



UNIVERSIDADE FEDERAL
DO ESPÍRITO SANTO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

TATIANA DAS MERCÊS JANUÁRIO

**DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO IFES E NO SENAI-ES:
ESTUDO COMPARATIVO DA INSERÇÃO, FORMAÇÃO E CONDIÇÃO DE
TRABALHO NO CURSO TÉCNICO EM MECÂNICA**

VITÓRIA
2018



Centro de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação

TATIANA DAS MERCÊS JANUÁRIO

**DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO IFES E NO SENAI-ES:
ESTUDO COMPARATIVO DA INSERÇÃO, FORMAÇÃO E CONDIÇÃO DE
TRABALHO NO CURSO TÉCNICO EM MECÂNICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, na linha de pesquisa Educação, Formação Humana e Políticas Públicas da Universidade Federal do Espírito Santo, em cumprimento às exigências legais como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Professor Dr. Marcelo Lima.

VITÓRIA

2018

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Biblioteca Central da Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)
Bibliotecário: Clóvis José Ribeiro Junior – CRB-6 ES-000383/O

J35d Januário, Tatiana das Mercês, 1992-
 Docência na educação profissional no IFES e no SENAI-ES :
 estudo comparativo da inserção, formação, condição de trabalho
 no curso técnico em mecânica / Tatiana das Mercês Januário. –
 2018.
 212 f. : il.

 Orientador: Marcelo Lima.
 Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal
 do Espírito Santo, Centro de Educação.

 1. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do
 Espírito Santo. 2. SENAI – Espírito Santo (Estado). 3. Ensino
 profissional. 4. Professores de ensino técnico. I. Lima, Marcelo. II.
 Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. III.
 Título.

CDU: 37



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

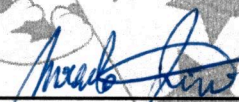
TATIANA DAS MERCÊS JANUÁRIO

DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO IFES E NO
SENAI-ES: ESTUDO COMPARATIVO DA INSERÇÃO,
FORMAÇÃO, CONDIÇÃO DE TRABALHO NO CURSO
TÉCNICO EM MECÂNICA


Dissertação apresentada ao Curso
de Mestrado em Educação da
Universidade Federal do Espírito
Santo como requisito parcial para
obtenção do Grau de Mestre em
Educação.

Aprovada em 08 de março de 2018.

COMISSÃO EXAMINADORA


Professor Doutor Marcelo Lima
Universidade Federal do Espírito Santo


Professora Doutora Vania Carvalho de Araújo
Universidade Federal do Espírito Santo


Professora Doutora Priscila de Souza Chisté Leite
Instituto Federal do Espírito Santo

AGRADECIMENTOS

Agradeço, acima de tudo, a **Deus**, pela minha vida, saúde e sustento. Em seguida, aos meus familiares. Em especial, ao meu esposo, **Tiago Januário**, pelo seu companheirismo, apoio e amor incondicional. À minha mãe, **Adriana das Mercês**, e à minha sogra, **Maria Januário**, pela torcida e admiração. Também às minhas irmãs e às minhas cunhadas pelo apoio e carinho.

Agradeço também aos meus professores, pelos maravilhosos ensinamentos; em especial, ao meu orientador, **Marcelo Lima**, que me aceitou como sua orientanda, acreditou em mim e não mediu esforços para me guiar nesse processo de pesquisa.

À Prof.^a **Vânia Araujo** que, desde o meu primeiro dia de aula no mestrado, tem contribuído com esta pesquisa, sobretudo, na delimitação dos objetivos e problema de investigação.

À Prof.^a **Priscila Chisté** que com carinho aceitou avaliar este trabalho, na qualificação e na defesa, trazendo relevantes contribuições, principalmente para a construção do referencial teórico.

Às minhas colegas de mestrado, em especial, **Michele Pazolini**, **Jaqueline Almeida** e **Zilka Texeira**, pelas horas de estudos e experiências compartilhadas, durante toda essa jornada.

Também aos meus amigos **metodistas** (grupo dos jovens), que são mais chegados que um irmão, pela torcida e apoio moral nos momentos alegres e difíceis.

Aos sujeitos desta pesquisa, **educadores do Senai** – Vitória (CETEC-AF) e **educadores do Ifes** – Campus Vitória, pela recepção calorosa e pelas relevantes contribuições para este estudo.

À **Capex** - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – pela bolsa concedida, durante os dois anos (2016-2018) de realização deste trabalho.

RESUMO

Esta pesquisa tem como foco a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM), com o principal objetivo de analisar e comparar a docência nesse campo, a partir da inserção, da formação, das condições de trabalho e da prática dos professores do curso Técnico em Mecânica no Senai-ES e no Ifes. Fundamentou-se no aporte teórico-metodológico do materialismo histórico e dialético, e dialoga, principalmente, com Frigotto (2010), Kuenzer (2010), Moura (2008) e Machado (2008). A partir de uma abordagem predominantemente qualitativa, utilizando-se do método de análise comparativo, a pesquisa descreveu, analisou e comparou duas realidades específicas da EPTNM, tendo como instrumentos de investigação: a análise documental, a visita *in loco* e as falas dos sujeitos registradas por meio de entrevistas semiestruturadas. As semelhanças entre essas instituições revelam-se por meio: da tradição, da referência e do prestígio social na oferta de cursos de EPTNM; da infraestrutura das salas de aula, oficinas e laboratórios; do currículo (plano de curso); e do perfil dos alunos. As diferenças entre essas instituições revelam-se por meio: da natureza jurídica; das organizações administrativas e pedagógicas; das suas finalidades, objetivos e missões; das suas concepções de educação profissional; do trabalho docente (contrato, salário e plano de carreira); da relação professor-instituição-aluno; do perfil dos professores; e da prática docente. Essas características definem a identidade de cada uma das instituições estudadas e trazem implicações para a docência, definindo seus limites de atuação e de formação. Assim, esta pesquisa favorece a compreensão de que a inserção, a formação e as condições de trabalho do professor podem determinar as suas práticas docentes. Também ressalta a importância da formação docente na EPTNM como espaço que pode ajudar ao professor a compreender o mundo do trabalho e a criar ações educativas que permitam a formação de trabalhadores conscientes da sua realidade e capazes de enfrentar as condições impostas pelo capital.

Palavras-chave: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo. SENAI – Espírito Santo (Estado). Ensino profissional. Professores de ensino técnico.

ABSTRACT

This research focuses on the Technical Professional Education of the Middle Level (EPTNM), with the main objective of analyzing and comparing the teaching in this field, from the insertion, the training, the working conditions and the practice of the teachers of the Technical course in Mechanics in Senai-ES and Ifes. It was based on the theoretical-methodological contribution of historical and dialectical materialism, and dialogues mainly with Frigotto (2010), Kuenzer (2010), Moura (2008) and Machado (2008). From a predominantly qualitative approach, using the comparative analysis method, the research described, analyzed and compared two specific realities of the EPTNM, having as research instruments: the documentary analysis, the on-site visit and the speeches of the registered subjects through semi-structured interviews. The similarities between these institutions are revealed through: tradition, reference and social prestige in the provision of EFAIDS courses; the infrastructure of classrooms, workshops and laboratories; curriculum (course plan); and student profile. The differences between these institutions are revealed through: the legal nature; administrative and pedagogical organizations; of its aims, objectives and missions; of their conceptions of professional education; of teaching work (contract, salary and career plan); of the teacher-institution-student relationship; profile of teachers; and teaching practice. These characteristics define the identity of each of the institutions studied and have implications for teaching, defining their limits of performance and training. Thus, this research favors the understanding that the insertion, training and working conditions of the teacher can determine their teaching practices. It also highlights the importance of teacher training in the EPTNM as a space that can help the teacher to understand the world of work and create educational actions that allow the formation of workers aware of their reality and able to face the conditions imposed by capital.

Keywords: Federal Institute of Education, Science and Technology of Espírito Santo. SENAI - Espírito Santo (State). Professional education. Teachers of technical education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Unidade do Senai-ES em Vitória (CETEC-AF)	69
Figura 2 – Oficina de Fabricação Mecânica do Senai - Vitória (CETEC-AF)	72
Figura 3 – Cento de usinagem e Torno CNC do Senai-Vitória (CETEC-AF)	72
Figura 4 – Oficina de Manutenção Mecânica do Senai-Vitória (CETEC-AF).....	73
Figura 5 – Oficina de Soldagem do Senai-Vitória (CETEC-AF)	74
Figura 6 – Laboratório de Ensaios e Materiais do Senai-Vitória (CETEC-AF)	74
Figura 7 – Laboratório de Hidráulica e Pneumática do Senai-Vitória (CETEC-AF).	75
Figura 8 – Evolução das Escolas de Aprendizes Artífices, de 1909 até a criação dos Institutos Federais em 2008	77
Figura 9 – Ifes – Campus Vitória	80
Figura 10 – Setor de Fabricação Mecânica do Ifes - Campus Vitória	82
Figura 11 – Centro de usinagem CNC do Ifes - Campus Vitória	83
Figura 12 – Setor de Soldagem do Ifes - Campus Vitória	83
Figura 13 – Setor de Ensaios de materiais do Ifes.....	84
Figura 14 – Setor de Manutenção Mecânica do Ifes - Campus Vitória	84
Figura 15 – Setor de Refrigeração Ifes - Campus Vitória.....	85
Figura 16 – Setor de Hidráulica e Pneumática do Ifes-Campus Vitória.....	85
Figura 17 – Requisitos mínimos aos docentes II no Senai-ES.....	107
Figura 18 – Critérios para avaliação de aula expositiva no Senai-ES.....	108
Figura 19 – Salário dos docentes do Senai-ES.....	109
Figura 20 – Titulação exigida aos docentes da EPTNM no Ifes.....	110
Figura 21 – Critérios para avaliação de aula expositiva no Ifes	112
Figura 22 – Pontuação dos títulos e experiências profissionais no Ifes	113
Figura 23 – Vencimento básico e retribuição por titulação – docente do Ifes	114

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Quadro metodológico: estabelecendo coerência entre as questões e fontes	29
Quadro 2 – Descritores de pesquisa	33
Quadro 3 – Resumo da regulamentação da Formação e Requisitos para a docência na EPTNM.....	45
Quadro 4 – Comparação entre o Senai e os IFs.....	86
Quadro 5 – Editais e Comunicados analisados.....	106
Quadro 6 – Inserção, formação, remuneração e carreira docente no Senai-ES e no Ifes	115
Quadro 7 – Nível e área da formação dos professores atuantes no curso Técnico em Mecânica do Senai - Vitória, considerando o último título.....	138
Quadro 8 – Perfil dos educadores do Senai-Vitória participantes da pesquisa.....	139
Quadro 9 – Nível e área da formação dos professores atuantes no curso técnico em mecânica do Ifes - Campus Vitória, considerando última titulação	140
Quadro 10 – Perfil dos educadores do Ifes - Campus Vitória participantes da pesquisa.....	141
Quadro 11 – Matriz curricular do curso técnico em mecânica do.....	148
Quadro 12 – Disciplinas teóricas e práticas do curso técnico do Senai-ES	150
Quadro 13 – Matriz Curricular do curso Técnico em Mecânica do Ifes (subsequente e concomitante).....	162
Quadro 14 – Disciplinas teóricas e práticas do curso técnico do Ifes.....	164
Quadro 15 – Comparação do trabalho docente no Senai-ES e no Ifes.....	172

LISTA DE TABELAS

Tabela 2 – Perfil dos alunos, índice de procura e o fluxo escolar do curso técnico em mecânica (concomitante e subsequente) relativos ao ano de 2016.....	89
Tabela 3 – Rendimentos totais de professores da educação básica empregados com uma única ocupação no ano de 2015	134

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBAI	Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial
CEB	Câmara de Educação Básica
CETEC-AF	Centro de Educação e Tecnologia Ariovaldo Fontes
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNI	Confederação Nacional das Industrias
CP	Conselho Pleno
DN	Departamento nacional do Senai
DR	Departamento regional do Senai
EP	Educação Profissional
EPTNM	Educação Profissional Técnica de Nível Médio
ES	Espírito Santo
FIC	Formação inicial e continuada
FINDES	Federação das Indústrias do Estado do Espírito Santo
GT	Grupo de Trabalho
Ifes	Instituto Federal do Espírito Santo
IFs	Institutos Federais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
MP	Medida Provisória
ONGs	Organizações Não-Governamentais
PNE	Plano Nacional de Educação
PSCD	Programa Senai de Capacitação Docente (PSCD)
RBE	Revista Brasileira de Educação
RBPAE	Revista Brasileira de Política e Administração da Educação
RBFPF	Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores
Senai	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
T&D	Treinamento e Desenvolvimento
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	REVISÃO BIBLIOGRÁFICA E LEGAL SOBRE A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	33
2.1	REVISÃO BIBLIOGRÁFICA	33
2.2	REVISÃO DA LEGISLAÇÃO QUE NORTEIA A PROFISSÃO E A FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL.....	38
2.2.1	Regulamentação atual da profissão e da formação docente	38
2.2.2	Contribuições da revisão da legislação para a pesquisa	44
3	REFERENCIAL TEÓRICO: CONCEITOS E CONCEPÇÕES QUE NORTEIAM A PESQUISA	48
3.1	TRABALHO E EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO HUMANA.....	49
3.2	O TRABALHADOR DOCENTE NO ÂMBITO DA SOCIEDADE CAPITALISTA.....	54
3.3	A ESPECIFICIDADE DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO	58
3.4	CONTRIBUIÇÕES DO REFERENCIAL TEÓRICO PARA A PESQUISA.....	64
4	CONTEXTOS DA PESQUISA	65
4.1	CONHECENDO O SENAI-NACIONAL E O SENAI-ES.....	65
4.1.1	Senai Nacional	66
4.1.2	Senai no Espírito Santo	68
4.1.3	Estrutura física do Senai-Vitória	70
4.1.3.1	Infraestrutura do curso Técnico em Mecânica - Senai-Vitória	71
4.2	CONHECENDO A REDE FEDERAL E O INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO	76
4.2.1	Rede Federal	76
4.2.2	O Instituto Federal no Espírito Santo	79
4.2.3	Estrutura física do Ifes - Campus Vitória	81
4.2.3.1	Infraestrutura do curso Técnico em Mecânica – Ifes - Campus Vitória	81
4.3	ESTUDO COMPARATIVO DOS CONTEXTOS DA PESQUISA.....	86
4.3.1	Legislação, ano de criação e natureza jurídica do Senai-ES e do Ifes 87	
4.3.2	Público alvo, perfil dos alunos, fluxo escolar e índice de procura dos cursos técnicos em mecânica do Senai-ES e do Ifes	88
4.3.3	Modalidades de ensino ofertadas no Senai-ES e no Ifes	91
4.3.4	Estrutura administrativa e autonomia política e pedagógica na percepção dos docentes do Senai-ES e do Ifes	92
4.3.5	Finalidades das instituições e papel da educação profissional	96
4.3.6	Estrutura física e tecnológica das unidades de ensino e avaliação dos docentes sobre os espaços formativos	100
5	INSERÇÃO, FORMAÇÃO, REMUNERAÇÃO E CARREIRA DOS PROFESSORES NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO NO SENAI-ES E NO IFES	105
5.1	PROCESSO SELETIVO DE PROFESSORES NO SENAI-ES.....	106

5.2	PROCESSO SELETIVO DE PROFESSORES NO IFES	110
5.3	ANÁLISE COMPARATIVA DA INSERÇÃO: FORMAÇÃO, REMUNERAÇÃO E CARREIRA DOS PROFESSORES NO SENAI-ES E DO IFES	114
5.3.1	Requisitos exigidos: formação pedagógica x formação tecnológica	115
5.3.2	Requisitos exigidos: experiência na docência x experiência na área tecnológica	119
5.3.3	Etapas dos processos seletivos: conteúdo programático, prova didática e entrevista/prova de título	124
5.3.4	Natureza do processo seletivo	126
5.3.5	Condições de trabalho dos professores: contrato, salário e plano de carreira	128
5.3.6	Perfil dos docentes do curso Técnico em Mecânica do Senai- Unidade Vitória e do Ifes - Campus Vitória	137
6	TRABALHO DOCENTE NO CURSO TÉCNICO EM MECÂNICA DO SENAI-ES E DO IFES	143
6.1	ESPECIFICIDADE DO TRABALHO DOCENTE NO SENAI - UNIDADE VITÓRIA.....	143
6.1.1	Trabalho docente prescrito no currículo do curso Técnico em Mecânica do Senai - Unidade Vitória.....	143
6.1.2	Trabalho docente realizado segundo a percepção dos professores do curso Técnico em Mecânica do Senai - Unidade Vitória	153
6.2	ESPECIFICIDADE DO TRABALHO DOCENTE NO CURSO TÉCNICO EM MECÂNICA DO IFES – CAMPUS VITÓRIA	158
6.2.1	Trabalho docente prescrito no currículo dos curso Técnico em Mecânica do Ifes - Campus Vitória	158
6.2.2	Trabalho docente realizado segundo a percepção dos professores do curso Técnico em Mecânica do Ifes – Campus Vitória.....	166
6.3	ESTUDO COMPARATIVO: TRABALHO DOCENTE NO SENAI-ES E NO IFES.....	171
6.3.1	Público-alvo e forma de ingresso e suas implicações para a docência	173
6.3.2	Desenho curricular e disciplinas do curso técnico em mecânica do Senai - Unidade Vitória e Ifes - Campus Vitória	175
6.3.3	Objetivos e finalidades do curso Técnico em Mecânica do Senai - Unidade Vitória e Ifes - Campus Vitória e suas implicações para a docência	178
6.3.4	Metodologias de ensino, de aprendizagem e de avaliação do Senai - Unidade Vitória e Ifes - Campus Vitória	178
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	182
	REFERÊNCIAS	191
	APÊNDICES A - Relação de trabalhos acadêmicos que abordam questões relacionadas à docência na Educação Profissional, no período de 2013 a 2016	200
	APÊNDICE B - Relação das principais legislações que normatizam a profissão e a formação dos docentes para a EPTNM na atualidade.....	204
	APÊNDICE C - Perguntas para entrevistas semiestruturadas	211

1 INTRODUÇÃO

A educação é um processo de ensino e aprendizagem que garante a apropriação dos saberes necessários para a vida social. Ela existe desde o surgimento da humanidade. Na verdade, sua origem se confunde com a própria origem dos seres humanos. Desde os primórdios, em que os homens¹ adaptavam a natureza a si, já existiam as trocas de experiências, saberes e aprendizados entre os indivíduos. Assim, ao mesmo tempo em que transformavam a natureza em meios úteis para a vida, os humanos se transformavam e se produziam. Ao longo do tempo, o modo de produção/trabalho e as relações sociais sofreram modificações, surgindo a necessidade de se pensar em outros modos de efetivar a educação. Com isso, a escola foi criada como espaço mediador do processo de apropriação da cultura e do conhecimento, como aponta Saviani (2007a).

Em cada período histórico, a escola desenvolveu objetivos diferentes no processo de formação social do homem. Na Idade Média, era atrelada à Igreja e um espaço privilegiado do clero e da elite. Na Idade Moderna, com a consolidação da sociedade capitalista, a escola se tornou, pelo menos na letra lei, um direito social; isso ocorreu principalmente porque os homens, na modernidade, precisavam se adaptar ao ideário burguês. Por conseguinte, atualmente, as legislações, sobretudo, dos países capitalistas como o Brasil, definem a educação escolar com um direito universal, que deve ser assegurado pelo Estado.

Evidentemente, a educação escolar desempenha papel mediador fundamental na sociedade. O professor é agente ativo na construção de uma educação escolar comprometida com sua responsabilidade política: de formação de cidadãos conscientes da sua realidade, autores da sua própria história, críticos sobre o mundo e sobre as relações sociais que se estabelecem.

Refletir sobre o papel docente faz lembrar as motivações que me levaram a ingressar no Mestrado em Educação e estudar a **docência na Educação Profissional Técnica em Nível Médio (EPTNM)**, que é a temática desta pesquisa.

¹ A palavra *homem/homens*, apresentada ao longo deste texto, remete aos membros do gênero humano: homens e mulheres.

Antes de ingressar no mestrado, eu, graduanda em Letras-Português, dedicava-me aos estudos da linguística computacional, com ênfase na morfologia e sintaxe; por conseguinte, tinha a intenção de prosseguir nessa linha de pesquisa. Contudo, as experiências de estágios e monitorias, realizadas ao longo da graduação no campo do ensino, me possibilitaram vivenciar alguns obstáculos. O maior deles foi a dificuldade de inovar, o que me exigia criar práticas educativas que fugissem da memorização, repetição e, sobretudo, da fragmentação.

Essa dificuldade me incomodava de tal maneira, que desejei construir práticas “mais apropriadas”, conforme a perspectiva da formação integral. Querendo evoluir, nasceu em mim o desejo de cursar uma pós-graduação na área da educação e, nesse período, surgiu a oportunidade de estudar no curso *lato-sensu* em Educação Profissional e Tecnológica (EPT), no Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes). Foi na especialização que obtive ciência do que é a Educação Profissional (EP) e primeiro me aproximei do referencial teórico desta área. A partir desse contato, apaixonei-me pelo ensino profissionalizante e desenvolvi um interesse enorme pela temática desta pesquisa, que surgiu, principalmente, em decorrência do meu trabalho de conclusão de curso feito na especialização².

Hoje, não desejo somente melhorar minhas práticas de ensino, mas possibilitar reflexões sobre o trabalho docente - sobretudo na Educação Profissional Técnica em Nível Médio (EPTNM) - que sejam capazes de impulsionar os educadores a repensar o ensino profissional e, por conseguinte, construir práticas educativas comprometidas com a emancipação e a liberdade do ser humano.

Com este estudo, portanto, visio contribuir para o entendimento de que o papel da docência na Educação Profissional (EP) vai muito além da transmissão de conhecimentos e técnicas para o emprego/mercado; trata-se de um trabalho de transformação de pessoas, que permite uma atuação crítica e ativa no mundo do trabalho. Nessa lógica, a docência na EP possui especificidades. Para atender as

² Em meu trabalho de conclusão de curso na especialização em EPT no Ifes, analisei a formação inicial e continuada dos docentes do curso Técnico em Automação Industrial do Senai-Vitória/ES e sua relação com a prática educativa no contexto da pedagogia das competências. Os resultados da pesquisa apontaram que, no processo de admissão dos docentes, há uma ênfase na competência técnica; tal ênfase se estende aos cursos de formação continuada e prática docente.

demandas e diversidades dessa modalidade de ensino, é necessário um perfil docente completo e a valorização deste profissional por meio do pagamento de salários justos, desenvolvimento de plano de carreira, incentivo para formação continuada, entre outros elementos que são necessários para melhores condições do trabalho docente.

Logo, nesta pesquisa, a EP constitui o contexto do qual emerge o meu objeto de estudo (a docência). Conforme a Lei nº. 9394/96 (BRASIL, 2016), que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) do sistema de educação do Brasil, a educação escolar compõe-se do ensino de nível superior e da educação básica, esta é formada pelo ensino infantil, ensino fundamental e ensino médio. Além disso, a educação escolar engloba diversas modalidades de ensino que permeiam os seus níveis escolares. Uma dessas modalidades é a EP.

A EP possui a especificidade de formar pessoas para o mundo do trabalho, o que inclui a preparação para o trabalho e a cidadania. O Art.39, apresentado no capítulo III, do título V, da LDB (BRASIL, 2016), define que a EP “integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia”; no § 2º desse artigo fica assegurado que a EP abrange os seguintes cursos: “I- formação inicial e continuada ou qualificação profissional; II- de educação profissional técnica de nível médio; III- de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação”. Dentre esses cursos, escolhi estudar os docentes que atuam no nível médio.

A LDB possui uma seção específica (Seção IV-A: Da Educação Profissional Técnica de Nível Médio) que normatiza a EPTNM como um curso de formação geral do educando, podendo ser desenvolvida na forma subsequente, para alunos que já concluíram a educação básica, ou articulada (integrada ou concomitante) ao ensino médio para alunos que estão estudando nessa etapa.

Autores como Frigotto (2001), Moura (2014b) e Kuenzer (2011) esclarecem que a EP não tende a se restringir às necessidades do mercado; mais do que isso, visa formar pessoas para atuação consciente no mundo. Nessa perspectiva, a EP pode ser um elemento mediador de fortalecimento das lutas da classe trabalhadora e de

superação das condições impostas pelo atual mercado capitalista, pois possibilita promover a formação técnica para o trabalho e, junto a isso, propiciar a formação de cidadãos críticos; comprometidos com a equidade social; inconformados com as injustiças e insustentabilidade do capitalismo; e com disponibilidade para transformar a sociedade.

Para isso, os docentes desta área são convocados a operar com a teoria e com a prática, com o fito de proporcionar aos educandos não só a qualificação técnica adequada para o trabalho, mas, sobretudo, contribuir para a emancipação dos sujeitos. Nessa lógica, quando se fala em formação humana e integral, pensa-se em uma educação que permita desenvolver uma ampla compreensão dos saberes construídos historicamente e socialmente pela humanidade e uma formação completa de trabalhadores e cidadãos, que seja capaz de possibilitar aos alunos uma atuação ativa, crítica e consciente no mundo.

Trabalhar nessa perspectiva não é uma tarefa fácil, posto que os professores enfrentam vários desafios que limitam - ora em maior, ora em menor grau - a sua atividade de ensino. Isso pode incidir, em parte, devido ao fato de que, somente com a formação inicial, fica difícil propiciar uma educação ampla, cidadã e integrada à vida real dos sujeitos, principalmente porque a maioria dos docentes que atuam na modalidade técnica (subsequente e concomitante) de educação profissional tende a não possuir licenciatura ou formação pedagógica, nem experiência na área do ensino.

Nesse contexto, o trabalho docente torna-se ainda mais desafiador e complexo, sob vários aspectos, especialmente porque transcende o ensino propedêutico, ligando-se à ciência e a tecnologia. Além do mais, a cultura interna das instituições de ensino (valores, objetivos, normas, organização administrativa, política, pedagógica, entre outros), nas quais os professores trabalham, nem sempre permite um trabalho coerente em relação aos princípios da formação humana; logo, muitas vezes, os professores precisam se lançar ao trabalho contra-hegemônico.

Diante dessa problematização, a **questão central** que instiga a presente pesquisa é: como a inserção, a formação e as condições de trabalho determinam as práticas docentes na educação profissional no Senai-ES e no Ifes?

Nessa investigação, os principais sujeitos desta pesquisa são os professores atuantes nos cursos técnicos em mecânica do Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes - Campus Vitória) e do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai - unidade Vitória).

É interessante ressaltar que o Senai-ES e o Ifes foram escolhidos para realização desta pesquisa por serem instituições de referência na oferta de cursos de EPTNM na sociedade capixaba. Nesse sentido, dentre os vários *campi* do Ifes em funcionamento, atualmente, optei por fazer a pesquisa no Campus Vitória, pois é o mais antigo, portanto, possui tradição na oferta de cursos de EPTNM. Na mesma lógica, dentre as unidades de ensino do Senai-ES, também escolhi a de Vitória, porque, igualmente, sendo a mais antiga, apresenta tradição na oferta de cursos de EPTNM na região capixaba.

Outra razão que me motivou a escolher as escolas localizadas na cidade de Vitória-ES foi o fato de que ambas ofertam o curso Técnico em Mecânica, o qual é a referência para esta pesquisa, para fins de análise da docência, por se tratar de um curso tradicional no campo da EPTNM. Além do mais, o currículo do curso Técnico em Mecânica prevê grande quantidade de atividades práticas e um processo de formação extremamente técnica, assim, possivelmente os professores devem enfrentar desafios para desenvolver atividades de ensino que ultrapassem a lógica pragmática, a qual tradicionalmente caracteriza essa modalidade de ensino.

Dessa forma, estabeleci como **objetivo geral** desta pesquisa: analisar e, sobretudo, comparar como a inserção, a formação e as condições de trabalho determinam as práticas docentes na educação profissional no Senai-ES e no Ifes nos cursos técnicos em mecânica; cujo desdobramento se estruturou nos seguintes **objetivos específicos**:

- a) descrever, analisar e comparar como a inserção e a formação determinam o perfil dos professores, tendo em vista sua relação com a prática docente no Senai-Vitória e no Ifes – Campus Vitória;
- b) identificar e comparar as condições para o trabalho docente, tendo em vista a infraestrutura (salas de aula, laboratórios e oficinas), remuneração, contrato de trabalho e plano de carreira das instituições; e
- c) especificar, na ótica dos professores e na prescrição dos planos de curso, as especificidades do trabalho docente (desafios, público alvo, metodologias) nos cursos técnico em mecânica do Senai – Vitória (CETEC-AF) e do Ifes-Campus Vitória.

Para alcance desses objetivos, esta pesquisa se fundamenta na perspectiva teórica marxista. As contribuições desse aporte teórico nos ajudam a pensar em uma dialética da prática e da formação docente. De acordo com Marx (1983, 2010), o trabalho tem um sentido ontológico, que remete a uma atividade essencialmente humana que proporciona, ao longo da história, a própria humanização. Por conseguinte, o trabalho tem um princípio educativo, pois é por meio dele que o homem transforma a natureza em meios de vida e, conseqüentemente, se humaniza, se modifica, se cria e se expande em conhecimento. Portanto, o trabalho não se resume apenas à transformação de um objeto em outro objeto, porque o próprio trabalhador se transforma naquilo que ele faz.

Nesse sentido, Moura (2000, 2016) mostram que o trabalho docente possui uma natureza particular: sua principal atividade é o ensino, que tem como objetivo permitir aos alunos o desenvolvimento da atividade de aprendizagem. A partir da interação entre professor e aluno, o processo de ensino e de aprendizagem se desenvolve. Como expõe Moura (2000, 2016), o resultado dessa interação é a transformação dos indivíduos; se isso não acontece, a prática educativa não tem sentido.

Portanto, o aluno (ser humano) transformado é o produto do trabalho docente. Moura (2016) esclarece que, no processo educativo, o aluno tende a sair diferente de como entrou, isto é, ao aprender o aluno se transforma, e essa transformação não se conservar apenas no momento da aula, mas se estende por toda a vida dele.

É importante retomar a concepção dialética do trabalho, exposta por Marx (1983 e 2010a), em que o trabalho não possibilita somente a transformações dos objetos (ou produtos), mas promove a transformação do próprio trabalhador. Logo, não é só o aluno que sai diferente da aula, pois o próprio professor sofre modificações, ou seja, a identidade profissional do educador se constitui pela função que ele exerce: ele é educador porque educa. A partir dessas considerações, pode-se inferir que há uma significativa diferença entre ser profissional do magistério (que se realiza no contexto escolar) e ser profissional do mercado (que se realiza, sobretudo, nos espaços da indústria).

No contexto da mecânica, por exemplo, a atuação de um profissional técnico, ou engenheiro, é bem diferente da atuação do professor. Ambos os profissionais possuem o mesmo objeto (a mecânica), mas agem sobre ele de modo distinto, pois a finalidade dos dois é diferente: um precisa projetar, construir, operar os sistemas mecânicos, mas o outro precisa realizar a atividade de ensino. Isso permite compreender que para ser professor de mecânica é necessário saber transformar esse conhecimento tecnológico em conteúdo escolar. Em outras palavras, ao professor seria necessário não só saber as regras que implicam a profissão na área da mecânica, mas saber ensiná-las, tendo em vista o aprendizado por parte dos alunos.

Nessa lógica, autores que versam sobre a educação como mediação, cuja função primordial é a formação humana - como Saviani (2007a) e Duarte (2011) - nos possibilitam inferir que o professor é um sujeito importante para a efetivação no processo educativo, pois é ele quem interfere diretamente na formação dos educandos. Assim, esses autores afirmam que a prática pedagógica do professor é política, pois pode perpetuar ou contribuir para a transformação da sociedade e isso dependerá do seu posicionamento e de suas ações educativas.

No campo da EP, ter consciência desse caráter político do trabalho docente é fundamental para construção de atividades de ensino críticas e comprometidas com as necessidades dos trabalhadores. A EP é uma modalidade historicamente voltada para atender às demandas do mercado, logo, a prática docente nessa área tende a seguir na direção da formação pragmática. Entretanto, Saviani (2007b) e Frigotto

(2001) são alguns dos autores que ajudam a entender que a EP não é um instrumento de alienação do trabalhador e convidam a compreendê-la como uma educação que possibilita a emancipação humana. Assim, esses autores motivam o trabalho docente contra-hegemônico, no sentido da luta por políticas educacionais que valorizam o ser humano acima de qualquer lei do mercado, visando atender as necessidades da classe trabalhadora e superar a lógica do capital.

Portanto, a função do professor na educação profissional não se resume à formação de trabalhadores, conforme o modo de produção capitalista. Ao contrário disso, na perspectiva da formação humana, cabe ao professor dirigir, organizar e planejar sua atividade de ensino tendo em vista a formação ampla, crítica e política dos cidadãos, que prevê a emancipação, a liberdade e a independência das pessoas.

Nesse sentido, Machado (2008) e Moura (2008) ressaltam que a docência na educação profissional pressupõe um perfil docente completo e uma atuação pedagógica específica. Assim, contribuem para a reflexão de que os programas de formação inicial e continuada de professores para a educação profissional são importantes para consolidação de um trabalho docente crítico, consciente e político; principalmente porque, nessa área, poucos profissionais possuem formação adequada para tanto, posto que, conforme esses autores, no Brasil, as políticas de formação de professor para a EP são tratadas, normalmente, a partir do caráter emergencial e provisório.

Essa situação negligencia a necessidade de políticas públicas de formação docente para a EP, facilitando a entrada, nas salas de aula, de profissionais do mercado sem formação para exercer a docência e não contribuindo para o desenvolvimento da educação cidadã, que visa à emancipação dos sujeitos. Mesmo com alguns tímidos avanços no plano constitucional, o que fica evidente é que não há, na atualidade, uma regulamentação que defina claramente os requisitos de entrada e a formação de professores para essa modalidade de ensino, podendo refletir nas condições de trabalho (contratos, carreira, remuneração) dos professores.

Daí a relevância da presente pesquisa, que se ancora na centralidade da docência na EPTNM, além de se constituir um tema pouco explorado pela produção

acadêmica, como foi evidenciado na revisão de bibliografias - exposta no capítulo 2 - na qual realizei um levantamento das produções (teses, dissertações e artigos) que versam sobre o professor, sobre o seu trabalho e sua formação no contexto da EP. Esse mapeamento foi realizado em oito bancos de dados, a partir de 3 descritores, com a recuperação de 72 trabalhos; porém, apenas 33 (45,83%) dos estudos encontrados se direcionam especificamente à educação profissional.

O resultado da revisão bibliográfica indica que a temática em tela carece de estudos e investigações mais aprofundadas. Os trabalhos encontrados no processo de mapeamento contribuíram para minha pesquisa. Contudo, nenhum deles se propõe a analisar as relações entre os processos de inserção, as formações docentes, as condições de trabalho e as práticas docentes no contexto do curso técnico em nível médio, que é o propósito desta investigação. Além disso, é possível observar que a maioria dos trabalhos encontrados se destina a estudar o professor das escolas públicas; logo, minha pesquisa se diferencia, porque visa, por meio de um estudo comparativo, analisar a docência no contexto da rede federal (Ifes - Campus Vitória) e da rede privada (Senai - Unidade Vitória).

As questões inicialmente expostas e os objetivos deste trabalho demandam uma pesquisa de abordagem qualitativa que, segundo Michel (2015, p.40), “se propõe a colher e analisar dados descritos, obtidos diretamente da situação estudada”. Michel (2015, p.41) ainda ressalta que “a pesquisa qualitativa se propõe a entender, interpretar motivos e significados de um grupo de pessoas em relação a uma questão especificamente determinada”.

Desse modo, o pesquisador participa da mesma realidade de seu objeto de estudo, compreende e interpreta seu objeto a partir de análises empíricas e estudos analíticos, os quais não têm necessariamente a finalidade estatística e matemática, pois o seu propósito principal é, conforme Michel (2015, p.41), “identificar e analisar com maior grau e profundidade dados e informações não mensuráveis, sentimentos, sensações, percepções, pensamentos, intenções, comportamentos passados, expectativas futuras, experiências, vivências”. Nesse sentido, Lüdke e André (1986, p.12) afirmam que, na pesquisa qualitativa:

[...] há sempre uma tentativa de capturar as perspectivas dos participantes, isto é, a maneira como os informantes encaram as questões que estão sendo focalizadas. Ao considerar os diferentes pontos de vista dos participantes, os estudos qualitativos permitem iluminar o dinamismo interno das situações, geralmente inacessíveis ao observador externo.

A partir da abordagem qualitativa, esta pesquisa assume o panorama do estudo comparativo, que, conforme Michel (2015, p.73), “permite o confronto, o paralelo entre os elementos investigados, considerando suas particularidade e relações”. Segundo Gil (2008, p.17), “algumas vezes, o método comparativo é visto como superficial em relação a outros. No entanto, há situações em que seus procedimentos são desenvolvidos mediante rigoroso controle e seus resultados proporcionam elevado grau de generalização”.

A comparação é uma atividade cognitiva que, segundo Schneider e Schimit (1998, p. 1), permite “descobrir regularidades, perceber deslocamentos e transformações, [...] identificando continuidades e descontinuidades, semelhanças e diferenças, e explicitando as determinações mais gerais que regem os fenômenos sociais”. Schneider e Schimitt (1998) expõem algumas orientações para investigar com base nessa metodologia: primeiro precisamos selecionar dois ou mais fenômenos que possam ser efetivamente comparados; depois, é preciso definir o que será comparado, isto é, determinar as variáveis de comparação; e, por fim, devemos atingir a generalização, que remete a descrição e explicação das similitudes e contrastes que puderam ser observados ao longo da investigação.

O princípio do método comparativo tem relação com o reconhecimento da alteridade, isso fica claro no seguinte enunciado de Ciavatta Franco (2000, p. 200)

O princípio da comparação é a questão do outro, o reconhecimento do outro e de si mesmo através do outro. A comparação é um processo de perceber diferenças e as semelhanças e de assumir valores nesta relação de reconhecimento de si próprio e do outro. Trata-se de compreender o outro a partir dele próprio e, por exclusão, reconhecer-se na diferença.

Isso significa que os seres, ou elementos, possuem relações, posto que são partes de uma totalidade; nesse sentido, a partir do conhecimento sobre o outro é possível conhecer a si mesmo.

Nessa lógica, investigar a relação entre a docência no Ifes e no Senai-ES permite uma ampla compreensão sobre esse objeto pesquisado. As duas instituições possuem relações, principalmente porque são partes de uma totalidade, assim, é possível evidenciar, não só as diferenças e as semelhanças entre elas, mas também as regularidades, as transformações, as contradições, os limites e as possíveis contribuições, o que permite a generalização, isto é, a identificação das determinações mais gerais da docência no contexto da EPTNM. Para tanto, as variáveis (ou categorias) que serviram de base para pesquisa foram: inserção, formação, condição de trabalho e prática docente. Essas variáveis foram escolhidas porque trazem à discussão questões sobre a docência na educação profissional que, neste trabalho, foram analisadas e comparadas.

Portanto, nesta pesquisa, o método comparativo foi utilizado com o objetivo de compreender como a docência se estrutura nas diversas realidades educativas. Para tanto, foi preciso preservar as singularidades de cada instituição de ensino e as especificidades do trabalho docente realizado e demandado em cada um desses contextos escolares. Não se teve a pretensão de estabelecer juízo de valor sobre as características identificadas, isto é, apontar em qual escola a docência é melhor. Também não se teve a pretensão de estabelecer ou/e transportar um modelo de docência de uma escola para outra. No que se refere à docência, os dados desta pesquisa evidenciam que as instituições estudadas possuem certos limites, logo, cada uma tem algo para aprender com a outra.

Pelo exposto, a comparação como metodologia de investigação não se restringe à ação de traçar diferenças e semelhanças entre dois ou mais objetos investigados. Fica claro, assim, que essa metodologia exige estudo atento e cuidadoso, análises e interpretações críticas aprofundadas sobre o objeto analisado (SCHNEIDER; SCHIMITT, 1998).

Para isso, com fito de realizar um estudo crítico sobre a docência na EPTNM, procurei analisar as informações construídas ao longo deste trabalho sob a orientação da linha teórica dialética marxista, a qual emprega o método materialista histórico-dialético. Esse método é chamado assim, pois, segundo Stalin (1938), “[...] o seu modo de abordar os fenômenos da natureza, seu método de estudar esses

fenômenos e de concebê-los, é dialético, e sua interpretação dos fenômenos da natureza, seu modo de focalizá-los, sua teoria, é materialista”. Nessa perspectiva, os fenômenos e os objetos são analisados tendo em consideração o todo articulado, as suas transformações e as suas contradições.

Portanto, escolhi esse método para nortear meu trabalho, porque - com base nas categorias historicidade, totalidade e contradição - permite apreender não só a aparência (ou a forma dada) do objeto desta pesquisa, mas a essência dele (sua estrutura e dinâmica), possibilitando compreender a docência na educação profissional de forma mais completa possível, a partir das suas contradições, transformações históricas e sua relação com a totalidade social, levando em conta os aspectos econômicos, políticos, de classe, entre outros.

O materialismo histórico-dialético implica a concepção ontológica do homem, a qual centraliza no indivíduo a autoria da sua própria história. Sobre essa questão, a teoria marxista sustenta que o sujeito produz a si mesmo e toda a humanidade na relação dele com a natureza e com outros humanos pela ação do trabalho (atividade vital). Isso significa que as relações e os modos de organização social (econômica, política e cultural) foram, e continuam sendo, construídos pelos indivíduos ao longo de sua existência.

Löwy (2015) corrobora essa discussão ao afirmar que os fenômenos econômicos ou sociais são modificados pelas ações humanas e, dialeticamente, os seres humanos também se constituem e se transformam neste processo: ao mesmo tempo em que os indivíduos são produtos da sociedade, esta é produzida por eles. Segundo Löwy (2015), daí está o caráter revolucionário da teoria crítica e do método dialético de Marx, que não objetiva simplesmente descrever e explicar fenômenos ou objetos, mas, sobretudo, visa à transformação deles numa perspectiva vinculada à classe proletariada. Löwy (2015, p. 27) esclarece, afirmando que “trata-se, portanto, de compreender a realidade para transformá-la revolucionariamente a partir de um ponto de vista de classe”.

Nesse sentido, a categoria da historicidade é o motor do método de Marx, visto que o materialismo histórico-dialético se fundamenta na proposição “de que não existe

nada eterno, nada fixo, nada absoluto [...]. Tudo o que existe na vida humana e social está em perpétua transformação, tudo é perecível, tudo está sujeito ao fluxo da história” (LÖWY, 2015, p. 22). A categoria da historicidade, presente nesta lógica, possibilita apreender o movimento real dos fenômenos: sua gênese e sua dinâmica. Isso permite afirmar que compreender o meu objeto de estudo (docência na EPTNM) na sua historicidade é importante para conceber as mudanças que têm sido produzidas historicamente e, por conseguinte, compreender a docência a partir de um contexto maior, além do que podemos observar na atualidade, o que nos faz remeter a uma outra categoria importante: a totalidade.

Conforme Löwy (2015, p. 24), totalidade “significa a percepção da realidade social como um todo orgânico, estruturado, no qual não se pode entender um elemento, um aspecto, uma dimensão, sem perder a sua relação com o conjunto”, podendo ser o conjunto histórico e da vida social, econômica, política, entre outros. Nessa lógica, estudar a docência na EPTNM, em relação com a totalidade social, contribui para uma compreensão mais contextualizada e ampla do trabalho docente, permitindo conceber o professor não isolado do todo (da política, da economia, da religião), mas articulado, como um dos elementos da totalidade.

Por meio da categoria da totalidade, podemos perceber que os fatos, na realidade, não são construídos de modo linear e harmonioso, principalmente quando falamos no contexto da educação, pois sabemos que as políticas públicas para essa área sofrem, constantemente, com os jogos/conflitos de interesses econômicos, políticos e ideológicos. Isso mostra o quão importante é analisar os dados a partir de seu caráter conflitivo, o que nos leva à categoria da contradição.

Sobre a contradição, Löwy (2015, p. 25) expõe que “uma análise dialética é sempre uma análise das contradições internas da realidade”. Nesse sentido, a análise dialética da docência na EPTNM é relevante, pois nos mostra que existe contradições, conflitos e enfrentamentos entre os sujeitos e políticas que a constituem.

Por fim, o método materialismo histórico-dialético possibilita estudar o objeto na sua historicidade, totalidade e contradição e, a partir da aparência, compreender a sua

essência. Como alerta Löwy (2015), a proposta básica desse método é investigar para produzir conhecimentos que sejam capazes de contribuir para a reflexão crítica sobre a realidade pesquisada e, conseqüentemente, para a construção de ações transformadoras coerentes com a perspectiva da classe trabalhadora.

Assim, visando obter dados suficientes para alcançar os objetivos desta pesquisa, a investigação foi realizada por meio da análise documental e pesquisa de campo. Sobre a análise documental, Oliveira (2007) afirma que é uma técnica vantajosa, principalmente, porque é composta de “fontes fixas” de dados, suas informações são estabilizadas. Além disso, a técnica não altera o ambiente e os sujeitos. De forma mais específica sobre a importância dos documentos para a pesquisa, Oliveira (2007, p. 210) expõe:

Os documentos são registros escritos que proporcionam informações em prol da compreensão dos fatos e relações, ou seja, possibilitam conhecer o período histórico e social das ações e reconstruir os fatos e seus antecedentes, pois se constituem em manifestações registradas de aspectos da vida social de determinado grupo.

Sobre a pesquisa de campo, Minayo (2012) orienta que se trata de um estudo de abordagem qualitativa que exige uma aproximação mais direta do pesquisador com seu objeto de estudo. Nesse caso, a investigação se dá no espaço onde o fenômeno ocorre. A importância de ir a campo reside na interação que se constrói entre o pesquisador e os sujeitos pesquisados e no fato de que podemos obter dados diretamente da realidade.

Nesse contexto, o instrumento escolhido para ser utilizado na pesquisa de campo foi a entrevista semiestruturada. Minayo (2012, p. 62) julga a entrevista semiestruturada como um instrumento interessante que “combina perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada”. Esse autor expõe que na entrevista existe uma aproximação entre os interlocutores, que está longe de ser um inconveniente, pois a interação é uma virtude e uma necessidade no trabalho qualitativo.

Sendo assim, esta pesquisa utilizou os seguintes procedimentos de produção de dados: análise de documentos e entrevistas semiestruturadas, que foram cumpridos em coerência com as questões e fontes desta pesquisa, os quais podem ser vistos em detalhes no quadro metodológico (Quadro 1).

Quadro 1 – Quadro metodológico: estabelecendo coerência entre as questões e fontes

Questões da Pesquisa	Fontes
Como a inserção e a formação determinam o perfil dos professores, tendo em vista sua relação com a prática docente no Senai- Unidade Vitória e no Ifes - Campus Vitória?	I) Editais de concurso público para professor efetivo no site do IFES e comunicados de processo seletivo no site da FINDES; II) Professores, Coordenadores de curso, Direção do sindicatos.
Quais são as condições para o trabalho docente, tendo em vista a infraestrutura (salas de aula, laboratórios e oficinas), remuneração, contrato de trabalho e plano de carreira das instituições?	I) Visita <i>in lócus</i> ; II) Editais de concurso público para professor efetivo no site do IFES e comunicados de processo seletivo no site da FINDES; II) Professores, Coordenadores de curso, Direção do sindicatos.
Qual é a especificidade do trabalho docente (desafios, público alvo, metodologias) nos cursos técnico em mecânica do Senai- Unidade Vitória e do Ifes - Campus Vitória?	I) Documentos e legislações institucionais que orientam a organização administrativas, políticas e pedagógica do Senai- Unidade Vitória e do Ifes - Campus Vitória; II) Planos de cursos; III) Professores e Coordenadores de curso.

Fonte: elaboração própria.

Esta pesquisa foi estruturada em três etapas. Inicialmente, selecionei diversos documentos e legislações institucionais como, por exemplo, a lei de criação das instituições de ensino; os editais/comunicados de processo seletivo de docentes; os planos dos cursos técnicos em mecânica; entre outros.

As análises desses materiais permitiram contextualizar os campos de pesquisa: história, valores, objetivos, organização administrativa e cultura organizacional; compreender os pressupostos para a inserção docente nos cursos técnicos em mecânica, bem como os requisitos mínimos desejados e as condições (contrato, salário e plano de carreira) oferecidas aos professores pelas instituições de ensino; e conhecer a essência dos referidos cursos propiciados pelo Senai- Unidade Vitoria e pelo Ifes - Campus Vitoria.

À medida que se progredia na análise desses documentos, foi surgindo a necessidade de avançar para a pesquisa de campo, na tentativa de compreender as perspectivas dos professores sobre o seu próprio trabalho e sobre as condições em que se realizam. Assim, na segunda fase desta pesquisa, foram realizadas as visitas *in loco*, que contribuíram para compreensão das condições de trabalho docente, possibilitadas pelos espaços formativos oferecidos pelo Senai – Unidade Vitória e pelo Ifes - Campus Vitória.

Também foram realizadas as entrevistas semiestruturadas, o que possibilitou apreender os aspectos da prática docente. Ao todo, foram 14 pessoas que contribuíram com essa pesquisa. De cada uma dessas instituições de ensino foram: 5 **professores** da área da mecânica; 1 **coordenador** do referido curso e 1 educador que compõe a **direção dos sindicatos**. Todavia, além desses profissionais, contribuíram com esta pesquisa alguns **gestores do setor pedagógico (pedagogos)**, de ambas instituições de ensino, que divulgaram informações relevantes que foram usadas para complementar as nossas discussões.

Sabe-se que o quadro docente do Senai – Unidade Vitória e do Ifes - Campus Vitória é composto por um elevado número de pessoas. Assim, para selecionar 5 docentes de cada instituição foi preciso um critério: ser referência em uma dessas seguintes subáreas da mecânica: a) Ensaio e materiais; b) Fabricação mecânica; c) Soldagem; d) Manutenção mecânica; e) Desenho mecânico. Para fazer essa seleção, solicitei à gestão pedagógica de cada instituição que indicasse um professor de referência em cada uma dessas subáreas. Após as sugestões do setor pedagógico, os professores foram convidados para participar desta pesquisa - todos os indicados não mediram esforços para contribuir.

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas individualmente, com cada sujeito envolvido neste estudo, e gravadas, procedimento autorizado mediante assinatura de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e, por fim, foram transcritas para análises e interpretações. Os dados extraídos nessa segunda fase, ora reafirmavam, ora convergiam com os resultados da pesquisa documental. Daí a importância de ir a campo para ampliar e aprofundar no estudo.

Posteriormente à análise de todos os dados coletados por meio dos diferentes instrumentos, passei à realização de um estudo comparativo sobre a docência na EPTNM no contexto do Senai – Unidade Vitória e do Ifes - Campus Vitória. Lancei-me, portanto, ao desafio de estabelecer relações (diferenças e semelhanças) entre a docência nessas duas instituições de ensino, sem menosprezar as especificidades do trabalho docente realizado em cada um desses contextos escolares, e com o cuidado de não transportar um modelo de docência de uma escola para outra.

Frente ao exposto, esta dissertação se organiza em sete capítulos, incluindo este introdutório (**capítulo 1**), no qual apresento informações gerais sobre esta pesquisa, tais como a temática, o objeto de estudo, os sujeitos envolvidos, as justificativas, a metodologia, as questões, as fontes e os procedimentos que balizaram o desenvolvimento deste estudo.

No **capítulo 2**, apresento a revisão das bibliografias e das legislações relativas à docência na educação profissional, destacando os trabalhos que mais dialogam com esta temática e as principais legislações que orientam a profissão e a formação docente na educação profissional técnica em nível médio. Faço uma reflexão sobre a situação atual deste tema de pesquisa no campo acadêmico e legal, considerando seus limites e suas contribuições.

No **capítulo 3**, apresento o aporte teórico que subsidia a presente pesquisa. Faço um debate em torno do referencial teórico marxista sobre a relação entre o trabalho e a educação e suas implicações para a formação humana. A partir disso, apresento um debate sobre o trabalho docente no âmbito da sociedade capitalista e as especificidades da docência na educação profissional.

No **capítulo 4**, apresento informações de aspectos históricos e legal sobre o Senai-ES e o Ifes, que permitiram contextualizar os campos de pesquisa. Os dados apresentados contribuem para o debate sobre a relação entre a docência e a organização administrativa, política e pedagógica dessas instituições de ensino; bem como aprender a relação entre a docência e as concepções, os objetivos e as finalidades da educação profissional, que são apregoados por essas entidades. Também permitem conhecer as condições para o trabalho docente, visibilizadas a

partir da observação da estrutura física dos laboratórios e das oficinas da área de mecânica.

No **capítulo 5**, destaco os critérios estabelecidos para inserção (ou admissão) dos docentes na Educação Profissional Técnica de Nível Médio, sobretudo no contexto do curso Técnico em Mecânica. Também elenco os aspectos estruturantes do perfil docente desejado pelo Senai-ES e pelo Ifes e as condições de trabalho, principalmente no que se refere ao contrato de trabalho, a remuneração e a carreira docente oferecida por cada uma dessas instituições. Nesse âmbito, problematizo o perfil dos professores (formação e experiência profissional) e sua influência para a prática docente.

No **capítulo 6**, desenvolvo uma análise sobre o trabalho docente no Senai – Unidade Vitória e Ifes - Campus Vitória, no contexto do curso Técnico em Mecânica, a fim de compreender a especificidade da docência em cada uma dessas instituições.

No **capítulo 7**, são retomados os aspectos analisados e comparados ao longo desta pesquisa sobre a docência no Senai-ES e no Ifes, sintetizando os conhecimentos que foram produzidos a partir dos objetivos propostos e apresento os resultados desta pesquisa.

2 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA E LEGAL SOBRE A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Este capítulo tem como objetivo apresentar a revisão qualitativa das bibliografias e das legislações relativas à docência na educação profissional, o que permite conhecer os trabalhos e as leis existentes, bem como os seus limites e suas contribuições para esta pesquisa. Essa empreitada foi necessária para a compreensão da situação atual do tema que a presente pesquisa se compromete em investigar e, inclusive, para o desenvolvimento do referencial teórico, delimitação do problema, produção e interpretação dos dados. Portanto, na primeira seção apresento a revisão bibliográfica (teses, dissertações e artigos) que constituem, na atualidade, a produção acadêmica sobre a docência na educação profissional. Na segunda seção, exponho as principais legislações que, atualmente, orientam a profissão e a formação de professores para educação profissional.

2.1 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Nesta seção, apresenta-se a revisão teórica sobre a docência na EP, feita por meio da análise das teses, dissertações e artigos publicados entre os anos de 2013 e 2016³, que desenvolveram temáticas próximas à desta pesquisa, recuperadas a partir da determinação de descritores de busca específicos, os quais podem ser vistos no Quadro 2.

Quadro 2 – Descritores de pesquisa

Descritores base	Descritores com uso dos operadores booleanos
I) Docente na educação profissional	(Docente OR docência OR professor) AND educação profissional
II) Trabalho docente na educação profissional	("Trabalho docente" OR "prática docente") AND educação profissional
III) Formação docente na educação profissional	("Formação docente" OR "formação de professor") AND educação profissional

Fonte: elaboração própria.

³ O período temporal de 2013 a 2016 foi escolhido devido à Resolução nº. 6, de 20 de setembro de 2012, que definiu as diretrizes curriculares nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, regulamentando também a formação de professores para a EPTNM.

Esses descritores foram definidos a partir de palavras-chave retiradas dos objetivos desta pesquisa. Como estratégia de busca, usei os operadores booleanos (delimitadores), que possibilitam uma pesquisa mais ampla e, ao mesmo tempo, específica sobre a temática estudada. Devido à sua linguagem lógica, esses operadores permitem ao sistema de busca construir combinações de dois ou mais termos, aceitando juntar sinônimos, como “professor” e “docente”, por meio do conector OR (combinação aditiva); além de somar expressões sem o uso das preposições gramaticais (na, em, da...) a partir do conector AND (combinação restritiva), permitindo uma pesquisa mais abrangente.

Para essa investigação, selecionei oito fontes de dados, as quais podem ser vistas a seguir:

- Banco de teses e dissertações da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD
- Portal de Periódicos Capes
- Revista Trabalho Necessário
- Revista Trabalho e Educação
- Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBP AE)
- Revista Brasileira de Educação (RBE)
- Revista Educação e Sociedade
- Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores (RBPFP)

Essas fontes foram escolhidas devido à relevância das mesmas, seja na área de conhecimento na qual se inscreve esta pesquisa, quando no meio acadêmico, de modo geral. A BDTD, por exemplo, contém um dos maiores acervos com dissertações e teses produzidas no Brasil. O Portal da Capes é uma das maiores bibliotecas virtuais brasileiras, que reúne e disponibiliza produções científicas internacionais. E, quando se trata de pesquisa e estudo no campo de Trabalho e Educação, as revistas “Trabalho Necessário”, “Trabalho e Educação” e “Educação e Sociedade” são referências. A RBP AE e RBE possuem tradição em publicações de trabalhos que discutem diversas temáticas da área da educação e, a RBPFP é uma

revista específica sobre a docência e discutem temas relevantes que dialogam com a temática desta pesquisa.

O mapeamento nessas fontes de base de dados foi realizado no primeiro semestre de 2017. Selecionei apenas os que pertenciam à área da educação e escritos na língua portuguesa. Para construir uma relação clara e precisa dos trabalhos encontrados, eliminei os que se repetiam, totalizando, assim, 72 trabalhos; dentre eles, apenas 33 estão direcionados à temática em tela, conforme exposto na Tabela 1⁴.

Tabela 1 – Bases de dados, quantidade de trabalhos encontrados e quantos abordam à docência na EP

BASES DE DADOS E PERIÓDICOS ELETRÔNICOS	Nº. de trabalhos encontrados	Nº. de trabalhos sobre a docência na EP
Banco de teses e dissertações da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD	29	27
Portal de Periódicos Capes	07	02
Revista Trabalho Necessário	05	00
Revista Trabalho e Educação	10	02
Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBPAAE)	08	00
Revista Brasileira de Educação (RBE)	07	01
Revista Educação e Sociedade	03	00
Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores (RBPFP)	03	01
Total Geral	72	33 (45,83%)

Fonte: elaboração própria

Em relação a levantamentos de pesquisas sobre a docência na EP, já realizados, é interessante divulgar o mapeamento construído por Brzezinski e Garrido (2007), de teses e dissertações, a partir do recorte temporal entre os anos de 1997 até 2002, o qual apontou um número pequeno de trabalhos sobre a formação docente na EP, em relação ao número de trabalhos sobre a formação dos professores em geral.

⁴ Dados completos sobre as produções recuperadas, que tratam especificamente sobre EP, podem ser visualizados no Apêndice A.

Uma pesquisa feita por Pena (2014), sobre a prática e formação docente na EP, considerando o período de 2001 a 2010, constatou que nesse intervalo de tempo ainda continuavam escassos os estudos sobre essa temática. O levantamento, mais recente, feito por Costa (2016), focando nos anos de 2003 a 2012, também registrou um reduzido volume de estudos sobre essa temática, ratificando que estudos nessa área carecem de mais investigações. O meu mapeamento, como já demonstrado, não indicou um resultado muito diferente dos estudos de Brzezinski e Garrido (2007), Pena (2014) e Costa (2016).

O maior número de trabalhos sobre a docência na EP foi encontrado na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD): 93% dos trabalhos, recuperados nessa base de dados, versam especificamente sobre esse assunto. Em contrapartida, em outras bases de dados foi encontrado um número reduzido de trabalhos com essa temática.

Em algumas fontes de informação, como a RBPAE e Revista Educação e Sociedade, apesar de terem sido recuperados trabalhos relevantes sobre a docência, nenhuma das pesquisas localizadas abordavam de modo específico a docência na EP. Frente a essas considerações, esse mapeamento aponta que tal temática continua carecendo de mais estudos e investigações aprofundadas.

Evidentemente, os trabalhos encontrados nesse processo de revisão bibliográfica, cada qual com sua singularidade, contribuem para a reflexão sobre a docência na EP. Todavia, nenhum deles se propõe analisar como a inserção, a formação e as condições de trabalho determinam as práticas docentes na educação profissional. Daí a contribuição da presente pesquisa, que está pautada nesse propósito.

2.1.1 Contribuições da revisão bibliográfica para a pesquisa

Entre os pesquisadores da docência na EP, há o consenso de que grande parte do corpo docente dessa modalidade de ensino é constituída por profissionais do mercado: bacharelados e tecnólogos. Em algumas escolas, como as do Sistema “S”,

permitem até mesmo a atuação de técnicos de nível médio. O que possibilita inferir que grande parte dos docentes na EP não possui formação voltada para o ensino.

Autores como Aguiar (2016) e Pena (2014) afirmam que esse perfil docente é devido ao fato de que ainda não há uma regulamentação clara sobre os requisitos e a formação mínima para atuar na profissão docente no contexto da EP. Nesse sentido, os editais de concurso ou seleção para a carreira de professor na EP tendem a não valorizar a licenciatura, nem mesmo a formação pedagógica.

É possível inferir que essa desvalorização da formação docente para atuação na EP nos processos de inserção se deve ao fato de que não existem políticas de Estado nessa direção. Pinto (2014) e Aguiar (2016) esclarecem que, histórica e atualmente, a formação de professores na EP é tratada nas legislações a partir do caráter emergencial e provisório; assim, a formação docente nessa área sofre significativamente com a descontinuidade e a fragmentação das ações políticas por parte dos governos.

Contudo, Pena (2014) esclarece que, embora a maioria dos docentes na EP não tenha formação específica para ensinar, isso não significa que eles não se preocupem com sua prática docente. Sua pesquisa revelou que os professores bacharéis demonstraram preocupação com a aprendizagem do aluno e, logo, apresentaram-se desejosos em aprimorar sua didática por meio de estudo por conta própria ou capacitações promovidas na própria instituição de trabalho, além do compromisso em realizar um ensino de qualidade. Nesse sentido, Pena (2014) enfatiza a relevância da influência da instituição de ensino, posto que o papel da instituição na sociedade, de certo modo, reflete na prática docente, podendo (ou não) reforçar o compromisso dos professores com a formação ampla de seus alunos.

Os pesquisadores que se debruçam a estudar sobre os saberes docentes, como Wiggers (2015); Silva Junior e Gariglio (2014); e Yamamoto (2013), defendem que a identidade do professor se constitui a partir de vários percursos formativos; em destaque está o cotidiano do trabalho docente, isto é, o professor aprende a ensinar, ensinando. Esse aprendizado se desenvolve nas relações entre os professores e

seus alunos e seus colegas de trabalho, por meio da troca de experiências e conhecimentos. Assim, esses autores ajudam a compreender que a prática docente é uma das fontes de conhecimento que contribui para a constituição do professor.

Contudo, isso não isenta a necessidade de políticas públicas para a formação ampla do docente. Enquanto o Estado se esquivava dessa tarefa, a formação docente na EP fica à mercê de programas emergenciais e especiais. É comum entre pesquisadores que versam sobre formação docente na EP, como Aguiar (2016), Pinto (2014) e Silva (2014), a defesa das políticas públicas de formação inicial e continuada nessa área, como fundamentais para formação crítica dos professores. Para esses estudiosos, a formação crítica é importante para que o professor possa agir na contra-hegemonia, superando a lógica dos processos produtivos.

Nesse sentido, Silva (2014) deixa claro que a formação docente não é exclusivamente a solução, mas pode, no mínimo, levar o professor a refletir sobre o seu trabalho. A reflexão pode motivá-lo a criar práticas pedagógicas para além de uma formação pragmática, que visa atender o mercado e levá-lo a uma postura ética e comprometida com sua função política e social. A partir dessas considerações, torna-se interessante revisar as principais legislações que normatizam a profissão e a formação docente na EP.

2.2 REVISÃO DA LEGISLAÇÃO QUE NORTEIA A PROFISSÃO E FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

A presente seção tem como foco apresentar as principais legislações que norteiam a profissão e a formação docente na educação profissional. Para tanto, exponho como essas questões estão sendo regulamentadas, atualmente.

2.2.1 Regulamentação atual da profissão e da formação docente

Atualmente, a formação e a profissão docente na EPTNM estão regulamentadas, sobretudo, pelos dispositivos da LDB nº. 9.394/96 (BRASIL, 2016), Parecer CNE/CP

nº. 5/2006 (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2006), Resolução CNE/CEB nº. 06/12 (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2012), Parecer CNE/CP nº: 02/2015 (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2015a) e Resolução nº. 02/2015⁵ (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2015b).

Para o início de debate sobre a regulamentação da profissão e da formação docente, se faz relevante revisitar a Constituição cargos da rede pública. A Constituição Federal (BRASIL, 1988) deixa claro que, para tal, é necessário ser aprovado em concurso público (exceto para exercer cargos comissionados). O professor, portanto, para atuar na escola pública, precisaria passar pelo processo de concurso, que prevê realização de provas, inclusive a de títulos. A Constituição também garante o direito à formação complementar a todos os trabalhadores públicos (inclusive aos professores) como um dos requisitos para promoção na sua carreira.

Também se torna relevante retomar a LDB nº. 9.394/96 (BRASIL, 2016b), pois esta lei apresenta disposições gerais sobre a formação de professores. No seu Art. 62, a LDB define que a formação docente para atuar na educação básica deve ser realizada por meio de curso superior de licenciatura, de graduação plena, fornecido nas universidades e institutos superiores de educação. Soma-se a essa formação, a prática de ensino de 300 horas, no mínimo, de acordo com o Art. 65 da mesma lei.

Sendo assim, os professores da EP também deveriam ser licenciados, visto que a EP compõe a educação básica⁶. Entretanto, os atuais dispositivos normativos da LDB permitem que profissionais não licenciados exerçam o trabalho docente, sobretudo na educação profissional. O Art. 63, II, dessa lei assegura ainda os programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica e programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis. Isso se reforça com a aprovação da **Lei nº. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017** - conversão da **Medida Provisória nº. 746/2016** – que, recentemente, motivou mudanças na LDB,

⁵ Mais detalhes sobre estas legislações estão dispostos no Apêndice B.

⁶ A EP é concebida como componente da educação básica a partir da Lei n.º 11.741/2008.

autorizando a entrada de profissionais do mercado às salas de aula a partir do reconhecimento do **notório saber** como formação suficiente para o trabalho docente no ensino médio, isso fica claro no Art.61, IV, da LDB (BRASIL, 2016).

O Parecer CNE/CP nº. 05, de 4 de abril de 2006 (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2006), apresenta uma proposta para formação de professores na EPTNM, assegurando as licenciaturas como cursos de referência para atuação nessa modalidade de ensino; porém, mantem os programas especiais de formação pedagógica equivalentes à licenciatura, destinados à formação de professores. Logo, esse parecer não apresenta uma proposta de formação docente diferente do que já era determinado pela Resolução CNE/CP 02/1997⁷ (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1997). A diferença está na carga horária mínima que passa de 540 horas para 800 horas.

Sobre esse parecer, Costa (2016, p. 202) argumenta que a sua proposta é “um apelo ao continuísmo e dominância de interesses. Ou seja, não se tem o intento de revogar a resolução [CNE/CEB 02/97] que foi elaborada em um contexto muito diferente do que vivemos hoje”.

O Parecer CNE/CP nº. 08, de 2 de junho de 2009 (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2009), aborda questões sobre a formação em serviço. Neste Parecer, fica evidente que o professor da educação básica deve ter a formação superior em curso de licenciatura plena. Por outro lado, deixa claro que o professor atuante na escola possui o direito de adquirir a formação em nível superior, em serviço, por meio de cursos que levem em consideração a prática docente. Esse dispositivo é ambíguo, porque, ao mesmo tempo em que exige a licenciatura aos ingressantes na profissão docente, também permite que os docentes tenham a licenciatura durante o exercício da profissão.

⁷ A Resolução CNE/CP nº. 02/97 assegurava que profissionais não licenciados pudessem atuar na profissão docente. Para estes profissionais não habilitados a ensinar, a resolução previa uma formação docente por meio de programas especiais de formação pedagógica. Ao concluir os estudos nesses programas, o profissional deveria receber certificado e registro profissional equivalente à licenciatura plena. Por bastante tempo, essa resolução serviu como base legal para a formação docente; porém, foi revogada recentemente, em 2015, mediante o Parecer CNE/CP nº. 02/15.

O Parecer CNE/CP nº. 15, de 4 de agosto de 2009 (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2009), também normatiza os requisitos para atuação docente na educação básica. Nele, fica claro que para atuar na Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, inclusive nas suas modalidades) é necessário ser professor com formação adequada para o exercício da docência. Ficam isentos dessa obrigação apenas os profissionais atuantes na educação não formal, que não integram aos sistemas de ensino previstos pela LDB.

Especificamente sobre os requisitos para atuação docente na EPTNM, foi consolidada a Resolução CNE nº. 06, de 20 de setembro de 2012 (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2012). Essa Resolução retoma a questão da licenciatura para a formação de professores da educação profissional, mas deixa em aberto quando afirma poder ocorrer de outras formas. Assim, essa resolução reafirma o cenário já existente de uma formação docente fragmentada e imediatista. O parágrafo 2º dessa resolução define que os professores não licenciados têm o direito de participar ou ter reconhecidos seus saberes profissionais em processos destinados à formação pedagógica ou à certificação da experiência docente. Sobre essa normalização, Costa (2016, p. 204) argumenta que “Ter o direito de se tornar professor não é o mesmo que ter a obrigatoriedade de ser professor para que possa lecionar na Educação Profissional Técnica de Nível Médio”.

Conforme exposto no parágrafo 2º da resolução citada, o saber do docente da EP pode ser considerado equivalente à licenciatura plena, excepcionalmente na forma de pós-graduação *lato sensu* e de reconhecimento dos saberes profissionais dos que atuam a mais de dez anos como professores. Ao instituir o reconhecimento dos “saberes” dos que já atuam, este dispositivo valoriza o profissional em exercício, correndo-se o risco de minimizar a obrigação da oferta de formação inicial específica e também continuada para os professores que começaram a atuar na área.

Portanto, a Resolução CNE nº. 06/12 (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2012) não significa um avanço nas políticas de formação docente para a EP, visto que ela abre espaços para outros modos de “[...]se tornar docente sem necessariamente cursar licenciatura ou programas de formação pedagógica” (COSTA, 2016, p. 204).

O Plano Nacional de Educação - PNE - (2014-2024), de 25 de junho de 2014 (BRASIL, 2014), lança planos para próximas décadas no que se refere à formação docente. Tal plano assegura aos professores da educação básica a formação inicial em curso superior de licenciatura específico da área de conhecimento em que atuam, além da formação continuada em nível de pós-graduação *lato* e *stricto sensu*. Essas metas do PNE são importantes e significam um avanço, posto que os professores precisariam ser permanentemente atualizados nos seus conhecimentos com vistas à sua progressão funcional, sua valorização e melhoria do seu desempenho docente. No entanto, é relevante lembrar que a formação inicial necessita ganhar maior centralidade nesse processo e definir um melhor perfil de entrada desses profissionais.

A meta 15.9, do referido Plano, retoma os programas especiais para a formação docente dos professores sem habilitação para ensinar e que estejam em efetivo exercício. A meta estratégia 15.13 prevê aos professores da EP o desenvolvimento de modelos de formação que valorizem a experiência prática e que possam servir de complementação e certificação didático-pedagógica dos profissionais experientes. Essas metas, além tirar o foco da formação inicial, valorizam mais os professores que já atuam no magistério. Assim sendo, elas não vão ao cerne do problema, porque deixam de tratar dos docentes que deverão atuar e dos pré-requisitos de formação que deverão ser obedecidos nas futuras contratações.

As propostas da meta 16 do PNE de se formar a metade dos docentes em nível superior e de garantir a formação continuada, em certo sentido, significam um avanço na questão da formação dos professores. Por outro lado, nelas não se especifica o docente da educação profissional que é um tipo de professor que possui muitas especificidades que envolvem formação teórica e formação prática e questões de atualização tecnológica e de organização curricular. Nesse campo da educação, temos muitos docentes práticos e professores bacharéis sem formação em licenciatura.

As metas 17 e 18 remetem à valorização dos professores atuantes nas redes públicas de educação, porém é relevante lembrar que a valorização do docente vai

além das questões salariais como, por exemplo, as condições de trabalho que, muitas vezes, são precárias nas escolas públicas estaduais e municipais.

Assim, o Conselho Pleno (CP) do Conselho Nacional de Educação (CNE), visando alcançar as Metas (15-18) do Plano Nacional de Educação (PNE), estabeleceu, mediante o Parecer CNE/CP nº: 02, de 9 de junho de 2015 (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2015), as novas diretrizes curriculares nacionais para a formação e capacitação de professores para a educação básica, revogando, em especial, a Resolução CNE/CP nº 02/1997, entre outras⁸.

Este Parecer CNE/CP nº. 02/2015 assegura a formação inicial e continuada - em conformidade à base comum nacional - aos profissionais que desejam exercer a docência na educação básica, inclusive em suas etapas e modalidades, o que inclui a EP. Após a homologação desse Parecer, ensejou a edição da Resolução CNE/CP nº. 02/2015.

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, normatizada pela Resolução CNE/CP nº. 02, de 1 de julho de 2015, apontam significativos avanços na política de formação docente para EP; principalmente porque elas determinam a formação pedagógica aos profissionais não licenciados que desejam atuar na profissão docente, além da formação continuada.

Além disso (e muito importante), as DCNs não minimizam a formação dos docentes em programas especiais de formação pedagógica, como previa a Resolução CNE/CP nº 02/97. Elas avançam também porque não utilizam o termo: “outras formas”, que esvazia a definição dos currículos de formação, nem faz destaque a “certificação da experiência” e do “reconhecimento dos saberes” como algo

⁸ O Parecer CNE/CP nº: 02/2015 propõe revogação das seguintes Resoluções: CNE/CP nº 2/1997, CNE/CP nº 1/1999, CNE/CP nº 1/ 2002, CNE/CP nº 2/ 2002, CNE/CP nº 1/ 2009 e CNE/CP nº 3/ 2012.

equivalente à licenciatura como se faz presente na Resolução CNE nº. 06/12 (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2012). Contudo, as atuais diretrizes não deixam de ressaltar o caráter emergencial e provisório dos cursos de formação pedagógica para os profissionais não licenciados. Assim sendo, a resolução atual não supera o caráter pelo qual a regulamentação da formação de professores para EP tem sido marcada ao longo da sua história.

O Decreto nº. 8.752, de 9 de maio de 2016 (BRASIL, 2016a) é o mais novo documento sobre as políticas de formação docente para a educação básica. Esse Decreto assegura os cursos de formação pedagógica aos docentes sem licenciatura. Especificamente aos docentes na EPTNM, sendo que o Art. 12, em seu inciso IV, prevê o desenvolvimento de projetos pedagógicos específicos desta área. O Decreto avança, principalmente, por visar a valorização de todos os profissionais da educação básica – sejam eles graduados em licenciatura ou não, e também porque visa consolidar cursos de formação inicial e continuada conforme a área do saber em que os docentes atuam.

Contudo, é relevante destacar a Lei nº. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 – conversão da MP nº. 746/2016 - apresenta uma proposta de reformulação do ensino médio. Essa legislação retrocede no que diz respeito à formação e à profissão docente, autorizando a contratação de professores sem formação adequada para essa profissão, mas que apresentem "notório saber". Todavia, não fica claro, nessa legislação, o que significa esse "notório saber", dando margem a várias interpretações. Em resumo, a lei que orienta a reforma do ensino médio desvaloriza o professor, por conseguinte, não prevê uma atuação docente comprometida com sua função social.

2.2.2 Contribuições da revisão da legislação para a pesquisa

Evidentemente, o fato de existir a lei não garante a sua realização. São necessários muitos esforços/ações de iniciativa dos poderes públicos e da sociedade para que o direito possa ser traduzido na experiência. Todavia, as leis são imprescindíveis ao Estado que visa implantar políticas públicas de maneira planejada. De acordo com

os dispositivos legais relacionados anteriormente, é possível compreender que as políticas públicas referentes à docência na educação profissional sofreram idas e vindas no processo de definição da formação mínima para atuação e contratação do docente na EPTNM. De modo geral, grande parte das legislações estudadas aborda a formação docente para EPTNM a partir do caráter emergencial e provisório, facilitando a entrada de profissionais do mercado nas salas de aulas. O Quadro 3 propicia melhor visualização das políticas de formação e requisitos exigidos para a docência na EPTNM e exhibe os itens mais frequentes e contraditórios presentes nas legislações em vigor.

Quadro 3 – Resumo da regulamentação da Formação e Requisitos para a docência na EPTNM

Lei	Políticas de Formação docente para EPTNM	Requisitos exigidos para inserção na docência na EPTNM
LDB nº. 9.394/96	Cursos superiores de licenciatura; Programas de formação pedagógica; Programas de educação continuada.	Graduação em nível superior, podendo ser de licenciatura ou não; Diploma de curso técnico em área pedagógica ou afim; Notório saber.
Parecer CNE/CP nº. 05/06	Cursos superiores de licenciatura; Programas especiais de formação pedagógica.	Graduação em nível superior, podendo ser de licenciatura ou não.
Parecer CNE/CP nº. 08/09	Curso superior de licenciatura desenvolvida em serviço que leve em consideração a experiência do professor.	Graduação em nível superior de licenciatura.
Parecer CNE/CP nº. 15/09	Não menciona	Graduação em nível superior de licenciatura.
Resolução CNE/CEB nº 06/12	Cursos de licenciatura; Programas de formação pedagógica; Outras formas.	Graduação em nível superior, podendo ser de licenciatura ou não.
PNE nº 13.005/14	Curso superior de licenciatura; Curso de formação continuada (pós-graduação); Cursos e programas especiais; Cursos de complementação e certificação didático-pedagógica.	Graduação em nível superior, podendo ser de licenciatura ou não.
Parecer CNE/CP nº: 02/15 Resolução CNE/CP nº. 02/15	Curso superior de licenciatura; Curso de formação pedagógica; Curso de segunda licenciatura; Curso de formação continuada.	Graduação em nível superior, podendo ser de licenciatura ou não.
Decreto nº. 8.752/16	Curso superior de licenciatura; Curso de formação pedagógica; Curso de segunda licenciatura; Curso de formação continuada; Projetos pedagógicos de desenhos curriculares próprios à EPTNM.	Graduação em nível superior, podendo ser de licenciatura ou não.

Fonte: elaboração da autora.

Conforme as legislações estudadas, a formação docente para EPTNM pode ser realizada: na modalidade presencial ou à distância; em serviço; por meio de cursos superiores de licenciatura; cursos de formação pedagógica ou continuada (*lato sensu* ou *stricto sensu*); programas especiais; e outras formas. Para ingressar na EPTNM, é necessária, preferencialmente, a graduação em nível superior, porém a licenciatura nem a formação pedagógica são juridicamente requisitos obrigatórios.

Sendo assim, nas legislações, fica claro que para atuação no ensino propedêutico (ensino fundamental e ensino médio) são exigidas as licenciaturas tradicionais as quais são ofertadas pelas universidades em geral. Entretanto, no caso da EPTNM, embora essa formação tenha, nos institutos federais, locus formativo, as licenciaturas e a formação pedagógica não são claramente uma obrigatoriedade.

Essa situação permite que profissionais não licenciados atuem na profissão docente e, com efeito, as instituições de ensino possuem liberdade para selecionarem seus docentes, tendo em vista os custos e certo horizonte formativo. Além do mais, as legislações atuais ainda não definiram de modo detalhado qual seria o currículo adequado para formação deste tipo de profissional que não é habilitado a ensinar.

Tal contexto acaba permitindo às instituições praticarem currículos pragmáticos de formação docente que, por um lado, não possibilitam uma formação crítica e política sobre o papel docente e uma concepção mais ampla de educação profissional, que ultrapassa a visão tecnicista e mercadológica.

Essa revisão legal sobre a profissão e formação docente na EPTNM permite inferir que, atualmente, não há uma regulamentação jurídica que defina claramente os requisitos de entrada de professores para esta modalidade de ensino. Contudo, não podemos abstrair alguns avanços apresentados, sobretudo, nos dispositivos do Parecer CNE/CP nº: 02/15 (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2015a), Resolução CNE/CP nº. 02/15 (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2015b) e Decreto nº. 8.752/16 (BRASIL, 2016a), os quais visam: consolidar cursos de formação inicial e continuada próprios à área e saber em que os docentes atuam, ampliando a formação docente na EPTNM para além dos programas especiais.

Esses avanços, mesmo que tímidos, representam uma conquista dos educadores frente à valorização da sua profissão e sua formação. Por outro lado, tal conquista está sendo ameaçada pela reforma normatizada pela Lei nº. 13.415/2017 (BRASIL, 2017), que tem sofrido resistência de muitos grupos que se preocupam em lutar pelo direito do ensino médio para os alunos da classe trabalhador e pela valorização do magistério.

Por fim, é nesse debate que se insere a minha pesquisa sobre a docência na EPTNM, na qual, por meio de um estudo comparativo, pretendo investigar como a inserção, a formação e as condições de trabalho determinam as práticas docentes na educação profissional, no contexto dos cursos Técnicos em Mecânica do Senai-ES e do Ifes.

3 REFERENCIAL TEÓRICO: CONCEITOS E CONCEPÇÕES QUE NORTEIAM A PESQUISA

Este capítulo tem por objetivo apresentar o aporte teórico que subsidia esta pesquisa. Para tanto, algumas categorias do materialismo histórico-dialético foram selecionadas com vistas a melhor orientar o trabalho em tela e sinalizar para o leitor os seus elementos constitutivos.

A primeira seção apresenta um debate em torno da categoria Trabalho em Marx (1983, 2010), com destaque para as subcategorias: homem, sociedade e ser social, que permite compreender o trabalho como princípio educativo e sua importância para a formação humana.

A segunda seção discute questões a respeito do trabalho docente no contexto da sociedade capitalista apoiados nos estudos de Kuenzer (2011), Moura (2000 e 2016), Tardif e Lessard (2005)⁹, entre outros, que contribuem com a concepção da docência como uma atividade de natureza específica de interação com seres humanos e de caráter político.

A terceira seção debate sobre as especificidades da docência na educação profissional, com base, principalmente, em Machado (2008), Moura (2014b), Kuenzer (2011), entre outros, que contribuem para a compreensão de que a docência na EP ultrapassa a formação de pessoas para o mercado, logo, trata-se de um trabalho complexo, desafiador e atravessado pelas contradições inerentes ao sistema capitalista.

A quarta, e última seção, expõe as principais contribuições deste aporte teórico para a presente pesquisa.

^{9 9} Em que pese algumas distinções entre o pensamento desses autores com o materialismo histórico dialético apontado por vários autores ligados à pedagogia histórico-crítica, consideramos a contribuição de Tardif e Lessard na sua confluência com o marxismo na medida em que concebem o trabalho docente como produção cognoscente, aproximando-se da visão Lucacsiana segunda a qual o trabalho é onto-criativo de modo que pelo trabalho homem se auto produz. Assim também o que faz o professor enquanto tal é a sua atuação profissional.

3.1 TRABALHO E EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO HUMANA

Em Marx (1983), trabalho e a educação são atividades essencialmente humanas. No trabalho, os homens constroem o seu mundo e a si próprios. Na educação, os humanos aprendem a ser homens e a produzir sua própria existência. Nessa perspectiva, o trabalho é uma mediação dos homens com a natureza em que, por meio da atividade de transformar a natureza em produtos necessários para a vida, os indivíduos garantem a sua existência e, mais do que isso, se desenvolvem em seres humanos. Isso significa que, ao modificar a natureza em função das suas necessidades vitais, o ser humano se altera, se autoproduz pelo trabalho. Para esclarecer esse conceito, é interessante retomar a afirmação de Marx (1983, p. 32):

Antes de tudo o trabalho é um processo entre o homem e a natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a natureza [...]. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mãos, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Ele desenvolve as potências nele adormecidas e sujeita o jogo de suas forças a seu próprio domínio.

Engels (1876, p. 4) corrobora esse conceito ao dizer que o trabalho é “[...] a condição básica e fundamental de toda a vida humana. Em tal grau que, até certo ponto, podemos afirmar que o trabalho criou o próprio homem”. Sendo assim, o trabalho é a essência do ser humano. Dialeticamente, a essência do homem é produzida por ele mesmo. Evidentemente, a ação do homem sobre a natureza é um processo diferente das ações dos animais, pois, enquanto os animais agem somente por instinto, os humanos estão sempre produzindo, conforme suas vontades, diversos elementos de maneiras distintas com capacidade de planejamento, consciência e criatividade. Sobre a diferença entre o trabalho dos seres humanos e a atividade dos animais, Marx (1983, p. 32) afirma:

Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha envergonha mais de um arquiteto humano com a construção dos favos de suas colmeias. Mas o que distingue, de antemão, o pior arquiteto da melhor abelha é que ele construiu o favo em sua cabeça, antes de construí-lo em cera. No fim do processo de trabalho obtém-se um resultado que já no início deste existiu na imaginação do trabalhador, e, portanto, idealmente.

Nesses enunciados, Marx (1983) e Engels (1876) mostram que o ser humano possui capacidade natural de agir sobre a natureza de modo deliberado, consciente, inteligente e proposital, extraindo dela meios para a vida. Esse trabalho, como esclarece Braverman (1987, p. 53), “[...] que ultrapassa a mera atividade instintiva é assim a força que criou a espécie humana e a força pela qual a humanidade criou o mundo como o conhecemos”. Assim sendo, o trabalho não é realizado pelo homem isolado e solitário. Trata-se de uma atividade coletiva, ou tarefa social, compartilhada pelo conjunto dos seres humanos. Paulo Netto e Braz (2008, p. 34) contribuem com essa ideia, dizendo que o trabalho é uma “[...] atividade exercida exclusivamente por homens, membros da sociedade, atividade através da qual [...] se cria a riqueza social”.

Nessa perspectiva, a categoria homem permite compreender o ser humano a partir de três dimensões: 1) individualidade, que pressupõe que cada indivíduo possui sua singularidade e complexidade, se distinguindo dos demais; 2) natureza, que remete à interação do homem com a natureza pela qual o homem se autoproduz; 3) ser social, que remete ao homem e à sua relação com a sociedade (PEREIRA; LIMA, 2009).

De modo amplo, o homem pode ser compreendido como “[...] um devir que se define no conjunto das relações sociais de produção de sua existência, um ser histórico, concreto, ativo, que se transforma na medida em que transforma o conjunto dessas relações sociais” (FRIGOTTO, 2010, p.77).

Saviani (2007b) complementa que o homem é um ser situado, pois nasce dentro de um determinado contexto produtivo e econômico, com uma língua estruturada, uma forma de governo, costumes e crenças definidos. Desse modo, o homem é encaixado e se desenvolve a partir desses contextos já instaurados. Esse autor também afirma que o homem é um ser livre e o seu reconhecimento de que liberdade é algo individual prevê a sua capacidade de transcender as opções particulares para se colocar no ponto de vista do outro, comunicar e agir em comum com o outro. Além disso, o estudioso mostra que o homem tem necessidades; na verdade, são as necessidades que o faz valorizar a natureza e a cultura, principalmente, porque precisa delas para garantir a sua existência.

Nessa lógica, a sociedade não se resume em um somatório de homens e mulheres que a compõe, como explanam Paulo Netto e Braz (2008). A sociedade é complexa, resultado do modo pelo qual os homens organizam as relações entre si, a partir de regras de condutas e valores morais que orientam a vida social, econômica e política (ARANHA; MARTINS, 1993).

Nessa perspectiva, a sociedade é organizada pelos homens ao longo da história com o objetivo de estabelecer a produção coletiva dos meios de sobrevivência humana de tal modo que o elemento estruturante da sociedade seja a produção da própria vida humana. Contudo, é importante ressaltar que a sociedade não é, em sua totalidade, harmônica, visto que nela há conflitos e contradições. Os homens, portanto, constante e dialeticamente, se movem entre os conflitos e soluções (ARANHA; MARTINS, 1993).

Paulo Netto e Braz (2008, p. 35) esclarecem que “A sociedade não pode existir sem a natureza”. A sociedade depende da natureza, porque sem as condições apropriadas para a vida, seus membros não existiriam. Isso significa que o trabalho é o fundamento da existência dos homens e, conseqüentemente, da sociedade. Em suma, é pelo trabalho que a sociedade e seus membros constituem o ser social.

O trabalho, logo, é um processo social e histórico que forma o ser dos homens. Nesse sentido, Paulo Netto e Braz (2008) explicam que o ser social é o indivíduo transformado, historicamente, para além da natureza. Pelo trabalho, o homem sofre o processo de humanização e se constitui no ser social, que é diferente do ser natural. Segundo os autores, o ser social é capaz de:

1. realizar atividades teleologicamente orientadas;
2. objetivar-se material e idealmente;
3. comunicar-se e expressar-se pela linguagem articulada;
4. tratar suas atividades e a si mesmo de modo reflexivo, consciente e autoconsciente;
5. escolher entre alternativas concretas;
6. universalizar-se;
- e 7. sociabilizar-se (PAULO NETTO; BRAZ, 2008, p. 41).

O ser social, portanto, remete ao ser do homem, que só existe em sociedade. Ele é constituído pela própria ação dos homens na história e, por ser uma “estrutura histórica inconclusa”, permanece acessível às novas possibilidades de reconfiguração no tempo presente e futuro (PAULO NETTO; BRAZ, 2008).

Sendo assim, como explica Saviani (2007a), a atividade de trabalho e a de educação se integram numa relação de identidade: a formação humana. Segundo esse autor, a produção do ser humano remete ao processo educativo, pois os homens adaptam a natureza às suas necessidades e, ao mesmo tempo, aprendem e ensinam às novas gerações a prover a subsistência.

Nessa perspectiva, o trabalho e a educação tem implicação direta com a vida. Para exemplificar, Saviani (2007a) mostra como a sociedade primitiva se organizava: nela, a educação acontecia na atividade produtiva, isto é, os homens aprendiam a trabalhar, trabalhando, no coletivo em prol do bem comum. É importante ressaltar que o marxismo não faz, necessariamente, um saudosismo nostálgico à sociedade primitiva (não se quer acabar com as escolas – espaços dominantes de formação - que temos, na atualidade). Ao contrário, o marxismo implica numa contribuição para o campo da educação, pois fundamenta a luta por uma educação revolucionária, comprometida com a formação política dos sujeitos, que permite uma compreensão ampla sobre os processos de trabalho e uma atuação consciente e ativa na vida cidadã.

Nesse sentido, a concepção marxista do trabalho como princípio educativo pressupõe, basicamente, a relação entre o trabalho e a educação no sentido da formação humana. Segundo Saviani (2007a), essa concepção deriva do fato de que todos os seres humanos precisam garantir a vida (se alimentar, se proteger, se vestir, etc.). Assim, essa perspectiva comporta reconhecer o trabalho para além da ocupação profissional dos indivíduos: considera-se a centralidade ontológica do trabalho no processo de produção do conhecimento; com efeito, a educação é entendida como condição para a humanização do homem.

Portanto, à luz do referencial marxista é possível problematizar as estratégias de formação dos trabalhadores ajustadas à lógica do capital e lutar um projeto educacional comprometido com a formação integral dos trabalhadores. Autores como Saviani (2003) e Ciavatta (2015) esclarecem que a concepção da educação integral está vinculada à educação politécnica, que possibilita a formação omnilateral dos seres humanos, que prevê uma formação ampla e completa, para além do saber

meramente técnico, permitindo uma compreensão abrangente dos saberes construídos historicamente e socialmente pela humanidade.

Saviani (2003) explica que o conceito marxiano de politecnicidade remete à integração entre o conhecimento intelectual e o trabalho produtivo; em outras palavras: trata-se da instrução tecnológica a partir da teoria e da prática, o que caracteriza o ser humano. Conforme este educador, o homem é constituído pela teoria e pela prática, pois não existe trabalho totalmente manual nem intelectual, posto que toda atividade humana envolve o pensamento e os exercícios dos membros do seu corpo: “Isso está na própria origem do entendimento da realidade humana como constituída pelo trabalho” (SAVIANI, 2003, p.138).

Assim sendo, a educação integral, assumindo o conceito da politecnicidade, pode ser compreendida como uma educação que preza pela formação humana, que pretende, segundo Ciavatta (2015, p.69) “[...] garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a formação completa para a leitura do mundo e a capacidade de atuar como cidadão integrado dignamente à sociedade”. Isto é, uma formação que possibilita a compreensão das relações sociais, da essência do trabalho, do ser humano enquanto ser social, entre outros fenômenos que implicam na realidade vivida pelos sujeitos.

No plano pedagógico, isso sugere uma atuação docente centrada mais na dimensão humana e menos econômica, para que, assim, possa formar sujeitos não só para o exercício do trabalho, mas, principalmente, formar trabalhadores críticos, ativos, conscientes da realidade na qual estão inseridos. Isso pressupõe uma prática docente empenhada em um ensino que possibilita a formação abrangente dos sujeitos.

Nesse sentido, Moura (2014b) destaca que não basta o professor dominar a ciência a qual leciona e ter domínios didáticos e pedagógicos, pois, mais do que isso, o professor precisa ter compromisso ético-político com a classe trabalhadora. Para compreender a formação e a atuação docente necessária à educação integral, torna-se relevante um debate sobre o trabalho docente.

3.2 O TRABALHADOR DOCENTE NO ÂMBITO DA SOCIEDADE CAPITALISTA

Para a compreensão da natureza do trabalho docente sob a égide do capitalismo, é relevante retomar alguns apontamentos de Moura (2014a) e Kuenzer (2011) sobre o assunto. Para esses autores, o professor exerce um trabalho imaterial. Camargo (2011, p.41) lembra que a definição de trabalho imaterial é complexa, mas, em geral, “[...] se refere a todas aquelas atividades que possuem como característica fundamental o uso do conhecimento, além da cooperação e da comunicação”.

O professor, portanto, possui certo grau de autonomia para refletir sobre a sua prática e trabalhar na contra-hegemonia, visando a superação do sistema capitalista. Contudo, isso não significa que o professor esteja isento à lógica produtiva do capital e às suas contradições. Moura (2014a) e Kuenzer (2011) explicam que, assim como os demais trabalhadores, o professor também está submetido à relação capitalista de compra e venda, seja ele de escola pública, ou privada, ou trabalhador autônomo. Em todos os casos, o professor recebe remuneração pela sua atividade e possui contrato de trabalho e, logo, está vulnerável aos estranhamentos, exploração, fragmentação, desvalorização e precarização do trabalho – consequências impostas pelo sistema capitalista.

Para clarear esse pensamento, Moura (2014, p.34) diz que “[...] o docente vende sua força de trabalho, para o capitalista ou para o estado”. Kuenzer (2011, p.677) complementa, afirmando que “[...] o trabalho docente não escapa à dupla face do trabalho capitalista: produzir valores de uso e valores de troca”.

Segundo Kuenzer (2011, p. 679), o professor produz:

[...] quer pela produção de excedente nas instituições privadas, quer pela atuação em currículos que segmentam a formação, reafirmando as diferenças de classe, quer pela reprodução de subjetividades disciplinadas com a qualificação necessária para atender as demandas do modo de produção capitalista.

Por outro lado, Kuenzer (2011) destaca que o trabalho docente é implicado pelas contradições inerentes ao sistema capitalista. Como exposto, ao mesmo tempo em que a educação escolar é tida como um instrumento do capital, é também concebida

pelos trabalhadores como um espaço privilegiado para apropriar os conhecimentos científicos e filosóficos produzidos pelas gerações anteriores. Sendo assim, o professor é orientado a atuar coerente à ideologia capitalista, formando profissionais para atender ao mercado, mas, também é convocado a atuar em prol do desenvolvimento dos seres humanos, preparando-os para a inserção na prática social.

Nesse sentido, Kuenzer (2011) afirma que é possível agir na contra-hegemonia, no sentido da formação humana, principalmente quando o professor consegue promover situações que possibilitam seus alunos a sair do senso comum e a alcançar a consciência filosófica. Para essa autora, é pelo trabalho, mesmo que submetido ao capital, que o professor - assim como qualquer outro trabalhador - pode contribuir para a transformação da sociedade, “[...] formando consciências capazes de compreender criticamente as relações capitalistas com vistas à sua superação” (KUENZER, 2011, p.677).

Portanto, diante do papel social da educação escolar, a função do professor não se resume à formação de trabalhadores conforme o modo de produção capitalista, pois cabe ao professor, portanto, dirigir, organizar e planejar sua atividade de ensino tendo em vista a formação ampla, crítica e política dos cidadãos. Gomes e Martins (2004) explicam que ser professor significa participar da emancipação, liberdade e independência das pessoas. A função do docente, portanto, é bem clara: trata-se da transformação dos alunos, permitindo a eles uma atuação reflexiva no mundo.

Para tanto, segundo Moura (2000, 2016), o professor precisa ensinar; esta é a atividade principal do professor. Esse autor defende que a atividade de ensino deve ter como objetivo central permitir aos seus alunos desenvolver a atividade de aprendizagem, isto é, aproximar seus alunos dos conhecimentos construídos historicamente e socialmente pela humanidade. Se isso não acontece, a prática educativa não tem sentido.

Moura (2000, 2016) mostra que o trabalho docente tem uma natureza particular, o que permite afirmar que a atuação de um profissional (técnico ou engenheiro) da mecânica é bem diferente da atuação do professor de mecânica, posto que ambos

os profissionais possuem o mesmo objeto, mas agem sobre ele de modo distinto, pois a finalidade dos dois é diferente: um precisa projetar, construir, operar os sistemas mecânicos, mas o outro precisa realizar a atividade de ensino.

Com base em Moura (2000, 2016), é possível afirmar que para ser professor de mecânica é necessário saber transformar esse conhecimento tecnológico em conteúdo escolar. Em outras palavras, ao professor seria necessário não só saber as regras que implicam a profissão na área da mecânica, mas saber ensiná-las, tendo em vista o aprendizado por parte dos alunos.

Essas reflexões apontam para especificidade do produto do professor: que é o seu aluno (ser humano) transformado. Como afirma Moura (2016), no processo educativo, o aluno tende a sair diferente de como entrou, isto é, ao aprender o aluno se transforma, e essa transformação não se conserva apenas no momento da aula, mas se estende por toda a vida deles.

É importante retomar a concepção dialética do trabalho exposta por Marx (1983), em que o trabalho não possibilita somente a transformações dos objetos (ou produtos), mas promove a transformação do próprio trabalhador. Nessa lógica, Tardif (2012) defende que o professor é um educador, porque educa. Assim, a identidade do professor é constituída no e pelo seu trabalho, posto que “[...] o trabalho modifica o trabalhador e sua identidade, modifica também, sempre com o passar do tempo, o seu 'saber trabalhar’” (TARDIF, 2012, p. 56).

Guarnieri (2005) também acredita que o professor aprende a ser educador no exercício da sua profissão. Segundo este autor, o aprendizado da docência ocorre à medida que o professor articula o conhecimento acadêmico, com o contexto escolar e com sua prática docente. Nesse sentido, Guarnieri (2005, p. 9) afirma que “[...] o exercício da profissão é condição para consolidar o processo de tornar-se professor”.

Silva (2005) amplia essa ideia, afirmando que o aprendizado da profissão docente começa antes mesmo da pessoa ser professor, uma vez que ela já foi aluno e,

portanto, de alguma forma construiu alguns valores ou ideias acerca da escola, do ensino e da docência. Nesse sentido, Silva (2005, p. 26) argumenta:

Quando ele [o professor] vai ao curso de formação inicial, ele é alguém que, em sua trajetória de vida como filho e como aluno, já passou pela escola e já constituiu expectativas, crenças e representações, e que, muitas vezes, ignoradas no curso de formação, podem levá-lo atuar de forma que não corresponde ao trabalho nos cursos de formação.

Essa autora acredita que a formação acadêmica (inicial e continuada) possui papel determinante na construção do profissional docente. O papel dos cursos de formação, segundo Silva (2005, p. 40), implica em: “[...] uma base teórica conceitual suficiente para que o professor questione o que já aprendeu e para que possa construir o seu próprio referencial teórico para trabalhar e superar o senso comum”.

Silva (2005) mostra que, além dos cursos de formação e do cotidiano do trabalho escolar, o professor se constitui como tal durante a sua vida, seja na posição de filho, aluno e pai ou mãe. Os pais adquirem concepções e representações do trabalho docente ao acompanhar o processo de aprendizagem de seus filhos. Portanto, antes de ser um profissional da educação, o professor é um ser humano (ou ser social) que, como explica Silva (2005, p. 25), “[...] é constituído e constituinte de seu meio”. Nessa lógica, essa autora defende que o professor se constitui como pessoa e como profissional a partir de todas as esferas da sua vida: trabalho, lazer, descanso, atividade social, entre outros elementos da cotidianidade. Sendo assim, como pessoa, o professor age e sofre as ações de sua sociedade, e, como trabalhador, possui uma carreira, aspirações, decepções, ansiedades, sentimentos comuns à vida profissional.

Frente a essas considerações, Silva (2005) orienta que uma leitura sobre o professor implica estudá-lo a partir de um todo, isto é, como uma pessoa, trabalhador, cidadão, aluno, filho, pai ou mãe. Assim, o pesquisador precisaria investigar, conforme Silva (2005, p. 30):

[...] a forma de ele [o professor] estruturar e organizar seu mundo profissional, sua visão de escola e de aluno. Deste modo, o que o professor pensa sobre educação, sobre sucesso ou fracasso escolar, bem como as expectativas, as representações e os saberes construídos na prática diária, influenciam e determinam a sua conduta docente.

Além do mais, Tardif (2012) orienta que, nas pesquisas sobre a docência, o professor não deve ser tratado como objeto, ou cobaias, e sim como sujeitos, isto é, colaboradores ou (co)pesquisadores, posto que o professor possui conhecimentos específicos sobre seu ofício e são autores da sua própria prática educativa e discurso. Esse autor ressalta ainda que a pesquisa não deve se caracterizar como um estudo sobre os professores, mas um estudo com os professores, no sentido de contribuir para melhoria do seu trabalho cotidiano e sua atividade de ensino.

Em suma, esse debate favorece o entendimento de que trabalho docente é muito mais que propiciar conhecimentos. Sendo a educação um instrumento político e de luta, a prática docente, na mesma lógica, é uma mediação política e de luta. Nesse sentido, é de suma importância que o professor tenha consciência que o seu trabalho não é neutro na sociedade. Como exposto, o professor trabalha em função da aprendizagem dos alunos, que remete a apropriação dos saberes, da ciência, da filosofia e da arte construída, histórica e socialmente, pela humanidade.

Se a aprendizagem não ocorre de modo espontâneo nem por meio biológico, os indivíduos precisam ser educados. Daí a importância da escola - como lugar privilegiado do ensino sistemático da cultura humana - e a relevância do professor - como sujeito que ensina, transformando os alunos e a si mesmo. No conjunto da educação escolar, existem várias modalidades de ensino, com a EP, que exige uma atuação docente específica. Portanto, a seguir, passo ao debate sobre a especificidade da docência na educação profissional técnica de nível médio, que é o contexto no qual os sujeitos desta pesquisa estão inseridos.

3.3 A ESPECIFICIDADE DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO

Antes de discutir sobre a especificidade da docência na educação profissional, é interessante entender a especificidade dessa área de ensino. No Brasil, a EP é considerada uma modalidade da educação básica, prevista na LDB nº. 9.394/1996 (BRASIL, 2016b) e regulamentada pela Lei nº. 11.741/2008 (BRASIL, 2008a).

Revisitando essas legislações, é possível compreender que a EP pode ser integrada aos diferentes níveis e modalidades de educação, **além das dimensões do trabalho, da ciência e tecnologia**. Deste modo, a EP abrange os cursos de formação inicial e continuada, ou qualificação de trabalhadores; o ensino técnico de nível médio nas formas concomitante, subsequente e integrada, inclusive articulado com a educação de jovens e adultos (Proeja); e o ensino de nível de superior: graduação e pós-graduação.

Especificamente sobre a educação profissional técnica de nível médio (EPTNM), a LDB (BRASIL, 2016, grifo meu) define que pode ser desenvolvida basicamente em três formas:

Art. 36-B. **subsequente**, em cursos destinados a quem já tenha concluído o ensino médio; [...] Art. 36-C. **integrada**, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, efetuando-se matrícula única para cada aluno; **concomitante**, oferecida a quem ingresse no ensino médio ou já o esteja cursando, efetuando-se matrículas distintas para cada curso, e podendo ocorrer: a) na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; b) em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando ao planejamento e ao desenvolvimento de projeto pedagógico unificado.

As legislações apontam que a EP possui uma série de características que lhe dão especificidade no contexto da Educação Escolar. De modo sucinto, ela visa o preparo para exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. Nessa perspectiva, esta modalidade de ensino é essencial como política pública, pois ela objetiva garantir o direito à educação e, concomitante, ao trabalho. Como explica Pontes (2016, p. 121), a EP pode contribuir para “[...] o desenvolvimento dos sujeitos em suas múltiplas dimensões, visando sua inserção crítica e criativa não só no trabalho, mas na vida social”.

Machado (2008a, p. 16) afirma que a especificidade primeira da EP é a tecnologia, tida como “[...] uma ciência transdisciplinar das atividades humanas de produção, do uso dos objetos técnicos e dos fatos tecnológicos”.

Frente disso, Machado (2008a, p. 16) ressalta que:

É próprio do ensinar-aprender tecnologia e, portanto, da docência na educação profissional tratar da intervenção humana na reorganização do mundo físico e social e das contradições inerentes a esses processos, exigindo discutir questões relacionadas às necessidades sociais e às alternativas tecnológicas.

Conforme Costa (2016), a especificidade dessa modalidade de ensino implica a articulação da Educação às dimensões do Trabalho e da Sociedade. O professor da EP, portanto, precisaria ser capaz de trabalhar com base nessa tríade. O trabalho docente nessa área é complexo e desafiador sob vários aspectos, mas, principalmente, porque os docentes são convocados a operar com teoria e com prática, com fito de proporcionar aos discentes a qualificação técnica adequada para o trabalho e, ao mesmo tempo, contribuir para a emancipação dos sujeitos e atuação consciente no mundo.

Como expõe Machado (2008a, p. 17), o desafio de atuar na EP também é devido ao fato de que, em cada modalidade, o professor precisa estar disposto a ter uma atuação didática e pedagógica diferente. Por exemplo: na modalidade técnica de nível médio, o professor precisaria, em cada forma, desenvolver as seguintes capacidades:

a) no **ensino técnico integrado ao médio**, ele deve saber integrar os conhecimentos científicos, tecnológicos, sociais e humanísticos, que compõem o núcleo comum de conhecimentos gerais e universais, e os conhecimentos e habilidades relativas às atividades técnicas de trabalho e de produção relativas ao curso técnico em questão; b) no **ensino técnico concomitante ao médio**, ele deve saber articular o planejamento e o desenvolvimento dos cursos, de modo a aproveitar oportunidades educacionais disponíveis; e c) no **ensino técnico subsequente ao médio**, ele deve saber lidar com um alunado heterogêneo que já concluiu o ensino médio e reforçar a formação obtida na educação básica paralelamente ao desenvolvimento dos conteúdos específicos à habilitação (MACHADO, 2008a, p. 17, grifo meu).

Em todas essas formas da educação profissional, segundo Machado (2008), o professor deveria ser um profissional com disposição para refletir, pesquisar, trabalhar em coletivo, efetivar ações críticas e cooperativas, compreender o mundo do trabalho, entender a função do docente, se atualizar em conhecimentos na área de formação específica e na área pedagógica.

Além disso, a autora afirma que o professor deve ser capaz de trabalhar tendo em vista a formação humana e integral dos seus alunos, isto é, uma formação em que os alunos se percebam sujeitos da sua história e adquiram compreensão crítica sobre o mundo do trabalho, as organizações sociais, o progresso tecnológico, entre outros fatores que caracterizam a realidade na qual os sujeitos estão inseridos.

Diante de tantas demandas, exigidas pela dinâmica do ensino profissional, é necessário, conforme Machado (2008a, p. 15), um “[...] perfil de docente capaz de desenvolver pedagogias do trabalho independente e criativo, construir a autonomia progressiva dos alunos”. Esse perfil do docente precisaria dar conta de três níveis de complexidade, conforme expõe Machado (2008a, p. 18):

a) desenvolver capacidades de usar, nível mais elementar relacionado à aplicação dos conhecimentos e ao emprego de habilidades instrumentais; b) desenvolver capacidades de produzir, que requer o uso de conhecimentos e habilidades necessários à concepção e execução de objetivos para os quais as soluções tecnológicas existem e devem ser adaptadas; e c) desenvolver capacidades de inovar, nível mais elevado de complexidade relacionado às exigências do processo de geração de novos conhecimentos e novas soluções tecnológicas.

Diante disso, Machado (2008) defende que a especificidade da EP implica na especificidade da formação e da atuação dos docentes para esta área. Assim, as formações específicas nessa área podem contribuir para reflexão sobre as práticas de ensino. Nessa lógica, Machado (2008) defende que os cursos superiores de licenciatura são espaços privilegiados de formação docente na EP, além de uma necessidade urgente.

Moura (2008a) assevera que a formação docente para a EP precisa capacitar os professores para além da aquisição de técnicas didáticas de transmissão de conteúdos, devendo, “[...] privilegiar a formação no âmbito das políticas públicas do país [...] de modo que se deve priorizar mais o ser humano do que, simplesmente, as relações de mercado e o fortalecimento da economia” (MOURA, 2008a, p. 30).

Diante do exposto, o professor precisaria de uma formação que o possibilitasse dominar os conhecimentos específicos da área profissional em que atuam, propiciar esses conhecimentos a seus alunos de modo didático-político-pedagógico, sem deixar de estabelecer diálogos com a sociedade e com o mundo do trabalho. Sendo

assim, os cursos de formação docente precisariam contemplar, conforme expõe Moura (2008a, p. 30):

a) as relações entre Estado, sociedade, ciência, tecnologia, trabalho, cultura, ser humano e educação; b) políticas públicas e, sobretudo, educacionais; c) papel dos profissionais da educação, em geral, e da EPT, em particular; d) concepção da unidade ensino-pesquisa; e) concepção de docência que se sustente numa base humanista; f) concepção de docência que impregne a prática desse profissional quando sua atuação se dá no mundo do trabalho; g) a profissionalização do docente da EPT: formação inicial e continuada, carreira, remuneração e condições de trabalho; h) e desenvolvimento local e inovação.

Coelho (2014) complementa, dizendo que o professor da EP teria que receber uma formação que lhe permitisse saber compreender a sociedade; conhecer a educação brasileira, bem como seus problemas, dificuldades e possibilidades de mudanças; entender a instituição escolar; dominar os diferentes processos, estratégias e recursos de aprendizagem e ensino; entre outros saberes. Todavia, Coelho (2014, p. 71) afirma que “[...] a formação pedagógica inicial e continuada na educação profissional brasileira sempre foi precária, provisória e emergencial”.

O docente na EP, portanto, carece de políticas que reconhecem a complexidade do seu trabalho e que considera importante o saber sistemático próprio desta área. Frente a isso, Gariglio e Burnier (apud COSTA, 2016, p. 96) defendem que

[...] essa falta de política de formação docente e, especialmente, a falta de exigência da formação docente específica para o exercício da profissão atende aos interesses dominantes, considerando a possibilidade e a perspectiva que, o professor da educação profissional, pela sua influência na formação do trabalhador, seja preparado criticamente para levantar questionamentos [...] sobre a relação capital x trabalho.

Com isso, atualmente, grande parte dos professores que atuam na EP carecem de formação pedagógica inicial e continuada. Isso acaba resultando em profissionais despreparados para trabalhar na perspectiva da dimensão humana e da formação integral. Moura (2008) mostra que, na atualidade há, no mínimo, três grupos distintos de professores que atuam na EP. O primeiro grupo é de profissionais não graduados, estes atuam principalmente nas instituições privadas, incluindo o

Sistema “S”¹⁰ e as Organizações Não-Governamentais (ONGs). O segundo é dos graduados em cursos de bacharel ou tecnólogos, sem habilitação para atuar na docência em geral. O terceiro é composto pelos professores licenciados, mas sem formação específica para atuar na EP.

Diante desse quadro, é evidente que o trabalho docente na EP é imbricado por diversos desafios e que, só com a formação inicial que, histórica e atualmente, tem sido ofertada nas universidades, não há possibilidades de o professor responder à dinâmica científica e tecnológica requerida nessa modalidade de ensino. Nesse contexto, ganha importância a formação pedagógica específica para a formação de professores da EP.

Moura (2014a) defende que tanto os professores licenciados, como os bacharéis devem ter uma formação complementar nessa área. Isso se deve ao fato de que os licenciados possuem a formação básica de matemática, química, português etc., que dá base para atuarem no ensino propedêutico, mas lhes falta a formação para trabalhar na educação profissional. Com efeito, muitos professores licenciados possuem dificuldades em relacionar a sua disciplina de ensino aos conteúdos profissionais. Aos bacharéis e tecnólogos falta-lhes a formação docente para atuar na educação em geral: propedêutica e profissional; é o caso, por exemplo, dos engenheiros.

A falta de políticas públicas de formação docente para a EP, no Brasil, possibilita uma regulamentação fragmentada e emergencial, muitas vezes ajustada ao modo de produção. Assim, conforme Moura (2014a), o papel do professor na EP tende a se centralizar mais na dimensão econômica e menos humana, o que pode reduzir a docência a uma função de formar pessoas com competências técnicas para a empregabilidade e para o mercado.

¹⁰ Sistema “S” remete a um conjunto de instituições corporativas que possuem, dentre vários objetivos, o interesse em propiciar a qualificação profissional. Fazem parte do Sistema “S”: Senai, Sesc, Sesi, Senac, etc.

3.4 CONTRIBUIÇÕES DO REFERENCIAL TEÓRICO PARA A PESQUISA

Substancialmente, essas considerações teóricas apresentadas ao longo deste capítulo, permitem a compreensão crítica da docência como um trabalho, concebido a partir da relação sujeito e objeto. Assim, o docente é visto como um trabalhador e, logo, está submetido às mesmas lógicas do capital e produção comum a toda classe trabalhadora. Contraditoriamente, apesar da hegemonia da ordem burguesa na sociedade capitalista, o docente pode atuar na contra-hegemonia, em prol de um projeto societário alternativo. Isso é possível devido à natureza do trabalho docente em que se prevê certo grau de autonomia.

Para um trabalho emancipatório, como sugerem alguns autores mencionados anteriormente, a centralidade da formação dos indivíduos deve estar na dimensão do ser humano, o que prevê a educação como direito humano e o trabalho como princípio educativo. No contexto da educação profissional, a dimensão do ser humano é essencial para se construir uma educação que não vise formar mão de obra, mas seres humanos.

Nesse sentido, esse aporte teórico contribui para a compreensão do papel da docência que ultrapassa a transmissão de conhecimentos e de técnicas para o emprego/mercado. Para tanto, autores como Moura (2008) e Machado (2008) ressaltam que é importante o professor ter não só uma formação tecnológica, mas também a formação pedagógica e política, entre outros requisitos.

Essas reflexões apontam a docência como um trabalho de transformação de pessoas - o produto do trabalho docente é exatamente o aluno transformado - posto que, no processo educativo, os educandos desenvolvem atividades de aprendizagens e, assim, se modificam: saem do senso comum e alcançam a consciência filosófica. Portanto, o aluno não se modifica apenas no momento da aula, ao contrário, o aprendizado o acompanha ao longo de sua vida. Nessa lógica, o professor é um sujeito fundamental no processo educativo, pois é sua função desenvolver atividades de ensino, orientando a atividade de aprendizagem dos alunos.

4 CONTEXTOS DA PESQUISA

O Senai-ES e o Ifes foram as realidades escolhidas para o desenvolvimento desta pesquisa; cada uma dessas instituições possui uma história e uma especificidade política e educacional, de modo que o presente capítulo visa entender e comparar a docência em cada uma dessas instituições.

Para tanto, apresento informações do Senai-ES e do Ifes com base em uma triangulação de dados obtidos por meio de análise documental, das entrevistas semiestruturadas e visita *in loco* em duas escolas situadas em Vitória-ES, com o fito de compreender, a partir do estudo comparativo, a relação entre a docência e a organização interna (administrativa, política e pedagógica) dessas instituições de ensino, bem como aprender a relação entre a docência e as concepções, objetivos e finalidades da educação profissional apregoados por essas entidades e identificar as condições para o trabalho docente, visibilizadas a partir da observação da estrutura física dos laboratórios e das oficinas da área de mecânica.

Esse esforço visa analisar as características comuns e/ou diversas do Senai-ES e do Ifes e sua relação no que se refere à docência na educação profissional de nível médio. Nessa lógica, a primeira seção elenca informações referente ao Senai-ES, a segunda traz elementos da realidade do Ifes e a terceira tem o propósito de fazer um estudo comparativo dos dados obtidos.

4.1 CONHECENDO O SENAI-NACIONAL E O SENAI-ES

Nesta seção, se pretende apresentar a singularidade do Senai e suas implicações para a docência. Inicialmente, aponto dados históricos e legais sobre o Senai-Nacional e relacionados ao Senai no Espírito Santo. Depois faço uma descrição sobre o local físico (laboratórios e oficinas) onde as práticas dos docentes são realizadas.

4.1.1 Senai Nacional

O Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários (Senai) é uma das instituições que compõem o Sistema S¹¹. Foi criado, no Brasil, no período do governo de Getúlio Vargas, mediante o Decreto-Lei Federal nº. 4.048, de 22 de janeiro de 1942 (BRASIL, 1942), com o compromisso de ofertar programas de capacitação profissional, tendo em vista as demandas das áreas industriais.

Segundo o Decreto nº. 4.048 (BRASIL, 1942), o Senai nasceu com o objetivo de organizar e administrar escolas de educação profissional em todo o país. Para alcançar essa finalidade, foram consolidados órgãos normativos em nível nacional e regional.

O órgão máximo que orienta as atividades do Senai Nacional, também denominado de Departamento Nacional (DN), é a Confederação Nacional das Indústrias (CNI)¹². Conforme exposto no Portal da Indústria (CNI, acesso em 17 maio 2017), uma das funções do Senai-DN é assistir os Departamentos Regionais (DRs) consoante as diretrizes estabelecidas pela CNI; para cumprir essa missão, em vários estados brasileiros, foram constituídas as Federações das Indústrias - órgãos normativos regionais - que, subordinados ao CNI e ao Senai-DN, orientam as atividades dos Departamentos Regionais. Uma das principais funções dos DRs é assistir as unidades escolares.

O Senai é uma instituição de mais de 75 anos de existência com personalidade de direito privado, sem fins lucrativos; não integra a Administração Pública, mas é mantido por recursos públicos, portanto, é fiscalizado pelo Ministério da Educação e

¹¹ São algumas entidades que compõem o Sistema S: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai); Serviço Social do Comércio (Sesc); Serviço Social da Indústria (Sesi); Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (Senac). Além de começarem com a letra “S”, essas entidades possuem interesses em comum; por isso, compõem-se num sistema com o objetivo de trabalhar em associação para alcançar resultados favoráveis ao grupo.

¹² A CNI foi criada em 1938, como um órgão normativo, a fim de atender as necessidades da indústria brasileira. Além do Senai, a CNI administra o Sesi e o Instituto Euvaldo Lodi (IEL), formando o Sistema Indústria. Atualmente, a CNI representa 27 Federações de Indústrias e 1.250 sindicatos patronais, aproximadamente 700 mil indústrias são filiadas a esses sindicatos (CNI, acesso em 17 maio 2017).

Cultura (MEC), pelo Ministério do Trabalho e pelo Tribunal de Contas da União (TCU).

Sua permanência, por tantos anos, deve-se à manutenção de suas bases de sustentação parafiscal e aos serviços prestados à sociedade, além de certa afinidade entre o Estado e a CNI. Há décadas o poder público vem atuando em conjunto com o Senai por meio de planos nacionais de qualificações e outras ações. Portanto, o Senai, assim como outras instituições do Sistema S, recebem direta e indiretamente recursos do Estado, porém isso não restringe sua autonomia administrativa nem altera sua força dominante no campo da educação profissional.

Para definir e padronizar sua concepção educacional, a instituição publicou a Resolução nº. 410, de 30 de março de 2010 (SENAI-DN, 2010), definindo as diretrizes da educação profissional e tecnológica do Senai, que impõe a todos os Departamentos Regionais, e às unidades de ensino, suas bases metodológicas. Nessas diretrizes, o Senai apresenta claramente a educação profissional como um investimento para o desenvolvimento da indústria brasileira.

Conforme essas diretrizes, a missão do Senai é “[...] promover a educação profissional e tecnológica, a inovação e a transferência de tecnologias industriais, contribuindo para elevar a competitividade da indústria brasileira” (SENAI-DN, 2010, p. 11). Com foco nessa missão, são estabelecidos os seguintes objetivos,

- I- oferecer, em escolas instaladas e mantidas pela instituição, ou sob forma de cooperação, a educação profissional e tecnológica, incluída a aprendizagem industrial básica ou técnica a que estão obrigadas as empresas de categorias econômicas sob sua jurisdição;
- II- proporcionar aos trabalhadores a oportunidade de completar a formação profissional parcialmente adquirida no local de trabalho;
- III- assistir aos empregadores no desenvolvimento de recursos humanos e na aprendizagem na empresa (SENAI-DN, p. 11).

No que se refere à organização e à oferta de cursos e de programas de educação profissional, fica explícito que o Senai-DN propicia cinco modalidades; são elas: Educação para o trabalho; Formação inicial; Educação profissional técnica de nível médio; Educação superior; e Formação continuada (SENAI-DN, 2010).

Especificamente sobre a Educação profissional técnica de nível médio - contexto no qual emergem os sujeitos desta pesquisa – fica definida que o Senai-DN pode desenvolvê-la “[...] por meio de cursos e programas de: I. aprendizagem industrial técnica; II. qualificação profissional técnica; III. habilitação técnica; IV. especialização técnica” (SENAI-DN, 2010, p. 31).

Segundo as diretrizes do Senai, esses cursos e programas são destinados aos jovens e aos adultos que possuem matrícula ou diploma de conclusão do ensino médio, com o objetivo de proporcionar habilitação técnica de nível médio, podendo ser realizado sob as formas articuladas (integrada ou concomitante) e subsequente ao ensino médio (SENAI-DN, 2010).

4.1.2 Senai no Espírito Santo

Implantado oficialmente, em 25 de março de 1952, o Senai no Espírito Santo completou 65¹³ anos, em 2017. A instituição integra ao Sistema Federação das Indústrias do Espírito Santo (FINDES) que, filiada à CNI, foi criada em 1958 com o objetivo declarado de representar o setor industrial capixaba, fomentando a produção industrial no estado. Assim, vinculada a FINDES, o Senai-ES também é gerido pelo seu Departamento Nacional, ligado à CNI.

A matéria SENAI-ES 65 ANOS (acesso em 17 maio 2017) mostra que, historicamente, a primeira iniciativa de educação profissional no estado capixaba foi a instalação da Escola de Aprendizagem de Pedro Nolasco, na região de Cariacica, em 1952. Nela, eram ministrados cursos voltados ao setor ferroviário com o fito de atender às demandas da Companhia Vale do Rio Doce (denominada atualmente de Vale). Contudo, essa unidade escolar era filiada ao Departamento Regional do Rio de Janeiro.

¹³ Vale lembrar o trabalho de Lima (2007) sobre a história do Senai-ES que demonstra que a primeira unidade de ensino seria a escola de João Neiva, criada em 1948, sob a gestão da antiga Companhia do Vale do Rio Doce (CVRD).

Três anos mais tarde, foi firmado o Departamento Regional do Espírito Santo e, assim, o Senai-ES ganhou autonomia para a criação de suas unidades escolares e para ofertar diversos cursos profissionais. De acordo com a matéria SENAI-ES 65 ANOS (acesso em 17 maio 2017), a primeira unidade escolar foi inaugurada, em 1964, com o nome de Centro de Formação Profissional Jerônimo Monteiro, localizada na capital, Vitória.

Fica claro nessa matéria que, na história do Senai-ES, as décadas de 70 e 80 foram marcadas pela expansão das suas unidades escolares no território capixaba. Um fruto dessa expansão foi a consolidação do Centro Técnico de Instrumentação Industrial Arivaldo Fontes, atualmente denominado de Centro de Educação e Tecnologia Arivaldo Fontes - Cetec-AF (Figura 1), que nasceu, em 1987, a partir de acordos de cooperações entre o Brasil e o Japão e da difusão com a primeira unidade escolar do Senai-ES.

Figura 1 – Unidade do Senai-ES em Vitória (CETEC-AF)



Fonte: SENAI-ES (acesso em 17 maio 2017).

Segundo a publicação SENAI-ES 65 ANOS (acesso em 17 maio 2017), além da CETEC-AF, o Senai-ES administra, atualmente, mais 10 unidades de ensino localizadas nas cidades de Anchieta, Aracruz, Cachoeiro de Itapemirim, Colatina, Linhares, Nova Venécia, São Mateus, Serra, Vila Velha. Possui também 16 Escolas Móveis, que oferecem diversos cursos de educação profissional em lugares onde

não há unidades fixas do Senai-ES. Até o momento em que este texto foi escrito, as escolas móveis atenderam aos municípios de Castelo, Guaçuí, Ibirapu, Itaguaçu, Santa Teresa, São Gabriel da Palha e Vitória.

Essa matéria ainda aponta que o Senai-ES oferece 13 cursos técnicos, 100 cursos de qualificação e 200 cursos de aperfeiçoamento - todos atendendo às diversas áreas do setor industriais capixaba; e, conforme a equipe de gestão do Senai-ES, há quase 6.451 alunos¹⁴ matriculados nessa instituição, nos dias atuais.

4.1.3 Estrutura física do Senai – Unidade Vitória

A unidade Vitória do Senai-ES é denominada de Centro de Educação e Tecnologia Arivaldo Fontes (CETEC-AF). Ela se localiza em um bairro de classe média da capital capixaba denominado Bento Ferreira, em uma avenida bastante movimentada, cujo nome é Marechal Mascarenhas de Moraes, também conhecida como Avenida Beira Mar.

Sobre a estrutura física, segundo o Senai-DR/ES (2016b), o CETEC-AF possui 26 salas de aula, a maior parte com 40 cadeiras, projetor multimídia (*data show*), ar condicionado, quadro branco, armário, mesa e cadeira para o professor. O prédio escolar também possui 8 laboratórios de informática, com 20 microcomputadores e internet, cada; auditório climatizado com 80 poltronas e sistema de som e vídeo; e biblioteca mobiliada, com amplo acervo especializado nas diversas áreas tecnológicas (SENAI-DR/ES, 2016b).

Tendo em vista o foco desta pesquisa, passamos a descrever e analisar os espaços formativos que constituem a infraestrutura do curso Técnico em Mecânica (subsequente /concomitante).

¹⁴ O número de alunos matriculados foi divulgado por um dos gestores da educação profissional do Senai-ES, em 4 julho 2017.

4.1.3.1 Infraestrutura do curso Técnico em Mecânica – Senai – Unidade Vitória

O curso Técnico em Mecânica do Senai-ES prevê o ensino de habilidades operacionais no campo da mecânica, contemplando as subáreas de fabricação mecânica (soldagem, usinagem, caldeiraria e montagem) e manutenção (lubrificação; pneumática; hidráulica), o que exige conhecimentos de física, matemática, química e, sobretudo, de metrologia, materiais, desenhos, ensaios e máquinas térmicas.

O ensino dessas disciplinas se realiza em diferentes espaços físicos: sala de aula, oficinas e laboratórios. Uma das especificidades do trabalho docente na EPTNM é a necessidade de ambientes de formação diferenciados, para além dos espaços típicos de uma escola regular de educação básica, posto que um centro de formação profissional requer oficinas e laboratórios com equipamentos específicos às áreas técnicas. As **oficinas** são espaços formativos nas quais se desenvolvem a prática das tarefas de cada subárea da mecânica mencionada anteriormente, permitindo aos docentes demonstrar a execução das tarefas e aos alunos a realização dessas atividades. Os **laboratórios** são locais onde se realizam atividades experimentais, que possui um fim mais didático do que produtivo e servem como interface entre a teoria e a prática.

Desse modo, o Cetec-AF possui 10 espaços formativos (oficinas e laboratórios) na área da mecânica. Passo a analisar alguns desses ambientes (FIGURAS 2 a 7) do curso Técnico em Mecânica, que informam sobre as condições tecnológicas e pedagógicas do trabalho docente. As Figuras 2 e 3 exibem a oficina, as máquinas e os equipamentos destinados à subárea de fabricação mecânica e de usinagem, que admitem aos docentes realizarem tarefas específicas. São equipamentos relativamente novos e de alto custo¹⁵. Destaca-se o Centro de Usinagem e o Torno CNC, que admitem uma usinagem de alta precisão, permitindo aos docentes ensinar com tecnologia avançada.

15 De acordo com alguns sites, como Loja do Mecânico (acesso em 27 nov. 2017), Romi (acesso 27 nov. 2017) e Mercado Livre (acesso 27 nov. 2017), o preço de um Torno Mecânico Horizontal é em média R\$16.289,90; o valor de uma Fresadora Ferramenteira é aproximadamente R\$15.499,99; o Torno CNC é quase R\$ 300.000,00; o Centro de Usinagem CNC custa em média de R\$350.000,00.

Figura 2 – Oficina de Fabricação Mecânica do Senai - Vitória (CETEC-AF)



Fonte: fotos da autora.

Nota: 1. Torno Mecânico Horizontal; 2. Fresadora Ferramenteira.

Figura 3 – Cento de usinagem e Torno CNC do Senai-Vitória (CETEC-AF)



Fonte: fotos da autora.

Nota: 1. Cento de Usinagem CNC; 2. Torno CNC.

Na Figura 4, é possível visualizar vários equipamentos destinados à subárea de manutenção mecânica, que propicia o ensino de atividades de reparo industrial para desenvolver habilidades específicas dos mantenedores.

Figura 4 – Oficina de Manutenção Mecânica do Senai-Vitória (CETEC-AF)



Fonte: fotos da autora.

Nota: 1. Equipamento para simulação de elevação de carga “sistema monovia”; 2. Bancada de Alinhamento Motor – Bomba; 3. Bancada “Simulador de Cilindro hidráulico”; 4. Bancada sistema hidráulico com bomba – motor; 5. Bancada de Alinhamento (motor x bomba)

A Figura 5 mostra as máquinas e equipamentos destinados à subárea de soldagem, que propicia ao professor fazer atividades típicas do soldador. Também se trata de equipamentos atualizados e de custo elevado.

Figura 5 – Oficina de Soldagem do Senai-Vitória (CETEC-AF)

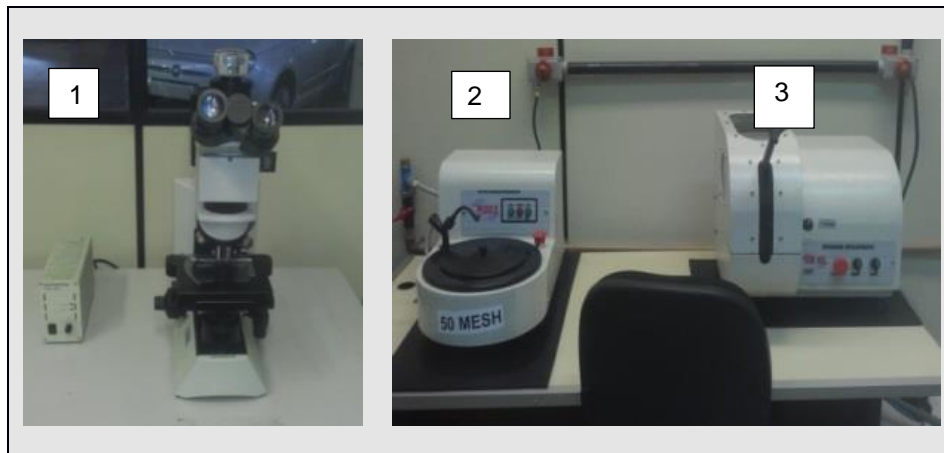


Fonte: fotos da autora.

Nota: 1. Bancada de corte a gás; 2. Soldagem à arco elétrico.

A Figura 6 ilustra o laboratório de ensaios e materiais, onde se estudam sobre as características, as propriedades e os comportamentos mecânicos dos materiais. Os equipamentos aparentemente são modernos, o que permitiria aos docentes e aos alunos a ter acesso à tecnologia desenvolvida.

Figura 6 – Laboratório de Ensaios e Materiais do Senai-Vitória (CETEC-AF)



Fonte: fotos da autora.

Nota: 1. Microscópio Trinocular campo claro; 2. Politriz - lixadeira metalográfica; 3. Cortadora metalográfica.

A Figura 7 exhibe uma parte do laboratório de comandos Hidráulicos e Pneumáticos, em que os docentes podem simular acionamentos de equipamentos típicos da indústria e, assim, estimular seus alunos a aplicar os princípios dessas subáreas e desenvolver capacidades para exercer atividades dessa função.

Figura 7 – Laboratório de Hidráulica e Pneumática do Senai-Vitória (CETEC-AF)



Fonte: foto da autora.

Nota: 1- Bancada de Comandos Hidráulicos

Portanto, as Figuras 2 a 7 exibem espaços formativos (oficinas e laboratórios) onde se realizam atividades do campo da mecânica industrial: fabricação (usinagem, soldagem etc), manutenção e operação industrial.

Como se pode observar, cada oficina e cada laboratório dizem respeito a uma subárea específica, possuindo um grupo de máquinas e de equipamentos organizados conforme o tipo de atividade a ser ensinada no referido curso técnico. A disposição e a quantidade dos equipamentos são pensadas de modo a possibilitar a execução individual de tarefas dessas subáreas pelos estudantes, razão pela qual existem vários equipamentos iguais em cada setor, reproduzindo assim, na medida do possível, um espaço produtivo mais próximo do real.

Também se pode perceber a organização e a limpeza do local mesmo com a atuação dos alunos. Ao que parece, os equipamentos estão em bom estado e possuem funcionamento satisfatório.

4.2 CONHECENDO A REDE FEDERAL E O INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

Esta seção visa apresentar a particularidade da Rede Federal e de seus Institutos Federais (IFs), que pode refletir na formação e na atuação dos docentes. Inicialmente, aponto dados históricos e legais sobre a Rede Federal e, especificamente, sobre o Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes). Depois faço uma descrição sobre o local físico (laboratórios e oficinas) da área de mecânica da unidade pesquisada.

4.2.1 Rede Federal

A Rede Federal e seus Institutos Federais (IFs) foram consolidados com a Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008 (BRASIL, 2008b), no governo de Luiz Inácio Lula da Silva. Todavia, a educação profissional propiciada por meio desses institutos possui uma história que remonta ao século passado, pois grande parte das instituições da Rede Federal originou das escolas de Aprendizes Artífices, criadas em 1909, no período em que Nilo Peçanha era presidente da República.

As escolas de Aprendizes Artífices nasceram com a finalidade de propiciar uma educação instrumental com foco nos sujeitos das classes proletárias, “[...] mediante o preparo técnico para o trabalho, afastando-os da ociosidade, da ignorância, do vício e do crime, ou seja, tornando-os, na compreensão do legislador, cidadãos úteis à Nação” (AZEVEDO; SHIROMA; COAN, 2012, p.28).

Pena (2014) expõe que, até chegar aos dias atuais como Institutos Federais, as escolas de Aprendizes Artífices passaram por várias mudanças, decorrentes das reformas na educação profissional no Brasil. Em 1942, foram transformadas em escolas Industriais e Técnicas. Em 1959, se constituíram Escolas Técnicas. Em 1978, se configuraram em Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets). Essa evolução está representada na Figura 8.

Figura 8 – Evolução das Escolas de Aprendizes Artífices, de 1909 até a criação dos Institutos Federais em 2008



Fonte: MEC - Ministério da Educação (acesso em 23 jun. 2017).

A criação da Rede Federal e de seus IFs, em 2008, foi fundamental para a expansão da educação profissional pública federal, em todo o território brasileiro. Essa legislação permitiu a criação de 38 IFs, com 314 *campi* espalhados por todo o Brasil.

No Artigo 1º da Lei 11.892/2008 (BRASIL, 2008b), ficam determinadas as instituições que compõem a Rede Federal; são elas:

- I. Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - Institutos Federais;
- II. Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR;
- III. Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca - CEFET-RJ e de Minas Gerais - CEFET-MG;
- IV. Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais; e
- V. Colégio Pedro II.

O artigo 2º da Lei 11.892/2008 (BRASIL, 2008b) definiu os IFs como “[...] instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e *multicampi*, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino”.

Nesse sentido, a legislação orienta que 50% das vagas de educação profissional devem ser ofertadas na forma integrada com o ensino médio; além do mais, 20% das vagas devem ser destinadas às licenciaturas, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas à formação de professores para a educação básica. Os IFs ainda podem oferecer cursos de graduações tecnológicas,

especializações, mestrados e doutorados. Tais cursos podem ser oferecidos na modalidade a distância e/ou presencial.

Isso significa que os IFs possuem uma organização pedagógica verticalizada, podendo oferecer diferentes níveis e modalidades de educação, o que não faz parte da sua história: as escolas que deram origem aos IFs ofertavam, prioritariamente, cursos de nível médio. Essa modificação, portanto, agrega aos IFs nova identidade e função social. Assim sendo, no artigo 6º da Lei 11.892/2008 (BRASIL, 2008b), ficam deliberados as finalidades e as características dos IFs:

- 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.

Tendo em vistas as finalidades dos IFs, é possível notar o projeto educacional da Rede Federal, que tem o objetivo de contribuir com o desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional, em prol do progresso da sociedade. Desse modo, fica pressuposto que essa rede se propõe a fazer uma formação cidadã que visa autonomia e emancipação dos sujeitos, ao mesmo tempo em que implica numa formação laboral, necessária para o fortalecimento dos arranjos produtivos.

Para tanto, o artigo 7^a da Lei que institui a Rede Federal (BRASIL, 2008b) determina os seguintes objetivos para os IFs:

- 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; e
- VI - ministrar em nível de educação superior.

No que se refere à organização dos IFs, a legislação vigente determina a estrutura pluricurricular e *multicampi*. Juridicamente, a Rede Federal é uma autarquia; mantida pelo orçamento público central, possui natureza pública e gratuita do ensino. Sob a responsabilidade da União, os IFs são fiscalizados pelo Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC).

4.2.2 O Instituto Federal no Espírito Santo

O Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes) foi oficializado, em 23 de setembro de 1909, como Escola de Aprendizes Artífices do Espírito Santo, no bairro Jucutuquara, da capital Vitória (INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO, acesso em 26 jun. 2017).

O *campus* de Vitória – contexto escolhido para realização dessa pesquisa – é, portanto, oficialmente considerada a primeira escola federal do estado capixaba. A seguir, estão expostas as nomenclaturas que a instituição já teve ao longo de sua existência:

1909 - Escola de Aprendizes Artífices do Espírito Santo.
1937 - Liceu Industrial de Vitória. 1942 - Escola Técnica de Vitória – ETV.
1965 - Escola Técnica Federal do Espírito Santo – Etfes.
1999 - Centro Federal de Educação Tecnológica do Espírito Santo – Cefetes.
2008 - Instituto Federal do Espírito Santo – Ifes (INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO, 2014)

Na Figura 9, é possível visualizar uma foto atual do Campus Vitória.

Figura 9 – Ifes – Campus Vitória



Fonte: FOLHA VITÓRIA (Acesso em 26 maio 2017).

Desde 1909, várias escolas federais foram constituídas no estado capixaba. Com a criação da Rede Federal, em 2008, essas escolas passaram a integrar uma estrutura única, consolidando-se no Ifes. A partir de então, outros *campi* desse Instituto foram criados no estado.

Atualmente, há 22 *campi* localizados em todas as microrregiões capixabas: Metropolitana; Central serrana; Sudoeste serrana; Litoral sul; Central sul; Caparaó; Rio doce; Centro-oeste; Nordeste e Noroeste (INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO, 2014). Além disso, o Ifes possui 35 polos de educação a distância no estado, coordenados pelo Centro de Referência em Formação e em Educação a Distância – Cefor (INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO, acesso em 26 jun. 2017).

O IFES é uma autarquia federal vinculada ao MEC por meio da SETEC. A instituição possui autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica, disciplinar e segue a estrutura pluricurricular e *multicampi*, conforme orienta a legislação que instituiu a Rede Federal (INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO, 2014). Submetida à Lei 11.892/2008 (BRASIL, 2008b), a atuação do Ifes deve ter como foco o desenvolvimento local e regional. Desse modo, a instituição oferta cursos de educação profissional, em todos os níveis e modalidades, tendo em vista os arranjos produtivos locais. Atualmente, a instituição oferece, aproximadamente, 90 cursos técnicos de nível médio, 50 cursos de graduação, 15 de especializações e 10 de mestrados, atendendo a quase 17 mil alunos (INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO, acesso em 25 jun. 2017).

4.2.3 Estrutura física do IFES- campus Vitória

O *campus* de Vitória do Ifes é localizado num bairro de classe média, denominado Jucutuquara, na Avenida Vitória, lugar de grande circulação de pessoas e veículos. Sobre a estrutura física, o referido *campus* possui 49 salas de aulas, todas são bem ventiladas, possuem janelas amplas e ar condicionado, a maioria é composta por 40 carteiras, possui quadro branco, projetor multimídia (data show) e mesa para uso do professor (INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO, 2014). O *campus* possui biblioteca, auditório; espaços destinados para assistência social, psicologia e enfermagem; vestiários; sanitários; áreas de vivência, pátios cobertos, praças de alimentação e espaços adequados para esportes (INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO, 2014). Tendo em vista o foco desta pesquisa, passo a descrever e analisar os espaços formativos que constituem a infraestrutura do curso Técnico em Mecânica (subsequente e concomitante) do Ifes – Campus Vitória.

4.2.3.1 Infraestrutura do curso Técnico em Mecânica – Ifes – Campus Vitória

O curso Técnico em Mecânica do Ifes prevê o ensino de habilidades operacionais no campo da mecânica, contemplando as subáreas de fabricação mecânica (soldagem; usinagem; caldeiraria e montagem) e manutenção (lubrificação; pneumática;

hidráulica), o que exige conhecimentos de física, matemática, química, também de metrologia; materiais; desenhos; ensaios; e máquinas térmicas. Como exposto anteriormente, muito além dos espaços característicos de uma escola, um centro de formação profissional requer espaços formativos como os laboratórios e as oficinas. O *campus* de Vitória possui 19 espaços formativos (laboratórios e oficinas) para uso dos professores e dos alunos da área de mecânica (INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO, 2006).

As Figuras 10 a 16 ilustram as condições para o ensino na mecânica visibilizadas pela infraestrutura de alguns laboratórios e oficinas do Ifes – Campus Vitória. As Figuras 10 e 11 são relacionadas ao setor de fabricação mecânica e usinagem, onde os docentes e os alunos desenvolvem tarefas específicas dessas subáreas.

Figura 10 – Setor de Fabricação Mecânica do Ifes – Campus Vitória



Fonte: fotos da autora.

Nota: 1. Fresadora Ferramenteira; 2. Torno Mecânico Horizontal.

É possível evidenciar que os equipamentos são modernos, sobretudo, o centro de usinagem CNC (FIGURA 11). Logo, o processo de ensino e a aprendizagem, nessas subáreas, é mediado por máquinas de última geração que, como mencionado anteriormente, possuem custo elevado.

Figura 11 – Centro de usinagem CNC do Ifes - Campus Vitória

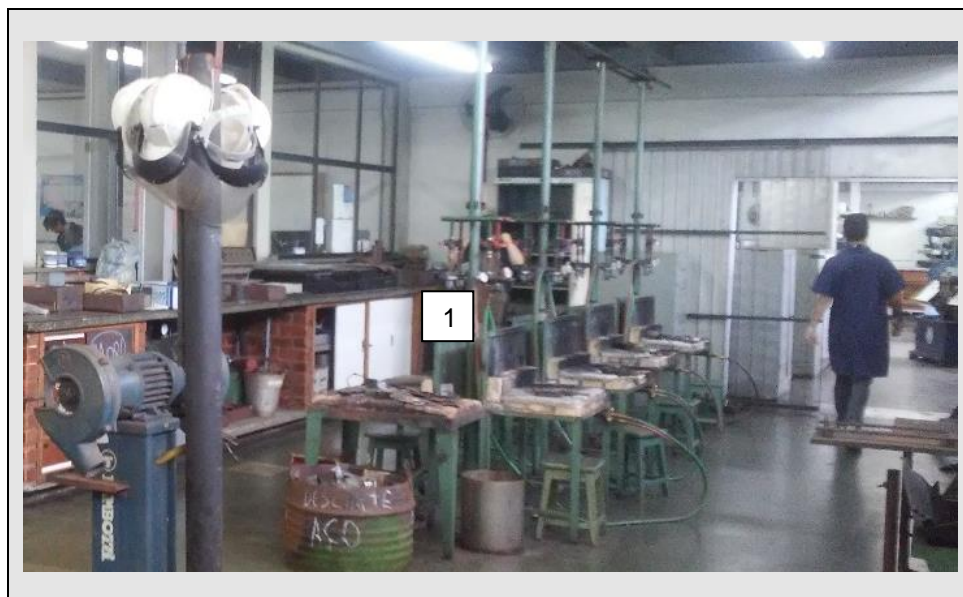


Fonte: fotos da autora.

Nota:1. centro de usinagem.

A Figura 12 apresenta o setor de soldagem, onde os professores e os alunos têm condições de operar tarefas características do soldador. Também se trata de equipamentos atualizados e de custo elevado.

Figura 12 – Setor de Soldagem do Ifes - Campus Vitória



Fonte: fotos da autora.

Nota: 1. bancada de Solda Oxi-acetileno.

A Figura 13 exibe o setor de ensaios de materiais, que funciona mais com um laboratório. Nesse espaço os professores têm a possibilidade de ensinar as características, propriedades e comportamentos mecânicos dos materiais.

Figura 13 – Setor de Ensaio de materiais do Ifes



Fonte: fotos da autora.

Nota: 1. Prensa de Embutimento; 2. lixadeira metalográfica; 3. Politriz

A Figura 14 exibe o setor de manutenção mecânica, onde os professores e os alunos executam tarefas de reparos e consertos de máquinas e equipamentos.

Figura 14 – Setor de Manutenção Mecânica do Ifes - Campus Vitória

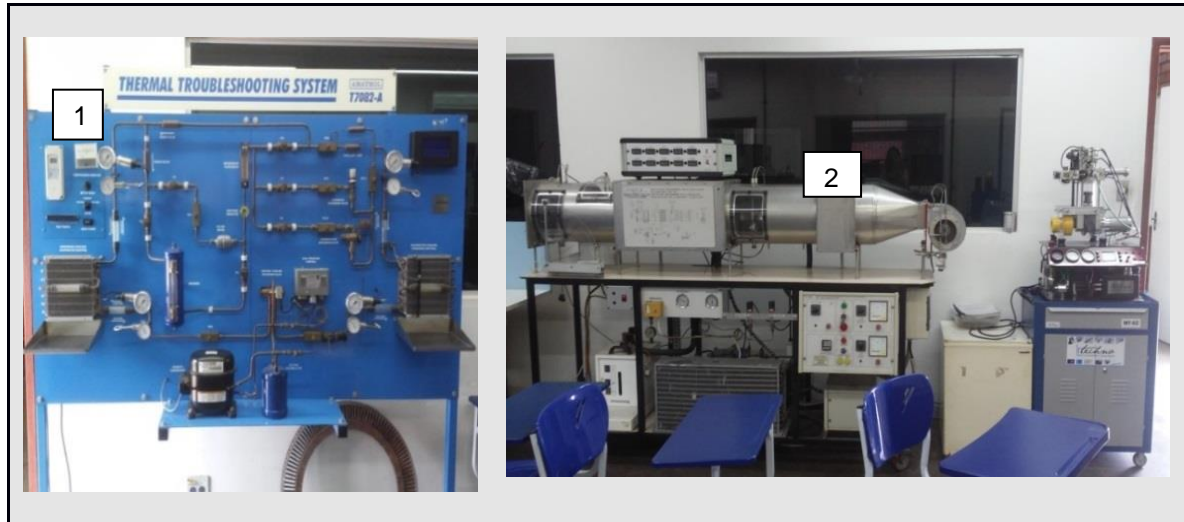


Fonte: fotos da autora.

Nota: 1.Kit Esteira transportadora; 2. Bancada de Motores e Redutores; 3. Bancada de Rolamentos; 4. Bancada de Redutores; 5. Bancada de Motor de Combustão.

A Figura 15 ilustra o setor de refrigeração, que possui caráter de laboratório, onde os professores e os alunos podem aplicar os conhecimentos específicos dessa subárea.

Figura 15 – Setor de Refrigeração Ifes - Campus Vitória



Fonte: Fotos da autora.

Nota: 1. Bancadas de sistemas térmicos; 2. Bancada de Sistema de Climatização.

A Figura 16 mostra o setor de Hidráulica e Pneumática, que funciona como laboratório. Neste espaço, os professores e os alunos aplicam as técnicas dessas subáreas.

Figura 16 – Setor de Hidráulica e Pneumática do Ifes-Campus Vitória



Fonte: fotos da autora.

Nota: 1. Bancadas de Pneumática; 2. Garra Pneumática.

Portanto, as Figuras 10 a 16 exibem alguns espaços físicos, onde se realiza o trabalho dos docentes no contexto do curso Técnico em Mecânica. Como se pode observar, os espaços formativos, no Ifes - Campus Vitória, são organizados por setores, onde há disposição de máquinas e de equipamentos de diversas subáreas da mecânica.

Além disso, cada um desses ambientes educativos é agregado a uma sala de aula (nomeada de sala técnica). Essa organização possivelmente pode facilitar um ensino que prevê a articulação entre as ciências da mecânica e a teoria e a prática, sem deslocamentos dos professores e dos alunos.

A disposição e a quantidade dos equipamentos e dos maquinários permitem que os alunos realizem as tarefas de modo individual, por isso há vários equipamentos iguais em cada setor, reproduzindo, assim, na medida do possível, um espaço próximo à realidade industrial. Também é possível visualizar que os equipamentos estão em bom estado e possuem uma limpeza satisfatória. É provável que a estrutura física atenda às demandas dos professores e dos seus alunos.

4.3 ESTUDO COMPARATIVO DOS CONTEXTOS DA PESQUISA

Esta seção tem como objetivo fazer um estudo comparativo sobre os contextos e os sujeitos desta pesquisa. Com base nas informações expostas nas seções anteriores, foi possível construir o Quadro 4.

O Quadro 4 exhibe dados, considerados relevantes, de cada uma das instituições pesquisadas. Importa, neste momento, perceber em que medida as características comuns ou diversas do Senai-ES e do Ifes implicam na atuação e na formação docente. Nesse sentido, por meio do estudo comparativo, passo para o debate sobre os contextos e os sujeitos da pesquisa, o que contribui para a compreensão da docência nessas instituições.

Quadro 4 – Comparação entre o Senai e os IFs

	SENAI	REDE FEDERAL – IFs
Legislação institucional	Lei nº. 4.048/1942.	Decreto nº. 7.566/1909 Lei nº.11.892/2008.
Ano de criação no Espírito Santo	1952 (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial).	1909 (Escolas de Aprendiz e Artífices do Espírito Santo).
Natureza jurídica	Paraestatal, gestão privada, sem fins lucrativos – oferece serviços de caráter semi-mercantil.	Autarquia federal, gestão pública – oferece serviços públicos e gratuitos.
Público alvo	Trabalhadores e empregadores.	Trabalhadores e empregadores.
Modalidades ofertadas	Iniciação, qualificação e aperfeiçoamento profissional; ensino técnico.	Qualificação profissional, ensino técnico, ensino médio, tecnologia, graduação e pós-graduação.
Estrutura administrativa	Subvenção, controle e gestão das Federações e Confederação das Indústrias; fiscalizado pelo MEC, MTE e TCU. Organização por departamento nacional e departamentos regionais.	Subvenção e controle da União-MEC-SETEC. Fiscalização do TCU. Organização por conselho superior, reitoria e <i>campi</i> .
Origem dos recursos financeiros	Sociedade- União- financiamento indireto ¹⁶ .	Sociedade-União- financiamento direto.
Finalidades e objetivos	Contribuir com o desenvolvimento das empresas industriais.	Contribuir com o desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional.
Estrutura física	Prevê condições para o desenvolvimento das aulas.	Prevê condições para o desenvolvimento das aulas.

Fonte: elaborado pela autora.

4.3.1 Legislação, ano de criação e natureza jurídica do Senai-ES e do Ifes

Como é possível notar, o Senai-ES e o Ifes são normatizados por uma legislação federal. Além das leis que estão na sua origem e determinam a sua gestão e seu funcionamento (Senai: Lei nº. 4.048/1942; IFs: Decreto nº. 7.566/1909 e Lei nº.11.892/2008), essas instituições obedecem à normatização da Educação Geral, como a LDB nº. 9.394/96 (BRASIL, 2016), dentre outras; e mais especificamente as Leis da Educação Profissional, como o Decreto nº. 5.154/2004 (BRASIL, 2004), o Decreto nº. 5.840/2006 (BRASIL, 2006) e a Resolução nº. 06/2012 (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2012). Isso define alguns limites e diretrizes para a formação e a atuação dos docentes nesses estabelecimentos.

¹⁶ A instituição é mantida e financiada desde a sua criação por recursos públicos arrecadados compulsoriamente pelo INSS (Instituto Nacional do Seguro Social) com base no número de empregados (folha de pessoal) das empresas. O Senai de maneira complementar também cobra mensalidades dos cursos e serviços que oferece a comunidade.

Como já mencionado, no estado capixaba, o Senai-ES (criado em 1952) e o Ifes (criado em 1909) são tradicionais na oferta de educação profissional. Por conseguinte, essas entidades possuem um modo de ensinar construído ao longo da sua história. O profissional docente que se insere nessas instituições encontra um *modus operandi* bastante arraigado, que é produto do conjunto de valores sedimentados com o passar dos anos que vem consolidando as suas culturas organizacional e escolar.

Como pode ser observado, o Senai-ES é uma entidade paraestatal, com gestão privada; assim, em colaboração com o Estado, a instituição desempenha atividades sem fins-lucrativos. Além do mais, os seus serviços são semi-mercantis. Isso significa que, para custear as atividades realizadas pela instituição, parte das ofertas dos cursos pode ser vendida, ou comercializada, à comunidade em geral e às empresas. Contudo, vale ressaltar que, quando isso ocorre, se estabelece no processo de ensino e aprendizagem uma relação, não apenas de professor-aluno, mas de consumo (aluno-cliente e Senai-fornecedor).

Por outro lado, diferente dessa entidade, o Ifes é estatal, com gestão pública; seus serviços tendem a ser ofertados como um direito social de maneira gratuita. Desse modo, o aluno, ao ser selecionado, é um detentor da matrícula conquistada por meios sociais e de mérito. Nesse caso, a relação não se estabelece pelo consumo, mas sim como um direito social. Evidentemente, tais relações no Senai-ES e no Ifes produzem consequências para a formação e a atuação docente.

4.3.2 Público alvo, perfil dos alunos, fluxo escolar e índice de procura dos cursos técnicos em mecânica do Senai-ES e do Ifes

As duas instituições - por sua finalidade comum em realizar formação para o trabalho - são demandadas, principalmente, por trabalhadores e empregadores. Todavia, o acesso ao Senai-ES e ao Ifes não possui caráter universal. Em outras palavras, a matrícula não é totalmente acessível, posto que o acesso é definido com base em critérios diferentes de seletividade social, econômica e meritocrática.

Com efeito, nessas instituições, o docente encontra um público e uma relação pedagógica diferente das escolas públicas (estaduais e municipais) e das escolas meramente privadas. Isto significa que - apesar de o Ifes estar cada vez mais acessível devido ao sistema de cotas e a sua expansão territorial e o Senai-ES estar cada vez mais comercial - os alunos dessas duas instituições são típicos e suas formas de organização são singulares em relação aos outros espaços escolares em geral. Para melhor conhecimento do perfil dos alunos, bem como o índice de procura pelo curso técnico nas modalidades concomitante/subsequente e o fluxo escolar, no contexto da mecânica do Senai - Vitória (CETEC-AF) e do Ifes - Campus Vitória, apresento a Tabela 2.

Tabela 2 – Perfil dos alunos, índice de procura e o fluxo escolar do curso técnico em mecânica (concomitante e subsequente) relativos ao ano de 2016¹⁷

Dados sobre os alunos	Senai- unidade Vitória	Ifes - Campus Vitória
Matriculados	555	222
Aprovação	80%	73%
Evadidos	22%	19%
Renda per capita	50% possuem 1,2 salários mínimos	70% possuem entre 1 a 3 salários mínimos
Inserção ocupacional	62% trabalham na área da mecânica	Não foi divulgado
Gênero	84% são homens 16% são mulheres.	86% são homens 14% são mulheres.
Faixa etária	A maioria possui idades entre 18 a 29 anos.	A maioria possui idades entre 18 a 29 anos.
Procedência escolar	75% - escola pública; 25% - escola privada.	76% - escola pública; 24% - escola privada.
Procura – candidato por vaga	Média de 4,1 nos 1º e 2º semestres	Média de 7,3 nos 1º e 2º semestres

Fonte: elaborado pela autora a partir de dados produzidos em entrevistas, realizadas em 2017.

¹⁷ Os dados são de 2016, porque, no momento da pesquisa, as instituições de ensino tinham essas informações como estatísticas atuais.

De acordo com a coordenação pedagógica do Ifes - Campus Vitória¹⁸ - conforme exposto na Tabela 2 - foram matriculados 222 alunos no curso Técnico em Mecânica, no ano de 2016. Dentre esses, aproximadamente 70% possuem renda *per capita* entre 1 a 3 salários mínimos; a maioria é jovem, com idades entre 18 a 29 anos; 86% são homens e 14% são mulheres; 74% são procedentes de escola pública e 24% são oriundos de escola privada. No que se refere à relação candidato por vaga, a modalidade concomitante/subsequente ao ensino médio teve a média de 7,3 (por vaga) de concorrência no primeiro e segundo semestre de 2016 (INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO, acesso em 23 jun. 2017).

Sobre o perfil dos alunos do curso Técnico em Mecânica do Senai - Vitória (CETEC-AF), a gestão de educação profissional dessa instituição divulgou¹⁹ que foram matriculados 555 alunos no referido curso, no ano de 2016, como apresentado na Tabela 2. Segundo essa mesma fonte, dentre esses alunos, aproximadamente 50% possuem renda *per capita* de 1,2 salários mínimos; 84% são homens e 16% são mulheres; a maioria deles é jovem - possuem idades entre 18 a 29 anos; quase 75% são procedentes de escola pública e aproximadamente 25% são oriundos de escola privada. Sobre a relação candidato por vaga, o Senai-ES informou que a média de concorrência para o curso técnico em mecânica é 4,1 por vaga no primeiro e segundo semestre de 2016.

Como aponta a Tabela 2, o perfil dos alunos do curso Técnico em Mecânica, das duas instituições, é bastante semelhante: a maioria pertence à classe social média-baixa, é do gênero masculino, jovem, proveniente de escola pública.

Entretanto, o Ifes apresenta uma relação candidato vaga (7,3) bem superior ao Senai-ES (4,1). Por outro lado, a inserção ocupacional dos alunos do Senai-ES no referido curso informa que mais da metade possui uma relação ocupacional com a mecânica. No caso do Ifes, essa informação não está disponível. Tais características repercutem no trabalho docente: no Ifes, o professor tende a receber um aluno mais

¹⁸ As informações sobre o fluxo escolar e o perfil dos alunos foram divulgadas no dia 08 de agosto de 2017 pela coordenação pedagógica do Ifes.

¹⁹ Essas informações sobre o fluxo escolar, perfil dos alunos e relação candidato x vaga foram divulgadas pela gestão do Senai-ES no dia 25 de julho de 2017.

bem escolarizado; por outro lado, no Senai-ES, o professor deve receber um aluno mais inserido no campo de atuação do curso.

Também podemos observar, na Tabela 2, dados do fluxo escolar de ambas as instituições, os quais se revelam também muito similares, com 555 alunos matriculados no Senai-ES e 222 alunos no Ifes, no ano de 2016. Destes, 80% foram aprovados no Senai-ES e 73% no Ifes. Em contrapartida, 22% evadiram no Senai-ES e 19% no Ifes.

Fica evidente a assimetria entre os números totais de matrículas, razão pela qual se pode questionar sobre o que define a quantidade de egressos a serem formados em cada instituição e unidade de ensino. Se o campo de atuação e a localização das escolas são os mesmos, quais seriam as justificativas para esses números de totais matrículas? No caso do Senai-ES, quanto maior for o número de alunos mais recursos entram no caixa da instituição e, possivelmente, mais trabalhadores qualificados estariam à disposição do mercado. Para o IFES, quanto mais alunos, mais recursos a unidade de ensino recebe da União.

4.3.3 Modalidades de ensino ofertadas no Senai-ES e no Ifes

No que se refere à organização pedagógica do Ifes e do Senai-ES, é possível compreender algumas particularidades de cada uma dessas instituições. O Ifes possui uma estrutura pluricurricular e verticalizada, o que permite a oferta de cursos de educação profissional, desde o nível médio até o nível superior (inclusive de pós-graduação). Portanto, integra a sua grade de oferta de cursos a formação docente com cursos de licenciaturas, complementação pedagógica e pós-graduação (*lato sensu e stricto sensu*)²⁰.

²⁰ Alguns autores, como Costa (2016), fazem críticas à obrigatoriedade da formação de professores nos Institutos Federais. Para essa autora, os IFs não possuem tradição na oferta desses cursos; essa atividade, portanto, torna-se desafiadora para Rede Federal.

O Senai-ES, por outro lado, possui uma organização pedagógica que compõe cursos de nível fundamental (iniciação, qualificação e aperfeiçoamento profissional) ao nível médio (ensino técnico); portanto, a instituição não atua no ensino superior nem na formação docente. Contudo, para formar o seu pessoal, o Senai-DN oferta um itinerário nacional de capacitação docente, que contempla cursos introdutórios e de aperfeiçoamentos, bem como os cursos de educação superior (especialização e mestrado profissional)²¹.

4.3.4 Estrutura administrativa e autonomia política e pedagógica na percepção dos docentes do Senai-ES e do Ifes

Como mencionado anteriormente, o Ifes e o Senai-ES são fiscalizados pelo Ministério da Educação (MEC). Apesar disso, as duas instituições possuem uma organização administrativa diferente, que repercute no trabalho dos professores de modo peculiar. O Ifes - organizado por Conselho Superior, Reitoria e *campi* - possui autonomia na sua gestão financeira, administrativa e pedagógica. Tutelado pelo Estado (União), a instituição tem liberdade para criar e oferecer os seus cursos, eleger sua liderança local (reitor e diretores), propor sua metodologia de ensino. Isso reflete na atuação dos servidores públicos, os quais, no seu ambiente de trabalho, podem, relativamente, fazer escolhas.

O Senai-ES, diferente do que se vivência no Ifes, possui uma gestão centralizada, logo, sua autonomia é restrita, posto que a instituição se submete às diretrizes e ao controle das Federações e das Confederação das Indústrias. Organizado por Departamento Nacional (DN) e Departamentos Regionais (DRs), a gestão financeira, administrativa e pedagógica do Senai-ES é direcionada e tende a uma uniformidade. Isso pode refletir no trabalho dos profissionais, uma vez que precisam atuar em consonância às orientações já definidas e consolidadas. Sobre esse tema é interessante escutar o que os professores dizem a respeito de sua autônoma política e pedagógica dentro dessas instituições.

²¹ Informações sobre os cursos de formação docente do Senai-ES podem ser visualizadas em Mercês, Lima e Pacheco (2016).

Nesta pesquisa, a **autonomia política** remete à liberdade que os professores possuem nas discussões políticas da escola, no sentido de poder expressar suas opiniões e suas reflexões com a possibilidade de que serão ouvidas e refletidas. A **autonomia pedagógica** diz respeito à liberdade que o professor possui para mobilizar, organizar e praticar a sua atividade pedagógica. Entretanto, consideramos que essa é sempre relativa, posto que a atuação docente é submetida às hierarquias que constituem esses espaços escolares. Nessa lógica, o trabalho docente precisa obedecer às obrigações previstas nas legislações educacionais, ao plano de curso, às diversas regras institucionais, bem como às normas curriculares (objetivos, metodologias, conteúdos) e, inclusive, à cultura organizacional de cada uma dessas instituições.

Para aprofundar a especificidade e a singularidade da autonomia docente, passo a analisar seus desdobramentos no Senai-ES e no Ifes, considerando sua face política e pedagógica.

Sendo assim em relação ao Ifes, o coordenador RB²² afirma “nós temos autonomia política aqui no Instituto Federal”. O coordenador ressalta a atividade de eleição dos gestores como exemplo dessa autonomia: “os nossos coordenadores, diretores, até o reitor são escolhidos pelos professores, servidores e alunos, em eleição”.

A autonomia política, no Ifes, decorre também do tipo de vínculo empregatício e da relação de trabalho; nesse caso, os professores tem a liberdade de se posicionar no ambiente de trabalho, sem riscos evidentes de repreensão ou punição, isso fica explícito no relato do professor ST do Ifes: “somos servidores públicos, temos estabilidade, temos salário, temos nossas disciplinas para dar conta, então, temos total liberdade para nos posicionar, falar, nos fazer ser ouvidos e não recebemos nenhuma penalidade direta por isso”.

Sobre a autonomia pedagógica, o professor AD, do Ifes, afirma: “temos autonomia pedagógica”, também reitera que “a forma como eu vou ensinar é livre, pois cada

²² Sigla adotada para identificar o coordenador do curso Técnico em Mecânica do Ifes, mantendo a sua identidade em sigilo. Doravante, adoto o mesmo artifício para trazer as falas de participantes da pesquisa.

professor tem a sua própria maneira de ensinar”. Contudo, o referido professor informa que no planejamento isso é relativo, pois “os professores que ministram a mesma disciplina fazem o planejamento das aulas juntos para que exista certa padronização”; além disso, o professor AD afirma que tudo isso é feito “com a ajuda da pedagoga”.

Outro professor do Ifes, a quem identifico como RG, ao informar sobre essa mesma autonomia, afirma “quando eu entro na sala para ministrar uma aula, eu me viro, eu tenho plena autonomia”; porém, informa que no caso dele também “a pedagoga faz as suas interferências, principalmente quando as coisas saem do que é comum na escola”, ou seja, “a pedagoga faz o acompanhamento dos processos e dos resultados”.

Contudo, isso não significa que os professores estão submetidos aos pedagogos. Ao contrário disso, no depoimento do coordenador de curso RB, fica claro que “no dia a dia, o professor pode executar, ou não, o planejamento feito junto com a pedagoga, e a execução, ou não, do planejamento é uma coisa que nem sempre a pedagoga consegue controlar”.

Como é possível notar nos depoimentos dos professores do Ifes, devido ao caráter público do vínculo profissional, os educadores tendem a ter um espaço relativamente amplo e flexível para atuar conforme suas escolhas profissionais, princípios pedagógicos e didáticos e para manifestar seu posicionamento político.

No Senai-ES, em se tratando de uma entidade privada, supõe-se que a margem de escolhas dos profissionais seja mais restrita. Nesse caso, os professores possuem um vínculo empregatício frágil: são celetistas e não possuem estabilidade profissional. Além do mais, a estrutura gerencial dessa instituição é definida sem a participação dos docentes. Isso fica claro no depoimento do coordenador HN, do Senai-ES, que afirma: “no que se refere às escolhas da nossa gerência escolar, não há uma eleição, pois a determinação vem de cima, ou seja, é a FINDES que escolhe”.

Sobre isso, a direção do Sindicato Senalba-ES²³ explica:

No Senai-ES, não há gestão democrática. É claro que isso não significa que é vivemos numa ditadura. O que quero dizer é que não há um processo transparente, bem definido legalmente e democrático. O processo de se tornar um diretor ou um coordenador de uma unidade de ensino, por exemplo, é mais político do que democrático.

Como exposto, a escolha da gestão escolar no Senai-ES é feita pela hierarquia; nesse caso, a opinião dos professores nem dos alunos é levada em conta. Fica evidente uma das limitações das escolhas pelos docentes nessa instituição de ensino.

Todavia, todos os docentes do Senai-Vitória (CETEC-AF), entrevistados nesta pesquisa, afirmaram que possuem autonomia pedagógica, isso fica claro no depoimento do professor CA: “sofro poucas, quase nenhuma, intervenções para mudar minha prática de ensino. Eu tenho total liberdade para fazer meu plano de aula e colocá-los em prática como eu quiser”. O professor JG complementa, dizendo que, no Senai-ES, “não existe uma fiscalização do trabalho dos professores; de vez em quando uma pedagoga assiste uma aula minha, mas não é uma rotina na instituição”.

O coordenador HN explica que os coordenadores técnicos e os pedagogos acompanham o trabalho dos professores, a intenção desses profissionais é: “se eles observarem que tem alguma coisa para ser ajustada, tanto por parte do professor como por parte dos alunos, podem convocá-los para uma conversa a fim de contribuir para melhora do processo educativo”.

Contudo, a direção do Senalba-ES ressalta que a autonomia pedagógica é relativa, posto que “o professor dentro da sala de aula, ensina como quer, mas não pode fugir da padronização dos cursos que o Senai-ES tem definido, como: a carga horária, o material a ser usado e o conteúdo a ser ensinado”. Nesse depoimento ficam claros os limites da atuação docente no Senai-ES.

²³ Senalba-ES é o Sindicato dos Empregados em Entidades Culturais, Recreativas, de Assistência Social, de Orientação e Formação Profissional do Estado do Espírito Santo.

Apesar dos relatos não afirmarem diretamente, podemos notar nas relações entre os depoimentos que - embora o professor do Senai-ES tenha autonomia pedagógica - no que concerne a hierarquia da instituição, o docente é supervisionado pelo pedagogo e pela coordenação. Portanto, está sujeito à punição ou demissão por deliberação destas instâncias, o que não ocorre com o docente do Ifes, instituição na qual os pedagogos e os coordenadores não possuem a competência de punir ou demitir os docentes.

Portanto, esse debate permite a compreensão do trabalho docente como uma atividade complexa e intelectual cuja característica fundante é a autonomia. Tal autonomia forja a identidade profissional do professor. Isto significa que as características das instituições tendem a estabelecer graus menores ou maiores de liberdade de atuação do professor, mas preserva sua identidade docente. Em outras palavras, ser professor do Ifes não é a mesma coisa que ser professor do Senai-ES. Todavia, ambos são professores da educação profissional da mecânica e possuem limites de atuação. Contudo, é importante destacar que as autonomias dos docentes vão muito além das determinações do trabalho manual no interior da mesma indústria mecânica.

Nessa direção, convém destacar que os professores são sujeitos ativos no processo educativo. Sendo assim, as prescrições institucionais podem reduzir a autonomia dos docentes, mas não impedir sua existência, posto que a autonomia é inerente ao trabalho docente. No cotidiano escolar, os professores escolhem seus métodos e sua didática de ensino, privilegia determinados procedimentos, selecionam os conteúdos que serão ministrados e/ou fazem adaptações conforme suas necessidades e dificuldades em busca de atingir seus objetivos, que nem sempre são semelhantes aos objetivos das instituições.

4.3.5 Finalidades das instituições e papel da educação profissional

Até aqui é possível evidenciar que o trabalho docente no Senai-ES e no Ifes, possuem aproximações, mas também importantes diferenças. Portanto, ainda que as duas instituições se mantenham financiadas essencialmente por meio de

recursos públicos, a função social de profissionalização encontra-se nelas formulações diferentes.

Nos documentos oficiais do Senai-ES, apresentados anteriormente, nota-se finalidades e objetivos institucionais explicitamente relacionados ao mercado de trabalho e as demandas das indústrias. Em outras palavras, no Senai-ES, devido a sua vinculação direta com as empresas/indústrias, a educação profissional como resposta às demandas do mercado é um importante princípio institucional.

Em contrapartida, nos documentos do Ifes, essa ênfase é menor e inclui elementos relacionados com o desenvolvimento da sociedade e à formação de cidadãos. Não há uma vinculação direta com as empresas/indústrias; por ser uma entidade pública, seu compromisso primeiro deveria ser com a sociedade. Sendo assim, o professor da rede federal possui certa liberdade em criar práticas educativas para além da finalidade de formar para o mercado.

É evidente que o Senai-ES e o Ifes estabelecem seus próprios objetivos e suas finalidades, que constituem a identidade de cada uma dessas instituições. Essa identidade institucional tende a constituir o trabalho educativo dos docentes e, inclusive, a identidade dos educadores. Os discursos das instituições sobre suas finalidades e objetivos no campo da educação, de certo modo, refletem nos depoimentos dos professores, sujeitos desta pesquisa, como se pode observar nos relatos a seguir.

Questionados sobre qual seria a função social da instituição de ensino e o papel da educação profissional, os docentes do Senai-Vitória (CETEC) ofereceram as seguintes respostas:

Função social da instituição, na opinião dos professores do Senai-ES:

A função social do Senai é propiciar a formação profissional com o foco na capacitação de pessoas para o mercado da indústria. O Senai nasceu para atender as indústrias, essa é a função social dele (Prof. TV).

O objetivo do Senai é formar mão de obra qualificada para o trabalho na indústria. [...] Sendo o Senai movido pela indústria, a gente tem que trabalhar em prol de uma indústria forte, pois com a indústria forte o Senai só tem a ganhar com isso (Coord. HN).

A função social do Senai é inserir o jovem no mercado de trabalho e educá-lo para a vida. (Prof. JG).

Função da educação profissional, na opinião dos professores do Senai-ES:

Na educação profissional, os alunos têm o objetivo de obter conhecimentos necessários para exercer uma profissão, iniciar uma carreira profissional, ou uma recolocação no mercado. A educação profissional de nível médio seria isto: um primeiro contato com o conhecimento de uma profissão (Prof. ER).

Eu penso que a educação profissional está alinhada à necessidade dos seguimentos, como o da industrial e do empresarial, com o objetivo de formar profissional com capacitação e aptidão demandada por esses setores (Prof. CB).

A educação profissional é importante principalmente quando falamos em empregabilidade. A educação profissional contribui para a formação básica que permite as pessoas a conseguir se inserir no mercado (Prof. JG).

É evidente, nos depoimentos, que os professores entrevistados compreendem que a função do Senai-ES está vinculada aos interesses da indústria e apresentam uma concepção de educação profissional relacionada ao mercado e a empregabilidade. Apenas um entrevistado (Prof. JG) apontou a educação “para a vida” como uma das funções sociais do Senai-ES.

Em contrapartida, os docentes do Ifes ofereceram as seguintes respostas ao serem indagadas sobre a função social da instituição de ensino e o papel da educação profissional:

Função social da instituição de ensino, na opinião dos professores do Ifes:

A função principal do Ifes é formar cidadãos críticos, voltada não só na formação para o trabalho, mas para a vida (Prof. AD).

A gente, no Ifes, tem um lema muito interessante: formar para a vida [...]. A missão que temos há bastante tempo é essa: formar o cidadão pleno para a vida. E vejo que a maioria dos meus colegas, professores, segue ou tenta trabalhar nessa direção (Prof. NS).

O Ifes propicia a formação profissional científica e tecnológica, não só como o foco na formação técnica, mas também na formação humana. Isso está nos documentos oficiais da instituição e eu acredito que a gente faz isso na prática educativa. A formação humana e cidadã é muito importante para a gente (Coord. RB).

O papel da educação profissional, na opinião dos professores do Ifes:

A função da educação profissional é formar um profissional capaz para o trabalho, mas formar também um cara que compreende criticamente os processos da realidade onde ele vivencia (Prof. NS).

A função da educação profissional é desenvolver a capacitação técnica e a formação cidadã nos alunos. A questão da cidadania permite o aluno compreender que só saber apertar parafuso não é suficiente para uma atuação significativa no posto de trabalho e na sociedade (Prof. ST).

Entendo que a educação profissional permite aos alunos adquirir conhecimentos de uma profissão e, mais do que isso, permite o desenvolvimento do senso crítico, ou melhor, a formação de cidadãos que não aceitam qualquer coisa, pois são capazes de atuar de modo crítico no contexto do trabalho e no contexto social (Prof. AD).

Para os professores do Ifes, a função dessa instituição não visa somente a formação de pessoas para atender as demandas do mercado, mas também a formação cidadã e humana dos educandos para uma atuação significativa na sociedade, o que inclui o ambiente de trabalho, durante a toda a sua vida.

Como pode ser visto, nesta pesquisa, no que se refere à função social da instituição e da educação profissional, foi possível perceber uma aproximação entre os discursos institucionais – apregoados nos documentos legais - e os discursos dos docentes – revelados nas entrevistas semiestruturadas. Isso permite compreender a relação entre a identidade das instituições (Senai-ES e Ifes) e dos seus professores.

É importante ressaltar que a maneira de conceber o papel social da educação tende a influenciar na prática de ensino, como explica Saviani (2007b). Com esse entendimento, é possível inferir que a instituição de ensino que concebe a educação meramente para atender ao mercado, ou para conquistar a empregabilidade, tende a orientar o trabalho educativo com o objetivo de efetivar essas prerrogativas. Na mesma lógica, quando se compreende que o ensino deve pautar-se no aspecto

ético-político, tende a orientar o desenvolvimento do processo educativo para além dessas prerrogativas, tendo em vista emancipação dos sujeitos.

No caso do Senai-ES e do Ifes, é possível compreender a sua posição estratégica na sociedade, pois além de servirem aos interesses do capital, também são demandados pelos trabalhadores que vem na formação profissional um caminho importante para sua inserção e ascensão social. Desse modo, é possível compreender como a educação profissional é atravessada por muitos projetos que se encontram disputa na sociedade e, nessa lógica, ficam evidentes os desafios para atuação docente.

Como mencionado, a docência, nos contextos do Senai-ES e do Ifes, é submetida aos ditames institucionais. Assim, fundamentadas na sua identidade e na sua função social, as instituições tendem a conformar o trabalho docente numa determinada direção, que nem sempre visa a emancipação dos alunos, podendo reduzir a atividade de ensino a uma instrumentalização técnica para atender às demandas do capital.

Para se contrapor a essa lógica em que o enfoque da educação profissional é o mercado, Frigotto (2001) e Moura (2008) preveem um trabalho contra-hegemônico; para tanto, seria relevante que os educadores tivessem uma compreensão ampla sobre a educação profissional: não podendo ser resumida em uma qualificação para atender ao capital, mas sim uma educação comprometida com as necessidades dos trabalhadores, bem como a formação humana e cidadã desses sujeitos.

4.3.6 Estrutura física e tecnológica das unidades de ensino e avaliação dos docentes sobre os espaços formativos

Sobre as condições do trabalho docente propiciadas pela estrutura física das escolas, explicitadas pelas imagens apresentadas anteriormente e tendo em vista os planos de cursos do Senai e do Ifes, é possível identificar que as duas instituições possuem mais semelhanças do que diferenças no que diz respeito aos tipos

(marcas, tamanho, cores, etc.) e quantidade de materiais, equipamentos, máquinas e ferramentarias disponíveis nos laboratórios e oficinas no campo da mecânica.

Contudo, a organização desses objetos nos espaços formativos possui configurações diferentes, em cada uma dessas escolas. No Senai-ES, os laboratórios e as oficinas são organizados de modo que cada subárea da mecânica está espacialmente mais delimitada. No Ifes, aparentemente a organização é menos compartimentada e os espaços de produção têm interface física com algumas salas de aula, além de incluir outras áreas derivadas da mecânica, como a refrigeração e a mecânica veicular (ver Figura 14 - legenda 5 - e Figura 15), o que, no caso do Senai-ES, situa-se fora do espaço da mecânica industrial.

Como mencionado, no Ifes, os laboratórios e as oficinas possuem algumas salas de aula em anexo, denominadas de salas técnicas, o que permite aos professores relacionarem ensino teórico e prático, sem deslocamentos. No Senai-ES, ao contrário disso, os laboratórios e salas de aulas não ficam juntos, são espaços distintos, característica marcante em que tudo tem seu lugar determinado.

De modo geral, as duas instituições oferecem condições satisfatórias para o desenvolvimento das aulas. Condição essa que, uma vez satisfeita, deve contribuir para o bom andamento do trabalho docente. Contudo, cabe verificar a avaliação que os próprios professores fazem sobre o seu ambiente de trabalho.

Questionados como avaliam a infraestrutura das oficinas e dos laboratórios da área da mecânica, todos os professores do Senai-ES, entrevistados nesta pesquisa, responderam positivamente. O professor JG enfatiza que “os laboratórios e as oficinas do Senai-ES são bons, pois a instituição tem ferramentas de primeiro mundo e equipamentos de alta tecnologia, que nós ajuda a dar uma boa aula prática”.

O professor JG explica que o conhecimento prático possui relevância no Senai-ES, sendo assim, a atividade de ensino dos professores tende a seguir nessa lógica de um ensino mais pragmático, que é viabilizado pela infraestrutura. Isso fica claro no seguinte relato: “o Senai-ES tem um lema, que é aprender fazendo, pois é uma escola que se preocupa em inserir muito para a prática. A prática é essencial para a

gente. Nesse sentido, há bastantes recursos práticos na escola”. Esse relato ratifica a visão pragmática do ensino (voltada para uma formação instrumental), prescrita no documentos do Senai-ES (SENAI-DN, 2010 e SENAI-DR/ES, 2016b).

Os entrevistados do Senai-ES, mesmo considerando que a infraestrutura é adequada, afirmam que há equipamentos defasados na instituição e justificam que manter as oficinas e os laboratórios totalmente modernizados é uma tarefa difícil frente à intensa evolução tecnológica e ao custo elevado dos aparelhos do campo da mecânica. Conforme o relato do professor CA, “a gente tem instrumentos de ponta, mas também temos instrumentos defasados [...]. A maior dificuldade nossa é a atualização rápida dos equipamentos”. Aqui, se evidencia a capacidade do docente e sua formação em se posicionar diante da estrutura formativa oferecida pela instituição.

Em contrapartida, os entrevistados do Ifes afirmam que a estrutura física dos espaços formativos da mecânica é boa, como menciona o professor RG “no Campus Vitória temos uma boa estrutura física, bons equipamentos, as oficinas e os laboratórios são bem estruturados”.

Contudo, os professores do Ifes - se comparados com os do Senai-ES - se demonstram mais insatisfeitos e mais exigentes no que se refere à carência de atualização dos equipamentos. Nesse sentido, o professor RG desabafa, dizendo: “a infraestrutura é boa, mas poderia ser melhor, porque há muitas máquinas de tecnologia antiga no Ifes, precisaria de uma atualização dos equipamentos”. Esse mesmo professor relata: “todo equipamento tem vida útil, os da minha área de atuação já cumpriram a vida útil faz 20 anos”.

Os professores entrevistados do Ifes defendem que a carência de atualização dos equipamentos e maquinários não é um problema de gestão da coordenadoria de mecânica, pois, sempre que há condições, essa coordenadoria investe na modernização das oficinas e dos laboratórios. Para eles, essa carência é devida, principalmente, a quatro entraves: à dificuldade de acompanhar a evolução da tecnologia; ao custo elevado dos equipamentos e das máquinas na área da mecânica; à burocratização do serviço público; e aos cortes financeiros do governo

federal nos últimos anos. De fato, essa carência constitui-se em um desafio para o trabalho docente, porém, conforme esses professores, isso não inviabiliza a realização de aulas práticas nem a qualidade da formação profissional que é propiciada nessa escola.

Especificamente sobre as salas técnicas - que é uma peculiaridade do Ifes - os professores expõem que as consideram importantes, principalmente porque permitem a articulação entre a teoria e a prática no processo educativo, como expõe o professor ST: “no Ifes, foram instituídas as salas técnicas, em que todos os laboratórios funcionam em anexo a uma sala de aula, onde são abordados conceitos e fundamentos referentes a uma determinada prática, ou seja, articular a teoria e a prática”.

A maioria dos entrevistados aponta essa articulação como uma “filosofia institucional”, como pode ser observada no relato do professor ST: “a articulação entre a teoria e a prática é pressuposto do trabalho do professor para a formação técnica dos alunos no IFES. É um modelo institucional. É uma filosofia que faz parte da instituição há muito tempo”.

Essa “filosofia institucional” está prevista no documento legal dessa instituição: Lei 11.892/2008 (BRASIL, 2008b) e, de certo modo, tende a implicar na organização do trabalho pedagógico dos educadores, pois, segundo o professor RG, “os professores tendem a trabalhar, ou tentam trabalhar, nessa lógica da integração teoria-prática. Quando as pessoas não fazem isso, elas praticamente ficam brigando contra a própria instituição”.

A partir dos depoimentos dos professores ST e RG, é possível compreender que o conhecimento prático articulado ao teórico é apregoado pela coordenação da mecânica do Ifes - Campus Vitória como um modelo de ensino; logo, os docentes são demandados a trabalhar nessa direção, que é admissível pela estrutura física das oficinas e laboratórios.

Em suma, nesses depoimentos é possível identificar o foco do trabalho pedagógico dos docentes preconizado pelo Senai-Vitória (Cetec-AF), e pelo Ifes - Campus

Vitória. Como mencionado pelos professores, no Senai-ES, há uma ênfase no ensino da prática. Por outro lado, segundo os professores do Ifes, na rede federal, a ênfase está no ensino articulado entre a teoria e a prática. Os entrevistados afirmam que as condições dos espaços formativos dessas instituições permitem um trabalho docente coerente com as prerrogativas institucionais.

Além do mais, é possível afirmar que tanto os professores do Senai-ES como os do Ifes apontam que as condições dos espaços formativos apresentam alguns desafios: quando diante de um equipamento defasado, os docentes precisam adaptar suas práticas de ensino de modo que o processo educativo não fique prejudicado. Mesmo assim, os professores do Senai-ES e os do Ifes admitem que a infraestrutura dos espaços formativos na área da mecânica é satisfatória para processo ensino-aprendizagem.

De fato, na educação profissional, ter um laboratório e uma oficina bem estruturada é primordial, posto que as aulas práticas são essenciais na formação técnica. No caso das instituições observadas, é possível afirmar que, no campo da mecânica, as escolas localizadas em Vitória-ES possuem qualidade na estrutura física.

Essas reflexões sobre a docência e suas implicações na prática pedagógica percorrem todo este trabalho. Para aprofundar essa questão, passo a analisar o processo de inserção dos docentes nas instituições em estudo e sua relação com a formação e prática do professor.

5 INSERÇÃO, FORMAÇÃO, REMUNERAÇÃO E CARREIRA DOS PROFESSORES NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO NO SENAI-ES E NO IFES

Este capítulo tem como objetivo identificar e analisar os critérios estabelecidos para inserção (ou admissão) dos docentes na Educação Profissional Técnica de Nível Médio, sobretudo no contexto do curso Técnico em Mecânica, bem como elencar os aspectos estruturantes do perfil docente desejado pelo Senai-ES e pelo Ifes e as condições de trabalho, principalmente no que se refere à remuneração e à carreira docente oferecidas por cada uma dessas instituições. Para tanto, realizei uma análise documental dos editais/comunicados de processos seletivos publicados, em período recente (2013-2016²⁴), nos sites e na imprensa local. Iniciada a pesquisa, foram identificados os seguintes documentos:

- a) 8 comunicados do Senai-ES - 3 publicados no ano de 2013, 3 em 2014, 1 em 2015 e 1 em 2016. Todos destinam a seleção de candidatos à vaga de professores de mecânica. Esses documentos foram encontrados no portal do Sistema Findes (acesso em nov. 2016).
- b) 8 editais do Ifes - 2 publicados em 2013, 2 em 2014, 2 em 2015 e 2 em 2016. Todos destinam a seleção de candidatos para provimento de cargos de professor do ensino básico, técnico e tecnológico de várias áreas, inclusive a de mecânica. Os editais foram localizados no site da instituição (INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO, acesso em nov. 2016).

Ao todo, foram analisados 16 documentos. Ganham centralidade, neste estudo, os processos seletivos com vistas à contratação de professores para o quadro de efetivos²⁵. Os professores dos cursos técnicos em mecânica tiveram relevância nesta análise, pois se referem ao objeto desta pesquisa. A relação completa dos editais e dos comunicados estudados estão expostos Quadro 5.

²⁴ Foi escolhido este marco temporal, 2013-2016, devido a Resolução CNE nº. 06, de 20 de setembro de 2012, a qual define que, até o ano de 2020, os professores em efetivo exercício da profissão precisam ter a formação pedagógica.

²⁵ O IFES e o Senai-ES realizam processos seletivos tendo em vista a contratação de professores substitutos e temporários em substituição a professores efetivos em casos de necessidade por falta de professor. Os critérios para a seleção dos substitutos e temporários são semelhantes aos que são exigidos aos professores candidatos ao quadro de efetivos.

Quadro 5 – Editais e Comunicados analisados

Ano	Senai-ES	IFES
2013	Comunicado nº 020/2013 – 26/05/2013 Comunicado nº 024/2013 – 05/07/13 Comunicado nº 029/2013 – 11/08/2013	Edital nº. 02, de 14 de junho de 2013 Edital nº. 03, de 14 de junho de 2013
2014	Comunicado nº 005/2014 – 16/02/2014 Comunicado nº 009/2014 – 23/03/2014 Comunicado nº 053/2014 – 16/11/2014	Edital nº. 02, de 28 de fevereiro de 2014 Edital nº. 03, de 28 de fevereiro de 2014
2015	Comunicado nº 001/2015 – 11/01/2015	Edital nº.02, de 02 de setembro de 2015 Edital nº.03, de 02 de setembro de 2015
2016	Comunicado nº. 002/2016– 15/01/2016	Edital nº 02, de 31 de agosto de 2016 Edital nº 03, de 31 de agosto de 2016

Fonte: elaboração da autora.

Além disso, analisei dados extraídos de entrevistas semiestruturadas desenvolvidas, em setembro de 2017, com a direção dos sindicatos atuantes no Senalba-ES e Sinasefe-lfes²⁶, com os professores e os coordenadores de curso atuantes no Senai-Vitória (CETEC-AF) e no Ifes - Campus Vitória.

Desse modo, tomarei como ponto de partida os editais/comunicados publicados do ano de 2016, apresentando recortes desses documentos ao longo do texto. Na primeira seção, apresento dados relativos ao Senai-ES; na segunda, sobre o Ifes; e, por último, um estudo comparativo sobre a realidade das duas instituições.

5.1 PROCESSO SELETIVO DE PROFESSORES NO SENAI-ES

Os comunicados de processo seletivo do Senai-ES, analisados nesta pesquisa, evidenciam que os **requisitos mínimos** para atuação docente na EPTNM são: a formação superior completa e a experiência profissional, ambos correlatos à área de atuação.

Além disso, a instituição aponta como desejáveis a experiência profissional na docência e uma formação complementar em nível de especialização, mas não deixa claro em qual área de conhecimento deve pertencer essa formação, o que permite interpretar que não é obrigatório que seja no campo da educação. Isso fica evidente na Figura 17.

²⁶ Sinasefe-lfes é o Sindicato Nacional dos Servidores da Educação básica, Profissional e Tecnológica.

Figura 17 – Requisitos mínimos aos docentes II no Senai-ES

<p>2.1.1 DOCENTE DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL II – (MECÂNICA)</p> <p>Cargo: Docente de Educação Profissional II</p> <p>Remuneração: R\$ 4.451,37 (Para carga Horária completa de 40 horas semanais, os demais horários reduzidos serão proporcionais)</p> <p>Benefícios: Plano de Saúde, Vale Refeição e Gratificação por hora/aula.</p> <p>Formação: Ensino superior completo em Engenharia Mecânica, desejável especialização.</p> <p>Experiência: Experiência profissional na área de atuação, desejável em docência para cursos profissionalizantes.</p> <p>Conhecimentos: Conhecimentos em Usinagem, Caldeiraria, Solda e Manutenção Mecânica.</p> <p>Local de Trabalho/Jornada de trabalho: Linhares/40 horas semanais</p> <p>Horário de Trabalho: 13 às 22 horas</p> <p>Vagas: 01</p>
--

Fonte: Senai-DR/ES (2016a).

Como exposto nesses comunicados, a **estrutura do processo seletivo** é composta de quatro etapas; a saber: I) análise do currículo; II) avaliação técnica por meio de provas; III) desempenho didático; e IV) entrevista técnica. Todas são de caráter eliminatório.

No Senai-ES, a seleção de professores, portanto, se inicia pela avaliação dos currículos, sendo verificado se os candidatos atendem (ou não) aos requisitos mínimos exigidos relativos à escolaridade e à experiência profissional. Os professores selecionados pelo currículo procedem a uma avaliação técnica, no qual realizam uma prova teórica, que pode conter questões objetivas e/ou discursivas. Os aprovados, nessa prova, são convocados a ministrar uma aula expositiva, sobre um determinado tema, a uma banca examinadora. Aqueles que apresentam melhores desempenhos didáticos procedem à etapa final: uma entrevista com a unidade de recursos humanos e com o responsável da área requisitante da vaga. A nota final é calculada por meio da média de todas as etapas do processo seletivo; os candidatos que alcançam as melhores médias são aprovados na seleção.

Os **conteúdos programáticos** da prova escrita adentram sobre o conhecimento específico para qual o candidato se inscreveu. Desse modo, aos docentes da área de mecânica é exigido apenas o domínio de conteúdos específicos a esta área, como é exibido no comunicado de processo seletivo do Senai-DR/ES nº. 002/2016a:

4.2.2 O conteúdo programático: Metrologia; Desenho técnico; Tecnologia de materiais; Resistência dos materiais; Tratamentos térmicos; Elementos de máquinas; Processos de Fabricação; Usinagem; Pneumática e eletropneumática; Hidráulica e eletrohidráulica; Ensaio mecânicos; Caldeiraria; PCP E PCM; Máquinas térmicas (SENAI-DR/ES, 2016a).

A instituição realiza a **prova de desempenho didático** - que remete à avaliação de uma aula exposta pelos candidatos a uma banca examinadora. A aula expositiva deve durar no máximo 15 minutos. Não fica claro, nos comunicados analisados, quem são os sujeitos que compõem a banca examinadora; mas, fica explícito que os candidatos são julgados a respeito da sua postura durante a aula e o grau de seu desempenho comportamental e didático, conforme exposto na Figura 18.

Figura 18 – Critérios para avaliação de aula expositiva no Senai-ES

DESCRIÇÃO
1. Demonstra firmeza e segurança no conteúdo apresentado.
2. Demonstra domínio e conhecimento do conteúdo apresentado.
3. Revela atualização técnica na área de atuação.
4. Demonstra clareza e objetividade ao se expressar, e impostação de voz adequada.
5. Revela habilidade para a relação instrutor-aluno.
6. Demonstra qualidade no planejamento e organização da aula.
7. Utiliza de forma organizada e adequada os recursos (quadro e multimídia).
8. Aula interessante, envolvente, capaz de prender a atenção.
9. Revela habilidade de adaptação e respeito a regras.
10. Demonstra postura que atende ao perfil almejado pela empresa.

Fonte: Senai-DR/ES (2016a).

Os critérios para avaliação da aula expositiva são relevantes. Todavia, o tempo de 15 minutos não é suficiente para atender a todos os critérios; seria necessário um tempo maior para que o professor pudesse demonstrar sua capacidade e técnica de ensino, sobretudo se a aula for prática, o que não está explicitado nos documentos. Conforme os comunicados de processo seletivo do Senai-ES, subentende-se que a aula expositiva é teórica. Além disso, a avaliação dos conhecimentos pedagógicos, nessa etapa, pode resultar de julgamentos subjetivos.

A **última etapa do processo seletivo** trata-se de uma entrevista, que, normalmente, é realizada pelo setor de Recursos Humanos (RH) e pelo responsável da área requisitante da vaga. Conforme exposto nos comunicados de seleção, são

verificadas nessa etapa: a experiência do candidato e a relevância dela para o trabalho docente; as expectativas do profissional; a adequação do profissional ao perfil da equipe de trabalhadores do Senai-ES; e alinhamento do profissional com a missão das entidades do Senai.

A entrevista é um procedimento comum realizado pelas empresas privadas com o fito de verificar se o perfil do candidato se identifica de fato com o perfil da empresa. É possível perceber que, além dos aspectos técnicos e pedagógicos necessários para atuação docente, a instituição pode tentar evidenciar, durante a entrevista, aspectos políticos e ideológicos no candidato que estejam (ou não) em “alinhamento” com os da instituição.

Sobre o **salário e valorização** dos profissionais, os documentos analisados mostram que, no Senai-ES, os docentes recebem o salário segundo a carga horária trabalhada, podendo chegar ao valor máximo de R\$4.234,77 - caso o profissional cumpra uma jornada semanal de trabalho por 40 horas semanais - conforme exposto na Figura 19.

Figura 19 – Salário dos docentes do Senai-ES

2.1.1 DOCENTE DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL II – (MECÂNICA)

Cargo: Docente de Educação Profissional II

Remuneração: R\$ 4.451,37 (Para carga Horária completa de 40 horas semanais, os demais horários reduzidos serão proporcionais)

Fonte: Senai-DR/ES (2016a).

Conforme exposto nos comunicados analisados, no Senai-ES, os docentes recebem o mesmo salário, independentemente do nível da formação acadêmica (graduado, especialista, mestre, doutor). Além do mais, os docentes têm os seus direitos trabalhistas regidos pela Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). Alguns desses direitos são: o Fundo de Garantia por Tempo de Serviço (FGTS), a carteira de trabalho assinada, as férias remuneradas, o seguro-desemprego, aposentadoria pelo INSS, entre outros. Contudo, é interessante ressaltar que, apesar desses benefícios, os trabalhadores da rede privada não possuem garantidos em lei o plano de carreira nem a estabilidade profissional: o professor pode ser demitido a qualquer momento e por qualquer necessidade da empresa.

5.2 PROCESSO SELETIVO DE PROFESSORES NO IFES

Na maioria dos editais do Ifes, analisados nesta pesquisa, os **requisitos mínimos** exigidos aos docentes da EPTNM são: graduação em nível superior e pós-graduação (especialização, ou mestrado, ou doutorado); como demonstrado na Figura 20.

Figura 20 – Titulação exigida aos docentes da EPTNM no Ifes

ÍNDICE DE INSCRIÇÃO	HABILITAÇÃO	Nº DE VAGAS	ÁREA(S) DO CONCURSO	TITULAÇÃO EXIGIDA
204	Engenharia Mecânica	01	Engenharia Mecânica (Código Capes 30500001)	Graduação em Engenharia Mecânica com Especialização ou Mestrado ou Doutorado, em todos os casos, em Engenharia Mecânica.

Fonte: Instituto Federal do Espírito Santo (2016).

A Rede Federal exige, para atuação docente nos cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, que a formação profissional inicial e continuada seja correspondente à área técnica em que o professor deve atuar. Por outro lado, não exige a formação especificamente pedagógica.

Como exposto nesses editais, a **estrutura do concurso** comporta três etapas²⁷: I) prova escrita; II) desempenho didático; e III) avaliação de títulos e experiências profissionais. As etapas I e II são classificatórias e eliminatórias; a III é apenas classificatória. Sendo assim, a seleção de professores parte da inscrição dos candidatos no concurso público. Os inscritos devem realizar uma prova teórica, que pode conter questões objetivas e/ou discursivas. Os profissionais classificados nessa primeira etapa procedem à avaliação de desempenho didático, em que é necessário ministrar uma aula a uma banca examinadora. Aqueles que apresentam melhores resultados são convocados à etapa final, que é a avaliação de títulos e experiências profissionais. A nota final dos candidatos é obtida pela média das três fases. São aprovados, no processo seletivo, aqueles que obtêm as maiores notas.

²⁷ No Ifes, os professores substitutos e temporários realizam apenas duas etapas do processo seletivo: prova de títulos (classificatória) e prova de desempenho didático (eliminatória).

Os **conteúdos programáticos** da prova escrita são específicos à área de atuação. No caso dos professores da mecânica são estabelecidos conhecimentos sobre: cinemática, dimensionamento de elementos de máquinas, mecânica dos fluidos, metalurgia, máquinas de fluxo, soldagem, entre outros. Além desses conteúdos, o Ifes cobra algumas legislações como avaliação de conhecimentos gerais, em que todos os docentes, independente da área, devem fazer. Conforme o edital nº. 02, de 31 de agosto de 2016 (INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO, 2016) as legislações são:

1. Constituição Federal de 1988: Da Administração Pública (artigos 37 a 41).
2. Lei nº 8.112/90 e alterações posteriores: Do Provimento, Vacância, Remoção, Redistribuição e Substituição (artigos 5º ao 39); Dos Direitos e Vantagens (artigos 40 a 115); Do Regime Disciplinar (artigos 116 a 142).
3. Código de Ética Profissional do Servidor Público Civil do Poder Executivo Federal: Decreto nº 1.171/94, e suas atualizações.
4. Lei nº 11.892/08 e suas alterações posteriores: Das Finalidades e Características dos Institutos Federais (artigo 6º); Dos Objetivos dos Institutos Federais (artigos 7º e 8º) e Da Estrutura Organizacional dos Institutos Federais (artigos 9º a 13).
5. Lei nº 9.394/96 e suas alterações posteriores: Da Educação (artigo 1º); Dos Princípios e Fins da Educação Nacional (artigos 2º e 3º); Do Direito à Educação e do Dever de Educar (artigos 4º a 7º); Da Organização da Educação Nacional (artigos 13 a 15); Dos Níveis e das Modalidades de Educação e Ensino (artigos 21 a 28 e 32 a 67).

Como pode ser observado, na prova escrita, o Ifes não cobra dos seus candidatos os conteúdos específicos da literatura educacional. Mas, exige o conhecimento legal sobre a educação brasileira e sobre suas modalidades de ensino, além do domínio sobre as normas legais da própria instituição e dos direitos e deveres do servidor público federal.

Sobre a **prova de desempenho didático**, os editais estudados mostram que essa etapa consiste em uma aula de 60 minutos. A banca examinadora é composta, normalmente, por dois professores da área a que o candidato está concorrendo e por um pedagogo. Os critérios para avaliação estão expostos na Figura 21.

Figura 21 – Critérios para avaliação de aula expositiva no Ifes

<p>11.10 Na Prova de Desempenho Didático, a Banca responderá a quesitos orientados pelos critérios gerais, a saber:</p> <p>11.10.1 Da avaliação pedagógica:</p> <p>11.10.1.1 o plano de aula apresenta os requisitos necessários para o bom desenvolvimento da aula e está claro e coerente quanto aos objetivos da aula frente ao conteúdo proposto;</p> <p>11.10.1.2 o conteúdo é apresentado de modo claro, sugestivo e interessante, favorecendo a aprendizagem no tocante à motivação e à compreensão;</p> <p>11.10.1.3 a metodologia utilizada é capaz de promover o interesse do aluno pela aula;</p> <p>11.10.1.4 os recursos materiais e/ou didáticos são capazes de estimular a atenção do aluno/banca durante a aula;</p> <p>11.10.1.5 durante a aula consegue ressaltar a importância em se compreender/saber o tema proposto;</p> <p>11.10.1.6 retorna sempre que necessário aos pontos principais, para que se tornem claros e evidentes;</p> <p>11.10.1.7 durante a aula estimula a participação/interação dos alunos/banca;</p> <p>11.10.1.8 expressa-se por posturas e gestos adequados, linguagem correta e clara e voz com timbre ajustado que permitam aos alunos/banca o bom entendimento da apresentação e do tema;</p> <p>11.10.1.9 a avaliação da aprendizagem proposta é compatível com a aula realizada oferecendo condições ao aluno de demonstrar o que aprendeu durante a aula;</p> <p>11.10.1.10 distribui o tempo da aula adequadamente.</p> <p>11.10.2 Da avaliação específica:</p> <p>11.10.2.1 o plano de aula apresenta os requisitos necessários para o bom desenvolvimento da aula e está claro e coerente quanto aos objetivos da aula frente ao conteúdo proposto;</p> <p>11.10.2.2 demonstra segurança, domínio, grau de conhecimento e atualização em relação aos conteúdos da aula e enfatiza os principais elementos do tema em questão;</p> <p>11.10.2.3 demonstra utilizar bibliografias, conceitos e informações atualizadas sobre o tema proposto;</p> <p>11.10.2.4 usa adequadamente os termos técnicos do conteúdo apresentado;</p> <p>11.10.2.5 a abordagem dos conteúdos está em um nível de aprofundamento adequado ao curso;</p> <p>11.10.2.6 o tema é abordado de maneira lógica, apresentando os conteúdos de forma a facilitar o entendimento do mesmo;</p> <p>11.10.2.7 apresenta exemplos de aplicações práticas ou teóricas, demonstrando a função do tema abordado na área de estudo;</p> <p>11.10.2.8 explora de maneira adequada os fundamentos teóricos relacionados ao tema (articulação do conteúdo com o tema);</p>

Fonte: Instituto Federal do Espírito Santo, 2016.

Há vários critérios a serem levados em consideração na avaliação didática dos professores no Ifes. O tempo de 60 minutos é considerado um período bom para que o professor possa mostrar seus conhecimentos e suas técnicas, metodologias e procedimentos pedagógicos, além do saber tecnológico correlato à área de atuação.

No entanto, a aula proposta para avaliação tem características de ensino de conteúdo teórico, e não necessariamente prático. De todo modo, por se tratar de um concurso público, a instituição está submetida ao controle social e legal, devendo assegurar a imparcialidade e transparência nas suas avaliações.

A **última etapa do processo seletivo** corresponde à avaliação de títulos e experiências profissionais. As pontuações de cada título e das experiências profissionais estão expostas na Figura 22²⁸:

²⁸ Nos editais do Ifes, além das pontuações expostas na figura 5, são apresentados os valores das produções científicas, técnicas, artísticas, culturais e pontuações referentes a atividades de administração.

Figura 22 – Pontuação dos títulos e experiências profissionais no Ifes

A. TÍTULOS ACADÊMICOS OBTIDOS (APENAS O MAIOR TÍTULO SERÁ PONTUADO)	PONTUAÇÃO	
	VALOR	
A.1 Diploma de Doutor, Livre Docente ou Notório Saber, de acordo com a Titulação Exigida no item 2.1	45,0	
A.2 Diploma de Doutor, Livre Docente ou Notório Saber, na subárea da Titulação Exigida no item 2.1	35,0	
A.3 Diploma de Mestre de acordo com a Titulação Exigida no item 2.1	25,0	
A.4 Diploma de Mestre, na subárea da Titulação Exigida no item 2.1	20,0	
A.5 Certificado de Especialização, de acordo com a Titulação Exigida no item 2.1	10,0	
A.6 Certificado de Especialização, na subárea da Titulação Exigida no item 2.1	8,0	
A.7 Curso Técnico na subárea exigida no item 2.1	5,0	
A.8 Certificado de Aperfeiçoamento, de acordo com a Titulação Exigida no item 2.1	3,0	
A.9 Certificado de Aperfeiçoamento, na subárea da Titulação Exigida no item 2.1	1,0	
A.10 Diploma de Graduação	Não será pontuado por ser habilitação obrigatória	

B. ATIVIDADES DE ENSINO E DE EXTENSÃO: (A PONTUAÇÃO MÁXIMA NESTE QUESITO É DE 30 PONTOS)	PONTUAÇÃO	
	POR UNIDADE	MÁXIMA
B.1 Exercício de Magistério em Ensino Superior	3,0/ano	15,0
B.2 Exercício de Magistério em Educação Básica	4,0/ano	20,0
B.3 Atividades de administração, supervisão e orientação pedagógica em Educação Básica	0,2/ano	-
B.4 Participação em ensino não regular (conferências, mesas redondas, cursos, etc.) na subárea do concurso	0,2/item	2,0
B.5 Orientação de tese de doutorado aprovada na subárea do concurso	4,0/tese	12,0
B.6 Orientação de tese de doutorado aprovada fora da subárea do concurso	2,0/tese	6,0
B.7 Orientação de dissertação de mestrado aprovada na subárea do concurso	2,0/dissertação	12,0
B.8 Orientação de dissertação de mestrado aprovada fora da subárea do concurso	1,0/tese	6,0
B.9 Orientação de monografia de especialização aprovada na subárea do concurso	0,5/monografia	-
B.10 Orientação de monografia de especialização aprovada fora da subárea do concurso	0,2/monografia	2,0

Fonte: Instituto Federal do Espírito Santo (2016).

Conforme os editais do Ifes, a formação tecnológica correlata à área do curso no qual o profissional deve atuar resulta em maiores pontuações. Assim, no caso dos professores dos cursos Técnicos de Mecânica, a formação inicial e continuada nessa área é mais valorizada do que a formação especificamente pedagógica. Por outro lado, quanto à experiência profissional, é possível notar que o exercício no magistério permite pontuação; isso pode significar um avanço, pois, de alguma

forma, o Ifes considera a experiência docente. Todavia, a experiência de trabalho na área tecnológica não é pontuada, o que representa uma desvalorização do conhecimento tácito.

No que se refere ao **salário e à valorização** dos docentes, esses profissionais são tidos como servidores públicos²⁹, isto é, prestadores de serviços ao Estado. O mínimo que os professores dessa instituição recebem, atualmente, é o salário de R\$ 4.234,77 – que pode chegar ao valor de 9.114,67, no caso de ter a formação em doutorado – como é exibido na Figura 23.

Figura 23 – Vencimento básico e retribuição por titulação – docente do Ifes

Regime de Trabalho	Vencimento Básico	Retribuição por Titulação			
		A	E	M	D
DE	R\$ 4.234,77	R\$ 372,39	R\$ 650,76	R\$ 2.038,24	R\$ 4.879,90

A – Aperfeiçoamento; E – Especialização; M – Mestrado; D – Doutorado

Fonte: Instituto Federal do Espírito Santo (2016).

É interessante ressaltar que, além do salário base e da retribuição por titulação, os professores gozam de estabilidade no trabalho, plano de carreira, aposentadoria relativamente integral, como todo servidor estatutário, de acordo com Constituição Federal de 1988. Esses direitos são bastantes atraentes, podendo ser alguns dos motivos que impulsionam muitos profissionais do mercado, como os engenheiros, a realizar concursos na área do magistério, sobretudo para atuação na Rede Federal.

5.3 ANÁLISE COMPARATIVA DA INSERÇÃO: FORMAÇÃO, REMUNERAÇÃO E CARREIRA DOS PROFESSORES NO SENAI-ES E DO IFES

Esta seção tem como objetivo fazer um estudo comparativo sobre a inserção dos docentes no Senai - Vitória (CETEC-AF) e Ifes - Campus Vitória, sendo que, com base nas informações expostas nas seções anteriores, foi possível construir o Quadro 6.

²⁹Enquadram-se no perfil de servidor estatutário os professores de cargo efetivo no Ifes; ficam excluídos os substitutos e temporários.

Quadro 6 – Inserção, formação, remuneração e carreira docente no Senai-ES e no Ifes

	SENAI-ES	IFES
Requisitos mínimos exigidos aos docentes	Graduação e experiência profissional, ambas correlatos à área de atuação.	Graduação e especialização <i>lato sensu</i> , ambas correlatos à área de atuação.
Etapas do processo seletivo	4 etapas: I) análise do currículo; II) prova escrita; III) desempenho didático; e IV) entrevista técnica.	3 etapas : I) prova escrita; II) desempenho didático; e III) avaliação de títulos e experiências profissionais.
Conteúdo programático da prova escrita	Conhecimentos específicos da área de atuação.	Conhecimentos específicos da área de atuação e legislações educacionais, institucionais e da administração pública.
Prova didática	Aula teórica de 15 minutos	Aula teórica de 60 minutos
Última etapa do processo seletivo	Entrevista com o setor de recursos humanos e com o responsável da área requisitante da vaga.	Avaliação de: títulos acadêmicos; atividades de ensino e extensão; atividade de administração; e produção científica, artística, cultural.
Natureza do processo Seletivo	Processo seletivo com autonomia institucional para a escolha dos funcionários	Concurso público pautado pelos princípios constitucionais da administração pública.
Condições de trabalho: contrato, salário e plano de carreira	Contrato de celetista, sem estabilidade. Salário de R\$ 4.451,37 (não possui retribuição por titulação). Não possui plano de carreira.	Contrato de estatutário, com estabilidade. Salário inicial de R\$ 4.234,77 (possui retribuição por titulação). Possui plano de carreira.

Fonte: elaboração da autora com base nos comunicados e editais de processo seletivo de docente do Senai-Vitória (CETEC-AF) e do Ifes - Campus Vitória

O Quadro 6 exhibe dados considerados relevantes, expostos nos comunicados e editais de processos seletivos para contratação de professores do Senai-ES e do Ifes, que permitem identificar os critérios para admissão dos docentes na EPTNM, bem como o perfil docente desejável, a remuneração e o plano de carreira docente oferecida por cada instituição.

5.3.1 Requisitos exigidos: Formação pedagógica X Formação tecnológica

Na educação profissional, o processo educativo possui especificidade que, segundo Machado (2008), está relacionada ao ensino e a aprendizagem da tecnologia. Como pode ser observado ao longo desta pesquisa, a formação tecnológica prevê atividades de ensino e aprendizagem em torno dos conhecimentos práticos - que

permitem aos sujeitos a apropriação de técnicas para realização de tarefas táticas - bem como do conhecimento teórico - que possibilita aos sujeitos compreender os motivos, as razões do fazer tático e as reflexões sobre o uso das tecnologias no mundo do trabalho.

Diante disso, é pressuposto básico que o professor na educação profissional precisa ter uma formação específica da área tecnológica, que o permita ensinar de modo sistemático os conceitos, os princípios e os processos relativos a uma determinada área tecnológica e produtiva. Precisa, ainda, dominar os conhecimentos próprios da docência, como exemplifica Machado (2008): saber ensinar, elaborar estratégias criativas para o processo de ensino e aprendizagem, fazer planejamentos, desenvolver avaliações, entre outras atividades.

Todavia, Machado (2008) ainda ressalta que a docência na educação profissional não se resume em ter conhecimento tecnológico e saber ensiná-los. Mais do que isso, os professores precisariam também permitir aos seus alunos a reflexão sobre o mundo do trabalho e potencializar comportamentos comprometidos com uma sociedade justa e sustentável. Com base nesses apontamentos de Machado (2008), qual seria o perfil docente desejado pelas instituições estudadas nesta pesquisa?

Tendo em vista o exposto, os processos seletivos do Senai-ES e do Ifes, analisados nesta pesquisa, privilegiam a formação específica na área tecnológica, mas deixam de lado a formação pedagógica. Em outras palavras, a formação pedagógica não é condição obrigatória para o trabalho docente na EPTNM.

Essa situação permite que profissionais sem formação própria na área do magistério sejam selecionados para atuar nas salas de aula. Isso se deve também ao fato de que as legislações, que atualmente normatizam a atuação do docente na EP, não estabelecem de modo explícito essa obrigatoriedade³⁰. A atual LDB (BRASIL, 2016) exige a licenciatura como habilitação necessária para o exercício da docência na educação básica, mas, ao mesmo tempo, permite que profissionais do mercado, que

³⁰ A regulamentação legal da formação de professores para a EPTNM foi discutido de modo mais detalhado no capítulo 2.

não possuem licença para ensinar, atuem na função de professor, sobretudo nas disciplinas específicas do ensino técnico.

Ao fazer uma análise sobre a regulamentação da formação docente na educação básica, Maron (2016) mostra que, no plano legal, a atividade de ensino não é uma exclusividade do profissional habilitado para tal função. Segundo a autora, essa situação admite que as instituições escolares contratem profissionais que não possuem formação pedagógica, como é o caso de vários bacharéis e tecnólogos, para ocuparem o cargo de docente.

Essa flexibilidade da legislação, em parte, se deve ao fato de que ainda não existem políticas sistemáticas de formação inicial nem continuada para professores que desejam atuar na EPTNM. Oliveira (2005) explica que a formação de professores para as disciplinas específicas do ensino técnico, normalmente, não é ofertada na forma de licenciatura, mas sim na forma de programas especiais, emergenciais e provisórios, que tendem a ignorar a especificidade e a complexidade da atuação docente nessa área.

Essa ausência de política sistemática oferece pouca alternativa para as instituições que precisam contratar profissionais com capacidade técnica, mas que também deveriam ter formação pedagógica. Por conseguinte, “[...] a maioria das instituições que ofertam ensino técnico, no país, não exige a formação docente dos seus professores das disciplinas técnicas e não enfrenta dificuldades legais por esse fato” (OLIVEIRA, apud PENA, 2014, p. 24).

No ponto de vista da lei, essa situação permite que, na experiência, a formação docente deixa de ser um dever do profissional que almeja atuar no magistério, passando a ser um encargo das instituições de ensino, estas ficam sendo responsáveis em propiciar cursos de formação que possibilitem a certificação do professor na EPTNM. Todavia, será que as instituições pesquisadas têm ofertado a formação necessária aos seus docentes? Essas são implicações que envolvem a formação docente na educação profissional.

É interessante retomar Tardif (2012), que defende a formação do professor como algo que se realiza no processo de ensino-aprendizagem, isto é, no trabalho diário. Silva (2005) aponta ainda que o aprendizado da docência ocorre a partir de todos os contextos da vida: lazer, descanso, atividade social, sendo pai, ou mãe, ou filho, ou aluno. Contudo, isso não exclui a importância da formação acadêmica específica para atuação docente. O conhecimento acadêmico oferece fundamentos científicos que permite o professor superar o senso comum: questionar o que sabe (ou pensa que sabe) e criar práticas de ensino tendo em vista a formação completa dos alunos.

Sem dúvida, a formação adequada para atividade de ensino deveria ser um critério fundamental a ser exigido nos processos seletivos de professores, por vários motivos: primeiro, porque valoriza e protege o exercício do professor e, segundo, porque permite a seleção de profissionais que possuem saberes próprios da docência. Os próprios professores, entrevistados nesta pesquisa, admitem que a formação pedagógica é fundamental para uma atuação docente significativa na EPTNM:

É importante o professor ter uma formação pedagógica antes de entrar no magistério. Se eu, por exemplo, tivesse conhecimentos mais sólidos em didática desde o início da minha carreira, provavelmente conseguiria enfrentar os desafios da sala de aula com mais tranquilidade (Prof. AD - Ifes).

A formação pedagógica não ajuda somente na didática, mas principalmente no relacionamento com as pessoas, com outros professores e com os alunos. O professor precisa saber se relacionar dentro do contexto de trabalho (Prof. ER - Ifes).

A formação pedagógica é importante porque o professor precisa saber ensinar o conteúdo tecnológico, essa é a função do trabalho do professor; então, não basta ter domínio dos conteúdos técnicos se não consegue passá-los para os alunos (Prof. TV - Senai-ES).

A formação pedagógica é importante porque ajuda o professor a ter uma didática clara, uma metodologia que permita o aluno compreender os assuntos estudados (Prof. CA - Senai-ES).

Cada professor, de fato, atribui um sentido e um significado para a formação pedagógica, sendo que a maioria tende a reconhecer a sua importância para a docência. Nesta pesquisa, esse reconhecimento foi unânime entre os entrevistados, os quais enfatizaram a relevância dessa formação para o desenvolvimento de

técnicas didáticas; de metodologias de ensino; de resolução de conflitos; e de ações interativas entre os sujeitos que compõe a comunidade escolar.

Kuenzer (2010) complementa que a formação pedagógica é importante também para que o professor não reproduza a lógica capitalista na sua atividade de ensino, formando trabalhadores subordinados para exercer trabalhos precarizados. Conforme essa autora, a formação docente na EPTNM pode ajudar ao professor a compreender o mundo do trabalho e, assim, criar ações educativas que permitam a formação de trabalhadores conscientes da sua realidade e capazes de enfrentar as condições impostas pelo capital.

Portanto, na EPTNM, é de suma importância que o professor tenha compreensão da complexidade e da especificidade do trabalho docente inerente a essa modalidade. Sem essa concepção fica difícil trabalhar na perspectiva da dimensão humana e formação integral. Assim sendo, a valorização da formação docente nos processos seletivos deveria ser considerada um importante investimento, pois somente com a formação inicial, ora exigida pelas instituições, não dá conta de um ideal de profissional da docência para uma formação emancipatória.

5.3.2 Requisitos exigidos: experiência na docência x experiência na área tecnológica

Esta pesquisa permite compreender que o ensino da prática possui importância na EPTNM, sendo assim, é necessário que os professores saibam realizar tarefas táticas que são próprias do trabalho. Nesse contexto, o saber docente é pressuposto como essencial, uma vez que os professores precisam transformar os conhecimentos táticos em saberes escolares, tendo em vista a aprendizagem dos alunos. Logo, as experiências profissionais na área tecnológica e na área do magistério podem ser concebidas como fontes de saberes relevantes para a docência na EPTNM.

As experiências profissionais na área tecnológica possibilitam aos professores dominarem os saberes do ofício de uma profissão (mecânico, eletricista, marceneiro,

etc.), que pode contribuir positivamente para a prática docente. Sobre isso, Kuenzer (2010, p. 508) explica “[...] não basta a formação teórica, pois ao professor é necessário que domine, para ensinar, como o conhecimento científico fundamenta a prática laboral, conferindo significado e materialidade aos conceitos”. Portanto, a qualidade do trabalho docente na educação profissional prevê um ensino articulado entre os conhecimentos científico e tácito, que permita aos educandos a reflexão sobre os conceitos que orientam as práticas laborais.

Autores, como Kuenzer (2010), Ciavatta (2015) e Frigotto (2010), explicam que a educação profissional pode propiciar aos educandos - a partir da articulação do pensamento e da ação - a expansão do conhecimento para além do senso comum e a atuação consciente no mundo do trabalho. Com base nesses autores, pedagogicamente, os conhecimentos não devem sobrepor um ao outro; em outras palavras: o conteúdo teórico e o prático precisam estar integrados na formação dos trabalhadores de modo que possa permitir uma educação mais próxima às reais necessidades desses sujeitos. Para tanto, os professores necessitariam do domínio teórico e do domínio prático.

Nessa perspectiva, seria relevante, na seleção de docentes para a EPTNM, a avaliação e a valorização da prática profissional, principalmente para aferir como os professores articulam a teoria e a prática na sua atividade de ensino. Nessa lógica, a exigência da experiência no setor profissional para atuação docente nos cursos de EPTNM pode ser considerada relevante; cabe, portanto, investigar como as instituições estudadas consideram o conhecimento prático dos professores no processo seletivo.

Como exposto, a experiência de trabalho na área técnica é um requisito obrigatório para atuação docente nos cursos de educação profissional no Senai-ES. Em contrapartida, no Ifes, a essa experiência não é uma obrigatoriedade nem admite pontuação na etapa de avaliação de títulos, o que permite a seleção de profissionais da área tecnológica que nunca atuaram no setor profissional.

Assim sendo, no Senai-ES, a experiência profissional na área tecnológica possui destaque no processo seletivo; mas, no Ifes, essa experiência não é valorizada.

Essa situação propicia a seleção de docentes com um perfil bem específico, o que implica na atividade educativa. Isso fica claro nos relatos dos participantes desta pesquisa.

Na **perspectiva dos profissionais do Ifes**, o conhecimento prático faz a diferença no trabalho educativo no contexto do curso técnico. Segundo o coordenador RB, da instituição mencionada, “para ser professor no curso técnico seria ideal saber fazer, ou seja, saber usinar, saber soldar, que tivesse uma formação ou experiência técnica; pois o professor precisa tanto do domínio teórico como do domínio prático dos conteúdos”.

Conforme a direção do Senalba-Ifes, seria ideal o professor do curso técnico “ter uma formação no aspecto prático”. Essa direção ainda ressalta que “no Ifes, tem muito professor acadêmico, com mestrado e doutorado, que não tem esse aspecto técnico na sua carreira; a falta deste viés técnico reflete na prática do professor”. RB explica que, “no concurso público fica difícil selecionar um profissional com saber técnico ou prático, porque a prova de títulos acaba selecionando os professores mais acadêmicos”. Soma-se a isso o fato de que a experiência tecnológica não é um requisito considerado nos concursos.

O coordenador RB acredita que o perfil de docente muito acadêmico traz implicações à docência no contexto dos cursos técnicos. Para ele: “o professor acadêmico tende a ter uma formação muito específica, às vezes é um doutor em tecnologia da soldagem, mas não sabe soldar, não conhece os processos de solda”.

O professor NS do Ifes ratifica essa informação, dizendo que “quando o professor é muito acadêmico e não tem a experiência prática, ou seja, a experiência da oficina, o ensino fica prejudicado: tem professor que manda os alunos soldar, mas ele mesmo não solda”.

Segundo o coordenador RB, “é um desafio colocar um professor acadêmico para trabalhar no curso técnico, em que o ensino da prática é tão necessário”. O coordenador também afirma que, por conseguinte, muitas disciplinas que são tituladas como práticas no plano de curso acabam se tornando teóricas na realidade

educativa; para esse entrevistado: “isso tem atrapalhado a qualidade do nosso curso técnico, pois prejudica o trabalho de articulação entre teoria e prática, pois a gente acaba ficando mais na dimensão teórica, e a prática ficando de lado”.

Na perspectiva dos profissionais do Senai-ES, a experiência tecnológica é essencial para atuação docente nos cursos técnicos. Como exposto, no processo seletivo, essa experiência possui grande destaque em detrimento dos saberes e das experiências próprias do magistério. Por conseguinte, a maioria dos profissionais selecionados no Senai-ES tendem a ter domínio do conhecimento tático.

O coordenador HN do Senai-ES explica que “o ensino da prática é essencial no Senai-ES, então, a gente dá preferência aos profissionais que já vivenciaram o trabalho dentro da indústria, ou seja, que conhece os requisitos e as demandas de um trabalho industrial”. Esse coordenador lembra que “o Senai-ES forma pessoas para a indústria, então, a experiência na indústria conta bastante na seleção dos instrutores de ensino”. Evidentemente, esse perfil docente reflete na atividade educativa, conforme o professor JG do Senai-ES, que afirma que “a maioria dos professores ministram suas aulas apenas focados na prática, então, a fundamentação teórica fica de lado”.

Pelo exposto, é possível compreender que o trabalho docente na EPTNM é complexo, logo, ao docente é exigida uma formação ampla, que contempla aspectos práticos e teóricos de determinado eixo tecnológico, pois o trabalho pedagógico do professor pode ser prejudicado tanto por uma atuação restrita à teoria como por uma atuação restrita à prática, o que coloca cada instituição aqui analisada em um dos extremos.

Sobre a experiência profissional na área da docência, é evidente que também possui relevância, pois permite ao professor desenvolver domínio de espaço, tempo, conteúdos, metodologias, didáticas, entre outros saberes que são específicos ao trabalho educativo. Entretanto, é possível observar que, nos processos seletivos, ambas as instituições pesquisadas não exigem a experiência na área do ensino como requisito obrigatório. Nos comunicados de seleção do Senai-ES, a experiência

na docência aparece como critério desejável. Nos editais do Ifes, a experiência na docência permite pontuação na última etapa do concurso público. Para as duas instituições, o trabalho no magistério trata-se apenas de um requisito diferencial ou complementar.

Apontar a experiência no magistério com requisito complementar ou desejável é um positivo avanço no que se refere à valorização do saber docente nos processos seletivos. Contudo, por se tratar de uma seleção de professores, o saber docente (didáticos-pedagógicos) deveria ter um lugar de maior destaque. Os próprios sujeitos desta pesquisa indicam a importância desse saber para uma atuação significativa na EPTNM. Isso fica claro no depoimento do professor ST, do Ifes, quando afirma que o conhecimento adquirido na experiência do magistério ajuda ao professor “compreender que a sala de aula é diferente de qualquer outro ambiente de trabalho - da indústria, do comércio, do setor de serviços – porque, aqui se exige uma atividade centrada na aprendizagem dos alunos”.

Todavia, um dos componentes da direção do Senalba-ES lembra que “a maioria dos professores do Ifes são da área da exatas, ou melhor, são engenheiros que nunca deram aula na vida, não possui formação na área da educação, e só porque passou no concurso viram professores”. A falta do saber próprio da docência, segundo esse profissional, “resulta numa dificuldade em dar aula nos cursos técnicos, o professor até aprende ao longo do seu trabalho, mas isso é muito complicado”.

Nesse aspecto, o Senai-ES não é muito diferente do Ifes. Segundo os entrevistados do Senai-ES, a maioria dos professores nunca havia ministrado aulas antes de entrar nessa instituição e a carência desse saber reflete em desafios para atuação docente.

Sobre isso o professor TV, do Senai-ES, relata: “quando entrei no Senai-ES, eu não tinha nenhuma referência clara de como dá aula; eu sabia os conteúdos de metalurgia e tinha experiência profissional na área, mas ensinar esse conteúdo não sabia”. Esse professor ainda enfatiza que “trabalhar na indústria é diferente de dar aula, então, para ser professor nos cursos técnicos não adiante saber o conteúdo tecnológico, é necessário saber ensinar e saber lidar com os alunos”.

Portanto, a partir do diálogo com os profissionais participantes desta pesquisa e com autores como Kuenzer (2010), Ciavatta (2015) e Frigotto (2010), é possível compreender que as experiências de trabalho na área tecnológica e na área do magistério se configuram em saberes que são importantes para a docência na EPTNM e a falta desses saberes trazem implicações reais para o trabalho educativo.

5.3.3 Etapas dos processos seletivos: conteúdo programático, prova didática e entrevista/prova de título

Quanto à estrutura dos processos seletivos, fica claro que o Senai-ES realiza quatro etapas: análise do currículo; prova escrita; desempenho didático; e entrevista técnica. Diferentemente, o Ifes realiza três etapas: prova escrita; desempenho didático; avaliação de títulos e de experiências profissionais.

Nas provas escritas das duas instituições pesquisadas, os conteúdos cobrados são, predominantemente, vinculados à área profissional para a qual o candidato deve atuar, ficando excluídos os conhecimentos específicos da literatura educacional.

O Ifes, em particular, embora não exija o conhecimento necessariamente pedagógico, determina as principais legislações da educação como conteúdos pragmáticos para a prova escrita. Essa exigência é positiva, pois permite que sejam selecionados profissionais que conhecem as bases legais da educação. O conhecimento sobre as diretrizes da educação brasileira possibilita aos professores ter consciência dos seus direitos e de seus deveres, além de conhecer os princípios básicos que regem a escola pública. Dessa maneira, os professores tendem a possuir capacidades de se posicionar politicamente em defesa do cumprimento das legislações.

No caso do Senai-ES, que não exige nenhum conhecimento da docência na prova escrita, é possível que sejam contratados profissionais que não dominam a literatura nem as diretrizes da educação - conhecimentos importantes para uma atuação docente consciente e crítica. Assim, a possibilidade de os professores lutarem para que as leis educacionais sejam cumpridas é menor.

Nas provas de desempenho didático dessas instituições, o domínio do conteúdo a ser ensinado e a forma de ensinar são analisados. Nessa prova, no Senai-ES, os candidatos precisam ministrar a aula expositiva no máximo em 15 minutos, tempo que considero insuficiente para que o professor possa apresentar sua didática de ensino. No Ifes, os candidatos têm um tempo maior: 60 minutos para expor sua aula.

Conforme os editais/comunicados estudados, nessa etapa, as duas instituições priorizam avaliar o conteúdo científico (teórico) dos seus candidatos, por conseguinte, o domínio prático não é, necessariamente, considerado. A depender da banca, avalia-se a articulação entre o saber técnico científico e o saber escolar na forma de ensino. Entretanto, corre-se o risco de essa etapa significar mais uma prova oral do candidato do que uma prova de desempenho didático, resultando numa avaliação dos conhecimentos teóricos da área profissional.

É relevante destacar a importância do pedagogo na composição da banca examinadora na etapa de avaliação didática. O pedagogo tende a focar na prática pedagógica e didática demonstrada pelos candidatos, avaliando se as ações do docente contribuem (ou não) para uma aprendizagem clara e significativa aos educandos. Nos editais do Ifes, a presença do pedagogo é garantida; em contrapartida, nos comunicados do Senai-ES não fica explícito quem são os componentes da banca examinadora.

A última etapa do processo seletivo das duas escolas pesquisadas é diferente. No Senai-ES, os candidatos precisam realizar uma entrevista técnica, que permite a instituição evidenciar aspectos políticos e ideológicos do candidato. Os documentos mostram que o Senai-ES se atenta em avaliar se o perfil dos candidatos é coerente (ou não) ao objetivo e à missão da instituição. No Ifes, a última etapa trata-se da avaliação de títulos e de experiências, que tende a selecionar os profissionais que possuem maior titulação acadêmica na área profissional de atuação e que possui produções científicas (artigos, livros, palestras etc.).

Observa-se que, nas etapas dos processos seletivos do Senai-ES e do Ifes, o conhecimento da área profissional na qual o candidato deve atuar tem maior peso do que o conhecimento próprio da docência. Por outro lado, no que se refere à

avaliação do conhecimento pedagógico, as duas instituições avançam, mesmo que timidamente, ao apontar a experiência no magistério como requisitos complementares e ao determinar que os candidatos devam passar por uma avaliação didática. O Ifes, em particular, exige ainda que os seus candidatos dominem as principais diretrizes da educação na etapa da prova escrita.

Além do mais, nas etapas dos processos seletivos das duas instituições, o saber científico (teórico) correlato à área profissional tende a ser mais valorizado do que o saber tácito (prático). O Senai-ES, pelo menos, exige a experiência profissional na indústria. Ao contrário, o Ifes tende a não prestigiar o exercício profissional na área tecnológica. Isso provoca retomar o questionamento feito por Kuenzer (2010) sobre a importância do saber docente e do domínio prático para atuação na EPTNM, posto que se refere a uma modalidade de ensino que se propõe a formar pessoas para o mundo do trabalho. Nesse sentido, a formação docente deveria ser considerada tão importante como a formação tecnológica; como também o saber tácito deveria ser tão importante quanto o saber teórico.

5.3.4 Natureza do processo seletivo

Aprofundando na análise do processo seletivo, podemos inferir que todas as etapas, de ambas as instituições, imprimem certa subjetividade na avaliação. Todavia, por se tratar de processos de seleção, fica pressuposto que as avaliações das bancas são imparciais, sobretudo no caso do Ifes, que se configura em um concurso público.

O concurso público deve obedecer aos princípios constitucionais e administrativos que prevê o julgamento dos candidatos sem preferências ou discriminações; logo, as ações fraudulentas e de manipulações dos resultados são consideradas ilegais. A banca realizadora do concurso precisa, portanto, ser responsável pela isonomia e pelo sigilo, não podendo distinguir nem privilegiar certos candidatos.

No caso do Senai-ES, por ser um empregador privado, pode incidir algum tipo de preferência na hora da contratação como, por exemplo, escolher o candidato conhecido, isto é, o recomendado por algum funcionário da própria instituição. A

prática da indicação no mercado de trabalho, o famoso “Q.I.” (Quem Indica), tem sido um forte instrumento de influência nas contratações, já que o setor privado goza de certa autonomia para estabelecer critérios para a seleção de seus funcionários.

Sobre o acesso aos processos seletivos do Senai-ES e do Ifes, é possível notar diferenças. Constitucionalmente, os concursos públicos devem ser pautados pelo princípio da publicidade. Logo, as informações sobre o concurso precisam ser propagadas na imprensa, tendo em vista a máxima divulgação. No caso do Ifes, é possível observar que a divulgação ocorre principalmente nos sites da própria instituição, no diário oficial da União e nos jornais de grande circulação no Espírito Santo.

O concurso público, como o próprio título indica, possibilita que qualquer pessoa se inscreva e participe do processo seletivo. Todavia, a nomeação para a investidura no cargo público parte de regras rigorosas definidas na Constituição Federal como, por exemplo, ser aprovado no concurso numa posição considera relevante tendo em vista o número de vagas; ter a idade mínima de 18 anos; ter nacionalidade brasileira; possuir os requisitos prescritos no edital, entre outros.

No caso do Senai-ES, o processo seletivo dos funcionários não precisa, necessariamente, prezar pelo princípio da publicidade. Assim, o Senai-ES pode (ou não) realizar a ampla divulgação dos seus comunicados. Mediante a coleta de documentos do Senai-ES, é possível notar que essa instituição costuma divulgar os comunicados de processo seletivo no site da FINDES e os anúncios de empregos nos cadernos de classificados dos jornais de grande circulação na região capixaba.

Além do mais, participam dos processos seletivos do Senai-ES somente os candidatos escolhidos pela instituição na fase de avaliação dos currículos. O processo seletivo, portanto, não tem um caráter público.

Outra diferença clara entre os processos seletivos é que, no Ifes, ao resultado de cada avaliação ou de cada etapa realizada, cabe recurso: os prestadores dos concursos públicos têm o direito de recorrer administrativamente e a Instituição

Federal deve julgar os recursos, apresentando respostas fundamentadas que possam sustentar sua avaliação.

No Senai-ES, o recurso não é um direito dos candidatos; devido à autonomia em escolher seus funcionários, o Senai-ES não precisa, fundamentalmente, dar satisfação aos candidatos do porquê não foram escolhidos ou oferecer a possibilidade do recurso.

O direito ao exercício no cargo para qual o profissional foi selecionado também é uma das diferenças entre as duas instituições. No Ifes, os candidatos aprovados no concurso público, dentro das vagas estabelecidas, possuem o direito à nomeação e, caso não sejam nomeados durante o período de validade³¹ do concurso, o candidato pode até solicitar um mandado de segurança, recorrendo a seu direito, judicialmente.

Os candidatos do Senai-ES não possuem esse direito, a aprovação no processo seletivo não garante o emprego. Se a instituição decidir que não precisa mais de preencher a vaga que motivou o processo de seleção, pode desistir da contratação; a instituição privada pode até pagar indenização ao trabalhador por isso, mas não é obrigada efetuar a contratação.

5.3.5 Condições de trabalho dos professores: contrato, salário e plano de carreira

Além dessas questões específicas aos requisitos profissionais, estrutura e natureza de cada processo seletivo, os editais/comunicados apontam para algumas diferenças quanto às condições de trabalho dos professores: contrato, salário e plano de carreira.

No Senai-ES, os professores possuem contrato celetista, são tidos como funcionários regidos pela CLT, com a jornada de trabalho de, no máximo, 40h por

³¹ Constitucionalmente, o prazo de validade do concurso público é de dois anos, podendo ser prorrogado, uma vez, por igual período.

semana, sem dedicação exclusiva. Os empregados da rede privada não possuem garantidos o plano de carreira nem a estabilidade profissional. Conforme divulgado pela gestão do Senai-ES³², para renovar o contrato de trabalho dos professores, são levados em conta a avaliação de desempenho didático e o alinhamento do docente com os objetivos e as finalidades da instituição.

Os professores do Ifes possuem contrato de estatutário: são nomeados para o exercício da função pública e são considerados servidores públicos federais, podendo ter regime de dedicação exclusiva. Nesse caso, os profissionais gozam de estabilidade e do plano de carreira. É relevante destacar que, na falta de algum professor do quadro efetivo, o Ifes pode contratar professor substituto; a atuação deste deve ocorrer no tempo máximo de dois anos; nesse caso, o docente não possui estabilidade, porém, não é objetivo desta pesquisa analisar os professores substitutos.

Do ponto de vista da condição de trabalho docente, a remuneração possui peso relevante. Os dados desta pesquisa mostram que, atualmente, a remuneração inicial oferecida aos docentes no Senai-ES é R\$ 4.451,37, concernente à jornada de 40 horas trabalhadas semanais. Conforme informação divulgada pela gestão de educação profissional dessa instituição³³, a jornada de trabalho dos docentes prevê 70% do tempo de atividades em regência de classe. O restante do tempo (30%) fica destinado à realização de atividade docente, fora da sala de aula, como, por exemplo, fazer planos de aulas, elaborar e corrigir as avaliações de aprendizagem, atualizar diários de classe, participar da elaboração de planos de curso e desenvolver recursos didáticos.

Na realidade educativa, os professores do Senai-ES relatam que a maior parte da carga horária de trabalho nessa instituição prevê atuação docente em sala de aula, conseqüentemente, o tempo para planejamento é mínimo. Isso fica explícito na fala do professor ER, do Senai-ES: “O tempo de planejamento é quase zero; dificilmente

³² Informações sobre os critérios para renovação dos contratos dos professores foram divulgadas no dia 03 de setembro de 2017 pela gestão do Senai-ES.

³³ Informações sobre a jornada de trabalho dos docentes foram divulgadas no dia 03 de setembro de 2017 pela gestão do Senai-ES.

faço planejamento: a cada 100 aulas que dou, tenho um planejamento; se você olhar minha carga horária, verá que é 94% cheia de sala de aula”. A direção do Senalba-ES também se manifestou sobre esse assunto, dizendo que “o planejamento não é um direito, então, muitas vezes vamos para sala sem ter uma condição prévia de planejamento da aula que ministraremos. A gente acaba tendo que planejar em casa, ou em quanto estamos dirigindo em direção as unidades de ensino”.

O professor JG, do Senai-ES, enfatiza que o planejamento é importante, porque “não dá para o professor fazer pautas, corrigir provas, testar equipamentos novos, atualizar slides e estudar dentro da sala de aula; para isso, é necessário o professor ter seu tempo de planejamento respeitado”. Todavia, o mesmo professor afirma que “parece que, no Senai-ES, não se leva a sério esse momento do professor”.

O professor TV, do Senai-ES, corrobora essa ideia, dizendo que “o planejamento não é levado a sério, ou seja, é tido como tempo à toa, já cansei de, no meu horário de planejamento, ser chamado para substituir professor na sala de aula”. Esse mesmo professor afirma que “o planejamento faz falta para os professores, pois a gente precisa se atualizar, estudar, elaborar nossas aulas”.

Por outro lado, no Ifes, o salário dos professores é: R\$ 4.234,77 para uma jornada de trabalho de dedicação exclusiva. De acordo com as informações divulgadas pela equipe pedagógica do Ifes - Campus Vitória³⁴, a jornada de trabalho dos docentes prevê: 16 aulas semanais, em média. Isso significa que aproximadamente 40% do tempo é destinado à regência de classe. No tempo restante, o professor pode atuar na gestão, planejar suas aulas, participar de projetos de pesquisa e extensão e realizar cursos de formação docente ou pós-graduação, entre outras atividades.

A direção do Sinasefe-Ifes explica que cada professor tem seu horário e se organiza de modo diferente, “tudo o que o professor faz na escola - ministra aula, atende aluno, faz planejamento, desenvolver atividade administrativa, de pesquisa, de extensão e outras - é somado, tendo que dá 40 horas semanais”.

³⁴ Informações sobre a jornada de trabalho dos docentes foram divulgadas, no dia 22 de agosto de 2017, pela gestão do Ifes.

A condição de trabalho no Ifes permite e libera (por direito) os docentes que realizam estudos em nível de formação *lato sensu* e *stricto sensu*, agregando acréscimo ao salário. Segundo o coordenador RB, “os professores possuem direito à licença para a capacitação; para esse código de vaga a instituição pode contratar um docente substituto, então, a coordenadoria não fica tão prejudicada com a saída do professor para estudos”.

No Senai-ES, não há garantia da liberação do professor para investir em sua formação; o professor ER, dessa instituição, conta sua experiência, que deixa essa ideia clara:

Estou fazendo uma especialização em docência na educação profissional pelo Senai do Rio de Janeiro, mas tenho dificuldades em realizá-lo. Pelo próprio Senai-ES fui convidado a fazer essa especialização, mas não fui liberado e minha carga horária de trabalho em sala aula não foi reduzida para que eu pudesse ter tempo para desenvolver o curso. A especialização demanda muita leitura, uma dedicação e uma dinâmica maior do que eu pensava; eu estou com atividades acumuladas e algumas atrasadas no curso. Então, aqui, no Senai-ES, até somos convidados a fazer cursos, mas não temos liberação para desenvolvê-los: temos que estudar, mas continuar com nossos trabalhos em sala de aula.

No Senai-ES, caso o profissional consiga avançar em seus estudos, a progressão salarial não é garantida. De acordo com o coordenador HN: “se o professor fizer uma complementação pedagógica, uma especialização, um mestrado, ele não recebe nada a mais por isso. Infelizmente, a valorização financeira não tem”.

Como exposto, a diferença salarial entre o Ifes e o Senai-ES é de R\$216,6. À primeira vista, podemos julgar que, no Senai-ES, os docentes percebem 5% a mais em relação ao que se recebem como salário no Ifes. Entretanto, nesta instituição, os docentes possuem plano de carreira e, portanto, recebem retribuição por titulação, o que não acontece no Senai-ES. Isso permite outra interpretação: se compararmos os salários de dois profissionais, um de cada instituição, que possuem a mesma titulação em nível de pós-graduação, compreenderemos que os rendimentos no Ifes devem ser maiores do que no Senai-ES.

A questão salarial reflete nos requisitos mínimos exigidos para atuação docente. Como exposto anteriormente, o Ifes exige, além da graduação, a especialização *lato*

sensu, como requisitos mínimos e essenciais para assumir o cargo de docente. Como se trata de concurso público com provas de títulos, a última etapa do processo seletivo permite que profissionais com as titulações mais altas sejam classificados e, por conseguintes, nomeados para o trabalho. Logo a tendência é que os professores ingressantes já estejam bem acima do pré-requisito, fazendo com que, na prática os seus salários sejam superiores à remuneração inicial. Além do mais, a retribuição por titulação e a possibilidade de liberação motivam os profissionais a avançar nos seus estudos.

Essa situação, no contexto da Rede Federal, permite a consolidação de um corpo docente altamente qualificado. Além do mais, configura-se numa política de valorização da formação dos docentes. Aqui, fica evidente como o respeito à carreira do magistério (plano de carreira, retribuição por titulação, melhores salários) pode influenciar na formação dos professores e, provavelmente, na qualidade da educação.

Contudo, é importante ressaltar que os cursos de mestrado e doutorado não têm, necessariamente, formado profissionais preparados para o exercício da docência. Segundo Kuenzer, Franco e Machado (2008), esses cursos tendem a se centrar mais na pesquisa, deixando de lado a formação pedagógica - como se o fato de dominar a ciência a ser ensinada é suficiente para se tornar professor - assim sendo, vários professores pós-graduados têm atuado nas salas de aula sem necessariamente estar preparado para a docência, sobretudo para atuar na educação profissional com públicos cada vez mais heterogêneos.

No caso do Senai-ES, a formação mínima obrigatória é a graduação na área profissional e não há nenhum incentivo financeiro para que professor avance nos seus estudos após a contratação. É interessante ressaltar que essa instituição desenvolve programas internos de formação docente. Conforme as informações divulgadas pelo o Senai-ES³⁵, na área da docência, há duas formas principais de formação continuada: Programa Senai de Capacitação Docente (PSCD) organizado

35 Informações sobre o PSCD e sobre o T&D foram divulgadas por meio de entrevista em março de 2016 pela gestão do Senai-ES. Mais detalhes sobre esses programas podem ser visualizado em Mercês, Lima e Pacheco (2016).

pelo Senai-DN (Departamento Nacional) e o Treinamento e Desenvolvimento (T&D) coordenado pelo próprio Senai-ES.

Assim sendo, o Senai-ES oferece cursos na vertente tecnológica, que tem como foco a atualização técnica dos docentes, e na vertente pedagógica, que objetiva integrar o docente ao contexto da instituição. Além disso, os docentes têm acesso às feiras tecnológicas, aos torneios e congressos nacionais e internacionais de educação profissional. Apesar disso, fica evidente a falta de autonomia do docente para buscar e escolher sua formação e garantir sua valorização profissional. Esse contexto remete ao mercado da docência. Ou seja, embora não tenhamos elementos conclusivos sobre esse aspecto, podemos inferir que, numa visão economicista, muita afeita às instituições geridas pelos empresários, como o Sistema S, os custos com o professor são considerados, pois eles podem ser influenciados pelos pré-requisitos.

A direção do Senalba-ES aponta para essa ideia ao dizer que “não é interessante exigir muitos requisitos na seleção dos docentes, porque corre-se o risco de não encontrar o profissional desejável no mercado, mas principalmente porque o profissional muito qualificado é mais caro”. Ou seja, se a exigência de formação inicial for “muito” elevada, os custos com a reprodução da força de trabalho podem aumentar. Essa situação acaba resultando na contratação do profissional mais barato com menos atributos. Sem dúvida, esse tipo de contratação gera efeitos sobre o trabalho docente.

De modo geral, no que diz respeito ao salário, é possível afirmar que as duas instituições oferecem uma remuneração relativamente superior à média salarial dos professores da escola básica no Brasil, conforme divulgado por Matijascic (2017). A Tabela 3 permite visualizar os níveis de rendimentos das instituições federais, estaduais, municipais e privadas.

Tabela 3 – Rendimentos totais de professores da educação básica empregados com uma única ocupação no ano de 2015

	REGIÃO	FEDERAL	ESTADUAL	MUNICIPAL	PRIVADA
	Metropolitano	R\$ 5.009,00	R\$ 2.852,00	R\$ 2.492,00	R\$ 2.204,00
BRASIL	Urbano não metropolitano	R\$ 4.571,00	R\$ 2.426,00	R\$ 1.894,00	R\$ 1.650,00
	Rural	—	R\$ 1.632,00	R\$ 1.433,00	R\$ 1.261,00

Fonte: elaboração da autora, com base nos dados divulgados em IBGE (2015 apud MATIJASCIC, 2017, p.29).

Como mostra a Tabela 3, os Institutos Federais tendem a possuir rendimentos mais elevados. Em seguida, estão as escolas estaduais, depois as municipais e, por fim, as privadas. Diante desse quadro nacional, é possível notar que a média salarial dos professores da rede federal é mais alta do que o salário base exposto nos editais do Ifes, analisados anteriormente. Isso permite inferir que o concurso público, ao exigir algumas qualificações, tende a selecionar os profissionais que possuem maiores níveis de instrução.

Por outro lado, é possível notar que o Senai-ES oferece um rendimento superior à média salarial dos professores que atuam nas instituições privadas, como também nas escolas estaduais e nas municipais.

Portanto, o Ifes e o Senai-ES oferecem um salário atrativo. O Ifes apresenta um atrativo a mais que se deve à estabilidade e à possibilidade de evoluir na carreira, obtendo ganhos salariais com o decorrer do tempo e com o seu desenvolvimento profissional.

É possível inferir que ambas instituições recebem investimentos financeiros superiores a muitas outras escolas. Isso não significa que a situação dos professores nessas instituições seja boa, logo, não se exclui a necessidade de uma política de valorização do trabalho docente (sua condição de trabalho e sua remuneração) nesses espaços, assim como em todo o território brasileiro. Matijascic (2017) explica que a média salarial do magistério é baixa em relação à média salarial de diversos outros profissionais com nível superior completo, portanto, reside

aí a importância de mais estudos sobre a remuneração dos professores no Brasil, tendo em vista a valorização do trabalho docente.

Sobre o plano de carreira, sabe-se que os servidores públicos possuem esse direito previsto na Constituição Federal. Contudo, no Brasil, normalmente os servidores federais possuem uma carreira mais valorizada. Isso não é diferente no contexto da docência. Logo, os professores da rede federal possuem maiores níveis de rendimentos do que os professores de outras redes, como mostra Matijascic (2017). Provavelmente, isso se justifica porque, no total geral de escolas básicas no Brasil, os IFs são poucos; logo, a relação entre os recursos financeiros e as instituições da União é, historicamente, mais consolidada do que a relação entre a arrecadação financeira e as escolas que os estados e os municípios possuem.

No Senai-ES, como mencionado, os professores são celetistas: não possuem o plano de carreira como um direito. Além disso, é interessante ressaltar que os professores do Senai-ES não são reconhecidos como profissionais do magistério, logo, eles não usufruem de direitos que são específicos a essa classe. Sobre isso o professor CA esclarece: “parece que a alta gestão considera o Senai nem como uma indústria nem como uma escola, então, não somos reconhecidos nem como engenheiros nem como professores”. Esse mesmo docente afirma que “a gente sente falta por parte da alta gestão de ser tratados como professores e do Senai ser tratado como um ambiente escola”.

Em suma, a partir dos dados deste capítulo, extraídos nas entrevistas semiestruturadas com professores, coordenadores de cursos e sindicatos; e fundamentados em estudos que versam sobre a docência na EPTNM, como Kuenzer (2010), Moura (2008) e Machado (2008), é possível identificar alguns saberes que são importantes para a docência na EPTNM. São eles:

- a) **Saber docente** – remete ao conhecimento pedagógico-didático, podendo ser adquirido em cursos específicos de formação de professores como, por exemplo, as complementações pedagógicas ou as licenciaturas, entre outras; também adquiridos na experiência de trabalho no campo do magistério;

- b) **Saber específico tático (ou prático)** – remete ao conhecimento prático (ou técnico) de um conteúdo tecnológico, podendo ser adquirido no ambiente das oficinas ou das indústrias;
- c) **Saber específico teórico** – que remete às ciências (teorias) que fundamentam a prática de uma profissão, podendo ser adquirido nos cursos de formação na área tecnológica (bacharéis);
- d) **Saber político** - que remete à ética e ao compromisso do professor com a formação humana e integral, que visa a emancipação dos sujeitos e a sua inserção na prática social;
- e) **Saber institucional** – que remete ao conhecimento sobre a cultura organizacional adotada pelas instituições de ensino: normas e regras institucionais, ideologias, currículos, função, missões, entre outros elementos.

Esses são alguns saberes que constituíram um perfil docente ideal para EPTNM. Contudo, os dados expostos neste capítulo destacam a ênfase aos saberes específicos das áreas tecnológicas, nos processos de seleção de docentes para atuação nos cursos de educação profissional no Senai-ES e no Ifes, em detrimento dos outros saberes: docente, político e institucional. Essa situação é sustentada pela legislação brasileira que não aponta claramente os requisitos para atuação docente na EPTNM. Assim, cada uma dessas instituições desenvolve processos seletivos precários, posto que somente com a formação inicial, ora exigida pelas instituições, não se dá conta de um ideal de profissional da docência para uma formação emancipatória.

Também se pode notar que a estrutura dos processos seletivos de ambas as instituições é diferente, por conseguinte, produz resultados distintos. O Senai-ES tende a privilegiar as experiências profissionais na área tecnológica, selecionando, possivelmente, profissionais do mercado com significativo domínio laboral, o que se justifica pelo método de ensino com foco na prática (saber fazer) tradicionalmente apregoada por essa instituição. O Ifes tende a valorizar os títulos acadêmicos e produções científicas, selecionando, provavelmente, profissionais com alta qualificação acadêmica e inseridos em atividades de pesquisas e extensões; neste caso, se justifica pela natureza administrativa e pedagógica dessa instituição em ser uma autarquia, com ensino verticalizado. Esses enfoques distintos no processo

seletivo permitem a seleção de docentes com perfis específicos, que refletem na prática pedagógica dos professores e implicam em desafios para o trabalho docente.

Além do mais, em cada um desses contextos, há uma condição de trabalho docente diferente. No Senai-ES, os professores são celetistas, regidos pela CLT, sem dedicação exclusiva, sem estabilidade profissional, sem plano de carreira e não são reconhecidos juridicamente como professores. No Ifes, os professores são estatutários, possuem regime de dedicação exclusiva, contêm estabilidade profissional, têm plano de carreira e são reconhecidos juridicamente como professores. Essas peculiaridades constituem a identidade de cada instituição, que reflete na docência: sua prática pedagógica, sua formação e, inclusive, na própria identidade do professor.

5.3.6 Perfil dos docentes do curso Técnico em Mecânica do Senai- Unidade Vitória e do Ifes - Campus Vitória

Para conhecer o perfil dos docentes que atuam no curso Técnico em Mecânica do Senai - Vitória (CETEC-AF) e do Ifes - Campus Vitória, solicitamos aos gestores (ou coordenação) dessas instituições informações referentes à formação acadêmica desses profissionais. Com base nas informações divulgadas³⁶, foi possível construir os Quadros 7 e 8, que apresentam dados referentes ao Senai-ES; e os Quadros 9 e 10, que se referem ao Ifes.

Sendo assim, o Quadro 7 ilustra os 14 profissionais que lecionam no curso Técnico em Mecânica do Senai - Vitória (CETEC-AF). Considerando a última titulação, 3 deles são licenciados, 5 são bacharéis, 2 possuem especialização na área da educação e 4 são especializados na área tecnológica. Nenhum deles possui formação em nível de mestrado e de doutorado. Com base nessas informações, é admissível inferir que o grupo de professores do curso Técnico em Mecânica do

³⁶ As informações sobre o perfil real dos docentes foram divulgadas, no mês de julho de 2017, pela gestão do Senai-ES e, no mês de outubro de 2017, pela coordenação de mecânica do Ifes- Campus Vitória.

Senai - Vitória (CETEC-AF) é predominantemente composto por bacharéis, sobretudo, engenheiros.

Quadro 7 – Nível e área da formação dos professores atuantes no curso Técnico em Mecânica do Senai - Vitória, considerando o último título

Nível da formação	Graduação		Especialização	
	Licenciatura	Bacharel	Educação	Tecnológica
Área de conhecimento				
Nº. de professores	03	05	02	04

Fonte: elaboração da autora com base nos dados divulgados pela gestão do Senai-ES.

É importante mencionar que, desse total de professores, cinco participaram desta pesquisa, além do coordenador de curso (ou coordenador técnico) e de um competente da direção do Senalba-ES.

Assim, como se pode notar no Quadro 8, a maioria dos educadores do Senai-ES que contribuíram com esta pesquisa são bacharéis com formação (graduação e pós-graduação) na área tecnológica correta ao campo da mecânica. Nas entrevistas semiestruturadas, todos eles informaram ter mais de 5 anos de experiência profissional na área tecnológica e possuir mais de 7 anos de magistério no Senai-ES.

Foi possível evidenciar, também, que o Senai-ES foi a primeira instituição de ensino em que muitos desses profissionais puderam atuar na função de professor. O Quadro 8 mostra as principais características desses profissionais.

Quadro 8 – Perfil dos educadores do Senai - Vitória participantes da pesquisa

Sujeitos da pesquisa	Graduação	Pós-graduação	Tempo na instituição (Senai-ES)	Disciplina que ministra	Tempos de experiência profissional em mecânica
Prof. ER	Engenharia mecânica	<i>Lato sensu</i> engenharia segurança do trabalho	07 anos	Matemática, física, desenhos técnicos, elementos de máquina, metrologia, lubrificação, etc.	17 anos
Prof. TV	Física	Não possui	07 anos	Física, desenhos técnicos, manutenção industrial, usinagem, caldeiraria, tecnologia de materiais, etc.	03 anos
Prof. CA	Tecnólogo em produção	Não possui	26 anos	Metrologia, tratamentos térmicos, tecnologia de soldagem, etc.	05 anos
Prof. CB	Engenharia mecânica	Não possui	26 anos	Tecnologia dos materiais, ensaios mecânicos, etc..	05 anos
Prof. JG	Administração	<i>Lato sensu</i> engenharia manutenção	08 anos	Lubrificação, Processos de fabricação, hidráulica, pneumática, planejamento e controle da manutenção (PCM), máquinas térmicas, etc.	10 anos
Coord. HN	Engenharia mecânica	Mestrado em metalurgia e materiais	20 anos	Não respondeu	
Direção Senalba-ES	Graduado em administração	Não possui	27 anos	Não respondeu	

Fonte: elaboração da autora com base nos dados divulgados em entrevistas.

Por outro lado, o Quadro 9 mostra que os professores do curso Técnico em mecânica do Ifes possuem formação elevada. Ao todo são 33 professores que atuam na área de mecânica. Mais da metade desses profissionais possui doutorado: cinco na área da educação e doze na área tecnológica. Um número relevante de docentes possui mestrado: cinco na área de educação e seis na área tecnológica. Fica claro que o corpo docente da mecânica, no Ifes - Campus Vitória, é predominantemente composto por professores doutores na área tecnológica.

Quadro 9 – Nível e área da formação dos professores atuantes no curso técnico em mecânica do Ifes - Campus Vitória, considerando última titulação

Nível da formação	Graduação		Mestrado		Doutorado	
	Licenciatura	Bacharel	Educação	Tecnológica	Educação	Tecnológica
Área de conhecimento						
Nº. de professores	0	05	05	06	05	12

Fonte:elaboração da autora com base nos dados divulgados pela coordenadoria de mecânica do Ifes – Campus Vitória.

Dentre esse total de professores, cinco docentes aceitaram colaborar com esta pesquisa; além deles, o coordenador de curso e um dos componentes da direção do Sinasefe-Ifes também se dispuseram a participar deste estudo.

Assim, o Quadro 10 evidencia que os profissionais do Ifes que contribuíram com essa pesquisa possuem graduação na área da mecânica, seja por meio da licenciatura ou do bacharelado. A maioria desses sujeitos é composta de doutores em educação.

Na entrevista semiestruturada, todos informaram ter mais de 1 ano de experiência profissional na área tecnológica e possuir mais de 5 anos de magistério no Ifes. Mais da metade deles afirmam que já tinham experiência na área do magistério, antes de entrar no Ifes. O Quadro 10 apresenta as principais características desses sujeitos.

Quadro 10 – Perfil dos educadores do Ifes - Campus Vitória participantes da pesquisa

Sujeitos da pesquisa	Graduação	Pós-graduação	Tempo na instituição (Senai-ES)	Disciplina que ministra	Tempos de experiência profissional em mecânica
Prof. AD	Engenharia de materiais	Doutor em engenharia mecânica	05 anos	Ensaio de materiais e tecnologia dos materiais	03 anos
Prof. ER	Licenciatura em mecânica	Mestrado em Educação	43 anos	Fabricação mecânica; ferramentarias, tecnologia da soldagem.	02 anos
Prof. RG	Engenharia mecânica	Doutor em educação	20 anos	Ensaio de materiais, tecnologia da soldagem, caldeiraria e tubulação Industrial.	10 anos
Prof. ST	Física	Doutor em educação	40 anos	Desenhos técnicos	0 (zero)
Prof. NS	Licenciatura em mecânica	Doutorado em educação	36 anos	Fabricação mecânica, lubrificação, elementos de máquina, manutenção mecânica.	01 ano
Coord. RB	Engenharia mecânica	Doutorado em educação	32 anos	Não respondeu	
Direção Sinasefe-ifes	Geografia	Doutor em educação	12 anos	Não respondeu	

Fonte: elaboração da autora com base nos dados divulgados em entrevistas.

Sobre o perfil dos professores das duas instituições podemos notar diferença, mas também semelhanças. No Ifes - Campus Vitória, os professores atuantes na área da mecânica possuem nível acadêmico elevado: a maioria é doutor. Esse perfil é reflexo dos processos seletivos de professores, que tendem a selecionar profissionais com as maiores titulações, como foi problematizado anteriormente. Contrapondo a esse perfil acadêmico, no Senai –Vitória (Cetec), a maioria dos professores atuantes na área da mecânica possuem nível de graduação: são bacharéis. Tal perfil também responde ao processo seletivo de docentes, que não exige titulação elevada, pois, nesse caso, é priorizada a experiência profissional na indústria.

Em outras palavras, os professores do Ifes tendem a ter um perfil mais acadêmico, que pressupõe uma sólida formação teórica na área tecnológica, e os docentes do

Senai-ES tende a ter um perfil mais voltado para exercício prático profissional, em que o conteúdo prático da área tecnológica possui maior centralidade. Contudo, de modo semelhante, a maior parte dos professores das duas instituições possuem a formação na área tecnológica, isto é, são profissionais que não têm formação na área do magistério, mas atuam como professores.

Nesse sentido, a identidade dos professores vai sendo modelada. É claro que, como defende Moura (2014b), a formação e a experiência na área tecnológica são relevantes, porém não são suficientes para habilitar pessoas a atuar no magistério. Em outras palavras, ser professor da área de mecânica exige muito mais do que apenas dominar essa ciência, pois seria necessário saber ensinar, isto é, transcender o conteúdo tecnológico em função da aprendizagem dos alunos. Moura (2014b) complementa que, na perspectiva da formação humana, a educação profissional não pretende apenas propiciar o saber técnico, mas visa o desenvolvimento das pessoas para atuação no mundo. Desse modo, além da formação tecnológica, o professor necessitaria ter uma formação específica a área da docência, que o permitisse atuar de modo mais amplo, para além do ensino tecnicista e centrado no mercado.

Além disso, Moura (2014b) ressalta que seria essencial, por parte dos educadores, um compromisso ético e político com a educação que visa à emancipação dos trabalhadores. Entretanto, com base nas legislações educacionais³⁷, é cabível que profissionais sem licenciatura atuem na docência, sobretudo nos cursos de educação profissional, nos quais se é necessário ensinar conhecimentos específicos à área tecnológica. Sendo assim, é possível afirmar que o perfil docente pode implicar na prática pedagógica dos professores. Para ampliar esse debate, a seguir, faço uma análise descritiva e analítica dos dados extraídos no currículo do curso técnico em mecânica e nas entrevistas com os professores para discutir sobre o trabalho docente prescrito nos planos de curso e realizado segundo a perspectiva dos docentes das duas instituições em tela.

³⁷As principais legislações que orientam atualmente a formação docente são: LDB nº. 9.394/96, Parecer CNE/CP nº. 5/2006, Resolução CNE/CEB nº. 06/12, Parecer CNE/CP nº: 02/2015 e Resolução nº. 02/2015. Dados mais completos foram apresentados no capítulo 2.

6 TRABALHO DOCENTE NO CURSO TÉCNICO EM MECÂNICA DO SENAI-ES E DO IFES

Esse capítulo tem como objetivo discutir o trabalho docente no Senai - Vitória (CETEC-AF) e Ifes - Campus Vitória a fim de compreender a especificidade da docência em cada uma dessas instituições. Para isso, utilizo os dados dos planos dos cursos Técnicos em Mecânica e das entrevistas com os professores e coordenadores de curso que participaram desta pesquisa.

Inicialmente, faço uma análise do plano de curso e dos relatos dos professores do Senai – Vitória (CETEC-AF). Em seguida, passo à análise no contexto do Ifes – Campus Vitória. Por último, por meio do estudo comparativo, busco identificar as diferenças e semelhanças do trabalho docente nas duas instituições, na perspectiva dos docentes.

6.1 ESPECIFICIDADE DO TRABALHO DOCENTE NO SENAI - UNIDADE VITÓRIA

Esta seção visa discutir o trabalho docente prescrito nos planos de curso e realizado segundo a perspectiva dos docentes no contexto do Senai – Vitória (CETEC-AF). O objetivo é compreender a especificidade da docência nessa instituição. Para isso, inicialmente, é feita uma análise do plano do curso Técnico em Mecânica e, em seguida, dos depoimentos dos professores.

6.1.1 Trabalho docente prescrito no currículo do curso Técnico em Mecânica do Senai - Unidade Vitória

O curso Técnico em Mecânica do Senai – Vitória (CETEC-AF) é uma modalidade de habilitação técnica de nível médio que pertence ao eixo de Controle e Processos Industriais. O referente curso tem duração de dois anos, com a carga horária de 1.860 horas. É ofertado nas modalidades subsequente e concomitante com, aproximadamente, 240 vagas anuais, no período matutino, vespertino e noturno.

No que se refere ao **público alvo**, fica exposto no plano, que o referido curso é destinado aos estudantes com idade mínima de 16 anos completos e matriculados no 2º ano do ensino médio ou que o tenha concluído (SENAI-DR/ES, 2016b).

Conforme o plano, há várias **formas de ingresso** dos educandos nos cursos de educação profissional do Senai-ES; algumas delas são:

- a) ingresso da comunidade, em que os alunos podem se matricular, enquanto houver vagas, diretamente nas unidades de ensino do Senai-ES;
- b) ingresso por meio Pronatec³⁸, ou por outros programas do governo, em que os alunos precisam participar de um processo seletivo e ser aprovados nele para realizar a matrícula;
- c) ingresso por meio da Aprendizagem Industrial, em que os alunos são contratados, como Adolescentes Aprendizizes, por uma empresa e encaminhados para a realização do curso no Senai-ES;
- d) ingresso por meio da Educação Básica articulada com Educação Profissional (EBEP), em que os alunos do Sesi são enviados para estudar no Senai-ES, na forma concomitante.

Essas formas de ingresso seguem, ora segundo os editais construídos pelo próprio Senai-ES, ora conforme os critérios das empresas/indústrias (SENAI-DR/ES, 2016b).

Para **justificativa** da oferta, fica definido que o curso Técnico em Mecânica “[...] enfatiza o resgate da formação humana em que o aluno, como sujeito histórico, produz sua existência pelo enfrentamento consciente da realidade dada, produzindo valores de uso, conhecimentos e cultura por sua ação criativa” (SENAI-DR/ES, 2016b, p. 9).

³⁸ O Pronatec - Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego - foi criado por meio da Lei 12.513/2011, com objetivo de ofertar cursos técnicos e profissionais de nível médio e de formação inicial e continuada.

Ainda fica exposto no currículo, que o referido curso visa propiciar condições para que os educandos possam engajar-se no mundo do trabalho, tendo como base as diretrizes explicitadas na LDB Nº 9.394/96 e outros dispositivos legais que normatizam a educação profissional e o ensino médio e “[...] a integralização destes dois níveis que têm como pressupostos a formação integral do profissional-cidadão” (SENAI-DR/ES, 2016b, p.10).

Conforme o exposto, a justificativa do plano de curso em tela menciona uma educação profissional centrada no ser humano, isto é, comprometida com a formação integral e cidadã dos sujeitos, o que é determinado pela legislação educacional vigente. Cabe verificar como isso se processa no decorrer das diretrizes expostas no plano, bem como na sua realização.

Em Senai-DR/ES (2016b, p. 10), fica determinado que o curso Técnico em Mecânica “[...] é oferecido em conformidade aos Itinerários Nacionais da Educação Profissional, estabelecidos pelo Senai-DN, tendo em vista as necessidades do setor industrial e da sociedade”, ficando claro que o referido curso visa permitir aos alunos o desenvolvimento de um Perfil Profissional. Para o Senai-ES (2016b), o Perfil Profissional remete às habilidades e os desempenhos que, idealmente, os educandos devem alcançar para se tornarem competentes no exercício do trabalho; essas competências são elaboradas por um comitê técnico setorial³⁹ de responsabilidade do Senai - Nacional (DN) e do Senai - Regional (DR).

No que se refere à competência profissional, fica definido, em Senai-DR/ES (2016b, p. 16), que implica na “[...] capacidade de mobilização, de forma articulada, dos saberes e habilidades necessárias à obtenção de resultados produtivos, compatíveis com os padrões de qualidade requisitados nas produções”. Desse modo, a oferta do curso Técnico em Mecânica se justifica pela possibilidade de formar trabalhadores “competentes” capazes de atender às necessidades do setor produtivo, no sentido de contribuir com a competitividade e com o desenvolvimento tecnológico das empresas. Isso fica explícito em Senai (2016b, p. 13):

³⁹ Fazem parte do comitê técnico setorial para elaboração dos perfis profissionais: especialistas da área tecnológica e de educação profissional do Senai e representantes de empresas, de sindicatos, dos associados, entre outros (SENAI-DN, 2010).

Em decorrência da absorção dos profissionais por parte das indústrias, julga-se o SENAI/ES ser fundamental a prorrogação da oferta do Curso Técnico em Mecânica para: habilitar profissionais Técnicos de Nível Médio capazes de atuar com as tecnologias de controle dos processos industriais e de contribuir para a competitividade do setor produtivo, atendendo às demandas da indústria por profissionais qualificados de acordo com as exigências decorrentes da evolução tecnológica. Além de contribuir para a formação de um profissional cujo perfil, além de agregar os conhecimentos básicos e específicos de sua área, contemple competências sociais como liderança, capacidade de adaptação, pró-atividade, entre outras que têm sido muito exigidas no mercado de trabalho atual.

O **objetivo geral do curso** é “ [...] Formar profissional [...] para atuar nos diversos segmentos do mercado, tais como instituições públicas, privadas e do terceiro setor proporcionando o desenvolvimento das capacidades técnicas, sociais, metodológicas e organizativas” (SENAI-DR/ES, 2016b, p. 15). Ao aluno que concluir o curso Técnico em Mecânica, é desejado que seja capaz de realizar as seguintes competências profissionais:

a) Atuar como elemento de ligação entre engenheiros e trabalhadores dos setores de produção na área de Mecânica, integrando e controlando as diversas etapas do processo de manufatura, agindo nas fases de projetos, processos, fabricação e controle; b) Conhecer as formas contemporâneas de linguagem, com vistas ao exercício da cidadania e à preparação básica para o trabalho, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; c) Compreender a sociedade, sua gênese e transformação e os múltiplos fatores que nela intervêm, como produtos da ação humana e do seu papel como agente social; d) Ler, articular e interpretar símbolos e códigos em diferentes linguagens e representações, estabelecendo estratégias de solução e articulando os conhecimentos das várias ciências e outros campos do saber; e) Compreender os fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática nas diversas áreas do saber; f) Aplicar métodos, processos e logística na produção, execução e manutenção de peças e componentes mecânicos; g) Executar a fabricação de componentes e conjuntos mecânicos; h) Desenhar, layouts, diagramas e esquemas de sistemas e componentes mecânicos correlacionando-os com as normas técnicas e com os princípios científicos e tecnológicos; i) Aplicar técnicas de medição e ensaios mecânicos visando à melhoria da qualidade de produtos e serviços da planta industrial; j) Auxiliar na avaliação das características e propriedades dos materiais, insumos e elementos de máquinas, aplicando os fundamentos matemáticos, físicos e químicos nos processos de controle de qualidade; k) Planejar e executar a manutenção de instalações e de sistemas mecânicos industriais, caracterizando e determinando aplicações de materiais, acessórios, dispositivos, instrumentos, equipamentos e máquinas; l) Operar máquinas, equipamentos, instrumentos de medição e ensaios mecânicos; m) Otimizar os sistemas convencionais de produção e manutenção, propondo incorporação de novas tecnologias; n) Coordenar equipes de trabalho que atuam na execução, operação, montagem, manutenção mecânica, aplicando métodos científicos, tecnológicos e de gestão; o) Realizar o controle da qualidade dos bens e serviços tendo como critérios a padronização e a mensuração; p) Aplicar normas técnicas de saúde e segurança do trabalho e meio ambiente; q) Aplicar normas técnicas e

especificações em projetos, processos de fabricação, na instalação de máquinas e equipamentos e na manutenção industrial mecânica, auxiliado por catálogos, manuais e tabelas; r) Elaborar orçamento de fabricação e de manutenção de máquinas e equipamentos, considerando a relação custo/benefício; s) Compreender os fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática nas diversas áreas do saber; e, t) Ter iniciativa e responsabilidade, exercer liderança, saber trabalhar em equipe, ser criativo e ter atitude ética (SENAI-DR/ES, 2016, p. 16).

É possível observar que o conjunto de habilidades acima descrito, que se pretende desenvolver nos alunos, enfatiza os aspectos mais ligados à atuação produtiva dos técnicos em mecânica em seu campo de trabalho do que a sua formação como cidadão, respondendo assim às demandas industriais e menos para atender às necessidades dos alunos/trabalhadores.

A **metodologia de ensino, de aprendizagem e de avaliação** está alicerçada na Metodologia Senai de Educação Profissional, que é “[...] suportada por um conjunto de processos e técnicas capazes de proporcionar aos alunos o desenvolvimento das competências necessárias a sua formação ou aperfeiçoamento profissional” (SENAI-ES, 2016b, p.16). Conforme a Metodologia Senai, todo o trabalho educativo tem como referência os perfis profissionais nacionais baseados em competências. Assim sendo, ao professor cabe a tarefa de criar ações educativas que permitam aos alunos desenvolver determinadas habilidades descritas no perfil profissional, o que pressupõe o protagonismo dos alunos como sujeitos do processo de aprendizagem, isto é, sujeitos capazes de “aprender a aprender”; e as avaliações em consonância ao método das competências, em que o professor avalia se os educandos desenvolveram as determinadas competências profissionais, bem como o desempenho realizado pelos alunos para adquiri-las (SENAI-ES, 2016b).

Nessa lógica, o **desenho curricular** do curso Técnico em Mecânica se fundamenta na metodologia de formação por competências. A organização do currículo se configura de forma modular, tendo por base a LBD nº. 9.394/96, entre outros dispositivos legais, como exposto em Senai-DR/ES (2016, p. 24):

Decreto nº 5.622/2005, da Lei nº 12.513/2011 (PRONATEC), nos Pareceres CNE/CEB nº 17/1997, nº 16/1999, nº 11/2008, nº 212/2006, nº 19/2008, nas Resoluções CNE/CES nº 04/1999, nº 03/2008, na Resolução do Conselho Nacional do SENAI nº 510/2011 e na Resolução nº 6/2012.

No Quadro 11, é possível observar com mais detalhes a organização modular do currículo, bem como as unidades de ensino e suas respectivas cargas horárias constantes na matriz curricular do curso analisado.

Quadro 11 – Matriz curricular do curso técnico em mecânica do Senai-ES

Módulos	Unidades Curriculares	Carga Horária	Certificação
I	Física Aplicada	40	Prosseguimento de estudos
	Matemática Aplicada	40	
	Metrologia	80	
	Eletricidade Básica para Mecânico	20	
	Tecnologia de Materiais	40	
	Desenho Técnico	80	
	Comunicação Oral e escrita	20	
	SUBTOTAL	320	
II	Resistência dos Materiais	40	Prosseguimento de estudos
	Tratamentos Térmicos	40	
	Elementos de Máquinas	60	
	Lubrificação	60	
	Desenho Técnico Assistido por Computador – CAD	60	
	Processos de Fabricação	40	
	SMS – Segurança, Meio Ambiente e Saúde	20	
	SUBTOTAL	320	
III	Tecnologia da Soldagem	80	Prosseguimento de estudos
	Usinagem	100	
	Metodologia de Projetos	20	
	Pneumática	40	
	Hidráulica	40	
	Ensaio Mecânicos	40	
	SUBTOTAL	320	
IV	Eletro-hidráulica e Eletropneumática	40	Prosseguimento de estudos
	Caldeiraria e Tubulações Industriais	40	
	Gestão da Qualidade na Indústria	20	
	Manutenção Industrial	100	
	PCP e PCM (Foi incluída essa disciplina)	40	
	Documentação Técnica (TCC)	20	
	Máquinas Térmicas	40	
	Operação de CNC	20	
	SUBTOTAL	320	
Carga Horária Total		1280	Diploma de Técnico em Mecânica (CBO: 3141-10)
Carga horária Estágio ou TCC		400	
Total Geral CH		1680	

Fonte: Senai-DR/ES (2016b, p. 26).

Conforme exposto na matriz curricular (Quadro 11), o curso Técnico em Mecânica é dividido em quatro módulos: o primeiro e o segundo possuem sete disciplinas cada um, o terceiro contém seis matérias e o quarto inclui oito unidades de ensino.

Cada módulo possui 320 horas, totalizando 1.280 horas. No final do curso, os alunos precisam completar mais 400 horas na realização de um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) ou um estágio na área técnica. Desse modo, a carga horária total do curso é 1.680.

É interessante notar que, embora a matriz curricular organize a sequência de conteúdos agrupados em blocos, denominados como módulos, tais agrupamentos não permitem saídas e entradas intermediárias. Nesse caso, o aluno precisa prosseguir o estudo, pois a certificação técnica é adquirida na somente na conclusão do curso.

Isso leva a inferir que estes agrupamentos não funcionam realmente como módulos, pois o currículo estruturado em módulos prevê o estudo de um conjunto de disciplinas de forma independente, sempre uma por vez, obedecendo a uma carga horária específica, que permite a certificação após a conclusão de cada módulo, podendo ser compreendido como um minicurso. Assim, o aluno não precisaria completar o curso técnico para adquirir a certificação das competências desenvolvidas.

No referido plano, há uma descrição de cada **disciplina do currículo** a ser ministrado: a carga horária; a relação dos conteúdos que deverão ser ensinados; a lista dos materiais de consumo e de materiais didáticos que deverão ser utilizados; a explicação de como devem ser executados os exercícios práticos; e sugestões de bibliografias.

Com base nessas informações, foi possível identificar quais são as disciplinas de natureza mais teóricas e as mais práticas. Assim, elaborei o Quadro 12, para melhor visualização da natureza de cada disciplina.

Quadro 12 – Disciplinas teóricas e práticas do curso técnico do Senai-ES

MÓDULOS	DISCIPLINAS TEÓRICAS Ministradas em salas de aula	DISCIPLINAS PRÁTICAS Ministradas em laboratórios e oficinas
I	Comunicação oral e escrita (20h); Física aplicada (40h); Matemática aplicada (40h); Eletricidade básica para mecânico (20h); Tecnologia de materiais (40h);	Metrologia (80h), Desenho técnico (80h);
II	Segurança, meio ambiente e saúde-SMS (20h); Resistência dos materiais (40h); Processos de fabricação (40h); Tratamentos térmicos (40h);	Elementos de máquinas (60h); Lubrificação (60h); Desenho técnico assistido por computador-Cad (60h);
III	Metodologia de projetos (20h);	Tecnologia da soldagem (80h); Usinagem (100h); Pneumática (40h); Hidráulica (40h); Ensaios mecânicos (40h);
IV	Gestão da qualidade na indústria (20h); Planejamento e controle da produção da manutenção-PCP/PCM (40h); Documentação técnica-TCC (20h).	Eletrohidráulica e eletropneumática (40h); Caldeiraria e tubulações industriais (40h); Manutenção industrial (100h); Operação de CNC (20h); Máquinas térmicas (40h).
Total de disciplinas e suas cargas horárias	13 disciplinas: 09 são técnicas (280h), 03 são propedêuticas (100h) e 01 é sobre o mundo do trabalho (20h) (400 horas)	15 disciplinas: Todas são técnicas (880h) (880 horas)
Total geral	28 disciplinas (1.280 horas)	

Fonte: elaboração da autora a partir dos dados expostos em Senai (2016)

O Quadro 12 mostra que a estrutura curricular do curso Técnico em Mecânica do Senai-ES é composto por 28 disciplinas, totalizando 1.280 horas. Fica exposto que 15 disciplinas preveem atividades práticas em laboratórios e/ou oficinas, ocupando 880 horas, o que representa 68,7% da carga horária total dos conteúdos estudados no curso.

Por outro lado, 13 unidades de ensino são disciplinas teóricas em que as exposições dos conteúdos acontecem, preferencialmente, em salas de aula. As disciplinas teóricas ocupam 400 horas, ou seja, 31,2% da carga horária total. Desse modo, a matriz curricular indica que o curso Técnico em Mecânica do Senai-ES é predominantemente composto por atividades práticas, posto que o peso temporal das disciplinas práticas é maior que o peso das disciplinas teóricas.

O estágio na área técnica, de 400 horas, não foi considerado, para fins desta pesquisa, como uma disciplina; mas é interessante observar que essa atividade não é apontada como obrigatória, pois os alunos podem optar por fazer, no lugar no

estágio, um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Se acrescentarmos o tempo do estágio, o peso do ensino prático aumenta; mas, se considerarmos o TCC, a carga horária das disciplinas teóricas quase se iguala ao tempo das disciplinas práticas.

Além do mais, é possível visualizar que grande parte do currículo contempla conteúdos da área tecnológica; são exatamente 24 disciplinas técnicas, ou profissionalizantes, que ocupam 1.160 horas, o que significa que quase 91% da carga horária total do currículo é constituída por disciplinas da área específica da mecânica.

Apenas três disciplinas pertencem à área básica, comumente ministradas no ensino propedêutico (fundamental e médio); são elas: física aplicada, matemática aplicada e comunicação oral e escrita⁴⁰, que, juntas, completam 7,8% da carga horária do currículo. O plano também contempla uma disciplina no campo do mundo do trabalho, denominada de Segurança, Meio ambiente e Saúde (SMS), que representa 1,5% da carga horária total dos conteúdos estudados no curso técnico em mecânica. A oferta dessas disciplinas se torna necessárias para a formação técnica.

Os conteúdos propedêuticos permitem a apropriação de saberes que são bases para a compreensão do conhecimento técnico, uma vez que esse conhecimento não se sustenta por si próprio, mas se fundamenta nas ciências básicas; nessa lógica, os conceitos, os raciocínios e as práticas da área técnica pressupõem o domínio de saberes transdisciplinares. No caso da mecânica, as ciências matemática e física contribuem de modo significativo para uma compreensão ampla e contextualizada dos conhecimentos relativos a essa área tecnológica. As disciplinas vinculadas ao mundo do trabalho, como a SMS, contribuem para a formação de profissionais éticos, responsáveis e conscientes dos seus deveres e direito. Contudo, a presença desses conteúdos no referido curso, é mínima.

Além do mais, há outros saberes científicos importantes que permitem uma formação profissional completa, capaz de possibilitar a reflexão sobre o mundo do trabalho e as experiências de emancipação e autonomia dos sujeitos – mas que não

⁴⁰ Comunicação oral e escrita é um dos conteúdos da disciplina de língua portuguesa.

são contempladas no curso técnico em questão. É o caso, por exemplo, das disciplinas das ciências humanas. Segundo Lima (2016, p. 83), “[...] essa área possui enorme importância para a formação do pensamento crítico dos alunos, sobretudo no que diz respeito às bases sócio-históricas relacionadas ao conceito de Trabalho”.

De modo geral, os conteúdos de ensino, apresentados no plano de curso analisado, estão pautados no modelo das competências (saber ser, saber fazer, saber conhecer), por conseguinte, apontam para uma formação pragmática, isto é, uma formação de profissionais com habilidades que seriam aquelas demandadas pelo mercado. Além do mais, o plano de curso não aponta uma estratégia de integração entre os conteúdos e de articulação entre a teoria e a prática. Esse tipo de organização curricular, portanto, não prevê a superação da fragmentação do ensino profissional e não visa contribuir para a consolidação da educação politécnica, que tem como foco propiciar a formação dos sujeitos em múltiplas dimensões (omnilateral).

Um esforço da instituição que sinaliza no sentido de superar essa questão pode ser visto no programa EBEP, que visa a articulação do ensino médio com a educação profissional na modalidade concomitante. Assim, os alunos podem estudar, em um turno, no ensino médio em uma das escolas do SESI e, no outro turno, cursar a educação profissional em uma das unidades do Senai.

Entretanto, esse programa é insuficiente para uma formação completa dos sujeitos, devido aos próprios limites formativos estabelecidos pela modalidade concomitante e subsequente. Nessas modalidades, a educação profissional tende a ser resumida em uma complementação do ensino médio, uma vez que o ensino médio propedêutico não dá conta de oferecer uma formação para o trabalho; assim, a EP é compreendida meramente como uma alternativa para a instrumentalização profissional e ingresso no mercado.

As análises desenvolvidas até aqui são limitadas, posto que as prescrições do trabalho docente nos planos de cursos são frágeis frente à realidade vivenciada pelos professores no cotiando da escola. Assim sendo, torna-se importante dialogar

com os professores do Senai – Vitória (CETEC-AF) sobre a docência no curso Técnico em Mecânica.

6.1.2 Trabalho docente realizado segundo a percepção dos professores do curso Técnico em Mecânica do Senai - Unidade Vitória

Como se sabe, o Senai é uma escola com características peculiares: trata-se de uma entidade privada que atua em áreas comuns à do setor público; seus serviços são financiados principalmente pelo Estado e pelo setor industrial, o que é traduzido na parceria público-privado muito afeito ao Estado Neoliberal.

No campo da educação profissional, o Senai é umas das maiores referências na América Latina. No Espírito Santo, não é diferente, a instituição desenvolve vários programas educacionais, seja de iniciativa dos governos ou das indústrias como, por exemplo, o Pronatec e a Aprendizagem industrial⁴¹. Esse prestígio social do Senai traz impactos para docência.

Nesse sentido, o coordenador HN relata que “se tem algum problema econômico ou social no país, o Senai é lembrando como algo que vai resolver, que tem a solução; então, se tem crise, o Senai deve qualificar mão de obra para resolver a crise”, permitindo inferir que os professores se veem responsáveis por um trabalho docente capaz de responder às demandas e a enfrentar desafios que estão além da sua formação. Sobre isso, HN desabafa: “nós, professores do Senai, somos muito exigidos pela sociedade, pelo governo e pela indústria”.

É interessante destacar que, ao longo deste trabalho, tratei os profissionais do Senai-ES como professores, mas, juridicamente esses profissionais são reconhecidos como instrutores de ensino de educação profissional⁴². Existe dentro da instituição um conflito no que se refere ao reconhecimento dos instrutores como

⁴¹ Aprendizagem Industrial é um programa regimental do Sistema S, fundamentado na Lei n.º 10.097/00 que prescreve os direitos trabalhistas dos adolescentes (menores) aprendizes.

⁴² Alguns profissionais do Senai-ES têm reconhecido a sua função de professor devido à ordem da justiça do trabalho.

pertencentes à categoria do magistério. Sendo assim, os trabalhadores do Senai-ES, embora exerçam atividades típicas da docência, não possuem as condições de trabalho previstas aos profissionais do magistério. Isso fica claro no depoimento da direção do Senalba-ES: “não temos as condições próprias da docência, não temos garantido o tempo de planejamentos, nem os recessos, jornada de meio período, aposentadoria especial, entre outros direitos que são próprios do professor”.

Mesmo assim, todos os professores entrevistados nesta pesquisa afirmaram que se identificam profissionalmente como professores e admitem que gostam de trabalhar na área do magistério. Além do mais, o perfil do público dessa instituição é bem específico. Conforme aponta o professor AC, “o Senai-ES lida com o público de maior necessidade, ou seja, a gente lida com a comunidade carente”. O mesmo professor retoma a história da instituição e destaca que “o Senai surgiu focado em propiciar a formação de menores aprendizes aos jovens que possuíam maior vulnerabilidade social; [...] a maioria dos nossos clientes ainda hoje continua sendo jovens das classes populares”. O professor ER complementa: “a maioria dos alunos vem de escola pública com uma base na área da exata não consolidada e muitos estão faz tempo fora da escola”.

Esse perfil de aluno traz implicações para o trabalho docente, se configurando num desafio para o processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, o professor AC confessa: “o meu maior desafio é o perfil dos alunos” e explica que “muitos alunos chegam aqui sem ter o domínio da matemática, física e química, isso dificulta nosso trabalho. É um desafio fazer um aluno desse compreender questões da área técnica”. O professor JG também afirma: “minha maior dificuldade é ensinar o conhecimento técnico para os alunos com pouco domínio dos conhecimentos básicos da matemática e da física”.

É evidente que o conhecimento prévio das ciências básicas pelos alunos acarreta implicações ao trabalho dos professores. No caso do curso Técnico em Mecânica do Senai-ES, os entrevistados apontam que a maioria dos alunos é da classe popular, oriundos de escola pública e apresentam carência no domínio dos conteúdos da ciências exatas.

Sendo assim, os professores precisariam trabalhar com a classe popular, lançando-se ao desafio de inserir seus alunos na cultura e no conhecimento científico produzido pela humanidade, sem discriminação e exclusão dos indivíduos, legitimando o direito universal à formação cidadã e a preparação para o trabalho. Também se faz necessário ao docente repensar sua atividade de ensino constantemente, sendo flexível e adaptável às necessidades de cada turma e indivíduos, tendo em vista a efetivação do processo de ensino e de aprendizagem.

Para melhorar e facilitar o processo educativo, o curso Técnico em Mecânica do Senai-ES integra, no currículo, três disciplinas propedêuticas (matemática, física e comunicação oral e escrita) que são ministradas no primeiro módulo, como pode ser visto na análise da matriz curricular desenvolvida anteriormente. O professor ER esclarece: “a gente ministra essas disciplinas porque percebemos que era necessidade tanto dos alunos para compreender o conteúdo técnico como dos professores para ensinar o conteúdo técnico [...] temos tido bons resultados com essa prática”.

Como exposto, o plano de curso não menciona uma ação de articulação entre as disciplinas do currículo, mas, segundo os docentes do Senai-ES, na atividade de ensino, os conteúdos se atravessam de algum modo, pois, como explica o professor CA “no curso de mecânica, todas as disciplinas de certa forma se complementam como, por exemplo, as disciplinas de desenho e metrologia que atravessam todo o currículo do curso”. Esse professor deixa essa ideia mais clara no seguinte enunciado:

Os módulos do curso técnico em mecânica iniciam com conteúdos mais básicos e vão se especificando de uma forma em que os assuntos estudados no primeiro módulo sejam requisitos para compreensão do módulo seguinte e, assim, sucessivamente. Por exemplo, metrologia e desenho a gente usa quase que no curso inteiro, então, elas aparecem no primeiro módulo. A disciplina de usinagem e soldagem são do terceiro período e nelas se aplicam os conhecimentos de metrologia e do desenho, pois para usinar ou soldar é preciso saber medir peça e conferir medidas, além de saber interpretar o projeto desenhado (Prof. CA-Senai-ES).

Portanto, embora não esteja prescrita, a articulação entre os conteúdos é pressuposta na realidade da atividade de ensino, no contexto do curso Técnico em Mecânica do Senai-ES, segundo afirmam os docentes entrevistados.

Outra articulação que também não é prevista no plano de curso, mas é pressuposta na atividade docente ora analisada, é relação entre a teoria e a prática. Sobre isso, o coordenador HN afirma: “na área técnica, não pode ensinar somente a teoria nem só a prática; os alunos têm que sair dominando os dois”. O professor ER explica: “não posso ensinar a prática sem que os alunos dominem a teoria, pois a teoria é importante para que o aluno possa compreender o que faz na prática”.

Contudo, os professores advertem que, no seu trabalho educativo, há uma ênfase no ensino da prática, e isso fica claro no depoimento do professor AC: “pelo que vejo aqui, entre meus colegas da mecânica, a maioria tende a ensinar a teoria e a prática, mas focando mais na parte prática”. O mesmo professor afirma que isso se justifica devido ao fato de que “o Senai-ES se preocupa em formar para o mercado de trabalho, então, as atividades práticas são muito importantes para nós, porque o aluno aprende o que ele precisa fazer dentro da indústria”. Nesse sentido, o professor JG ressalta “o que me motiva, aqui, no Senai-ES, é saber que os meus alunos estão saindo com um conhecimento prático, e não teórico”.

É interessante destacar que, no plano de curso, a Metodologia Senai é apontada como norteadora do trabalho pedagógico dos docentes, baseada em competência (saber Conhecer, saber Fazer, saber Ser); todavia, os docentes entrevistados disseram não ter domínio sobre esse método de ensino, logo, é possível entender que se trata de um método ainda em fase de planejamento na unidade estudada.

Questionados sobre os objetivos e as finalidades do curso técnico em mecânica do Senai – Vitória (CETEC-AF), o professor CA enfatiza que o referido curso tem o objetivo de “formar profissionais que têm vontade de trabalhar na área da mecânica industrial; então, devemos propiciar a capacitação e a aptidão demandada por esse setor, permitindo aos alunos condições para atuar dentro das indústrias”.

O professor VT esclarece que a educação profissional, no contexto do curso Técnico em Mecânica do Senai-ES, “permite não apenas a formação de seres operantes, mas também a formação de seres pensantes, até porque o contexto da indústria demanda trabalhadores que raciocinam”. O professor JG complementa, enfatizando que o raciocínio (ou reflexão) sobre as atividades mecânicas possibilita ao aluno interpretar o mundo de uma forma diferente, o que fica claro no seguinte depoimento desse professor:

O curso técnico em mecânica permite o aluno adquirir conhecimentos de atividades que se realizam no seu cotidiano, mas que ele não percebia como, por exemplo, quando o ônibus abre a porta, o sistema usado nessa atividade é pneumático. A mesa, a cadeira, o computador, tudo passa por um processo mecânico. Ou seja, o curso faz o aluno enxergar o mundo de uma forma ampla, como ele possivelmente não via antes. Em minha opinião, a pessoa que não conhece a mecânica, não conhece o mundo, pois o mundo é mecânico (Prof. JG).

Esse mesmo professor afirma que o referido curso “contribui com a mudança de cultura dos alunos” e “a qualificação profissional para a vida”. Sendo assim, embora os professores tenham enfatizado que a formação técnica em mecânica ofertada pelo Senai-ES apresenta como foco o mercado e a empregabilidade, é possível inferir que, na realidade da sala de aula, a atividade de ensino pode ultrapassar esse enfoque. Portanto, o trabalho docente no Senai-ES possui uma especificidade.

Frente ao exposto, é possível concluir que a escola observada se configura como um ambiente industrial, que prevê uma relação entre o professor-aluno diferente de uma escola básica, posto que dos professores e dos alunos é exigido um comportamento próximo ao que se vivenciam nas indústrias.

O objetivo do referido curso técnico, exposto tanto no plano e como nos relatos dos docentes, é atender às demandas do mercado, sobretudo, do setor industrial. É importante destacar que, na atividade de ensino, o professor pode ultrapassar essa prerrogativa. Também fica evidente que o trabalho docente no Senai – Vitória (CETEC-AF) tende a uma uniformidade, em que o enfoque é o desenvolvimento das habilidades práticas (ou técnicas) para exercício laboral - muito afeito à lógica do Capital.

Por outro lado, o perfil de aluno que essa instituição atende é bem específico: classe popular e oriunda de escola pública. É provável que a formação profissional, para muitos desses alunos, signifique ter a oportunidade de inserção ou ascensão social. Daí o caráter do trabalho docente no Senai-ES, em que seus serviços são demandados tanto pelo setor econômico - vinculado ao capital, como pela sociedade - vinculada à classe trabalhadora.

É possível notar também que os professores, embora não sejam reconhecidos pertencentes a essa categoria profissional - se sentem satisfeitos atuando no magistério, se identificam como professores e se consideram responsáveis pela qualidade dos serviços da instituição, sobretudo no que se refere à qualificação de mão de obra.

6.2 ESPECIFICIDADE DO TRABALHO DOCENTE NO CURSO TÉCNICO EM MECÂNICA DO IFES – CAMPUS VITÓRIA

Esta seção visa discutir o trabalho docente prescrito nos planos de curso e realizado segundo a perspectiva dos docentes no contexto do IFES- campus Vitória. O objetivo é compreender a especificidade da docência nessa instituição. Para isso, inicialmente é feita uma análise do plano do curso técnico em mecânica e, em seguida, dos depoimentos dos professores do IFES-campus Vitória.

6.2.1 Trabalho docente prescrito no currículo dos curso Técnico em Mecânica do Ifes - Campus Vitória

Conforme exposto em seu plano de curso (INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO, 2006), o **curso Técnico em Mecânica** - pertencente ao eixo tecnológico controle e processos industriais – é ofertado a partir três modalidades: subsequente, concomitante e integrado ao ensino médio. Todavia, nesta pesquisa comparativa, será analisado apenas o currículo dos cursos concomitante e subsequente, já que o Senai-ES não oferta a modalidade integrado, resumindo-se a ao trabalho com o EBEP.

De acordo com o plano analisado, o curso Técnicos em Mecânica (nas modalidades concomitante e subsequente) possui a carga horária total de 1.680 horas e duração de dois anos. Os cursos são ofertados nos turnos vespertino e noturno. Anualmente, são oferecidas duas turmas: uma por semestre com trinta e oito vagas, aproximadamente, cada turma.

No que se refere ao **público Alvo**, o plano esclarece que as vagas do curso técnico concomitante são destinadas aos alunos, matriculados no ensino médio, que desejam cursar a educação profissional no IFES; neste caso, os alunos fazem somente o ensino técnico no IFES. As vagas do curso técnico subsequente são ofertadas aos alunos que concluíram o ensino médio.

Para **ingresso** no curso, os alunos precisam realizar um processo seletivo, a partir da realização de prova objetiva. Normalmente, essa seleção se dá por meio de concurso público *multicampi*, organizado pelo Ifes.

A instituição justifica a oferta do curso Técnico em Mecânica pela necessidade de funcionários qualificados e eficientes demandados pelo mercado, sobretudo para atender ao setor industrial capixaba, o que está explícito no seguinte trecho do plano do curso (INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO, 2006, p. 7, negrito meu).

Diante deste cenário promissor, a nossa responsabilidade em formar profissionais para atender a este mercado torna-se prioridade, tendo em vista a preocupação das empresas com a eficiência e qualificação de seus funcionários. A reformulação curricular do **curso de Mecânica vem atender às exigências de um mercado de trabalho** cada vez mais competitivo e mutante, no sentido de oferecer à sociedade uma formação profissional com duração compatível com cursos técnicos e, principalmente, mais inter-relacionada com a atualidade e os requisitos profissionais

Ainda de acordo com o plano mencionado, o curso Técnico em Mecânica é desenvolvido “[...] em interação com o setor industrial, comercial e entidades atuantes em Mecânica na região metropolitana de Vitória, focando as funções relacionadas às subáreas de Manutenção, Produção e Instalações de Máquinas e Equipamentos” (INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO, 2006, p. 8); e tem como **objetivo geral** formar profissionais que sejam capazes de executar “[...] atividades de caráter técnico e profissional na área da Indústria, com habilitação em

mecânica, numa perspectiva de desenvolvimento social, econômico e político, visando à melhoria da qualidade na produção industrial” (INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO, 2006, p. 8).

Além disso, fica definido que o curso visa propiciar a formação de profissionais com habilidade para “[...] planejar, implantar e controlar a manutenção de um sistema produtivo ou de serviço na área industrial, utilizando-se de tecnologias, normas e legislação vigentes” (INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO, 2006, p. 8).

Nessa lógica, o referido curso tem como foco desenvolver um Perfil Profissional, que inclui determinadas atribuições, as quais os alunos devem ser capazes de apresentar ao concluir o curso. Essas atribuições são desdobradas em algumas habilidades que, conforme exposto no plano de curso (INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO, 2006, p. 9), são:

- Lidar com a cultura técnico-científica de forma dinâmica, ética, empreendedora e criativa, nas atividades de operação, instalação e manutenção de máquinas e equipamentos industriais;
- Planejar, organizar, executar e controlar os serviços de manutenção mecânica de componentes, conjuntos e máquinas industriais, tanto de natureza corretiva quanto preventiva e preditiva, assegurando uma maior disponibilidade dos equipamentos para a operação;
- Executar serviços de fabricação de componentes e equipamentos mecânicos em máquinas e instalações;
- Coordenar e desenvolver equipes de trabalho que atuam na manutenção, aplicando métodos e técnicas de gestão administrativa e de pessoas;
- Desenvolver e interpretar desenhos de peças e conjuntos mecânicos de acordo com as normas técnicas;
- Aplicar técnicas de medição e ensaios visando a melhoria da qualidade de produtos e serviços da planta industrial;
- Aplicar métodos, processos e logística na manutenção;
- Aplicar normas técnicas de saúde, meio ambiente e segurança do trabalho e de controle de qualidade na planta do processo industrial;
- Resolver situações problemas que exijam raciocínio abstrato, percepção espacial, memória auditiva, memória visual, atenção concentrada, operações numéricas, criatividade e manuseio de materiais, ferramentas, componentes e equipamentos.

É possível notar que as justificativas, os objetivos e as finalidades do curso Técnico em Mecânica, apresentadas no plano analisado, imprimem uma concepção estreita de educação profissional, vinculada à formação instrumental. Por conseguinte, o perfil profissional a ser formado no curso engloba habilidades técnicas restritamente voltadas à realização de atividades laborais.

O referido plano de curso não exhibe habilidades mais amplas, necessárias à formação humana, como, por exemplo, que possibilite aos alunos compreender os seus direitos trabalhistas e as relações que são estabelecidas no mundo do trabalho. Essa concepção limitada sobre a educação profissional fica ainda mais evidente, quando claramente é anunciado que a **metodologia de ensino, de aprendizagem e de avaliação** favorece os princípios do modelo das competências, tendo como referências as diretrizes curriculares nacionais do ensino médio e as diretrizes curriculares nacionais da educação profissional de nível técnico (INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO, 2006).

O Ifes utiliza o conceito de competência como “[...] a capacidade de mobilizar, articular e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessários para o desenvolvimento eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho” (INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO, 2006, p. 10).

Desse modo, as metodologias pedagógicas utilizadas nos cursos técnicos, subsequentes e concomitantes, na área de mecânica devem ser “[...] aquelas relacionadas aos métodos ativos, onde a participação do aluno enquanto sujeito do processo de sua formação profissional é condição *‘sine qua non’*” (INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO, 2006, p. 11). Conforme exposto nos planos de curso, dentre essas metodologias, ganha destaque o desenvolvimento de projetos e de resoluções de situações problemas, “[...] por apresentarem maior adequação ao modelo de competências e por colocarem o aluno em situações reais ou simuladas de trabalho” (INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO, 2006, p. 12). Sobre as atividades de avaliação, fica definido, que “[...] devem permitir diagnosticar os avanços do aprendiz no desenvolvimento das competências/habilidades de interesse. A avaliação da aprendizagem respeitará a condição de cada competência elencada nos módulos” (INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO, 2006, p. 96).

No plano analisado, alguns instrumentos de avaliação são apontados como sugestões: exercícios, participação dos alunos nas aulas, arguições, provas, seminários, trabalhos, fichas de observação, relatórios, autoavaliações. Nessa lógica, o **desenho curricular** dos cursos técnicos em mecânica adota o modelo de

competências, tendo como base a Resolução CNE/CEB nº 04/99 (INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO, 2006).

No Quadro 13, está evidenciada a matriz curricular do curso Técnico em Mecânica: seus módulos e suas respectivas disciplinas e carga horária.

Quadro 13 – Matriz Curricular do curso Técnico em Mecânica do Ifes (subsequente e concomitante)

CARACTERÍSTICA: REGIME MODULAR		CARGA HORÁRIA: 1200 HORAS		
	DISCIPLINAS	AULAS SEMANAIS	AULAS SEMESTRAIS	C.H. MÓDULO
MÓDULO I	Desenho Mecânico I	03	48	36
	Controle Dimensional	03	48	36
	Eletroeletrônica Aplicada	05	80	60
	Elementos de Máquinas	02	32	24
	Tecnologia dos Materiais I	03	48	36
	Mecânica Técnica	05	80	60
	Informática Aplicada	02	32	24
	Redação Técnica	02	32	24
	SUBTOTAL	25	400	300
MÓDULO II	Desenho Mecânico II	05	80	60
	Fabricação Mecânica I	06	96	72
	Manutenção Mecânica I	03	48	36
	Máquinas Térmicas I	04	64	48
	Tecnologia dos Materiais II	05	80	60
	Legislação Trabalhista	02	32	24
	SUBTOTAL	25	400	300
MÓDULO III	Desenho Auxiliado por Computador	02	32	24
	Fabricação Mecânica II	10	160	120
	Manutenção Mecânica II	03	48	36
	Tecnologia da Soldagem	03	48	36
	Ensaio de Materiais	05	80	60
	Segurança, Meio Ambiente e Saúde	02	32	24
SUBTOTAL	25	400	300	
MÓDULO IV	Caldeiraria e Tubulação Industrial	05	80	60
	Manutenção Mecânica III	03	48	36
	Lubrificação	03	48	36
	Hidráulica e Pneumática	05	80	60
	Máquinas Térmicas II	04	64	48
	Planejamento e Controle da Manutenção	03	48	36
	Fundamentos de Administração	02	32	24
SUBTOTAL	25	400	300	
SUBTOTAL				1200
ESTÁGIO				480
CARGA HORÁRIA TOTAL				1680

Fonte: Instituto Federal do Espírito Santo (2006, p. 26).

No Quadro 13 fica claro que o curso técnico em mecânica (concomitante e subsequente) possui 28 disciplinas⁴³, divididas em quatro módulos: o primeiro e o quarto com oito disciplinas, o segundo e o terceiro com seis disciplinas. Cada módulo possui 300 horas, totalizando a carga horária de 1.200.

No final do curso, os alunos precisam desenvolver um estágio, de 480 horas, na área técnica, que é considerado uma atividade obrigatória para obtenção do certificado e deve ser desenvolvido após a conclusão do Módulo II. Por fim, a carga horária total do curso é 1.680 horas (INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO, 2006).

Como já mencionado, a proposta da organização curricular modular - ao permitir uma capacitação pontual e de curta duração - é coerente com a formação imediatista voltada para a empregabilidade ou para o mercado. O plano analisado, porém, mostra que a modularização no curso Técnico em Mecânica do Ifes - Campus Vitória não foi consolidado em prol dessa estratégia formativa. Nesse caso, para possuir a certificação técnica, os alunos precisam concluir o curso.

No plano, são apresentados os planejamentos didáticos e pedagógicos de cada **disciplina curricular**. Assim, para cada disciplina ficam definidos: o módulo ao qual pertence; os professores responsáveis pela ministração das aulas; as habilidades e as competências que devem ser desenvolvidas; os conteúdos programáticos a serem ministrados e as estratégias de aprendizagem a serem mediadas pelos professores; recursos e materiais que podem ser utilizados durante as aulas; como devem ser e quais são os critérios e os instrumentos de avaliações da aprendizagem dos alunos; e referências bibliográficas.

Com base nessas informações, foi possível criar o Quadro 14, que apresenta as disciplinas de caráter teórico e caráter prático do currículo do curso Técnico em Mecânica do Ifes.

⁴³ Além das disciplinas obrigatórias, os alunos do curso técnico em mecânica podem, se desejar, cursar disciplinas optativas, que não compõem o currículo mínimo do curso, pois são consideradas ofertas suplementares com vista a complementar a formação dos alunos (INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO, 2006).

Quadro 14 – Disciplinas teóricas e práticas do curso técnico do Ifes

MÓDULOS	DISCIPLINAS TEÓRICAS Ministradas em salas de aula	DISCIPLINAS PRÁTICAS Ministradas em laboratórios e oficinas
I	Redação técnica (24h); Tecnologia dos materiais I (36h); Mecânica Técnica (60h);	Controle Dimensional (36h); Eletroeletrônica Aplicada (60h); Elementos de Máquinas (24h); Desenho mecânico I (36h); Informática Aplicada (24h);
II	Legislação trabalhista (24h); Tecnologia dos materiais II (60h); Máquinas térmicas I (48h); Desenho mecânico II (60h);	Fabricação mecânica I (72h); Manutenção mecânica I (36h)
III	Segurança, meio ambiente e saúde (24h);	Fabricação mecânica II (120h); Manutenção mecânica II (36h); Tecnologia da soldagem (36h); Desenho auxiliado por computador (24h); Ensaio de materiais (60h)
IV	Fundamentos de administração (24h); Planejamento e controle de manutenção (36h).	máquinas térmicas (48h), Manutenção mecânica III (36h); Hidráulica e pneumática (60h); Lubrificação (36h); Caldeiraria e tubulação industrial (60h)
Total de disciplinas e suas cargas horárias	10 disciplinas: 09 são técnicas (300h); 01 é propedêutica (24h); e 03 são referentes ao mundo do trabalho (72h) (396 horas)	17 disciplinas: Todas são técnicas (804h) (804 horas)
Total Geral	27 disciplinas (1.200 horas)	

Fonte: elaboração da autora a partir dos dados expostos em Instituto Federal do Espírito Santo (2006)

Conforme exposto no Quadro 14, a estrutura curricular do curso Técnico em Mecânica do Ifes é composto por 27 disciplinas, que totalizam 1.200 horas, sendo que 17 disciplinas contemplam atividades práticas em laboratórios e/ou oficinas, ocupando 804 horas, ou seja, 67% da carga horária total dos conteúdos estudados.

Em contrapartida, o currículo contém 10 disciplinas teóricas, em que as atividades de ensino acontecem, preferencialmente, nas salas de aula, ocupando 396 horas, o que representa 33% da carga horária total. Portanto, o curso analisado é predominante composto por atividades práticas, posto que a carga horária dessas disciplinas possui maior peso do que a carga horária das disciplinas teóricas. O estágio na área técnica não foi considerado, para fins desta pesquisa, como uma disciplina, mas, trata-se de uma atividade obrigatória. Contudo, se acrescentado o tempo do estágio, que é de 480 horas, o peso do ensino prático se alargaria.

É possível notar também que a maior parte dos conteúdos presente no currículo é da área tecnológica. São, exatamente, 23 disciplinas técnicas, específicas da área de mecânica, completando 1.104 horas, ou 92% da carga horária total do curso.

O plano contempla um conteúdo da língua portuguesa (redação técnica), que contempla 2% da carga horária do currículo. A falta de mais disciplinas propedêuticas como, por exemplo, matemática, física, química, no referido plano de curso, pode ser devido ao pressuposto de que elas são ministradas interdisciplinarmente: por exemplo, é possível visualizar alguns conteúdos de matemática na disciplina de mecânica técnica (módulo I). Essa ausência também pode ocorrer devido ao pressuposto de que os alunos se inserem no curso técnico dominando as ciências básicas, uma vez que passam por uma seleção mediante concurso público.

Outro motivo que poderia justificar tal carência é que o curso Técnico em Mecânica (subsequente e concomitante) não tem a preocupação de propiciar a formação propedêutica dos seus alunos. Em resumo, no plano fica prescrito o caráter, predominantemente, instrumental do curso, que não visa superar a formação fragmentada e imediatista dos trabalhadores, prevista historicamente nos cursos de educação profissional no Brasil.

Por outro lado, o Ifes - Campus Vitória oferece três disciplinas relacionadas ao mundo do trabalho (legislação trabalhista, fundamentos de administração e segurança, meio ambiente e saúde), que, juntos, tomam 72 horas, isto é, apenas 6% da carga horária total das disciplinas contempladas no currículo. Sem dúvida, essas disciplinas são importantes para o desenvolvimento de uma formação técnica mais ampla, no sentido da formação integral. Contudo, sua carga horária é mínima em relação a outras disciplinas específicas da área técnica.

É importante citar a modalidade integrada ao ensino médio e da educação profissional ofertada pelo Ifes, que, por motivos metodológicos, não foi o contexto de estudo desta pesquisa. Conforme autores do campo trabalho e educação, como Moura (2014a), Ciavatta (2015) e Frigotto (2001), essa é a modalidade que mais se aproxima de uma educação politécnica para uma formação omnilateral. A educação

integrada pressupõe as articulações entre os conteúdos, as pessoas, os espaços e os tempos. Nesse caso, a EP não é compreendida isolada do ensino propedêutico. Ao contrário, a integração permite uma concepção ampla sobre a educação. Esses autores defendem que, embora haja vários desafios para a efetivação plena dessa política, a integração curricular é um caminho para uma educação que permite a formação humana.

Moura (2014a) explica que a centralidade na dimensão humana não nega a competência técnica, nem se limita a ela. Para esse autor, a formação na dimensão do ser humano possibilita ultrapassar a formação tecnológica, permitindo aos sujeitos desenvolver a sua própria emancipação e sua autonomia; a compreender a sua realidade e o seu mundo; agir na sociedade de modo crítico e consciente. Assim, a formação na dimensão humana é essencial para se construir uma educação que não vise formar mão de obra submissa ao capital, mas seres humanos livres. Para o autor, a educação integrada é um caminho nessa direção.

Tendo em vista os limites dessa análise, posto que as prescrições do trabalho docente nos planos de cursos são frágeis, frente à realidade vivenciada pelos professores no cotiando da escola, torna-se importante dialogar com os professores do Ifes - Campus Vitória sobre a docência no curso Técnico em Mecânica.

6.2.2 Trabalho docente realizado segundo a percepção dos professores do curso Técnico em Mecânica do Ifes – Campus Vitória

Como já exposto, os Institutos Federais (IFs) possuem características específicas: se configuram numa autarquia, pertencem à Rede Federal, possuem natureza pública e gratuita do ensino, seus serviços são mantidos pelo orçamento público central.

No campo da educação profissional, os IFs são referências em todo o território brasileiro. No Espírito Santo, não é diferente, a instituição possui reconhecimento e

prestígio social⁴⁴. Essas características configuram numa identidade institucional que pode refletir na docência.

De modo geral, ser professor da rede federal é um status prestigiado na sociedade. Os professores são juridicamente reconhecidos, pertencentes à categoria do magistério e possuem condição de servidores estatutários, o que inclui a estabilidade profissional, a aposentadoria especial e a carga horária de trabalho própria do professor. Nesse sentido, os professores do Ifes - Campus Vitória, entrevistados nesta pesquisa, afirmam que são satisfeitos com as condições de trabalho oferecidas por esta instituição.

No que se refere à identidade dos docentes, grande parte dos sujeitos desta pesquisa se considera pertencente à categoria do magistério, porém, uma pequena parte se identifica como engenheiro. Logo, mesmo numa instituição onde o magistério possui prestígio social, alguns profissionais tendem a não se identificar nessa categoria, configurando-se num conflito entre ser engenheiro e ser professor.

Esse conflito se deve ao fato de que os professores, na educação profissional, tendem a ter formação na área tecnológica em que atuam; no caso do curso Técnico em Mecânica do Ifes - Campus Vitória, grande parte dos docentes é composta de engenheiros com doutorado na área tecnológica. Assim, mesmo atuando na docência, alguns professores se identificam profissionalmente conforme a sua formação acadêmica. Todavia, é importante ressaltar que esse sentimento de não identificação com a profissão docente pode, em determinadas situações, contribuir para o não compromisso com a função política e social que o professor possui.

Além do mais, atualmente, o Ifes - Campus Vitória possui um público muito diverso, atendendo tanto aos alunos provenientes de escolas particulares, como aos de escolas públicas e pertencentes às diversas classes sociais. Essa diversidade do perfil de alunos varia entre as modalidades de educação profissional ofertadas pela instituição e causa impactos à docência. Segundo os professores, a modalidade integrada tende a ter um público mais escolarizado e com maior nível de renda,

⁴⁴ Em 2015 e 2017, o Ifes - Campus Vitória foi considerado a melhor escola pública do Brasil (ALMEIDA, 2015; VAILANT, MENDONÇA, 2017).

porém, nas modalidades subsequente e concomitante, os professores encontram alunos menos escolarizados e com menor nível de renda.

Sendo assim, os professores são exigidos a se lançar num esforço de realizar um trabalho diferenciado em cada uma das modalidades da educação profissional ofertada pela instituição, tendo em vista as necessidades dos educandos. Todavia, isso não é uma tarefa fácil.

Segundo o professor ST, “estávamos acostumados a trabalhar com a modalidade integrada; com os melhores alunos, que passavam por um filtro forte através de um processo seletivo bem concorrido”. Contudo, esse professor afirma que, com a oferta cada vez mais ampla das modalidades subsequente e concomitante, um novo perfil de alunos começou a se configurar dentro do instituto, trazendo impactos para o trabalho docente. Especificamente nas modalidades subsequente e concomitante, conforme diz o professor ST, “a maioria dos alunos são concluintes ou estão cursando o ensino médio em escolas públicas, ou são alunos que estavam há bastante tempo fora da escola, ou que precisam conciliar trabalho e estudo”. Esse mesmo professor ressalta que “esses alunos chegam ao Ifes apresentando bastantes dificuldades de conceitos e fundamentos que são importantes para compreensão do conhecimento técnico”.

Nesse sentido, é possível compreender que um dos desafios de ensinar no curso Técnicos em Mecânica (subsequente e concomitantes) no contexto do Ifes - Campus Vitória, está relacionado ao perfil dos alunos, que normalmente apresentam pouco conhecimento prévio dos saberes básicos (matemática, física e química), o que pode implicar na dificuldade de aprendizagem por parte dos alunos e na dificuldade de ensinar por parte dos professores.

Para melhorar e facilitar o processo de ensino e aprendizagem, na opinião do professor ST, seria “preciso proporcionar acolhimentos melhor a esses alunos, uma assessoria mais atuante, ações educativas que permitam os alunos a superar às suas dificuldades e o trabalho docente precisa ser adaptável e flexível”.

Como mencionado, o plano de curso não menciona uma ação de articulação entre as disciplinas do currículo nem entre a teoria e a prática. Contudo, os professores entrevistados enfatizam que o Ifes - Campus Vitória prevê essas articulações como um modelo ou filosofia institucional. Segundo o professor RG, “a filosofia da integração faz parte da instituição há muito tempo, é um pressuposto do trabalho docente para a formação técnica dos alunos”. Esse mesmo professor ressalta: “na mecânica, os docentes tendem a trabalhar, ou tentam trabalhar, nessa lógica da integração entre as disciplinas do currículo do curso e, sobretudo, entre a teórica e a prática”.

Nessa perspectiva, o professor NS afirma que “esse método de integração entre os conteúdos e entre a teoria e a prática é uma orientação da própria instituição [...], vejo é que o corpo docente, apoiado pela ação da pedagoga, tenta trabalhar nesse sentido”. O professor NS enfatiza: “na mecânica, não há diferenciação entre disciplinas teóricas e disciplinas práticas, mesmo sendo rotuladas assim, na realidade existe uma vinculação entre essas atividades”. Contudo, o professor RG afirma que “muitos profissionais ainda resistem essa filosofia, principalmente porque é uma atividade que dá muito trabalho. Nem todos os professores estão dispostos a realizar esse trabalho de integração”. Esse professor explica que “quando as pessoas não fazem a integração, elas praticamente ficam brigando contra a própria instituição”.

A partir dos relatos dos professores, percebe-se que - embora a instituição oriente a atividade de ensino com foco na articulação entre os conteúdos e a relação entre a teoria e a prática - no contexto do curso Técnico em Mecânica do Ifes - Campus Vitória, o trabalho docente pode se configurar em dois extremos: com ênfase ora na teoria, ora na prática. Sobre isso, o coordenador RB afirma que “há professores que ficam somente na teoria, aí os alunos me perguntam se os equipamentos que estão nos laboratórios são para enfeite, porque o professor nunca ligou na aula”.

Por outro lado, o professor ST diz que “também existem casos em que as salas de aulas não são usadas, pois o professor só usa os laboratórios, então, os alunos não recebem instruções teóricas que fundamental a prática”. Conforme diz o coordenador RB, “não adianta dar só a prática [...]; nas oficinas, não adianta levar o

aluno para operar a máquina de usinagem apenas, e não ensinar as técnicas que fundamentam essa atividade”. O professor ST complementa afirmando que não adianta ministrar somente a teoria, pois, na educação técnica, “o aluno precisa desenvolver o domínio prático (técnico) relacionado aos seus fundamentos teóricos, isto é, o aluno precisa ter compreensão do que está fazendo, mas também precisa colocar em prática seus conhecimentos teóricos”. Por mais que o Ifes tenha um princípio institucional que preze pelas articulações entre os conteúdos e entre a teoria e a prática, trabalhar nessa direção não é uma tarefa fácil: há vários limites que os professores e gestores precisam superar para desenvolver um trabalho de integração efetivo.

Indagado sobre os objetivos e as finalidades do curso Técnico em Mecânica do Ifes - Campus Vitória, o professor RG afirma “o objetivo é atender as demandas das industriais”. Nessa mesma direção, o professor ER diz que “é formar mão de obra para o mercado de trabalho”. Por outro lado, o professor ER ressalta que “o curso visa desenvolver no profissional as habilidades motoras e as responsabilidades para atuar não só no contexto industrial, mas também na sociedade”. Nessa lógica, o professor AD esclarece que o curso “serve para desenvolver no aluno uma formação do saber fazer as atividades da área de mecânica, saber planejar e ter senso crítico para atuar no ambiente de trabalho e na sociedade”. Assim, o professor NS defende que o curso visa “desenvolver nos alunos a formação plena e integral”.

Portanto, para os professores do Ifes, participantes desta pesquisa, a função do referido curso está associada às demandas do mercado, à empregabilidade dos alunos, bem como à formação cidadã e ao senso crítico dos sujeitos. Isso permite inferir que o trabalho docente ora analisado possui centralidade não só no mercado industrial, mas também na formação humana. Daí a especificidade dessa instituição, que dialeticamente tende a responder às demandas do capital e às dos trabalhadores. Por conseguinte, é possível compreender que o Ifes é uma escola peculiar. No contexto do curso Técnico em Mecânica Campus Vitória, os espaços formativos se configuram como um ambiente industrial, em que possivelmente os professores e os alunos tendem a se comportar em conformidade com a vivência dentro das indústrias.

No currículo, é evidente que o objetivo do referido curso está centrado nas demandas do mercado industrial. Entretanto, os professores também apresentam a formação cidadã ou humana como uma finalidade do curso. Nesse sentido, o enfoque do trabalho docente no Ifes - Campus Vitória parece ser a efetivação da práxis, que prevê uma educação integral e plena dos sujeitos.

Contudo, é interessante ressaltar que, no contexto pesquisado, não há uma uniformidade do trabalho docente. Existem orientações institucionais de propiciar uma educação profissional coerente em relação esse enfoque, assim, os gestores (pedagogos e coordenadores) tendem a apoiar as práticas educativas que seguem nessa direção. Porém, como já discutido, o professor possui autonomia na sua atividade de ensino, podendo (ou não) direcionar seu trabalho em prol da formação integral. O perfil de aluno que o Campus Vitória atende é bem diverso. Nas modalidades subsequente e concomitante, em particular, a maioria dos alunos é oriunda de escola pública e pertencente à classe popular.

Nesse caso, a pesquisa mostra que os professores - que estavam acostumados a atender um público elitista - precisam se lançar no esforço de adaptar suas práticas de ensino, tendo em vista as necessidades de cada turma e alunos. A pesquisa também permite notar que, embora a docência no Ifes confira status de prestígio social, alguns profissionais dessa instituição não se identificam como professores: mesmo atuando no magistério, eles preferem ser reconhecidos como engenheiros. Nas entrevistas, os professores demonstraram que se sentem satisfeitos com as condições de trabalho e comprometidos com a qualidade do ensino propiciado pelo Ifes.

6.3 ESTUDO COMPARATIVO: TRABALHO DOCENTE NO SENAI-ES E NO IFES

Esta seção tem como objetivo fazer um estudo comparativo sobre o trabalho docente, no contexto do Senai – Vitória (CETEC-AF) e do IFES - Campus Vitória, prescrito nos planos do curso técnico em mecânica e realizado conforme as perspectivas dos professores. Com base nas informações expostas nas seções anteriores, foi possível construir o Quadro 15.

Quadro 15 – Comparação do trabalho docente no Senai-ES e no Ifes

	SENAI- VITORIA	IFES-VITORIA
Curso Técnico (Subsequente e Concomitante)	Eixo de Controle e Processos Industriais. Duração de dois anos, com a carga horária total de 1.860 horas.	Eixo de Controle e Processos Industriais. Duração de dois anos, com carga horária total de 1.680 horas.
Público Alvo prescrito no currículo	Alunos matriculados ou que tenham concluído o ensino médio.	Alunos matriculados ou que tenham concluído o ensino médio.
Público Alvo na perspectiva dos professores	Alunos pertencentes à classe popular e oriundos de escola pública.	Alunos pertencentes à classe popular e oriundos de escola pública.
Formas de Ingresso	Via comunidade, via Pronatec, via aprendizagem industrial, via EBEP, entre outros, com base em editais elaborados pelo Senai-ES ou a critério das empresas/indústrias.	Concurso público <i>multicampi</i> elaborado pelo próprio IFES.
Desenho Curricular	Modular, sem saídas e entradas intermediárias.	Modular, sem saídas e entradas intermediárias.
Disciplinas do Currículo	28 disciplinas (1.280 horas). Sobre a carga horária total das disciplinas: 68,7% são práticas e 31,2% são teóricas. Além do mais, 91% são da área específica de mecânica; 7,8% são propedêuticas; 1,5% são do mundo do trabalho. O estágio de 400 horas não é obrigatório; no lugar dessa atividade, o aluno pode fazer um TCC.	27 disciplinas (1.200 horas). Sobre a carga horária total das disciplinas: 67% são práticas e 33% são teóricas. Além do mais, 92% são da área específica de mecânica; 2% são propedêuticas; 6% são do mundo do trabalho. O estágio de 480 horas é obrigatório.
Objetivo do Curso prescrito no currículo	Desenvolver um Perfil Profissional, tendo como referência as competências necessárias ao trabalho nas empresas/indústrias.	Desenvolver um Perfil Profissional, tendo como referência as competências necessárias ao trabalho nas empresas/indústrias.
Objetivo do Curso na perspectiva dos professores	Para o mercado industrial e para a vida.	Para o mercado industrial e para a cidadania.
Metodologia de Ensino, Aprendizagem e Avaliação prescrito no currículo	Baseado no modelo das competências.	Baseado no modelo das competências.
Metodologia de Ensino, Aprendizagem e Avaliação na perspectiva dos professores	Ênfase no conhecimento prático (técnico).	Ênfase nas práxis: integração entre o conhecimento prático e teórico.

Fonte: elaboração da autora com base em Senai-ES (2016b) e Instituto Federal do Espírito Santo (2006).

O Quadro 15 exhibe dados considerados relevantes expostas nos planos de cursos e nos depoimentos dos professores, que permitem compreender a especificidade da docência em cada uma dessas instituições. Nesse sentido, passo para o debate sobre o trabalho docente no Senai-ES e no Ifes.

6.3.1 Público-alvo e forma de ingresso e suas implicações para a docência

No que se refere ao público alvo, o plano de ambas as instituições afirma que o curso é destinado aos alunos matriculados no ensino médio, ou que o tenha concluído, conforme orienta a LBD 9.394/96 e outros dispositivos legais do campo da educação profissional.

Como mencionado anteriormente, o perfil de alunos que essas instituições atendem, nas modalidades concomitantes e subsequentes do curso Técnico em Mecânica, são semelhantes: a maioria pertence à classe popular e são oriundos de escola pública.

Tanto os professores do Senai-ES como os do Ifes afirmam que esses alunos tendem a apresentar pouco domínio sobre os conhecimentos básicos, sobretudo, a matemática, a física e a química, o que configura em um desafio para o trabalho docente, posto que os professores precisam constantemente adaptar suas atividades de ensino, sendo flexível às necessidades dos seus educandos. De fato, esse desafio se estrutura de forma peculiar em cada uma dessas instituições.

No Senai – Vitória (CETEC-AF), esse público é mais comum, pois se estende às outras modalidades de educação profissional ofertada por esta instituição. No Ifes, ao contrário, esse público não é tão comum, pois o perfil de alunos que a instituição atende é bem diverso, se diferencia entre as suas modalidades de educação profissional.

Além do mais, no Senai-ES, há várias formas de inserção no curso: os alunos podem se inserir por meio da comunidade mediante pagamento mensal; ou por programas do governo, como é o caso do Pronatec, em que o pagamento se dá mediante transferência da união, entre outros entes; ou por meio do Programa de Aprendizagem Industrial, em que os alunos estudam de forma gratuita ou financiada pelas empresas; entre outros. Assim sendo, os cursos são pagos direta, ou indiretamente, à instituição, que tem uma gestão eminentemente privada. Nesse caso, a relação indivíduo-instituição e educando-educador pode ser influenciada por outra relação que lhe é subjacente: trata-se da relação fornecedor-consumidor, na

qual a educação orienta-se pela lógica da mercadoria, fundamentando-se não apenas pelos seus fins pedagógicos, mas também financeiros.

Portanto, no Senai-ES, os alunos inicialmente são selecionados em função de sua capacidade de financiar os cursos, pessoalmente ou/e por meio das empresas nas quais trabalham - com exceção os casos excepcionais de oferta gratuita. É interessante mencionar que, quando a quantidade de alunos ultrapassa a quantidade vagas, os pretendentes são selecionados por meio de prova teórica de conhecimentos escolares. Logo, no curso técnico em mecânica do Senai-ES, esses modelos de processos seletivo ocorrem: não garantindo, necessariamente, a inserção de alunos mais bem preparados, como possivelmente acontece no Ifes.

Por outro lado, em função dos vínculos do Senai-ES com o setor produtivo metal mecânico, mesmo com o processo seletivo, é provável que alguns cursistas estejam de algum modo vinculados às atividades do campo da mecânica. Nesse caso, o professor poderá ministrar aulas para um público que conhece, mesmo que minimamente, o contexto da ciência a ser ministrada, facilitando a integração entre o professor e o aluno.

No Ifes, ao contrário disso, há apenas uma forma para a inserção dos alunos, que é por meio do concurso público. Aos ingressantes na rede federal é garantido o direito à educação; por conseguinte, a relação entre os alunos e os professores, nessa instituição, é estabelecida na perspectiva do direito, e não na relação mercadológica (fornecedor-consumidor). Além do mais, a forma meritocrática de ingresso na instituição pressupõe uma seleção de alunos com maior domínio dos conhecimentos previamente exigidos, mas não necessariamente alunos vinculados às atividades na área da mecânica.

Evidentemente, a meritocracia, no Ifes, legitima tanto o aluno (por ter capacidade de passar no concurso público) como o professor (por ter alunos considerados mais capazes), podendo sustentar a ideia generalizada de que os alunos da rede federal são os mais qualificados e refletir numa postura docente elitista, seletiva e hierárquica, tendo em vista a formação de alunos cada vez melhores. Entretanto, essa expectativa do professor nem sempre pode se confirmar na realidade.

Atualmente, os IFs têm vivenciado um processo de democratização, permitindo um perfil de aluno que corresponde à média da sociedade, sobretudo, nos cursos técnicos subsequentes e concomitantes, como pode ser observado nos depoimentos dos professores analisados anteriormente.

Por conseguinte, é possível compreender que o Senai – Vitória (CETEC-AF) e o Ifes - Campus Vitória adotam formas de ingresso diferentes, que apontam para um perfil de aluno peculiar. Contudo, a pesquisa evidenciou que, nas modalidades subsequentes e concomitantes do curso Técnico em Mecânica, o público dessas duas instituições é similar; porém configura-se em desafios distintos para o trabalho docente. Cada instituição possui uma história, visão e missão, que, de certa forma, são traduzidas na relação professor-aluno e na atividade de ensino-aprendizagem.

6.3.2 Desenho curricular e disciplinas do curso técnico em mecânica do Senai - Unidade Vitória e Ifes - Campus Vitória

As duas instituições estudadas adotam a estrutura modular para a organização dos currículos dos cursos, porém, na realidade, não seguem os princípios formativos do ensino modular, pois os alunos precisam concluir o curso para adquirir a certificação profissional. O currículo do Senai – Vitória (CETEC-AF) contempla 28 unidades de ensino e do Ifes - Campus Vitória engloba 27.

Os cursos técnicos em mecânica dessas duas instituições possuem 14 disciplinas semelhantes; são elas: tecnologia de materiais; segurança, meio ambiente e saúde; planejamento e controle da produção de manutenção; máquinas térmicas; elementos de máquinas; lubrificação; desenho técnico assistido por computadores; desenho técnico (ou mecânico); manutenção industrial (ou mecânica); tecnologia da soldagem; pneumática; hidráulica; caldeira e tubulações industriais; e comunicação oral e escrita (ou redação técnica).

O currículo do curso técnico do Senai – Vitória (CETEC-AF) e do Ifes - Campus Vitória se diferencia mais na parte do conteúdo teórico do que no conteúdo prático. De diferente, o curso técnico do Senai-ES oferta: física aplicada; matemática

aplicada; documentação técnica para TCC; metodologia de projetos; gestão de qualidade da indústria; eletricidade básica para mecânico; resistência dos materiais; processo de fabricação; tratamentos térmicos; ensaios mecânicos; eletro-hidráulicas e eletropneumática; e operação de CNC. Distintamente, o curso técnico do Ifes propicia: legislação trabalhista; fundamentos de administração; informática aplicada; controle dimensional; eletroeletrônica aplicada, fabricação mecânica, mecânica técnica; tecnologia dos materiais.

Sobre as disciplinas propedêuticas, nota-se que o currículo do Senai – Vitória (CETEC-AF) contempla três conteúdos: matemática, física e comunicação oral e escrita, que, conforme os professores, são ministrados no primeiro módulo para revisão ou apropriação pelos alunos dos conhecimentos básicos; esses conteúdos totalizam 7,8% da carga horária total. Em contrapartida, o currículo do Ifes - Campus Vitória inclui apenas um conteúdo propedêutico de língua portuguesa: redação técnica, que representa 2% da carga horária do curso; segundo os professores entrevistados, essa disciplina é ministrada com o objetivo de permitir aos alunos desenvolver técnicas de escritas e interpretação dos projetos mecânicos.

No que se refere às disciplinas vinculadas ao mundo do trabalho, o Senai – Vitória (CETEC-AF) oferece apenas uma: segurança, meio ambiente e saúde-SMS, correspondendo à 1,5% da carga horária do curso. Por outro lado, o Ifes - Campus Vitória oferece três disciplinas: segurança, meio ambiente e saúde-SMS; legislação trabalhista; fundamentos de administração, que representam 6% da carga horária total. Essas disciplinas são relevantes porque contribuem para a compreensão dos direitos e dos deveres dos trabalhadores e sobre as relações de trabalho na sociedade; porém é importante salientar que elas possuem carga horária bastante reduzida em relação às demais. Para uma educação conforme a perspectiva da formação humana, disciplinas como essas deveriam ser valorizadas no currículo.

Em geral, os cursos técnicos de modalidades subsequente e concomitante tendem a ter uma participação maior das disciplinas específicas da área tecnológica nos seus currículos. Nessa lógica, em ambos os contextos, a maioria das disciplinas ministradas nas referidas modalidades é dessa área tecnológica: no Senai – Vitória

(CETEC-AF), as disciplinas específicas totalizam 91% da carga horária do currículo e no Ifes- Campus Vitória, 92%.

Além do mais, nos currículos, o peso temporal das disciplinas práticas é maior do que os das disciplinas teóricas nos cursos técnicos de ambas as instituições, o que aponta para o caráter instrumental (ou tecnicistas) da educação profissional.

Os currículos do Senai – Vitória (CETEC-AF) e do Ifes - Campus Vitória não prescrevem estratégias de integração entre as disciplinas nem a articulação entre teoria e prática. Contudo, os professores relatam que a integração entre as disciplinas é pressuposta na formação técnica, pois os conteúdos tecnológicos se relacionam: de algum modo, um conhecimento depende do outro. Os professores de ambas as instituições também revelam que tanto o conhecimento teórico como o conhecimento prático são relevantes para a formação técnica, indicando que os alunos precisam se apropriar dessas duas atividades para uma atuação significativa no mundo do trabalho.

Todavia, na realidade do trabalho docente, os professores do Senai – Vitória (CETEC-AF) admitem que o foco da atividade de ensino é propiciar os conhecimentos práticos (saber fazer) coerentes às demandas das indústrias. É possível evidenciar que, neste caso, os educadores e os gestores tendem a possuir o mercado como referência para o seu trabalho pedagógico.

Os professores do Ifes admitem que o foco da atividade de ensino é a articulação entre a teoria e a prática, no sentido de formar alunos capazes para atuar em diversos espaços sociais. Assim, é possível entender que há uma preocupação e um esforço entre os educadores e gestores da área da mecânica em propiciar uma educação profissional coerente à perspectiva da educação integral e formação humana. De fato, esses profissionais enfrentam alguns limites nessa empreitada.

O enfoque do trabalho pedagógico dos professores nessas duas escolas é diferente e possui relação com a filosofia institucional que cada instituição apregoa, o que permite concluir que a identidade institucional pode ser materializada na docência.

6.3.3 Objetivos e finalidades do curso Técnico em Mecânica do Senai - Unidade Vitória e Ifes - Campus Vitória e suas implicações para a docência

Outro fator que também pode influenciar o trabalho docente é o perfil profissional que as instituições de ensino se comprometem em formar. Nesse sentido, ao estudar sobre os objetivos e as finalidades dos cursos Técnicos em Mecânica, divulgados nos currículos e nos depoimentos dos professores, é possível notar que, ainda hoje, é forte a relação entre a educação profissional e o setor produtivo. Nessa lógica, a concepção de desenvolver um perfil profissional por meio de competências necessárias à atividade laboral, possui centralidade na proposta curricular das duas instituições.

Nos relatos dos professores, a educação para o mercado é enfatizada; porém alguns professores também vinculam a educação à empregabilidade dos educandos, bem como ao desenvolvimento de cidadãos críticos, à formação humana e à vida.

Portanto, embora o currículo das duas instituições prescreva um trabalho docente centrado, sobretudo, nas demandas do mercado, a pesquisa evidencia que, na realidade da atividade de ensino, os professores podem propiciar uma formação para além da lógica instrumental e tecnicista. Com base em Moura (2014b), é possível afirmar que a reflexão da educação profissional como instrumento de desenvolvimento das pessoas para atuação no mundo é importante para efetivar um trabalho docente significativo coerente à perspectiva da educação integral e formação humana.

6.3.4 Metodologias de ensino, de aprendizagem e de avaliação do Senai - Unidade Vitória e Ifes - Campus Vitória

As metodologias de ensino, de aprendizagem e de avaliação do Senai - Vitória (CETEC-AF) e do Ifes - Campus Vitória possuem como referência o modelo das competências, conforme prescrevem os planos de cursos.

Segundo Araujo (2001), a noção de competência como orientações para as práticas educativas tem sido adotada, desde a década de 1980, em vários documentos de organismos internacionais, como a Unesco e o Banco Mundial, e, desde a década de 1990, em documentos de organismos nacionais, como o Ministério da Educação (MEC) e o Ministério do Trabalho e Emprego (MET).

Araujo (2001, p. 9) explica que, na visão dos defensores das competências, esse modelo traz solução para velhos problemas educacionais, como: “[...] vinculação entre teoria e prática, o fosso entre sistema ocupacional e sistema educacional, o dilema entre educação propedêutica e formação para o trabalho, a possibilidade de uma aprendizagem significativa, entre outros”.

No entanto, Ramos (2011) alerta que esse modelo pedagógico não representa uma solução, mas sim um entrave para a consolidação de uma educação comprometida com o desenvolvimento integral dos seres humanos, posto que tal modelo retoma às concepções de uma educação profissional tecnicista e pragmatista, fundadas, sobretudo, no ideário comum das pedagógicas com o lema “aprender a aprender” e da teoria do “capital humano”.

Nessa lógica, conforme revelado nos planos de curso anteriormente analisados, é possível observar que grande parte das competências esperadas na formação técnica em mecânica, no Senai-ES e no Ifes, estão mais centradas no desenvolvimento de habilidades necessárias à execução das atividades laborais nas empresas e nas indústrias do que propiciar aos alunos a reflexão de seu papel como profissional, trabalhador e cidadão dentro da sociedade. Os conhecimentos que estão diretamente relacionados ao mercado são privilegiados no currículo; e os conhecimentos que não possuem essa relação são deixados de lado, o que descaracteriza a educação da sua essência que é a formação humana. Há, portanto, uma reafirmação da dualidade educacional, que minimiza a educação profissional em uma mera instrumentalização para o trabalho manual.

Na realidade escolar, segundo Araujo e Rodrigues (2011), mesmo que as instituições tenham adotado o discurso da pedagogia das competências - sobretudo, em seus documentos institucionais - esse modelo tende a não implicar em

mudanças significativas na prática pedagógica dos professores, por várias razões; dentre elas está o fato de que “a noção de competência ainda é pouco compreendida e coloca problemas reais nos momentos em que os professores se propõem a organizar os currículos, definir estratégias de ensino e proceder a avaliações” (ARAUJO; RODRIGUES, 2011, p. 29). Coerente às observações desses autores, esta pesquisa evidencia que, na atuação docente, os professores entrevistados não realizam necessariamente as estratégias metodológicas de ensino, de aprendizagem e de avaliação pautadas nas noções de competência, como prescrevem os planos de curso.

Conforme os relatos dos professores do Senai-ES, fica ratificada a ênfase do ensino no conhecimento prático (saber fazer), bem afeito à lógica da educação profissional tecnicista; nessa escola, é possível inferir que o trabalho dos docentes possui uma uniformidade, que permite aos professores trabalhar numa mesma direção.

No Ifes, os professores afirmam que a instituição orienta a atividade de ensino com ênfase na práxis educativa (teoria-prática), mas ressaltam que, não há uma uniformidade no trabalho dos professores, posto que os docentes possuem autonomia para efetivar (ou não) um trabalho coeso a essa filosofia institucional.

Por fim, com base nos relatos dos entrevistados nesta pesquisa, é possível compreender que, mesmo num curso técnico - em que grande parte das disciplinas curriculares seja específica da área tecnológica; os objetivos prescritos tenham como foco o mercado; o currículo seja com base nas competências - é possível fazer um esforço na tentativa de desenvolver um trabalho docente coerente com a perspectiva da formação humana e da educação integral, no sentido de propiciar uma educação profissional fundamentada no trabalho como princípio educativo.

A realização de um trabalho docente, nesse sentido, de fato, não é fácil, pois os professores possivelmente precisam desenvolver estratégias, muitas vezes, contra-hegemônicas e que ultrapassam a sua formação. Nesse âmbito, Moura (2014b) defende a importância de o professor compreender que seu trabalho é político e pressupõe um compromisso ético e político com a educação que visa à

emancipação dos sujeitos. Esse autor destaca as formações pedagógicas como um elemento que contribui com a atuação crítica e reflexiva no magistério.

Moura (2014a) defende, ainda, que a formação tecnológica é importante, mais não é suficiente para habilitar pessoas a atuar no magistério. Em outras palavras, ser professor de mecânica exige muito mais do que apenas dominar essa ciência, pois seria necessário saber ensinar, isto é, transcender o conteúdo tecnológico em função da aprendizagem dos alunos. Além disso, o autor ressalta que seria essencial, por parte dos educadores, um compromisso ético e político com a educação que visa à emancipação dos trabalhadores. Não podemos ignorar que o conhecimento se desenvolve no fazer das profissões, assim, como afirma Tardif (2012), o professor se torna um educador na ação docente. Todavia, isso não exclui a importância da formação pedagógica para uma atuação crítica e reflexiva no magistério.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização desta pesquisa teve como motivação o interesse pela docência na educação profissional, o qual nutri no período em que cursava uma especialização em Educação Profissional e Tecnológica ofertada pelo Ifes. Ao me inserir no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Espírito Santo (PPGE-UFES), fui delimitando meu objeto de pesquisa, reelaborando minhas questões de investigação e identificando os referencias relacionados a esse tema.

Desenvolver essa pesquisa não foi uma tarefa fácil, nem simples, exigindo de mim: dedicação, esforço, cuidado e respeito com o tema. Contudo, só foi possível graças aos sujeitos desta pesquisa, que compartilharam comigo, por meio das entrevistas, os seus olhares sobre a realidade em tela, inclusive, me dando acesso a documentos e a informações.

A discussão realizada nos capítulos anteriores buscou construir várias problematizações sobre a docência na educação profissional, que, certamente, não foram esgotadas neste trabalho e, portanto, merecem estudos mais aprofundados. A partir da abordagem qualitativa, esta pesquisa assumiu um viés comparativo para tentar estabelecer relações entre a docência no Senai-ES e no Ifes. Essas comparações foram desenvolvidas com o foco nas categorias: inserção, formação, condição de trabalho e prática docente.

Não obstante, nesta pesquisa, não se teve a pretensão de estabelecer juízo de valor sobre as características identificadas de cada instituição de ensino, para apontar quem é a melhor ou a pior; mas, para compreender como a docência se estrutura em cada um desses contextos escolares, a partir da identificação de contrastes e semelhanças entre as entidades e, por conseguinte, vindo a conhecer uma realidade educativa a partir da outra, no sentido de desenvolver uma compreensão crítica da docência em casa situação específica.

Para melhor organização do processo de investigação, parti da análise documental e depois fui a campo; nessa empreitada, utilizei fontes empíricas: os documentos como as legislações, editais/comunicados de processo seletivo de docentes, planos

dos cursos, entre outros; também realizei as visitas *in loco* e as entrevistas semiestruturadas.

Participaram desta investigação, mediante entrevista semiestruturada, 14 educadores. De cada instituição de ensino foram: 5 professores da área da mecânica; 1 coordenador de referido curso e 1 educador que compõe à direção dos sindicatos. Além do mais, essa pesquisa também recebeu contribuições de alguns gestores do setor pedagógico do Senai - Vitória (CETEC-AF) e do Ifes - Campus Vitória, que divulgaram informações relevante e complementares.

A partir de todos os dados produzidos e analisados, nos diferentes instrumentos, foi possível elencar algumas semelhanças e diferentes entre ambas às instituições. Assim, neste capítulo, à guisa de considerações finais, retomo as características identificadas, nesta pesquisa, sobre a docência no Senai-ES e no Ifes.

Ambas as instituições foram criadas para propiciar a educação profissional, sobretudo, de nível médio. Atualmente, são entidades de tradição, de referência e de prestígio social nessa modalidade de ensino. As instituições escolhidas como *loci* de pesquisa se situam na mesma cidade (Vitória-ES), em bairros de classe média, de boa localização e de grande circulação de pessoas e veículos.

Além do mais, as duas instituições possuem estrutura física satisfatória. No contexto do curso Técnico em Mecânica (subsequente e concomitante), essas entidades oferecem espaços formativos (laboratórios e oficinas), com equipamentos de alta tecnologia e conservados, bem semelhantes aos ambientes industriais. Também apresentam um currículo (plano de curso) com características similares, que prescreve um ensino a partir do viés instrumental e tecnicista com o fito de desenvolver um perfil profissional com base em competências. Ainda atendem a um perfil de aluno relativamente parecido: que procede de escola pública e pertence às classes populares.

Mesmo com essas semelhanças, o Senai – Vitória (CETEC-AF) e o Ifes - Campus Vitória apresentam realidades educativas diversas. Assim sendo, a docência nesses espaços possui características específicas.

A diferença entre essas instituições revela-se por meio da natureza jurídica e da organização administrativa. O Senai-ES é Paraestatal (sem fins lucrativos; possui gestão privada; é subordinado às Federações e à Confederação das Indústrias; sua organização compreende departamento nacional e departamentos regionais; e seus serviços são de caráter semi-mercantil) e, em contrapartida, o IFES é uma autarquia federal (sua gestão é pública; é subordinado à União; sua organização é compreendida pelo conselho superior, reitoria e *campi*; e seus serviços são públicos e gratuitos).

Os contrastes entre essas instituições manifestam-se também nas suas organizações pedagógicas; nas suas finalidades; e nas suas concepções de educação profissional. O Senai-ES oferta cursos profissionais de iniciação, qualificação, aperfeiçoamento e habilitação técnica, seus objetivos possuem claramente afinidade com os interesses das empresas industriais, por conseguinte, a concepção de EP apregoada por essa instituição é extremamente relacionada às demandas do mercado. O Ifes oferta cursos de nível médio e nível superior (ensino técnico, ensino médio, tecnólogo, graduação e pós-graduação); seus objetivos possuem relação com o mercado, mas também apresenta compromisso com o desenvolvimento da sociedade; e sua concepção de EP parece estar centrada na formação de trabalhadores e cidadãos para isenção na prática social.

Há também disparidade entre essas instituições no que se refere às condições do trabalho docente: contrato, salário e plano de carreira. No Senai-ES, os professores não são reconhecidos juridicamente pertencentes à classe do magistério, logo, não gozam dos direitos que são específicos à essa classe, como um plano de carreira e uma aposentadoria especial; além do mais, possuem contrato celetista (sem estabilidade no contrato de trabalho) e o salário é fixo no que se refere ao acréscimo por titulação. No Ifes, as condições são outras; pois os professores são reconhecidos pertencentes à classe do magistério; possuem direitos previstos aos docentes; são estatutários-com estabilidade profissional e o salário varia, pois sofre acréscimos por titulação e por anos de trabalho.

Além do mais, a relação entre professor-instituição e professor-aluno possuem configurações distintas nessas escolas. No Senai-ES, devido a sua natureza privada

e sua vinculação direta com as indústrias, é estabelecida a relação mercadológica entre os sujeitos (empregado-empregador e consumidor-fornecedor) e seus serviços claramente possuem compromissos em atender aos interesses do setor produtivo. Por outro lado, no Ifes, a partir da sua natureza pública, as relações entre os indivíduos se desenvolvem na perspectiva do direito à educação e ao trabalho, não havendo vinculação clara, nem direta, dos seus serviços com o setor produtivo.

Essas características definem a identidade de cada uma dessas instituições estudadas e trazem implicações diversas para a docência, definindo seus limites de atuação e de formação. Frente a essas considerações, é possível notar que, centradas na formação dos trabalhadores, cada entidade se debruça sobre essa finalidade de modo diferente e, logo, possui especificidade no que se refere à gestão, à organização administrativa e ao fazer pedagógico.

Em outras palavras, o Senai-ES e o IFES possuem um *modus operandi* bastante arraigado, por conseguinte, a docência nesses espaços encontra-se sob forte influência dos ditames institucionais e culturais. Isso significa que os valores, as finalidades e os objetivos institucionais, bem como o currículo escolar (a organização dos conteúdos e a metodologia de ensino e aprendizagem), entre outras normas e prescrições, são alguns dos elementos que influencia a prática de ensino e o perfil dos docentes, adequando-os segundo as proposições de cada uma dessas instituições.

No contexto do Senai – Vitória (CETEC-AF) e do Ifes - Campus Vitória, pode se perceber que os professores realizam um trabalho que ora possui coerência aos ditames institucionais, ora vai além do que está prescrito, ora ficam aquém do desejado. Dessa forma, o trabalho docente é complexo, dinâmico, e sua característica fundante é a autonomia, que permite ao educador trabalhar tanto na perspectiva de cumprir fielmente as prerrogativas das instituições escolares, como de realizar um trabalho diferenciado, ou sem compromisso com as normas institucionais. Tal autonomia forja a identidade profissional do professor. Isto significa que as características das instituições tendem a estabelecer graus menores ou maiores de liberdade de atuação do docente, mas preserva a identidade dele.

Como pode ser observado ao longo desta pesquisa, os ditames apregoados pelo Senai-ES e pelo Ifes nem sempre visam a emancipação dos alunos, podendo reduzir a atividade de ensino a instrumentalização técnica para atender às demandas do capital. Assim, para executar um trabalho docente na perspectiva da formação humana e integral, muitas vezes, o professor precisa se lançar no esforço de uma ação contra-hegemônica. Logo, são muitas contradições que atravessam as duas instituições.

De modo geral, as condições do Ifes favorecem um ensino na perspectiva da formação humana; enquanto que, no Senai-ES, as condições favorecem um ensino mais vinculado ao setor produtivo. Em contrapartida, é interessante lembrar que o Ifes possui um viés acadêmico, que tende a não criar nos seus alunos a identidade com a profissão tecnológica, negando o sentido ontológico do trabalho. Diferentemente disso, no Senai-ES, há uma forte vinculação entre a educação profissional e o trabalho que, por um lado, tende a desenvolver nos alunos a identificação com a profissão tecnológica, mas, por outro, reduzem a formação dos educandos ao setor produtivo.

Por conseguinte, a prática pedagógica dos professores nessas instituições apresenta resultados diferentes e pode estar intimamente implicada no perfil docente requerido pelas instituições de ensino.

O Senai-ES tradicionalmente enfatiza o ensino da prática (saber fazer), isso reflete no perfil dos seus professores e, conseqüentemente, na ação docente. Como pode ser visto, nesta pesquisa, o Senai-ES seleciona preferencialmente profissionais com experiência prática na indústria para atuar na docência. Assim, demanda atividades de ensino centradas no conteúdo prático da área tecnológica. A análise dos dados produzidos nas entrevistas com os professores dessa instituição, permite inferir que há um trabalho alinhado, no qual os docentes tendem a seguir o mesmo enfoque: ensinar a prática laboral. Portanto, o Senai-ES possui maior possibilidade de propiciar um ensino vinculado ao mundo produtivo, não somente devido à sua relação com as indústrias e seu caráter privado, mas também por causa do perfil dos seus professores, que apresentam ter vivência prática no setor industrial. Nesse

caso, os alunos podem, ao longo curso, desenvolver afinidade com a área e valorizar a inserção no mercado.

O Ifes, em contrapartida, apresenta um discurso que ora orienta um ensino na perspectiva da formação humana e integral, ora retoma um ensino muito afeito à lógica do mercado. Por ser uma instituição pública, a autonomia para escolher os profissionais é mínima (quase zero), logo, os professores selecionados, na rede federal, nem sempre apresentam um perfil coerente à filosofia de ensino dessa instituição. Nesse caso, o trabalho dos professores tende a ser menos uniforme, se comparado com o Senai-ES. Assim, no Ifes, é possível ter um grupo que se preocupa em propiciar uma educação profissional articulada e integrada, no sentido da formação humana, mas pode haver outro grupo que tenda a não seguir nessa direção, evidenciando-se uma autonomia maior por parte dos professores da rede federal, no que se refere ao desenvolvimento de suas atividades de ensino.

Como exposto, a maior parte do corpo docente do Ifes, no contexto da mecânica, possui perfil acadêmico, isto é, são doutores, o que pressupõe uma sólida formação teórica na área tecnológica; nesse caso, a vinculação dos professores com a prática na indústria não é garantida. Esse perfil docente pode trazer implicações na atividade de ensino, o que permite inferir que os educandos da rede federal podem receber uma educação profissional ampla, com aprofundamento na parte teórica. O próprio perfil dos professores pode influenciar aos egressos o interesse em prosseguir seus estudos em nível de superior, em vez de se inserir no mercado de modo imediato.

Os dados desta pesquisa permitem inferir que tais perfis docentes apresentam limites para atuação na EPTNM na perspectiva da formação humana e integral, pois o trabalho pedagógico do professor pode ser prejudicado tanto por uma atuação restrita à prática como por uma atuação restrita à teoria, o que parece ser a realidade de cada uma das instituições em tela.

Além do mais, o perfil docente pode implicar na identidade do professor. No Ifes, alguns profissionais demonstraram que não se identificam como professores, e sim como engenheiros. Aqui se evidencia um conflito em se reconhecer pertencente à

profissão para a qual se formou (engenharia) ou na qual trabalha (magistério), o que implica em outra contradição, posto que o Ifes reconhece e respeita seus educadores como pertencentes à classe do magistério. A não identificação com a profissão docente pode implicar na atividade de ensino, uma vez que o profissional pode não se comprometer com a função política e mediadora que é própria do magistério.

No Senai-ES, o conflito é outro; essa instituição não reconhece nem respeita seus educadores como pertencentes à classe dos professores; mas todos os docentes do Senai-ES participantes desta pesquisa se identificam como pertencentes a essa classe. Aqui, se observa uma luta política por parte dos educadores em ter seus direitos docentes reconhecidos. Como exposto, assumir a identidade docente pode refletir na prática educativa, delimitando o seu compromisso com a formação dos sujeitos.

A questão dos pré-requisitos para atuação na EPTNM é debatida por vários autores do campo Trabalho e Educação, tais como Moura (2008) e Machado (2008). Ao longo desta pesquisa, foi possível evidenciar alguns saberes que precisariam ser requisitos nesse mérito, tendo em vista a consolidação de um perfil docente ideal para atuação na perspectiva da formação humana. São eles: saber docente, saber tecnológico-tático, saber tecnológico-teórico, saber político e saber institucional.

Desse modo, é possível compreender que, além da formação tecnológica (na dimensão teórica e prática), o professor necessitaria ter uma formação específica da área da docência, bem como um compromisso político com a educação e uma compreensão sobre a cultura organizacional da instituição de ensino em que atua, para que, assim, pudesse ter condições de desenvolver ações educativas mais amplas, para além do ensino tecnicista e centrado no mercado, comprometidas com a emancipação dos trabalhadores. Portanto, somente com a formação, ora exigida pelas instituições, não há possibilidade de realização de um trabalho docente contra-hegemônico, que ultrapasse a lógica do capital.

Todavia, a maneira como as legislações brasileiras, histórica e atualmente, normatizam a formação e a profissionalização dos docentes na educação

profissional é problemática, permitindo muitas distorções e configurando-se em vários desafios para o trabalho docente. As legislações abrem margens para que profissionais sem licença para a docência atuem em salas de aula, como é o caso no Senai-ES e do Ifes, no qual a maior parte dos professores atuantes no curso Técnico em Mecânica das duas instituições possuem a formação apenas na área tecnológica, isto é, são profissionais que não têm formação na área do magistério, mas atuam como professores. Esse perfil docente é reflexo dos processos seletivos realizados por essas instituições: ambas privilegiam os conhecimentos específicos das áreas tecnológicas, em detrimento de outros conhecimentos, como o saber docente, político e institucional, os quais também são importantes para uma atuação significativa, na perspectiva da emancipação dos sujeitos.

Sabe-se que o professor se forma a partir das experiências vivenciadas no seu cotidiano: trabalho escolar, lazer, descanso, atividade social, sendo pai, ou mãe, ou filho, ou aluno. Ainda assim, os cursos de formação docentes são fontes de saberes relevantes, pois oferecem fundamentos científicos que permitem ao professor superar o senso comum: questionar o que sabe (ou pensa que sabe) e criar ações educativas contrárias à lógica capitalista. No contexto da educação profissional, a habilitação para o magistério deixa de ser um dever do profissional, passando a ser um encargo das instituições de ensino, o que implicaria investigar se as instituições em tela propiciam cursos de formação que possibilitem a certificação do professor e se tais cursos atendem às necessidades dos docentes. Tal abordagem apresenta-se como um dos limites desta pesquisa; contudo, proveito apontar essa problemática como um objeto de investigação para início de novos estudos.

Portanto, este estudo comparativo entre o Senai-ES e o Ifes evidencia a especificidade da educação profissional e do trabalho docente nessa modalidade. Frente a essas considerações, é possível compreender que a educação profissional é atravessada por muitas concepções que se encontram em disputa na sociedade: seu resultado é a formação de trabalhadores, que, por um lado, pode estar associada aos interesses do mercado, por outro, pode visar às necessidades dos trabalhadores. Assim sendo, as instituições de ensino, ao mesmo tempo em são demandadas pelo capital, também são consideradas pelos trabalhadores um espaço

privilegiado para formação profissional, que permite a inserção e ascensão na sociedade.

Por conseguinte, o trabalho docente se vê em meio às demandas de formação restrita ao mercado, mas também em função da emancipação dos trabalhadores. Essas contradições atravessam a atuação docente na educação profissional, exigindo um esforço político e pedagógico dos profissionais envolvidos, que precisam autonomamente escolher como atuar nesse processo. Dessa forma, a atividade do professor faz toda a diferença na formação dos sujeitos; o professor, na função de mediador e orientador do processo de ensino e aprendizagem, pode relativizar a formação para o mundo do trabalho, isto é, não restringir suas práticas de ensino às demandas do mercado consoante à lógica do capital, mas sim propiciar a formação humana, tendo em vista a liberdade, autonomia e emancipação dos sujeitos. Em resumo, a partir de um trabalho dialético, o professor pode executar uma atividade crítica, que ultrapasse a lógica do capital.

Finalmente, podemos afirmar que as duas instituições pesquisadas possuem várias semelhanças, mas também importantes diferenças. Essa pesquisa permite compreender que a inserção, a formação e as condições de trabalho podem determinar as práticas docentes. Para construir uma educação profissional na perspectiva da formação humana e integral, o papel da docência precisaria ultrapassar a lógica de uma formação técnica para o emprego/mercado. Para tanto, seria necessário investir em políticas de formação de professores comprometidas com o desenvolvimento de um perfil docente completo, isto é, que fosse capaz de atender às demandas e às diversidades inerentes à educação profissional técnica em nível médio. Além dos mais, seria de suma importância a valorização dos docentes: salários justos, plano de carreira, incentivo para formação continuada, entre outros elementos que são necessários para melhores condições do trabalho educativo. Investir na inserção, na formação e nas condições de trabalho dos professores é pressuposto básico de uma educação profissional de qualidade que visa à emancipação dos trabalhadores.

REFERENCIAS

AGUIAR, R.F. **Docência na educação profissional e tecnológica: influência da formação no processo ensino-aprendizagem**. 2016, 147 f., il. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

ALMEIDA, Luciana. Ifes de Vitória é a melhor escola pública do país pelo Enem. **Exame**, 6 ago. 2015. Disponível em: <<https://exame.abril.com.br/geral/melhor-escola-publica-do-brasil-e-de-vitoria-por-nota-no-enem/>>. Acesso em: 22 dez. 2017.

ARANHA, M.L.A.; MARTINS, M.H.P. **Filosofando**: introdução à filosofia. 2ª ed. São Paulo: Moderna, 1993.

ARAUJO, R. M. L. **Desenvolvimento de competências profissionais: as incoerências de um discurso**. 2001. 218 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.

_____; RODRIGUES, D.S. Referências sobre práticas formativas em educação profissional: o velho transvestido de novo ante o efetivamente novo. In: _____. **Filosofia da práxis e didática da educação profissional**. Campinas: Autores Associados, 2011. Cap.1, p.07-44,

AZEVEDO, L. A.; SHIROMA, E. O.; COAN, M.. As políticas públicas para a educação profissional e tecnológica: sucessivas reformas para atender a quem. **Boletim Técnico do Senac**, v. 38, n. 2, p. 27-40, 2012. Disponível em: <<http://www.bts.senac.br/index.php/bts/article/view/164>>. Acesso em: 04 jul. 2017

BRASIL. **Constituição Federal da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 20 jan. 2017.

_____. **Decreto nº. 8.752/2016**. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm>. Acesso em: 31 jan. 2017.

_____. **Decreto-Lei nº. 4.048/1942**. Cria o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários (SENAI). Rio de Janeiro, 1942. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del4048.htm>. Acesso em: 15 maio 2017.

_____. **Decreto-Lei nº. 5.154/2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília: 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm>. Acesso em: 15 maio 2017

_____. **Decreto-Lei nº. 5.840/2006.** Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA. Brasília: 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm>. Acesso em: 15 maio 2017

_____. **Lei n.º 11.741/2008.** Altera dispositivos da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Brasília: 2008. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm>. Acesso em: 20 jan. 2017.

_____. **Lei n.º 13.415/2017.** Altera as Leis n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, entre outras. Brasília: 2017. Disponível em <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html>> Acesso em: 20 nov. 2017.

_____. **Lei nº 9.394/1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 12ª edição. Atualizada em 08/06/2016. Centro de documentação e informação edições Câmara Brasília, 2016. Disponível em <bd.camara.leg.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/19339/ldb_12ed.pdf?sequence=37>. Acesso em: 20 jan. 2017.

_____. **Lei nº 13.005:** PNE 2014-2024. Brasília: MEC, 2014. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>>. Acesso em: 21 jan. 2017.

_____. **Lei nº. 11.892/2008.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, 2008b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm>. Acesso em: 10 jul. 2017.

BRAVERMAN, H. **Trabalho e Capital Monopolista:** a degradação do trabalho no Século XX. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

BRZEZINSKI, I. GARRIDO, E. Trabalho docente: mapeando a pesquisa em teses e dissertação brasileiras. **Educação & Linguagem**, [S.l.], n.15, jan. /jul. p.60-81, 2007.

CAMARGO. S. Considerações sobre o conceito de trabalho imaterial. **Pensamento Plural -Pelotas**, 56 julho/dezembro 2011. Disponível em: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/pensamentoplural/article/view/3625/2962>>. Acesso em:19 jan. 2018.

Clavatta, M. **O trabalho docente e os caminhos do conhecimento: a historicidade da educação profissional**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

_____. Quando nós somos o outro: Questões teórico-metodológicas sobre os estudos comparados. **Educação & Sociedade**, [S.l.], Ano XXI, n.197, 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v21n72/4200.pdf>>. Acesso em: 06 jun. 2017.

CNI. **Portal da Indústria**. Disponível em: <<http://www.portaldaindustria.com.br/cni/>>. Acesso em: 17 maio 2017.

Coelho, S. L. B. A formação pedagógica na educação profissional. **Cadernos de pesquisa em educação – PPG-UFES**, Vitória, V.19, n. 39, p.65-74, 2014.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). **Parecer CNE/CP nº. 08/2009**. Consulta sobre o conceito da figura de “formados por treinamento em serviço” constante do parágrafo 4º do artigo 87 da LDB. Brasília: MEC, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pcp008_09.pdf>. Acesso em: 30 jan.2017.

_____. **Parecer CNE/CP nº: 02/2015**. Brasília: MEC, 2015a. Disponível em: <http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/parecer_cne_cp_2_2015_aprovado_9_junho_2015.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2017.

_____. **Parecer CNE/CP Nº: 05/2006**. Aprecia Indicação CNE/CP nº 2/2002 sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para Cursos de Formação de Professores para a Educação Básica. Brasília: MEC, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp005_06.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2017.

_____. **Parecer CNE/CP nº. 15/2009**. Consulta sobre a categoria profissional do professor de curso livre e de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, com base no Plano Nacional de Educação. Brasília: MEC, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pcp015_09_homolog.pdf>. Acesso em: 31 jan. 2017.

_____. **Resolução CNE/CEB Nº 02/1997**. Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio. Brasília: MEC, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/RCNE_CEB02_97.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2017

_____. **Resolução CNE/CEB nº. 06/2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília: MEC, 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 21 jan. 2017.

_____. **Resolução CNE/CP nº. 02/2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: MEC, 2015b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 21 jan. 2017.

COSTA, M.A. **Políticas de formação docente para a educação profissional: Realidade ou utopia?**. Curitiba-PR: Appris, 2016.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 5ª Ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

ENGELS, F. **Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem**. Global, 1876. Disponível em: <<http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/macaco.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2016.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. Educação e Trabalho: bases para debater a Educação Profissional Emancipadora. **Perspectiva**, Florianópolis, v.19, n.1, p.71-87, jan./jun. 2001

GIL, A. C. **Modos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008

GOMES, H.M; MARINS, H.O. **A ação docente na educação profissional**. São Paulo: Senac, 2004.

GUARNIERI, M.R. O início da carreira docente: pistas para o estudo do trabalho do professor. In: _____. **Aprendendo a ensinar**: o caminho nada suave da docência. Campinas: Autores Associados, 2005. cap.2, p.25-44.

INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2014/2 – 2019/1**. Vitória: IFES, 2014.

_____. **Plano do curso Técnico em Mecânica**. Vitória: IFES, 2006.

_____. **Edital nº 04, de 17 de outubro de 2016**: complementar ao edital nº 02, de 30 de agosto de 2016. Disponível em: <http://www.ifes.edu.br/images/stories/files/concurso_publico/2016/2016-02/Edital04-2016QuadrodeVagas-Retificado1.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2017.

_____. [site]. **Institucional**: história. Disponível em: <<http://www.ifes.edu.br/institucional?showall=&start=1>>. Acesso em 26 jun. 2017).

_____. [site]. **Processos seletivos**. Disponível em: <<http://www.ifes.edu.br/processosseletivos>>. Acesso em: nov. 2016).

KUENZER, A. Z. A formação de professores para o ensino médio: velhos problemas, novos desafios. **Educação e Sociedade**. Campinas, V. 32, n. 116, p. 667-688, 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v32n116/a04v32n116.pdf>>. Acesso em: 17 out. 2016

_____. Formação de professores para a educação profissional e tecnológica. In: DALBEN, A. L.; DINIZ, J.; LEAL, L.; SANTOS, L. (Org.). **Convergência e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010p. 497-518. (Coleção didática e prática de ensino; v. 3).

_____, FRANCO, M. C. e MACHADO, L. R. S. Formação de professores para a educação profissional e tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos. Mesa Redonda. In: **Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica**: Brasília, 26, 27 e 28 de setembro de 2006. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. p. 17-67, v.8.

LIMA, M. Trabalho e Educação no Brasil: da formação para o mercado ao mercado da formação. 1 ed. Curitiba: CRV, 2016.

_____. **A História da Formação Profissional**. 1. ed. Vila Velha: O autor; v. 1000. 212p, 2007.

LOJA DO MECÂNICO [site]. Disponível em: <<http://busca.lojadomecanico.com.br>>. Acesso em: 27 nov. 2017.

LÖWY, M. **Ideologias e Ciência Social**: elementos para uma análise marxista. 20ª ed. São Paulo: Cortez, 2015.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, L. R. S. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Brasília, v. 1, n. 1, p.8-22, jun-2008. Disponível em: <portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/rev_brasileira.pdf>. Acesso em: 27 nov. 2017.

MARON, N.M.W. **Formação docente no Proeja**. Curitiba: CRV, 2016.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2010.

_____. **O Capital**: crítica da Economia Política, v.1 : livro primeiro. São Paulo: Abril, 1983..

MATIJASCIC, M. **Professores da Educação Básica no Brasil**: Condições de vida, Inserção no mercado de trabalho e Remuneração. Texto para discussão, Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, Brasília : Rio de Janeiro : Ipea, 2017.

MERCADO LIVRE [site]. **Listas**. Disponível em: <<https://lista.mercadolivre.com.br>>. Acesso em: 27 nov. 2017.

MERCÊS, T.; LIMA, M.; PACHECO, Z. S. T. A. (2016). Políticas e práticas de formação dos docentes do Senai-Vitória/ES. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 5., 2016, Goiânia. **Anais eletrônicos**. Goiânia, Anpae, 2016. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/iberoamericano2016/publicacao/cntnt/artigos/eixo_3/E3_A50.html>. Acesso em: 5 maio 2017.

MICHEL, M. H. **Metodologia e pesquisa científica em Ciências Sociais**. 3ª ed. São Paulo: Atlas, 2015.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 31ª ed. Rio de Janeiro: Petrópolis, 2012.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO [site]. **Rede Federal**. Disponível em: <<http://redefederal.mec.gov.br>>. Acesso em: 23 jun. 2017.

MOURA, D. H. A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Brasília, V. 1, n. 1, p.23-38, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/rev_brasileira.pdf>. Acesso em: 17 maio 2016.

_____. A integração curricular da educação profissional com a educação básica na modalidade de jovens e adultos (Proeja). **Cadernos de pesquisa em educação – PPGE-UFES**. V.19, n. 39, p.30-49, Vitória: PPGE, 2014a.

_____. **Trabalho e formação docente na educação profissional**. Recurso eletrônico, Coleção formação pedagógica; v. 3, Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014b

MOURA, M. O. **A Atividade pedagógica na teoria histórico-cultural**. 2ª Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

_____. **O Educador matemático na coletividade de formação: uma experiência com a escola pública**. 2000. 131 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

OLIVEIRA, A. A. P. **Análise documental do processo de capacitação dos multiplicadores do projeto “Nossas crianças: Janelas de oportunidades” no município de São Paulo à luz da Promoção da Saúde**. 2007, 210 f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem em Saúde Coletiva) – Escola de Enfermagem, Universidade de São Paulo, 2007.

OLIVEIRA, M. R. N. S. Formação e profissionalização dos professores do ensino técnico. In: ARANHA, A. V.; CUNHA, D. M.; LAUDARES, J. B. (Org.). **Diálogos sobre o trabalho: perspectivas multidisciplinares**. Campinas: Papyrus, 2005

PAULO NETTO, J.; BRAZ, M. **Economia Política**: uma introdução crítica. São Paulo: Cortez, 2008.

PENA, G. A. C. **Docência na educação profissional e tecnológica**: conhecimentos, práticas e desafios de professores de cursos técnicos na rede federal. 2014, 290f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais: Faculdade de Educação, 2014.

PEREIRA, I. B.; LIMA, J. C. F. **Dicionário da educação profissional em saúde**. 2.ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2009.

PINTO, L. M. C. S. **A constituição do professor pelo trabalho docente na educação profissional**: o caso do IFMT-Campus Cuiabá- Octayde Jorge da Silva. 2014, 229 f. Tese (doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2014.

PONTES, A.P.F.S. Professores da Educação Profissional: alguns aspectos de sua profissionalização e formação. In: AGUIAR, M.A; OLIVEIRA, J.F. **Valorização dos profissionais da educação**: formação e condições de trabalho, organizados. Recife: CCS, 2016. p.121-146. (Coletânea 4).

RAMOS, M.N.; Referências formativas sobre práticas em educação profissional: a perspectiva histórico-crítica como contra-hegemonia às novas pedagogias. In: _____. **Filosofia da práxis e didática da educação profissional**. Campinas: Autores Associados, 2011. cap.2, p.45-68,

ROMI [site]. Disponível: <<http://www.romi.com>>. Acesso em: 27 nov. 2017.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, [S.l.], v. 12 n. 34 jan./abr. 2007a. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>>. Acesso em: 17 jan. 2017.

_____. **Do senso comum à consciência filosófica**. Campinas: Autores Associados, 2007b.

_____. O choque teórico da politecnicidade. Trabalho, Educação e Saúde. **Revista Trabalho e educação saúde**, vol.1, n.1, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1981-77462003000100010&script=sci_abstract&tlng=pt>> . Acesso em: 17 fev. 2017.

SCHNEIDER, S.; SCHIMITT, C. J. O uso do método comparativo nas ciências sociais. **Cadernos de Sociologia**, Porto Alegre, v. 9, p. 49-87, 1998. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/pgdr/publicacoes/producaotextual/sergio-schneider/schneider-sergio-schmitt-claudia-job-o-uso-do-metodo-comparativo-nas-ciencias-sociais-cadernos-de-sociologia-porto-alegre-v-9-p-49-87-1998>>. Acesso em: 16 jun. 2016.

SENAI-DR/ES. **Comunicado de processo seletivo Senai DR/ES nº. 002/2016 – 15/01/2016a.** Disponível em: <http://www.senai-es.org.br/documentos_senai/comunicados/Comunicado_Processo_Seletivo_SENAI_002_2016>. Acesso em: 15 set.2016.

_____. **Plano do curso técnico em mecânica.** Departamento Regional do Espírito Santo. Vitória, 2016b.

_____. [site institucional]. Disponível em: <<https://senai-es.org.br>>. Acesso em: 17 maio 2017.

_____. [site institucional]. **História do Senai.** Disponível em: <http://www.senai-es.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2&Itemid=17>. Acesso em: 03 dez. 2016.

_____. [site institucional]. **Senai completa 65 anos de atuação no Espírito Santo.** Disponível em: <http://www.senai-es.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=361:senai-completa-65-anos-de-atuacao-no-espírito-santo&catid=23:noticias&Itemid=144>. Acesso em: 03 mar. 2017.

SESI-SENAI/ES. **Educação básica articulada à Educação profissional (EBEP).** Departamento Regional do Espírito Santo. Vitória, agosto de 2015.

SENAI-DN. **Resolução n. 410, de 30 de março de 2010.** Diretrizes da educação profissional e tecnológica do Senai. Serviço Nacional de Aprendizagem Indústria (CNI), Departamento Nacional. Brasília, 2010.

SILVA JÚNIOR, G. S.; GARIGLIO, J. A. Saberes da docência de professores da educação profissional. **Revista Brasileira de Educação**, [S.l.], v. 19, n. 59, p. 871-892, 2014.

SILVA, F. L. G. R. **Identidade profissional dos professores da educação profissional técnica de nível médio no Brasil e em Santa Catarina:** desafios para a sua formação. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

SILVA, R.C. O professor, seus saberes e suas crenças. In: GUARNIERI, M.R. **Aprendendo a ensinar:** o caminho nada suave da docência. Campinas: Autores Associados, 2005. cap.2, p.25-44.

SISTEMA FINDES. **Comunicados de seleção.** Disponível em: <<http://www.sistemafindes.org.br/processo-seletivo>>. Acesso em: nov. 2016.

STALIN, J. **Sobre o materialismo dialético e o materialismo histórico.** Textos marxistas, 1938. Disponível em: <<https://www.marxists.org/portugues/stalin/1938/09/mat-dia-hist.htm>>. Acesso em: 19 jan 2018.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 14 ed., Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

_____; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

VAILANT, B.; MENDONÇA, M. Ifes de Vitória é o melhor instituto federal de educação do Brasil. **Gazeta Online**, 01 dez. 2017. Disponível em: <<https://www.gazetaonline.com.br/noticias/cidades/2017/12/ifes-de-vitoria-e-o-melhor-instituto-federal-de-educacao-do-brasil-1014109556.html>>. Acesso em: 22 dez. 2017.

WIGGERS, L. H. F. C. **Memórias e experiências do fazer-se professor na educação profissional**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2015.

YAMAMOTO, F. A. **Aprendizagem da docência de professores de educação profissional**. 2013. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2013.

APÊNDICES A - Relação de trabalhos acadêmicos que abordam questões relacionadas à docência na Educação Profissional, no período de 2013 a 2016

Banco de Teses e Dissertações do BDTD (Disponível em:< http://bdtd.ibict.br/vufind/ >)			
Autor	Título	Enfoque	Ano
AGUIAR, Rosilândia Ferreira de.	Docência na educação profissional e tecnológica: influência da formação no processo ensino-aprendizagem (Dissertação)	Enfatiza a formação docente para atuação na EPT e a influência dessa formação no processo ensino-aprendizagem no âmbito dos cursos técnicos subsequentes do IF.	2016
ESTRELA, Simone da Costa	Política das licenciaturas na educação profissional: o ethos docente em (des)construção. (Tese)	Enfatiza o ethos docente na Licenciatura em Ciências Biológicas do Instituto Federal Goiano – Campus Rio Verde.	2016
FREITAS, Luciane Albernaz de Araújo	Sobre a identidade profissional dos docentes da educação profissional técnica de nível médio - forma integrada : perspectivas a partir dos pressupostos da educação ambiental transformadora (Tese)	Enfatiza a necessidade de ressignificação da identidade profissional dos docentes da Educação Profissional Técnica de Nível Médio - Forma Integrada no IFSul.	2016
GRANVILLE, Nilton Cesar	Saberes dos professores da educação profissional técnica de nível médio em enfermagem (Dissertação)	Destaca os saberes dos professores de uma escola privada de educação profissional em enfermagem.	2016
RODRIGUES, Marcela Rubim Schwab Leite	Formar-se para ensinar na educação profissional, científica e tecnológica: uma experiência de um Instituto Federal (Dissertação)	Enfatiza a contribuição do Curso de Especialização em Docência para Educação Profissional, Científica e Tecnológica para a prática pedagógica dos docentes não licenciados do IFMS.	2016
CALLAS, Danielle Girotti	A constituição da profissionalidade e os saberes docentes na educação profissional de nível técnico das áreas de Saúde e Bem-estar (Dissertação)	Enfatiza a constituição da profissionalidade e os saberes docentes no eixo tecnológico ambiente, saúde e segurança áreas de saúde e bem-estar.	2015
LIMA, Marcello Antonio Benedini	Educação profissional em enfermagem: prazer e sofrimento no trabalho docente (Dissertação)	Destaca as vivências de prazer e sofrimento no trabalho dos docentes da EP em Enfermagem de duas instituições de ensino profissionalizante privadas.	2015
OLIVEIRA, Joselene Elias	A profissionalidade do bacharel docente da educação profissional e tecnológica no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro - Campus Paracatu (Dissertação)	Enfatiza o processo de constituição da profissionalidade dos bacharéis docentes que atuam na EPT.	2015
SANTOS, Lauriana Medeiros Costa	Conhecimento pedagógico do conteúdo de docentes da educação profissional de nível técnico em enfermagem (Tese)	Enfatiza o conhecimento pedagógico do conteúdo de professores intermediário e experimentado no exercício da docência na EP em enfermagem.	2015

URT, Sofia	(Semi)formação e relações de trabalho: uma análise das concepções de professores do instituto federal de mato grosso do sul sobre a educação profissional (Dissertação)	Enfatiza os aspectos ideológicos presentes na avaliação de professores do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul - IFMS sobre a proposta da educação profissional e tecnológica.	2015
VASCONCELOS, Rosa Maria Oliveira Teixeira de	Um olhar sobre a prática docente no ensino médio integrado em uma unidade da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica em Pernambuco (Dissertação)	Destaca a prática docente adotada por professores da formação geral e da formação profissional do Ensino Médio Integrado.	2015
WIGGERS, Leticia Helena Frozin Fernandes Cruz	Memórias e experiências do fazer-se professor na educação profissional (Dissertação)	Ressalta o fazer-se professor, especificamente na Educação Profissional, a partir das memórias e experiências de professores aposentados.	2015
GARCIA, Ana Flávia Gomes	Trabalho docente e valorização do profissional da educação básica: o que diz a legislação (1996 2013) (Dissertação)	Enfatiza o trabalho docente e a valorização do profissional da educação básica no contexto da legislação educacional entre 1996 e 2013.	2015
ARAÚJO, Wanderson Pereira	A formação docente para a educação profissional e tecnológica no IFNMG - Campus Januária (Dissertação)	Enfatiza a proposta de formação docente para os professores do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico no âmbito da EP IFNMG.	2014
AVINIO, Carina de Souza	Caminhos da docência no Instituto Federal Farroupilha: da formação aos primeiros anos da carreira na educação profissional e tecnológica (Dissertação)	Enfatiza as contribuições da formação no Programa Especial de Graduação para a prática docente dos professores bacharéis.	2014
BAPTAGLIN, Leila Adriana	A aprendizagem da docência nos cursos técnicos de ensino médio integrado (Tese)	Enfatiza a docência nos cursos técnicos de ensino médio integrados.	2014
PENA, Geralda Aparecida de Carvalho	Docência na educação profissional e tecnológica: conhecimentos, práticas e desafios de professores de cursos técnicos na rede federal (Tese)	Enfatiza as estratégias de didatização e o conhecimento pedagógico do conteúdo na prática docente de professores de disciplinas técnicas.	2014
PINTO, Lina Márcia de Carvalho da Silva	A constituição do professor pelo trabalho docente na educação profissional: o caso do IFMT-Campus Cuiabá- Octayde Jorge da Silva (Tese)	Destaca o trabalho docente com o foco na discussão sobre a constituição dos docentes pelo trabalho e a construção dos sentidos de ser e fazer a docência.	2014
SILVA, Filomena Lucia Gossler Rodrigues da	Identidade profissional dos professores da educação profissional técnica de nível médio no brasil e em Santa Catarina (Tese)	Destaca a formação de professores para atuar na EP técnica de nível médio de modo a poder contribuir com a construção de uma identidade docente.	2014
VITOR, Valter Luiz de Almeida	Identidade docente e educação profissional técnica de nível médio: um estudo sobre os professores que atuam no CEFET-MG. (Dissertação)	Destaca os processos de desenvolvimento profissional e de construção das identidades de professores da EP Técnica de Nível Médio no CEFET-MG.	2014
COSTA, Bruno Silva.	Influência da formação pedagógica na prática do docente de EPT (Dissertação)	Ressalta a influência da formação pedagógica na prática dos docentes, atuantes nos cursos técnicos subsequentes.	2013

FROZONI, Raquel Cequalini	Identidade profissional e perfil dos professores dos cursos de educação profissional técnica de nível médio em enfermagem de um município do interior do estado de São Paulo (Dissertação)	Ressalta o perfil e a identidade profissional dos docentes dos cursos de educação profissional técnica de nível médio em enfermagem de um município do interior do estado de São Paulo.	2013
NASCIMENTO, Lauriane Alves do	Saberes docentes da educação profissional técnica de nível médio do IFPI: a construção de uma docência qualificada (Dissertação)	Ressalta os saberes de docentes que atuam na educação profissional técnica de nível médio com o foco no Instituto Federal do Piauí (IFPI).	2013
SANTOS, Patricia Peixoto dos	Socialização profissional dos professores engenheiros ingressantes na educação superior (Dissertação)	Enfatiza o processo de socialização dos professores ingressantes na Educação Superior da Universidade Federal de Uberlândia.	2013
SIEWERDT, Ricardo,	Educação profissional tecnológica: reflexões sobre profissão docente nos cursos superiores de tecnologia (Dissertação)	Enfatiza a identidade e desenvolvimento profissional docente e as políticas e práticas de formação continuada dos professores.	2013
SOUZA, Marco Antônio Simões de	A formação de professores para a educação profissional e tecnológica na perspectiva da educação ambiental: desaceleração do tempo e desfragmentação do currículo (Tese)	Enfatiza a formação de professores para a Educação Profissional e Tecnológica da instituição ETFPEL/CEFET-RS/IFSUL.	2013
YAMAMOTO, Fernanda Aparecida	Aprendizagem da docência de professores de educação profissional (Dissertação)	Enfatiza as trajetórias de aprendizagem da docência de professores que atuam na EP de nível técnico e que não possuem formação pedagógica.	2013
Portal de Periódicos da CAPES (Disponível em: < http://www.periodicos.capes.gov.br >)			
Autor	Título	Enfoque	Ano
MARIN, M. J. S. ; TONHOM, S. F. R.; MICHELONE, A. P. C. ; HIGA, E. F. R.; BERNARDO, M. C. M.; TAVARES, C. M. M.	Projeções e expectativas de ingressantes no curso de formação docente em educação profissional técnica na saúde	Enfatizam as expectativas dos estudantes/docentes ingressantes no curso de formação docente em educação profissional técnica na área da saúde e suas projeções para o desenvolvimento do trabalho docente.	2013
MARTINS, R. X.; RIBEIRO, C. M.	Mestrado profissional em educação e inovação na prática docente	Enfatizam a experiência de planejamento e implantação de um mestrado profissional em educação destinado à formação docente para a atuação profissional.	2013
Revista Trabalho e Educação (Disponível em: http://www.portal.fae.ufmg.br/revistas/index.php/trabedu)			
Autor	Título	Enfoque	Ano
PIRES, F. T.	O saber docente que orienta a atuação didática de professores de disciplinas técnicas na educação profissional técnica de nível médio	Ressalta o saber docente que orienta a atuação didática de professores de disciplinas técnicas, com formação para a docência, na educação profissional técnica de nível médio.	2015
SOARES, J. S.; OLIVEIRA, M. A. M.	Políticas para a formação de professores para educação profissional: programa especial de formação pedagógica de docentes (PEFPD) – desafios e possibilidades	Enfatizam o papel do Programa Especial de Formação Pedagógica de Docente, ofertado por uma instituição de educação profissional e tecnológica de Belo Horizonte.	2015

Revista Brasileira de Educação (RBE).			
(Disponível em: < http://www.anped.org.br/site >)			
Autor	Título	Enfoque	Ano
SILVA JUNIOR, G. S.; GARIGLIO, J. Â.	Saberes da docência de professores da educação profissional.	Enfatizam os saberes docentes construídos pelos professores de disciplinas das áreas tecnológicas.	2014
Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores.			
(Disponível em: < http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/ >)			
Autor	Título	Enfoque	Ano
URBANETZ, S. T.	O percurso formativo educação profissional e o de docentes da significado da docência na vida de engenheiros que se tornaram professores	Enfatiza a trajetória dos professores da Educação Profissional na Universidade Acadêmica e Universidade Corporativa, indicando como esses profissionais, de engenheiros, se tornaram professores.	2011

Fonte: elaborado pela autora a partir dos trabalhos selecionados na etapa de mapeamento e revisão bibliográfica

APÊNDICE B - Relação das principais legislações que normatizam a profissão e a formação dos docentes para a EPTNM na atualidade

Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>)	
Objetivo	Assegura o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias.
Data	Brasília, 5 de outubro de 1988.
Principais aspectos	<p>Capítulo VII, Seção I (Disposições Gerais), Art. 37, II, fica claro que a investidura em cargo ou emprego público depende:</p> <p>[...] de aprovação prévia em concurso público de provas ou de provas e títulos, de acordo com a natureza e a complexidade do cargo ou emprego, na forma prevista em lei, ressalvadas as nomeações para cargo em comissão declarado em lei de livre nomeação e exoneração.</p> <p>Capítulo VII, Seção II (Dos servidores públicos), Art. 39, § 2º prevê que a União, Estados e Distrito Federal devem:</p> <p>[...] manter escolas de governo para a formação e o aperfeiçoamento dos servidores públicos, constituindo-se a participação nos cursos um dos requisitos para a promoção na carreira, facultada, para isso, a celebração de convênios ou contratos entre os entes federados.</p>
Lei nº. 9.394/1996 (LDB) – Atualizada em 2016 (Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)	
Objetivo	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional
Data	Brasília, 20 de dezembro de 1996 (Atualizada em 2016)
Principais aspectos	<p>No Título VI (Dos Profissionais da Educação), o Art. 61 determina que atuam como profissionais da educação escolar básica:</p> <p>I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio; II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas; III - trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim; e (Redação dada pela Medida Provisória nº 746, de 2016); IV - profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação (Incluído pela Medida Provisória nº 746, de 2016).</p> <p>O parágrafo único do Art. 61 prevê que a formação dos profissionais da educação terá como fundamentos:</p> <p>I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009); II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço; (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009); III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades. (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009)</p> <p>O Art. 62 define que a formação de docentes para atuar na educação básica deve se realizar</p> <p>[...] em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal.</p> <p>No Art. 62, o § 1º prevê que os entes da federação devem promover a formação inicial, continuada e capacitação dos profissionais de magistério. O § 2º determina que a formação continuada e a capacitação dos docentes podem ser realizados na modalidade à distância. O § 3º assevera que a formação inicial de professores deve, preferencialmente,</p>

	<p>ser por meio do ensino presencial. O § 4º prevê que a União deve garantir o acesso e permanência em cursos de formação de docentes em nível superior para atuar na educação básica pública. O § 5º define que a União deve incentivar a formação de professores por meio de programa de bolsa de iniciação à docência a estudantes de cursos de licenciatura. O § 8º assevera que os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular (Incluído pela Medida Provisória nº 746, de 2016).</p> <p>O Parágrafo único do Art. 62-A define que a formação continuada para os trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim, deve ser realizada: no local de trabalho, ou instituições de educação básica e superior. (incluído pela Lei nº 12.796/2013).</p> <p>Conforme o Art. 63, os institutos superiores de educação devem manter:</p> <p>I - cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental; II - programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica; III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.</p> <p>O Art. 65 decreta que a formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas.</p> <p>O Art. 67 apresenta alguns direitos que o professor possui na sua carreira</p> <p>I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos; II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; III - piso salarial profissional; IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho; V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho; VI - condições adequadas de trabalho.</p> <p>§ 3º do Art. 67 deixa claro que a União deve prestar assistência técnica aos Estados, Distrito Federal e Municípios no que refere a elaboração de concursos públicos para provimento dos cargos de professor (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013).</p>
Parecer CNE/CP nº. 05/2006 (Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>)	
Objetivo	Aprecia Indicação CNE/CP nº 2/2002 sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para Cursos de Formação de Professores para a Educação Básica.
Data	Brasília, em 4 de abril de 2006.
Principais aspectos	<p>Esse parecer assegura que os cursos de licenciatura de formação de professores para Educação Profissional de nível médio devem ser organizados em habilitações especializadas por componente curricular ou abrangentes por campo de conhecimento, obedecendo à carga horária de no mínimo 2.800 horas de efetivo trabalho acadêmico (300 horas dedicadas ao estágio supervisionado e 2.500 horas às demais atividades formativas, no mínimo).</p> <p>Aos que portam diploma de educação superior, esse parecer regulamenta que a formação de docentes para EPTNM pode se realizar por meio do aproveitamento de estudos e, conseqüentemente, pela integração nos projetos regulares das licenciaturas mantidas pelas instituições de ensino ou por meio de programas especiais de formação pedagógica de docentes, que devem obedecer à carga horária mínima de 800 horas (300 horas dedicadas ao estágio supervisionado e 500 horas às demais atividades formativas, no mínimo).</p> <p>Sobre os programas especiais destinados à formação pedagógica de docentes é determinado que:</p> <p>[...] poderão ser ministrados, independentemente de qualquer autorização prévia, por qualquer instituição de educação superior que mantenha no mínimo um curso de licenciatura já reconhecido no mesmo campo de conhecimento, devendo ser levados em consideração por ocasião da renovação de reconhecimento do(s) curso(s) de licenciatura oferecidos pela instituição; [...] a habilitação para o magistério da Educação Básica obtida em Programas Especiais de Formação Pedagógica de Docentes será atestada por meio de apostilamento no diploma de graduação, equivalendo, para efeitos legais, a uma</p>

	licenciatura.
Parecer CNE/CP nº. 08/2009 (Disponível em: < http://portal.mec.gov.br>)	
Objetivo	Consulta sobre o conceito da figura de “formados por treinamento em serviço” constante do parágrafo 4º do artigo 87 da LDB.
Data	Brasília, 2 de junho de 2009
Principais aspectos	<p>Este Parecer reafirma que a formação dos docentes para a Educação Básica deve ser feita em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em Instituições de Educação Superior – IES. Para tanto, [...] cabe à União, Estados, Distrito Federal e Municípios, em regime de colaboração, estabelecer mecanismos que favoreçam a formação, em nível superior, de todos os docentes em exercício nas instituições de Educação Básica, com prazo limite a ser estipulado em seus projetos políticopedagógicos e consignado no Plano de Ações Articuladas (PAR) de seu município/Estado/DF.</p> <p>Fica claro que a expressão “treinamento em serviço”, constante do parágrafo 4º do artigo 87 da LDB, não deve ser compreendida como outra espécie ou outro nível de formação docente. Assim, a frase fica sendo [...] como forma de expressão do Legislador, no sentido de garantir que todos os docentes em exercício nas escolas brasileiras possam adquirir formação docente de nível superior, realizada em formato próprio e original, necessariamente aprovado pelo MEC/CNE ou pelo Conselho Estadual respectivo, no caso de instituições estaduais ou municipais de educação superior, porque desenvolvida simultaneamente à prática docente, isto é, como capacitação em serviço em cursos presenciais ou a distância que garantam a associação entre teoria e prática e que levem em consideração a experiência do professor.</p>
Parecer CNE/CP nº. 15/2009 (Disponível em: < http://portal.mec.gov.br>)	
Objetivo	Consulta sobre a categoria profissional do professor de curso livre e de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, com base no Plano Nacional de Educação
Data	Brasília, 4 de agosto de 2009
Principais aspectos	<p>Fica esclarecido nesse Parecer que a denominação de professor da Educação Básica só se aplica àquelas pessoas devidamente habilitadas para exercer o magistério, conforme artigo 1º da LDB. Assim, obviamente, só se admite a contratação de professores para a educação básica os professores devidamente habilitados.</p> <p>Para o exercício de atividades educacionais em cursos livres, de educação não formal, fica definido que: [...] em instituições que não integram quaisquer dos sistemas de ensino previstos na LDB, não há essa obrigatoriedade, a não ser que essa atuação se dê em regime de intercomplementaridade com uma instituição regular de educação, desenvolvendo atividades consideradas curriculares, no âmbito da educação escolar. Neste caso, o profissional que nela atuar deverá ser devidamente habilitado como professor, nos termos da legislação e das normas educacionais vigentes.</p>
Resolução CNE/CEB nº. 06/2012 (Disponível em: < http://portal.mec.gov.br>)	
Objetivo	Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio
Data	Brasília, 20 de setembro de 2012
Principais aspectos	<p>O Art. 40 do título IV (Formação Docente) determina que a formação inicial para a docência na EPTNM deve se realizar mediante os cursos de graduação, ou programas de licenciatura, ou outras formas. O § 1º desse artigo determina que os sistemas de ensino devem viabilizar essas formações, podendo ser organizada em cooperação com o Ministério da Educação e Instituições de Educação Superior.</p> <p>O § 2º desse Art.40 define que os professores graduados, mas não licenciados, que atuam na profissão de docente ou aprovados em concurso público têm o direito de: [...] de participar ou ter reconhecidos seus saberes profissionais em processos destinados à formação pedagógica ou à certificação da experiência docente, podendo ser</p>

	<p>considerado equivalente às licenciaturas: I - excepcionalmente, na forma de pós-graduação lato sensu, de caráter pedagógico, sendo o trabalho de conclusão de curso, preferencialmente, projeto de intervenção relativo à prática docente; II - excepcionalmente, na forma de reconhecimento total ou parcial dos saberes profissionais de docentes, com mais de 10 (dez) anos de efetivo exercício como professores da Educação Profissional, no âmbito da Rede CERTIFIC; III - na forma de uma segunda licenciatura, diversa da sua graduação original, a qual o habilitará ao exercício docente.</p> <p>O § 3º determina que se encerra no ano de 2020 o prazo para a formação pedagógica dos docentes em efetivo exercício da profissão, prevista nos incisos I e II do § 2º, apresentado anteriormente.</p>
<p>Lei nº 13.005 (PNE 2014-2024) (Disponível em: < http://www.observatoriodopne.org.br>)</p>	
Objetivo	Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências
Data	Brasília, 25 de junho de 2014
Principais aspectos	<p>A meta 15 do novo PNE (2014-2024) tem como tema a formação dos professores da educação básica. Assim, a meta 15 propõem:</p> <p>[...] Garantir, em regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, no prazo de um ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação [...], assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.</p> <p>A meta estratégia 15.9 prevê a implementação de cursos e programas especiais com fito de:</p> <p>[...] assegurar formação específica na educação superior, nas respectivas áreas de atuação, aos docentes com formação de nível médio na modalidade normal, não licenciados ou licenciados em área diversa da de atuação docente, em efetivo exercício.</p> <p>A meta estratégia 15.13 prevê o desenvolvimentos de modelos de formação docente para a EP que valorizem a experiência prática, por meio da oferta, nas redes federais e estaduais de EP, de cursos voltados à complementação e certificação didático-pedagógica de profissionais experientes.</p> <p>A meta 16 aborda sobre a formação continuada dos professores da educação básica, definindo:</p> <p>[...] formar, em nível de pós-graduação, cinquenta por cento dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.</p> <p>As metas 17 e 18 remetem a valorização dos professores atuantes nas redes públicas de educação, sobretudo, no que se refere a equiparação do rendimento médio dos professores das redes públicas de educação básica ao dos demais profissionais com escolaridade equivalente e planos de carreira para os professores da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino, além do piso salarial nacional referenciados na Lei do Piso, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal.</p> <p>A meta estratégica 18.4 prevê licenças remuneradas e incentivos para qualificação profissional, inclusive em nível de pós-graduação stricto sensu.</p>
<p>Parecer CNE/CP nº: 02/2015 (Disponível em: < http://portal.mec.gov.br>)</p>	
Objetivo	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica.
Data	Brasília, 9 de junho de 2015
Principais aspectos	<p>Esse parecer define os seguintes cursos como formação inicial: I – de graduação em licenciatura; II – de formação pedagógica para graduados não licenciados; e III - de segunda licenciatura visando garantir formação adequada à área de exercício do profissional.</p> <p>Sobre a formação inicial dos professores da educação básica, este parecer define que deve se efetivar em nível superior, em cursos de licenciaturas, com a carga horária mínima</p>

	<p>de 3.200 de efetivo trabalho acadêmico, em cursos com duração de, no mínimo, 8 semestres ou 4 anos, preferencialmente presencial. A carga horária das licenciaturas deve ser distribuída, de acordo com o art. 13, § 1º e incisos:</p> <p>I – 400h de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo; II – 400h dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto pedagógico do curso; III – pelo menos 2.200h dedicadas às atividades formativas estruturadas pelos núcleos definidos nos incisos I e II, conforme o projeto de curso da instituição; IV - 200 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, como definido no núcleo III, por meio da iniciação científica, da iniciação à docência, da extensão e da monitoria, entre outras, conforme o projeto de curso da instituição.</p> <p>Sobre a formação continuada, fica determinado que envolve:</p> <p>I - atividades formativas organizadas pelos sistemas, redes e instituições de educação básica incluindo desenvolvimento de projetos, inovações pedagógicas, entre outros; II - atividades e/ou cursos de atualização, com carga horária mínima de 20 horas e máxima de 80 horas, por atividades formativas diversas, direcionadas à melhoria do exercício do docente; III - atividades e/ou cursos de extensão, oferecida por atividades formativas diversas, em consonância com o projeto de extensão aprovado pela instituição de educação superior formadora; IV - cursos de aperfeiçoamento, com carga horária mínima de 180 horas, por atividades formativas diversas, em consonância com o projeto pedagógico da instituição de educação superior; V - cursos de especialização lato sensu por atividades formativas diversas, em consonância com o projeto pedagógico da instituição de educação superior e de acordo com as normas e resoluções do CNE; VI - cursos ou programas de mestrado acadêmico ou profissional, por atividades formativas diversas, de acordo com o projeto pedagógico do curso/programa da instituição de educação superior, respeitadas as normas e resoluções do CNE e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes; VII - cursos ou programas de doutorado, por atividades formativas diversas, de acordo com o projeto pedagógico do curso/programa da instituição de educação superior, respeitadas as normas e resoluções do CNE e da Capes.</p> <p>Sobre os Cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados, de caráter emergencial e provisório fica definido que devem ser:</p> <p>[...] ofertados a portadores de diplomas de curso superior formados em cursos relacionados à habilitação pretendida com sólida base de conhecimentos na área estudada, devem ter carga horária mínima variável de 1.000 (mil) a 1.400 (mil e quatrocentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, dependendo da equivalência entre o curso de origem e a formação pedagógica pretendida.</p> <p>É estabelecido o prazo de 2 anos para que os cursos de formação de professores que se encontram em funcionamento possam se adaptar a esta resolução.</p>
Resolução CNE/CP nº. 02/2015 (Disponível em: < http://portal.mec.gov.br>)	
Objetivo	Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.
Data	Brasília, 1 de julho de 2015
Principais aspectos	<p>O Art. 9 dessa resolução define que a formação inicial do magistério da educação básica em nível superior são compreendidos pelos seguintes cursos: I - de graduação de licenciatura; II - de formação pedagógica para graduados não licenciados; III - de segunda licenciatura. Tais cursos devem ser propiciados de modo adequado à área de conhecimento e às etapas de atuação e ofertados, preferencialmente, na modalidade presencial.</p> <p>No Art. 10 está determinado que a formação inicial destina-se:</p> <p>[...] àqueles que pretendem exercer o magistério da educação básica em suas etapas e modalidades de educação e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos</p>

	<p>pedagógicos, compreendendo a articulação entre estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica, aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino.</p> <p>O Art. 11 prevê a formação inicial como projeto de identidade própria de curso de licenciatura articulado ao bacharelado, tecnológico e a outras licenciaturas ou cursos de formação pedagógica.</p> <p>O Art. 13 assevera que os cursos de formação inicial de professores para a educação básica em nível superior devem obedecer a carga horária de, no mínimo, 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, em cursos com duração de, no mínimo, 8 semestres ou 4 anos.</p> <p>O Art. 14 assegura que os cursos de formação pedagógica para os não licenciados são de caráter emergencial e provisório:</p> <p>Os cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados, de caráter emergencial e provisório, ofertados a portadores de diplomas de curso superior formados em cursos relacionados à habilitação pretendida com sólida base de conhecimentos na área estudada, devem ter carga horária mínima variável de 1.000 (mil) a 1.400 (mil e quatrocentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, dependendo da equivalência entre o curso de origem e a formação pedagógica pretendida.</p> <p>Fica estabelecido que, no prazo máximo de cinco anos, o MEC deverá proceder à avaliação desses cursos emergenciais.</p> <p>O Art. 15 normatiza os cursos de segunda licenciatura, os quais devem ter carga horária mínima variável de 800 a 1.200 horas, dependendo da equivalência entre a formação original e a nova licenciatura.</p> <p>O artigo 17 define sobre a formação continuada, que deve ser realizada: [...] pela oferta de atividades formativas e cursos de atualização, extensão, aperfeiçoamento, especialização, mestrado e doutorado que agreguem novos saberes e práticas, articulados às políticas e gestão da educação, à área de atuação do profissional e às instituições de educação básica, em suas diferentes etapas e modalidades da educação.</p> <p>O Art. 18 (§ 3º) aborda a valorização dos profissionais do magistério, definindo que é de competência dos sistemas de ensino, das redes e das instituições educativas assegurar a formação e o plano de carreira e salário dos docentes, além da jornada de trabalho com dedicação exclusiva ou tempo integral a ser cumprida em um único estabelecimento de ensino. Esse Art. assevera que 1/3 da carga horária de trabalho deve ser destinada a outras atividades pedagógicas inerentes ao exercício do magistério, tais como:</p> <p>I - preparação de aula, estudos, pesquisa e demais atividades formativas; II - participação na elaboração e efetivação do projeto político-pedagógico da instituição educativa; III - orientação e acompanhamento de estudantes; IV - avaliação de estudantes, de trabalhos e atividades pedagógicas; V - reuniões com pais, conselhos ou colegiados escolares; VI - participação em reuniões e grupos de estudo e/ou de trabalho, de coordenação pedagógica e gestão da escola; VII - atividades de desenvolvimento profissional; VIII - outras atividades de natureza semelhante e relacionadas à comunidade escolar na qual se insere a atividade profissional.</p>
Decreto nº. 8.752/2016 (Disponível em: < http://www.planalto.gov.br >)	
Objetivo	Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica.
Data	Brasília, 9 de maio de 2016
Principais aspectos	<p>O § 1º define que há três categorias de profissionais da educação básica: os professores, os pedagogos e os funcionários da educação.</p> <p>Art. 3º assevera que, entre vários objetivos da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, o programa visa:</p> <p>VIII - assegurar que os cursos de licenciatura contemplem carga horária de formação geral, formação na área do saber e formação pedagógica específica, de forma a garantir o campo de prática inclusive por meio de residência pedagógica; e IX - promover a atualização teórico-metodológica nos processos de formação dos profissionais da</p>

<p>educação básica, inclusive no que se refere ao uso das tecnologias de comunicação e informação nos processos educativos.</p> <p>O Art. 11 define que Ministério da Educação deve apoiar técnica ou financeiramente, conforme o caso:</p> <p>I - cursos de formação inicial de nível superior em licenciatura; II - cursos de formação inicial necessários para cada categoria dos profissionais da educação, decorrentes das demandas para as diferentes funções que desempenham; III - cursos de segunda licenciatura, para profissionais do magistério em exercício, para que tenham formação na área em que atuam; IV - cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados; V - cursos de formação técnica de nível médio e superior nas áreas de Secretaria Escolar, Alimentação Escolar, Infraestrutura Escolar, Multimeios Didáticos, Biblioteconomia e Orientação Comunitária, podendo este rol ser ampliado conforme a demanda observada e a capacidade da rede formadora; VI - cursos de formação continuada; VII - programas de iniciação à docência, inclusive por meio de residência pedagógica; e VIII - ações de apoio a órgãos e instituições formadoras públicas vinculadas às Secretarias de Educação dos Estados, dos Municípios e do Distrito Federal.</p> <p>Especificamente sobre a docência na EPTNM, o Art. 12, IV, define que o Planejamento Estratégico Nacional deve estimular:</p> <p>[...] ao desenvolvimento de projetos pedagógicos que visem a promover desenhos curriculares próprios à formação de profissionais do magistério para atendimento da Educação Profissional e Tecnológica, Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação do Campo, de povos indígenas e de comunidades remanescentes de quilombos.</p> <p>O Art. 13 assevera que os cursos de formação inicial e continuada deverão privilegiar a formação geral, a formação na área do saber e a formação pedagógica específica.</p>
--

Fonte: Produção da autora a partir das legislações

APÊNDICE C - Perguntas para entrevistas semiestruturadas

I) Entrevista com a direção dos sindicatos dos docentes: Senalba-ES e Sinasefe-lfes

1. Qual a função social da instituição de ensino?
2. Quais são os requisitos mínimos exigidos para a inserção e exercício na docência para atuar na educação profissional técnica de nível médio em geral e no curso técnico em mecânica? Como funcionam os processos seletivos e os concursos? Na sua opinião, qual deveria ser o perfil do docente que atua nos cursos técnicos?
3. Qual o regime de contratação dos professores? Qual a jornada de trabalho dos docentes? O docente tem estabilidade?
4. Qual é a condição de trabalho docente? Destaque aspectos positivos e negativos.
5. Qual o número de horas em sala de aula e tempo de planejamento e ou pesquisa que o professor deve ter na instituição?
6. O professor tem autonomia política e pedagógica na instituição: salas de aula e oficinas?
7. Quem e como são escolhidos os coordenadores, os gestores e os diretores escolares?
8. Os professores podem escolher em que cursos ou níveis vão atuar?
9. Existe gestão democrática na instituição? Sim ou não e por quê?
10. Qual é a média salarial dos professores em geral e da mecânica? Esse salário é considerado justo?
11. Existe plano de carreira e aposentadoria dos docentes? Como isso funciona? O que pode melhorar?
12. Há algum incentivo para a formação continuada de professores? Os professores têm licenças remuneradas para participar de cursos de formação? Como é o processo de solicitação de licenças para estudos?
13. Deseja contribuir com mais alguma informação referente à condição do trabalho docente?

II) Entrevista com os professores do Senai-Vitória (CETEC-AF) e do Ifes - Campus Vitória

- 1) Como você se identifica quando preenche uma ficha num hotel? Engenheiro mecânico? Técnico em mecânica? professor de mecânica?
- 2) Qual a função social da instituição?
- 3) Para que serve o curso técnico em mecânica (subsequente e concomitante)?
- 4) Qual o objetivo da formação em mecânica ofertada a sociedade pela instituição? Quais as contribuições do curso de mecânica para o município, microrregião e setor metalmeccânico?

- 5) Qual é o seu nome? Qual é a sua formação? Graduação? Pós-graduação? Você tem experiência profissional na área de mecânica? Tempo, local e subáreas da mecânica?
- 6) Você já trabalhou em outras instituições na área do magistério, antes de entrar na instituição?
- 7) Há quanto tempo você trabalha nesta instituição como docente?
- 8) Como é a jornada de trabalho dos docentes? Qual o número de horas em sala de aula e tempo de planejamento e ou pesquisa?
- 9) Como você avalia as condições de trabalho docente?
- 10) Quais são os requisitos mínimos exigidos para a inserção e exercício na docência para atuar na educação profissional técnica de nível médio em geral em mecânica?
- 11) Como funcionam os processos seletivos e ou concursos de professores?
- 12) Na sua opinião, qual deveria ser o perfil do docente?
- 13) Qual importância você atribui aos conhecimentos pedagógicos para o ensino na mecânica?
- 14) Há incentivos por parte da instituição para a formação pedagógica, atualização tecnológica e qualificação dos docentes? Você considera essas formações docentes importantes e necessárias? Elas ajudam você a enfrentar os desafios da sala de aula?
- 15) Qual(is) é a disciplina(s) você ministra no curso técnico em mecânica?
- 16) Você considera a prática do docente na educação profissional técnica de nível médio em mecânica diferente da prática docente em mecânica de outros níveis e modalidades de ensino (Qualificação em mecânica, Engenharia mecânica)?
- 17) Quais os principais desafios que você enfrenta no ensino das disciplinas teóricas e práticas na área da mecânica?
- 18) Como avalia a infraestrutura de oficinas e laboratórios da mecânica?
- 19) O que deve ser melhorado para facilitar o ensino da mecânica?
- 20) Existe gestão democrática na instituição?
- 21) Você está satisfeito com sua remuneração? Por que?

III) Entrevista com os coordenadores de curso do Senai-Vitória e do IFES-Vitória

1. Quais são os requisitos mínimos exigidos para a inserção e exercício na docência para atuar na educação profissional técnica de nível médio em geral e no curso técnico em mecânica?
2. Como funcionam os processos seletivos e ou concursos? Na sua opinião, qual deveria ser o perfil do docente que atuam nos cursos técnicos?
3. Qual o regime de contratação dos professores? Qual é a jornada de trabalho dos docentes? Os docentes têm estabilidade?
4. Qual é a condição de trabalho docente? Destaque aspectos positivos e negativos.
5. Qual o número de horas em sala de aula e tempo de planejamento e ou pesquisa que o professor deve ter na instituição?

6. O professor tem autonomia política e pedagógica na instituição: na sala de aula e oficinas?
7. Quem e como são escolhidos os coordenadores, os gestores e os diretores escolares?
8. Os professores podem escolher em que cursos ou níveis vão atuar?
9. Existe gestão democrática na instituição?
10. Qual é a média salarial dos professores em geral e da mecânica? Esse salário é considerado justo?
11. Existe plano de carreira e aposentadoria dos docentes? Como isso funciona? O que pode melhorar?
12. Há algum incentivo para a formação continuada de professores? Os professores têm licenças remuneradas para participar de cursos de formação? Como é o processo de solicitação de licenças para estudos?
13. Qual a função social da instituição de ensino?
14. Para que serve o curso técnico em mecânica (subsequente e concomitante)? Qual o objetivo da formação em mecânica ofertada à sociedade pela instituição? Quais as contribuições do curso de mecânica para o município, microrregião e setor metalmeccânico?
15. Como se realiza a integração entre a prática e a teoria dentro do curso técnico em mecânica? Na sua opinião, o curso é mais prático ou mais teórico?
16. Existe alguma metodologia específica para o ensino prático da mecânica?
17. Você considera a prática do docente na educação profissional técnica de nível médio em mecânica diferente da prática docente em mecânica de outros níveis e modalidades de ensino (Qualificação em mecânica, Engenharia mecânica)?
18. Quais os principais desafios que os professores enfrentam no ensino das disciplinas teóricas e práticas na área da mecânica?
19. Como avalia a infraestrutura de oficinas e laboratórios da mecânica (metrologia, solda, usinagem, fabricação, outros)?
20. Deseja contribuir com mais alguma informação referente à condição do trabalho docente?