenas as unidades curriculares de gestão e empreendedorismo como diferenciais.

Retomando a discussão sobre a formação dos professores para a Educação Profissional, esta está marcada, historicamente, pela falta de políticas públicas que privilegiem de forma ampla e contínua o desenvolvimento de um trabalho que forme os docentes para essa modalidade de ensino.

O dilema da formação de professores na Educação Profissional encontra guarida nos estudos sobre a formação de professores para as universidades, em que se constata a mesma problemática, a da não existência de cursos específicos preparatórios para esses profissionais quando chegam à docência universitária, à exceção das licenciaturas. Sendo, inclusive, estes estudos os referenciais quando se trata de estudar a docência na Educação Profissional. Pimenta (2009), pesquisadora que trata de formação inicial e contínua, a partir da análise das práticas pedagógicas e docentes em cursos de licenciatura na universidade, aponta questões que são

pertinentes não só à formação de professores da escola básica, mas também ao ensino profissional. No tocante à formação continuada, Pimenta (2009, p. 16) diz que:

(...) no que se refere à formação contínua, a prática mais freqüente tem sido a de realizar cursos de suplência e/ou atualização dos conteúdos de ensino. Esses programas têm se mostrado pouco eficientes para alterar a prática docente e, conseqüentemente, as situações de fracasso escolar, por não tomarem a prática docente e pedagógica escolar nos seus contextos.

Apesar de a autora referir-se ao ensino superior, não deixa de trazer importante contribuição à discussão da formação docente tratada neste estudo, conduzindo o debate para a forma como se organizam as formações contínuas na Educação Profissional, pois, para a articulista, o professor é:

um intelectual em processo contínuo de formação. Enquanto tal, pensar sua formação significa pensá-la como um *continuum* de formação inicial e contínua. Entende, também, que formação é, na verdade, autoformação, uma vez que os professores reelaboram os saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares. (PIMENTA, idem, p. 29)

Cunha (2004), outra pesquisadora que discute a formação dos professores universitários, apresenta apontamentos que respaldam as discussões sobre a formação dos professores na EPT, tomando como referência a problemática universitária. A esse respeito, a autora aduz que:

diferentemente de outros graus de ensino, esse professor, se constituiu, historicamente, tendo como base a profissão paralela que exerce ou exercia no mundo do trabalho. A ideia de quem sabe fazer sabe ensinar deu sustentação ao recrutamento dos docentes (idem, 2004).

Parece que a crença de que aquele profissional que domina o seu fazer tem condições de ensiná-lo ou transmiti-lo para outrem não tem encontrado sustentação nas propostas de EPT. Muito pelo contrário. O que temos encontrado, como é o caso da realidade do IF-SC, é a fato de os docentes apresentarem dificuldades de exercer seu ofício de modo a proporcionar uma formação sólida aos estudantes do segmento técnico profissional.

1.1 Formação Continuada – a ação

Não tive nenhuma formação para a docência anterior ao IF-SC, nada. Nem reuniões periódicas [...] o resto tudo foi aqui no IF-SC. (Luiza, professora de serviços de restaurante)

A epígrafe desta seção demonstra a realidade da EPT no que diz respeito à formação de seus docentes. Os professores desse universo educacional possuem formação profissional específica para sua área de atuação, mas não para a docência. Esse panorama exclui a possibilidade de exigência de formação específica para a docência para atuação na EPT. Nessa perspectiva, surge o questionamento: como se dá a formação para a docência nesse contexto?

Esse profissional que exercia nas empresas, no mercado de trabalho, outras funções que não a docência vê-se agora tendo que lidar com planos de curso, planos de ensino, planos de aula, metodologias para o ensino, estratégias para manter o aluno atento ao que ensina, problemas de disciplina, conteúdos a serem ensinados em um Curso Técnico e toda uma estrutura que demanda outros saberes que não aqueles que ele vivenciou na formação inicial.

Esse novo cenário para o profissional que agora se vê como docente é nebuloso, e as luzes que apontam para ele parecem ofuscadas por uma infinidade de atuações. As diversas especificidades envolvidas no universo pedagógico nem sempre possibilitam a esse profissional identificar a ação mais acertada e coerente. Diante desse panorama com políticas públicas que não dão conta da formação dos professores da Educação Profissional, fica a cargo das Instituições que oferecem essa modalidade de ensino a responsabilidade em formar ou não os professores.

Nesse segmento, os professores são selecionados para fazer parte do quadro docente a partir da sua formação inicial, como por exemplo, a engenharia de alimentos ou a gastronomia, no caso de atuação num curso de Cozinha, por exemplo. Enquanto na Academia os professores são contratados pela produção em pesquisa, fundamentalmente, na EPT, a experiência profissional adquirida no mercado de trabalho tem maior relevância.

Cabe destacar que muitos desses docentes trazem como base para sua atuação a prática de seus professores da graduação, da pós-graduação ou de outras fases de sua vida acadêmica. Esse fato, mencionado por uma das professoras que fazem parte da amostra deste estudo, traz à luz os

questionamentos: como quebrar os modelos construídos historicamente, que se baseavam na detenção do poder e do conhecimento pelo professor? Como ter um professor que se preocupa em relacionar teoria e prática para uma cultura de reflexão e pesquisa da sua própria prática, possibilitando uma construção permanente da sua ação? O depoimento da professora Luiza vai em direção a essa problemática:

Não tive nenhuma formação para a docência anterior ao IF-SC, nada. Nem reuniões periódicas e a única coisa que me fez aproximar um pouco de leituras de educação mesmo foi quando a gente fez revisão do curso superior de Gastronomia, na outra instituição, porque ia vir o pessoal do MEC para aprovar a abertura do tecnólogo. Aí lá eu li algumas coisas para revisarmos e tentarmos montar aquele projeto que não estava bom, então foi à única coisa que eu fiz naquele período, o resto tudo foi aqui no IF-SC. (Luiza, professora de serviços de restaurante)

Ao planejar uma estrutura de formação continuada para os docentes do *campus* Florianópolis-Continente, tomaram-se como referência para os encontros conceitos propostos por Paulo Freire (1997) especialmente no que diz respeito a: “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática” (FREIRE, 1997, p. 43). Nesse âmbito, esperava-se que o professor, ao participar de atividades que propunham a reflexão de sua prática pedagógica, refletissem sobre sua própria ação. O Projeto foi denominado “Formação de Formadores”, pois se entendia os professores como formadores, os quais, no processo de formação de outros sujeitos, também estavam se formando. Também foi tomada como premissa para aquela formação “*in loco*” os escritos de Antônio Nóvoa (2002, pág. 19) que salienta “[...] a elaboração teórica baseada numa reflexão sobre as práticas e não uma ótica normativa e prescritiva. [...]” sobre a profissão docente. Seguindo esta perspectiva, Paulo Freire defende que “[...] o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa... os homens se educam em comunhão mediatizados pelo mundo [...]” (FREIRE, 2010, p. 79).

Tomou-se como base, então, que a ação pedagógica é mediada pelo meio social e cultural no qual estão inseridos os sujeitos de tal ação. Vale destacar que não se perdia de vista o que adverte Apple (1989), ao se referir às influências “poderosas” exercidas pela política, economia e

cultura sobre a prática educativa, não responsabilizando, dessa forma, apenas o professor por essa ação. Gimeno Sacristán também contribui para esta visão, ao dizer que:

A atividade docente não é exterior às condições psicológicas e culturais dos professores. Educar e ensinar é, sobretudo, permitir um contato com a cultura, na acepção mais geral do termo; trata-se de um processo em que a própria experiência cultural do professor é determinante (GIMENO SACRISTÁN, 1995, p. 67).

Para Charlot (2005) a escola tem papel importante para reduzir a desigualdade social em relação ao sucesso escolar, trabalhando no sentido de transformar a relação com a linguagem, a cultura e o saber. O autor salienta ainda que, para que haja uma transformação das práticas pedagógicas, é preciso condições objetivas que garantam a concretude desse processo, de modo a rechaçar a reprodução de um modelo organizacional historicamente constituído. Charlot pondera a necessidade de levar em consideração o sujeito na singularidade da sua história e as atividades que ele realiza. É por essa história, construída por experiências e pelo sentido que ele atribui ao mundo, que se deve estudar sua relação com o saber. Então, propor uma formação de professores que produzisse sentidos à ação docente somente seria exitosa se partisse das vivências dos sujeitos envolvidos. Entender como os professores se relacionam com o saber e como se constituiu sua aprendizagem é o que permite olhar para o ensino sob um outro viés. Para tanto, o relacionamento que o professor tem com o aprender interfere diretamente no seu fazer pedagógico, entendendo que o saber acontece na relação com o saber. Considerando-se também o sujeito como inacabado, construído e conquistado.

A concepção de Charlot (2005) sobre a ideia de ensino implica um saber a transmitir. A ideia de formação sugere dotar o indivíduo de competências. O formador é o indivíduo das mediações, das variações, das trajetórias; enquanto o professor é o indivíduo dos conceitos, dos saberes constituídos como referências estáveis e das aquisições acumuladas do patrimônio cultural. Esse conceito desenvolvido pelo autor também norteou a proposta da formação de formadores:

(...) Formar é preparar para o exercício de práticas direcionadas e contextualizadas, nas quais o saber só adquire sentido com referência ao objetivo perseguido. Mas formar também é transmitir saberes que, se são transmitidos como simples instrumentos de uma prática, correm o risco não somente de se

descaracterizarem, mas também de dificultarem a adaptação da prática ao contexto, e, se eles são transmitidos no seu estatuto de saberes constituídos em discurso coerente, correm o risco de “deslizar” sobre as práticas e de não ter nenhum valor instrumental. (CHARLOT, 2005, p.93)

Charlot (2005) distingue quatro níveis de análise para reflexão sobre a formação dos professores:

- o saber como discurso constituído em sua coerência interna;
- a prática como atividade direcionada e contextualizada;
- a prática do saber;
- o saber da prática.

Para formar professores, é necessário trabalhar os saberes e as práticas, considerando os diversos níveis, bem como localizar, a partir dos saberes e das práticas, os pontos em que podem se articular lógicas que são e parecerão heterogêneas. A ideia do autor, quando se fala em formação, é a de que não está em jogo somente uma relação de eficácia a uma tarefa, mas também uma identidade profissional que traz à tona e estrutura sua forma de ver o mundo e estabelecer relações.

Retomando o contexto onde se insere este estudo, as reuniões de formação ocorridas no IF-SC foram sempre organizadas de modo a discutir os temas pertinentes à realidade vivida pelos professores em sala de aula. O horário de ensino de todos os professores do *campus* Florianópolis-Continente contemplava, no ano de 2007, quatro horas semanais destinadas à formação, e, a partir de 2008 até início de 2010, duas horas semanais. Ou seja, havia a concepção de que a formação continuada podia também se desenvolver em serviço, junto ao seu local de trabalho e às suas demandas imediatas. Cabe salientar que os professores do IF-SC trabalham em regime de 40 horas semanais, em regime de dedicação exclusiva. A carga horária docente é composta de 18 horas semanais destinadas ao ensino, que podem englobar atividades não só de sala de aula, como de formação, pesquisa e extensão. Os professores não têm remuneração financeira pelas atividades de formação continuada, apenas lhes é possibilitada a alocação na carga horária de ensino, ou seja, dentro das 18 horas. Os docentes da Rede Federal têm possibilidade de remuneração e progressão na carreira apenas através das formações *stricto e latu sensu*.

A proposta de trabalho da formação no *campus* foi elaborada junto aos docentes a partir do levantamento de temáticas relacionadas ao ensino, identificadas como essenciais para a estruturação de uma formação continuada.

Em um primeiro momento, foi trabalhada com os professores a metodologia das competências, considerando o conceito de Perrenoud (1999), Ramos (2005) e Deluiz (2001), para a elaboração dos currículos dos cursos. A justificativa dessa escolha parte do fato de a temática ser novidade para todos os docentes que estavam ingressando no *campus* e também porque os cursos deveriam ser planejados por competências, como determinava a legislação. Outra novidade para a maioria dos docentes que não tinha formação pedagógica e que não havia experimentado a docência de alguma forma, até chegar ao IF-SC, era a elaboração de planos de curso. Pode-se perceber essa questão na fala da professora:

“[...] porque quando demos aula já chegamos a um curso já montado que alguém já tinha dado como seria o perfil, e nunca foi falado como é essa construção, a gente já recebia: - tu dá essa disciplina, dá conta disso e pronto, dá a média do aluno passou ou não passou”. (Ana, professora de Cozinha)

As nossas primeiras reuniões de formação no *campus* foram mobilizadas para se pensar sobre o perfil do profissional que esperávamos formar nos Cursos Técnicos, atividades que os egressos deveriam desempenhar na sua área de formação no mercado profissional, os conhecimentos que necessitariam ter para aquela determinada área técnica, entre outros aspectos. Sobre esses momentos, a professora Neli, do curso de Cozinha, expõe sua percepção: “[...] nos fez refletir sobre o plano de ensino, sobre avaliação que a gente aplica e entender as competências também, [...] As formações foram muito importantes, com certeza se não tivessem existido, aí mesmo eu não teria entendido sobre competências.” A professora ainda completa:

“[...] Então, se não fossem aquelas reuniões iniciais ali, eu acho que estava lá fora nadando, acho que foram muito importantes para nos situarmos: onde estou? O que estou fazendo aqui? Quem são essas pessoas? O que eles esperam de mim? O que a escola espera desse profissional e que caminho que deve ser tomado? Realmente me senti crua no início, e me deu uma base bem de sustentação, um alicerce mesmo. Desde aquelas primeiras reuniões, eu anotava tudo ... e falava em siglas eu não entendia direito, PPT, PPP, PPI, e a ordem hierárquica, quem vem primeiro e não sei das quantas. E como que faz esses

planos de ensino? Vem da minha cabeça? Da onde que eles vêm?” (Neli, professora de cozinha)

Acreditávamos que a elaboração dos Cursos Técnicos, em uma primeira etapa, deveria acontecer coletivamente, para que todos contribuíssem a partir de suas práticas e referenciais, fazendo daqueles momentos uma prática formativa que pode ser identificada no dizer da professora:

“[...] Vou te falar particularmente: eu aprendi muito mais com vocês do que com as outras professoras, porque vocês lidavam muito com a prática nossa, [...] Mas aquele momento de construção dos cursos foi muito bom comparando com a segunda modificação, que ficou Panificação e Confeitaria, criamos dois cursos separados naquele momento [...]” (Carolina, professora de Panificação e Confeitaria).

Ao planejar as atividades do *campus*, previa-se a implantação de cursos de Alimentos e Bebidas que agregassem todas as especificidades das duas áreas em um único curso, como já acontecia, por exemplo, na Universidade Tecnológica do Paraná (UTF-PR).

Os professores das diferentes áreas recém-chegados tomaram conhecimento da pesquisa de mercado realizada pelo então CEFET-SC, a qual apontava para o amadorismo dos profissionais que atuavam na área. Através da realização de uma oficina de elaboração de matriz curricular para os Cursos Técnicos, tivemos a palestra de profissionais envolvidos com o tema da formação técnica, como a ministrada pelo professor Paulo Roberto Wollinger⁶, também professor do IF-SC, que ocupava naquela ocasião uma importante posição no MEC com relação à implantação de cursos superiores de tecnologia. Com isso, procurou-se uma iniciativa para enfrentar a questão da falta de uma diretriz de formação para esses *locus* profissionais.

A atividade proposta pelo professor Wollinger possibilitou a participação de todos na elaboração dos cursos. O espaço permitiu que as ideias e concepções de Educação Profissional fossem descortinadas e construídas, não deixando de revelar os embates e o campo de lutas que perpassam as discussões curriculares, conforme ilustra a fala de uma professora: “[...] é saber

⁶ Professor do IF-SC, atualmente exercendo função no MEC. Além da criação de cursos do próprio IF-SC, o professor participou da implantação de cursos em outras Instituições, como no CESUMAR em Maringá (Paraná), coordenando a criação do curso de Gastronomia naquela instituição.

montar a matriz curricular, saber o que aquele professor está dando para eu daqui a pouco não dar muito abaixo nem muito acima do que ele tem naquele módulo inteiro [...]” (Ana, professora de Cozinha).

A formação dos formadores⁷ do *campus* foi estruturada tomando como ponto de partida a prática de sala de aula do professor. Para tanto, buscou-se o referencial teórico a partir do que os professores levantavam de sua realidade e das dificuldades que encontravam desde o início, como por exemplo: avaliação por competências, avaliação em um currículo integrado, conceito de competências e de organização curricular, estratégias de ensino associadas à organização por competências, e o projeto pedagógico como elemento integrador das práticas.

Ao longo das formações que ocorreram no IF-SC, evidenciou-se a necessidade de aprofundar teórica e metodologicamente a noção de competência atrelada às implicações do desenvolvimento de um currículo integrado, neste caso, organizado por competências. Outro ponto importante trabalhado foi o entendimento de integração curricular, para além de trabalho coletivo – como princípio de organização curricular.

As teorias pedagógicas foram trabalhadas considerando os relatos das práticas dos docentes. Depois de passar pelas diferentes abordagens, da mesma forma como foram trabalhadas as teorias sobre o currículo, partiu-se das elaborações dos planos de curso, criados pelos professores naquela primeira oficina com o professor Wollinger. Nessa dinâmica, os professores identificavam suas formas de trabalho, conforme se pode perceber na narrativa da professora Luiza “[...] a ambientação profissional consegue fazer a integração do currículo melhor do que o PI [...]”.

A fala da professora denota a compreensão dos conceitos trabalhados nas formações e vem ao encontro do que Hernandez (2008) propaga sobre não engessar as práticas que possibilitem aprendizagens significativas. Retomando o conceito de apropriação desenvolvido por Chartier (2003), ao estudar a história das práticas de leitura e os modos que os sujeitos dela se apropriam, percebemos na fala da professora um processo de apropriação do conceito, e, a partir dele, a percepção e criação de outras formas de trabalhar a integração do currículo. Outra fala que denuncia a referida apropriação é a da professora Neli, “[...] hoje não consigo planejar uma

⁷ Esta etapa de formação contou com a participação das professoras Jane Bittencourt (UFSC) e Geovana Lunardi (UDESC)

unidade curricular/disciplina sem ‘trocar’ os conhecimentos que considero importantes com outros professores, preciso conversar e apresentar aquilo que estou planejando para um determinado curso [...]”.

Quanto à temática “avaliação”, as oficinas partiram dos instrumentos utilizados pelos docentes em suas áreas. Os professores elaboraram novas formas avaliativas, reorganizaram fichas de avaliação para atividades práticas dos alunos, avaliaram e refizeram questões de provas.

No tocante à metodologia das competências, os professores trabalharam com os diferentes enfoques que essa proposta estabelece para a Educação Profissional, ora centrado no indivíduo, ora centrado no mercado. A construção das competências estava baseada em suas diferentes concepções epistemológicas: condutivista, funcionalista, construtivista ou crítica. Após as discussões amparadas nos trabalhos de Perrenoud (1999) e Deluiz (2001), os professores avaliaram os cursos elaborados inicialmente; a partir de 2008, os cursos que apresentavam competências para cada unidade curricular passaram a focar competências e habilidades gerais para o curso. Essa reorganização é justificada pelo fato de a pedagogia das competências trabalhar a integração do currículo. Sendo assim, as unidades curriculares que constituem a matriz curricular de um curso necessitam se organizar de modo que uma determinada competência possa ser trabalhada em diferentes unidades, o que muda é o enfoque dado em cada unidade curricular.

O acima exposto sinaliza que, com a expansão da Rede Federal, torna-se urgente a retomada da implementação de cursos de formação docente, pois a ausência de profissionais qualificados revela-se ser um ponto crucial para que este projeto seja viabilizado.

1.2 A pesquisa como formação

Pimenta (2009) trabalha a questão da pesquisa docente como possibilidade de instrumentação para a prática, ou seja, a pesquisa, para a autora, desempenharia um papel fundamental em seu trabalho, assumindo-se como um “princípio formativo” do profissional no magistério.

O *campus* Florianópolis-Continente encampou essa preocupação defendida por Pimenta (2009), oferecendo aos professores a possibilidade de pesquisa a partir da publicação de seus editais, com a possibilidade de destinação de carga horária para esse fim, inclusive dentro da carga horária de ensino, das 18 horas semanais. Além da carga horária, os professores podem contar com bolsistas para a realização das pesquisas, sendo estes custeados com verba do CNPQ, do IF-SC e do *campus*, conforme a demanda e pertinência do projeto.

Outro ponto importante é o da condição para que os docentes publiquem ou apresentem suas pesquisas em eventos, no Brasil ou no exterior. O *campus* e o próprio IF-SC abrem editais para que os pesquisadores inscrevam suas solicitações. Considerando um rol de pré-requisitos, os estudos selecionados podem receber, como apoio, diárias, passagens e inscrição em eventos externos ao IF-SC. Neste ano de 2011, o *campus* inovou seu edital de pesquisa, sugerindo temas de relevância institucional, que poderiam contribuir com respostas a questões demandadas em suas atividades, a saber:

1. Pesquisa de impacto da oferta das extensões nas comunidades.
2. Pesquisa do perfil do trabalhador do eixo de turismo e hospitalidade.
3. Perfil do ingresso e egresso do *campus*, considerando os diferentes níveis de oferta.
4. Pesquisa sobre implantação do PROEJA no *campus* Florianópolis-Continente (CFC).
5. Aspectos didático-pedagógicos da prática docente nos cursos do CFC.
6. Pesquisa sobre Materiais Didáticos para a Educação Profissional.
7. Pesquisa de políticas de assistência estudantil e acesso de pessoas com necessidades educativas especiais ao CFC.
8. Avaliação e aplicação de estratégias de divulgação do curso.
9. Pesquisa de Acompanhamento e Avaliação do Programa CERTIFIC⁸

⁸ O Ministério da Educação e o Ministério do Trabalho e Emprego, em uma ação conjunta, criaram a Rede CERTIFIC com o objetivo de validar os saberes dos trabalhadores e elevação do nível de escolaridade. O *campus* oferece edital para padeiros, camareiras, garçons e auxiliares de cozinha. Os candidatos devem ter 18 anos e exercerem ou terem exercido uma das atividades profissionais oferecidas em edital. Espera-se que, ao retornar à escola para certificar seus saberes profissionais, o candidato dê prosseguimento a uma das modalidades de ensino oferecidas: Proeja, técnico ou tecnológico. (<http://www.continente.ifsc.edu.br/novo>)

Outra inovação neste ano decorre da possibilidade de os servidores técnicos administrativos participarem do edital de pesquisa, também contemplados com carga horária específica e bolsista.

Em relação à participação de docentes em eventos científicos, o IF-SC entende que essa também se configura como uma possibilidade de formação. A professora Ana fala sobre a importância da pesquisa para o processo formativo.

Acredito que devemos incentivar todas as atividades de pesquisa, que este é um meio de formação continuada. Quando o instrumento pesquisado está diretamente relacionado às práticas de ensino do professor, o ganho para o aluno e para o professor é sempre muito positivo. Desta forma, queria deixar registrado que a pesquisa deve fazer parte das atividades do professor para que este esteja em constante atualização através de leituras de artigos, livros e experimentos. (Ana, professora de Cozinha)

A preocupação da professora Ana com a pesquisa, visualizada como caminho para a formação docente, está relacionada diretamente com o que Pimenta (2009, p. 28) afirma sobre: “refletir na ação, sobre a ação e sobre a reflexão na ação”. A autora ainda completa: “Deslocando o debate sobre formação de professores de uma perspectiva excessivamente centrada nos aspectos curriculares e disciplinares para uma perspectiva centrada no terreno profissional, (...)” (idem, p. 29). Pimenta apoia suas ideias nos trabalhos de Schön (1990), Alarcão (1996) e Nóvoa (1992). Charlot (2005) também corrobora o ponto de vista apresentado pela professora em sua análise sobre a importância da pesquisa como produtora de conhecimentos sobre o saber da prática.

Demo (2007, p. 38) é outro pesquisador que defende a pesquisa como “princípio educativo”. Para ele, não significa o professor ser um pesquisador profissional, mas torna-se condição *sine qua non* que, na educação para a pesquisa, o professor seja um pesquisador.

Demo levanta cinco desafios da pesquisa como cunho educativo:

1. (Re)construir projeto pedagógico próprio.
2. (Re)construir textos pedagógicos próprios.
3. (Re)fazer material didático próprio.
4. Inovar a prática didática.
5. Recuperar constantemente a competência.

Na perspectiva do autor, o professor que pesquisa elabora de próprio punho seu material, tendo a possibilidade de estar em constante avaliação do que realiza e tornando-se propositivo em relação ao ato educativo. Com certeza, esse docente terá mais condições de inovar e teorizar suas práticas de forma significativa para ele e para o aluno, pois “a pesquisa afastada do compromisso educativo é a expressão típica da mera qualidade formal por vezes eminente e convincente, na condição de capacidade inovativa e de domínio metodológico”. (idem, p.60). O autor chama a atenção, ainda, para o fato de o professor ver-se apenas como alguém que “dá aulas” ou ensina a copiar, não como produtor de conhecimento e que, necessariamente, “alimente-se” da pesquisa. Demo (idem. 66) diz que “a pesquisa é o berço da cidadania universitária, quando focada na evolução da teoria e prática”.

Cabe salientar outra possibilidade de formação oferecida no IF-SC, no caso, a pós-graduação. A partir do ano vigente, houve um incremento do edital direcionado aos docentes interessados em afastamento integral para realização de Mestrado e Doutorado, com a possibilidade de contratação de professor para substituí-lo. Essa realidade não acontecia anteriormente, ficando a cargo dos professores da área a organização e (re)distribuição das turmas para que um colega saísse para cursos de pós-graduação. Vale lembrar que os docentes e servidores técnico-administrativos, na Rede Federal, têm a possibilidade de afastamento parcial ou integral para a realização de cursos de pós-graduação.

Ademais, o IF-SC tem ofertado, sistematicamente, para seus professores e para os professores das redes municipal e estadual de ensino, no Estado de Santa Catarina, cursos de pós-graduação, *lato sensu*, no Ensino de Educação de Jovens e Adultos aliados à Educação Profissional. O *campus* Florianópolis-Continente é um dos *campi* que sediam e participam dessas formações.

CAPÍTULO II

CONTEXTO HISTÓRICO E LEGAL DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: UM OLHAR PARA SANTA CATARINA

[...] Art. 2º. Nas Escolas de Aprendizes Artífices, custeadas pela União, se procurará formar operarios e contra-mestres, ministrando-se o ensino pratico e os conhecimentos technicos necessarios aos menores que pretendem aprender um officio, havendo para isso até o numero de cinco officinas de trabalho manual ou mecanico que forem mais convenientes e necessarias no Estado em que funcionar a escola, consultadas, quanto possivel, as especialidades das industrias locaes.[...]
(Decreto 7.566 de 23 de setembro de 1909).

A Educação Profissional no Brasil foi marcada, em diferentes tempos históricos, desde o Brasil-Colônia, até os dias de hoje pelo dualismo: uma educação erudita voltada para a elite e outra que preparasse para o trabalho as camadas sociais formadas por cidadãos desfavorecidos.

Vários historiadores da educação brasileira mostram como a organização escolar no país se pautou pela divisão do ensino segundo o alvo da população a serviço da escolarização. A escola propedêutica, voltada à fundamentação dos conhecimentos historicamente acumulados, tem sido oferecida às camadas mais favorecidas economicamente, e a escola técnica ou o ensino profissionalizante sempre se voltou às fileiras dos trabalhadores para sua imersão no mercado de trabalho (ROMANELLI, 1978; FREITAG, 1986).

No Brasil, no início do século XX, em 1909, é criada a Escola de Aprendizes de Artífices com o objetivo de qualificar para o trabalho os “desvalidos da sorte”, marcando a criação da Rede Federal de Educação, conforme o Decreto 7.566 de 23 de setembro de 1909⁹:

[...]Crea nas capitales dos Estados da Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primario e gratuito.
O Presidente da Republica dos Estados Unidos do Brazil, em execução da lei n. 1.606, de 29 de dezembro de 1906: Considerando: que o augmento constante da

⁹ http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf, acessado em 01-06-2011.

população das cidades exige que se facilite às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da lucta pela existencia: que para isso se torna necessario, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensavel preparo tecnico e intelectual, como faze-los adquirir habitos de trabalho proficuo, que os afastara da ociosidade ignorante, escola do vicio e do crime; que é um dos primeiros deveres do Governo da Republica formar cidadãos uteis à Nação: Decreta:

Art. 1º. Em cada uma das capitães dos Estados da Republica o Governo Federal manterá, por intermedio do Ministerio da Agricultura, Industria e Commercio, uma Escola de Aprendizizes Artífices, destinada ao ensino profissional primario gratuito.

Paragrapho unico. Estas escolas serão installadas em edificios pertencentes à União, existentes e disponiveis nos Estados, ou em outros que pelos governos locaes forem cedidos permanentemente para o mesmo fim.

[...]Art. 3º. O curso de officinas durará o tempo que for marcado no respectivo programa, aprovado pelo ministro, sendo o regimento da escola do externato, funcionando das 10 horas da manhã às 4 horas da tarde.[...]

[...]§ 3º. Os mestres de officinas serão contractados por tempo não excedente a quatro annos, vencendo 200\$ mensaes além da quota a que se refere o art. 11 do presente Decreto.

Art. 5º. As Escolas de Aprendizizes Artífices receberão tantos educandos quantos comporte o respectivo predio.

Art. 6º. Serão admitidos os individuos que o requererem dentro do prazo marcado para a matrícula e que possuirem as seguintes requisitos, preferidos os desfavorecidos da fortuna:

a) idade de 10 annos no minimo e de 13 annos no maximo;[...]

[...]Art. 8º. Haverá em cada Escola de Aprendizizes Artífices dous cursos nocturnos: primario, obrigatorio para os alumnos que não souberem ler, escrever e contar, e outro de desenho, tambem obrigatorio, para os alumnos que carecerem dessa disciplina para o exercicio satisfactorio do officio que aprenderem.[...]

Rio de Janeiro, 23 de setembro de 1909, 88º da Independencia e 21º da Republica.

Nilô Peçanha

Em Santa Catarina, no município de Florianópolis, a Escola de Aprendizizes Artífices – EAA-SC foi instalada no dia 01 de setembro de 1910, ofertando à comunidade um curso primário e um curso de desenho, ministrados paralelamente aos cursos profissionais de tipografia, encadernação e pautação, carpintaria da ribeira, escultura e mecânica (ferraria e serralheria) (ALMEIDA 2010, p. 19)¹⁰.

¹⁰ Alcides Vieira de Almeida é professor aposentado do IF-SC e seu livro *Da Escola de Aprendizizes de Artífices ao Instituto Federal de Santa Catarina* é resultado da primeira sistematização publicada da história do IF-SC, de 1909 até a expansão da Rede Federal. A partir de agora ele será referência sempre que se fizer necessário na

Em 1937, foi publicada a Lei 378 de 13 de janeiro do referido ano transformando as Escolas de Aprendizes Artífices em Liceus Industriais. Essa era uma tentativa de responder ao momento econômico que o país vivia, impulsionado pelo processo de industrialização. Pretendia-se atender às demandas do mercado, formando profissionais habilitados para as funções da indústria, com o objetivo principal de fortalecer o ensino profissional industrial. Vale ressaltar que os Liceus Industriais contaram com um orçamento bem maior que as Escolas de Aprendizes.

À época da transformação da Escola de Aprendizes de Artífices em Liceu Industrial de Santa Catarina, em 1937, foram mantidos os cursos de mecânica de máquinas, fundição, tipografia e encadernação, cerâmica, carpintaria, marcenaria, serralheria e alfaiataria. (ALMEIDA, 2010, p. 42). Os currículos dos cursos receberam alterações, objetivando o encaixe em um modelo que melhorasse a qualificação do educando.

Nos anos 40 do século XX, a migração interna no Brasil intensificou-se com a saída dos trabalhadores rurais para as cidades em busca de melhores condições de vida, porém o que encontravam era a exploração da sua força de trabalho, uma vez que não possuíam uma qualificação para exercê-lo. Importante lembrar que a política econômica naquele período protegia a burguesia industrial. A educação técnica-profissional passa a ter um caráter de manutenção da defesa da ordem do Estado Novo, tanto no meio urbano como no meio rural.

Em 1942, através do Decreto-Lei 4.073¹¹, de 30 de janeiro, são criadas as Escolas Técnicas de Artes e Ofícios ficando conhecida como Lei Orgânica do Ensino Industrial, cujo artigo primeiro dispõe:

“**Art. 1º** Esta Lei estabelece as bases de organização e de regime do ensino industrial que é o ramo de ensino, de grau secundário, destinado à preparação profissional dos trabalhadores da indústria e das atividades artesanais e ainda dos trabalhadores dos transportes, das comunicações e da pesca.” (MEC)

Também em 1942, é criado o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) com a finalidade de preparar a mão de obra para as atividades profissionais da indústria; e, em 1946, é criado o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), com o objetivo de formar trabalhadores para exercerem as funções no setor do comércio. Ou seja, instituições de ensino

tratativa da história do ensino profissional em Santa Catarina. O trabalho de Almeida, portanto, tornou-se o texto-base em relação às questões históricas do IF-SC.

¹¹ <http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/126678/decreto-lei-4073-42>, acessado em dezembro de 2010.

especializadas foram instituídas com a finalidade de suprir a força de trabalho para o parque industrial que se instalava no país.

O Governo Vargas preocupou-se com o ensino técnico-profissionalizante, e as Leis Orgânicas sancionadas em seu governo comprometiam a indústria com a qualificação de seus trabalhadores, pois, de acordo com Romanelli (1978, p. 155), o Estado não tinha condições de atender toda a demanda pelo ensino profissional. Viviam-se um cenário de guerra à época, e o Brasil sofria com a contenção de importação de mão de obra especializada dos países europeus. De igual forma, a importação de produtos industrializados ficou dificultada exigindo da indústria brasileira a fabricação de produtos nacionais, o que provocou a expansão da indústria.

No contexto regional, Santa Catarina também sofreu as consequências da II Guerra Mundial, e sua indústria precisou adequar-se para criar e desenvolver os produtos consumidos pela população interna, o que ocasionou uma grande contratação de operários. Esse panorama gerou um déficit entre os profissionais formados pela Escola Industrial, fazendo-se sentir a necessidade da indústria dessa mão de obra. Vale lembrar que este é o mesmo dilema vivido nos dias de hoje: os Institutos Federais não formam profissionais de acordo com a necessidade em termos quantitativo deste mesmo mercado (ALMEIDA, 2010).

A Escola Industrial de Florianópolis ou a “Industrial”, como era conhecida, segundo indicam os estudos de Almeida (2010), oferecia cursos industriais básicos, de 4 anos, com a função de atender às necessidades da indústria, e cursos de mestría com duração de 2 anos, cujo objetivo era formar mestres para o exercício do ensino. Os cursos ofertados eram os mesmos que já funcionavam no Liceu Industrial de Santa Catarina, sendo constituídos de “duas ordens de disciplinas: disciplinas de cultura geral e disciplinas de cultura técnica.” (ALMEIDA, 2010, p. 49).

A Constituição Federal de 18 de setembro de 1946¹² teve um caráter liberal e democrático, determinando à União o estabelecimento de Leis que garantissem o direito à educação através das Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que propunha requisitos mínimos à educação. Este direito ficou assim assegurado:

¹² http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao46.htm, acessado em dezembro de 2010.

“ Art 166 - A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. Deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana.

Art 167 - O ensino dos diferentes ramos será ministrado pelos Poderes Públicos e é livre à iniciativa particular, respeitadas as leis que o regulem.

Art 168 - A legislação do ensino adotará os seguintes princípios:

I - o ensino primário é obrigatório e só será dado na língua nacional;

II - o ensino primário oficial é gratuito para todos; o ensino oficial ulterior ao primário sê-lo-á para quantos provarem falta ou insuficiência de recursos;

III - as empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalhem mais de cem pessoas, são obrigadas a manter ensino primário gratuito para os seus servidores e os filhos destes;

IV - as empresas industriais e comerciais são obrigadas a ministrar, em cooperação, aprendizagem aos seus trabalhadores menores, pela forma que a lei estabelecer, respeitados os direitos dos professores; [...]

VI - para o provimento das cátedras, no ensino secundário oficial e no superior oficial ou livre, exigir-se-á concurso de títulos e provas. Aos professores, admitidos por concurso de títulos e provas, será assegurada a vitaliciedade; [...].”

Observa-se no texto da Lei a regulamentação do ensino primário nacional gratuito e o encargo às empresas em relação a garantir qualificação técnica aos seus trabalhadores. A LDB de 1946 apresenta um caráter protecionista ao setor industrial, refletindo as demandas do contexto histórico do período em questão.

A Lei 3.552¹³ de 16 de fevereiro de 1959 tratava da nova organização escolar e administrativa dos estabelecimentos de ensino industrial do Ministério da Educação e Cultura, que possibilitava ao jovem adquirir uma formação geral e técnica que lhe permitisse ingressar no mundo do trabalho ou prosseguir nos estudos em conformidade com o disposto:

Art 1º É objetivo das escolas de ensino industrial mantidas pelo Ministério da Educação e Cultura:

a) proporcionar base de cultura geral e iniciação técnica que permitam ao educando integrar-se na comunidade e participar do trabalho produtivo ou prosseguir seus estudos;

¹³ (<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/109459/lei-3552-59> - acessado em novembro de 2010)

b) preparar o jovem para o exercício de atividade especializada, de nível médio.

Parágrafo único. O ensino ministrado nesses estabelecimentos se processará de forma a atender às diferenças individuais dos alunos, buscando orientá-los do melhor modo possível, dentro de seus interesses e aptidões.

Da organização escolar

Art 2º As escolas de ensino industrial federais poderão manter cursos de aprendizagem, curso básico e Cursos Técnicos. Parágrafo único. É facultado às escolas manter cursos extraordinários para menores ou maiores, com duração e constituição apropriadas.

Art 3º Os cursos de aprendizagem destinam-se a jovens de 14 anos pelo menos, com base de conhecimentos elementares e que desejem preparar-se para ofícios qualificados.

§ 1º Os cursos de aprendizagem terão caráter intensivo e duração variável, nunca menor de vinte meses.

§ 2º Os alunos que tenham concluído curso de aprendizagem poderão ingressar em uma das séries do curso básico, mediante verificação prévia de seus conhecimentos.

Art 4º O curso básico, de quatro séries, de educação geral, destina-se aos alunos que hajam concluído o curso primário e tem como objetivo ampliar os fundamentos de cultura, explorar as aptidões do educando e desenvolver suas capacidades, orientando-os, com a colaboração da família, na escolha de oportunidades de trabalho ou de estudos ulteriores.

Art 5º Os Cursos Técnicos, de quatro ou mais séries, têm por objetivo assegurar a formação de técnicos para o desempenho de funções de imediata assistência a engenheiros ou a administradores, ou para o exercício de profissões em que as aplicações tecnológicas exijam um profissional dessa graduação técnica.

Parágrafo único. Esses cursos devem adaptar-se às necessidades da vida econômica, das diversas profissões e do progresso da técnica, articulando-se com a indústria e atendendo às exigências do mercado de trabalho da região a que serve a escola.

A Lei 4.024 de 1961 foi promulgada num contexto de fervor democrático, resultado das discussões que se desenrolavam desde 1948, possibilitando a flexibilização do currículo de acordo com as necessidades regionais através da criação de disciplinas optativas. Esta Lei reconheceu a articulação entre o ensino profissional e o ensino regular e permitiu a equivalência entre os cursos profissionalizantes e os cursos propedêuticos a fim de progressão nos estudos, para o caso dos alunos que desejassem ingressar na educação superior.

O Decreto 50.492, de 25 de abril de 1961, criou os Ginásios Industriais em conformidade com a Lei 3.552 de 1959. Esse novo cenário só ampliou os problemas iniciados em 1959 em

função da falta de professores de cultura geral, o que dificultava a implementação de novas grades curriculares e a implantação do ginásio industrial em Santa Catarina.

Conforme recupera os estudos de Almeida (2010, p. 96), a Lei 4.759 de 20 de agosto de 1965 transformou a Escola Industrial de Florianópolis em Escola Industrial de Santa Catarina. Naquele período, sob o regime de uma ditadura militar, a escola sofre com a carência de recursos.

A Portaria Ministerial de nº 331, de 06 de junho de 1968, alterou a denominação da Escola Técnica Industrial de Santa Catarina para Escola Técnica Federal de Santa Catarina (ETF-SC), como é conhecida até hoje. Em 1969, decidiu-se pela “extinção gradativa do curso ginasial” (ALMEIDA, 2010, p. 98).

Em 1971, a Lei 5.692¹⁴ impunha a obrigatoriedade da formação técnica nos cursos de nível médio,

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

Os níveis de escolaridade de 1º grau deveriam preocupar-se com a iniciação para o trabalho, com preponderância às disciplinas de cultura geral. Em nível de 2º grau, por sua vez, deveriam predominar a formação especial ou específica, com uma habilitação profissional: “[...]Art. 5º, § 2º, a) terá o objetivo de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho, no ensino de 1º grau, e de habilitação profissional, no ensino de 2º grau; [...]”.

A Lei 5692 tem a função de consolidar o caráter profissionalizante do ensino de 2º grau, assegurando-se à classe trabalhadora o desvio da universidade para a indústria. Consagrava-se a dualidade do 2º grau técnico para as camadas desfavorecidas, e o colegial, com caráter propedêutico, para a entrada da elite no ensino superior (FREITAG, 1986).

Cabe ressaltar que o período que compreende de 1964 a 1971, sob a égide das Leis 4.024/1961 e 5.692/1971, recebeu influência direta de acordos internacionais, como o acordo conhecido por “MEC-USAID” firmado com a AID (*Agency for International Development*), agência norte-americana que tinha como objetivo financiar e assessorar tecnicamente o sistema educacional brasileiro na sua organização (ROMANELLI, 1978, p. 196).

¹⁴ http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm, acessado em dezembro de 2010.

Virando para a década de 1980, em 1982, a Lei 7.044¹⁵ possibilitou a oferta facultativa de Educação Profissional para o nível de segundo grau, limitando esta oferta às instituições profissionais que já tinham um aporte para tal fim. Importa destacar também que muitas Instituições “maquiavam” os cursos “ditos” profissionais, já que, com exceção das escolas técnicas industriais, do SENAC e SENAI, estas escolas não tiveram tempo e condições para a implementação de cursos profissionalizantes. Também retirou do texto apresentado pela Lei 5692/1971 a expressão “qualificação para o trabalho” por “preparação para o trabalho”, conforme o disposto no seu artigo primeiro: " O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, preparação para o trabalho e para o exercício consciente da cidadania." (Lei 7044/82, Art. 1º)

Em 1994, através da Lei 8.948 de 08 de dezembro, todas as Escolas Técnicas Federais (ETFs) são transformadas em CEFETs, porém, condicionando este ato à publicação de Decreto presidencial específico para cada centro, em Diário Oficial da União.

A Escola Técnica Federal de Santa Catarina transforma-se em Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET-SC) apenas no ano de 2002, com o objetivo de, além de formar técnicos, também ofertar cursos de graduação, licenciaturas e pós-graduação. Amplia-se, assim, o leque de atuação do CEFET-SC, que deixa de se restringir apenas ao ensino técnico.

2.1 Os anos 1990 e a Lei 9.394 de 1996

Os anos 80 do século XX vivenciaram, no Brasil, o período de transição democrática. O país estava saindo de uma ditadura militar e o meio acadêmico vivia a retomada dos estudos marxistas e o pensamento de Gramsci em relação à educação. O conceito de escola “única” cunhado por Gramsci (2010) era o mote das discussões. O pensamento de Gramsci de escola “unitária”, que pressupõe que a classe trabalhadora tenha acesso a todo tipo de conhecimento teórico e prático toma corpo no referido período. A crítica à escola dualista foi amplamente

¹⁵ http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L7044.htm, acessado em dezembro de 2010.

divulgada e acolhida pelos intelectuais engajados na luta por uma escola mais democrática e igualitária (KUENZER, 2002).

O modelo de Educação Profissional que se apresentava com foco apenas na prática de uma determinada atividade voltada a uma classe, a dos trabalhadores e seus filhos, atrelada a um sistema burocrático e inflexível, vinha provocando críticas de diversos pesquisadores da educação. Diversos estudos, como os de Romanelli (1978) e de Freitag (1986), foram publicados, aludindo ao ensino técnico como preparatório das camadas mais pobres da sociedade ao mercado de trabalho. Alegavam que essa era uma maneira de a elite política, comprometida com os interesses do capital, direcionar os filhos de trabalhadores ao mercado, desviando-os do ensino propedêutico; além disso, fornecendo mão de obra qualificada às indústrias brasileiras.

A entrada nos anos 90 do século XX com o chamado fenômeno da globalização e de reestruturação produtiva, caracterizaram-se pelo conhecido neoliberalismo e a sua expressão na forma limitada de relação entre Estado e sociedade. Na atividade produtiva desse cenário, mudanças e demandas foram disseminadas pelo capitalismo contemporâneo. A troca ou substituição dos procedimentos rígidos por flexíveis, que atinge todos os setores da vida social e produtiva, demarcam a necessidade de desenvolvimento de habilidades cognitivas e comportamentais, como corrobora Freitas:

“[...] estamos vivenciando o que poderíamos configurar como o retorno às concepções tecnicistas e pragmatistas da década de 1970, agora em um patamar mais avançado, deslocando o referencial da qualificação do emprego – qualificação profissional – para a qualificação do indivíduo – em que a concepção neoliberal de competência tem levado a centrar os processos de formação no desenvolvimento de competências comportamentais.” (FREITAS, 2004, p. 1097)

No período em questão, a escola era concebida nos seus limites econômicos, como uma forma de garantir o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos específicos necessários ao trabalho. As máquinas assumem, nessa lógica, função preponderante. Impõe-se, com isso, a re/qualificação do operariado, competência técnica, social e capacidade de comunicação. As demandas postas pela transformação nos meios de produção, nas relações de trabalho e na forma de acumulação de riquezas, obrigam a uma reorganização do sistema de ensino.

Considera-se que a reforma da Educação Profissional ocorrida na década de 90 do século XX sofreu influências da mundialização da economia. No regime de acumulação flexível do capital, denominado assim por Harvey (1993), o capital, para resolver a questão da superacumulação, desenha um cenário de liquidez, fragmentação, fluidez com repercussões na formação profissional.

Diante da forte volatilidade do mercado, do aumento da competição e do estreitamento das margens de lucro, os patrões tiraram proveito do enfraquecimento do poder sindical e da grande quantidade de mão-de-obra excedente (desempregados e sub-empregados) para impor regimes e contratos de trabalho mais flexíveis (HARVEY, 1993, p. 143).

É nesse cenário, que a Lei 9.394¹⁶ de 20 de dezembro de 1996 vem estabelecer as diretrizes e bases para a educação nacional, e transforma-se, com certeza, num marco para a Educação Profissional, sendo destinado a ela um capítulo inteiro, como segue:

“Capítulo III

Art. 39. A Educação Profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva.

Parágrafo único. O aluno matriculado ou egresso do ensino fundamental, médio e superior, bem como o trabalhador em geral, jovem ou adulto, contará com a possibilidade de acesso à Educação Profissional.

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

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

Parágrafo único. Os diplomas de cursos de Educação Profissional de nível médio, quando registrados, terão validade nacional.

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

¹⁶ http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm, acessado em dezembro de 2010.

A Lei 9.394/1996, regulamentada pela Portaria 646 de 14 de maio de 1997, tinha um caráter inovador por permitir a organização e reordenamento do sistema educativo, apresentando a possibilidade de o aluno trabalhador validar as competências profissionais desenvolvidas no mercado de trabalho. Os cursos seriam desenvolvidos através de competências, e a possibilidade de aproveitamento de estudos no trabalho tinha o objetivo de reduzir o tempo de permanência do aluno na escola, seguindo uma lógica do racionalismo científico e de controle dos processos educativos por parte do mercado de trabalho.

A Educação Profissional, no modelo proposto pela Lei 9.394/1996, deve essencialmente preparar os sujeitos para esse mercado, articulando os conhecimentos de tal forma que atendam as demandas do “novo” mercado. A escola passa a trabalhar de acordo com as necessidades do seu tempo: preparar a mão de obra, os filhos da elite. (KUENZER, 2002)

Os movimentos de reforma geraram equivalência, ambivalência e divergência. De um lado, a mobilização popular, de outro o capital. (KUENZER, 2002).

A falta de clareza sobre a noção de competências permitiu que, em cada Instituição de EPT, se desenvolvessem os conceitos de acordo com a interpretação buscada e com os referenciais teóricos que subsidiassem o entendimento da proposta. Um dos conceitos mais utilizados foi o de Perrenoud (1999), que considera como competência a capacidade que o indivíduo tem de mobilizar conhecimentos, habilidades e atitudes para solucionar com eficiência determinadas situações.

Para que uma competência seja constituída pelo indivíduo, são consideradas três dimensões que servem como critérios de evidência na formação de uma competência: “saber” (considerado pelo conhecimento técnico, saberes, conhecimentos); “saber-fazer” (saber técnico em ação, a habilidade, a técnica, a prática) e o “saber-ser”, (qualidades pessoais, atitudes, habilidades comunicativas).

A noção de competência deixa o posto de trabalho para deslocar-se para o indivíduo, ou seja, a profissionalização permanente é responsabilidade do ser humano, não do mercado ou dos avanços tecnológicos. O homem tem que adequar-se às mudanças; da saída de um modelo taylorista-fordista, em que ele era um mero ocupante de funções, passa a ocupar um “não-lugar” de funções. Passa a viver em flexibilização permanente, ou seja, entram em vigor os conceitos de

qualificação e (re)qualificação constante. A responsabilidade pela formação profissional é depositada no trabalhador (KUENZER, 2002).

Na ocasião, a LDB 9.394/96, precisava. ser analisada considerando o momento histórico que o Brasil vivia, sofrendo as consequências do neoliberalismo. Afinal, o capital vive seu dilema: o que fazer com o trabalhador escolarizado, que mesmo detentor de conhecimento tecnológico seja, também, inofensivo ao capital, o qual não dá conta de absorver toda essa mão de obra qualificada?

O Consenso de Washington (1989)¹⁷ impunha reformas para a América Latina e Caribe através do Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial (BM) e Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) (SOARES, 2003). O capital encontra sua forma de resolver mais esta questão. O trabalhador, portanto, necessita estar em permanente qualificação. Surge, então, a necessidade de adequar as instituições de ensino profissionalizante a essa volatilidade do capital.

Vale ressaltar que a reforma da Educação Profissional nos anos 90 do século XX teve sua proposta e concepção dentro do Ministério do Trabalho. No governo de Fernando Henrique Cardoso, a discussão desenrolou-se entre Ministério do Trabalho e Ministério da Educação. O objetivo era formar estudantes para a cidadania e a empregabilidade.

Apesar de se delinarem algumas modificações, a dualidade estrutural no sistema de ensino permanece. Os pobres terminarão o Ensino Médio e buscarão os Cursos Técnicos, ou ainda, os cursos de qualificação profissional, cada um segundo sua capacidade e o papel que desempenhará na sociedade; e a elite será encaminhada à universidade.

O Decreto 2.208/1997 regulamenta o § 2º do art.36 e os arts. 39 a 42 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

No contexto de desvinculação do Ensino Médio da Educação Profissional, dada pelo Decreto 2.208/1997, conforme estabelece o artigo 5º: “A Educação Profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do Ensino Médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou seqüencial a este.”¹⁸ Pretende-se com o novo modelo de Ensino Médio

¹⁷ Encontro realizado em novembro de 1989 na capital dos Estados Unidos, que ficou conhecido como Consenso de Washington. Foi realizado nesse encontro o chamado ideário neoliberal para a América Latina, que previa por um lado a drástica redução do Estado e a corrosão do conceito de Nação; por outro, o máximo de abertura à importação de bens e serviços e à entrada de capitais de risco. No Brasil, essas políticas começaram a ser implantadas com o Governo Fernando Collor de Mello, nos anos 90 do século XX.

¹⁸ http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm, acessado em dezembro de 2010.

“preparar o sujeito para a vida”, ponderando-se que o modelo antigo preparava apenas para o vestibular. Espera-se, então, que o egresso do Ensino Médio possa fazer outras escolhas além do vestibular, inclusive articular sua escolaridade com o trabalho.

Nessa reforma, a educação é vista como instrumento de preparação para o trabalho, não como instrumento de formação humana. O homem é reduzido à condição de força de trabalho, a educação passa a ter um caráter utilitário, e o modelo das competências e habilidades deve ser implantado nos Cursos Técnicos e de Ensino Médio.

O tom dado nos documentos norteadores refletia o modelo de acumulação flexível (HARVEY, 1994), considerando que a escola servia aos interesses do capital. Nessa perspectiva, formava sujeitos autônomos, flexíveis, que estivessem em constante formação, pois não “falta” trabalho, “faltam” trabalhadores qualificados e que sejam capazes de adaptar-se às necessidades desse mercado.

Apesar de os documentos oficiais utilizarem-se do conceito de autonomia, muitas vezes relacionados à teoria do construtivismo, pode-se interpretar essa autonomia como dever do sujeito de prover seu trabalho. Percebe-se nos currículos dos cursos profissionalizantes, a partir da reforma, a entrada dos conceitos de empreendedorismo e gestão. A responsabilidade pela empregabilidade não é mais do mercado ou do Estado, mas do trabalhador; este tem que empreender. Desloca-se, mais uma vez, a responsabilidade do Estado para o indivíduo. Retira-se do encargo público a questão da empregabilidade. (KUENZER, 2007)

A Educação Profissional necessita atender à exigência do mercado, que espera contratar um sujeito, egresso de uma instituição profissionalizante, “adaptado” a este cenário de mudanças constantes.

A Lei 11.741/2008 altera dispositivos da Lei 9.394/1996, estabelecendo as diretrizes e bases da educação nacional, para adequar, institucionalizar e integrar as ações da Educação Profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da Educação Profissional e Tecnológica. A retomada dos Cursos Técnicos integrados ao Ensino Médio passa a ser recomendada. Essa dinâmica representava uma forma de manter os alunos na escola, considerando-se que a desvinculação da área de técnica do Ensino Médio era um dos fatores relevantes nos índices altíssimos de evasão escolar. Os documentos oficiais com dados de evasão norteiam-se pelos números levantados pelo Sistema Nacional de Informações da Educação

Profissional e Tecnológica (SISTEC), alimentados mensalmente pelas instituições de ensino que compõem a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.

Através da Lei 11.892¹⁹ de 29 de dezembro de 2008, são criados os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e o CEFET-SC passa a ser o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, que tem por finalidade:

“[...]Art. 6º Os Institutos Federais têm por finalidades e características:

I - ofertar Educação Profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional;

II- desenvolver a Educação Profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais;

III - promover a integração e a verticalização da educação básica à Educação Profissional e educação superior, otimizando a infra-estrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão;

IV - orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal;

V - constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, estimulando o desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação empírica;

VI - qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino;

VII - desenvolver programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica;

VIII - realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico;

IX - promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais, notadamente as voltadas à preservação do meio ambiente.[...]”

A transformação dos CEFET em Institutos Federais teve motivação mais de ordem política do que pedagógica, pois a luta pela transformação dos CEFET em Universidade Tecnológica vinha acontecendo há alguns anos. Essa reivindicação culminou com a alteração somente do CEFET-PR em Universidade Tecnológica, no ano de 2005, o que gerou inúmeros

¹⁹ www.planalto.gov.br/ccivil, acessado em dezembro de 2010.

descontentamentos entre os CEFET que não foram transformados em Universidade. A alteração mencionada desencadeou a discussão e o pleito para que os demais CEFET também fossem elevados ao *status* de Universidade. Entretanto, essa realidade geraria um alto custo para a União, considerando-se os investimentos orçamentários e os impactos que geraria, principalmente na carreira docente. O governo Lula acenou, então, com a proposta de transformação dos CEFET em Institutos, como forma de atender às reivindicações. Tal transformação elevaria o nível dessas Instituições, passando a ter *status* de Universidade, sem, contudo, desempenhar somente as funções postas historicamente a esta, como é o caso do ensino de graduação e desenvolvimento de pesquisa. Os CEFET puderam optar pela transformação ou não em Instituto. Permaneceram como Centros Federais, Celso Suckow da Fonseca (CEFET-RJ) e de Minas Gerais (CEFET-MG).

Na prática, tudo o que preconiza a Lei 11.892 de 29 de dezembro de 2008²⁰, de criação dos Institutos, os CEFET, já vinham fazendo, como por exemplo, os cursos de licenciatura e os cursos de pós-graduação. Vale ressaltar, contudo, o não alcance dos índices mínimos para cada modalidade e as características, como dispões a legislação dos Institutos Federais:

“[...]Art. 7º Observadas as finalidades e características definidas no art. 6º desta Lei, são objetivos dos Institutos Federais:

I- ministrar Educação Profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos;

II - ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, objetivando a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, em todos os níveis de escolaridade, nas áreas da Educação Profissional e tecnológica;

III - realizar pesquisas aplicadas, estimulando o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, estendendo seus benefícios à comunidade;

IV - desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da Educação Profissional e tecnológica, em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, e com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos;

V - estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional; VI - ministrar em nível de educação superior:

²⁰ http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm

- a) cursos superiores de tecnologia visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia;
- b) cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a Educação Profissional;
- c) cursos de bacharelado e engenharia, visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia e áreas do conhecimento;
- d) cursos de pós-graduação *lato sensu* de aperfeiçoamento e especialização, visando à formação de especialistas nas diferentes áreas do conhecimento; e
- e) cursos de pós-graduação *stricto sensu* de Mestrado e Doutorado, que contribuam para promover o estabelecimento de bases sólidas em educação, ciência e tecnologia, com vistas no processo de geração e inovação tecnológica.

Art. 8º No desenvolvimento da sua ação acadêmica, o Instituto Federal, em cada exercício, deverá garantir o mínimo de 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para atender aos objetivos definidos no inciso I do caput do art. 7º desta Lei, e o mínimo de 20% (vinte por cento) de suas vagas para atender ao previsto na alínea *b* do inciso VI do caput do citado art.7º.”

O CEFET-SC, ao obter o *status* de Instituto Federal, tornando-se IF-SC, já realizava as seguintes atividades: cursos de tecnologia (cursos superiores), no *campus* Florianópolis; Cursos Técnicos integrados; Cursos Técnicos subsequentes e Cursos Técnicos concomitantes; educação a distância em nível técnico e de tecnologia; pós-graduação *lato-sensu* e educação de jovens e adultos. Esta última foi posteriormente denominada Proeja a fim de adequar-se ao Decreto 5478/2005, que trata da integração do ensino profissional com a educação de jovens e adultos.

Com a transformação do CEFET-SC em Instituto, as mudanças que aconteceram de forma mais visíveis foram: a implantação dos cursos de licenciatura em Química, no *campus* São José; de Física, nos *campi* Araranguá e Jaraguá do Sul; a ampliação da oferta de cursos Proeja nas modalidades de Ensino Fundamental e Médio; de cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC), a oferta de cursos de engenharia, de pós-graduação *stricto sensu* na própria Instituição, bem como em parceria com a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e com a Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

Segue a linha do tempo representativa da Educação Profissional em Santa Catarina.

2.2 Linha do Tempo da EPT em Santa Catarina, da EAA-SC ao IFSC²¹



2.3 Organização Curricular a partir da Lei 9.394/96 e do Decreto 2.208/97

Em 2000, após muita resistência, o então CEFET-SC, dá início à extinção de todos os seus Cursos Técnicos que tinham integração com o Ensino Médio. Começa, então, delinear-se a implantação do Ensino Médio totalmente desvinculado do ensino técnico. Os Cursos Técnicos começavam a ser reorganizados adequando-se à nova legislação, convertendo-se, na sua maioria, em cursos subsequentes ou, como ficou conhecido, “pós-médio”.

A obrigatoriedade da oferta de cursos subsequentes ao Ensino Médio, os quais aceleravam o processo de formação técnica, muda o perfil do público ingressante: de adolescentes para adultos; muitos destes, conforme mencionado, por muito tempo, encontravam-se afastados da escola. Dentre outras mudanças, também se destaca o período para o desenvolvimento do Curso Técnico: durava, anteriormente, cerca de quatro anos, passando para um ano e meio de duração, em média. Nessa circunstância, o novo panorama apontava algumas inquietações a respeito dos cursos e de seus currículos.

Para exemplificar o imbróglio vivido na época da organização dos cursos à luz da nova legislação, recorre-se ao quadro produzido por Regina Rogério (2003, p. 25), que traça um paralelo entre a Lei 5.692/71, o Parecer 45/1972 e a Resolução 02/1972. Cabe destacar que essa Resolução era a referência para organização dos Cursos Técnicos ofertados até então, para a Lei 9.394/1996 e suas respectivas resoluções e pareceres, com o objetivo de dar visibilidade à mudança que o então CEFET-SC precisou fazer para adequar-se à nova realidade imposta à Educação Profissional. De acordo com Rogério (2003):

Lei 5692/71 - Par.45/72 - Res. 02/72	Lei 9394/96 - Par.16/99 - Res.04/99
Ensino técnico integrado ao segundo grau (certificado de técnico junto com segundo grau)	Educação Profissional de nível técnico ofertada na forma concomitante ou sequencial ao Ensino Médio (certificado de técnico após conclusão do médio)
Grade curricular por disciplina	Matriz curricular por competências

Centrado no ensino	Centrado na aprendizagem
Foco nos conteúdos	Foco nas competências
Fase / semestre letivo	Módulos com ou sem terminalidade
Avaliação numérica (escala de zero a dez)	Avaliação conceitual (alcance ou não das Competências)
Repasse de informação/conteúdos	Solução de problemas e desenvolvimento de projetos integradores
Disciplinas estanques e isoladas	Bases tecnológicas elencadas em consonância com o conjunto de competências a serem trabalhadas
Dias letivos trabalhados	Horas trabalhadas
Cursos isolados	Cursos organizados em áreas profissionais
Estrutura linear (única entrada única saída)	Estrutura flexível (saídas intermediárias)
Duração indicada por setor da economia (ex. mínimo 2900 horas - setor secundário)	Duração mínima estabelecida na Res.04/99 conforme a área profissional (ex.1200 horas para área da indústria)
Certificação quando da conclusão do curso após estágio supervisionado	Certificação parcial intermediária nos módulos e ao final do curso.

Quadro 2 – Comparação entre estruturas curriculares

Ao apresentar o quadro, objetiva-se evidenciar ao leitor o impacto das mudanças na legislação. A partir dessas mudanças, pretendia-se modificar uma cultura conteudista – vivenciada não somente pela EPT, mas por todo um sistema de ensino, que estava instituído e construído historicamente – bem como implantar uma proposta que pensasse na função que o sujeito egresso do curso iria executar. Como exemplificação, pode-se mencionar a estruturação de um curso que elencasse as competências que o aluno deveria desenvolver ao longo da formação.

Outro dado comparativo entre as duas Leis refere-se ao tempo de realização do curso: os Cursos Técnicos aconteciam integrados ao Ensino Médio em um período de quatro anos, passando, a partir da reforma, a um período em média de 1.200 horas, cerca de um ano e meio.

Também importa mencionar a mudança quanto à forma de avaliação: enquanto no modelo anterior havia uma avaliação somatória, expressa em números, no novo modelo, preconiza-se a avaliação baseada em conceitos. Para atingir uma competência, o aluno precisa demonstrar seus conhecimentos técnicos, suas habilidades e as atitudes que se espera para tal competência. Dessa perspectiva, decorre a impossibilidade de avaliá-lo com notas expressas em números.

Os documentos que nortearam a reforma, o Parecer 15/1998, que trata do Ensino Médio, cunhou os conceitos de empregabilidade, contextualização, autonomia e flexibilização. O grande questionamento em relação à organização curricular por competências para o Ensino Médio deriva do fato de esta modalidade trabalhar com conhecimentos geralmente desenvolvidos nos três anos do curso. Como exemplificação, pode-se problematizar a questão de dimensionar níveis ou critérios em certas atividades desenvolvidas nas três séries do Ensino Médio, como é o caso da leitura e interpretação de textos. Outro fator refere-se à forma como os conteúdos relativos a este nível estão organizados. Diferentemente da Educação Profissional, na qual o aluno tem como demonstrar em “ação” que aprendeu e que sabe relacionar determinado saber, com o Ensino Médio, os conhecimentos estão muito mais relacionados a uma memorização de conteúdos, com a finalidade de passar no vestibular.

Quando o Ensino Médio desvinculado do ensino técnico teve sua implantação no *campus* São José do IF-SC, ocorreu um embate interno entre os docentes, considerando o que estava proposto nos documentos oficiais. Houve diversas tentativas de não aceitar o modelo imposto pela reforma. O currículo teria que ser elaborado por competências; portanto, exigia um novo formato de avaliação que, nesse caso, foi norteadada por três conceitos (A- Competência atingida, PA- Competência Parcialmente Atingida e NA para Competência Não-atingida). Ainda que o curso tenha sido organizado pelos docentes da área, discutido amplamente na comunidade escolar e por esta aprovado, a implantação desse modelo gerou insegurança. Tinha-se a impressão de que os professores haviam perdido suas referências. Tirar-lhes as “medidas” que, segundo eles, não “tinha erro”, substituindo-as por algo que agora não estava mais em suas “mãos” e sim em um coletivo, gerou mais dúvidas e insegurança. O professor passou a fechar o conceito do aluno nas reuniões de avaliação. O poder que antes era exclusivamente do docente da disciplina passou para o grupo de professores de uma determinada área do conhecimento, como por exemplo, a área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias, de uma determinada turma.

O impacto gerado pelas mudanças também afetou os alunos e seus pais, principalmente em relação à avaliação, pois historicamente a nota é fator de competição entre os alunos e fator de barganha dos filhos com os pais e vice-versa. Diziam os alunos: “Como vou saber que meu ‘A’ é diferente do ‘A’ do colega?” Esse questionamento decorre do fato de a avaliação de uma determinada competência estar relacionada ao saber do aluno, não estabelecendo, dessa forma, notas (6, 7, ou 8, por exemplo). Logo, essa mudança também gerou conflitos para os alunos que estavam habituados com as notas. Os pais, por sua vez, diziam: “Meu filho não pode tirar nota menor que 9. Como vou controlar agora? Como vou saber que o meu filho é melhor que seus colegas?” Este cenário desenhado pela reforma, apesar dos impactos iniciais, capitaneou conflitos e constantes tentativas de retorno ao que era conhecido, mas possibilitaram àqueles que enfrentaram a crise, novas formas de fazer e ver o Ensino Médio.

A Resolução 04/1999 do Conselho Nacional de Educação (CNE) instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de nível Técnico. Esta Resolução preconiza o que estabelecia o Decreto 2.208, adicionando e determinando alguns itens analisados como importantes para o desenrolar do ensino profissionalizante. A Resolução estabelece a independência e a articulação com o Ensino Médio, e prevê o desenvolvimento de competências para a laboração, a identidade dos perfis profissionais de conclusão dos cursos e a atualização permanente dos cursos e currículos, organizando-a em vinte áreas profissionais, que seguem:

QUADRO DAS ÁREAS PROFISSIONAIS E CARGAS HORÁRIAS MÍNIMAS

ÁREA PROFISSIONAL	CARGA HORÁRIA MÍNIMA DE CADA HABILITAÇÃO
1. Agropecuária	1.200
2. Artes	800
3. Comércio	800
4. Comunicação	800
5. Construção civil	1.200

6. Design	800
7. Geomática	1.000
8. Gestão	800
9. Imagem pessoal	800
10. Indústria	1.200
11. Informática	1.000
12. Lazer e desenvolvimento social	800
13. Meio ambiente	800
14. Mineração	1.200
15. Química	1.200
16. Recursos pesqueiros	1.000
17. Saúde	1.200
18. Telecomunicações	1.200
19. Transportes	800
20. Turismo e hospitalidade	800

Quadro 3 - Anexo À Resolução CNE/CEB 4/99(MEC)

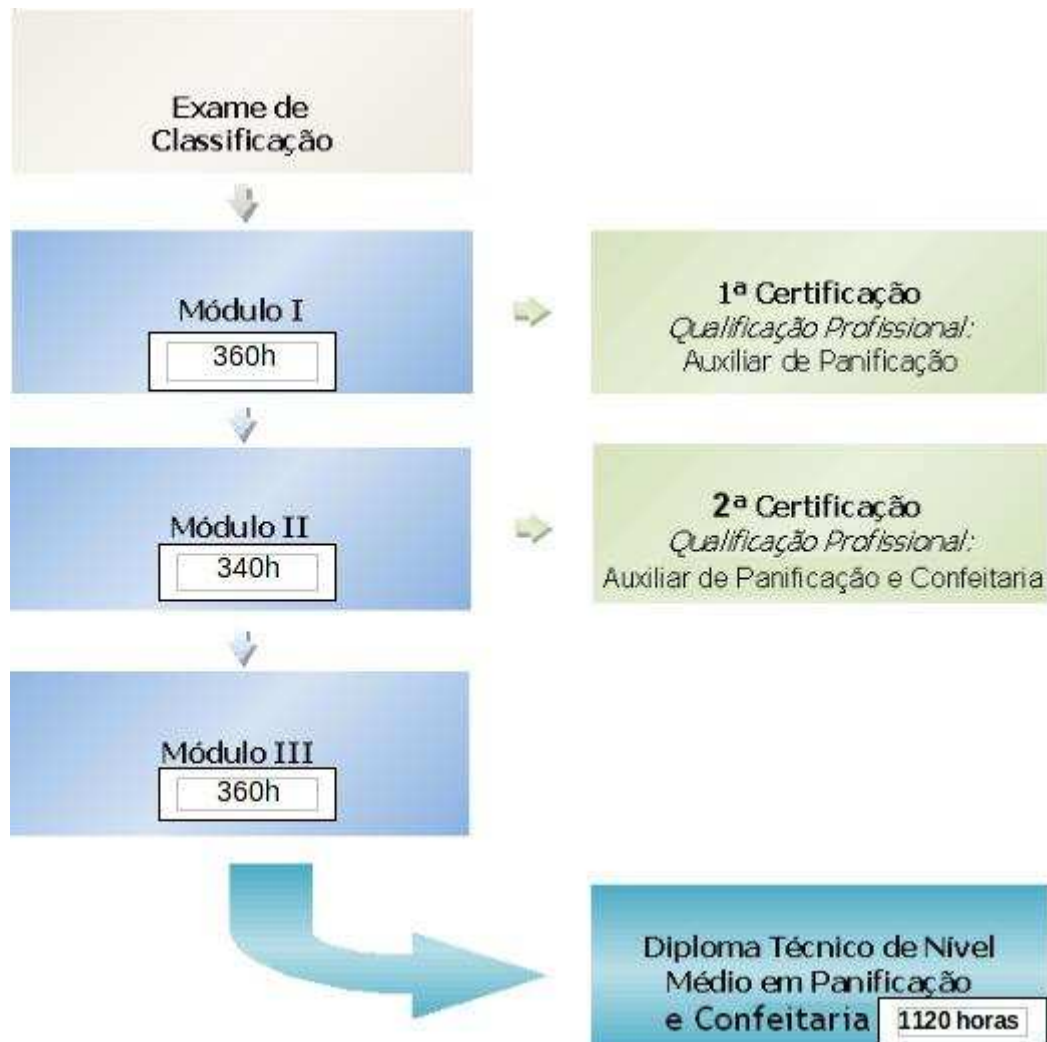
Os *campi* do IF-SC passaram a organizar seus cursos dentro das áreas profissionais estabelecidas pela Resolução, bem como implementar a carga horária de seus Cursos Técnicos com a solicitada pela área de atuação. O *campus* Florianópolis-Continente é o único do IF-SC a trabalhar com apenas uma área profissional, que se refere a Turismo e Hospitalidade.

A Resolução 04/1999 também fixou as competências requeridas a cada área profissional, conforme as especificidades do trabalho, de acordo com a Resolução, no parágrafo único do Art. 6º “- competências básicas, constituídas no ensino fundamental e médio; - competências

profissionais gerais, comuns aos técnicos de cada área e competências profissionais específicas de cada qualificação ou habilitação.” (MEC, p. 433)

Compete à Instituição de ensino profissionalizante definir o perfil desejado do aluno ao final do curso e também a organização dos currículos dos cursos, considerando as necessidades do local onde está localizada a Instituição de Ensino. O fluxograma a seguir exemplifica essa possibilidade de disposição da carga horária do curso de Panificação e Confeitaria, ofertado pelo *campus* Florianópolis-Continente:

Fluxograma do Curso Técnico em Panificação e Confeitaria²²



²² Pode ser acessado em: <http://www.continente.ifsc.edu.br>

Em 2004, o Decreto 5.154 revoga o Decreto 2.208/1997, atendendo às solicitações das Instituições de Ensino profissionalizante na tentativa de romper a subordinação aos organismos internacionais. O referido Decreto dispõe sobre a possibilidade de oferta também de ensino técnico integrado ao Ensino Médio, e mantém as possibilidades de oferta concomitante ou sequencial.

Apesar de todas as críticas ao Decreto 2.208/1997, a discussão para a retomada dos Cursos Técnicos integrados ao Ensino Médio sofreu muitas resistências por parte dos docentes do IF-SC. Estes argumentavam sobre o fato de diversas áreas profissionais reorganizarem seus cursos para a modalidade subsequente e já estarem se identificando com o novo modelo. Ademais, esses profissionais foram mobilizados a adotarem essa forma de trabalho. Como exemplificação, pode-se citar a área de Mecânica do *campus* Florianópolis, que debruçou-se sobre a reforma para entendê-la e aplicá-la em seus cursos, mudando desde o *layout* da sala de aula a número de alunos em sala, método de avaliação e desenvolvimento de projetos integradores.

2.4 A expansão de Rede Federal de Educação Profissional em Santa Catarina

Até o ano de 1988, a Educação Profissional em Santa Catarina era desenvolvida apenas no município de Florianópolis. A expansão da EPT no estado é marcada pela criação, em 1988, da Unidade de Ensino Descentralizada em São José, região metropolitana da Grande Florianópolis. Essa Instituição, hoje *campus* São José, desenvolve cursos nas áreas de Telecomunicações (técnico integrado, subsequente e de tecnologia), Refrigeração e Ar Condicionado (técnico integrado, subsequente e Proeja - ensino técnico integrado à educação de jovens e adultos) e curso de licenciatura em química. O *campus* destacou-se nacionalmente por trabalhar com a inclusão de alunos surdos; primeiramente, em Cursos Técnicos, em seguida, em Cursos de Educação de Jovens e Adultos, Ensino Fundamental e com Ensino Médio bilíngue. A experiência do *campus* São José em relação aos estudos da cultura surda²³ possibilitou a

²³ Para entender o trabalho desenvolvido no campus sobre a cultura surda ler os trabalhos de Mara Lúcia Masutti (2007), Vilmar Silva (2009), Paulo César Machado (2009) e Rosimeri Schuck Hahn (2009). Esta última, atualmente, desenvolve sua pesquisa de Mestrado sobre a integração dos alunos surdos e ouvintes no campus São José.

implantação do *Campus* Bilíngue no município de Palhoça, também região metropolitana de Florianópolis.

O *campus* Jaraguá do Sul teve suas atividades iniciadas em 1994, sendo a primeira unidade de ensino no interior do estado. Os primeiros cursos oferecidos foram na área têxtil e eletromecânica. Hoje o *campus* oferece Cursos Técnicos integrados e subsequentes e também licenciatura em física.

Em 1995, passa a ser oferecido em Joinville, cidade ao norte do estado, um curso de enfermagem sediado inicialmente no hospital Santa Helena, como uma Gerência Educacional da unidade de Florianópolis. Em 2006, é implantada a unidade de Joinville, que assume suas atividades com os cursos de enfermagem, mecânica industrial e eletroeletrônica.

O *campus* Chapecó, situado no oeste de Santa Catarina, teve sua implantação no ano de 2006, com cursos na área de metal-mecânica e eletroeletrônica. O município é considerado um polo regional, agregando outros 200 municípios em crescente desenvolvimento, principalmente nas áreas oferecidas pelo *campus*, como suporte para a principal atividade econômica da região, a agroindústria.

O *campus* Florianópolis-Continente situa-se na parte continental do município de Florianópolis e foi implantado em 2006, com oferta de cursos na área de Turismo, Hospitalidade e Lazer. Tal implantação levou em conta o fato de Florianópolis ser uma cidade turística e carecer de formação profissional que atenda o setor hoteleiro, de eventos e de alimentação e bebidas. O objetivo do *campus* é atender aos profissionais que atuam nesses setores e que não possuem qualificação ou que tenham qualificação parcial para exercer as atividades implicadas. O *campus* também atua com certificação de competências profissionais, adquiridas pelo trabalhador no exercício de sua profissão, como o Programa CERTIFIC.

O *campus* destaca-se pelas parcerias que estabelece com as prefeituras da região para a oferta de cursos na modalidade de Educação de Jovens e Adultos com uma qualificação profissional. As prefeituras responsabilizam-se pelo ensino fundamental, e o *campus* oferece a formação profissional. Outro destaque é dado pela oferta de vários cursos de formação inicial ou continuada (FIC) dentro do Eixo Tecnológico Turismo, Hospitalidade e Lazer; dentre eles, o de línguas estrangeiras, como o espanhol e o inglês, voltados para as atividades profissionais da área.

O *campus* Araranguá, situado ao Sul de Santa Catarina, também foi implantado em 2006, atendendo às áreas de eletromecânica e têxtil. Hoje, o *campus* Araranguá também oferece curso de licenciatura em física.

Em 2008, tem início a segunda fase de expansão do IF-SC, e, em 2010, começam a ser inaugurados os novos *campi*, trazendo ao instituto uma nova gama de cursos e áreas profissionais que até então não eram desenvolvidas pela Instituição. São implantados os *campi* de Lages, Urupema, Itajaí, Gaspar, Canoinhas, Criciúma, Palhoça-Bilíngue, São Miguel do Oeste, os *campi* Avançado de Caçador, Xanxerê, Geraldo Werninghaus- Jaraguá do Sul e Garopaba. Conta ainda, com os polos presenciais de Içara, Siderópolis e São Carlos.

O mapa abaixo ilustra a expansão da EPT em Santa Catarina, representando o período de 1910 até os dias de hoje.

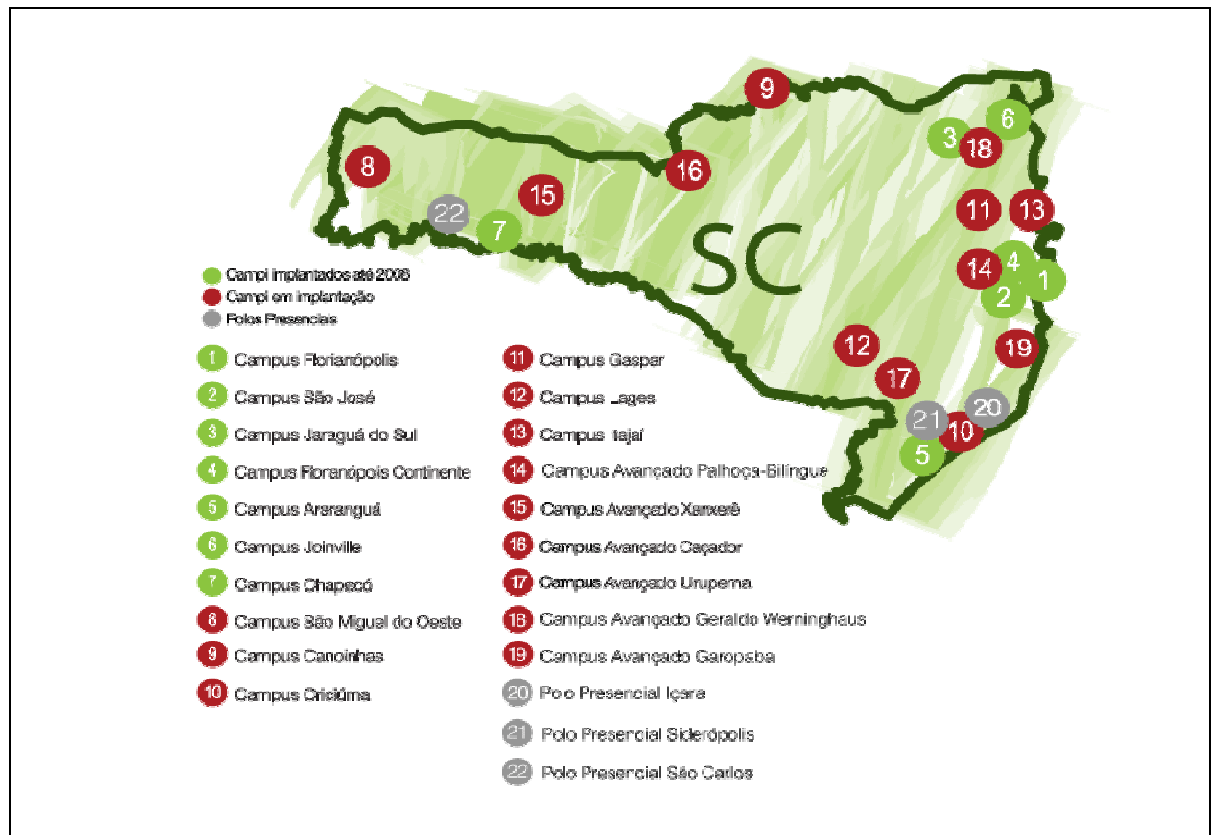


Figura 1²⁴

²⁴ www.ifsc.edu.br- acessado em 12/05/2011

Com toda essa expansão do IF-SC, ampliaram-se a oferta de cursos e também as áreas profissionais ofertadas. Com esse crescimento rápido, passaram a ganhar mais relevo as questões ligadas à docência dos profissionais formadores nesses cursos. O presente estudo procura, portanto, abordar o tema da formação específica para a docência, verificando como as propostas de formação continuada estão ou não respondendo às demandas colocadas por esse novo cenário na EPT.

CAPÍTULO III

PERCURSO METODOLÓGICO E BREVE OLHAR SOBRE OS DADOS

No capítulo anterior, foi apresentado o contexto histórico em que se constituiu o IF-SC, ponderando sobre os diferentes tempos/períodos pelos quais passou a Educação Profissional no Brasil, não perdendo de vista o Estado de Santa Catarina.

A abordagem utilizada neste capítulo mostra alguns dos caminhos trilhados metodologicamente na construção do presente estudo. Para que o “todo” fosse construído, não se poderia ignorar as partes que o constituíram, ou seja, como a Educação Profissional se estabeleceu no Brasil, mais especificamente, em Santa Catarina.

O presente capítulo visa a situar teórico-metodologicamente o trabalho realizado, introduzindo, sempre que se fizer necessário, análises de narrativas dos sujeitos pesquisados, sinalizando os caminhos que se pretende percorrer e citando os autores que permitirão dar visibilidade a esse trajeto.

A inexistência de uma política pública definida para a formação dos professores do ensino profissionalizante remonta ao início do século passado; destacando que a história dessa modalidade de ensino compreende um século. Neste estudo, será tratado apenas o período em que foi instituída a rede profissional, que tem seu marco inicial com a criação das Escolas de Aprendizes Artífices no país, em 1909, pelo então Presidente Nilo Peçanha. Não será objeto desta pesquisa o período que antecede à criação das escolas de aprendizes, apesar de o referido período também ter sido marcado pelo descaso a esse segmento da educação e pelo dualismo que perpassa a Educação Profissional: a preparação dos menos favorecidos para o trabalho e a educação erudita aos provenientes de famílias abastadas, conforme mencionado anteriormente.

Ao longo dos anos, é possível identificar as solicitações trazidas pelo mercado de trabalho à escola. Da mesma forma que se espera que a Educação Profissional forme sujeitos autônomos, capazes de gerir seu sustento, o professor também se torna um alvo desse mercado. Exige-se que este profissional esteja preparado para constantes mudanças. Assim como ele “forma”, é “formado” na prática para suprir as urgências postas à sociedade do consumo. O professor se vê no embate cotidiano de formar seus alunos na Educação Profissional de modo que eles tenham

condições de enfrentar as demandas do mercado. Ao mesmo tempo, por estar inserido em uma Instituição de ensino, que também tem que dar conta da pesquisa, encontra-se demandado por dois lados muito distintos: o pensar e o fazer. Junto a isso, não se pode esquecer que esse mercado e a realidade do mundo ocidental da atualidade requerem respostas rápidas à volatilidade do nosso tempo, marcado por desejos e necessidades devido à urgência imposta pela liquidez e fluidez do mundo moderno.

Certeau (1994), pesquisador das práticas culturais, diz que este sujeito ordinário, comum, imerso no mundo do consumo, não é passivo. Utiliza-se de estratégias para fazer uso do que lhe é oferecido, inclusive “inventando” outras formas de uso para o que lhe é ofertado e fabricando outras invenções ao seu consumo. Percebe-se, em diferentes tempos históricos, como a Educação Profissional “consumiu” as mudanças a ela atribuídas ou como encontrou e encontra “modos de fazer”, de tal sorte que ratifiquem o disposto no “mercado de bens” ou que suscite “outras formas de fazer.”

Conforme antes mencionado, este estudo tem por objetivo compreender os sentidos que os professores do *campus* Florianópolis-Continente atribuem à formação continuada em suas ações nos processos educativos. Assim, a pesquisa busca colocar em evidência o cotidiano vivido pelos docentes do IF-SC no que diz respeito à temática “formação”, tendo em vista seus dizeres acerca de suas práticas de trabalho dentro da EPT. Considerando que o espaço de sala de aula e da Instituição como um todo pode ser um campo de contradições, optou-se por seguir os princípios da metodologia de pesquisa qualitativa, pois, segundo Minayo:

A Metodologia de Pesquisa Qualitativa trabalha com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores, e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos a operacionalidades de variáveis.

[...] a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas (1994, p. 21-22).

A Metodologia de Pesquisa Qualitativa possibilita trabalhar com essa realidade que apresenta desafios para ser apreendida. Representa uma forma de captar significados, desejos, aspirações, crenças, valores, e atitudes; atingindo, desse modo, um espaço mais profundo das

relações, dos processos e dos fenômenos, os quais não podem ser reduzidos à operacionalidade de variáveis.

A pesquisa qualitativa mostra-se adequada para estudos em educação, e, no caso desta investigação, sua escolha aconteceu naturalmente à medida que os dados iam sendo coletados.

Em seu livro “A Pesquisa Qualitativa em Educação”, Bogdan e Biklen (1994) apresentam cinco características que uma pesquisa qualitativa deve apresentar, a partir das quais desenvolve-se o presente estudo.

1. A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento.

No caso deste estudo, o ambiente natural é o IF-SC, campus Florianópolis-Continente, contemplando as professoras que compõem o quadro de efetivas e a pesquisadora que convive com as entrevistadas no cotidiano do trabalho pedagógico através de participações em reuniões pedagógicas, de curso, das formações e trabalhos de mediação com alunos e professores. Também se fez necessária a análise dos documentos oficiais que norteiam a atividade pedagógica tanto do campus, como do IF-SC. O *locus* da pesquisa precisa ser analisado como um todo e os documentos oficiais entendidos nesse contexto, pois, além de nortear o “fazer” das docentes, também refletem uma política de governo em relação à EPT. São, portanto, também fatores que interferem no trabalho docente.

2. Os dados coletados são predominantemente descritivos.

A linguagem é basicamente a fonte desta pesquisa, pois os resultados aparecem na forma de narrativas, incluindo a transcrição das entrevistas. Foi preciso atenção para o maior número de elementos passíveis de compreensão do fenômeno observado, respeitando ao máximo, nas transcrições digitadas, o que foi narrado pelas professoras nas entrevistas. Para o investigador qualitativo, todos os detalhes são importantes. A palavra escrita tem relevância na abordagem qualitativa, pois tanto é condição para registrar os dados coletados, como para efetuar a divulgação dos resultados do que foi estudado.

3. A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto.

Esta característica revela-se importante, pois considera a individualização; não se preocupando com a aparência do produto, mas com o processo como um todo. Durante as entrevistas, pode-se observar como aquele espaço/tempo tornou-se, facilmente, trocas de experiências.

4. Os pesquisadores qualitativos tendem a analisar seus dados indutivamente.

Desde a escolha do método qualitativo, sabíamos que as hipóteses levantadas neste estudo, *a priori*, precisavam ser colocadas em xeque, uma vez que o campo também guiaria o trabalho. Era preciso analisar o fenômeno, considerando o contexto no qual se desenrolava, objetivando a interpretação dos fatos.

5. O significado é a preocupação essencial da pesquisa qualitativa.

As entrevistas ocorreram em tom de diálogo a partir de um roteiro, possibilitando à entrevistada narrar sua trajetória. Porém, permitia que esta voltasse a pontos que achava importante salientar, sem perder de vista o contexto social e cultural das professoras envolvidas no estudo.

A investigação apoia-se, ainda, nos pressupostos teóricos da História Oral (HO), considerando as possibilidades que a metodologia proporciona ao dar escuta aos sujeitos entrevistados, dando-lhes oportunidade de rememorar suas trajetórias de vida, situando no tempo e no espaço as vivências e acontecimentos que os constituem como docentes. Dessa forma, reconstruem a sua história profissional a partir de elementos constitutivos da trajetória da instituição vividos por eles mesmos. Ezpeleta e Rockwel (1989), embora não se situem na perspectiva da História Oral (HO), chamam a atenção para a necessidade de “olhar” de forma acurada para os eventos sociais que acontecem a partir dos sujeitos que executam a ação e constroem anonimamente a história.

Moreno (2010), ao estudar a formação dos docentes da Educação a Distância (EaD), utilizou-se dessa metodologia por esta possibilitar-lhe a obtenção de dados, conforme menciona:

Por intermédio de longas conversas com pessoas que, em seus relatos orais, registram a memória viva, a perspectiva peculiar em relação a fatos muitas vezes não registrados por outros tipos de documentos, ou ainda, a fatos cuja documentação se deseja complementar ou tratar por outro ângulo.

Utilizando-se dos depoimentos orais que coletou, a autora destaca em seu estudo o quanto as narrativas dos profissionais envolvidos na EaD trouxeram à tona compreensões sobre essa modalidade de ensino. Por meio do uso da HO, Moreno (2010) pôde captar os diversos pontos de vista sobre as experiências dos sujeitos envolvidos na EaD, contribuindo para o adensamento do debate e da polêmica que abarca este tema na nossa contemporaneidade.

Kenski [s.d], pesquisadora da educação, amplia a visão sobre o papel que a memória desempenha nos processos de reconstrução de trajetórias de vida. A autora destaca o quanto a memória da experiência como aluno pode atuar na docência do professor. Kenski [s.d] sinaliza a importância do enfoque sobre a memória para se estudar a prática docente.

Recorrer às memórias daqueles que experienciaram a implantação de um *campus* do IF-SC, assim como vivenciaram a novidade da docência em EPT, que planejaram e implantaram seus cursos, elaboraram coletivamente o perfil profissional dos egressos dos cursos propostos e que tiveram coragem de dividir suas angústias e experiências exitosas traz importantes contribuições para este estudo.

Guedes-Pinto [s.d., p. 3] diz que “ao nos propormos reconstruir nosso passado (distante ou próximo) temos a oportunidade de repensarmos e ponderarmos a respeito de quem somos e de quem temos sido.[...]”, e continua: “[...] A rememoração possui essa força de nos colocar em xeque, de nos formular indagações sobre o vivido, sobre nossas escolhas e nossa experiência.[...]” Essas considerações traçadas por Guedes-Pinto [s.d.] podem ser observadas no relato a seguir da professora:

“[...] Mas aquele momento de construção dos cursos foi muito bom. Comparando com a gente que fez a segunda modificação, que ficou panificação e confeitaria, criaram os dois separados. Eu acho que deu um salto muito

grande. Eu vejo muitos erros, e hoje parece que está uma tendência para ficar tudo na confeitaria. Está querendo voltar a separar, porque antes era separado, agora voltou. Eu acho que o nosso curso está muito confeitaria e tem que ser um pouco dos dois. Talvez porque os alunos queiram também. Daqui a pouco nós vamos saber, mas já dá para ver que há vários erros que temos que mudar, conversar. (Carolina, professora de Panificação e Confeitaria)”

A metodologia da HO possibilitou o contato com informações valiosas que não são possíveis de serem acessadas via fonte documental. Os relatos orais proporcionaram uma dinâmica que revela os processos de construção da formação docente em serviço, possibilitando trazer à tona a visão da escola a partir de um dos segmentos que a movimenta, neste caso, o corpo docente. Dessa forma, a HO permite ao historiador do tempo presente a construção de aparatos que lhe possibilitem observar fenômenos que possivelmente não teriam visibilidade e não poderiam ser investigados por meio da abordagem historiográfica tradicional. Sobre esse aspecto do historiador do tempo presente, Chartier (2006, p. 216) faz algumas considerações:

[...] o historiador do tempo presente é contemporâneo de seu objeto e portanto, partilha com aqueles cuja história ele narra as mesmas categorias essenciais, as mesmas referências fundamentais. Ele é, pois o único que pode superar a descontinuidade fundamental que costuma existir entre o aparato intelectual, afetivo e psíquico do historiador e o dos homens e mulheres cuja história ele escreve. Para os historiadores dos tempos consumados, o conhecimento histórico é sempre uma difícil operação de tradução, sempre uma tentativa paradoxal: manifestar sobre o modo de equivalência um afastamento irredutível. Para o historiador do tempo presente, parece infinitamente menor a distância entre a compreensão que ele tem de si mesmo e dos atores históricos, modestos ou ilustres, cujas maneiras de sentir e de pensar ele reconstrói.

A fonte oral é também uma possibilidade de não repetirmos a história vivida e construída por outros. O depoimento pessoal traz elementos particulares da ação de cada sujeito, como se expressa a professora:

“Às vezes, eu tenho questionamento sobre material didático, porque eu vou para aula, antes de ir para aula, eu vou à biblioteca e pego uns sete livros que dão conta daquele meu conteúdo. Aí eu fico pensando se eu mesma preciso ficar elaborando material didático ou se a bibliografia existente já dá conta, e são bibliografias boas. Então não vou querer fazer um material didático inferior àquela já existente. Tenho que ter alguma coisa que complemente, porque se eu

for produzir só mudando autor, não tem por quê.[...]" (Ana, professora de Cozinha)

Nesse trecho, é possível acompanhar uma reflexão da prática da docente como sujeito que se constitui e é constituído em contextos sociais. Tem-se, ainda, condições de perceber que sua ação não acontece de forma isolada, mas pode produzir reflexos no coletivo. No caso focado da produção de novos materiais para a disciplina, que reflitam, possivelmente, uma experiência pedagógica, continua:

“Porque se eu for produzir só mudando autor, não tem por quê. Talvez material didático seja uma coisa em que se precise trabalhar um pouco mais, porque às vezes a gente nem sabe... Eu vou fazer da minha cabeça, igual a um artigo, mas talvez escrever um material didático não seja igual escrever um artigo. Então eu não tenho um método para desenvolver, e eu acho que ninguém na escola tem [...]” (Ana, professora de Cozinha)

A área de Alimentos e Bebidas, representada comumente pela Gastronomia, não é vista no curso como ciência; ela se constitui da ciência de outras áreas, como por exemplo, a química. O material utilizado pelas professoras vem principalmente da produção de *chefs* de cozinha, ou, no caso dos conhecimentos relacionados às ciências constituídas historicamente, através das publicações da academia ou dos livros didáticos para o Ensino Médio.

Esta pesquisa buscou, através da HO, perceber os significados que as professoras do IF-SC, *campus* Florianópolis-Continente dão à formação em serviço ou formação continuada. É importante destacar que se entende como formação continuada todos os eventos do cotidiano de trabalho no IF-SC, desde uma reunião de curso, até uma formação realizada por profissionais externos à Instituição. Nos dizeres das professoras, aparecem diversos sinais que revelam como se apropriaram dos saberes trabalhados nos diferentes momentos de formação:

Temos alguns alunos, como por exemplo, o Vinícius. Ele sai do trabalho 3 horas da manhã. Ele não consegue chegar à aula. No dia em que ele está muito cansado, ele não vem. Ou quando chega, chega 8h30, 9h e cansado. Não posso avaliar esse aluno do mesmo modo que eu avalio os outros, sendo que é o trabalhador que a gente quer na escola. Aí alguns professores, na reunião, enxergam de um jeito, e outros enxergam de outro. Esse aluno não dá para avaliar dessa forma, o aluno está lá trabalhando o dia inteiro e tu vais dar 5 para ele, igual o outro aluno? (Ana, professora de Cozinha)

O estudo procurou dar visibilidade a todos os componentes constitutivos desse cotidiano, como os espaços de sala de aula, laboratório, materiais elaborados pelos professores e planos de ensino. Buscou problematizar que impactos têm no desenvolvimento de atividades, proporcionando ou não a integração dos conhecimentos curriculares nos cursos que o *campus* oferece, identificando formas de “fazer”. Essa e outras questões têm como fundamentação os estudos de Certeau (1994), que põem em relevo as práticas culturais dos sujeitos, procurando compreender como se “reapropriam” do que “consomem” (CERTEAU, 1994, p. 41). Procurou-se também seguir esse mesmo olhar para os sujeitos da pesquisa. Por meio da escuta e dos registros das narrativas das professoras, buscou-se compreender suas táticas de sobrevivência como docentes sem formação pedagógica que tinham a tarefa de formar seus estudantes.

Chartier (2003) também é um autor que ajuda a olhar para as narrativas das professoras e acompanhar, através de seus dizeres, suas formas de apropriação do projeto curricular do IF-SC. Esse autor argumenta sobre a utilização que os sujeitos fazem dos materiais culturais que lhes são disponibilizados e como se apropriam de saberes trabalhados em formações de professores no seu cotidiano, por exemplo. Isso permite verificar se, a partir de então, os professores consolidam práticas tradicionalmente construídas ou criam outras práticas culturais estabelecidas pelas relações de troca em sala de aula, em grupos de professores, nas relações com a comunidade e com o próprio mercado profissional.

Parte das perguntas da pesquisa assim se delinea: Como os docentes que estão na EPT – e, portanto, não têm uma formação pedagógica específica para a docência – colocam-se frente aos conhecimentos pedagógicos referentes ao ensino? Como se estabelecem suas práticas cotidianas?

Para proceder às entrevistas foi utilizado um roteiro²⁵, o qual foi analisado previamente e confrontado com a problemática e os objetivos da pesquisa, partindo do pressuposto de que essas entrevistas trazem importantes contribuições para a produção de dados a serem problematizados pelo estudo.

A utilização de um roteiro para as entrevistas permite ao pesquisador e ao entrevistado a possibilidade de estabelecer um clima de “conversa”, favorecendo a coleta de um maior número possível de dados, em um menor tempo, sem necessidade, entretanto, de seguir um roteiro rígido. Tal roteiro organiza os assuntos a serem tratados, possibilitando o encadeamento das questões.

²⁵ Tal roteiro encontra-se no Anexo III.

Assim, a entrevista pode transcorrer em tom de diálogo, de conversa, “uma entrevista é uma troca entre dois sujeitos: literalmente uma visão mútua. [...]” (PORTELLI, 1997, p. 17).

Ao preparar o roteiro para as entrevistas, esperava-se perceber como a questão da formação continuada para as docentes, engenheiras e bacharéis, apareceria nas suas narrativas em relação a seu cotidiano da EPT. A partir das interações, percebeu-se que suas narrativas tiveram um papel na pesquisa além do esperado. Conforme terminavam as entrevistas, constatava-se que aquele “tempo” e “espaço” também se transformavam em formações, trocas sobre o fazer pedagógico. Pela disponibilidade de tempo de todas, pelas contribuições que apresentaram em suas falas, foi possível constatar a importância de espaços em que os professores possam refletir sobre sua prática e sobre os temas que constituem o seu cotidiano. Guedes-Pinto (2002) e Thomson (1997) abordam esta questão de os processos rememorativos proporcionarem aos sujeitos que dele participam tal grau de reflexão que se torna, ele mesmo, um momento formativo.

As entrevistas foram elaboradas objetivando retomar com as professoras como ocorreu sua formação inicial, como essas docentes têm vivenciado a formação continuada e que reflexos percebem na sua ação pedagógica dentro do contexto da Educação Profissional.

O universo da pesquisa se constitui no campus Florianópolis-Continente, com uma participação de seis docentes da área de Alimentos e Bebidas. O período pesquisado corresponde à implantação do *campus*, com a chegada dos professores (2007), até o início de 2010. Cabe ressaltar que a experiência acumulada nos demais *campi* poderá vir a contribuir para este estudo.

3.1 O campo da pesquisa – delimitações

Conforme mencionado, o grupo pesquisado constitui-se de seis professoras que exercem a docência no *campus* Florianópolis-Continente do IF-SC, no município de Florianópolis. A seguir, são apresentados os critérios para a escolha das professoras entrevistadas neste estudo.

O primeiro critério refere-se ao fato de as professoras atuarem no ensino desde o início das atividades do *campus*. Para tanto, tomou-se como referência o tempo de efetivo exercício do

magistério na EPT. Importa lembrar que o primeiro grupo tomou posse em fevereiro de 2007, todas concursadas como efetivas.

O segundo critério relaciona-se à área de atuação nas quais as professoras selecionadas desempenham a docência. Optou-se pela área de Alimentos e Bebidas por ter a maior representatividade de docentes desde o início das atividades do *campus*.

A área de Alimentos e Bebidas se organiza através dos cursos de Cozinha, Serviços de Restaurante e Panificação e Confeitaria. O convite para a participação na entrevista ocorreu via e-mail, no qual o projeto foi brevemente explicado. Nesta explicação, contemplava-se o problema e objetivos da pesquisa. Como as professoras e a pesquisadora são colegas de trabalho, houve, anteriormente, uma conversa informal sobre a pesquisa. Acredita-se que esses fatores tenham auxiliado na receptividade das pesquisadas em relação à proposta de participação no estudo.

É importante mencionar que, inicialmente, foram convidados todos os professores dos três cursos envolvidos: Cozinha, Panificação e Confeitaria e Serviços de Restaurante. Entretanto, a resposta positiva veio de seis professoras: duas professoras de Cozinha, três professoras de Panificação e Confeitaria e uma professora de Serviços de Restaurante. Neste último caso, o número reduzido se justifica pelo fato de este ser o curso com menor número de professores participantes das formações oferecidas no IF-SC desde o início.

Primeiramente, questionou-se sobre a representatividade do grupo, seis professoras. Concluiu-se, posteriormente, que o fato de trabalhar com a metodologia qualitativa torna a amostragem significativa, considerando alguns fatores: a transcrição e a análise atenta das narrativas das professoras participantes da pesquisa, o fato de todas pertencerem ao mesmo grupo de trabalho, de trabalharem no mesmo lugar e na mesma área, por estarem expostas as mesmas condições, entre outros.

Antes de iniciar as entrevistas, foram apresentados o problema e os objetivos da pesquisa. As entrevistas foram agendadas de acordo com a disponibilidade das professoras, sendo todas realizadas no próprio *campus*, em local que permitisse sua realização sem interrupções. Cada participante recebeu um questionário sócio-profissiográfico (anexo 1) e o termo de consentimento para a utilização dos dados coletados nas narrativas (anexo 2). Foi acordado que, assim que as entrevistas estivessem transcritas, seria feita a devolução para que dessem o aval final. Tão logo

as entrevistas foram transcritas, cada entrevistada recebeu uma cópia. Somente uma delas solicitou que fossem feitas algumas correções, mesmo tendo garantido que o material utilizado na pesquisa passaria por uma revisão, tanto de português, como de formatação.

Cabe ressaltar que as docentes participantes desta pesquisa ingressaram no IF-SC, em um concurso público realizado no ano de 2006, marco da primeira expansão da Rede Federal em Santa Catarina, ano da inauguração do Campus Florianópolis-Continente. As professoras tomaram posse em fevereiro de 2007 e a partir daquele momento, também inauguraram uma nova realidade para o então CEFET-SC, a oferta de cursos profissionalizantes no eixo Hospitalidade e Lazer, e, principalmente, cursos na área de alimentos e bebidas, considerando-se o fato de que a instituição não tinha experiência neste segmento, pois seus cursos estavam localizados na área da indústria. A criação dos Cursos Técnicos do eixo Hospitalidade e Lazer também marcam este período.

A seguir, apresenta-se cada uma das professoras para que seja possível identificar seus percursos de formação profissional. Mais uma vez ressaltando que as docentes em questão não têm formação específica para a docência nas disciplinas que lecionam, ou seja, não possuem licenciaturas.

3.2 Com a palavra: as professoras

Ana⁴ tem 36 anos, é natural de Florianópolis, Santa Catarina. É casada e tem uma filha. Sua formação se deu em Bioquímica/Tecnologia de Alimentos, pela Universidade Federal de Santa Catarina-UFSC, com Mestrado e Doutorado em Química. Realizou um estágio em restaurante na França, lecionou para o curso de Gastronomia em uma Universidade privada e ministrou aulas particulares de Química para estudantes de nível médio. É professora do curso de Cozinha e nos conta sobre sua experiência profissional:

“[...] na França, trabalhei muito na área técnica, fiz os estágios nos restaurantes. Logo que eu retornei, trabalhei como professora da Universidade do Sul do Estado – UNISUL. Isso foi em 2001, dei quatro anos de aula na UNISUL, na área da Gastronomia, sempre direcionado para disciplinas mais voltadas para a técnica. No Doutorado, há uma disciplina em que a gente dá aula, durante dois semestres acompanhados sempre por um professor. Então ele nos auxilia frente às práticas pedagógicas. O aprendizado que eu tive, especificamente, foi durante

a pós-graduação e o que a gente vai aprendendo no dia a dia de sala de aula do professor, mas não com formação de professor específica. Saindo da UNISUL eu acabei o Doutorado. Seis meses depois acabei ingressando aqui no IFSC. Defendi o Doutorado em setembro de 2005, e ingressei aqui em fevereiro de 2007.”

Carolina tem 32 anos, nasceu em Ponta Grossa, Paraná, é solteira. Sua formação superior é em Administração e Tecnologia de Alimentos pela UTF-PR, com Mestrado na mesma área e, no momento desta pesquisa, está concluindo o Doutorado em Engenharia de Alimentos na UFSC. Trabalhou como instrutora em cursos para produtores rurais e em cursos de higiene no Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC). Trabalhou como professora substituta na UTF-PR e, ainda, em uma indústria de processamento de farinha de trigo. Ela relata um pouco da sua experiência profissional:

“Eu me formei primeiro em Administração. Aí não estava muito feliz, fui fazer o curso na área de alimentos. Fiz Tecnologia em Alimentos, gostei muito da área. Trabalhei em uma indústria de alimentos, não gostei da indústria e fui fazer o Mestrado. Fiz o Mestrado na área de Ciência e Tecnologia de Alimentos e comecei sendo instrutora pelo SENAC, dando aula para produtor rural, dando curso de panificação, aproveitamento de milho, mandioca, soja, dando aula de boas práticas. Comecei como substituta no CEFET-PR, hoje UTF-PR, e cheguei aqui. Minha ligação com a panificação foi no Mestrado e dando esses cursos para os produtores. Peguei muito amor pela panificação e pela docência junto, e cheguei aqui. Acho que já faz uns 6, 7 anos que eu leciono.”

Luiza tem 35 anos, nasceu em Joaçaba (Santa Catarina) e é solteira. Sua formação superior é em Turismo e Hotelaria, com Mestrado na mesma área pela Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI. Trabalhou em restaurante como *maitre* e garçonne; em hotel, como garçonne e gerente de Alimentos e Bebidas; no Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE), como consultora; e como professora de ensino superior em uma instituição privada. A professora relata um pouco sua trajetória até chegar ao IF-SC:

“[...] antes de entrar na formação superior, fiz um Curso Técnico de turismo. Eu achei interessante mesmo e fiz a faculdade. Ao final da faculdade, eu gostei da área de Alimentos e Bebidas. Eu já tinha trabalhado como *barman* assim no verão, barzinho coisa assim. E então eu comecei a trabalhar de garçonne quando me formei. E depois, logo eu assumi a gerência de Alimentos e Bebidas de um hotel lá no norte da ilha, nos Ingleses, bairro de Florianópolis. Não aguentei a pressão. Trabalhei uns dois meses assim, e aí falei, não! Fora a miséria que

ganhava para ser gerente, trabalhar 18 horas por dia. Foi nesse momento que eu larguei esse trabalho e surgiu a oportunidade do SEBRAE; Naquele ano, o SEBRAE conseguiu ganhar uma conta [licitação] com o governo do estado de Santa Catarina e municípios, era para 80 municípios. Eles aplicaram o programa PRESTO, que é destinado ao desenvolvimento do turismo. Fui trabalhar lá. Trabalhei em dois municípios. Foi uma experiência bem interessante porque eu aprendi a lidar com o público de maneira geral. E...as crianças..., oficinas nas escolas. Comecei a achar que eu poderia num futuro desenvolver um trabalho de docente a partir daquela experiência. Com o dinheiro que ganhei, consegui ir para a França através de uma oportunidade com esses acordos que aconteceram aqui em Florianópolis com o governo da França, na região de La Rochelle naquela época. Fui estudar em uma escola técnica que me possibilitou a abordagem técnica da área de alimentos e bebidas e também a parte de hotelaria. Fiz uma especialização lá. Durante aquele ano de especialização, eu fazia *freelance* de garçonne, dentro do meu estágio. Eu fiz estágio no setor de alimentos e bebidas, trabalhava na parte operacional e trabalhava junto com o almoxarife, compras. Eu voltei de lá assim, com o intuito de virar gerente de A&B aqui, mas querendo morar sempre em Florianópolis. Muito difícil, o nosso mercado é muito fechado! Trabalhei como *maitre* por um tempo e vi que era muito difícil entrar na parte administrativa dos negócios. Surgiu naquele momento a oportunidade de ser professora. Comecei a dar aula na ASSESC em 2004, na metade do ano de 2004, no segundo semestre, em agosto que eu comecei a dar aula. Foi bem difícil! Achei que eu não iria ser professora, eu só não desisti porque não sou de deixar uma atividade pelo meio, pode estar difícil... Em setembro eu já estava assim: “- nunca, não vai dar, não vai dar, não vou ser professora”! Em outubro, mais no final de outubro, eu já comecei a achar legal ser professora, não, mas eu estava aprendendo a lidar, porque tem uma timidez inicial. Tinha dificuldade de gerenciar o tempo da aula, a aula acabava muito rápido, eu ficava nervosa, falava muito rápido, uma pergunta me descontrolava ali no negócio, eu não sabia como. Como que eu vou gerenciar isso se eu não sei dar essa resposta tão bem? Mas eu comecei a aprender lidar com essas situações e fui gostando dessa coisa de montar aula, de passar conhecimento, de estudar para passar o conhecimento que é diferente de estudar para si. Continuei... tentei voltar para o mercado nesse período. Trabalhei lá na ASSESC uns três anos.”

Neli tem 37 anos, tem duas filhas e é casada. Tem formação superior em Gastronomia pela UNIVALI, especialização em Docência para o Turismo e faz Mestrado na mesma Instituição. Trabalhou como agente de turismo, gerente e proprietária de uma *delicatessen* e de um restaurante, como professora na Fundação Educacional de Brusque (Santa Catarina) e no SENAC. A professora nos conta um pouco da sua trajetória:

“A minha formação foi em Gastronomia. Na verdade, a minha primeira formação foi em Direito. Fiz três anos de direito, mas fiquei grávida e preferi não continuar porque eu morava longe da escola e não me identifiquei tão bem assim. Preferi cuidar dos bebezinhos. Depois eu tive uma loja de conveniências, com *delicatessen*, presentes, bebidas e alimentos... toda relacionada com

alimentos. E eu comecei a criar o gosto pelos alimentos no lado empresarial. No lado afetivo, minha avó sempre foi cozinheira profissional, eu sempre cozinhei; então, eu já tinha esse gosto. Surgiu o curso de Gastronomia da UNIVALI, que me chamou muito atenção, tive interesse na hora! Fiz o vestibular, passei e me formei em Gastronomia pela UNIVALI. Eles têm uma opção de tu parares como *chef*, continuar e fazer toda a formação até o bacharelado. E eu continuei; fiz toda a formação. Quando eu estava no meio do curso, mais para o final, surgiu a oportunidade de eu abrir meu próprio restaurante, e, envolvida com todas as informações e conhecimentos adquiridos no curso, já peguei esse fio, montei meu restaurante sozinha, junto com meu marido. Então pude aplicar tudo que eu tinha aprendido e foi muito legal, foi bem produtivo. [...] Elaborei todo o cardápio, treinei o pessoal, selecionei o pessoal para trabalhar, junto com eles elaboramos e adaptamos todas as produções, como que ficava a elaboração dos pratos, selecionei todos os garçons, fizemos uma coletiva para todos trabalharem da mesma forma, porque eram de cidades diferentes, o tipo de atendimento diferente, proporcionei esse treinamento pra esse pessoal todo. Tivemos o restaurante por uns três anos. [...] Como eu dei toda essa formação para os profissionais, eu já me interessava por essa questão de dar aula. Tinha feito alguns programas na televisão, que já envolve alguma coisa. Eu tinha na cozinha do Supermercado Angeloni, um programa local. Então eu me interessava por isso. Nesse meio tempo, surgiu uma especialização na área do turismo. Era Docência para o Turismo, que eu achei que ia ficar bem interessante me qualificar para dar essas aulas. Comecei a dar aula na UNIFEB, que é em Brusque, de A&B, eles tinham um curso de Turismo, aulas teóricas. A&B é uma sigla da área que é Alimentos e Bebidas, que vai trabalhar de forma geral o que acontece dentro da cozinha, dentro do salão e o que interliga os dois, tanto no restaurante *a la carte*, para eventos, preparar... Dei aula na UNIFEB, e comecei a dar aula no SENAC de Brusque. Essa ligação com Brusque é porque sou de lá, minha empresa era de lá. No SENAC, eram aulas práticas, eram cursos mais fechados, a gente elaborava curso de cozinha brasileira. Fui cada vez dando mais aulas, me envolvendo mais e fui começando a entender essa coisa do ensino e aprendizagem. Hoje não é mais uma coisa, é uma realidade, é um foco principal que a gente tenta o máximo possível se armar de plano de ensino, de fichas técnicas adequadas, vais estudar para que tu consigas o ensino, para ele ser facilitador da aprendizagem. E eu terminei a especialização, dei umas aulas na UNISUL, mas como professora convidada, rapidamente. Na ASSESC, também foi uma aulinha. Aí uma amiga me ligou e disse: “Olha, tem um concurso bem na tua área”. Eu fui ver que era o antigo CEFET-SC, eu não conhecia. [...] Então eu fiz o concurso e passei. Tudo muito bacana!”

Melissa tem 28 anos e é casada. Possui formação superior em Turismo-Gastronomia e Mestrado em Turismo e Hotelaria pela UNIVALI. Sua experiência profissional deu-se na docência na mesma Instituição onde se formou. A professora narra sua trajetória:

“Fiz o curso de Turismo e Gastronomia, me formei aqui em Florianópolis mesmo, na UNISUL. Era um curso relativamente rápido. Foram 3 anos e meio

de curso e logo após fiz uma especialização em Biossegurança, na UFSC. Depois desta especialização, abriu um concurso nessa mesma universidade onde eu me formei, a UNISUL, para ser professora do curso de Gastronomia mesmo. Eu prestei esse concurso, fui aprovada e logo então, não fazia quase um ano e pouco que eu tinha me formado, porque a especialização durou mais ou menos isso, eu retornei à Instituição como professora. Então foi algo bem curioso, trabalhei com os meus colegas de trabalho; assim que eram então professores e acabaram se tornando colegas de trabalho, achei bem interessante. Trabalhei nesta Instituição por 3 anos e logo depois abriu o concurso do IF-SC, na época o CEFET-SC, eu prestei o concurso também e fui aprovada. Já estou aqui desde o início.”

Danieli tem 36 anos e é solteira. Sua formação superior é em Administração e Engenharia de Alimentos e possui Mestrado em Ciências dos Alimentos pela UFSC. Sua graduação também foi na mesma universidade. Trabalhou como consultora em empresas de alimentos, em empresa da família e como docente em cursos da Escola Sul da Central Única dos Trabalhadores - CUT, em Florianópolis. Ela nos relata a seguir seu percurso profissional:

“Eu sou formada em Engenharia de Alimentos e Administração de Empresas, fiz as duas graduações juntas. Acabei por volta do ano de 2000. Naquela época, eu já dava bastante consultoria para empresas e treinamentos para funcionários na área de produção de alimentos. Como eu sabia fazer, o ensinar era o meu fazer que virava ensinar. [...] A primeira turma oficialmente que eu tive contato foi nos cursos do FAT lá na Escola Sul. Eu dava aula de Higiene e Manipulação de Alimentos e na área de Enologia também. Aquele momento lá foi mais ou menos um ano de trajetória, inclusive era uma parceria com a Escola Técnica Federal de Santa Catarina-ETF-SC, naquela época.[...] Eu comecei a perseguir de lá para cá, escolas. Aquele contrato acabou e eu comecei a querer voltar para a sala de aula e ao mesmo tempo trabalhando com as empresas, com consultoria em São Paulo. Eu morei bastante tempo aqui no estado de Santa Catarina, em Brusque, Blumenau, Florianópolis.[...] Eu consegui entrar aqui no Instituto em 2006, fiz concurso para substituta e passei. No mesmo ano, fiz concurso para efetiva e estou há quatro anos aqui nesse *campus*.”

Um primeiro ponto a ser destacado sobre o grupo de pesquisadas se refere ao nível de titulação das professoras do *campus* Florianópolis-Continente, todas com pós-graduação – sendo uma doutora, uma doutoranda, três mestres e uma mestranda. É possível que essa experiência como alunas de cursos de pós-graduação seja relevante no contexto desta pesquisa. Isto porque a passagem pela pós-graduação contribui para a qualidade do profissional, pois demanda naturalmente, envolvimento com os estudos e aprimoramento.

Pode-se observar também pelas histórias de formação profissional que as professoras, embora não tenham frequentado cursos de licenciatura, tiveram experiências próximas da realidade da docência. Melissa retornou à Instituição onde havia se formado para lecionar em cursos superiores e se tornou colega de trabalho de seus professores. Danieli relata sua experiência vivida na prática do ofício: “[...] como eu sabia fazer, o ensinar era o meu fazer que virava ensinar.” Neli iniciou sua trajetória treinando as pessoas para o seu restaurante, dando aula em cursos superiores e em cursos do SENAC. Luiza narra sua experiência em cursos do SEBRAE como consultora e que a fizeram pensar na possibilidade de uma carreira como docente. Mais tarde, também lecionou para cursos superiores. Ana salienta a importância que o estágio em docência no Doutorado lhe proporcionou, tomando como exemplo para sua prática o trabalho de seus professores. Carolina tomou gosto pela docência a partir dos cursos ministrados no SENAC, como instrutora, “[...] minha ligação com a panificação foi no Mestrado e dando esses cursos para os produtores rurais. Peguei muito amor pela panificação e pela docência junto.”

CAPÍTULO IV

FORMAS DE FAZER A INTEGRAÇÃO CURRICULAR: A PRODUÇÃO DE SENTIDOS

“Quando nos foi apresentado o projeto integrador, eu achei um projeto tão legal! Eu disse: Nossa! Projeto integrador para aliar as unidades curriculares, pensar nessa ideia de o aluno poder desenvolver alguma coisa... um projeto de pesquisa, até um produto novo”. (Melissa, docente de Panificação e Confeitaria)

Tendo em vista as narrativas das professoras que se dispuseram a participar da pesquisa e dar seus testemunhos para a memória do IF-SC, retoma-se, neste capítulo, a questão do projeto de um currículo integrador, assumido pelo Instituto.

Ressalta-se que a formação continuada em serviço constituiu-se como uma opção para que os professores do IF-SC possam refletir sobre sua atuação e possam construir um melhor entendimento das demandas da profissão docente.

Tomando como base as falas das professoras, percebe-se que a produção de sentidos à formação continuada traduz-se nas diferentes possibilidades de se desenvolver um currículo integrado, conforme elencam as pesquisadas. A professora Danieli expressa sua ideia de integração curricular:

A integração do currículo é diariamente um desafio para nós, porque para um professor de área técnica é assim. Se tu deres área técnica, aquilo entre aspas, bastaria. Mas não é essa a proposta; então não é ir e fazer a receita de um bolo, é o que está por trás dessa receita: aonde a gente joga o lixo certo, como que a gente deve lavar uma louça, o que a gente economiza de água, o que está por trás daquela elaboração, tem a matemática, tem o português, história... Então, a integração do currículo para vida dessa pessoa, no sentido de ajudar a enxergar, principalmente nos PROEJA, a gente vê muito isso. No técnico, não é tão latente isso, no dia a dia, mas no PROEJA o aluno a gente olha nos olhos, até as palavras do aluno, que, a partir daquilo, ele consegue ter uma leitura diferente de mundo, ele não tinha parado para pensar aquilo ainda na vida. Na vida, não é na aula, não é naquela área específica. É para vida dele. Então a gente enxerga a vida com outros olhos. Acho que a integração do currículo é nesse sentido, tem uma responsabilidade muito maior que sala de aula, a sala de aula é uma ferramenta que serve. (Danieli, professora de Panificação e Confeitaria)

Ao citarem as atividades que realizam com seus alunos, as professoras põem em movimento os conceitos de integração do currículo, e revelam como se apropriaram do conceito de integração e das “táticas” que se utilizam para dar sentido às suas ações.

Como mencionado anteriormente, na Educação Profissional e Tecnológica, os professores não têm formação para o magistério e chegam à Instituição com os exemplos de seus cursos de graduação ou pós-graduação, onde, frequentemente, vivenciaram a desvinculação entre teoria e prática. Fontana e Guedes-Pinto (2009) apontam para a hegemonia das perspectivas teóricas sobre a prática, vivenciadas pelos professores ao longo da vida escolar e, de forma mais contundente, na universidade. Importante salientar que a referência dos docentes do ensino técnico vem, *a priori*, dos modelos do Ensino Superior, considerando a pouca produção de materiais e de literatura na área da Educação Profissional.

O campo de disputas que perpassa o currículo torna-se mais evidente na composição dos cursos. Comumente, as áreas consideradas como “formação geral” são questionadas quanto à sua “utilidade” para um Curso Técnico. Outro fator preponderante no debate é o das unidades curriculares²⁶ consideradas teórico/práticas, em que o aluno não consegue relacionar a teoria vista em sala de aula com a execução da prática nos laboratórios ou no exercício da atividade profissional, ou ainda, não julga necessários determinados saberes para aquela área em que está inserido.

Nesta pesquisa, a discussão do conceito de integração curricular norteia-se pelos estudos de Gramsci (2010, p. 169):

a convergência, a solidificação do trabalho da academia e das universidades com as necessidades da cultura científica das massas nacional-populares, reunindo a teoria e a prática, o trabalho intelectual e o trabalho industrial, que poderia encontrar sua raiz na escola única.

O conceito de integração curricular tem sido historicamente utilizado na Educação Profissional para relacionar as disciplinas da formação geral ou cultura geral e a área técnica. A intenção neste trabalho é quebrar esse paradigma, apontando para uma ruptura com as

²⁶ Na EPT, é comum a definição “unidades curriculares” para as chamadas “disciplinas” ou “matérias”, como são denominadas em outras áreas educacionais.

concepções tradicionais do ensino e, necessariamente, com as formas escolares academicistas desvinculadas da prática real e do cotidiano de uma determinada atividade profissional. Nessa perspectiva, propõe-se uma visão menos reducionista sobre a integração do Ensino Médio com a Educação Profissional.

O discurso sobre integração curricular tem uma longa trajetória na educação e na história do currículo, independente das diferentes concepções, modalidades, e finalidades presentes nas diversas realidades educativas e sociais. Esse conceito vem atrelado ao ideário de inovação ou de renovação de práticas educacionais. Espera-se com essa integração a melhoria do processo de ensino e aprendizagem, atribuindo-lhe sentido e evitando a fragmentação e compartimentação do conhecimento.

Não se pode deixar de considerar que as práticas de integração curricular surgiram ao longo da história como uma crítica à disciplinarização. É o que sinaliza Lopes (2008), por exemplo, ao considerar essa prática como derivativa da disciplinarização do campo científico ao serem adaptadas disciplinas científicas a disciplinas de ensino. A autora conclui que "... o currículo disciplinar não valoriza os interesses dos alunos, seus conhecimentos e experiências prévias e seu meio sociocultural; não aborda questões práticas, tampouco as questões mais vitais do ponto de vista social" (p. 43).

Lopes (idem) defende a necessidade de o currículo criar condições reais de articulação entre os conhecimentos científicos e cotidianos, possibilitando, com isso, que professores e alunos possam dialogar e construir conhecimentos a partir dos desafios reais da vida.

4.1. O projeto integrador

O IF-SC preconiza em seu Projeto Pedagógico Institucional (PPI)²⁷, os projetos integradores (PI) como forma de oportunizar a flexibilidade de desenvolvimento curricular. Uma das propostas para viabilizar o projeto se baseia nos temas geradores:

[...] algumas possibilidades para a organização do trabalho educativo, na perspectiva da flexibilização curricular são os Projetos Integradores (PI), a abordagem Ciência, Tecnologia e Sociedade (Estudos CTS) e a organização de

²⁷ Pode ser acessado em <http://www.ifsc.edu.br>

atividades pedagógicas a partir de Temas Geradores[...] Temas geradores: as atividades pedagógicas são organizadas a partir de temas para promover o contato do aluno com situações reais. (IF-SC, 2009).

Apesar de ser uma das formas de organizar a preconizada integração, com a função de seguir em todos os *campi* o planejamento de tal metodologia para os temas geradores dos seus cursos, proporcionou, em diversos momentos, situações de desconforto entre os docentes. Houve desinteresse por parte do quadro docente. A proposta foi vista, por muitos, como algo a ser cumprido e um empecilho para o desempenho das aulas, como expõe uma das professoras:

O projeto integrador não ajuda a melhorar o curso... nesse não, eu não vejo melhoria. Já discutimos no ano passado, mas eu não vejo melhoria, não integra, não consegue. Só que o primeiro problema eu acho que é a carga horária do professor, porque fica quem pode, e não consegue integrar. [...] (Carolina, docente de Panificação e Confeitaria)

Com frequência, questiona-se sua aplicabilidade a todos os cursos e em todos os semestres, considerando-se o curto prazo para desenvolvê-lo. Essas constatações de resistências ao PI foram registradas por meio da vivência da pesquisadora no IF-SC, como pedagoga nos espaços coletivos instituídos, nas conversas nos corredores, nos cafezinhos e nos intervalos de trabalho na Instituição.

Cabe ressaltar que, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9394/1996, dos Decretos e Pareceres que regulamentaram o funcionamento da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), o então Centro Federal de Educação e Tecnologia de Santa Catarina (CEFET-SC) organizou seus cursos em semestres, o que até então acontecia em regime anual. Essa foi outra mudança curricular que afetou o andamento dos cursos.

A respeito da discussão sobre o desenvolvimento de currículos integrados, importa destacar que este tema é retomado nos anos de 1990 com as discussões reformistas; logo, esta não é uma discussão recente. Em diferentes tempos históricos, pesquisadores e teóricos sobre currículo questionam e apontam formas de trabalhar a integração curricular. Moreira (2000), ao voltar-se ao campo do currículo e analisar a década de 1990, assinala sua crítica ao grande aumento de teorizações sobre o currículo, as quais refinaram os conceitos, as categorias e as metáforas, mas não deram conta de articular com o cotidiano concreto da escola.

Retomando a discussão sobre o Projeto Integrador, essa prática de ensino vinha sendo desenvolvida no IF-SC, inicialmente, pela área de Mecânica, no *campus* Florianópolis. Nesse contexto, havia relatos muito positivos e divulgação de experiências exitosas, principalmente porque seu trabalho final resultava em um produto, como por exemplo, a montagem de uma máquina de fazer macarrão. Tal fato motivou a sua orientação para toda a Instituição como alternativa à integração do currículo de um determinado curso, módulo ou semestre e, também, à possibilidade de conectar teoria e prática na EPT. Tal metodologia baseava-se na teoria do pesquisador espanhol Fernando Hernández (1998), sobre a Pedagogia de Projetos. O autor visualiza essa proposta pedagógica como possibilidade de transformação não somente da sala de aula, mas da escola como um todo e da comunidade na qual está inserida, pois o objetivo é que os projetos ultrapassem os muros da escola, abrindo espaços para aprendizagens significativas para o aluno, para o docente, para a Instituição e para a comunidade.

Espera-se, nessa perspectiva, que, ao participar de um projeto de trabalho, o aluno vivencie os conhecimentos/teoria de forma integrada à prática. Sob esse âmbito, deixa de ser, um sujeito passivo, que apenas recebe e devolve o que aprende, passando a apropriar-se do que aprende, principalmente, dos conhecimentos estruturados culturalmente. Nessa ação, torna-se um sujeito cultural.

Hernández (2008) faz ajustes à sua obra, chamando a atenção para a necessidade de romper com o que está instituído e para a impossibilidade de desenvolver um trabalho pedagógico voltado para “estratégias reformistas” ou para a manutenção de uma sociedade globalizante. Para o teórico, não se trata de uma simples técnica, mas muito mais de uma postura que busca transformar os atos de ensinar e aprender; uma forma de “romper a lógica hegemônica sobre o pensar sobre a educação [...] (HERNÁNDEZ, 2008, p. 44). O autor aduz, ainda:

[...] considero a organização da escola, aceita como a única sobre a qual é possível pensar, se fundamenta como uma narrativa sobre o sujeito que conceitualiza e racionaliza a dominação sobre um Outro – aluno, professor – que é considerado carente de sentido e saber. Um Outro que é colocado na busca da racionalidade científica – como guia e meta [...] (HERNÁNDEZ, 2008, p. 49)

A possibilidade de realizar um trabalho que não tenha significado para o aluno, preocupação apontada por Hernández (2008), aparece expressa na narrativa das professoras, conforme ilustram os fragmentos a seguir:

“Eu me encantei com o projeto integrador logo de início, e trabalhei na unidade curricular do projeto integrador. Mas houve uma receptividade completamente diferente pelos alunos. Não sei bem se foi o nosso público do Curso Panificação [...] O Curso de Panificação teve certa resistência com o projeto integrador. Muitos alunos desistiram do curso por causa do projeto integrador. Tinham um medo terrível do projeto integrador. Então, criou uma resistência, uma coisa que nós professoras da unidade curricular não conseguíamos entender o porquê.” (Melissa, docente de Panificação e Confeitaria)

“[...]Eu acho que a gente consegue no máximo integrar o conhecimento dos professores que estão ali naquele momento. Não sei se ele [o aluno] faz essa integração tão forte.[...]” (Luiza, professora de Serviços de Restaurante)

Os dizeres das docentes apontam que, apesar de haver práticas pedagógicas com intuito de inovação e desenvolvimento de aprendizagens significativas, não se garante, com a integração curricular, o sucesso esperado; ainda que haja um ganho no processo de ensino e aprendizagem. Veiga-Neto (2008) chama a atenção para as práticas de trabalho na sala de aula que surgem para a escola como “remédios” para “salvarem a educação e a sociedade”. O autor questiona as propostas que proclamam soluções fantásticas para os desafios que a instituição escolar enfrenta.

A fala da professora Carolina mostra o quanto é complexa a implantação de uma proposta diferenciada, e o quanto pode ser equivocado acreditar que tudo vai funcionar:

“O projeto integrador não ajuda a melhorar o curso; nesse não. Eu não vejo melhoria, já discutimos no ano passado, mas eu não vejo melhoria, não integra, não consegue. O primeiro problema eu acho que é a carga horária do professor, porque fica quem pode, e não consegue integrar.” (Carolina, professora de Panificação e Confeitaria)

Tendo em vista o depoimento de Carolina, vemos que entram em jogo outras variáveis, como as condições de trabalho entre os professores. Manifestam-se, assim, descontentamentos que vão além da proposta integradora e que remetem à forma de divisão da carga horária docente.

Esta pesquisa refere-se à prática pedagógica dos docentes do CFC; porém, em diversos momentos, reporta-se a outros *campi* do IF-SC a fim de historicizar os pontos analisados, considerando que o CFC completará cinco anos em 2011.

Conforme já informado, os docentes do CFC foram apresentados à metodologia de projetos a partir das formações organizadas pelo grupo gestor do *campus*, logo que se iniciaram as atividades pedagógicas em fevereiro de 2007. Fez parte de uma das formações uma palestra com a professora Conceição Martins, da área de Mecânica do *campus* Florianópolis.

Diversos autores defendem a metodologia de projetos como forma de produção de significados e sentidos na apropriação dos conteúdos culturais abordados na escola. A integração curricular seria uma prática organizada a fim de evitar a fragmentação dos conhecimentos. Na EPT, essa necessidade se evidencia em relação à teoria e à prática da área profissional, como também em relação às unidades curriculares mais ligadas aos conhecimentos da área das humanas.

Outra questão relativa às dinâmicas do *campus* Florianópolis-Continente refere-se à presença da temática responsabilidade ambiental, presente em todos os seus cursos. Retoma-se que a referida Instituição desenvolve seus Cursos Técnicos e de Formação Inicial e Continuada dentro do Eixo Profissional Turismo e Hospitalidade, o que implica a preocupação constante com questões ambientais. Para tanto, em cada curso, foram criadas unidades curriculares que dessem conta desse objetivo. Dessa forma, assume-se como princípio que a exploração do turismo, em todas as instâncias, deve acontecer de maneira responsável, não perdendo de vista o homem e a natureza. A expectativa é que, ao formar-se em um dos cursos do *campus*, o aluno perceba-se como um sujeito que não apenas desempenha uma atividade profissional, mas que também participa ativamente da sociedade em que vive, em que influencia e é influenciado por ela em todos os sentidos.

Ademais, ao planejarem os Cursos Técnicos do *campus*, os docentes inseriram o PI como uma atividade que proporcionaria a integração dos conhecimentos trabalhados em cada módulo dos cursos ofertados com a prática de pesquisa favorecida pelos projetos.

4.2 Da possibilidade de integração à realidade

“Discutiu-se bastante o PI dentro de um grupo semestre passado. Eu falei: ‘Não, a gente tem que sugerir três professores: um tem que entender bastante de vinho, outro tem que ter bastante conhecimento de gestão, o outro tem não sei o quê. Temos que chegar os três com bastantes ideias para os alunos. [...] Começar a abrir mais possibilidades, e isso vai gerar um evento no final do PI. Podemos

deixar ser um evento, não precisa ter um papel escrito, um banner. Alguns professores dizem que não é pesquisa. Se o PI não é pesquisa científica, por que encaixotar num papel? Se não é pesquisa, porque pesquisa a gente começou a fazer, porque pesquisa só não é científica, porque não tem um método uma metodologia que garanta mais pesquisa. Pesquisa numa revista qualquer é uma pesquisa. Eu estou pesquisando a mais em que nível? O nível dele [do aluno], não é o meu de doutor, é o nível do aluno, que faz cinco anos que não estuda e tem uma escolaridade horrível lá no fim do mundo, mas é uma pesquisa.” (Luiza, docente de Serviços de Restaurante)

A narrativa exposta acima revela os questionamentos que emergem sobre o PI nas discussões das professoras e na realização da proposta. Também traz à tona o quanto o corpo docente procura dialogar com a proposta trazida pela Instituição, buscando meios para trabalhar satisfatoriamente com os estudantes.

Dentro do *campus*, há divergências sobre as linhas adotadas no desenvolvimento do PI, e estas se revelam na execução do projeto:

“Os professores que trabalham com o projeto integrador estão a cada semestre também tentando moldar, ver o que é melhor para determinada turma. (...) nós tentamos dividir o projeto integrador nos módulos 1 e 2. No módulo I, tentamos trabalhar mais as ferramentas que esse aluno pode utilizar para ele desenvolver um determinado trabalho de pesquisa: como ele poderia utilizar um questionário, como citar uma referência de forma correta, como utilizar grafias diferenciadas, como fazer uma entrevista, métodos de pesquisa diferentes, uma pesquisa qualitativa. Mostramos todo esse mundo que ele pode empregar para desenvolver um trabalho de pesquisa.

No módulo II, ele pode realmente optar por fazer um trabalho simplesmente escrito, realizar uma busca de referências documentais, bibliográficas. Uma pesquisa escrita percorrendo sobre aquele tema, ou fazer uma pesquisa em que ele possa criar algo novo e muitos optam por isso. Fazer análise sensorial, fazer uma pesquisa em que desenvolvam um produto novo para um público específico. Então, o que percebemos é que realmente o projeto integrador deve passar por várias unidades curriculares. Por isso, sempre tentamos fazer com que o aluno traga conhecimentos de várias unidades. Tem que pensar na higiene, tem que pensar na parte ambiental, tem que pensar na parte de custos, tem que perceber como tais conhecimentos permeiam por essas unidades curriculares que ele teve ao longo do curso, que ele possa realmente utilizar vários conhecimentos de unidades curriculares distintas focalizando um mesmo projeto.” (Melissa, professora de Panificação e Confeitaria)

Os dizeres da professora ressaltam a preocupação de se levar em conta o que os alunos trazem para as aulas.

Certeau (1994), pesquisador francês das práticas culturais, ao se posicionar frente às demandas da sociedade ocidental capitalista, apresenta uma forma de entendimento peculiar sobre o comportamento dos sujeitos ordinários. O autor acredita que os sujeitos ao consumirem os produtos apresentados a eles, fabricam outra coisa além do consumo esperado. Ou seja, ao consumirem, fabricam formas de uso dos produtos a eles impostos. Transgridem regras de uso, reinventam modos de empregar as mercadorias a eles dirigidas. Percebe-se nas narrativas da pesquisa várias dessas formas de “fazer” que as professoras empregam para conseguirem implantar, de algum modo, a proposta do curso.

“[...] Hoje já conseguimos fazer, nós professores conseguimos fazer isso, pensar como integrar, mesmo não tendo o professor. Hoje desenvolvemos um produto no segundo módulo. Fazemos o rótulo, que é do professor de nutrição, cuidar da parte do lixo, a embalagem, mas mesmo assim falta a participação desses professores. Os alunos percebem isso, a gente frisa bem no começo que vamos trabalhar integração com nutrição, com higiene, mas muita coisa fica de fora.”(Carolina, professora de Panificação e Confeitaria)

Não se pode perder de vista a heterogeneidade existente na escola. Partindo, principalmente, do pressuposto que os sujeitos, além de serem dotados de características diversas, coexistem também com uma diversidade de sentidos que atribuem às práticas cotidianas, segundo destacam Ezpeleta e Rockwel (1989). A narrativa da professora traduz um pouco esse pensamento:

“Há vários modos de se trabalhar o PI. Como temos poucos alunos que já são do mercado de trabalho na área de Alimentos, optamos por trabalhar a interdisciplinaridade deles lá no mercado de trabalho. Para eles vivenciarem isso lá através de uma metodologia científica. Não que isso seja pesquisa ou não, mas ele tem um método para fazer isso. Nesse contexto, procuramos identificar no mercado de trabalho as relações que são do meio ambiente, as relações interpessoais, a parte técnica, a questão da sociedade e do trabalho, como essa pessoa é vista. Eu acho que o PI faz essa ligação. Talvez o aluno não se dê conta ainda, mas ele integra. Um professor da área técnica, um professor da ambiental e um da área da administração, ele integra. Agora se for apenas um professor, ele nunca vai integrar, porque eu sei um pouco daquilo, mas não tenho o conhecimento aprofundado para dizer para o aluno até onde ele deve ir naquele assunto. Ou outra metodologia que no início os professores estejam juntos, depois eles vão sozinho e um professor coordena as atividades, também dá. Daqui a pouco, eles voltam e se reúnem para discutir, mas tem que ter professor de várias áreas.”(Ana, professora de Cozinha)

A fala da professora traz essa questão de o currículo procurar a integração tanto do conhecimento quanto entre os professores. Seu ponto de vista destaca a importância da convivência entre áreas diferentes.

Para Ezpeleta e Rockwel (1989), os sujeitos incorporam as práticas e saberes em seu cotidiano de tal forma que o que está se colocando em prática é aquilo que o sujeito elaborou a partir do seu repertório acumulado historicamente e das apropriações que faz, considerando seus contextos de vida e do meio social. Ocorre, dessa forma, o “entrecruzamento” entre o cotidiano e a história. Para Heller (2004, p. 20) “a vida cotidiana não está ‘fora’ da história, mas no ‘centro’ do acontecer histórico: é a verdadeira ‘essência’ da substância social.”

A professora Danieli, contemplada na amostra, conta o cotidiano e o específico de cada curso. Seus dizeres tocam nas diferenças entre cada um deles, bem como evidencia a particularidade da Educação Profissional quanto a estar atendida com o mercado de trabalho:

“[...] O que chegamos em comum é que estamos trabalhando nas áreas, nos cursos diferentes, e que no superior de tecnologia existe a ciência instituída e profunda. No técnico, ele [o aluno] está a caminho dessa busca, ele tem contatos com essa ciência, ele tem contato com registros, com ferramentas de pesquisa, não necessariamente fará uma pesquisa. Temos uma proposta de integrar as atividades curriculares, de olhar para o mercado e ver se o que fazemos está a contento ou não. Temos parado para pensar coletivamente e construído isso. Mas é algo que está em ebulição e em formação, até é bom que não esteja engessado.”(Danieli, professora de Panificação)

As tramas que dão contornos a tessitura do cotidiano escolar revelam como os sujeitos se apropriaram dos saberes produzidos. Essa apropriação se dá a partir de interações com o conhecimento constituído historicamente e com aquele desenvolvido a partir destas relações sociais (sala de aula, reuniões de curso) e as necessidades produzidas pela ação pedagógica dão os contornos ao que está sendo tecido. A professora Melissa dá alguns indicativos da prática desenvolvida:

“[...] ”Já tivemos altos e baixos dentro da unidade curricular do projeto integrador. Onde houve turmas em que saíram trabalhos maravilhosos em que todos se engajaram, buscaram desenvolver coisas novas, criaram produtos, foram atrás, fizeram trabalhos excelentes; e outros que reclamaram constantemente do projeto integrador, porque diziam que é um projeto que não

leva a nada, eles não sabiam como fazer, que não sabiam a importância disso para o curso.” (Melissa, docente de Panificação e Confeitaria)

Certeau (1985) diz que as práticas cotidianas seguem “itinerários heterogêneos”; e mais que buscar a mesma “linguagem” que norteie esse fazer, neste caso o PI, há a necessidade de buscar “conexões” entre essas práticas que se propõem a desenvolver um saber significativo. A heterogeneidade existente no grupo de professores pode servir para a produção de novas práticas ou reprodução daquilo que está instituído e que não faz sentido para quem realiza a ação. A professora Luiza chama a atenção para as várias pressões externas que atuam na proposta do curso:

“Também concordo que é impossível integrar todo o módulo. Não tem como dizer que integrou tudo. Vai da condução daqueles três professores, vai integrar o conhecimento e a abordagem e a competência ela que vai vir à tona quando eles falarem coisas que não veem na competência deles. Então não vai ter essa contribuição. Como é que eu vou falar da competência da Nelda? Eu contribuí? Não. Chama a Nelda. Então, a gente chegou a essa conclusão. Aí todo mundo defende que é a integração daqueles três professores, naquele momento. Teríamos que criar outro modelo, como o Curso de Design do *campus* Florianópolis faz, que são coisas, objetos, mas eu não acho que o nosso PI sempre tem que resultar em produto. Porque nem sempre é um produto, então assim a área possibilita. O nosso nem sempre vai ser assim. A área de Serviços nem sempre tem coisas para serem criadas. As coisas estão postas, há coisas que são daquele jeito e outras coisas se descobre pela mudança social no setor de Serviço, porque o comportamento da sociedade faz com que você comece ah... o Computador... agora todo mundo compra pela internet. Foi uma coisa espontânea do setor de vendas? Não foi! Foi uma coisa que veio surgindo com outro setor que trouxe isso para o setor de Serviços Não foram os agentes de viagens que resolveram: “não vamos mais abrir no balcão vamos abrir passagens aéreas por internet. Não foi! Foi o domínio daquela tecnologia que impôs isso sobre o setor de passagens aéreas. Então a interface é enorme, a questão econômica, diversas coisas, tem a questão social, cultural.”(Luiza, docente de Serviços de Restaurante)

Considerar que apenas uma das abordagens levantadas pelas docentes, no que concerne ao desenvolvimento do PI, exclui a validade dos demais trabalhos ou, que existe uma forma única de desenvolvê-lo, seria subestimar o trabalho realizado através dos projetos. Torna-se necessário analisar as trajetórias de vida, a experiência e a formação das professoras em relação a essa metodologia de ensino.

A problematização que vem à tona nas narrativas evidencia o dilema vivenciado pelo novo e pelo incerto. O embate perpassa as áreas profissionais e suas especificidades, pela necessidade de adaptar o aluno ao currículo e não o contrário. Até que ponto o aluno pode expressar sua dúvida ou pode ser sujeito da pesquisa?

A contradição observada nas falas pode ser entendida como possibilidade de mudança, considerando-se que a crise conduz à reflexão e abre perspectivas para novas aprendizagens.

As narrativas das professoras revelam a forma como foram se inserindo no PI e elaborando, no seu cotidiano, a proposta de integração do currículo. Percebe-se em diferentes falas que, a partir de seus contextos culturais e históricos, apropriaram-se de uma metodologia e elaboraram outras formas de fazê-la, procurando adiar também o diálogo com as demandas do mercado e com os saberes anteriores dos estudantes.

4.3 Somente o PI integra? Outras atividades integram

“Outra atividade que funciona bem aqui que não é o PI é a ambientação²⁸, e ela funciona muito bem, e funciona como integração. Se colocar só o professor de cozinha na ambientação, para ele só largar prato, vai ser só isso. Mas como há a professora de Ambiental que vem ali, há as meninas da nutrição e da higiene, agora a gente pediu para o professor das relações interpessoais também participar, então ele integra na prática e o outro sobre um olhar teórico.” (Ana, professora de Cozinha)

Para Viñao Frago (2006), pesquisador espanhol, a cultura escolar constitui-se de mudanças; mesmo que imperceptíveis, elas acontecem. O pesquisador chama a atenção para o fato de que as mudanças acontecem mesmo sem reformas educacionais, pois historicamente observamos a implementação de reformas que não produziram mudanças. Viñao Frago trabalha a ideia de que não se muda a escola de uma hora para outra. A cultura escolar se constitui de

²⁸ Ambientação profissional é uma atividade dentro do currículo, onde os alunos simulam um ambiente profissional - neste caso, uma cozinha e um restaurante com clientes à espera de uma refeição. Os alunos preparam as refeições de acordo com o organizado previamente para um número X de pessoas. Essa atividade possibilita a integração de conhecimentos e habilidades de duas áreas profissionais, com práticas distintas, pois um grupo trabalha na cozinha e outro no restaurante, porém o resultado do trabalho é o mesmo para os dois grupos, o atendimento aos clientes de maneira eficiente. A área de A&B relata as dificuldades dos relacionamentos de trabalho do pessoal da cozinha com o pessoal do restaurante/bar. A atividade proposta pela escola é uma maneira de os alunos se perceberem como profissionais, visualizando que cada função em um restaurante é interdependente.

mudanças à medida que as professoras imprimem sua percepção do que lhes está imposto e produzem novas mudanças.

“(…) Vejo que há outras atividades que fazem mais integração do currículo, como essa parceria que eu faço com a professora de Arte e Cultura, que integra os dois cursos: o Técnico de Serviços e o de Cozinha. Podemos dizer que é uma prática Intercurricular. Os alunos do Curso de Cozinha hoje falaram: “Nossa, a gente podia fazer mais aulas assim”, com os olhos brilhando. Fazemos essas aulas duas vezes no semestre, pois na atual estrutura não há como fazer mais. Sugeri para a professora, que inicialmente disse que não podia fazer, não queria fazer e tal. Ela começou, gostou e está querendo ampliar e fazer mais, porque aí a gente vê que eles entendem aquela importância da mesa, do talher. [...] então eu vejo que essas coisas aproximam e aproximam os dois universos, e eu vejo que essas atividades são mais integradoras que o projeto. [...] interdependente. Ainda não sabemos direito o que fazer no PI e que, ao mesmo tempo, a integração está em outros pontos, na ambientação, por exemplo. Não alí em atividades que a gente vê bastante. Às vezes a professora de ambiental está trabalhando com o professor de bebidas, porque ele gosta da parte ambiental. Da mesma forma está trabalhando com a professora de Cozinha que gosta da atividade ambiental, essas atividades que se criam dentro das unidades.” (Luiza, professora de Serviços de Restaurante)

Importante ressaltar que o *campus* Florianópolis-Continente trabalha em EPT, com o Eixo Tecnológico Turismo e Hospitalidade, que abrange as áreas de Alimentos e Bebidas e Hospitalidade. A cidade de Florianópolis e sua região metropolitana têm uma vocação para o turismo, proporcionada por sua orla marítima e pela colonização tipicamente açoriana. Como dito antes, pesquisas recentes realizadas pelo *campus* apontam para o amadorismo profissional no segmento de turismo. As possibilidades de realização de estágio ainda são muito incipientes nessa área. Pergunta-se, então: como o currículo desenvolvido pela escola estabelece relações com o social? Mais do que adequar a escola, é preciso trabalhar como se dão as relações no contexto social. Acredita-se ser este um desafio a ser enfrentado pela Instituição, pois a cultura escolar deve ultrapassar os muros que separam a escola do mundo do trabalho.

“Eu acho que integraria se a gente conseguisse instituir um sistema de estágio mais eficiente. Se tivéssemos capacidade como uma escola que oferta a integração do aluno com o mercado, porque eu acho que isso fecharia mesmo a formação profissional, não só no nível técnico, mas também no tecnológico que também continua precisando desse universo, e precisamos garantir a habilidade. Eu acho que não tem como garantir a habilidade com as atividades que fazemos, porque podemos simular um mercado, mas não somos o mercado. Não temos

condições de substituir o que acontece nas empresas, como as empresas se constituem com as relações na empresa, seja com os clientes, seja entre os colegas, a chefia. Eu acho que a integração também precisa dessa parte que a gente ainda não conseguiu implantar muito bem na escola.

O nosso Curso Técnico nem tem isso e no superior vai ser colocado só lá no final e ficam as formações. Os exemplos que observamos de formação técnica e tecnológica na Europa, privilegiam o estágio. “Todo o ano tem estágio de três meses.” (Luiza, professora de Serviços de Restaurante)

A proposta de integração do currículo através da realização de estágio, apresentada pela professora, que vivenciou essa prática em Cursos Técnicos e tecnológicos na França, pode ser uma forma de inserir o aluno no mundo do trabalho. A proposta está preconizada na nova Lei do Estágio, publicada em 2008. Apesar de a retirada do estágio dos Cursos Técnicos ter sido decidida pelo coletivo dos professores, essa questão ronda os debates nas reuniões de curso, demonstra as inquietações dos professores em relação à formação do aluno, considerando as vivências entre teoria e prática. Ainda que o curso citado pela professora proporcione também aulas práticas, que simulam uma realidade do mercado profissional, é importante frisar que essas não o representam em sua totalidade.

4.4 A metodologia das competências como possibilidade de integração curricular

“[...] foi uma grande revolução aprender a trabalhar com essas competências. Saber a princípio o que queria dizer o que era competência, uma habilidade, um conhecimento, uma atitude... Então no princípio eu fui tentar saber um pouco mais sobre isso. Claro que a gente teve atividades muito boas, [...]” (Melissa, professora de Panificação e Confeitaria)

A metodologia das competências como possibilidade de realizar a integração curricular na elaboração dos cursos foi outro tema polêmico, pois os professores que tinham alguma experiência em ensino (em geral, no superior) trabalharam sempre com conteúdos e objetivos.

“O que mais me ajudou foi fazer a integração dos conhecimentos, a gente chama interdisciplinaridade. Para mim, é uma coisa que eu mais absorvi além de saber se é uma competência cognitiva, na teoria, mas eu sei que existem competências práticas e competências de formação, conhecimento. Não tem como ensinar só a competência prática, ela tem que estar junta. A questão das competências e para que esse conhecimento vai servir, é bem pontual. Estou ensinando aquilo para alguma coisa. Foi o que a gente aprendeu aqui com o desenvolvimento das

formações que a gente teve, e a interdisciplinaridade [...] (Ana, professora de Cozinha)

O relato da professora expõe os conceitos de competências trabalhados naquela formação ocorrida no IF-SC no início de 2007. A influência dos estudos de Perrenoud sobre a metodologia das competências e o que estava posto nos documentos oficiais foram o mote para a formação desenvolvida em serviço. No capítulo II, abordou-se como a referida metodologia tornou-se, nos anos 90, referência nos documentos oficiais e normatizaram as reformas curriculares para o Ensino Médio e profissionalizante no Brasil. No capítulo em questão, aventou-se também sobre a implantação dos currículos à luz dessa metodologia e os impactos gerados na EPT do IF-SC. Percebe-se na fala da professora Ana a compreensão do conceito de integração: “[...] mas eu sei que existem competências práticas e competências de formação, conhecimento. Não tem como ensinar só a competência prática, ela tem que estar junto [...]”

A professora Neli, do curso de Cozinha, apresenta sua interpretação sobre a metodologia das competências, ao dizer que:

“E vêm as dúvidas como: o aluno tem que ser competente em tudo ou só em uma coisa? Então, até entendemos que a competência está relacionada ao perfil do egresso do curso, porque uma coisa é a pessoa falar, você explica e ela (aluno) entende claro, tu falas em português e deu; Agora fazer aquilo acontecer no dia a dia é outro entendimento. Levar para a prática, relacionar com o perfil profissional, que é o técnico de cozinha, que ali essas habilidades têm que dar conta, e os conhecimentos apresentados devem constituir as competências, levar em consideração o desenvolvimento individual de cada aluno; porque às vezes ele teve um desenvolvimento bom, ele ficou competente no nível dele, que é diferente do nível do colega”

A narrativa da professora expressa sua compreensão sobre o papel da metodologia das competências, quando ela faz referência “até entendermos que a competência está relacionada ao perfil do egresso do curso”. É possível perceber os questionamentos e as elaborações que ela faz acerca do processo de aprendizagem centrada na referida metodologia, que, em um primeiro momento, foi focado no aluno e não no curso. Esta fala vem ao encontro do que Lopes (2008) articula a respeito dessa metodologia. A discussão da autora pressupõe que a integração do currículo ocorra através das competências elencadas para um determinado módulo ou curso, as quais serão constituídas pelos conhecimentos trabalhados e as habilidades desenvolvidas,

constituindo-se em um elo de integração do currículo de um determinado curso ou módulo, porém, salienta que essa forma de organização do currículo não garante uma visão crítica do mesmo.

Na primeira elaboração dos cursos, os professores planejaram as competências por unidades curriculares. Porém, a partir das discussões dos encontros de formação e dos estudos de Deluiz (2001), entenderam que se o princípio de tal metodologia era o de integrar, então, as competências deveriam ser gerais e deveriam perpassar por diferentes unidades curriculares. A distinção entre as competências decorreria do enfoque dado em determinada unidade do currículo, bem como dos conhecimentos e habilidades específicos à determinada área.

O quadro abaixo exemplifica o exercício realizado pelos professores no IF-SC ao avaliarem o primeiro modelo de curso – com competências por unidade curricular – e com a reestruturação, considerando o fator integrador das competências gerais do curso. Essas competências gerais aparecem destacadas em negrito no quadro a seguir. Tomou-se como exemplo o Curso Técnico em Serviços de Restaurante e Bar, módulo I, por se constituir de dois módulos, distribuídos em dois semestres letivos.

MÓDULO I – Garçom e auxiliar de bar

COMPETÊNCIAS DO EGRESSO DO CURSO:

1. Organizar, operacionalizar e supervisionar os serviços de alimentos e bebidas em apartamentos, cambuza²⁹, bar e sala de restaurante;
2. Planejar e controlar estoques e compras do setor;
3. Aplicar os princípios higiênicos sanitários na manipulação, no preparo e no serviço de alimentos e bebidas;
4. Comercializar os produtos do cardápio na operação de serviços;
5. Aplicar princípios éticos e críticos em sociedade e, especificamente, diante das relações do mundo do trabalho;

²⁹ Cambuza é uma espécie de cozinha auxiliar em restaurantes e hotéis.

6. Aplicar os princípios da responsabilidade socioeconômica e ambiental;
7. Comunicar-se de maneira adequada no contexto profissional.

Técnicas de Sala e Copa (100 horas)
<p>Competências: 1) Organizar, operacionalizar e supervisionar os serviços de Alimentos e Bebidas em apartamentos, cambuza, bar e sala de restaurante; 2) Planejar e controlar estoques e compras do setor; 3) Aplicar os princípios higiênico-sanitários na manipulação, no preparo e no serviço de alimentos e bebidas; 4) Comercializar cardápios de Alimentos e Bebidas na operação de serviços; 5) Aplicar princípios éticos e críticos em sociedade e, especificamente, diante das relações do mundo do trabalho; 6) Aplicar os princípios da responsabilidade socioeconômica e ambiental e 7) Comunicar-se de maneira adequada no contexto profissional.</p>
Responsabilidade ambiental nos serviços de restaurante (20 horas)
<p>Competências: 1) Aplicar os princípios da responsabilidade socioeconômica e ambiental no setor de bebidas e alimentos.</p>
Higiene e manipulação de alimentos e bebidas (40 horas)
<p>Competências: 1) Aplicar os princípios higiênico-sanitários na manipulação, no preparo e no serviço de alimentos e bebidas; 2) Aplicar princípios éticos e críticos em sociedade e, especificamente, diante das relações do mundo do trabalho, 3) Aplicar os princípios da responsabilidade socioeconômica e ambiental e 4) Comunicar-se de maneira adequada no contexto profissional.</p>
Técnicas de Bar (60 horas)
<p>Competências: 1) Organizar, operacionalizar e supervisionar os serviços de bebidas no bar; 2) Planejar e controlar estoques e compras do setor; 3) Aplicar os princípios higiênico-sanitários na manipulação, no preparo e no serviço de bebidas; 4) Comercializar os produtos do cardápio na operação de serviços; 5) Aplicar princípios éticos e críticos em sociedade e, especificamente, diante das relações do mundo do trabalho; 6) Aplicar os princípios da responsabilidade socioeconômica e ambiental e 7) Comunicar-se de maneira adequada no contexto profissional.</p>
Relações Interpessoais (20 horas)
<p>Competências: 1) Organizar, operacionalizar e supervisionar os serviços de alimentos e bebidas em apartamentos, cambuza, bar e sala de restaurante; 2) Comercializar os produtos do cardápio</p>

na operação de serviços; 3) Aplicar princípios éticos e críticos em sociedade e, especificamente, diante das relações do mundo do trabalho e 4) Comunicar-se de maneira adequada no contexto profissional.
Introdução às Práticas de Cozinha (40 horas)
Competências: 1) Organizar, operacionalizar e supervisionar os serviços de alimentos e bebidas em restaurante; 2) Planejar e controlar estoques e compras do setor; 3) Aplicar os princípios higiênico-sanitários na manipulação, no preparo e no serviço de alimentos e bebidas; 4) Comercializar cardápios de Alimentos e Bebidas na operação de serviços; 5) Aplicar princípios éticos e críticos em sociedade e, especificamente, diante das relações do mundo do trabalho; 6) Aplicar os princípios da responsabilidade socioeconômica e ambiental e 7) Comunicarem-se de maneira adequada no contexto profissional.
Controle de estoque, Compras e Custos
Competências: 1) Organizar, operacionalizar e supervisionar os serviços de alimentos e bebidas em restaurante; 2) Planejar e controlar estoques e compras do setor; 3) Aplicar os princípios higiênico-sanitários na manipulação, no preparo e no serviço de alimentos e bebidas; 4) Comercializar cardápios de Alimentos e Bebidas na operação de serviços; 5) Aplicar princípios éticos e críticos em sociedade e, especificamente, diante das relações do mundo do trabalho; 6) Aplicar os princípios da responsabilidade socioeconômica e ambiental e 7) Comunicarem-se de maneira adequada no contexto profissional.
Projeto Integrador I (40 horas)
Competências: 1) Organizar, operacionalizar e supervisionar os serviços de alimentos e bebidas em cambuza, bar e sala de restaurante; 2) Aplicar os princípios higiênico-sanitários na manipulação, no preparo e no serviço de alimentos e bebidas; 3) Aplicar os princípios da responsabilidade socioeconômica e ambiental e 4) Comunicar-se de maneira adequada no contexto profissional.
Ambientação Profissional I (40 horas)
Competências: 1) Organizar, operacionalizar e supervisionar os serviços de alimentos e bebidas em cambuza, bar e sala de restaurante; 2) Planejar e controlar estoques e compras do setor; 3) Aplicar os princípios higiênico-sanitários na manipulação, no preparo e no serviço de alimentos e bebidas; 4) Comercializar cardápios de Alimentos e Bebidas na operação de serviços; 5) Aplicar princípios éticos e críticos em sociedade e, especificamente, diante das relações do mundo do trabalho; 6) Aplicar os princípios da responsabilidade socioeconômica e ambiental e 7) Comunicar-se de

maneira adequada no contexto profissional.
Espanhol I (40 horas)
Competências: 1) Compreender e produzir mensagens orais em língua espanhola no âmbito da atividade de restauração em nível básico com vistas a atender às demandas e expectativas dos clientes e da empresa.

Quadro 4 – Matriz curricular do Módulo I do curso de Serviços de Restaurante³⁰

Em um primeiro momento, os professores elencaram as competências gerais do curso, considerando o perfil do egresso. Em seguida, destacaram a competência ou as competências destinadas a cada unidade do currículo, assim como as habilidades e os conhecimentos que constituiriam a competência, levando em conta o enfoque específico a cada área. Essa produção do quadro docente foi resultado da formação de professores com a apropriação do conceito de currículo integrado, utilizando a metodologia das competências para tal fim. Percebe-se, dessa maneira, como os docentes atribuem sentido àquilo que vivenciaram nos espaços formativos.

O quadro comparativo abaixo permite a visualização do entendimento dos professores na organização de algumas unidades curriculares à medida que produziam sentidos à formação:

Primeira versão do curso	Versão do curso pós-formação
Habilidades Básicas de Sala e Copa	Habilidades Básicas de Sala e Copa
Dominar os termos técnicos de cozinha e mesa na língua francesa; Dominar e utilizar os utensílios e equipamentos de serviços em restaurantes; Identificar as regras de etiqueta à mesa; Organizar os espaços e serviços da sala e da copa/cambuza do restaurante; Executar preparações básicas do serviço de copa/cambuza; Aplicar os conceitos de hospitalidade para	1) Organizar, operacionalizar e supervisionar os serviços de Alimentos e Bebidas em apartamentos, cambuza, bar e sala de restaurante; 2) Planejar e controlar estoques e compras do setor; 3) Aplicar os princípios higiênico-sanitários na manipulação, no preparo e no serviço de alimentos e bebidas; 4) Comercializar cardápios de Alimentos e Bebidas na operação de serviços; 5) Aplicar princípios éticos e críticos em sociedade e,

³⁰ Pode ser acessado em: <http://www.continente.ifsc.edu.br>

<p>acolher os clientes;</p> <p>Tirar o pedido de bebidas e comidas;</p> <p>Servir com presteza as bebidas e as comidas aos clientes;</p> <p>Finalizar o atendimento ao cliente e os serviços no restaurante.</p>	<p>especificamente, diante das relações do mundo do trabalho; 6) Aplicar os princípios da responsabilidade socioeconômica e ambiental e 7) Comunicar-se de maneira adequada no contexto profissional</p>
<p>Controle de estoque, Compras e Custos</p> <p>Identificar os produtos utilizados em restaurantes.</p> <p>Dominar o processo de alimentos e bebidas e suas etapas.</p> <p>Aplicar os índices de estabelecimento do preço de venda.</p> <p>Controlar estoques de mercadorias em restaurantes.</p>	<p>Controle de estoque, Compras e Custos</p> <p>Organizar, operacionalizar e supervisionar os serviços de alimentos e bebidas em restaurante; 2) Planejar e controlar estoques e compras do setor; 3) Aplicar os princípios higiênico-sanitários na manipulação, no preparo e no serviço de alimentos e bebidas; 4) Comercializar cardápios de Alimentos e Bebidas na operação de serviços; 5) Aplicar princípios éticos e críticos em sociedade e, especificamente, diante das relações do mundo do trabalho; 6) Aplicar os princípios da responsabilidade socioeconômica e ambiental e 7) Comunicar-se de maneira adequada no contexto profissional.</p>
<p>Projeto integrador I</p> <p>Relacionar os diversos conhecimentos trabalhados nas unidades curriculares com a prática do setor de serviços em restaurantes.</p> <p>Compreender e avaliar os serviços de sala, bar e copa nos diferentes tipos de restaurantes e similares.</p>	<p>Projeto Integrador I</p> <p>1) Organizar, operacionalizar e supervisionar os serviços de alimentos e bebidas em cambuza, bar e sala de restaurante; 2) Aplicar os princípios higiênico-sanitários na manipulação, no preparo e no serviço de alimentos e bebidas; 3) Aplicar os princípios da responsabilidade</p>

	socioeconômica e ambiental e 4) Comunicar-se de maneira adequada no contexto profissional.
--	--

Quadro 5- Comparação entre planejamento de curso antes da formação e pós-formação

Outro ponto a ser destacado no quadro acima é o papel da proposta de um projeto integrador, que também representa uma forma de integrar o currículo. Na primeira versão, havia competências amplas e que não davam conta do seu objetivo. Ao avaliarem a unidade curricular, os professores perceberam que, se o projeto integrador tem como objetivo integrar os conhecimentos do módulo, as competências a serem trabalhadas ali teriam que ser as mesmas do módulo em questão, e não outras competências descoladas do restante das unidades curriculares que constituem o módulo.

Não se pode deixar de apontar as críticas a essa metodologia seguida nos trabalhos de formação em serviço no IF-SC, as quais surgem em um momento de reestruturação econômica. Zan (2005, p.42), por exemplo, discute, em sua Tese de Doutorado, sobre as reformas curriculares para o Ensino Médio. Deve-se observar atentamente a serviço de quem está essa proposta pedagógica – diretamente relacionada à organização do mundo produtivo e pelas necessidades por ele produzidas: “é necessário destacar como, de modo geral, elas estão articuladas às necessidades do mundo da produção atual e pelas novas necessidades sociais que se apresentam.”

Ainda, segundo a pesquisadora:

A atual política curricular para o Ensino Médio aponta para uma organização em que os conteúdos, os temas, conceitos ou assuntos a serem aprendidos passam a ter menor importância em relação às **habilidades e competências** que precisam ser conquistadas pelo aluno, todas elas compatíveis com as atuais necessidades do mundo da produção. (idem, p.43)

A autora ressalta que a proposta, apesar da sua ideia de inovação, é uma noção antiga e está presente na educação, principalmente com cunho psicologizante do processo de aprendizagem, focalizado nas capacidades dos estudantes. Zan salienta, também, que os

documentos oficiais, tanto os que referenciam o Ensino Médio, como a Educação Profissional³¹, estão “recheados” de orientações cunhadas nas propostas de enfoques cognitivos, “ações mentais” da aprendizagem e no crescimento pessoal do aluno, na forma de “atividades”.

Outro ponto importante na crítica às competências relaciona-se ao esvaziamento dos conteúdos constituídos historicamente, os quais, na lógica da metodologia, passam a ter um cunho utilitarista e descontextualizado, já que o objetivo é desenvolver determinada competência. Nem sempre os saberes são aprofundados, relacionados ou dimensionados no sentido de proporcionar ao aluno um aporte que o leve à autonomia – conceito cunhado a partir dos estudos de Piaget (1994). Porém, quando colocados em prática, esta autonomia relaciona-se muito mais ao sentido de o sujeito gerir seu posto de trabalho, do que de fazer escolhas através da apropriação dos saberes orientados metodologicamente, o que lhe permitiria a construção de novos conhecimentos. Ramos (2005, p. 118) corrobora essa questão:

“o homem não é somente um ser cognitivo (capaz de desenvolver os esquemas mentais) mas também epistêmico (cuja natureza compreende a capacidade e a necessidade de conhecer). Sendo assim, os conteúdos da prática pedagógica continuam sendo os saberes a serem ensinados/aprendidos por meio de um processo que, necessariamente, implica a mobilização de capacidades cognitivas, mas não se limita a elas, pois essa mobilização depende dos saberes.

Tendo em vista os alertas e as análises feitas pelas autoras anteriormente citadas, sobre os limites do projeto integrador calcado no desenvolvimento das competências, entende-se que muitas das dificuldades enfrentadas pelos professores na implementação prática do currículo têm relação com os equívocos trazidos por esses referenciais.

4.5 A avaliação por competências

A fala da professora Neli do curso de Cozinha expõe sua preocupação com a avaliação formativa e processual, pois entende a aprendizagem do aluno considerando a sua evolução, respeitando ritmos e diferenças. Essa questão fica clara quando a docente afirma: “() ele ficou competente no nível dele, que é diferente do nível do colega.”

³¹ Pareceres CNE/ CEB n. 15/99 e n. 16/2000 e as Resoluções CNE/CEB n.3/99 e n. 4/2000.

Essa é uma inquietação também da professora Luiza, do Curso de Serviços:

Eu tenho tentado implementar um sistema de avaliação que eu ache satisfatório, eu ainda não consegui. Desde a formação, tenho me questionado e estou tentando, mas ainda acho que não consigo, sempre acaba - planeja, planeja, planeja, daquele jeito, daí as aulas... Estou tentando implementar essa avaliação prática, formal. A gente fazer assim, só observando um dia só para pedir: “Faz isso, faz aquilo, olha dá o retorno... Tenho tentado dar o máximo de atenção individual nas práticas, principalmente para o aluno que eu trabalho bastante essa coisa prática, mas ainda tem que melhorar. O curso puxou essa visão de que o curso tem que ser melhor, de que tem que ter mais qualidade de avaliação para que o ensino tenha mais qualidade. Então, isso está sempre me puxando nesse sentido, tentando criar planilha de avaliação, mas ainda fico nos meus registros meio informais em papezinhos, eu sempre fiz isso, em anotações, mas estou cada vez mais buscando melhorar isso.

Percebe-se na narrativa os questionamentos que a professora constantemente se faz sobre a forma como avalia seus alunos. Deixa ainda transparecer o desconforto com a avaliação por competências, pois não há apenas a avaliação de conhecimentos, mas também das práticas, que se traduzem nas habilidades e atitudes que os alunos demonstram – também passíveis de avaliação. Perrenoud (1999, p. 89) diz que esse processo de avaliação leva o professor “a observar mais metodicamente os alunos, a compreender melhor seus funcionamentos, de modo a ajustar de maneira mais sistemática e individualizada suas intervenções pedagógicas e as situações didáticas que propõe, tudo isso na expectativa de otimizar as aprendizagens.” Outro ponto levantado por Perrenoud (idem) remete à individualização dos trajetos formativos, possibilitando tratamentos pedagógicos diferenciados e que atendam às diferenças de “tempos” de aprendizagem.

No tocante à avaliação das aulas práticas, a professora Ana remete suas memórias ao trabalho desenvolvido na França:

“()tivemos a oportunidade de acompanhar uma avaliação de cozinha. Eles têm uma ficha enorme, e ele vai preenchendo aqueles requisitos na ficha, o professor, e o aluno faz o prato,... Além disso, ele tinha uma ficha com uns três ou quatro itens, umas três folhas e vários itens, e ele ia preenchendo e dizendo que isso não está bom, isso não está bom. Tem certeza que é isso mesmo? E o aluno não reage ao questionamento do professor. Ele fica quieto, entende aquilo. Depois ele pode até discutir, mas na hora, no momento da avaliação não existe reação do aluno. Nós criamos algo semelhante que eu acho errado para nós. A gente questiona o aluno ali na hora, e a gente dá uma nota em conjunto. Se o aluno quiser ver onde está o erro, ele ainda não tem esse instrumento, talvez seja algo que tenhamos que trabalhar. No máximo 18 alunos para cada professor. Na França, e ele faz a avaliação no final da aula, mas nesse dia não tinham 10. Aí, ele vai chamando e vem fazendo a avaliação. Mas é bem rápida. Como o aluno

não questiona, porque aqui para fazer uma avaliação a gente demora 25 minutos para um prato, lá ele não levou 6, aqui nós explicamos. (Ana, professora de Cozinha)

Ao comparar as formas de avaliação das duas Instituições, a professora põe em evidência o quanto a questão da avaliação não está clara para os professores, e a dificuldade para mensurar as práticas desenvolvidas pelos alunos em laboratório. Ela ainda diz:

“A gente tem que observar alguma coisa já existente. Talvez o princípio da avaliação a gente já saiba, que a gente teve nos últimos dois dias de encontro. O que a avaliação avalia? Ela vai avaliar o desenvolvimento daquele aluno, como ele chegou aqui, até que ponto ele foi. Mas para nossa área, temos que observar alguém que já faça isso há muito tempo, e não copiar, adaptar para nossa realidade. (Ana, professora de Cozinha)

Quanto à problemática da avaliação focada apenas em provas, a narrativa da professora Carolina do curso de Panificação e Confeitaria traz à tona questionamentos históricos, suscitando possíveis mudanças na prática pedagógica e, conseqüentemente, na forma de avaliar:

“Sobre avaliação, eu acho que comecei sendo muito exigente com o aluno em questão de prova, e hoje eu não sou assim, porque não é só a prova que tem que avaliar. E quem tem dificuldade às vezes na parte teórica, na prática não tem. E isso é que a competência quebra a cabeça. Você vê ali o aluno profissional, vê o que ele sabe. Antes eu não analisava isso, agora eu analiso, e isso eu aprendi na formação. Isso foi bom, aprender que o aluno sabe, trazer o conhecimento dele, e isso a gente faz.” (Carolina, professora de Panificação e Confeitaria)

Melissa também expõe sua surpresa com a novidade de avaliar o aluno em uma perspectiva formativa, argumentando sobre o fato de “avaliar o aluno por conceitos e não por notas, isso foi uma grande revolução” (Melissa, professora de Panificação e Confeitaria).

A ideia de formação integrada, de pensar o processo pedagógico de forma que permita a superação da fragmentação e da divisão dos seres humanos em aqueles que executam a ação e os que pensam a ação, é o objetivo da estruturação de um currículo que rompa esse paradigma, sedimentado historicamente no mundo do trabalho.

Pretendia-se, com essa organização curricular integrada, dotar o aluno de uma formação completa que lhe desse condições de inserir-se no mundo do trabalho como cidadão integrado, como sujeito de relações sociais, pois é aí que se dá a emancipação humana (RAMOS, 2005).

Observa-se que a proposta levada aos professores do IF-SC, baseada no projeto integrador e nas competências, era o que se tinha a seguir naquela ocasião. A formação em serviço, procurando dar conta de lacunas da formação pedagógica dos professores, procurou, na medida do possível, não se esquecer dos princípios defendidos por Gramsci (1981) de não cindir a teoria do trabalho concreto.

Tendo em vista as narrativas aqui relatadas, constata-se que os desafios foram muitos e que o corpo docente vivenciou diversas dificuldades, sendo que algumas lacunas ainda permanecem. Porém, é na contradição que as práticas curriculares acontecem e ganham sua materialidade. A dicotomia posta na história da educação brasileira, preparando uma maioria para o mundo do trabalho e uma minoria, supostamente com mais condições de pensar ou ascender a todo tipo de conhecimento, em detrimento a formações precárias para àqueles que devem ocupar o mundo produtivo, precisa ser rompida para dar lugar a uma formação emancipatória, defendida há muito tempo por Freire (1997).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A EPT é comumente vista a partir do olhar da Academia, poucos relatos do “fazer” da Educação Profissional são oriundos dos sujeitos que a executam, daqueles que desenvolvem na prática a Educação Profissional. Nos anos 80 do século XX, observa-se que a crítica à Educação Profissional vinha de teóricos da educação que, baseados na obra de Gramsci, principalmente os estudos sobre a escola “unitária ou única”, argumentavam que a educação deveria ser a mesma para a elite e para os filhos dos trabalhadores, as “massas populares”. Para Gramsci, a educação tem que ser vista como “princípio educativo” e não como um processo que prepara alguns para o trabalho e outros para o prosseguimento aos estudos. Para o autor, teoria e prática têm que acontecer de forma integrada.

Nessa perspectiva, a EPT estaria vinculada à formação da massa trabalhadora. Como essa forma de entender a EPT esteve muito presente nos trabalhos acadêmicos, os cursos profissionalizantes carregaram e ainda carregam esse estigma.

O processo aligeirado da publicação da Lei 9394/1996 não atentou para as discussões que vinham acontecendo no meio acadêmico, e o que se observou foi a colocação do ensino profissional mais uma vez a serviço do capital. Este aspecto encontra sustentação no modelo pedagógico adotado, o das competências, reproduzido a partir do modelo seguido pela indústria. A própria Academia incorporou a referência das competências para dar base aos documentos para a escola.

A partir de 2003, com o governo Lula, retoma-se o debate sobre a EPT e principalmente, sobre o decreto 2208/1997, que promoveu a desvinculação do ensino técnico integrado ao Ensino Médio. Novamente, poucos representantes da rede federal de ensino profissionalizante são chamados a participar do debate.

Os sujeitos que “fazem” a EPT cotidianamente, que tiveram que romper com práticas constituídas historicamente e reproduzidas ao longo de muitos anos, não tiveram voz naquele período de mudanças. É importante salientar que, ao longo dos anos, muitos professores já realizavam práticas diferenciadas com resultados positivos, pois a insatisfação ao modelo apresentado acontecia dentro da Instituição.

A docência na EPT é marcada por aproximações da proposta de currículo integrado por parte dos sujeitos envolvidos com o ensino, os quais, ao se defrontarem com os desafios inerentes ao ensino profissional, cunham maneiras para desempenhar da melhor forma possível o que está proposto a essa modalidade de ensino.

A aproximação com os modos de fazer das professoras do *campus* possibilitou a visibilidade de “como” colocam em prática, em seu ofício de ensinar, os desafios percebidos, e como se apropriam do “lugar” que não lhes era conhecido ou que foge do vivido até então – o que vivenciaram em sua vida escolar ou como docentes do ensino superior, por exemplo.

O exercício de elaboração dos cursos pode ser considerado um marco para as professoras contempladas neste estudo, pois, como já narrado por elas, em suas experiências anteriores, chegaram com tudo pronto; tinham apenas que ministrar as aulas e entregar o resultado dos alunos.

Iniciar um novo *campus*, assim como organizar cursos que não tinham uma tradição dentro da Rede Federal, foi uma tarefa árdua e totalmente nova, que exigiu formação de todos os envolvidos.

As possibilidades para um trabalho docente que dê conta das especificidades vivenciadas pelas professoras compõem-se da retomada da formação continuada³², distribuindo-se em dois eixos: uma formação que atenda aos professores que ingressaram no final de 2009 e 2010, que possibilite a esses docentes a compreensão do que se faz em EPT e porque se faz dessa forma; outra que dê prosseguimento ao trabalho iniciado anteriormente, retomando conceitos como o de avaliação por competências, estratégias de ensino e elaboração de material didático. Esses temas são postos em relevo pela professora Danieli do curso de Panificação e Confeitaria, ao dizer que: “ficou um gostinho de quero mais, temas como avaliação, metodologias, elaboração de material didático...”

Outra possibilidade de formação futura elencada pela professora Neli do curso de Cozinha refere-se aos conhecimentos técnicos inerentes à formação inicial dos professores, como expressa:

³² Destaca-se que essa formação teve suas atividades interrompidas no ano de 2010.

Por exemplo, na cozinha contemporânea que eu dou, agora tem toda uma ligação com a química, com a cozinha molecular. Isso é uma super novidade, e o professor necessita de um curso de qualificação para atuar nessa área. Acho que nem temos profissionais aqui, tem que ser de fora... Se trouxesse o profissional para cá, penso que é muito caro. Quantos professores vão fazer o curso?

Os limites à continuidade de um trabalho de formação relacionam-se, principalmente, à dinâmica dos trabalhos do *campus*, o qual atende não somente a comunidade local, mas os diversos municípios da região metropolitana da Grande Florianópolis, da serra e do norte do Estado de Santa Catarina. Essa realidade ocasiona um acúmulo de diferentes cursos com diversos níveis de escolaridade e saídas dos professores para ministrarem aulas em outras localidades. Outro limite incide sobre o número limitado de docentes em algumas áreas profissionais e o fato de o *campus* oferecer os cursos em três turnos a fim de atender às demandas. Também é fator limitante a questão financeira, uma vez que uma Instituição pública não pode contratar serviços sem licitações ou pregões, o que acarreta em atrasos ou impedimentos na contratação de profissionais externos ao IF-SC.

Ainda sobre discussões pertinentes para formações futuras, as professoras registram em suas falas as dificuldades em elaborar material didático, e consideram este um ponto importante para se debater. Também elegem a avaliação como uma questão de extrema relevância, merecendo tratamento especial e prosseguimento nos estudos.

Quanto ao desenvolvimento da formação e posicionamento dos profissionais que a executam, a professora Neli do curso de Cozinha fala sobre a necessidade de objetividade das formações de professores, pois para ela: “a área da educação é muito ampla. Portanto, quem organiza estes espaços formativos, tem que fechar, amarrar mais e trazer os conteúdos já selecionados, de tal forma que não tivéssemos que ler diferentes autores, pois nosso tempo é curto.” O discurso da professora expressa a ideia de que os professores não precisam se apropriar das teorias pedagógicas; que alguém tem que trazer a “receita” pronta.

Sobre a relevância desta pesquisa realizada, uma das professoras apresenta seu posicionamento favorável:

“Que bom que você está estudando essa parte. É importante; eu vejo que é um estudo relacionado com a educação, focado para nós, para um Instituto Federal, e que é um retorno breve, que vem bem pontual para gente. Gostaria de

agradecer a escolha do seu tema, bem interessante.” (Neli, professora de Cozinha)

É imprescindível romper com o pensamento instituído de que as formações de professores têm que ser pontuais ou de cunho imediatistas. Faz-se necessário sanar as questões que surgem no cotidiano escolar por meio de ações precisas, proporcionando a continuidade dos espaços formativos, garantindo a emancipação profissional e conduzindo à consolidação da autonomia docente (NÓVOA, 2002).

Torna-se necessário desfazer o pressuposto de que a formação pedagógica, no sentido de colocá-la em prática, não é papel do professor para levar a um *saber fazer reflexivo*, que seja entendido como autoformação. Assim como o currículo necessita ser visibilizado integrando teoria e prática, da mesma maneira a construção das formações de professores carecem trabalhar com a indissociabilidade da teoria e da prática.

Recuperar as memórias das trajetórias individuais das docentes entrevistadas e abordar com elas os problemas e dificuldades enfrentadas na EPT parece ser uma forma de trazer para o debate os desafios da Educação Profissional hoje.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Reflexão crítica sobre o pensamento de Donal Schön e os programas de formação de professores.** In: _____. (Org.) *Formação reflexiva de professores – estratégias de supervisão.* Porto, Porto, 1996.

ALMEIDA, Alcides Vieira. **Da Escola de Aprendizes de Artífices ao Instituto Federal de Santa Catarina.** Florianópolis: Publicações do IF-SC, 2010.

BOGDAN, R. e BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. www.planalto.gov.br/ccivil/legislacoes.

CERTEAU, Michel de. **A Invenção do Cotidiano.** 1. Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.

CHARTIER, Roger. **A visão do historiador modernista.** In: AMADO, Janaína e FERREIRA, Marieta de Moraes (Org.). *Usos e abusos da história oral.* 8. ed., Rio de Janeiro: FGV, 2006.

CHARTIER, Roger, Trad. de Maria de Lourdes Meirelles Matêncio. **Formas e Sentidos, Cultura Escrita: entre distinção e apropriação.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

CUNHA, Maria Isabel. Inovações pedagógicas e a reconfiguração de saberes no ensinar e aprender na universidade. <http://www.ces.uc.pt/lab2004/pdfs/MAriaIsabelCunha.pdf>. Acessado em 16/10/2011.

DELUIZ, Neise. **O enfoque das competências profissionais no mundo do trabalho e na educação: implicações para o currículo,** texto referência para a teleconferência Currículo por

Competências: Potencialidades e Desafios, organizada pelo Senac Nacional, Rio de Janeiro, 2001.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. 8 ed. - Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

GIMENO SACRISTAN, J. **Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores**. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão Professor**. 2 ed. Porto: Porto, 1995.

GUEDES-PINTO, Ana Lúcia [s.d.]. **Memorial de formação: registro de um percurso**. Disponível em <http://www.fe.unicamp.br/ensino/graduacao/downloads/proesf-AnaGuedes.pdf> [acessado em 13/06/2011]

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do Cárcere, vol. 2**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. 5ª Ed. Rio de Janeiro: Civilização Moderna, 2010.

HARVEY, D. **A Condição Pós-Moderna**. 3ªed. São Paulo: Ed.Loyola, 1993

HELLER, Agnes. **O Cotidiano e a História**. 7ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 2004, pág.20.

HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. **A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

KENSKI, Vani. [s.d.] **Memória e Prática Docente**. Campinas: Centro de Memória-Unicamp.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho**. In: SAVIANI, Dermeval et al (orgs). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2002.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino Médio e Profissional: as políticas do Estado neoliberal.** 4ª Ed. São Paulo: Cortez, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 49ª reimpressão. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005, p. 79.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 2 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado e Sociedade.** São Paulo: Moraes, 1986

FREITAS, H. de (2004). **Certificação do docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização.** Educação & Sociedade, 24 (Ed.85), 1095-1124.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A relação da Educação Profissional e tecnológica com a universalização da escola básica.** In: Educação e Sociedade, n. 100, v. 28. Campinas, SP: CEDES, Unicamp 2007.

HAHN, Rosimeri Schuck. **Contexto bilíngue do Instituto Federal de Santa Catarina: o que dizem os alunos surdos e ouvintes sobre a escola e suas relações com o outro.** Projeto de pesquisa apresentado na seleção para a pós-graduação ao Minter 2009.

IFSC, [http://intranet.ifsc.edu.br/images/file/PPI/principios filosoficos e teoricos.pdf](http://intranet.ifsc.edu.br/images/file/PPI/principios_filosoficos_e_teoricos.pdf)- **PPI**

IFSC, http://www.ifsc.edu.br/index.php?option=com_content&view=article&id=61&Itemid=80 – **Marco Referencial**

LOPES. Alice C. **Políticas de integração curricular.** Rio de Janeiro: Ed. da UERJ, 2008.

LUDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Paulo César. **Diferença cultural e educação bilíngüe: as narrativas dos professores surdos sobre questões curriculares**. [tese] UFSC, Florianópolis, 2009.

MANFREDI, Sílvia Maria. **Educação Profissional no Brasil**. Coleção Docência em Formação. São Paulo: Cortez, 2002.

MASUTTI, Mara Lúcia. **Tradução cultural: desconstruções logofonocêntricas em zonas de contato entre surdos e ouvintes**. [tese] UFSC, Florianópolis, 2007.

MEC. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Educação Profissional e tecnológica: legislação básica- Rede Federal**. 7ª ed. Brasília, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 13ª edição. Ed. Vozes, Petrópolis: 1994.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. **O campo do currículo no Brasil: os anos noventa**. In Candau, Vera (org) "**Didática, currículo e saberes escolares**". Rio de Janeiro: DPA, 2000.

NÓVOA, Antônio (Org.). **Vidas de Professores**. 2ª Ed. Portugal: Porto Editora, 2002.

PERRENOUD, Philippe. **Construir Competências desde a Escola**. Porto Alegre: Artmed Editora, 1999.

_____. **Da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PIAGET, J. **O julgamento moral na criança**. 2^a. ed. Trad. E. Lenardon. São Paulo: Summus, 1994.

PIMENTA, Selma Garrido (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

PORTELLI, Alessandro. Forma e significado na História Oral: A pesquisa como um experimento em igualdade. *IN* Projeto História nº 14, São Paulo: Educ., 1997.

RAMOS, Marise. **Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado**. *In*: RAMOS, Marise; FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Org.). **Ensino Médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005

ROGÉRIO, Regina. **Formação Docente: um Olhar para a Educação Profissional**. Dissertação de Mestrado. Florianópolis: UFSC, 2003.

ROMANELLI, Otaíza. **História da Educação Brasileira**. 11^a ed. Petrópolis: Vozes, 1978.

SANCHO, Juana Maria; HERNÁNDEZ, Fernando (Org.). **Tecnologias para transformar a educação**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

SCHÖN, Donald. *Educating the reflective practitioner*. San Francisco, Jossey-Bass, 1990.

SILVA, Vilmar. **A política da diferença: educadores intelectuais surdos em perspectiva**. [tese]. UFSC, Florianópolis-SC, 2009.

SOARES, L. T. **O que são as políticas de ajuste de caráter neoliberal? In: _____**. **O desastre social**. Rio de Janeiro: Record, 2003.

TOMSON, Alistair. Reconstituo a mem3ria: quest3es sobre a rela33o entre Hist3ria Oral e as mem3rias. *In Projeto Hist3ria*. S3o Paulo: EDUC, n315, abril, 1997.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Crise da modernidade e inova33es curriculares: da disciplina para o controle**. *In*: PERES, Eliane, et al (Org.). *Trajet3rias e processos de ensinar e aprender: sujeitos, curr3culos e culturas*. 1^a ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008, p. 35-58.

VIÑAO FRAGO, Ant3nio. **Culturas escolares, reformas e innovaciones: entre la tradici3n y El cambio**. (texto divulgado pelo autor e ainda n3o publicado; 2006).

VYGOTSKY, L. S. **A forma33o social da mente**. Martins Fontes, 1984.

ZAN, Dirce Djanira Pacheco e. **Curr3culo em tempos plurais: uma experi3ncia no Ensino M3dio**. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educa33o, 2005.

ANEXO I

PERFIL SOCIO-PROFISSIONGRÁFICO

Nome: _____ Idade ___ Data de Nascimento ___/___/___

Naturalidade: _____ Sexo: _____

Estado Civil: _____

Nº de filhos: _____

Escolaridade:

Cursou o Ensino Fundamental e médio em:

- escola pública
- escola privada
- maior parte em escola pública
- maior parte em escola privada
- outros _____

Formação Superior: _____

Pós-graduação: _____

Escolaridade dos Pais:

Pai: _____

Mãe: _____

Carga horária semanal de trabalho: _____

Experiências profissionais anteriores:

Informações adicionais

Data da entrevista:

ANEXO II

Coleta de dados para a Pesquisa de Mestrado de Nelda Plentz de Oliveira

Título do Projeto: FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E O
DESENVOLVIMENTO DE CURRÍCULOS INTEGRADOS NA EPT.

TERMO DE CONSENTIMENTO DA ENTREVISTA

Eu, _____ RG _____
____, tendo ciência dos objetivos da pesquisa de Mestrado Formação Continuada de Educadores e o Desenvolvimento de Currículos Integrados na EPT, cedo os direitos de minha entrevista, realizada no dia ____-____-____ para a utilização dos dados por mim produzidos (em via impressa ou oral). Tenho a garantia de que esses dados serão expostos mantendo-se sigilo absoluto de minha identidade. Para tanto, preencho os dados abaixo e, junto com a pesquisadora Nelda Plentz de Oliveira, assino concordando com o exposto acima:

Endereço: _____ no _____

Bairro: _____ Cidade: _____ CEP _____

Telefone: _____ e-mail: _____

Florianópolis,

Assinatura da professora entrevistada

Assinatura da pesquisadora

ANEXO III

Roteiro para entrevista:

1. Fale um pouco sobre sua formação, sua vida, até se tornar professor.
2. Há quanto tempo você leciona? Como foi sua trajetória profissional até vir trabalhar no IFSC?
3. Quais dificuldades você encontrou no ofício de docente? Foi preparado para o mesmo?
4. Descreva como você organiza e desenvolve suas aulas de um modo geral.
5. Você julga importante a aproximação entre o conteúdo-conhecimento-saber trabalhado e a realidade dos alunos? Como você procura fazer esta aproximação?
6. A formação oferecida no espaço de trabalho contribui para o desenvolvimento do seu fazer docente?
7. Quais os saberes trabalhados na formação continuada repercutiram no seu trabalho?
8. A partir da formação, você buscou que metodologias para desenvolver seu trabalho?
9. A formação continuada possibilitou 'caminhos' para desenvolver um currículo integrado? Você acha importante trabalhar de forma integrada? Em que momentos você percebe essa integração?
10. A formação continuada deu subsídios para a elaboração de novos materiais didáticos? Novas propostas de ensino?
11. O que você sugere tratar em possíveis formações?
12. Como você vê o papel das reuniões pedagógicas?
13. Em que momentos do trabalho docente você identifica possibilidades de trabalho pedagógico que integre o currículo?
14. Você quer falar e deixar registrado mais alguma?