

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ  
ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**ELAINE CRISTINA NASCIMENTO**

**PRÁTICAS PROFISSIONAIS DE PEDAGOGAS JUNTO AOS COORDENADORES  
DOS CURSOS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO DO  
NRE DE CURITIBA**

**CURITIBA**

**2018**

**ELAINE CRISTINA NASCIMENTO**

**PRÁTICAS PROFISSIONAIS DE PEDAGOGAS JUNTO AOS  
COORDENADORES DOS CURSOS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL  
TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO DO NRE DE CURITIBA**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Escola Humanidades, da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de doutora em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Marilda Aparecida Behrens

**CURITIBA**

**2018**



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ  
ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**ATA DA SESSÃO PÚBLICA DE EXAME DE TESE N.º 105  
DEFESA PÚBLICA DE TESE DE DOUTORADO DE**

**Elaine Cristina Nascimento**

Aos vinte e dois dias do mês de fevereiro do ano de dois mil e dezoito, às 14h, reuniu-se na Sala de Defesa, da Escola de Educação e Humanidades, da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, a Banca Examinadora constituída pelos professores: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marilda Aparecida Behrens, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Laíze Márcia Porto Alegre, Prof. Dr. Mário Lopes Amorim, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Patrícia Lupion Torres e Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Romilda Teodora Ens, para examinar a Tese da doutoranda **Elaine Cristina Nascimento**, ano de ingresso 2014, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa “Teoria e Prática Pedagógica na Formação de Professores”. A doutoranda apresentou a tese intitulada “PRÁTICAS PROFISSIONAIS DE PEDAGOGAS JUNTO AOS COORDENADORES DOS CURSOS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO DO NRE DE CURITIBA” que, após a defesa foi aprovada pela Banca Examinadora. A sessão encerrou-se às 17h. Para constar, lavrou-se a presente ata, que vai assinada pelos membros da Banca Examinadora.

Observações: Recomenda-se a publicação.

Presidente:

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marilda Aparecida Behrens \_\_\_\_\_

Convidado Externo:

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Laíze Márcia Porto Alegre \_\_\_\_\_

Convidado Externo:

Prof. Dr. Mário Lopes Amorim \_\_\_\_\_

Convidado Interno:

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Patrícia Lupion Torres \_\_\_\_\_

Convidado Interno:

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Romilda Teodora Ens \_\_\_\_\_

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Patrícia Lupion Torres**

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação

*Stricto Sensu*

Dedico esta tese a meus pais Zilda e José Alberto, pelo apoio irrestrito à minha formação, à minha filha amada Mariana pela parceria e incentivo incansável e a todos que fizeram parte de minha trajetória como pesquisadora, incentivando e contribuindo para a concretização dos meus sonhos.

## AGRADECIMENTOS

**Aos meus pais Zilda e José Alberto** pelo amor incondicional, pelo exemplo de vida e pelo apoio infinito em todo meu processo formativo.

**À minha filha Mariana** pela compreensão, parceria, incentivo e principalmente por ser a luz da minha vida.

**À Prof<sup>a</sup> Elizete Moreira Matos** (*In memoriam*) por ter acreditado em minha pesquisa, abrindo as portas do doutorado para que eu pudesse realizar esse sonho. Minha eterna gratidão!

**À Prof<sup>a</sup> Marilda Behrens**, querida mestra e orientadora que em meio a turbulência e da dor, me conduziu no percurso da pesquisa com amorosidade, sabedoria, competência, paciência histórica e acima de tudo amizade e parceria. Grata, imensamente grata pela partilha, pelos anos de convivência e por todo o apoio, confiança e respeito a mim dedicados. Felizes aqueles que tiverem a possibilidade de ter a sua presença significativa em suas vidas! Muito obrigada!

**Aos Professores Mário Lopes Amorim, Laize Márcia Porto Alegre, Patrícia Lupion Torres e Romilda Teodora Ens**, pelas valiosas contribuições para o enriquecimento da pesquisa.

**Aos amigos do PPGE**, em especial à **Lucymara Carpin, Jacques de Lima Ferreira, Bárbara Raquel do Prado Gimenez Corrêa**, pela parceria e incentivo constante, muito obrigada!

**À todos os meus amigos**, minha eterna gratidão e carinho, em especial à **Carolina, Adriana, Silvana, Viviane, Cláudio, Nilce, Susy, Rossana, Andréa Passos, Josenei, Amábile, Sônia, Jaqueline e Vera**.

“Conhecer e pensar não é chegar a  
uma verdade absolutamente certa,  
mas dialogar com a incerteza”.

(MORIN, 2014, p. 59)

## RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo analisar reflexivamente a atuação das pedagogas e coordenadores de curso que atuam na educação profissional técnica de nível médio. Constitui-se como cenário investigativo a participação das pedagogas e coordenadores de curso atuantes na Rede Pública Estadual de Educação do Paraná, especificamente do Núcleo Regional de Educação de Curitiba. Considerou-se como objeto investigativo o cotidiano das pedagogas e dos coordenadores de curso, em especial, os processos de formação inicial e continuada, no cenário da Educação Profissional. Tomou-se como objetivos: Identificar quais elementos legais caracterizam o perfil do pedagogo e do coordenador de curso; Identificar os processos de formação continuada desenvolvidos para e pelos pedagogos e coordenadores de curso que atuam nos Cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio; Investigar como ocorre a formação pedagógica como componente da prática profissional dos coordenadores de curso e indicar elementos norteadores para compor processos de formação continuada dos pedagogos na perspectiva do desenvolvimento de uma prática pedagógica transformadora. Buscou-se no referencial teórico os aportes argumentativos da tese em: Behrens (1996; 2005; 2012), Moraes (2008, 2012; 2014), Morin (2000; 2007; 2010; 2012; 2014), Libâneo (2001; 2005), entre outros. Numa abordagem qualitativa, optou-se pela metodologia de estudo de casos múltiplos, tendo como instrumento de produção dos dados a entrevista episódica, questionário e pesquisa bibliográfica. Para o tratamento das informações oriundas das participações de 6 (seis) pedagogas e 5 (cinco) coordenadores de curso, optou-se pela técnica de análise de conteúdo. O período da pesquisa bibliográfica ocorreu entre os anos 2014 a 2017; a coleta dos dados ocorreu especificamente no ano de 2017. Os resultados permitiram considerar a necessidade de que sejam realizadas ações de formação continuada aos pedagogos e coordenadores de curso que atuam na educação profissional para que legitimem suas práticas nessa modalidade de ensino e promovam uma educação numa perspectiva transformadora, tomando como referência o pensar na Complexidade.

**Palavras-chave:** Práticas profissionais das Pedagogas. Práticas profissionais dos Coordenadores de Curso. Educação Profissional. Teoria da Complexidade.

## ABSTRACT

The present research had the objective of reflectively analyzing the performance of pedagogues and course coordinators who work in technical secondary education. It is constituted as an investigative scenario the participation of pedagogues and course coordinators working in the Public Network Education of Paraná State, specifically the Regional Education Center of Curitiba. It was considered as an investigative object the daily life of pedagogues and course coordinators, especially the processes of initial and continued training, in the Professional Education scenario. The objectives were: To identify which are the legal elements that characterize the profile of the pedagogue and the course coordinator; To identify the processes of continuous training developed for and by the pedagogues and course coordinators who work in the Courses of Professional Technical Education of Medium Level; To investigate how the pedagogical formation occurs as a component of the professional practice of the course coordinators and to indicate guiding elements to compose continuous formation processes of the pedagogues in the perspective of the development of a transforming pedagogical practice. The thesis's argumentative contributions were sought in the theoretical framework in: Behrens (1996, 2005, 2012), Moraes (2008, 2012, 2014), Morin (2000, 2007, 2010, 2012, 2014), Libâneo (2001, 2005), among others. In a qualitative approach, we opted for the methodology of case study was chosen, having as an instrument of data collection the episodic interview, questionnaire and bibliographic research. For the treatment of information from the participation of 6 (six) pedagogues and 5 (five) course coordinators, we opted for the technique of content analysis. The period of bibliographic research occurred between 2014 and 2017; the collection of data occurred specifically in the year 2017. The results made it possible to consider the need for continuous training actions to be taken by pedagogues and course coordinators who work in professional education to legitimize their practices in this modality of education and promote an education in a transformative perspective, taking as a reference the thinking of Complexity

**Key-words:** Professional practices of Pedagogues. Professional Practices of Course Coordinators Professional education. Theory of Complexity.



**LISTA DE FIGURAS**

Figura 1 - Percurso histórico legal do Coordenador de Curso Técnico da SEED .....	108
Figura 2 - Desenho da Pesquisa .....	138

**LISTA DE GRÁFICOS**

Gráfico 1 - Comparativo de Matrículas na Educação Profissional (2011 a 2014) .....	72
Gráfico 2 - Educação Profissional- Curitiba (Rede Estadual Pública) .....	73

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Contexto Histórico da Educação Profissional de 1826 a 1928.....	31
Quadro 2 - Contexto Histórico da Educação Profissional de 1930 a 1942.....	37
Quadro 3 - Contexto Histórico da Educação Profissional de 1946 a 1961.....	41
Quadro 4 - Roteiro da entrevista episódica com pedagogos.....	146
Quadro 5 - Roteiro da entrevista episódica com coordenadores de curso.....	151
Quadro 6 - Quadro dos participantes da pesquisa - por escola.....	162
Quadro 7 - Identificação dos Participantes da Pesquisa.....	165
Quadro 8 – Formação Inicial das pedagogas.....	169
Quadro 9 – Trajetória profissional.....	171
Quadro 10 – Concepção de Educação Profissional.....	174
Quadro 11 – Prática profissional na Educação Profissional.....	176
Quadro 12 – Formação continuada para atuar na Educação Profissional.....	179
Quadro 13 – Papel do pedagogo que atua na Educação Profissional.....	182
Quadro 14 – Atribuições de pedagogos e coordenadores de curso.....	184
Quadro 15 – Elementos necessários para prática transformadora.....	185
Quadro 16 – Trajetória profissional anterior a função docente.....	187
Quadro 17 – Trajetória profissional na coordenação de curso.....	188
Quadro 18 – Compreensão do conceito de Educação Profissional.....	189
Quadro 19 - Prática profissional desenvolvida pelo coordenador de curso...	191
Quadro 20 – Formação continuada para atuar na educação profissional.....	192
Quadro 21 – Atuação dos pedagogos nos cursos técnicos.....	193
Quadro 22 – Atribuições dos pedagogos e coordenadores na educação profissional.....	194
Quadro 23 – Desafios do coordenador de curso no cotidiano escolar.....	196
Quadro 24 – Conceito sobre educação transformadora.....	197

**LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
ETFPR	Escola Técnica Federal do Paraná
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
NRE	Núcleo Regional de Educação
PIMPMO	Programa Intensivo de Preparação de Mão-de-Obra
PLANFOR	Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador
PROEJA	Programa de Integração de Educação Profissional ao Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PROEP	Programa de Expansão da Educação Profissional
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
SEED	Secretaria de Estado da Educação
PSS	Processo de Seleção Simplificado
QPM	Quadro Próprio do Magistério
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
CEE	Conselho Estadual do Paraná
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná
PEFOP	Paradigmas Educacionais e Formação de Professores

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>12</b>
	<b>CAPÍTULO 1 - PERCURSO DA PESQUISA: PESQUISA EMPÍRICA E OPÇÕES METODOLÓGICAS .....</b>	<b>15</b>
1.1	OPÇÕES METODOLÓGICAS DA INVESTIGAÇÃO .....	15
1.2	OBJETO DE ESTUDO.....	17
1.3	TEMA E JUSTIFICATIVA .....	18
1.4	PROBLEMATIZAÇÃO E OBJETIVOS DA INVESTIGAÇÃO .....	22
	<b>CAPÍTULO 2 - SOBRE A HISTÓRIA DAS POLÍTICAS PARA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL.....</b>	<b>27</b>
2.1	TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA HISTÓRIA DO BRASIL .....	28
2.1.1	Transformações nas relações de trabalho entre 1930 e 1945.....	35
2.1.2	Revisitando os cursos técnicos entre 1945 e 1964.....	38
2.1.3	Ensino médio e as exigências tecnológicas.....	42
2.1.4	As reformas na década de 1990.....	45
2.2	HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO PARANÁ .....	56
	<b>CAPÍTULO 3 – A CONFIGURAÇÃO DO PAPEL DO PEDAGOGO E DO COORDENADOR DE CURSO QUE ATUA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO CONTEXTO DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DO PARANÁ .....</b>	<b>75</b>
3.1	O CURSO DE PEDAGOGIA E SUA CONSTRUÇÃO HISTÓRICA .....	76
3.2	CARACTERIZANDO O PEDAGOGO DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DO PARANÁ A PARTIR DO ANO 2003: O PROFESSOR PEDAGOGO.....	85
3.3	COORDENADOR DE CURSO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO: CARACTERIZANDO O PERFIL DESTE PROFISSIONAL NA REDE PÚBLICA ESTADUAL DO PARANÁ.....	93
	<b>CAPÍTULO 4 - TEORIA DA COMPLEXIDADE: ROMPENDO O PARADIGMA TRADICIONAL EM BUSCA DE UMA PRÁTICA TRANSFORMADORA: CONTRIBUIÇÃO E DESAFIOS.....</b>	<b>110</b>
4.2	SOBRE OS PRINCÍPIOS DO CONHECIMENTO PERTINENTE .....	118
4.3	SOBRE ENSINAR A CONDIÇÃO HUMANA .....	121
4.4	SOBRE ENSINAR A IDENTIDADE TERRENA .....	124
4.5	SOBRE ENFRENTAR AS INCERTEZAS.....	128

4.6	SOBRE ENSINAR A COMPREENSÃO.....	130
<b>CAPÍTULO 5 - PESQUISA QUALITATIVA E SEUS DESDOBRAMENTOS.....</b>		<b>136</b>
5.1	OPÇÃO METODOLÓGICA DO ESTUDO DE CASOS MÚLTIPLOS.....	139
5.2	CAMPO DE ANÁLISE E SUA JUSTIFICATIVA.....	140
5.3	PERÍODO DE INVESTIGAÇÃO .....	142
5.4	PROCEDIMENTOS DE RECOLHA DE DADOS .....	142
5.5	ENTREVISTA EPISÓDICA.....	144
5.6	ANÁLISE DE CONTEÚDO COMO TÉCNICA DE TRATAMENTO DE INFORMAÇÃO .....	156
5.6.1	Sistema de Categorização.....	157
<b>CAPÍTULO 6 - PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PEDAGOGOS E COORDENADORES QUE ATUAM NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO EM CURITIBA.....</b>		<b>160</b>
6.1	CARACTERIZANDO OS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	164
6.2	ANÁLISE DE CONTEÚDO COMO TÉCNICA DE TRATAMENTO DA INFORMAÇÃO .....	166
6.3	PEDAGOGAS QUE ATUAM NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL .....	168
6.4	COORDENADORES DE CURSO QUE ATUAM NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL.....	187
7	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>199</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>		<b>205</b>
<b>APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....</b>		<b>215</b>
<b>APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO DO PARTICIPANTE DA PESQUISA.....</b>		<b>216</b>
<b>ANEXO – AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA SEED .....</b>		<b>217</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Esta tese originou-se do desejo em investigar as práticas desenvolvidas pelos pedagogos e coordenadores de curso que atuam na educação profissional técnica de nível médio, ofertados pela rede pública estadual do Paraná. Essa necessidade teve início na ocasião do meu<sup>1</sup> ingresso como pedagoga desta mesma rede no ano de 2004, ocasião em que me deparei com a retomada da oferta da Educação Profissional como modalidade de oferta de ensino em todo o país. Fui aluna do Curso Magistério e compreendo a importância da oferta de curso de nível médio que, além dos conteúdos clássicos do Ensino Médio Regular, ofertam a possibilidade de uma profissionalização para os jovens. Aos 18 anos já lecionava. Aos 19 anos ingressei no Curso de Pedagogia e essa foi minha única opção. Eu não queria outro curso. Eu seria pedagoga. Filha de professora. Neta de professora.

Ao concluir o curso de Pedagogia, fui aprovada no concurso da Secretaria de Educação do Estado do Paraná e, em 2005 fui encaminhada a uma das escolas, que por sua vez iniciava a implantação do Curso Técnico em Informática na forma Integrado.

Quantas foram as dúvidas, os desafios e as incertezas pelas quais passei, visto que houve a implantação, mas não houve qualquer formação anterior para que as equipes fossem preparadas para receberem os profissionais das áreas técnicas que passariam a atuar nas escolas como docentes. E os Planos de aula diferenciados? E as metodologias? E o Coordenador de Curso? Que profissional era esse?

Frente a essa realidade vislumbrei duas possibilidades: a primeira seria a acomodação, o que não está condizente com meu perfil nem pessoal e nem profissional; e a segunda: estudar! Foi o que fiz...

Realizei várias leituras por conta própria a fim de obter subsídios acerca da educação profissional e me encantei pela temática enquanto desenvolvia meu trabalho no interior da escola. Em 2007 ingressei no Programa de Mestrado em Tecnologia da UTFPR, na linha de pesquisa Tecnologia e

---

<sup>1</sup> Optou-se por escrever a Introdução da tese na 1ª pessoa do singular, pois os parágrafos referem-se especificamente à trajetória de vida da doutoranda.

Trabalho, quando aprofundei minhas pesquisas acerca da temática pesquisando a Implantação do Curso Técnico em Informática no município de Curitiba.

Ao concluir o Mestrado meu desejo investigativo foi ampliado, pois passei a atuar como Coordenadora Pedagógica em uma instituição que ofertava cerca de 20 cursos técnicos nas mais diferentes áreas, o que me levava a refletir constantemente sobre o tema e, conseqüentemente, a delinear o projeto para o ingresso no Doutorado em Educação.

Ingressei no Doutorado em 2014, e no decorrer das disciplinas e na participação nos encontros, leituras e discussões do Grupo de Pesquisa Paradigmas Educacionais e Formação de Professores- PEFOP, o projeto passou a incorporar seus elementos fundamentais, tendo como pretensão contribuir com os profissionais que atuam no campo da educação profissional, auxiliando-os quanto à formação continuada e no processo de construção de suas práticas cotidianas.

Desta forma, o problema desta pesquisa busca identificar **quais são os elementos que caracterizam a atuação dos pedagogos e coordenadores dos Cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, da Rede Pública Estadual no Município de Curitiba?**

Optamos por realizar esta pesquisa envolvendo as pedagogas e os coordenadores de curso atuantes nos cursos Técnicos em Administração, ofertados pela rede pública estadual do Paraná, no município de Curitiba.

Para tal, propusemos investigar a temática por meio de entrevistas e questionário, bem como por meio de pesquisa bibliográfica acerca do tema.

Como viés teórico argumentativo, optamos pelos referenciais do pensamento de Edgar Morin (1921- em vida), o qual formulou a teoria da complexidade, bem como as suas possibilidades de compreensão.

Para uma melhor compreensão do leitor sobre a organização desta pesquisa, busquei organizar os capítulos da tese de tal forma que pudessem compreender os fundamentos históricos e filosóficos que constituem a os elementos da pesquisa, sendo constituídos da seguinte forma:

O **1º capítulo**, explicita as opções desta pesquisadora no que se refere à abordagem metodológica adotada no percurso desta investigação, visando desvelar os pressupostos desta pesquisa, a justificativa, o referencial



metodológico (metodologia) adotado, o método, as estratégias utilizadas para a coleta e análise dos dados obtidos, bem como o tratamento dado aos mesmos em relação aos objetivos da pesquisa.

O **2º capítulo**, trata da história das políticas para educação profissional no Brasil e no Paraná, seus aspectos legais e pedagógicos, bem como as especificidades desta modalidade de educação.

O **3º capítulo**, busca compreender qual é a configuração do papel do pedagogo e do coordenador de curso que atuam na educação profissional no contexto da rede pública estadual do Paraná, em conformidade com os aspectos legais.

O **4º capítulo**, trata das contribuições da teoria da complexidade, delineada por Edgar Morin, visando a superação do paradigma tradicional em busca de uma prática transformadora na educação profissional.

O **5º capítulo**, aborda o encaminhamento da investigação que nos propusemos a desenvolver, sendo a metodologia qualitativa a atividade mais adequada para compreensão dos fenômenos.

O **6º capítulo**, delinea o pensamento e a prática pedagógica dos pedagogos e coordenadores que atuam na Educação Profissional, abordando seus principais avanços, realizações, necessidades e tensões.

## **CAPÍTULO 1 - PERCURSO DA PESQUISA: PESQUISA EMPÍRICA E OPÇÕES METODOLÓGICAS**

Este capítulo tem o intuito de explicitar as opções desta pesquisadora no que se refere à abordagem metodológica adotada no percurso desta investigação, visando desvelar os pressupostos desta pesquisa, a justificativa, o referencial metodológico (metodologia) adotado, o método, as estratégias utilizadas para a coleta e análise dos dados obtidos, bem como o tratamento dado aos mesmos em relação aos objetivos da pesquisa. Os elementos que constituem este capítulo foram elaborados a partir da vivência da autora no Programa de Pós-Graduação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná-PPGE-PUCPR, mediada pela orientadora do Programa de Pós-Graduação *Stricto-Sensu* em Educação, no grupo de pesquisa Paradigmas Educacionais e Formação de Professores-PEFOP, ao qual este relatório de tese se vincula.

### **1.1 OPÇÕES METODOLÓGICAS DA INVESTIGAÇÃO**

Para a realização dessa investigação, partimos do pressuposto de que uma pesquisa busca investigar o fenômeno investigativo considerando em seu percurso o que afirma Severino (2007, p.25) como sendo:

[...] a atividade de ensinar e aprender está intimamente vinculada ao processo de construção do conhecimento, pois ele é a implementação de uma equação de acordo com a qual (ensinar e aprender) significa conhecer; e por sua vez, significa construir o objeto; mas construir o objeto significa pesquisar.

Desta forma, acreditamos que o conhecimento produzido por meio de um processo de investigação, torna-se fundamental no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que se faz necessário o conhecimento da prática, dos fatos e dos elementos que constituem o objeto estudado para ensinar com propriedade e conhecimento dos fatos. Para Silva (2004.p. 348),

[...] as preocupações iniciais de um investigador prendem-se com questões de ordem ontológica- saber, por exemplo, o que se pode conhecer dessa realidade a estudar, epistemológica- com que tipo de abordagem se pode chegar a esse conhecimento, e metodológica- determinar como se pode conhecer aquilo que se acredita cognoscível. Estas questões iniciais permitem um *démarche* visando determinar quais elementos são significativos para a compreensão do objeto de estudo e como recolhê-lo.

De acordo com o autor, por meio da metodologia é que se torna possível a opção pelos métodos, procedimentos e técnicas mais apropriados para a coleta, estudo e análise dos fatos, sendo então possível compreender os fenômenos que constituem o objeto de estudo de uma investigação.

Nesta perspectiva, Franco e Ghedin (2008. p.142) destacam que deve o pesquisador compreender que “as coisas não se realizam passivamente, mas são sempre contradições que ele procura conciliar na relação da construção de um sentido para si e para o mundo em que atua”.

Assim, acreditamos que o processo de investigação ao qual nos propomos a realizar, nos conduz a um percurso metodológico que, antes de mais nada, se constitui em um processo educativo, no qual cada gesto, palavra e ação serão considerados como um modo de atribuir sentido à ação, refletindo sobre a prática e, por sua vez, conhecendo o objeto da pesquisa.

Tendo estes elementos elucidados, encontramos na abordagem qualitativa, a metodologia que estaria mais alinhada aos fins desta pesquisa, optando pela modalidade de estudo de casos múltiplos, tendo como referência os objetivos delimitados para esta investigação.

Para a realização da coleta de dados, optamos pela realização de pesquisa dividida nas etapas bibliográfica, entrevista episódica (semiestruturada) e questionários envolvendo os atores desta investigação, tendo na revisão bibliográfica, o aporte teórico que embasa esta investigação.

É importante destacar que a escolha pela abordagem qualitativa desta pesquisa, se deu em função da especificidade do objeto investigado e do envolvimento dessa pesquisadora no contexto estudado, visto que para tal, torna-se necessário um olhar mais aprofundado frente aos dados obtidos, indo além dos métodos pré-estabelecidos e buscando na descrição detalhada dos dados os elementos fundamentais para a análise.

Entendemos que na abordagem qualitativa de pesquisa, a explicitação dos passos e opções metodológicas adotadas no percurso da investigação, bem como a descrição do caminho a ser percorrido e a compreensão clara dos motivos que justificam cada opção, revelam a preocupação com o rigor científico desse trabalho.

Para André (2013), as abordagens qualitativas de pesquisa se fundamentam numa perspectiva que concebe o conhecimento como um processo socialmente construído pelos sujeitos nas suas interações cotidianas, enquanto atuam na realidade, transformando-a e sendo por ela transformados. A autora pontua ainda que a aproximação do pesquisador à realidade construída pelos sujeitos da pesquisa é um elemento fundamental no percurso da pesquisa, uma vez que

o mundo do sujeito, os significados que atribui às suas experiências cotidianas, sua linguagem, suas produções culturais e suas formas de interações sociais constituem os núcleos centrais de preocupação dos pesquisadores. (ANDRÉ, 2013, p 97)

Desta forma, este capítulo tem como objetivo, explicitar o percurso metodológico desta investigação, apresentando o desenho da investigação, a pesquisa empírica, as opções metodológicas, bem como os procedimentos adotados por esta pesquisadora, e que contribuíram para a construção do conhecimento e a interpretação da realidade a qual investigamos.

Cabe ainda destacar que em relação ao percurso metodológico, apresentamos as vantagens e limitações encontradas, com a finalidade de explorar novas possibilidades de investigações futuras.

## 1.2 OBJETO DE ESTUDO

Para a realização deste projeto de investigação, definimos como objeto de estudo a atuação de pedagogos dos Cursos Técnicos de Nível Médio, na modalidade da Educação Profissional, ofertados pela Secretaria de Educação do Estado do Paraná. Ao definir o objeto aliamos a necessidade de estudar como se dá formação inicial e continuada de pedagogos que atuam nesta

modalidade de ensino, bem como, perceber de que forma ocorre a apropriação dos conhecimentos específicos dessa modalidade de ensino, a interpretação desses conhecimentos em sua formação continuada e sua atuação juntos aos professores e coordenadores de curso. Buscamos também investigar como as diretrizes para esta modalidade de ensino são propostas, enquanto política educacional e como são percebidas por pedagogos e coordenadores de curso.

### 1.3 TEMA E JUSTIFICATIVA

O tema desta tese de doutorado está centrado na formação inicial e continuada dos pedagogos que atuam em Cursos Técnicos de Nível Médio, bem como, a sua atuação junto aos professores e coordenadores de curso desta modalidade de ensino.

Cabe destacar que este tema assume grande relevância no campo educacional, social, político e cultural, visto que trata de uma modalidade de ensino que visa à formação dos alunos trabalhadores e que requer conhecimentos e práticas pedagógicas específicas para este fim, sendo a busca por este conhecimento específico, um dos elementos a ser desvelado por esta investigação.

Ao buscarmos elementos que caracterizem a formação inicial e continuada dos pedagogos que atuam nos Cursos Técnicos de Nível Médio, pretendemos conhecer de que forma os mesmos se constituem em suas trajetórias profissionais, considerando o que afirmam Franco e Ghedin (2008. p 42),

[...] conhecer significa ser capaz de enfrentar o conflito entre velhas convicções diante de novos e instigantes conceitos que interferem no modo de pensar o mundo. É, portanto, antes de tudo, construir o mundo que vais fazendo permanentemente nas construções próprias do sujeito. Cada gesto, palavra, ação são um modo de ele dar sentido ao mundo onde se faz num processo incessante de autoconstrução.

Ao conhecermos a prática das equipes pedagógicas, poderemos trazer à tona uma discussão mais profunda acerca dos conhecimentos já existentes e,

principalmente, os conhecimentos necessários para que suas práticas educativas sejam transformadoras em seus contextos locais, reafirmando a posição de Franco e Ghedin (2008, p. 142), de que “[...] o processo do conhecer interfere radicalmente em sua maneira de ser. Modifica-o por inteiro. O sujeito é transformado à medida que mergulha num universo em construção”.

São essas transformações que nos interessam neste percurso de investigação. As transformações que se dão frente à relação de crise, nas contradições presentes no universo escolar, sejam entre os pares, ou mesmo nas contradições postas pelas e nas políticas para esta modalidade de ensino, considerando também as transformações que ocorrem em meio a uma realidade imprevisível posta nas escolas e no cotidiano dos sujeitos que fazem parte dessa relação.

E neste contexto de transformações e da busca pelo conhecer é que se apresentam os elementos de relevância desta investigação para esta pesquisadora.

No ano de 2005, ao ingressar por meio de concurso público na Secretaria de Educação do Paraná, no cargo de pedagoga, me deparei com o desafio de orientar, informar e atuar com alunos, professores e coordenadores de curso dos Cursos Técnicos na escola para a qual fui designada.

Na ocasião, a Secretaria de Educação do Paraná estava inserida em um processo político de retomada dos Cursos Técnicos, marcado na História da Educação do Paraná como o início de uma nova etapa para a Educação Profissional no Estado do Paraná, em função da reabertura das escolas para que profissionais das mais diferentes áreas e campos de atuação pudessem atuar como professores e coordenadores de curso.

O primeiro grande desafio foi o enfrentamento relacionado a como atuar e contribuir significativamente na formação continuada destes novos profissionais que estavam ingressando no universo escolar, se nem mesmo as equipes pedagógicas destas escolas receberam formação para tal.

Frente a este desafio, e certa do compromisso com uma educação de qualidade e que realmente contribuísse na formação de alunos capazes de compreender e atuar no mundo do trabalho, iniciei minha busca por uma formação sobre os fundamentos e especificidades da Educação Profissional,

ingressando no Programa de Mestrado em Tecnologia, na linha de Pesquisa Tecnologia e Trabalho, tendo como objeto de pesquisa a Implantação dos Cursos de Educação Profissional de Nível Médio no município de Curitiba, pesquisando especificamente os Cursos Técnicos em Informática, com o tema defendido na dissertação de Mestrado no ano de 2009, “Ensino Médio Integrado: um estudo sobre o curso de Informática da Rede Pública Estadual do Paraná”.

Este estudo contribuiu para que ampliasse o interesse por esta modalidade de ensino, uma vez que sua atuação junto aos professores, alunos e coordenadores de curso poderia ser realizada de maneira coerente com os princípios norteadores da Educação Profissional, respeitando as especificidades dessa modalidade de ensino.

Ainda em minha trajetória profissional, atuando como coordenadora pedagógica dos Cursos Técnicos ofertados por uma instituição de ensino privada de grande porte no município de Curitiba, deparei-me com a necessidade de buscar elementos que fortalecessem as relações entre a prática pedagógica e as práticas específicas dos cursos ofertados pela mesma, uma vez que o trabalho cooperativo entre a pedagoga e os coordenadores de curso precisariam estar intrinsecamente relacionados, afim de garantir aos alunos uma formação que fosse além de saberes historicamente acumulados e fragmentados, mas que possibilitasse, uma prática reflexiva sobre sua formação técnica e, principalmente, seu papel na sociedade.

Concordamos com Franco e Ghedin (2008, p. 143), quando afirmam que “o que é feito não se explica pelo como se faz, mas possui sentido diante dos significados atribuídos pelo sujeito”. Para os autores, “o fazer prático só tem sentido em face do horizonte de significações que se pode conferir ao “por que fazer”. (p.147) grifo dos autores.

E era esse o mote a ser desvelado. Buscava desenvolver práticas de formação continuada aos coordenadores de curso e professores, que os levassem a compreender que os princípios da Educação Profissional estão voltados para a formação integral do aluno, rompendo com a lógica cartesiana e fragmentadora do conhecimento. Era importante ir além destas práticas repetitivas e atribuir sentido às práticas, dar significado aos conteúdos

trabalhados e, principalmente, conhecer o “por que fazer” determinadas práticas.

Durante minha trajetória, participei também como pedagoga formadora, de momentos de formação pedagógica para professores e equipes pedagógicas que atuam na Educação Profissional, tanto como representante da Secretaria de Educação do Estado do Paraná, como na instituição privada, buscando chamar a atenção para a necessidade de desenvolvermos práticas educativas que considerem os princípios desta modalidade de ensino e as especificidades de cada perfil profissional a ser formado.

Os espaços para a de continuada foram momentos de troca de experiências entre os pares, mas principalmente eram espaços de questionamentos dos professores, que em sua grande maioria buscavam respostas sobre o “como fazer” e quais os fins da Educação Profissional. As dúvidas levantadas pelos participantes levaram a outros questionamentos sobre como promover uma formação continuada efetiva que considere a especificidade da Educação Profissional, e ainda investigar em que a Educação Profissional se diferencia das práticas já propostas no âmbito escolar, bem como buscar parâmetros para desenvolver um processo de formação continuada para profissionais das mais variadas áreas do conhecimento, mas que não possuem formação pedagógica.

Enquanto pesquisadora, destaco que os elementos citados anteriormente formaram uma rede de reflexões acerca do tema, que nos levaram a questionar sobre como a pesquisa proposta pode contribuir com a Educação Profissional e a prática pedagógica dos professores e sua possível relevância no contexto social.

Ainda nessa perspectiva, essa pesquisa contribui na formação inicial e continuada das equipes pedagógicas e coordenadores de curso e aponta para que práticas transformadoras sejam desenvolvidas nos espaços escolares com vistas a uma educação transformadora.

E é a estes fatos que atribuímos o ponto de partida para a investigação que proponho nesta tese.



#### 1.4 PROBLEMATIZAÇÃO E OBJETIVOS DA INVESTIGAÇÃO

Para responder ao objetivo desta investigação, julgamos necessário que haja compreensão da realidade que nos cerca, seja ela relacionada às constantes transformações da sociedade que envolvem questões econômicas, sociais, culturais e tecnológicas, da história de vida dos sujeitos, sejam eles professores ou coordenadores de curso, e exigem um movimento de repensar as práticas pedagógicas desenvolvidas no interior das escolas, direcionando um novo olhar sobre as mesmas, buscando práticas efetivamente transformadoras.

Por meio das experiências vivenciadas por esta pesquisadora no interior das escolas, e pelas experiências apontadas pelas equipes pedagógicas com as quais tivemos contato na trajetória profissional, tornou-se possível identificar os limites de atuação dos pedagogos que atuam na Educação Profissional, seus desafios e avanços, bem como a escassez de pesquisas que relacionem a atuação do pedagogo e a Educação Profissional. Assim, foi verificada a necessidade emergente de pesquisas sobre a temática.

Um dos limites refere-se à formação continuada, direcionada aos pedagogos e professores que atuam nesta modalidade de ensino, caracterizando-se como uma necessidade premente no âmbito educacional, visto que o quadro de docentes é composto em sua grande maioria por profissionais das mais diversas áreas do conhecimento, que estão inseridos no mundo do trabalho, licenciados e graduados em diferentes áreas do conhecimento, e que atuam diretamente com a formação dos estudantes trabalhadores.

No Brasil, discutir esta temática assume grande relevância no atual cenário educacional, visto que o Ministério da Educação e Cultura, por meio da SETEC- Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, oferta aos alunos em todo o país, cursos técnicos por meio dos programas Brasil Profissionalizado, E-TEC Brasil, Acordo de Gratuidade do Sistema S, PRONATEC e da Rede Federal de EPCT- Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

De acordo com os dados do Departamento de Educação e Trabalho da Secretaria de Educação do Paraná- SEED- 2015<sup>2</sup>, o número de matrículas nos cursos de Educação Profissional ofertados no Estado do Paraná, considerando as matrículas realizadas nas instituições públicas federais e estaduais, bem como nas instituições privadas, são apresentados totalizando 32.137 alunos matriculados no Ensino Médio Integrado e 65.798 alunos matriculados nos Cursos Técnicos Subsequentes.

Para verificar o aumento do número de alunos matriculados na esfera da Rede Pública Estadual entre os 2009 e 2015, a SEED, por intermédio dos dados do Censo Escolar 2015, aponta para os seguintes números: nos cursos técnicos na forma Subsequente, as matrículas em 2009 totalizavam 21.677 alunos e em 2015, passaram para 24.072 alunos.

Nos cursos na forma Ensino Médio Integrado, em 2005, foram matriculados 21.247 alunos e em 2015, as matrículas chegaram a 26.533 alunos, totalizando 47.780 alunos. (PARANÁ, 2015. p. 1)

Os dados citados apontam para um crescimento significativo no número de alunos matriculados em Cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, o que nos leva a refletir sobre as transformações ocorridas no interior das escolas para que tais cursos sejam ofertados com qualidade e com a finalidade de formar pessoas críticas, reflexivas, que possuam conhecimentos técnicos para atuarem em seus campos de formação, mas que, além disso, possam também compreender a realidade que os cercam e suas transformações sociais, econômicas, políticas e éticas.

Entretanto, é importante que sejam realizadas pesquisas acerca dos profissionais que atuam nesta modalidade de ensino, para que seja possível verificar de que forma a prática pedagógica se efetiva no interior das escolas e de que forma esta prática está sendo delineada pelas políticas públicas educacionais, visando contribuir com elementos norteadores para que haja uma formação continuada que atenda as fragilidades e necessidades deste campo.

---

<sup>2</sup> Fonte <[http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/Censo/educacao\\_profissional2015.pdf](http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/Censo/educacao_profissional2015.pdf)> Acesso em 21 de agosto de 2016.

Assim, propomos a elaboração de um conjunto de questões orientadoras, que possam ajudar a responder a problemática proposta, que passaram a fazer parte integrante deste processo, sendo nomeadas nos itens abaixo descritos: A) As equipes pedagógicas das escolas receberam formação pedagógica para atuar com os novos profissionais que adentrariam no contexto escolar, oriundos do mundo de trabalho? De que forma ocorreu? B) Os coordenadores de curso que atuam nesta modalidade de ensino, receberam formação pedagógica para atuar com a formação dos alunos dos cursos técnicos? Como ocorreu este processo? C) As equipes pedagógicas e coordenadores de curso conhecem e compreendem as diretrizes filosóficas e metodológicas da Educação Profissional? Como tomaram conhecimento? De que forma relacionam estes princípios em sua prática profissional? D) De que forma se deu a formação inicial bem como se dá a formação continuada das equipes pedagógicas que atuam nos Cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio? E dos coordenadores de curso? E) O que compreendem estes sujeitos envolvidos na investigação, como prática profissional transformadora?

Esta tese acolhe uma abordagem qualitativa, tipo estudo de casos múltiplos, com base em Yin (2015) que nos levou a necessidade de nos aproximarmos da realidade estudada. Para tanto, assumimos na investigação um caráter exploratório que visou investigar a realidade encontrada nas escolas que ofertam Cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, ofertados pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná, do município de Curitiba, abordando especificamente a atuação das equipes pedagógicas, coordenadores de curso, bem como a formação inicial e continuada destes sujeitos.

Ao nos aproximarmos deste contexto, temos a expectativa de contribuir no campo das políticas públicas voltadas aos processos de formação de professores, a fim de desvelar as necessidades existentes no contexto analisado, apontando seus avanços, desafios, contradições e possibilidades de formação que visem uma educação transformadora.

Para conduzir este percurso de investigação, indicamos como objetivo geral: **Analisar os elementos que caracterizam a atuação dos pedagogos e coordenadores dos Cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, da Rede Pública Estadual no Município de Curitiba.**

Neste sentido, definimos como objetivos específicos:

- Identificar quais são as características do perfil do pedagogo e do coordenador de curso que atua na Educação Profissional Técnica de Nível Médio, em consonância com o contexto adotado como cenário desta pesquisa.
- Identificar os processos de formação continuada desenvolvidos para e pelos pedagogos e coordenadores de curso que atuam nos Cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio.
- Investigar como ocorre a formação pedagógica como componente da prática profissional dos coordenadores de curso que atuam nos Cursos Técnicos de Nível Médio.
- Indicar elementos norteadores de processos de formação continuada dos pedagogos e coordenadores de curso que atuam nos Cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, na perspectiva do desenvolvimento de uma prática pedagógica transformadora.

Para o encaminhamento dessa investigação, tomamos a pesquisa com abordagem de natureza qualitativa, sendo esta caracterizada pela busca da percepção e compreensão humana, compreensão dos fenômenos, e apresentando uma perspectiva descritiva e interpretativa dos mesmos. Para Flick (2009, p.62), “na pesquisa qualitativa, o pesquisador utiliza os *insights* e as informações provenientes da literatura enquanto conhecimento sobre o contexto, utilizando-se dele para verificar afirmações e observações a respeito de seu tema de pesquisa naqueles contextos”.

Além da proposição de uma pesquisa de natureza qualitativa, elegemos a pesquisa do tipo estudo de casos múltiplos, uma vez que objetiva a investigação e interpretação da realidade vivida e percebida pelos sujeitos da pesquisa, tornando possível a exploração do fenômeno estudado.

É importante destacar que a proximidade do pesquisador com o objeto de pesquisa contribui, significativamente para o desenvolvimento da mesma, uma vez que ao conhecê-lo, ampliam-se os níveis de compreensão desta realidade, e conseqüentemente, as possibilidades de indicativos para a

melhoria dos processos de formação continuada no âmbito da Educação Profissional da Rede Pública Estadual do Paraná.

Neste sentido, com vistas a conhecer com maior amplitude e profundidade o universo estudado, bem como o objeto desta pesquisa, optamos pela realização da produção de dados, por meio da entrevista episódica e questionários desenvolvidos em um universo de investigação composto por 06 pedagogos e 05 coordenadores de curso que atuam nos Cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

O campo de estudo a que se refere esta tese, situa-se na esfera dos cursos ofertados pela Rede Pública Estadual do Paraná, especificamente no município de Curitiba, tendo como objetivo principal compreender os processos de formação continuada desenvolvidos pelos pedagogos e coordenadores de curso que atuam nos Cursos Técnicos em Administração, uma vez que este é o curso com maior oferta e demanda por parte da SEED no município pesquisado.

## **CAPÍTULO 2 - SOBRE A HISTÓRIA DAS POLÍTICAS PARA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL**

A preparação para o trabalho e para a vida em sociedade está intrinsecamente relacionada aos processos e instituições educacionais, sejam elas voltadas ao ensino regular ou por meio das escolas profissionalizantes.

Esta é uma afirmação importante, uma vez que ao longo da história da educação no Brasil, podemos perceber as mudanças sofridas pela mesma, as quais apresentaram características bem definidas em conformidade com as transformações existentes nas relações de produção e bens de consumo, sendo a escola o espaço destinado à educação formal e compreendida também como instituição de cunho social para o processo de produção e reprodução das ideologias da classe dominante.

Para melhor compreensão do contexto histórico apresentado neste capítulo, julgamos importante explicitarmos os conceitos que definem os termos formação profissional e educação profissional, ancorando o entendimento sobre os fins de cada um destes elementos na formação dos sujeitos.

O termo formação profissional, segundo Militão (2000, p. 133, grifo do autor) “ênfatisa ‘o saber fazer’, o que nesta perspectiva corresponde a uma formação destinada às classes populares, objetivando a produção de mão-de-obra, nas quais apresenta-se o predomínio dos trabalhos manuais e a manutenção do caráter dominante da luta de classes”, importando apenas o saber fazer em detrimento ao domínio e compreensão dos conhecimentos das ciências e tecnologias que envolviam o processo produtivo.

A incorporação do termo educação profissional só ocorreu recentemente na legislação oficial, e tem em seu conceito a “valorização integral do profissional” (MILITÃO, 2000, p.133). Este termo foi exposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, nº 9394/1996) sendo por ela entendida como uma modalidade de educação, definida oficialmente por “Educação Profissional e Tecnológica”, a qual compreende cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional. (BRASIL, 1996)

É importante evidenciarmos que temos como objeto de estudo e campo de pesquisa a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, termo este definido com a modificação da LDBEN pela Lei<sup>o</sup> 11.740/2008, seção IV, a qual caracteriza o Ensino Médio como a última etapa da Educação Básica, sendo inserida a Seção IV-A- Da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, podendo ser ofertada nas formas subsequente ou concomitante ao Ensino Médio. (BRASIL, 2008)

A definição prevista na LDBEN Nº 9394/1996 relativas ao termo Educação Profissional, reforça a ideia da existência de um novo paradigma na e para a Educação Profissional, o qual compreende as transformações da sociedade e da organização do trabalho na atualidade e por sua vez, atribui novos sentidos aos processos educativos destinados à educação dos trabalhadores.

Nesta perspectiva, atribui-se valor ao domínio dos conhecimentos específicos das diversas áreas e, sobretudo ampliando a compreensão sobre o seu próprio trabalho, sendo valorizado dentre outras características dos trabalhadores, a facilidade de trabalhar em equipe, a inteligência emocional, ser dinâmico, interativo, buscar a resolução de problemas, entre outras inerentes a sua atuação específica.

Para melhor compreensão do campo de estudo, julgamos necessário aprofundar o estudo sobre a Educação Profissional, evidenciando seus aspectos históricos, políticos, sociais e educacionais, para que seja possível contextualizar os fins desta modalidade de ensino bem como a intencionalidade da educação para o trabalho em cada momento histórico no Brasil.

## 2.1 TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA HISTÓRIA DO BRASIL

A historicidade da relação entre educação e trabalho no Brasil tem seu início datado do período que corresponde à chegada dos portugueses, e suas práticas educativas relacionadas ao seu encontro com os povos indígenas existentes no país.

Neste período, as práticas cotidianas de socialização e de convivência no interior das tribos fundiam-se com as práticas para o trabalho trazidas pelos portugueses, de forma que a aprendizagem se efetivava a partir da observação e participação direta nas atividades de caça, pesca, coleta, plantio, colheita e confecção de objetos.

Os mais velhos faziam e ensinavam, e os mais moços observavam e aprendiam, segundo Brandão (1985, p. 9), tratando-se claramente de um processo primitivo de Educação Profissional, que visava a integração entre os “saberes” e os “fazeres”, mediante o exercício das múltiplas atividades da vida em comunidade.

De acordo com Manfredi (2002, p.67), é possível afirmar que:

[...] esses povos foram os primeiros educadores de artes e ofícios para as áreas de tecelagem, de cerâmica, para adornos e artefatos de guerra, para a construção de casas e obviamente, para as várias técnicas de cultivo da terra e para a produção de medicamentos.

Tão importante quanto o período que marca o início da Educação Profissional no Brasil, pode-se destacar o período histórico seguinte, que se refere aos dois primeiros séculos de colonização portuguesa durante o qual a economia brasileira era pautada na agroindústria açucareira, predominando o sistema escravocrata de produção e organização do trabalho.

Segundo aponta Manfredi (2002, p.67), no período da colonização do Brasil, “eram utilizados o trabalho escravo da população nativa de índios, dos negros vindos da África e alguns poucos trabalhadores livres, empregados em tarefas de direção e /ou que requeriam maior qualificação técnica”.

Para Cunha (2000 a, p.32),

A aprendizagem dos ofícios, tanto para os escravos quanto para os homens livres, era desenvolvida no próprio ambiente de trabalho sem padrões ou regulamentações, sem atribuições de tarefas para os aprendizes. [...] os aprendizes não eram necessariamente crianças e adolescentes, mas os indivíduos que eventualmente demonstrassem disposições para a aprendizagem, em termos tanto técnicos (força, habilidade, atenção) quanto sociais (lealdade ao senhor e ao seu capital, na forma das instalações, instrumentos de trabalho, matéria-prima, mercadorias e conservação de si próprio, também do capital).



Este período foi marcado pela expansão da agroindústria açucareira, da intensificação da atividade extrativa de minérios em Minas Gerais, gerando, durante os primeiros séculos de colonização, os primeiros núcleos urbanos que abrigavam a burocracia do Estado metropolitano e as atividades de comércio e serviços. Para descrever este contexto, Cunha (2000 a, p. 27) evidencia que:

Essa população urbana criou um mercado consumidor para os mais diversos artesãos: sapateiros, ferreiros, carpinteiros, pedreiros e outros. Também sediados nos núcleos urbanos mais importantes estavam os colégios religiosos, em particular os dos jesuítas, com seus quadros próprios de artesãos para as atividades internas de construção, manutenção e prestação de serviços variados.

Desta forma, Cunha (2000 a, p. 34) destaca ainda que os colégios e as residências dos jesuítas passam a se caracterizar como os primeiros núcleos de formação profissional, sendo denominadas por “escolas- oficinas” de formação de artesãos e demais ofícios durante o período colonial.

Foi intensa a atividade dos jesuítas no ensino de ofícios nas reduções guaranis [...]. A produção era organizada de forma autárquica, desenvolvendo-se a tecelagem, a construção de edifícios, embarcações, ferramentas, instrumentos musicais, sinos, relógios, armas de fogo, pólvora, cerâmica, corantes e remédios. O ensino dos diversos ofícios era generalizado, encaminhando-se as crianças para as oficinas conforme as inclinações manifestas.

É importante destacar que os processos desenvolvidos no período colonial escravagista influenciaram fortemente na construção da representação sobre as noções de trabalho, pois preservavam a dicotomia existente entre o trabalho manual e o intelectual, característica esta que persiste por muitos anos e que durante o império, as iniciativas de Educação Profissional partiam ora das associações civis, que compreendiam as instituições religiosas ou filantrópicas, ora das instituições da esfera estatal, que compreendiam as províncias legislativas do império, de presidentes de províncias e de assembleias provinciais legislativas, atuando na preparação para os ofícios manufatureiros nas academias militares do Exército e Marinha, em entidades filantrópicas e nos liceus de artes e ofícios.

Para melhor compreensão dos aspectos históricos que configuraram a história da educação profissional até 1930, organizou-se um quadro referencial

(Quadro 1) que indica os fatos que marcaram significativamente a formação dos trabalhadores no Brasil, em ordem cronológica, de acordo com Machado. (1982, p.24)

Quadro 1 - Contexto Histórico da Educação Profissional de 1826 a 1928

Ano	Contexto Histórico da Educação Profissional
1826	Apresentação dos primeiros projetos de lei à Câmara dos Deputados sobre ensino de artes e ofícios.
1837	O Arsenal de Marinha da Corte passa a receber menores abandonados para serem profissionalizados.
1854	Criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, para o ensino de tipografia e encadernação.
1856	Criação do Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, para profissionalizá-los nos ofícios de encadernador, dourador. Pautador e sapateiro.
1879	Decreto de 19 de abril que previa a introdução da prática manual de ofícios nas escolas primárias do 2º grau do Município da Corte. (BRASIL,1879).
1882	Criação de escola profissionalizante por Dom Pedro II, ofertando cursos nas áreas de forja e serralheria, torneação mecânica e em madeira, carpintaria, marcenaria, litografia, tipografia e gravura em madeira.
1885	Criação de Escola de Santa Cruz por Dom Pedro II, profissionalizando os filhos dos ex-escravos da Corte, nos ofícios de prático-agrícola, carpintaria, marcenaria, forja, serralheria, alfaiataria e sapataria.
1890	Decreto de 8 de novembro: reorganiza os ensinos primário e secundário do Distrito Federal, incluindo trabalhos manuais. (BRASIL,1890).
1906	A Câmara dos Deputados habilita pela primeira vez- na República- o Estado a destinar recursos financeiros para a criação de escolas profissionais federais.
1909	Decreto nº 7566 de 23 de dezembro por meio do qual o presidente Nilo Peçanha cria as Escolas de Aprendizes Artífices. (BRASIL,1909).
1911	Lei Álvaro Batista que reformou o ensino primário, normal e profissional, proporcionando o nome de ensino primário técnico profissional.
1917	Criação da Escola Normal de Artes e Ofícios Venceslau Brás.
1918	Decreto nº 13.064 de 12 de junho que aprovava o novo regulamento das Escolas de Aprendizes Artífices, mantendo como condição para matrícula a situação de ser “desfavorecido da fortuna”. (BRASIL,1918).
1920	Criação do Serviço de Remodelação do Ensino Profissional Técnico, propondo medidas ao aperfeiçoamento do ensino.
1926	Portaria do Ministro da Agricultura de 13 de novembro, introduzindo a industrialização no ensino profissional, implicando na aceitação de encomendas por parte das escolas. (BRASIL,1926).
1928	Em 23 de janeiro é sancionada por Fernando de Azevedo a lei do ensino municipal, que determinava que os estudos teóricos deveriam ser combinados aos práticos, abolindo a distinção entre cursos preparatórios para cursos superiores e para profissionais. (BRASIL,1928).

Fonte: Elaboração da autora com base em Machado (1982).

Entendemos que apenas o levantamento das datas importantes para a história do ensino técnico no período relatado não seria o suficiente para evidenciar o caráter que este assume e que determinações sofrem em relação à estrutura econômica, política e social vigente. É certo, que evidenciam o caráter fragmentário e dispersivo das iniciativas e experiências. Assim, julgamos pertinente detalharmos alguns outros elementos.

Entre 1840 e 1856, foram fundadas as casas de educandos artífices por dez governos provinciais, que adotaram o modelo de aprendizagem de ofícios vigentes no contexto militar, para as quais eram encaminhadas as crianças e jovens em estado de mendicância para que pudessem receber instrução primária e ofícios “tipografia, encadernação, alfaiataria, tornearia, carpintaria, artífice deveria permanecer por mais três anos no asilo, trabalhando nas oficinas, com a finalidade de pagar a sua aprendizagem e formar um pecúlio, que lhe era entregue ao final do período”. (MANFREDI, 2002, p. 76).

Um dado relevante no âmbito da educação refere-se ao fato de que todas as casas de educando artífices adotaram o modelo de ensino aprendizagem de ofícios vigentes nas forças armadas, incluindo as questões relativas à hierarquia e a disciplina.

Para descrever o cotidiano dos alunos, Nascimento, (2007, p. 70), aponta para o fato de que a incorporação da disciplina ao método era fundamental, uma vez que:

Os meninos precisavam aprender a obediência, saber como se comportar, desenvolver bons hábitos e boas maneiras. Para tanto, além de adotar a disciplina e o comportamento militar, a casa ainda assumia como sua função a de substituir a família e proporcionar uma educação familiar ao aprendiz. Nesse processo educativo, os internos frequentemente estavam sujeitos a penas disciplinares de privação de liberdade e, até mesmo, de castigos corporais.<sup>3</sup>

Entre 1858 e 1886, segundo aponta Nascimento, (2007, p. 70), foram criados os liceus de artes e ofícios, integralmente mantidos pelo Estado, por meio de dotações governamentais, e de fazendeiros e comerciantes. Sua clientela era constituída de órfãos e desvalidos, tendo de modo geral o seu acesso livre aos cursos, exceto para os escravos.

Outro elemento presente neste contexto, conforme aponta Manfredi (2002, p. 78), refere-se ao fato de que tanto as práticas educativas promovidas pelo estado, quanto às práticas da iniciativa privada:

---

<sup>3</sup> Esse sistema deu origem ao aprendizado largamente utilizado na área agrícola e nas chamadas “casas de correção”, nas regiões urbanas, que prevaleceu até meados do século XX, sendo também a origem do antigo Serviço de Proteção ao Menor (SAM), posteriormente Fundação Nacional de Assistência e Bem-Estar do Menor (Funabem), que por sua vez foi extinta em 1995 quando do advento do Estatuto da Criança e do Adolescente.

[...] pareciam refletir duas concepções distintas, mas complementares: uma de natureza assistencialista e compensatória, destinada aos pobres e desafortunados, de modo que pudessem, mediante o trabalho, tornar digna a pobreza; a outra dizia respeito à educação como um veículo de formação para o trabalho artesanal, considerado qualificado, socialmente útil e também legitimador da dignidade da pobreza.

Ideológica e politicamente, tais iniciativas constituíam mecanismos de disciplinamento dos setores populares, no sentido de conter ações insurrecionais contra a ordem vigente e legitimar a estrutura social excludente herdada do período colonial.

Esta configuração passa a sofrer alteração nos últimos anos do império e nas primeiras décadas de implantação do projeto político republicano, sendo este um período historicamente marcado por profundas mudanças socioeconômicas, decorrentes da extinção da escravatura, pela consolidação da imigração e pela expansão da economia cafeeira.

Desta forma, Moraes (2001, p.170) nos aponta que:

Os novos empreendimentos industriais e o surgimento de grandes centros estimularam o incremento de serviços de infraestrutura urbana de transportes e edificações. A modernização tecnológica (ainda que no nível de adaptação e de manutenção da tecnologia importada) inerente a esses novos setores da economia brasileira gerou novas necessidades de qualificação profissional e novas iniciativas, no campo da instrução básica e profissional popular.

Frente a esta nova configuração da sociedade e, especificamente, em relação à Educação Profissional, buscou-se por meio de uma medida mais efetiva, transformar as escolas de aprendizes em um único sistema, como estratégia aos desafios da nova ordem política e econômica do momento histórico.

Assim, o então Presidente<sup>4</sup> do Estado do Rio de Janeiro, Nilo Peçanha, deu início ao ensino técnico escolar no Brasil com a criação de cinco escolas de aprendizes artífices, por meio do Decreto nº 787, de 11 de setembro de 1906, sendo estas localizadas em Campos dos Goytacazes, Petrópolis, Niterói, destinando-se ao ensino manufatureiro e Pinheiral e Macaé à aprendizagem agrícola. (NASCIMENTO, 2009, p 108)

Em 1909, com o falecimento do Presidente do Brasil, Afonso Pena, assume Nilo Peçanha. Este, em 23 de setembro de 1909, assina o Decreto nº

---

<sup>4</sup> Naquele contexto assim eram chamados os responsáveis pelo Estado, o que corresponde ao cargo de Governador nos dias atuais.

7.566 criando dezenove “Escolas de Aprendizizes Artífices”, localizadas em cada uma das capitais das várias unidades da Federação, exceto no Distrito Federal e no Rio Grande do Sul sob a jurisdição do então Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio e voltadas para o ensino de ofícios manufatureiros. (NASCIMENTO, 2009, p. 109)

Segundo Cunha (2000 a, p. 94), é importante evidenciar que:

Essas escolas formavam, desde a sua criação, todo um sistema escolar, pois estavam submetidas a uma legislação que as distinguiu das demais instituições de ensino profissional mantidas por particulares (fossem congregações religiosas ou sociedades laicas), por governos estaduais, e diferenciavam-se até mesmo de instituições mantidas pelo governo federal. Em suma, as escolas de aprendizes artífices tinham prédios próprios, currículos e metodologia próprios, alunos, condições de ingresso e destinação esperada dos egressos que as distinguiam das demais instituições de ensino elementar.

As Escolas de Aprendizizes Artífices eram destinadas ao ensino profissional primário e gratuito, tendo como finalidade a formação de operários e de contramestres, por meio do ensino prático e de conhecimentos técnicos, sendo o embrião da organização da educação profissional pública no país e, ao longo das consecutivas mudanças de denominações e transformações, vindo a constituir a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica que culminou nos Cefets.

Em 33 anos de existência das escolas de aprendizes artífices, 141 mil alunos passaram por cursos de formação profissional, sendo uma média de 4.300 alunos por ano. (MANFREDI, 2002, p. 84)

É importante evidenciarmos que as políticas para a educação profissional até o momento destacadas refletiam o perfil de sociedade que se desejava ou que se deseja formar, a fim de atender às demandas específicas dos setores produtivos e avanços tecnológicos.

Em 1911, começam a funcionar em São Paulo, capital, as primeiras escolas profissionais oficiais, destinadas ao ensino das “artes industriais” para o sexo masculino e de “economia e prendas manuais” para o feminino. Nas escolas masculinas, os principais cursos oferecidos eram de mecânica, marcenaria, pintura, decoração e eletricidade. (MORAES, 2001, p. 176)

Nas escolas destinadas ao público feminino, havia cursos de rendas e bordados, de confecções, de flores e chapéus, de pintura e desenho profissional. (MORAES, 2001, p. 176)

A criação das escolas de Aprendizes Artífices e do ensino agrícola é um elemento fundamental na história da educação profissional, evidenciando o fato de que redirecionou as relações de trabalho no país, ampliando o horizonte de atuação para atender as necessidades emergentes dos empreendimentos nos campos da agricultura e indústria.

É possível afirmar que a Primeira República se caracterizou como um período de imensas transformações e de grande ebulição social, acarretando para o cenário da educação profissional, novas práticas e concepções a serem definidas, conforme nos aponta Manfredi (2002, p. 94),

[...] ao lado da concepção assistencialista e compensatória, surgiram a concepção católico-humanista, orientada pelo trabalho como antídoto à preguiça, à vadiagem e às ideias revolucionárias, a concepção anarco-sindicalista de educação integral e, finalmente, a visão de formação profissional para o mercado de trabalho- para o exercício de funções e atribuições dos postos de trabalho do regime fabril e do trabalho assalariado capitalista. As concepções emergentes, somadas àquelas do período anterior, configurar-se-iam como matrizes político-pedagógicas de referência ao longo de todo o século XX.

### **2.1.1 Transformações nas relações de trabalho entre 1930 e 1945**

Com a promulgação da Constituição de 1937, determina-se a competência federal para “fixar as bases e os quadros da educação nacional”, apresentando em seu bojo os indicativos de uma organização sistematizada de ensino industrial e um artigo que definia claramente o papel do Estado, das empresas e dos sindicatos na formação das “classes menos favorecidas”. (BRASIL, 1937)

Segundo nos aponta Manfredi (2002, p. 190), o Art. 129 trata sobre:

O ensino pré-vocacional e profissional destinado às classes menos favorecidas, é em matéria de educação o primeiro dever do Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativas dos Estados, dos municípios ou associações particulares e profissionais. É dever das

indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera de sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado, sobre as escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo poder público

Esta foi a primeira vez que no Brasil o Estado possibilitou abertura às empresas industriais para que formassem sistematicamente em escolas os seus aprendizes, permitindo que a experiência alemã de ensino industrial, fosse assimilada.

No entanto, para que o ensino industrial ocorresse no país, seria necessário que houvesse uma padronização consoante com as novas responsabilidades definidas pela Constituição, sendo então organizada uma comissão de educadores, para elaborar diretrizes para o ensino de ofícios industriais em todo o país, envolvendo escolas públicas e particulares. Como resultado dessas discussões, a comissão concluiu o anteprojeto denominado de Lei Orgânica do Ensino Industrial, submetido à apreciação do presidente e assinado em 30 de janeiro de 1942, como Decreto-Lei 4.073 (BRASIL, 1942).

Este decreto estabelece como objetivo a preparação profissional dos trabalhadores da indústria, dos transportes, das comunicações e da pesca, agora em nível de segundo grau, paralelo ao ensino secundário. De acordo com Machado (1982, p.35), o decreto aponta em seu Art. 18, alínea III, que:

O ensino industrial começou a se vincular ao conjunto da organização escolar do País, pois permitia-se o ingresso dos egressos dos cursos técnicos em nossas escolas superiores diretamente relacionadas à sua formação profissional, O ensino industrial seria ministrado em dois ciclos. No primeiro, incluía-se o industrial básico, o de maestria, o artesanal e a aprendizagem. No segundo, o técnico e o pedagógico. Além destes, considerados como ordinários a Lei previa a organização dos cursos extraordinários e avulsos. Estabeleceram-se quatro tipos de escolas: as técnicas, as industriais, as artesanais e de aprendizagem.

A Lei Orgânica do Ensino Industrial (BRASIL, 1942) trouxe como principal inovação o deslocamento de todo o ensino profissional para o nível médio. Desta forma, o ensino primário, equivalente ao primeiro ao quinto ano do ensino fundamental atualmente, passou a ter conteúdo exclusivamente geral. É importante evidenciar que o Brasil passava por uma reestruturação

setorial de sua economia, dentro de um projeto industrializante, em parte vinculado à expansão do capital internacional.

Ficou evidente também a existência de duas estratégias para a formação da força de trabalho no país, sendo uma sob a condução do sistema federal de ensino sob o controle direto do Ministério da Educação, e outra dos cursos de Aprendizagem, sob o controle das classes empresariais, por intermédio do Senai (1942) e Senac (1943). (MACHADO,1982, p.35)

A lógica dualista e de distinção de classes deste decreto perdurou por 16 anos, resistindo às lutas de grupos de educadores do MEC, que defendiam uma escola unificada, que não institucionalizasse a separação entre o trabalho manual e o intelectual.

Para uma melhor visualização dos fatos mais importantes para a história da educação profissional compreendida no período entre 1930 e 1945, organizou-se o Quadro 2.

Quadro 2 - Contexto Histórico da Educação Profissional de 1930 a 1942

Ano	Contexto Histórico da Educação Profissional
1930	Criação do Ministério de Educação e Saúde Pública, promovendo a possibilidade de uma política centralizada e unificada para o ensino técnico.
1931	Decreto nº 19.560 de 5 de janeiro que cria a Inspeção do Ensino Profissional Técnico para dirigir, orientar e fiscalizar os serviços relacionados ao ensino profissional. (BRASIL,1931)
1932	Manifesto dos Pioneiros, que combatia o dualismo entre o ensino cultural e profissional, julgando necessária a adaptação das escolas aos interesses e às exigências regionais.
1934	- Promulgada a Constituição do País. - Decreto nº 24.558 de 3 de julho, transformando a Inspeção do Ensino Profissional Técnico em Superintendência do Ensino Profissional. (BRASIL,1931)
1937	- Lei 378, de 13 de janeiro: Reestruturação do Ministério da Educação e Saúde Pública, extinguindo a Superintendência do Ensino Profissional, substituindo-a pela Divisão do Ensino Industrial, sendo subordinado ao Departamento Nacional de Educação. (BRASIL,1937). - Nova Constituição substitui a de 1934 sob a inspiração do Estado Novo, fixando “bases e quadros da educação nacional”, estabelecendo em seu artigo 129 que o ensino profissional é destinado às “classes menos favorecidas”. Pela primeira vez uma constituição brasileira institui a cooperação entre a indústria e o Estado para a atuação no ensino industrial. (BRASIL,1937)
1940	Decreto nº 6.029, de 26 de julho aprova regulamento para instalação e funcionamento dos cursos profissionais como unidades autônomas, nos próprios estabelecimentos industriais, ou nas proximidades destes, podendo ser mantidos em comum por vários estabelecimentos. (BRASIL, 6.029).
1942	- Decreto-Lei nº 4.048, de 22 de janeiro cria o SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial), tendo como objetivos: a realização de aprendizagem metódica em escolas, assistência às empresas na aprendizagem realizada no local de trabalho, colaboração na preparação e treinamento de supervisores da indústria e promoção de cursos, seminários e palestras de interesse específico



	<p>das indústrias. (BRASIL,1942).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Decreto-Lei nº 4.073, de 30 de janeiro: Lei Orgânica do Ensino Industrial, que unifica a organização do mesmo em todo o território nacional, estabelecendo como objetivo deste ensino, a preparação profissional dos trabalhadores da indústria, transportes, comunicações e pesca, agora em nível de segundo grau. (BRASIL,1942).</li> <li>- Decreto nº 4.127, de 25 de fevereiro estabelece as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial. (BRASIL,1942)</li> <li>- Reforma Capanema que contribuiu para a consolidação da estrutura elitista do ensino brasileiro estabelecendo a existência de dois tipos de Ensino Médio, sendo um seletivo, enciclopédico, rígido, uniforme e intelectualista, destinado a capacitar os estudantes para o Ensino Superior e outro, um ensino profissional, que consolidaria a formação às “classes menos favorecidas”. (BRASIL, 1942)</li> </ul>
--	--

Fonte: Elaboração da autora a partir de Machado (1982) e Ramos (2014).

Frente aos dados apresentados no até o presente momento por meio deste resgate histórico, podemos evidenciar que o período compreendido entre os anos 1930 e 1945 foi marcado pelo crescimento acentuado do ensino técnico industrial no Brasil.

### **2.1.2 Revisitando os cursos técnicos entre 1945 e 1964**

O período compreendido entre os anos 1945 e 1964, aponta particularmente como um período importante para a história do ensino industrial no Brasil, pois trouxe vários embates quanto aos seus fins a nível nacional e passou por modificações importantes em sua estrutura.

De forma progressiva, os cursos profissionais em nível de primeiro ciclo mantidos pelas escolas industriais foram sendo desativados e substituídos, e as escolas transformaram-se em escolas técnicas e agrotécnicas, ofertando cursos técnicos, industriais ou agrícolas, em especial, as escolas federais.

De acordo com Nascimento (2007, p. 237), “os cursos técnicos industriais nasceram sob a égide de um grande e vigoroso surto industrial do Brasil”. O autor ainda aponta que:

Foi o início de um grande e vigoroso surto industrial e de conhecimento tecnológico. Assim, uma rápida e concisa análise sobre o panorama social e cultural brasileiro mostra que o país estava maduro para vivenciar e acolher a “Revolução Tecnológica”, que já se processava então em alguns países denominados desenvolvidos.

Desta forma, impulsionado pela acelerada expansão industrial do país, que propiciava um mercado de trabalho favorável, a indústria passava a disputar os poucos técnicos que se formavam, oferecendo estágios bem remunerados e altos salários, muitas vezes superiores aos de engenheiros recém-formados.

Com o apelo desta nova demanda, as escolas técnicas, especialmente as federais, esforçavam-se para oferecer um ensino técnico de maior eficiência e qualidade, sem poupar esforços na melhoria de suas instalações, na aquisição de equipamentos modernos e na montagem de laboratórios e oficinas.

Cabe destacar que as próprias indústrias também colaboraram muito na montagem dos laboratórios, uma vez que eram de alto custo e atendiam aos seus interesses específicos de mão-de-obra especializada para atuar em seus quadros técnicos, principalmente no SENAI.

Na Escola Técnica Federal, o auxílio para equipar os espaços ocorreu por meio da Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial (CBAI), criada em 03 de janeiro de 1946, que conforme Amorim (2004, p. 183) tratava-se de:

[...] um programa de cooperação firmado entre os governos do Brasil e dos Estados Unidos, com o objetivo de formar professores para atuar no Ensino Industrial, numa conjuntura em que o Brasil vinha experimentando um processo de expansão industrial, que se esboçava desde a década de 1930, aliada à crescente preocupação dos Estados Unidos com a América Latina, já observada durante a Segunda Grande Guerra, e ampliada com a irrupção da Guerra Fria.

O autor ainda destaca que “em termos práticos, a CBAI iniciou suas atividades em 1947, com uma reunião de diretores de estabelecimentos de ensino industrial”, tendo seu prazo de vigência encerrado em junho de 1948 e por meio de um novo acordo, renovado sucessivamente ao longo de todo o período de funcionamento da CBAI, até 1963. (AMORIM, 2004, p. 196)

O prestígio crescente desses cursos fez com que o Ministério da Educação investisse, expandisse e ampliasse suas escolas técnicas, reaparelhando-as ou reequipando-as, inclusive por meio de empréstimos externos com Usaid<sup>5</sup> e Bird<sup>6</sup>. Para Nascimento (2007, p. 239), esses acordos

---

<sup>5</sup> MEC- Usaid, resultado do acordo conhecido como acordo MEC-Usaid, que teve como finalidade trazer para o Brasil o modelo estadunidense de educação. É a fusão da sigla do

resultaram uma série de grandes e importantes mudanças que marcaram para sempre o sistema de ensino técnico no Brasil. Neste sentido:

Estruturalmente a consequência imediata foi a reforma de ensino em que os cursos primário (cinco anos) e ginásial (quatro anos) aglutinaram-se e passaram a constituir o ensino de primeiro grau (compreendendo um período de oito anos), enquanto que o “curso científico” se transformou em “segundo grau” (com duração de três) e o curso universitário foi intitulado de “terceiro grau”

Para os cursos técnicos um dos grandes elementos de discussão do período viria com o que Machado (1982, p.49) aponta como equivalência dos cursos técnicos em relação aos cursos secundários. Este tema mereceu especial atenção do Ministério da Educação e recebeu uma ação efetiva, sem ter, entretanto, sua questão resolvida na totalidade.

Destacamos que as alterações promovidas pelo Ministério da Educação impactaram diretamente a estrutura da oferta dos cursos técnicos no Brasil, uma vez que, segundo Machado (1982, p. 49), “esta questão se prende à própria estrutura elitista do sistema educacional brasileiro”, evidenciando que esta era uma questão tão profunda que não permitia aos alunos, uma vez no curso profissional, continuar na série correspondente do curso secundário. “Apenas havia a possibilidade de ingressar na primeira série do ginásio sem que se pudesse aproveitar os estudos realizados no ciclo profissional”. (MACHADO,1982, p.49)

Em 1959 uma nova organização escolar e administrativa foi criada para o ensino industrial, dando-lhe maior autonomia, descentralização administrativa e ampliação do conteúdo de cultura geral, mudanças essas decorrentes das necessidades impostas pelas necessidades do desenvolvimento econômico premente e desta forma, julga-se necessária a participação direta de empresários na direção das escolas. (MACHADO,1982, p.51):

Esta opção encontra sua justificativa na conjuntura econômica da época, que passava por uma profunda transformação, implicando em uma integração

---

Ministério da Educação (MEC) com a da United States Agency for International Development(Usaid).

<sup>6</sup> Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento, que junto com a associação Internacional de Desenvolvimento (AID), formam o Banco Mundial.

maior à estrutura econômica mundial, por meio das empresas multinacionais em nosso país. De acordo com Machado (1982, p.51):

Para orientar e controlar a política econômica governamental, foi lançado o Plano de Metas, que ao todo incluía trinta metas, uma das quais era o programa de formação de pessoal técnico, a fim de atender às novas necessidades surgidas com a expansão industrial.

De acordo com o exposto até o momento, podemos evidenciar a importância de vincular a história do ensino industrial brasileiro aos contextos políticos, econômicos, sociais e culturais dos momentos históricos, para que seja possível compreendê-la em sua totalidade e em suas múltiplas dimensões, como parte de um todo mais complexo, principalmente quando nos referimos ao papel da escola.

Para uma melhor organização cronológica dos fatos mais relevantes para a história da educação profissional no período correspondente entre os anos 1945 a 1964 e com aporte teórico em Machado (1982) e Ramos (2004) organizamos o Quadro 3:

Quadro 3 - Contexto Histórico da Educação Profissional de 1946 a 1961

Ano	Contexto Histórico da Educação Profissional
1946  CBAI	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Decreto-Lei nº 8.590, de 8 de janeiro: autorizava as escolas industriais a atenderem encomendas das repartições públicas e particulares. (BRASIL, 1946).</li> <li>- Decreto-lei nº 8.598, de 8 de janeiro: trata sobre doação de bolsas de estudos aos alunos das escolas industriais. (BRASIL, 1946).</li> <li>- 3 de janeiro: acordo entre Brasil e EUA visando intercâmbio de informações sobre métodos e orientação educacional para o ensino industrial e treinamento de professores, para supervisão e orientação.</li> <li>- Constituição da República, promulgada em 18 de setembro: trata que as bases da educação nacional devem ser definidas pelo Governo Federal, dispondo também sobre a obrigatoriedade de que as empresas ministrem cursos de aprendizagem aos trabalhadores menores. (BRASIL, 1946)</li> <li>- Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial (CBAI), de 03 de janeiro de 1946.</li> </ul>
1947	Portaria 205, de 3 de abril: criada a Comissão de Estudos da Diretrizes e Bases da Educação, elaborando o anteprojeto da lei orgânica da educação nacional.
1950	Lei 1.076, de 31 de março. Surgem as primeiras iniciativas de tornarem os cursos profissionais equivalentes ao curso secundário, sendo facultada apenas aos concluintes do 1º ciclo profissional que pretendessem ingressar no ciclo colegial secundário. (BRASIL, 1950).
1953	Lei 1.821, regulamentada pelo Decreto 34.330, de 21 de outubro, estende a equivalência ao 2º ciclo, permitindo aos egressos dos cursos técnicos o acesso a qualquer curso superior, com a ressalva de que deveriam ser aprovados em exames de complementação, ou seja, em matérias dos cursos que não faziam

	parte de seus cursos de origem. (BRASIL, 1953).
1959	Lei 3.552, de 16 de fevereiro, trata da reforma do ensino industrial. (BRASIL, 1959).
1961	Lei 4.024, de 20 de dezembro- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que mantém o caráter fundamentalmente propedêutico do Ensino Médio, visando ingresso no curso superior. Não houve mudança profunda na organização do ensino técnico, principalmente para consolidar propostas sugeridas por leis anteriores. (BRASIL, 1961).

Fonte: Elaboração da autora a partir de Machado (1982) e Ramos (2004)

A partir de 1964, de acordo com Machado (1982, p.51), a educação brasileira e o ensino técnico passam a se reorganizar com a finalidade de atender às novas necessidades criadas pela transformação na base econômica, visando dinamizar a economia na direção do avanço na produção da acumulação capitalista, agora ainda mais integrada ao mercado mundial.

### 2.1.3 Ensino médio e as exigências tecnológicas

A perspectiva tecnicista dos projetos de desenvolvimento deste momento histórico fortaleceu grandemente o Sistema S (SESI e SENAI), além das iniciativas das empresas privadas e estatais.

No âmbito do sistema escolar, os governos militares foram protagonistas de um projeto de reforma do ensino fundamental e médio, mediante a Lei 5.692 de 11 de agosto de 1971, que de acordo com Machado (1982, p.67), foi mais uma intervenção realizada sem consulta à nação, visto que:

A conjuntura política se pautava pelo autoritarismo e cerceamento das manifestações populares, o Estado convocou um grupo de estudos, que num período bastante curto, formulou as novas diretrizes e bases da educação. Modificou-se a estrutura do ensino; criaram-se novas denominações, com a abolição dos cursos primário, ginásial e secundário; eliminando-se o sistema baseado em ramos profissionais, com o objetivo de constituir uma rede única de ensino; instituiu-se a iniciação profissional e a profissionalização em todo o ensino de 1º e 2º grau, respectivamente.

Essa lei instituiu a profissionalização universal e compulsória para o ensino secundário, estabelecendo, formalmente, a equiparação entre o curso secundário e os cursos técnicos. A contradição desta medida está exposta por Ramos (2004, p. 40), quando nos aponta que “o ensino técnico, realmente,

assumiu uma função manifesta e outra não manifesta. A primeira, a de formar técnicos; a segunda a de formar candidatos para os cursos superiores”. Para a autora, a Lei nº 5.692/1971 “carregou em si a função de conter essa demanda mesmo que tal propósito não apareça claramente”.

As reformas universitárias e do Ensino de 1º e 2º graus são uma referência da implementação do modelo tecnicista, que trouxeram em suas propostas metodologias pautadas no aprendizado do saber fazer, relacionando o papel da escola com o sistema produtivo, em busca da eficiência, eficácia, racionalidade, produtividade e neutralidade do processo educativo.

Devemos destacar que nesse momento histórico, sobretudo nos anos 1970, o ensino técnico, tradicionalmente relegado de acordo com Ramos (2004p. 40), aos “filhos dos outros”, aos “desvalidos da sorte” ou aos “desvalidos da fortuna” e socialmente rejeitados pelas elites do país, era considerado como modelo ideal para a escola única que o ministro Jarbas Passarinho gostaria de implantar.

Em paralelo às iniciativas de Educação formal, o Programa Intensivo de Preparação de mão-de-obra- PIMPMO<sup>7</sup>, foi fundado em 1963 como alternativa à preparação dos candidatos ao mercado de trabalho e teve suas atividades intensificadas nesta década, principalmente pelo desenvolvimento na formação de mão-de-obra nas áreas petroquímica, construção civil, hidroelétrica, agropecuária e agrominerais. Entre 1976 e 1977 este programa formou quase meio milhão de trabalhadores.

A Lei 5.692, de 1971 não obteve sucesso em relação à profissionalização compulsória, e sem condições objetivas de transformar todo o ensino público de 2º grau, de acordo com a articulação entre educação geral e formação profissional (CUNHA, 2000 a, p.5), a lei foi sofrendo várias modificações até que em 1982, apresenta-se o parecer MEC 76/1975, retomando a distinção entre o ensino de formação geral e o profissionalizante. Segundo Moraes (1999, p. 55) ainda havia uma questão bastante importante a ser discutida, referindo-se a:

---

<sup>7</sup> Programa Intensivo de Preparação de Mão-de-Obra, foi criado como medida transitória, para atender à demanda de mão-de-obra qualificada. Este programa durou 19 anos e cumpriu o papel de treinamento acelerado, atendendo às exigências do mercado de trabalho.

A velha dualidade, que, na prática, não havia sido questionada, voltava, assim, a se manifestar, mas agora sem os constrangimentos legais. No entanto, deixou como legado sua contribuição para tornar ainda mais ambíguo e precário o ensino médio e para a desestruturação do ensino técnico oferecido pelas redes estaduais, desestruturação da qual só escaparam as escolas técnicas federais, provavelmente em razão da relativa autonomia com que contavam desde 1959.

No Brasil a crise se configurou pelas altas taxas de juros internacionais, que por sua vez, multiplicaram a dívida externa brasileira acumulada na segunda metade dos anos 1970.

Entretanto, essa foi uma década muito promissora para o país, visto que foi marcada pelo processo de redemocratização e paulatina reconquista da liberdade civil, elementos estes que haviam sido cerceados no período militar.

No campo da educação profissional, inicia-se um intenso debate sobre as políticas de educação, que posteriormente, servirão de subsídios para o debate educacional acerca dos conceitos como politecnicidade e omnilateralidade, incorporando dimensões políticas comprometidas com a cidadania. Para Ramos (2004, p. 51):

O ideário da politecnicidade buscava romper com a dicotomia entre a educação básica e técnica, resgatando o princípio da formação humana em sua totalidade; em termos epistemológicos e pedagógicos, esse ideário defendia um ensino que integrasse ciência e cultura, humanismo e tecnologia, visando ao desenvolvimento de todas as potencialidades humanas. Por essa perspectiva, o objetivo profissionalizante não teria fim em si mesmo nem se pautaria pelos interesses do mercado, mas constituir-se-ia numa possibilidade a mais para os estudantes na construção de seus projetos de vida, socialmente determinados, culminada com uma formação ampla e integral.

Com isso posto, o projeto de uma nova LDB foi apresentado em dezembro de 1988, dois meses depois da promulgação da Constituição, incorporando as principais reivindicações dos educadores, dando início a uma importante mobilização pela aprovação da mesma.

Esta nova LDB pretendia trazer avanços importantes e significativos na perspectiva da democratização e da universalização da educação para todos de qualidade, traçando para a educação profissional um projeto de escola unitária e politécnica, superando a histórica dualidade que marca a história da educação do país.

#### 2.1.4 As reformas na década de 1990

As propostas de educação do final dos anos 1980 vinham trazendo em seu bojo um forte debate acerca da educação e trabalho, e ainda com resistência, gradativamente iam saindo das pautas dos debates e orientações governamentais na década de 1990. No lugar da ênfase na relação trabalho e educação, as reformas educacionais nessa década enfatizam a educação como serviço, regulada pelo mercado, deixando de lado a perspectiva de tê-la como direito social.

Para tal, os avanços teóricos relativos à escola pública, democrática, laica, universal e gratuita, alcançados e defendidos na década de 1980, de acordo com Kuenzer (1998, p.375), para a superação do autoritarismo militar, passaram a ser substituídos pela lógica utilitarista de educação, que por sua vez, determinariam que os investimentos do Estado deveriam ser destinados a ações que resultassem em retorno econômico, na ótica do custo-benefício. Para Kuenzer (1998, p.375):

O compromisso do Estado com a educação pública e gratuita mantém-se no limite do ensino fundamental. A partir deste nível, o estado mantém financiamento restrito, apenas para atender às demandas de formação de quadros e de produção de ciência e tecnologia nos limites do papel que ocupa na divisão internacional do trabalho. Ou seja, no atual quadro da progressiva redução do emprego formal, não é racional investir em ensino profissional técnico, em ensino médio e em ensino superior de forma generalizada. Assim com o progressivo afastamento do Estado de suas responsabilidades com a Educação, esses níveis vão sendo progressivamente assumidos pela iniciativa privada.

Assim, na década de 1990, sob a égide de governos neoliberais, a educação básica e a formação profissional começam a tomar novos rumos em função de novas demandas de qualificação, acompanhando as diretrizes do Banco Mundial, compreendida por Lima Filho (2008, p. 116), como:

A concepção educacional que norteou as reformas e políticas educacionais no período de 1995 a 2002 se afinou à política de redução de papel do Estado, de modo a favorecer o predomínio das regras de mercado no campo educacional e aos conceitos de competências, flexibilidade e empregabilidade.



Nessa nova perspectiva, o campo educacional passa a assumir o modelo de competências como concepção orientadora. Neste período, podemos destacar o surgimento de legislações e programas específicos para a educação profissional, citando com destaque a LDBEN 9394/96 (BRASIL, 1996), a aprovação do Decreto 2208/1997 (BRASIL, 1997), que regulamenta o § 2 do art. 36 e os Arts. 39 a 42 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, do Parecer nº 16/1999 e da Resolução nº 04/1999 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico.

Em 1995 o Ministério do Trabalho e do Emprego criou o Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (PLANFOR), visando à democratização do acesso dos trabalhadores à qualificação profissional, especialmente daqueles em situação mais vulnerável no mercado de trabalho. Este programa apresentou limites de execução ao propor a busca de “modelo de desenvolvimento sustentado” baseado no mercado e em uma nova forma de atuação do Estado ou Estado mínimo, Estado gestor. Segundo Lima Filho e Kruger (2005, p. 153),

A maioria das avaliações sobre o PLANFOR reconhece como limitação importante a ser considerada a introdução de conceitos de “competência” e “empregabilidade”, que transferem para o trabalhador a responsabilidade individual pelo seu emprego/desemprego, apregoando a falsa ideia de incapacidade individual, possível de ser resolvida pela qualificação. Outras questões como o insucesso com cursos de curta duração, nem sempre com a qualidade propalada, e a falta de articulação entre a qualificação e as demais políticas públicas de emprego, o que não caracterizou, como queriam, um “sistema público de emprego”.

Em meio a toda essa efervescência nas relações de trabalho no país, em 1996 é promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDBEN 9394/96 (BRASIL, 1996), sendo esta a primeira LDB a dedicar um capítulo exclusivo para a Educação Profissional.

Entretanto, a concepção que prevalecia na nova lei da educação se afinava à política de redução do papel do Estado enquanto provedor dos serviços sociais básicos, e deste modo favoreceu o predomínio das regras de mercado no campo educacional. Assim, foi aprovada uma LDBEN bastante enxuta, de modo a permitir que o governo neoliberal do presidente Fernando

Henrique Cardoso pudesse ter a agilidade necessária na definição e implementação de políticas educacionais que estivessem em consonância com o seu modelo de associação subalterna ao capital internacional.

A característica fundamental desta LDBEN seria o seu caráter flexível, inespecífico e minimalista, o que tornaria possível agregar a ela várias outras leis ou instrumentos normativos, em paralelo ou a pretexto de regulamentação.

Como maior prejuízo social provocado pela LDBEN, podemos destacar a fragmentação dos diversos níveis e modalidades educacionais, levando à desconstrução do Sistema Nacional de Educação. Assim, para evidenciar o recorte atribuído à Educação Profissional, referimo-nos ao Capítulo III (artigos 39 a 42) do Título V, que trata “Da Educação Profissional”. No entanto, o conteúdo genérico do texto faz com que o capítulo pareça “mais carta de intenções do que um documento legal, já que não define instâncias, competências e responsabilidades”. (SAVIANI, 2010, p. 216)

É importante destacar que a LDBEN propiciou uma regressão no ensino médio técnico, principalmente com a aprovação do Decreto nº 2.208/1997. (BRASIL, 1997).

O Decreto nº 2.208/1997<sup>8</sup> tornou proibida a oferta do Ensino Médio integrado com a educação profissional, caracterizando-os como duas instâncias distintas. Desta forma, o ensino médio passa a ser então quase que uma “ponte” para o nível superior. Ele promove não somente a separação entre ensino médio e ensino técnico, mas também a própria fragmentação desta modalidade educacional.

O Decreto 2.208/1997 (BRASIL, 1997) estabelecia os objetivos e níveis da educação profissional no país e os mecanismos de articulação desta com o ensino regular.

Sob a coordenação do Ministério da Educação, a Reforma da Educação Profissional teve como objetivo promover o reordenamento estrutural e operacional do ensino técnico- profissional, separando- o da educação escolar nas instituições públicas. No que

---

<sup>8</sup> Este Decreto trata sobre a formação profissional, confirmando formalmente a separação entre o ensino médio com formação geral do ensino profissional, com formação específica. Cita em seu Artigo 5º que “A educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este” (Decreto nº 2208, de 17 de abril de 1997).

se refere à iniciativa privada, incentivou e promoveu, com recursos públicos, a diversificação e a ampliação da oferta. (PARANÁ, 2006, p.16).

Fundamentalmente, a reforma estabeleceu a separação das duas redes de ensino, uma destinada à formação acadêmica, e outra à formação profissional.

Um ponto de suma importância a ser destacado, evidencia que:

[...] os frágeis mecanismos de articulação previstos reforçaram a dicotomia histórica que tem marcado o Ensino Médio: de um lado, a educação voltada para a formação das elites, e de outro lado, aquela voltada aos que ingressam precocemente no mundo do trabalho. (PARANÁ, 2006, p.16)

Tendo início também no ano de 1997, o Programa de Expansão da Educação Profissional-PROEP<sup>9</sup> (BRASIL, 1997) constituiu o principal instrumento de implantação da reforma, mediante a utilização de recursos da ordem de 500 milhões de dólares para o período entre 1997 e 2003. Cabe destacar que este período foi amplamente prorrogado, garantindo o financiamento parcial do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID).

Desta forma pode-se afirmar que:

O Decreto nº 2.208/97 e o Programa PROEP, que deram materialidade à reforma da educação profissional, trouxeram como consequências a fragmentação do sistema nacional de educação, o desmonte da rede pública e, em decorrência, a expansão da oferta da educação profissional pela esfera privada e a submissão da

---

<sup>9</sup> O Programa de Expansão da Educação Profissional – PROEP é uma iniciativa do Ministério da Educação – MEC e tem por objetivo a implantação da reforma da educação profissional determinada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB. Os investimentos do programa destinam-se à construção, reforma e ampliação das escolas, aquisição de equipamentos para laboratórios, despesas de consultoria, capacitação e serviços de terceiros. Abrange, também, aspectos técnico-pedagógicos, como flexibilização curricular, gestão escolar que contemple a autonomia, flexibilidade, captação de recursos e parcerias, garantindo a expansão da rede de educação profissional. O PROEP é objeto do Acordo de Empréstimo nº 1052/OC-BR celebrado entre o Ministério da Educação e o Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID, com vigência final prevista para novembro de 2008. O valor atual do Contrato é de U\$ 312 milhões, dos quais 50% provenientes do financiamento BID e 50% de contrapartida brasileira. Ao final de sua execução, o programa terá financiado 261 projetos escolares, por meio de 275 convênios, além de 27 planos estaduais, totalizando 302 convênios firmados com os segmentos federal, estadual e comunitário. A partir dos investimentos do PROEP, os Centros de Educação Profissional terão a capacidade de ofertar 1.360.176 vagas em cursos técnicos, tecnológicos e de formação inicial ou continuada.

educação à lógica e às práticas do mundo dos negócios. (PARANÁ, 2006, p.16).

É importante destacar que os embates acerca desta temática vêm sendo abordados desde a década de 1980, vislumbrando uma proposta de educação básica que supere a dualidade entre a formação geral e a formação técnica.

Com base na participação efetiva de representantes das instituições científicas, educadores, pesquisadores, entidades de classe, representantes dos Ministérios da Educação e do Trabalho e Emprego e outros órgãos do governo, Sistemas Educacionais de Ensino, representantes do Sistema S e parlamentares, iniciou-se a elaboração da minuta de um novo decreto, que viria por sua vez, substituir o Decreto 2.208/1997 (BRASIL, 1997).

No ano de 2003 foram realizados dois seminários com abrangência nacional. O primeiro deles denominado Seminário Nacional sobre o Ensino Médio e Educação Tecnológica, teve como principal objetivo as concepções de educação média e tecnológica e sua relação com a educação profissional, além de promover um debate entre o governo federal, as Secretarias Estaduais de Educação, entidades científicas e pesquisadores.

Nesta ocasião, buscou-se aprofundar as reflexões acerca das categorias conhecimento, trabalho e cultura, além de efetivar a elaboração de documentos que pudessem fornecer elementos para a “construção da Política do Ensino Médio e da Educação Profissional” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2005, p. 190).

O segundo seminário, denominado Seminário Nacional de Educação Profissional – Concepções, Experiências, Problemas e Propostas, foi realizado em junho de 2003 e teve como um de seus objetivos a elaboração de um documento - base que pudesse subsidiar os debates sobre a temática e estabelecer um diálogo com as instituições e organizações interessadas nas questões referentes a Educação Profissional. Nesta ocasião, elaborou-se um documento denominado Propostas de Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica.

Levando em consideração os fatores mencionados, foram elaboradas três minutas do novo decreto, que revogou o Decreto 2.208/1997 (BRASIL, 1997) sendo incorporadas trinta sugestões por escrito das instituições, dos educadores, dos pesquisadores e parlamentares ainda na primeira minuta. Na

segunda e na terceira minuta, os conceitos de caráter opinativo foram suprimidos, visando uma escrita mais sintética e objetiva.

Ao procederem a uma síntese analítica do conjunto dos documentos encaminhados, Frigotto e Ciavatta (2005, p. 190), constataram que embora não houvesse consenso nas concepções, na forma, no conteúdo e no método, entre as concepções defendidas pelos participantes, três posições foram claramente evidenciadas:

- Defesa da ideia de ou a tese de que caberia apenas revogar o Decreto nº 2.208/1997 e pautar a Política de Ensino Médio e da Educação Profissional conforme a LDB nº 9.394/1996, pois ela já contemplaria as mudanças que estavam sendo propostas e que efetivar mudanças através de decreto, garantiria a continuidade aos métodos impositivos do governo anterior;
- Defesa direta da manutenção do Decreto nº 2.208/1997. Nesta posição destacam-se as ideias dos representantes das escolas técnicas que defendiam a especificidade de sua formação apenas na oferta de Educação profissional e do Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação – CONSED. Este, por sua vez, alegava que os sistemas estaduais não têm condições financeiras para atender a demanda da educação profissional e propôs o modelo adotado pelo decreto nº 2.208/1997, que promoveu mediante recursos do Programa de Educação Profissional – PROEP, a construção de Centros de Educação Profissional, em nível estadual;
- Defesa da ideia de que era necessário revogar o Decreto nº 2.208/1997, através de outro decreto. Entretanto reconhecia-se que a mera revogação não seria garantia da implementação de uma concepção de ensino médio e de educação profissional que considerasse a realidade da situação dos jovens e adultos trabalhadores brasileiros. (BRASIL, 1997)

Considerando estes três posicionamentos, Frigotto e Ciavatta (2005, p. 190) apontam algumas proposições e sugestões de várias entidade e instituições, relativas à questão da integração entre o ensino médio e a educação profissional. Dentre elas, destacam-se três, bastante relevantes para referendar a estrutura dual da sociedade brasileira.

1. A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, chama a atenção para o fato de que a política representada pelo Decreto nº 2.208/1997 contrariava a possibilidade de superação dos entraves entre o dualismo e a mercantilização da educação brasileira, uma vez que introduzia no cotidiano escolar, uma ótica privatizante no nível organizativo e por sua vez, no plano pedagógico. Pode-se citar como exemplo desta situação, a mudança na nomenclatura dos coordenadores de ensino, no caso dos CEFETs, por gerentes.

2. O Conselho de Educação do Distrito Federal, acompanhando a posição do CONSED, considera que a proposta de Educação Integrada deve ser estudada, apoiada e incentivada como alternativa especial, sendo apropriada para casos específicos. Em seu entendimento, querer universalizá-la pode ser um retrocesso para a sociedade

3. Neste mesmo sentido encaminham-se os apontamentos do Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Aquidauana- MS, que evidenciam a necessidade de assegurar mecanismos que garantam os investimentos, bem como a estrutura e formação profissional adequados para um atendimento de qualidade aos alunos. (BRASIL, 1997)

É válido pontuar e refletir sobre a adoção do termo “integrado”, conforme expressa o artigo 3º, § 1º do Decreto nº 5.154/2004, (BRASIL, 2004) questionado se seria o suficiente para a construção de propostas pedagógicas que busquem a superação da dualidade entre a formação geral e a formação técnica, em que a educação geral seja encarada como parte inseparável da educação profissional. De outra forma, teríamos apenas a mera junção de conteúdos em novas grades curriculares, baseadas por sua vez, na pedagogia das competências<sup>10</sup> e na ótica da empregabilidade.

De acordo com Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 74) esperava-se que a promulgação de um novo Decreto se constituiria num dispositivo transitório, que pudesse garantir ao mesmo tempo a pluralidade de ações nos sistemas e instituições de ensino e a mobilização da sociedade civil em torno do assunto.

Entretanto, isto se apresentou de forma tímida, o que provocou a fragmentação da proposta de integração entre a educação básica e a formação profissional. Esta fragmentação teve início no próprio Ministério da Educação, que foi reestruturado, deixando o ensino médio sob a responsabilidade da Secretaria de Educação Básica, e o ensino técnico sob a responsabilidade da Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Cabe ressaltar que algumas medidas tomadas pelo MEC deixaram “[...] claro que a política de integração não seria prioridade e que não estavam claras as concepções das equipes

---

<sup>10</sup> Uma análise crítica sobre a pedagogia das competências está em RAMOS (2001), quando concluímos que a noção de competência tem seus fundamentos filosóficos e ético-políticos radicalmente opostos à perspectiva da formação humana. Seu caráter ideológico visa a conferir legitimidade aos novos padrões de acumulação do capital e de relações sociais, desviando os processos educativos dos horizontes de construção crítica de mundo.

dessas secretarias sobre o tema”. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p.191).

Antes da reorganização do MEC, a integração do ensino médio com a educação profissional fora pensada sob os princípios do trabalho, da ciência e da cultura. Entretanto, a equipe que defendia essas categorias, propôs que fosse encaminhado ao Conselho Nacional de Educação – CNE, uma proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais. Porém, o que de fato ocorreu, foi a homologação do parecer nº 39/2004 da Câmara de Educação Básica do CNE e da Resolução nº 01/2005, (BRASIL, 2005) que atualizaram as Diretrizes Curriculares Nacionais defendidas pelo CNE para o Ensino Médio e para a Educação Profissional de Nível Médio, aprovada respectivamente nos anos de 1998 e 1999, de acordo com as disposições do Decreto nº 5.154/2004. (BRASIL, 2004)

O parecer CNE/CEB nº 39/2004, (BRASIL, 2004) estabelece que as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio, para a Educação Profissional e para os cursos superiores de tecnologia, defendidas pelo CNE, “[...] continuam válidas após a edição do Decreto nº 5.154/2004 (BRASIL, 2004). Elas não perderam a validade, uma vez que regulamentam os dispositivos da LDB em plena vigência [...]” (BRASIL, 2004, p.3). Assim, ao ratificar a vigência e validade das diretrizes citadas acima, o MEC demonstrou concordância com seus princípios, reduzindo de certa forma o conteúdo do Decreto nº 5.154/2004 (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 191).

É importante questionar o fato de que se o parecer CNE/ CEB nº 39/2004 evidencia que para implantar a integração entre o ensino médio e a educação profissional de nível técnico, de acordo com o disposto no Decreto nº 5.154/2004, é necessária a adoção de uma nova e atual concepção político-pedagógica, desta forma, por que o MEC manteve as mesmas diretrizes?

Para elucidar esta questão, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 192) explicitam que a

[...] nova “concepção” pedagógica nesse parecer é a compreensão de que a educação profissional técnica de nível médio deva ser oferecida simultaneamente e ao longo do ensino médio. A proposta de integração distingue-se de simultaneidade. Este último princípio está de acordo com aquele que se manifesta permanentemente no

parecer: o da independência entre cursos. Não foi isso que se buscou instituir com o Decreto nº 5.154/2004.

Assim, um novo elemento passa a compor o Parecer CNE/CNB nº 39/2004 (BRASIL, 2004), que foi incorporado pela Resolução CNB/CNE nº 01/2005, (BRASIL, 2005), que atualiza as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de nível médio, incluindo o parágrafo 3º ao artigo 12 da Resolução CNE/CNB Nº 03/98 (BRASIL, 1998), de acordo com a seguinte redação:

§ 3º A articulação entre a Educação Profissional Técnica de nível médio e o Ensino Médio se dará das seguintes formas:  
I - integrada, no mesmo estabelecimento de ensino, contando com matrícula única para cada aluno;  
II- concomitante, no mesmo estabelecimento de ensino ou em instituições de ensino distintas, aproveitando as oportunidades educacionais disponíveis, ou mediante convênio de intercomplementaridade; e  
III- subsequente, oferecida a quem já tenha concluído o ensino médio (BRASIL, 1998).

Cabe destacar que o parecer CNE/CNB nº 39/2004 (BRASIL, 2004) reconhece a forma integrada com curso, matrícula e conclusão únicos, entretanto estabelece que os conteúdos do ensino técnico e da educação profissional apresentam natureza distintas. Assim, a dicotomia no currículo integrado se torna uma realidade, pois é organizado com base em concepções educacionais diversas, fato este presente nas práticas educativas verificadas no decorrer desta tese.

No ano de 2005, com a publicação do Decreto nº 5.478 de 24 de junho, (BRASIL, 2005) institui-se no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o programa de Integração de Educação Profissional ao Ensino Médio, na modalidade de educação de Jovens e Adultos- PROEJA.

Este programa previa em seus art. 3 e art. 4 que a formação profissional integrada ao ensino médio, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, pudesse ser ofertada e ocorresse como formação inicial e continuada, ou como habilitação técnica. (BRASIL, 2005)

Em 12 de dezembro de 2007 institui-se, por meio do Decreto nº 6302, o Programa Brasil Profissionalizado, que tem por objetivos:



- Expandir o atendimento e melhorar a qualidade da educação brasileira;
- Desenvolver e reestruturar o ensino médio, de forma a combinar formação geral, científica e cultural com a formação profissional dos educandos;
- Propiciar a articulação entre a escola e os arranjos produtivos locais e regionais;
- Fomentar a expansão da oferta de matrículas no ensino médio integrado e educação profissional, pela rede pública de educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, inclusive na modalidade a distância;
- Contribuir para a construção de novo modelo para o ensino médio fundado na articulação entre formação geral e educação profissional;
- Incentivar o retorno de jovens e adultos ao sistema escolar e proporcionar a elevação da escolaridade, a construção de novos itinerários formativos e a melhoria da qualidade do ensino médio, inclusive na modalidade de educação de jovens e adultos;
- Fomentar a articulação entre a educação formal e a educação no ambiente de trabalho nas atividades de estágio e aprendizagem, na forma da legislação e;
- Fomentar a oferta ordenada de cursos técnicos de nível médio. (BRASIL, 2007).

Em 16 de julho de 2008, por meio da Portaria MEC nº 870, com base no Parecer CNE/CEB nº 11/2008 e na Resolução CNE/CEB nº3/2008, iniciou-se a elaboração do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, sendo desenvolvido como política de desenvolvimento e valorização da educação profissional e tecnológica de nível médio.

De acordo com o MEC (BRASIL, 2016. p. 8) sua atualização é realizada periodicamente, contando com a participação ativa da comunidade e visando contemplar novas demandas socioeducacionais. Este documento tem como objetivo facilitar a consulta dos estudantes diante da quantidade de cursos ofertados, agrupando-os de acordo com os eixos tecnológicos aos quais fazem parte, ao seu perfil profissional e relacionando-os com as possibilidades de atuação no mundo do trabalho.

O catálogo apresenta ainda informações a respeito do perfil profissional, possibilidades de atuação e estrutura mínima recomendada para a sua oferta. Estas informações são de grande importância para a elaboração dos Planos de Cursos elaborados nas instituições de ensino, que tomam como referência obrigatória as informações contidas neste material e organizadas pelas equipes pedagógicas e coordenadores de cursos para a aprovação dos mesmos.

A segunda edição do Catálogo foi publicada pela Resolução CNE/CEB nº 04/2012, com base no Parecer nº03/2012, incluindo 35 novos cursos,

alterando a nomenclatura de nove formações e passando a ofertar 220 possibilidades de formação técnica de nível médio.

A terceira edição foi atualizada por meio da Resolução CNE/CEB nº 01/2014, com base no Parecer nº08 de 9 de outubro de 2014, contendo os seguintes elementos

[...] denominações dos cursos, em treze eixos tecnológicos; respectivas cargas horárias mínimas; perfil profissional de conclusão; infraestrutura mínima requerida; campo de atuação; ocupações associadas à Classificação Brasileira de Ocupações (CBO); normas associadas ao exercício profissional; e possibilidades de certificação intermediária em cursos de qualificação profissional, de formação continuada em cursos de especialização e de verticalização para cursos de graduação no itinerário formativo. (BRASIL, 2016, p.8)

Nesta versão do documento, além da relação de 227 cursos organizados por eixos tecnológicos com a respectiva caracterização, houve a preocupação na existência de uma tabela de convergência para que fosse possível correlacionar as denominações anteriores às estabelecidas neste catálogo, sendo subsídio fundamental à prática pedagógica dos pedagogos e coordenadores de curso que atuam na educação profissional, assunto este que será amplamente discutido no capítulo seguinte desta tese.

De acordo com dados do MEC de 2007 até janeiro de 2016, o Programa Brasil Profissionalizado possibilitou a criação e o desenvolvimento de 24 redes estaduais de educação profissional e tecnológica, incluindo a aquisição de acervos e mobiliários, concluindo 342 obras, construindo 86 novas escolas, realizando 256 ampliações e/ou reformas. De acordo com o MEC, ainda foram entregues 635 laboratórios para aulas práticas, tendo estas ações geridas pela SETEC- Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação e pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

Frente a um cenário de mudanças, no ano de 2011, instituiu-se pelo governo federal, o PRONATEC- Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego, em 26 de outubro, por meio da Lei nº 12.513/2011, com o objetivo de ampliar a oferta da educação profissional e tecnológica à população brasileira, por meio de cursos diversos. (BRASIL, 2011)

Este programa é da responsabilidade do Ministério da Educação, sob a coordenação da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, que por

sua vez busca promover aos trabalhadores uma oportunidade de formação profissional, disponibilizando em caráter individual bolsa- formação ao aluno.

Como pode-se ver no decorrer deste capítulo, a história da Educação Profissional no Brasil foi constantemente marcada pelas lutas e contradições entre os interesses políticos e econômicos, que determinavam os rumos dos processos educativos e da formação da classe trabalhadora no país.

Em muitos destes momentos, as metodologias adotadas no interior das salas de aulas e/ou oficinas eram baseadas em modelos que valorizavam a reprodução, a repetição, a memorização e a fragmentação do conhecimento.

Acompanhando o percurso histórico, acredita-se que as transformações do mundo do trabalho requerem profissionais que assumam os processos educativos de forma mais global, atentos aos cenários econômicos, sociais, culturais, tecnológicos, científicos, históricos e que com esta visão ampliada possam estar atentos aos desafios de uma formação inovadora.

O modelo reprodutivista já não atende mais ao novo paradigma educacional. É preciso avançar, olhar para o futuro e para qual sociedade queremos formar. Partindo deste pressuposto, traremos no capítulo seguinte o contexto em que se insere a Educação Profissional no Estado do Paraná, bem como de que forma está organizada a sua proposta de formação continuada para docentes que atuam na Educação Profissional.

## 2.2 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO PARANÁ

A história da Educação Profissional no Estado do Paraná traz em seu percurso as transformações que se mostraram necessárias para o atendimento ao modo de produção em cada contexto e período histórico, embora seja necessário destacar que pouco se tem de registro deste percurso. Assim sendo, buscamos resgatar alguns dados que refletem a caracterização da história do ensino profissional no Paraná, datando desde o período em que foram criadas as escolas de ofícios, até o período vigente.

Estes dados são fundamentais para esta investigação, uma vez que apresentam uma retrospectiva histórica, social, cultural e educacional do estado do Paraná, tornando possível uma compreensão ampla do contexto em

que os objetivos desta tese se ancoram, bem como uma reflexão refinada sobre as transformações ocorridas na Educação Profissional no Estado do Paraná e seus impactos na formação dos alunos que dela fizeram e fazem parte.

Para iniciarmos este desvelar da história, faz-se necessário explicitar que “poucos são os registros que descrevem os fatos ocorridos no século XIX relativos ao estado do Paraná, sendo este período retratado anteriormente de forma ampla, compreendendo a educação profissional em âmbito nacional, e caracterizado como escola para o povo”. (SAPELLI, 2008, p. 62)

No final do século XIX, com um impulso maior para a profissionalização dos sujeitos, registra-se a criação das primeiras escolas normais, que teriam como objetivo a preparação dos professores que atuariam neste contexto. (SAPELLI, 2008, p. 62)

Em 10 de maio de 1867 foi criada, por meio da Lei 150, a primeira escola de Pedagogia no município de Curitiba e três anos depois, em 12 de abril de 1876, por meio da Lei 456, foi criada pelo então presidente da Província, Adolpho Lamenha Lins, a Escola Normal de Curitiba, atualmente denominada Instituto de Educação do Paraná Professor Erasmo Piloto. (MIGUEL; MARTIN, 2004, p. 139)

Essa Escola Normal, anexa ao Instituto de Preparatórios ou de Estudos Propedêuticos, formou sua primeira turma de Professores em 1878, sob a direção do Dr. Justiniano de Mello e Silva, então Diretor Geral da Instrução Pública.

O curso Normal tinha duração de dois anos e no decorrer do mesmo eram ministradas as disciplinas de caligrafia, gramática filosófica, doutrina da religião cristã, aritmética, sistema métrico, desenho linear, noções de geografia e noções de história do Brasil. (MIGUEL; MARTIN, 2004, p. 139)

Em julho do ano de 1876 foi divulgado um novo regulamento de ensino, dando nova forma ao Instituto de Preparatórios, estabelecendo dois cursos: Escola Normal e Instituto Paranaense, o qual mais tarde se chamou Liceu Paranaense e depois, por força da Reforma de 1900, Ginásio Paranaense. A Escola Normal e o Ginásio Paranaense funcionavam conjuntamente, sob a direção do Diretor Geral da Instrução Pública. Com a reforma do Curso Normal, em 1927, os dois cursos passaram a funcionar com aulas separadas e normas

especiais, apesar de serem ofertadas no mesmo edifício. (MIGUEL; MARTIN, 2004, p. 139 e 169)

Marcada também pelo assistencialismo e disciplinamento dos pobres, registra-se a criação da Escola de Aprendizizes de Marinheiros de Paranaguá em 1880, destinando-se aos órfãos, rebeldes, desvalidos e desprovidos da sorte. Esta escola apresentava “instalações bastante precárias e sem condições adequadas de higiene e alimentação, sendo comum que muitos meninos morressem de malária, febre amarela, anemia e outras doenças”. (SAPELLI, 2008, p. 63)

Os meninos que ingressavam na Companhia de Aprendizizes Marinheiros de Paranaguá tinham no máximo 12 anos de idade e sujeitavam-se a um rol de atividades diárias distribuídas em um calendário semanal, descrito por Marques e Pandini (2004, p. 102).

Em 1870, por exemplo, tinham seus dias tomados por “estudos de primeiras letras” – que ocupava a maior carga horária, “escola de aparelhos”, “exercícios de natação” e “exercícios de caçadores”. A educação, distinguida em elementar e profissional, era empreendida, não sem grande esforço de ambas as partes: dos meninos e de seus mestres.

Em alusão clara ao ensino elementar, o decreto de 1855, que regulamentava todas as companhias de aprendizizes, estabelecia que os menores aprenderiam “ler, escrever, contar, riscar mapas, e a doutrina cristã” e teriam por mestre o “capelão oficial” ou um “oficial marinho” detentor de habilitações necessárias. Em Paranaguá, o ensino elementar tinha lugar “todos os dias úteis da semana, das 9 às 12h para os menores alistados na escola”.

Para as questões disciplinares, os mesmos eram tratados com muito rigor, sendo sujeitados às chibatadas e ferros nos pés. Entretanto, estas não eram as únicas mazelas às quais estavam expostas as crianças matriculadas nesta instituição. Registra-se que as mesmas ainda apresentavam constantes epidemias e doenças, denominadas por caquexia palustre, opilação, anemia avançada e eczema generalizado.

Além dos fatos já relatados por Marques e Pandini (2004, p. 92), os alunos ainda recebiam alimentação escassa, sendo comum a presença de contágios ou infecções que adoeciam os aprendizizes. Também eram surpreendidos por enfermidades quando se sujeitavam à “ausência de

fardamento”. Nestas ocasiões os meninos ficavam totalmente nus no alojamento em dias de lavagem de roupas, contando somente com uma farda. Aguardavam, literalmente despidos, a secagem de sua indumentária.

Em 1885, por meio do Decreto nº 9371, de 14 de fevereiro de 1885, instituiu-se uma nova organização a essas escolas, denominando-as Companhia de Aprendizes Marinheiros e dispõe no art. 3º acerca da finalidade de tais escolas: “educar e preparar marinheiros para os diversos serviços da Marinha Imperial”. (MARQUES E PANDINI, 2004, p. 99)

Em seu art. 15, este Decreto trata do ensino e reitera as modalidades de educação postas anteriormente, propondo para o ensino elementar as seguintes disciplinas:

1) leitura de manuscritos e impressos, 2) caligrafia, 3) rudimentos de Gramática Portuguesa, 4) doutrina Cristã, 5) princípios de desenho linear e confecção de mapas regimentares, 6) noções elementares de geografia física, principalmente no que diz respeito ao litoral do Brasil, 7) práticas sobre operações de números inteiros, frações ordinárias e decimais, conhecimento prático e aplicação do sistema métrico. (MARQUES E PANDINI, 2004, p. 99).

E para o ensino profissional, subdividido em sete itens cujo direcionamento era a atividade que exerceriam, propunha os seguintes temas:

1) aparelho e nomenclatura completa de todas as peças da arquitetura do navio; 2) nomenclatura das armas de fogo em geral; 3) nomenclatura e uso dos reparos de artilharia; 4) exercícios de infantaria, começando pela escola de soldado até a do pelotão; 5) exercícios de bordejar e remar em escaleres, 6) construção gráfica da rosa dos ventos, conhecimento dos rumos da agulha, prática de sondagem, 7) em geral todos os conhecimentos práticos necessários afim de serem depois desenvolvidos no tirocínio da profissão pelo Imperial Marinheiro. (MARQUES E PANDINI, 2004, p. 99)

Cabe-nos destacar que as Companhias de Aprendizes Marinheiros cumpriam o papel das instituições de internamento do século XIX, pois seus objetivos voltavam-se à regeneração, calcado em uma disciplina rigorosa. O trabalho físico e o aprendizado das artes do mar funcionavam em última instância como elemento para a reabilitação das crianças.

A educação tinha como principal propósito o de reabilitar, por meio do trabalho, as crianças pobres e abandonadas, sendo esta a lógica empregada também em colônias agrícolas e escolas industriais neste Estado e no país,

ocorrendo no final do século XIX as primeiras preocupações com a formalização do ensino profissional nestas áreas.

Em 1910 instituiu-se a Escola de Aprendizes e Artífices do Paraná, a escola contava com 45 aprendizes que iniciaram as atividades nas oficinas de Alfaiataria, Sapataria e Marcenaria, às quais se seguiram as de Serralharia, Mecânica, Selaria, Tapeçaria, Pintura Decorativa e Escultura Ornamental, chegando ao final daquele ano a atender a 228 alunos. (ETFPR, 1974; FONSECA, 1961)

Inicialmente a Escola de Aprendizes e Artífices só atendia alunos do sexo masculino e para atender o público feminino foi criada a Escola Profissional Feminina República Argentina, que ministrava cursos de pintura, desenho, confecção de flores aplicadas, corte e costura, rendas e bordados. (CEEPR, 2000)

No ano de 1937, a Escola passou a ser denominada Liceu Industrial de Curitiba, ofertando aos seus alunos os cursos de alfaiataria, sapataria, marcenaria, pintura decorativa e escultura ornamental e também as disciplinas do 1º grau. (SAPELLI, 2008, p. 63)

Os objetivos desta instituição revelavam-se, como afirma Lima Filho (2002, p.1), com as seguintes características:

Como as demais, a Escola de Aprendizes Artífices do Paraná, cumpriu, a princípio, função assistencial e ocupacional – segregacionista e correccional – mais do que propriamente técnica educacional. Seus alunos eram crianças pobres entre 10 e 13 anos de idade, menores marginalizados e órfãos – chamados de “filhos dos desfavorecidos da fortuna” –, aos quais se ministrava cursos diurnos de prática de oficina e cursos noturnos de escolarização elementar.

Em 1942, como já descrito neste capítulo, foram estabelecidas as bases da organização da rede federal de instituições de ensino industrial em território nacional, sendo atribuídas a essas instituições a tarefa de preparação profissional da mão-de-obra necessária ao processo de industrialização do país.

Com a reforma educacional do período, conhecida como Reforma Capanema, iniciou-se a articulação do ensino industrial – a partir de então dividido em primeiro ciclo (básico) e segundo ciclo (técnico) – com a

organização escolar nacional, estando organizada nos ramos secundário (ginásial ou comercial), normal, industrial, comercial e agrícola.

O Liceu passou então a ser denominado Escola Técnica de Curitiba e, em 1944, foi criado o Curso de Mecânica, o seu primeiro curso de segundo ciclo (CEFET-PR, 1999). Naquele ano, a Escola possuía um total de 230 alunos matriculados, sendo 213 no Curso de Ginásio Industrial e 17 no Curso Técnico Industrial de Mecânica. No ano seguinte foram iniciados os cursos técnicos de Edificações e de Decoração. (LIMA FILHO, 2002, p.2)

No início da década de 1950, foi proposto um acordo de cooperação entre o Brasil e Estados Unidos, que segundo Lima Filho (2002, p.2),

tinha por objetivo a cooperação no campo do ensino industrial mediante o desenvolvimento de métodos e técnicas educacionais específicas, a formação de professores, a elaboração de material didático e a assistência técnica e fornecimento de equipamentos para laboratórios.

Assim sendo, tem origem a Comissão Brasileiro- Americana de Educação Industrial, que a partir de 1957 tem sua sede na Escola Técnica de Curitiba, o que veio a propiciar importante melhoria à escola uma vez que proporcionou, segundo nos apontam (ETFPR, 1974)

importante melhoria e ampliação de suas instalações e capacitação de seu corpo docente, com a criação do Centro de Pesquisas e Treinamento de Professores, que passou a receber e preparar professores das diversas escolas técnicas do país. Estes fatos acabaram por contribuir para que a Escola Técnica de Curitiba passasse a ocupar lugar de destaque em relação ao conjunto das demais Escolas Técnicas do país.

Em 1959, por meio da Lei 3.552, de 16 de fevereiro de 1.959, regulamentada pelo Decreto 47.038, de 16 de outubro do mesmo ano a escola passou a ser denominada Escola Técnica Federal do Paraná (ETFPR).

Com vistas a atender as demandas do mercado de formação de técnicos industriais de ensino médio, a ETFPR criou novos cursos técnicos industriais, sendo os mesmos: o de “Eletrotécnica, em 1959; Eletrônica, em 1962; Desenho Técnico Mecânico, em 1966; e Telecomunicações, em 1967”. A oferta de novas vagas para o ginásio industrial, que também cresceu



significativamente ao longo da década, foi encerrada em 1969 e as últimas turmas concluíram este curso em 1972. (LIMA FILHO, 2002, p.4)

A partir de 1974, a Escola Técnica Federal do Paraná iniciou a oferta dos cursos de curta duração de Engenharia de Operação na área de Construção Civil e Elétrica, matriculando naquele ano um total de 117 alunos. No ano seguinte foi acrescentada a habilitação na área de Eletrônica. Estes cursos, no entanto, por diversos problemas foram extintos já no ano de 1978, garantindo-se aos alunos então matriculados a continuidade e conclusão dos cursos, oficialmente desativados em 1984.

Em 1979, conforme disposto na Lei n. 6.545 de 30 de junho de 1978, a ETFPR assume nova denominação, passando a chamar-se Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná – CEFET-PR e ministrando os Cursos de Engenharia Industrial em Eletrotécnica e Eletrônica. (LIMA FILHO, 2002, p.4)

Em 1990, conforme nos aponta Sapelli, (2008, p. 64), o CEFET-PR iniciou um processo de descentralização, sendo criada neste ano a unidade de Medianeira, em 1993 em Cornélio Procópio, Pato Branco e Ponta Grossa e em 1995 em Campo Mourão.

Apesar de diversificar suas atividades, promover uma modernização e ampliação de suas instalações e de empreender uma progressiva aproximação aos setores empresariais, nos anos de 1980 o CEFET-PR manteve praticamente inalterada as modalidades de cursos e quantidade de vagas oferecidas anualmente. (LIMA FILHO, 2002, p.5)

No segundo semestre de 1980, o CEFET-PR possuía um total de 6.354 alunos regulares, estando matriculados 5.210 nos Cursos Técnicos Industriais de Nível Médio e 1.144 nos Cursos Superiores de Engenharia Industrial. Dez anos após, ao final de 1990, estes números praticamente não haviam se alterado: a instituição contava com 6.513 alunos, 5.524 matriculados nos Cursos Técnicos e 989 nos Cursos Superiores (LIMA FILHO, 2002, p.5)

Em 2015, já denominada Universidade Tecnológica Federal do Paraná-UTFPR, a instituição contava com mais de 34 mil alunos, distribuídos em 176 cursos nas mais variadas áreas, conforme aponta o documento denominado “UTFPR 10 anos”. (UTFPR, 2015, p. 15)

Em 1940, com a ampliação da rede ferroviária do Paraná, uma nova demanda por formação se faz necessária, e para atendê-la cria-se no

município de Ponta Grossa, em 29 de setembro, a Escola Profissional Coronel Tibúrcio Cavalcante, ofertando curso na área de Mecânica Ferroviária. Neste mesmo período, funda-se uma Escola de Artes e Ofícios para os filhos dos ferroviários paranaenses.

Outras iniciativas no campo do Ensino Técnico podem ser apontadas, destacando a criação da Delegacia Regional do SENAI do Paraná e de Santa Catarina, iniciando suas atividades em 12 de março de 1943. (SAPELLI, 2008, p. 64)

No início de seu funcionamento, o SENAI firmou um acordo com a Escola Técnica Federal, utilizando em parceria sua estrutura física. Este acordo teve duração até o ano de 1944, quando foi instalada a primeira Escola de Aprendizagem do SENAI/PR, ofertando os cursos de mecânica geral, solda, marcenaria e eletricidade, ocupando então um pavilhão alugado, o qual atualmente denomina-se Centro de Formação Profissional de Curitiba. (TREVISAN, 1995, p. 42)

Em 1948, foi construído o primeiro Centro de Formação do SENAI de Curitiba com sede própria, ampliando as atividades que já eram ofertadas. Dois anos após, em 1950, foi instalada a Escola de Aprendizagem de Londrina; em 1965, em Ponta Grossa; em 1970, em Maringá; em 1976, em Araucária; em 1977, em Cascavel e na sequência em outros locais. (SAPELLI, 2008, p. 65)

Em 1974, com o objetivo de treinar e aperfeiçoar os empregados das empresas, o SENAI cria as Unidades Móveis, que posteriormente constituíram o Centro de Unidades de Formação Profissional e atendiam às seguintes áreas educacionais: eletricidades, instalações hidráulicas, eletrônica, calçados, costura industrial, hidráulica, pneumática, saneamento, marcenaria, mecânica geral, mecânica de diesels, soldagem e mecânica de manutenção de máquinas e costura industrial. (TREVISAN, 1995, p. 43)

Expandindo as suas atividades, em 20 de julho de 1986, o SENAI inaugurou a Escola Técnica de Saneamento, com o objetivo de treinamento e qualificação da mão-de-obra empregada em atividades de saneamento, instalação de Redes Públicas e Ramais Prediais de Águas e Esgoto, Estações Elevatórias e de Tratamento de Água.

Nos anos 90, o SENAI implantou o Centro de Formação Profissional em São José dos Pinhais, com o intuito de atender a demanda das indústrias de

madeira e de móveis, e o Centro em Campo Largo, para atender às indústrias de produtos cerâmicos, louças, aparelhos sanitários, azulejos, entre outros. (TREVISAN, 1995, p. 60)

No setor Agrícola também pode-se destacar várias iniciativas de formação técnica. Em 10 de setembro de 1888, destinada ao ensino prático da agricultura, foi criada na capital uma escola que atenderia a este propósito. (MIGUEL E MARTIN, 2004, p. 436)

Em 1918, criou-se o Instituto Disciplinar e a Escola Agrônômica do Paraná. Dois anos após, foi criado o Patronato Agrícola, em anexo a esta escola.

Na década de 1930 foram criadas as escolas de trabalhadores rurais e as escolas de pescadores, situadas em alguns municípios do Paraná, sendo as primeiras localizadas em Curitiba, Piraquara, Ponta Grossa, Castro e Paranaguá.

Como afirma Sapelli (2008, p. 66), “nessas escolas ministrava-se o ensino primário e o ensino prático elementar rural”. Após a conclusão deste, alguns alunos frequentavam o curso de Capataz Rural, como nos mostra Sapelli (2008, p. 66):

Era um programa especial de 3 anos e incluía trabalhos com instrumentos e máquinas agrícolas, prevenção e combate de pragas e moléstias de animais domésticos, noções de botânica, avicultura, laticínios, horticultura, fruticultura, oficinas, entre outros.

Anos mais tarde, as escolas agrícolas foram transformadas em Ginásios agrícolas e em escolas de formação de Técnicos Agrícolas, e atualmente em Colégios Agrícolas. (SAPELLI, 2008, p. 67)

O setor do Comércio também apresentou importância significativa na história da educação profissional no estado do Paraná. Visando atender às demandas do mercado de trabalho e à qualificação profissional, em consonância com as transformações exigidas aos profissionais que atuavam na área de comércio e prestação de serviços, criou-se o SENAC, por meio do Decreto–Lei 8621 de 10 de janeiro de 1946, sendo a unidade do Paraná, criada em 07 de julho de 1947, administrado pela Confederação Nacional do Comércio.

Em 30 de maio de 1960, foi criada a primeira escola florestal do Brasil, sendo a mesma transferida para o Paraná no ano de 1963, utilizando terrenos, prédios e instalações da Universidade Federal do Paraná, em Curitiba.

A justificativa para tal transferência voltou-se ao forte dinamismo econômico no Paraná para a exploração das florestas, ocasionando por sua vez o avanço da indústria madeireira na região.

Esse avanço contribuiu significativamente com o aumento da demanda interna de madeira para a construção de casas e para a utilização da mesma também como fonte de energia. (SAPELLI, 2008, p. 68)

A Escola Nacional de Floresta, atualmente denominada de Curso de Engenharia Florestal da UFPR, mantém o Curso de Graduação em modernas instalações, no Bairro do Jardim Botânico, em Curitiba, e Pós-Graduação no Bairro Juvevê, na capital paranaense, aliás, entre os mais renomados centros de excelência do mundo por conta de sua produção científica. Formaram-se na graduação, em turmas de 14 e 17 alunos nos anos 1964 e 1965, respectivamente os primeiros engenheiros florestais no Brasil. No início dos anos 40, a indústria madeireira no Paraná começou um vertiginoso desenvolvimento, acentuando-se ainda mais no final da década de 50 e que se estendeu até meados da década de 1970. (CEEPR, 2000)

Em 1969 foi criado o primeiro curso para a formação de Técnico Florestal, segundo Sapelli (2008, p. 69) o mesmo foi ofertado no Colégio Agrícola Augusto Ribas, no município de Ponta Grossa, sendo em 1972 transferido para o município de Irati, devido ao fato de existir naquela região uma área de 185 hectares de propriedade do governo estadual, na qual funcionou por alguns anos a Escola de Tratoristas e Fomento Agrícola.

Outra área que despontava com grande demanda por qualificação profissional referia-se a área contábil. Sua origem data de 1869 quando houve a criação da Escola Alemã, que em 1914, segundo Sapelli (2008, p. 69) “passou a se chamar Colégio Progresso e posteriormente Academia Comercial Progresso e mais tarde Escola Técnica de Comércio”, anexa à Faculdade de Direito da Universidade Federal do Paraná (UFPR).

Em 1931, normatiza-se a profissão de contador no Brasil e em 1943, estabelecem-se as bases de organização e de regime do ensino comercial. (MIGUEL; MARTIN, 2004, p.355)

Em 28 de dezembro de 1943 é aprovado o Decreto n.º 6.141, denominado Lei Orgânica do Ensino Comercial, que estabelece as bases de organização e de regime do ensino comercial, definindo que "este é ramo do ensino de segundo grau". Estabelecia, ainda, diferenciação, entre outros cursos técnicos, o do Técnico em Contabilidade e o de Comercial Básico formando o Auxiliar de Escritório. (CEEPR, 2000)

[...] uma outra instituição paranaense, também pioneira, em Curitiba no ensino profissional do setor privado, foi a Escola Técnica de Comércio Professor "De Plácido e Silva". A mantenedora da escola a Associação de Ensino Professor "De PROCESSO N.º 514/00 Plácido e Silva" estrutura a Faculdade de Ciências Econômicas, Contábeis e Administração Professor "De Plácido e Silva", que foi autorizada a funcionar pelo Decreto n.º 73.724 de 04 de março de 1974, tendo sido reconhecida pelo Decreto n.º 62.312 de 25 de setembro de 1978. (CEEPR, 2000)

Como já descrito anteriormente, a grande oferta de cursos técnicos profissionalizantes no Brasil ocorreu com a promulgação da Lei n.º 5692/71-LDB pela qual de forma compulsória, institui-se o segundo grau profissionalizante.

Assim sendo, durante as décadas de 70, 80 e nos primeiros anos da década de 90, não diferentemente dos outros estados, o Paraná ofertou de forma disseminada cursos profissionalizantes, principalmente os de Contabilidade e de Magistério, o que acarretou um excesso de profissionais formados nestas áreas. Cabe-nos apontar que no estado do Paraná as áreas mais ofertadas foram Contabilidade e Magistério.

Como estratégia para conter esta formação em excesso, Sappelli (2004, p.70) relata que o então governador José Richa (1983-1987) recomendou a redução da oferta dos cursos, valorizando as habilitações em Magistério, Contabilidade e Agropecuária.

Esta oferta demonstrou crescimento significativo até meados dos anos 90, segundo Sappelli (2004, p.70) e "tal aumento serviu, posteriormente, no governo Lerner, de referência para justificar a extinção dos cursos técnicos, alegando-se o excesso de egressos, principalmente em tais cursos".

Em 1984, conforme relata Sappelli (2004, p.70) foi realizado o Seminário Reorganização de 2º Grau, com a finalidade de discutir a reestruturação dos cursos profissionalizantes existentes no período. Nesta ocasião, havia um

discurso muito presente para que houvesse ênfase maior para o curso de educação geral, em detrimento a formação profissional.

Em 1987 e 1988, segundo aponta Sappelli (2004, p.70), ocorrem no governo Álvaro Dias, encontros para a reestruturação do 2º grau, dos oito Colégios Agrícolas e do Colégio Florestal. Nesta ocasião, o curso do Magistério foi reestruturado, passando a ser ofertado de três para quatro anos de duração.

No período compreendido entre 1991 e 1994, o governador Roberto Requião traçou três diretrizes principais em relação ao ensino profissionalizante, apontados por Sapelli (2004, p. 72):

[...] Reestruturação curricular dos cursos técnicos de 2º grau, em continuidade ao processo iniciado anteriormente; melhoria do ensino técnico agrícola, priorizando a formação integral do aluno, compatibilizando as práticas voltadas à qualificação profissional, com o desenvolvimento consciente da cidadania; consolidação da proposta pedagógica do Curso de Formação para o Magistério, em integração com a proposta do Ciclo Básico de Alfabetização.

Desta forma, no período de 1991 a 1994, várias habilitações passaram por reestruturações curriculares, destacando-se, segundo Sapelli (2004, p. 72), as ocorridas nos cursos de Patologia Clínica, Laboratório de Prótese Odontológica e Enfermagem, Agropecuária, Técnico Florestal, Secretariado e Administração.

Um dado bastante importante para esta tese encontra aqui a sua origem, pois é no período de 1991 a 1994 que se criam as coordenações de curso, objeto de estudo, e de estágio, nos estabelecimentos de 2º grau, implementando-se também a hora- aula destinada à função de professor laboratorista.

Em 1996 deu-se início a uma forte pressão para que as escolas assinassem o termo de adesão ao Programa Expansão, Melhoria e Inovação no Ensino Médio do Paraná- PROEM<sup>11</sup>, optando pela extinção gradativa dos cursos regidos pela Lei 5692/71.

---

<sup>11</sup> Este programa traduz acordo de empréstimo celebrado entre o Governo do Paraná e o BID em 23 de dezembro de 1997. Objetivava a reorganização do Ensino Público de 2º Grau dentro das perspectivas básicas de equidade, eficiência e eficácia. Abrangia toda a rede estadual, beneficiando diretamente cerca de 450.000 estudantes e 25.000 professores, significou recursos da ordem de US\$ 200 milhões - US\$ 100 milhões do Banco Interamericano de Desenvolvimento-BID e US\$ 100 milhões do Governo do Estado. Teve seu prazo de

O PROEM é resultado de um acordo entre o governo do estado do Paraná e o Banco Interamericano de Desenvolvimento, que é responsável por uma parcela significativa do financiamento necessário para a execução do programa, previsto inicialmente para durar cinco anos, a partir de 1998. (BRUEL, 2007, p. 40)

É importante destacar que nesse processo, o governo do Paraná, na época liderado pelo Jaime Lerner, antecipava-se às políticas federais, seguindo por sua vez diretrizes internacionais (SAPELLI, 2004, p. 82). Esta afirmativa pode ser percebida em conformidade com Bruel (2007, p. 40) ao destacar que:

Outra característica marcante do ensino médio no estado no final deste período que antecede a reforma é a concentração das matrículas nos cursos de formação profissional. De acordo com as informações da SEED, em 1995, dos 351.738 alunos matriculados no ensino médio regular – diurno e noturno – no estado do Paraná, 205.841 alunos, quase 60%, frequentavam cursos de formação profissional voltados à habilitação para diversos setores da economia. Destes 205.841 alunos, 90% estavam matriculados em cursos dirigidos para o setor terciário, sendo que grande parte das matrículas concentrava-se nos cursos de magistério e contabilidade.

Mesmo com estes dados apontando para a busca por uma formação profissional, em 18 de outubro de 1996 é assinada a Resolução 4056/96, por meio da qual o Secretário da Educação implantava a partir de 1997, os cursos de Educação Geral, determinando a cessação gradativa dos cursos profissionalizantes no estado do Paraná, explicitando em seus artigos:

Art. 1º- Implantar, a partir do início do ano de 1997, o curso de Educação Geral, de Segundo Grau, em substituição à (s) habilitação (ões) do mesmo grau, nos estabelecimentos de ensino onde haja a oferta deste curso.

Art. 3º- Determinar que as matrículas iniciais para o ano de 1997, no Segundo Grau Regular, sejam feitas exclusivamente em cursos de Educação Geral.

Art. 4º- Determinar a cessação gradativa dos cursos profissionalizantes de ensino regular dos setores primário, secundário e terciário, ofertados pelos estabelecimentos de ensino da rede estadual, a partir do início de 1997. (PARANÁ, 1996)

Muitas foram as manifestações para que tais ações não ocorressem e em 20 de novembro de 1996, o Secretário de Educação revogou a Resolução 4056/96 e assinou a Resolução 4394/1996 que previa em seus artigos:

---

encerramento marcado para setembro de 2007. Órgãos envolvidos na implementação: Secretaria de Estado da Educação - SEED e Instituto de Desenvolvimento Educacional do Paraná – FUNDEPAR.

Art. 1º Os estabelecimentos de ensino que ofertam segundo grau regular, quer profissionalizante, quer educação geral, poderão aderir ao Programa Expansão, Melhoria e Inovação no Ensino Médio do Paraná- PROEM, mediante TERMO DE ADESÃO, conforme enunciado em anexo a esta resolução, que deverá ser firmada pelo Diretor do Estabelecimento e pelo Presidente da Associação de Pais e Mestres- APMs, após liberação de assembleias realizadas pelas APMs e Conselhos Escolares para este fim.

Art. 2º- Os estabelecimentos de ensino que não aderirem ao PROEM poderão continuar com as mesmas habilitações atualmente ofertadas nos níveis atuais.

Art. 3º- Os estabelecimentos de ensino que aderirem ao PROEM estarão, a partir do início de 1997, autorizados a ofertar o curso de Educação Geral, de Segundo Grau, em substituição à(s) habilitação (ões) do mesmo grau, naqueles estabelecimentos onde não haja a oferta deste curso, além de iniciarem a implantação dos principais componentes do programa.

Art. 5º- Os estabelecimentos de ensino que aderirem ao PROEM terão a cessação gradativa dos cursos profissionalizantes de ensino regular dos setores primários, secundário e terciário, ofertados pelos estabelecimentos de ensino da rede estadual, a partir do início de 1997. (PARANÁ, 1996)

Com a divulgação desta Resolução, a APP-Sindicato esforçou-se em informar às escolas sobre o teor da mesma, solicitando que não fosse feita a adesão ao PROEM, justificando que isto acarretaria no término da oferta do ensino profissionalizante de 2º Grau em todas as escolas públicas do Paraná, ampliando a possibilidade para a oferta na esfera das escolas particulares, entregando o “gerenciamento de Centros Profissionalizantes à iniciativa privada, por meio de uma empresa chamada PARANATEC<sup>12</sup> (Agência para o desenvolvimento do Ensino Técnico do Paraná)”. (SAPELLI, 2008, p. 86)

Apesar destes esforços, devido à falta de informações e com o receio de que ocorressem cortes de verba para a manutenção dos cursos, optou-se pela adesão ao PROEM, dando início no ano de 1997 ao que chamamos de extinção de quase todos os cursos técnicos no Estado do Paraná.

---

<sup>12</sup> Atualmente denominada Agência Paraná de Desenvolvimento (APD) é um importante instrumento de apoio a empresas locais e novos investimentos, acompanhando todas as fases do projeto com serviços de classe mundial. A APD atua como ponte entre governo e iniciativa privada, auxiliando no levantamento de dados, fornecimento de informações e tomada de decisões estratégicas. Para garantir a segurança do investidor e melhorar o ambiente de negócios em cada cidade do Paraná, a APD também criou o Programa Municipal de Atração de Investimentos (PMAI), que trabalha em conjunto com as prefeituras, atender o Estado do Paraná e tem em sua missão **promover o desenvolvimento econômico e social do Estado**, seja através da atração de investimentos e de novas empresas à região, seja através do apoio aos municípios e aos empresários. A consequência de seu trabalho é a geração de empregos e renda, a otimização de recursos energéticos e a modernização tecnológica. Disponível em: <http://www.apdbrasil.org.br/sobre>



De acordo com o que nos aponta Sapelli (2004, p.95) era muito evidente que a elaboração do PROEM seguiu as orientações do Banco Mundial de 1991, representando o que seria definido em dezembro de 1996 na LDB 9394/96, e em 1997, no Decreto 2208/1997, uma vez que era apontado pela SEED como modelo para os países da América Latina, sendo o primeiro projeto de Ensino Médio apoiado pelo BID<sup>13</sup>.

A partir de 1997, registrava-se que 90,51% das escolas iniciaram o processo de extinção dos cursos técnicos (PARANÁ, 2006, p. 17), apontando para uma drástica redução no número de vagas para os cursos de formação profissional, reforçado por Bruel (2007, p. 43), quando aponta que:

A redução do número de vagas para estes cursos manifesta um intenso processo de restrição do acesso à formação profissional, mesmo para os egressos do ensino médio, uma vez que o total de vagas que deveriam ser ofertadas não chega a 5% do total de concluintes do ensino médio regular. Esta redução de matrículas para a formação profissional encontra respaldo nos documentos que definem a política de organismos internacionais, onde se evidencia a ideia de que a educação geral é economicamente mais adequada para o estado, pois remete ao mercado a responsabilidade pelo treinamento do futuro trabalhador.

Em 1998, iniciam-se a oferta dos primeiros cursos de “nível pós-médio” nas escolas estaduais do Paraná (PARANÁ, 2006, p. 17). Estes foram implantados com currículos impostos, elaborados por uma equipe de técnicos da PARANATEC, que construiu as propostas e enviou às escolas para apreciação e aprovação. Estes tiveram grande procura, uma vez que a oferta era escassa na esfera pública. Cabe destacar que, de acordo com o documento da SEED (Paraná, 2006, p. 17), o quadro de matrículas na educação profissional era precário, registrando-se no trecho como:

Resultante da aplicação dos programas anteriormente citados, tanto no âmbito federal (PROEP/MEC) quanto no estadual (PROEM/SEED), em 2003, o Paraná apresentava um quadro precário de oferta da Educação Profissional, sob o ponto de vista quantitativo, representado pelos dados de matrícula, que apontavam um total de 13.429 alunos matriculados até 2002.

---

<sup>13</sup> O Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) é uma instituição financeira internacional, criada em 1959, para ajudar a acelerar o desenvolvimento econômico e social da América Latina e do Caribe. Está sediado em Washington. Disponível em: <http://ois.sebrae.com.br/comunidades/bid-banco-interamericano-para-o-desenvolvimento/>

Em 2000, o governo do Paraná reorganizou-se, visando obter verbas federais para a educação profissional, tendo como primeira ação a contratação de consultorias para a organização de projetos, sendo por sua vez solicitado às escolas a realização de reuniões com representantes de vários setores produtivos além de dados da realidade escolar, sendo obtida tal verba.

No ano de 2003, tem início a gestão de Roberto Requião e institui-se o Departamento de Educação Profissional na estrutura oficial da SEED, ano em que ocorre também a desativação da PARANATEC, priorizando segundo a SEED (PARANÁ, 2006, p. 18) a “realização de diagnóstico acerca das reais necessidades de expansão, considerando as tendências socioeconômicas das regiões do Estado, e do provimento de recursos materiais e humanos”. Ainda neste mesmo documento, a SEED afirma que, ao propor uma política de expansão, “considera também a reestruturação curricular dos cursos para favorecer a formação do cidadão/aluno/trabalhador, que precisa ter acesso aos saberes técnicos e tecnológicos requeridos pela contemporaneidade”. (PARANÁ, 2006. p.17)

Assim, quando esta nova equipe assumiu o desafio de reestruturar a Educação Profissional no estado do Paraná, o contexto era bastante preocupante, segundo aponta o documento da SEED (PARANÁ, 2006, p.17):

A realidade encontrada foi preocupante. Havia uma oferta de cursos diminuta em que sobressaíam, considerando o número de estabelecimentos, os cursos da área agropecuária (13) e os de formação de professores (14), seguidos pelos cursos da área industrial (4), ofertados nos chamados Centros Estaduais de Educação Profissional (CEEP) e ainda os cursos da área de serviços (20), distribuídos em estabelecimentos localizados em regiões diferenciadas do Estado.

Frente a esta realidade, o DET comprometeu-se em ampliar a oferta da educação profissional, tendo como uma de suas primeiras ações, no ano de 2004, a implantação dos cursos técnicos com organização curricular integrada ao ensino médio, mesmo antes da aprovação do Decreto 5.154/04.

Em 2004, o Departamento de Educação e Trabalho da SEED, realizou encontros de estudos chamados “Oficinas de Reestruturação Curricular”, envolvendo principalmente os professores e coordenadores dos Cursos Técnicos nas áreas de Gestão (Administração, Secretariado), Informática, Meio

Ambiente, Saúde (Enfermagem e Segurança do Trabalho), Turismo e Hospitalidade. Estas oficinas foram coordenadas pela equipe da SEED, e as discussões acerca do currículo subsidiadas pelos docentes das Universidades UFPR e UTFPR. Tinham como principal objetivo refletir sobre os Planos de Curso e a organização curricular proposta pela SEED, reformulando-os e atualizando-os em conformidade com a realidade necessária para a formação para o mundo do trabalho.

A transição ocorrida do governo Roberto Requião para o governo Beto Richa (2010-2014) marcou fortemente as políticas educacionais no Paraná, estabelecendo um panorama de desestímulo e enfraquecimento das propostas voltadas à oferta da Educação Profissional no sistema estadual de ensino.

Em 2013, em palestra proferida pela coordenação do Departamento de Educação e Trabalho da SEED a respeito da evolução da educação profissional no estado do Paraná, foram expostos os dados organizados no Gráfico 1, que retratam o a expansão da oferta dos cursos e matrículas nos cursos técnicos no período compreendido entre 2011 e 2014, nas escolas públicas e privadas.

Gráfico 1 - Comparativo de Matrículas na Educação Profissional (2011 a 2014)



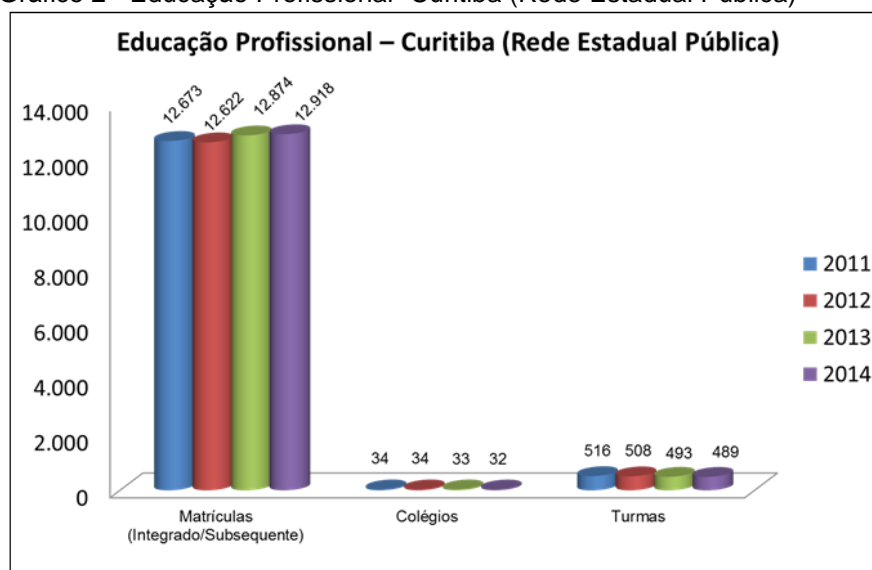
Fonte: SEED/SUED/Censo Escolar/SAE, 2013.

Por meio dos dados apresentados é possível verificar que houve uma diminuição no número de matrículas nos cursos de Formação Docente e dos Cursos Técnicos Subsequentes, não havendo ampliação do quadro de alunos

matriculados nos Cursos de Ensino Médio Integrado, curso este amplamente apoiado pelo governo federal na formação profissional dos jovens de 14 a 17 anos. Entretanto, mesmo com este incentivo, os números indicam uma redução nas matrículas, de 82.006 em 2011 para 77.133 em 2014.

O Gráfico 2 nos apresenta a evolução das matrículas na educação profissional da rede pública estadual do Paraná nos períodos de 2011 a 2014, expondo uma situação diferente da anteriormente descrita, visto que esta apresenta um acréscimo no número de alunos matriculados que totalizavam 12.673 no ano de 2011 e que em 2014 somavam 12.918. É uma estatística baixa, considerando que houve redução no número de salas de aulas, que em 2011 eram 516, e em 2014 passaram a somar 489, ou seja, confirmando a afirmativa de que a abertura das turmas estava condicionada ao número mínimo de alunos matriculados por turma.

Gráfico 2 - Educação Profissional- Curitiba (Rede Estadual Pública)



Fonte SEED/SUED, Censo Escolar, 2013.

Desta forma, em 2014, os cursos técnicos ofertados pela SEED no Estado do Paraná eram os seguintes: Administração, Agropecuária, Alimentos, Arte Dramática e Ator Cênico, Contabilidade, Edificações, Eletromecânica, Eletrônica, Enfermagem, Farmácia, Formação de Docentes, Guia de Turismo, Informática, Logística, Mecânica, Meio Ambiente, Nutrição e Dietética, Prótese Dentária, Produção de Áudio e Vídeo, Química, Recursos Humanos, Saúde

Bucal, Secretariado, Segurança do Trabalho, Serviços Jurídicos, Transações Imobiliárias e Turismo. Para que estes pudessem transcorrer em consonância com o Plano de Curso, com o Projeto Político Pedagógico da Escola e que pudesse acima de tudo estar atentos às necessidades dos alunos, futuros profissionais técnicos das mais diversas áreas, havia nas escolas os pedagogos e coordenadores de curso, profissionais estes de fundamental relevância para a concretização de uma formação integral e objeto de estudo do capítulo a seguir.

### **CAPÍTULO 3 – A CONFIGURAÇÃO DO PAPEL DO PEDAGOGO E DO COORDENADOR DE CURSO QUE ATUA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO CONTEXTO DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DO PARANÁ**

O quarto capítulo desta tese tem o objetivo de trazer à tona os avanços e as contradições presentes no campo de atuação das pedagogas que atuam na Educação Profissional de Nível Médio, sob uma ótica comprometida com uma escola de qualidade, bem como desvelar as características específicas que caracterizam o trabalho dos coordenadores de Curso, destacando o conjunto de atividades que compõem o seu trabalho e de que forma ele está interrelacionado ao da pedagoga.

Entendemos que no campo educacional, assim como no âmbito do movimento da sociedade, tudo está interconectado, como em uma engrenagem, e que embora estes profissionais tenham suas atividades específicas e inerentes à sua função, ambos são partes fundamentais de uma rede maior, que move a formação continuada dos docentes e a formação profissional dos alunos dos cursos sob sua responsabilidade. Para Veiga (1997, p.38), deve-se considerar que:

Na análise do processo de formação profissional há que se considerar que ele ocorre num contexto de uma determinada forma de organização do trabalho pedagógico que, antes de ter uma origem em si mesma, preserva nexos fortes com a organização social mais ampla.

Ou seja, para compreender a função do pedagogo e do coordenador de curso, é preciso compreender que os processos de formação se dão em diferentes espaços, tempos históricos e perspectivas políticas de contradição.

Partindo desta premissa, este capítulo destacará, em um primeiro momento, de que maneira foi historicamente constituída a caracterização do pedagogo *stricto sensu* na história da educação no Brasil, seguindo-se da sua caracterização específica no Estado do Paraná, baseando-se nos documentos legais que amparam sua definição.

Com a intenção de elucidar como tem se constituído a caracterização do pedagogo *stricto sensu* na história da educação no Brasil, faz-se necessário

tomar por referência desta abordagem a definição proposta por Libâneo (2001, p. 110) quando afirma que o pedagogo é o profissional especializado “em assuntos e ações relacionadas com a ciência pedagógica, pesquisa pedagógica e problemática educativa, abordando o fenômeno educativo em sua multidimensionalidade”.

Assim, para que este profissional tenha uma formação que lhe subsidie para o exercício de suas atividades, propõe-se que a mesma ocorra por meio dos Cursos de Pedagogia, promovendo a oferta de uma fundamentação teórica, científica e técnica para a sua atuação em diferentes contextos.

No espaço da escola, Libâneo (2001, p. 110) evidencia que a atuação do pedagogo é de fundamental importância no sentido de apoiar os docentes quanto à melhoria de sua prática em sala de aula. Destaca a necessidade de que para tal, o pedagogo precisará dominar os conhecimentos teóricos que lhe permita relacionar as áreas do conhecimento pedagógico e o trabalho de sala de aula; necessita também saber organizar o espaço físico, os recursos materiais, a gestão do processo organizativo, administrativo e curricular, coordenando as atividades dos professores.

Para o autor, estas são atividades complexas, que requerem habilidades e conhecimentos especializados, sendo estes obtidos teoricamente no curso de Pedagogia, o qual será analisado neste capítulo.

### 3.1 O CURSO DE PEDAGOGIA E SUA CONSTRUÇÃO HISTÓRICA

A origem da identidade do curso de Pedagogia pode ser encontrada no Decreto-Lei nº 1.190 de 4 de abril de 1939, que o instituiu na Faculdade Nacional de Filosofia, da Universidade do Brasil (BRASIL, 1939). Este preocupava-se com a formação superior de técnicos em educação e de docentes para o curso normal, nível médio. Para tal, era ofertado com duração de três anos, atendendo à formação do bacharel em Pedagogia, enquanto o curso de Didática, com duração de um ano, assumia a formação do Licenciado e recebia os egressos do bacharelado.

Cabe destacar que a intencionalidade da criação desta faculdade não era restrita à formação de professores da escola secundária, mas também ao

desenvolvimento da pesquisa científica, objetivo este não alcançado visto o desenvolvimento do modelo adotado e conhecido como “esquema 3+1”.

Este modelo utilizado na organização dos cursos foi amplamente utilizado nos processos de formação de professores e reforçava a ideia da separação entre a teoria e a prática, bem como entre o conteúdo e o método.

A seção de Pedagogia e a seção especial de Didática ofereciam apenas um curso cada uma, sendo denominadas com uma única nomenclatura: Curso de Pedagogia e Curso de Didática. (BRASIL, 1939)

O referido Curso de Didática foi estabelecido por meio do art. 20 do Decreto-Lei 1.190 de 4 de abril de 1939 (BRASIL, 1939), sendo organizado com duração de um ano e composto das disciplinas didática especial, psicologia educacional, administração escolar, fundamentos biológicos da educação e fundamentos sociológicos da educação.

A partir de 24 de julho de 1941, por meio do Decreto-Lei nº 3.454 (BRASIL, 1941), firma-se que o Curso de Didática não poderia mais ser ofertado em concomitância a outro curso de bacharelado, fazendo com que correspondessem à licenciatura cursos de quatro anos, incluindo os três anos de bacharelado e mais um de formação pedagógica.

Em 1946, com a criação da Lei Orgânica (BRASIL, 1946), reforçaram-se os termos para admissão, duração e currículos dos cursos de formação docente, estabelecendo de acordo com Sheibe e Bazzo (2001, p.93) que:

- As escolas Normais Regionais, que formavam o regente do ensino primário, destinadas a alunos com idade mínima de 13 anos, portadores de certificados primários completos (cinco anos);
- As Escolas Normais, que formavam o professor primário, aceitando alunos aprovados em seu exame de admissão, portadores de certificados de conclusão do primeiro ciclo do curso secundário geral ou do curso de formação do regente;
- E os Institutos de Educação, que, além de formarem o professor primário, poderiam oferecer cursos de especialização, aperfeiçoamento e administração escolar para os graduados na escola normal,

Até o início da década de 1960, o Curso de Pedagogia permaneceu com o chamado “esquema 3+1”, cumprindo o seu papel de formação de técnicos de



educação, sendo ainda objeto de crítica acerca de sua natureza e de sua função. (BRASIL, 1941)

Em 1961, com a aprovação da lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDB (BRASIL, 1961), reforçaram-se as diferenças já demarcadas na legislação anterior, apontadas por Scheibe e Bazzo (2001, p.93), quando apontam que:

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1961 deu força à diferença existente: permaneceram os Institutos de Educação com as mesmas prerrogativas da lei anterior; mantiveram-se apenas as Escolas Normais, em diferentes níveis- as de grau ginasial e as de grau colegial. As de grau ginasial conferiam o diploma de docentes primários. Os professores de ensino secundário continuaram sendo formados pela Faculdade de Filosofia.

O segundo marco legal do Curso de Pedagogia é o Parecer nº 251/1962 do Conselho Federal de Educação (CFE), decorrente da primeira LDB- Lei nº 4.024/61 que estabeleceu o currículo mínimo, bem como a duração do curso e propõe assumir tanto a formação do técnico em educação quanto do professor de disciplinas pedagógicas do Curso Normal.

Desta forma, o Curso de Pedagogia permaneceu dividido entre bacharelado e licenciatura, preocupando-se com a formação de profissionais para atuar como técnico de educação ou especialista de educação ou administrador de educação ou profissional não- docente do setor educacional, além de atuar como professor de disciplinas do Curso Normal. De acordo com Brzezinski (1996, p.55), “nessa ocasião, na LDB/1961 não se cogitava da formação de especialistas na graduação nos moldes como veio a se configurar nas Leis 5.540/68 (da Reforma Universitária) e 5.692/71”.

A Lei nº 5.540 de 28 de novembro de 1968 (BRASIL, 1968) fixou as novas normas de organização e funcionamento do ensino superior, bem como a sua articulação com a escola média, definindo as bases para a Reforma Universitária. Neste período, a seção de Pedagogia deixa de existir, dando lugar à Faculdade de Educação que passaria a ser responsável pela oferta do Curso de Pedagogia.

Essa mesma lei considerou obrigatória a formação superior dos profissionais que atuassem com a formação de professores, de planejadores, supervisores, administradores, inspetores e orientadores nas escolas. Para

Brzezinski (1996, p.67), essa lei “provocou mudanças nos cursos de formação de professores e em consequência na Faculdade de Educação, à qual conferia a função de formar técnicos denominados especialistas em educação”.

Em 11 de abril de 1969, o Conselho Federal de Educação publica o Parecer nº 252, que acompanhado da Resolução CFE nº 2/69 (BRASIL, 1969), teve como objetivo fixar o currículo mínimo e a duração do Curso de Pedagogia. Este parecer traçou um perfil mais objetivo para o curso de Pedagogia e para o Pedagogo, direcionando a sua atuação, pois introduziu oficialmente as habilitações para formar os especialistas responsáveis pelo trabalho de planejamento, supervisão, administração e orientação, que se constituíram como meio de identificar o pedagogo.

Essas mudanças no campo da Pedagogia, de acordo com Freitas (1998, p. 18), ocasionaram uma fragmentação ainda maior na formação do educador, uma vez que passa a atribuir ao curso de Pedagogia a formação dos especialistas. Para Freitas (1998, p. 18), esta ideia é reforçada uma vez que:

A predominância das Habilitações que visavam a formação dos especialistas para a escola de 1º e 2º graus, em detrimento de outras habilitações e da formação do professor para o trabalho docente, visava exatamente esse objetivo: introduzir, também na escola, as diferentes funções pedagógicas, como manifestação do processo de divisão do trabalho que se desenvolvia fora da escola. Essas diferentes funções dividiam o trabalho pedagógico entre especialistas e professores, entre aqueles profissionais nas funções de supervisão e administração, aos quais cabia a tarefa de conceber, planejar e pensar o trabalho pedagógico de um lado, e do outro, os professores- aos quais cabia a tarefa de execução, do fazer pedagógico em sua sala de aula.

Nessa perspectiva as habilitações Orientação Educacional, Administração Escolar, Supervisão Escolar, Inspeção Escolar, bem como o magistério para o Ensino Normal, foram amplamente difundidas, projetando a função do Pedagogo como um estudioso da teoria, dos fundamentos e da metodologia da educação.

Com a predominância das habilitações, acentua-se no interior das escolas, a separação entre o trabalho de elaboração e planejamento destinado aos especialistas e o trabalho de execução, destinado ao professor em sua sala de aula (Freitas, 1998, p. 18). A autora ainda destaca que:

A questão fundamental que estava colocada era a criação de novas funções na escola e novas habilitações no Curso de Pedagogia, trazendo para o processo de trabalho pedagógico e para o interior da escola, a divisão entre trabalho intelectual e trabalho manual presente na sociedade capitalista. FREITAS (1998, p. 20).

Cabe destacar que as críticas iniciais ao referido curso, de acordo com Brzezinski (1996, p. 50), denunciavam um currículo, sobretudo teórico e generalista, juntando-se às características relacionadas à fragmentação da formação, à divisão técnica do trabalho na escola, ao distanciamento entre a teoria e a prática. Para Bissoli da Silva (2003, p. 70), é importante considerar que não se pode formar o educador com partes desconexas de conteúdos, principalmente quando essas partes representam tendências opostas em educação, sendo uma generalista e outra tecnicista.

Outro aspecto apontado por Scheibe e Aguiar (1999, p. 45) chama atenção, quando apontam para a “divisão sofrida pelo curso, em dois blocos autônomos, colocando de um lado, as disciplinas dos fundamentos da Educação e, de outro, as das habilitações específicas”.

A vigência da Resolução CFE perdurou até a aprovação da LDB 9.394/1996, tendo portado vigorado por três décadas. Para Scheibe e Durlí (2011, p. 94) durante esse período, no que diz respeito ao aspecto legal é possível afirmar que:

O curso de Pedagogia voltou-se para dois objetivos principais: formar pessoal docente para o magistério nos cursos normais e formar especialistas para atuação nas escolas de 1º e 2º graus. A preparação do professor primário em nível superior figurava como um “apêndice” das demais funções do curso, mas viável legalmente e possível de ser implantada no campo prático-institucional.

Esse parecer vigorou durante 27 anos até a aprovação da LDB nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), tendo durante os anos de vigência uma série de problemas e críticas destinadas ao Curso de Pedagogia, relativos à sua natureza e função, principalmente no que se referia à fragmentação do trabalho pedagógico, explicitadas por meio das habilitações.

Na década de 1970, com a aprovação da LDB nº 5.692 de 11 de agosto de 1971 (BRASIL, 1971), vários dispositivos legais foram elaborados com o objetivo de regulamentar a reforma do sistema de ensino, tendo dentre elas um

conjunto de indicações que visavam transformar o Curso de Pedagogia em curso de estudos superiores de educação.

Uma das indicações apresentadas referia-se a de nº 70/1971(BRASIL, 1971), que visava “formar o especialista no professor”, e desta forma os estudos de formação do pedagogo seriam deslocados para a pós-graduação, sendo por sua vez aberto aos egressos de qualquer licenciatura. Desta forma, ficou clara a ideia do legislador, que era a de extinguir o Curso de Pedagogia no âmbito da graduação. Embora essa proposta tenha sido homologada pelo Ministério de Educação, a mesma foi revogada, permanecendo vigente o parecer CFE nº 252/69. (BRASIL, 1969)

O período final da década de 1970 e o início da década de 1980 foram fortemente marcados pelas inúmeras críticas sofridas pelo Curso de Pedagogia, ainda em função de sua formação fragmentada, de forte caráter tecnicista e quanto à ênfase na divisão técnica do trabalho na escola. Desta forma, iniciam-se os movimentos por parte dos professores, instituições universitárias e organismos governamentais, visando a reformulação do curso.

A base das discussões centrou-se na luta pela democratização da sociedade e contra o regime militar, tendo como característica importante um amplo processo de debates, estudos e reflexões acerca dos profissionais da educação. Nessa ocasião, foi criado em 1983 o Comitê Pró- Participação na Reformulação dos Cursos de Pedagogia e Licenciatura, que mais tarde, constituiu a CONARCFE- Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores, que em 1990 veio a constituir-se em ANFOPE- Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação, como é denominado até os dias de hoje<sup>14</sup>.

Sobre este movimento, Freitas (1998, p. 21) evidencia que o mesmo retoma as questões fundamentais da base comum nacional e do trabalho docente, passando a demarcar as diferenças existentes entre a “questão da identidade do curso- a política científica para a área e a questão da manutenção ou extinção das habilitações- a política profissional para o pedagogo”.

---

<sup>14</sup> Sobre esse assunto, ver o Documento Gerador do 13º Encontro Nacional da ANFOPE, UNICAMP, 2006.

É importante destacar que este movimento em defesa da renovação do curso visava à reformulação dos currículos, suprimindo as habilitações relativas aos especialistas, visando à formação do professor, incluindo as séries iniciais, o que atualmente corresponde ao Ensino Fundamental. Desta forma, defendiam a ideia da formação do pedagogo de forma integrada, visando a superação da fragmentação do trabalho pedagógico dos profissionais nas escolas.

Desta forma, o Conselho Federal de Educação passou a aceitar propostas curriculares que incorporavam essa nova perspectiva de formação voltada à docência, especialmente nas áreas da Educação Infantil, anos iniciais do ensino fundamental, educação de jovens e adultos e educação especial- especialmente a deficiência mental, física, visual e da audiocomunicação.

Como já destacado, houve sempre muitas discussões acerca do Curso de Pedagogia, e os embates nunca foram consensuais, pois havia segundo Kuenzer e Rodrigues (2006, p. 194) três concepções a serem consideradas: pedagogia centrada na docência (licenciatura- professor); pedagogia centrada na ciência da educação (bacharelado- pedagogo); e pedagogia centrada nas duas dimensões, formando integralmente o professor e o pedagogo.

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 (BRASIL, 1996), a identidade do Curso de Pedagogia e do pedagogo é novamente tema de discussão e debate no campo educacional, o que de acordo com Scheibe e Durbi (2011, p. 100) pode ser evidenciado quando apontam que:

Os embates vivenciados no processo de definição das diretrizes estiveram pautados no antagonismo das propostas apontadas. O que ocorre, no entanto, precisa ser compreendido na história da formação dos profissionais para a Educação no Brasil. A história do curso de Pedagogia evidencia tanto as necessidades que foram se colocando para a formação superior desses profissionais como também as tendências que se fizeram presentes no campo educacional em cada período de sua existência.

Entretanto, após muitas discussões e pontos de conflito entre as comissões do CNE e das entidades como ANFOPE, ANPED, CEDES,

FORUMDIR e ANPAE<sup>15</sup>, são aprovadas e homologadas por meio da Resolução CNE/CP nº 1 de 15 de maio de 2006, as Diretrizes Nacionais para o Curso de Pedagogia- DCN/CP, explicitando a finalidade do curso em seu art. 2º:

[...] formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na Modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional, na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. (Art. 2º da Resolução CNE/CP nº1/2006)

O Parecer destaca em sua essência que a docência é a base para a formação do pedagogo, estabelecendo que a formação teórica esteja articulada à prática docente e à prática gestora, tanto nos processos educativos escolares quanto não escolares.

Para tomar a docência como base da formação do Pedagogo, Scheibe e Durli (2011, p. 102) apontam para a necessidade de uma “compreensão histórica crítica da Pedagogia com a ciência da prática educativa e ainda o entendimento de que a especificidade da Educação”, constituindo a identidade profissional de todo educador.

Assim, por meio da Resolução CNE/CP nº1/2006, Art. 4º definiu-se que a formação do pedagogo deveria ter como objetivo principal a docência, tendo as funções de gestão, planejamento, coordenação e avaliação assimiladas à função docente, conforme prescreve o artigo 4º dessa Resolução:

Art. 4º O Curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se a formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na Modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando: Planejamento, execução, coordenação, acompanhamento de tarefas próprias do setor da educação; Planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não- escolares; Produção e difusão do

---

<sup>15</sup> ANPED- Associação Nacional de Pós –Graduação e Pesquisa em Educação; ANFOPE- Associação Nacional pela Formação dos Profissionais d Educação; CEDES- Centro de Estudos Educação e Sociedade; FORUMDIR- Fórum de Diretores de Faculdades/Centros de Educação das Universidades Públicas Brasileiras; ANPAE- Associação Nacional de Administradores Educacionais. Disponível em <http://www.anped.org.br>.

conhecimento científico tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não- escolares. (BRASIL, 2006)

Para corroborar com o conceito proposto, os autores Kuenzer e Rodrigues (2006, p. 6) consideram que “por razões lógico-conceituais, o curso de Pedagogia pode incluir a docência, mas não se reduzir a ela, pois nem toda atividade profissional realizada no campo da educação é uma atividade docente”.

Os educadores envolvidos na discussão e no processo de construção da proposição defendida pela ANFOPE têm o entendimento, de acordo com Scheibe e Durli (2011, p. 102) de que:

A preparação para a docência deve englobar todos os aspectos significativos da ciência pedagógica. Não é por outra razão que se defende uma formação mais ampla para todos os professores licenciados, pois todos deveriam ser pedagogos também. Há, portanto, implícita na “guerra de posições” que separa a formação do pedagogo da formação docente, uma compreensão diferenciada do que vem a ser docência.

Com base nos dados apontados, pode-se entender que as políticas presentes nas DCN/CP representam a síntese contraditória do contexto histórico, político, econômico, cultural e social, o que não invalida as lutas e embates travados em prol da melhoria da qualidade na educação.

A concepção defendida por Scheibe (2007, p.60), consiste na definição do Curso de Pedagogia caracterizada como:

[...] uma licenciatura para a docência polivalente, requerida para a educação/escolarização de zero a dez anos, diferentemente do que foi definido para os Cursos Normais Superiores, cuja formação abrange duas habilitações: uma para a educação infantil e outra para os anos iniciais do ensino fundamental.

A autora reforça ainda a existência de dois grandes princípios que devem ser considerados fundamentais e representativos para o desenvolvimento de uma formação adequada, que teria “a docência como base, tanto da formação quanto da identidade dos profissionais da educação” compreendida como “ato educativo intencional voltado para o trabalho pedagógico escolar ou não escolar”. (SCHEIBE, 2007, p.59)

A prática docente é, portanto, assumida por Scheibe como eixo central da profissionalização no campo educacional, mobilizadora da prática pedagógica.

A docência é compreendida por Scheibe e Durli (2011, p. 103), num sentido que vai além das funções de ensino na ação imediatamente submetida à sala de aula, mas incorpora as funções de professor, de gestor e do pesquisador. Evidenciam ainda que:

O profissional formado no Curso de Pedagogia, desse modo, o pedagogo, é bacharel e licenciado ao mesmo tempo, formado para atuar no magistério, na gestão educacional e na produção do conhecimento da área da Educação. Engloba, portanto, de modo integrado, as funções de professor, de gestor e de pesquisador.

As reflexões dos autores destacados auxiliam a nortear as reflexões acerca do perfil do Pedagogo, considerando que todas as atividades do pedagogo têm sua base na docência, mas não se reduzem a ela. Desta forma, julga-se pertinente conhecer o percurso constitutivo dos pedagogos que atuam nas escolas da Rede Pública Estadual do Paraná, para que seja possível conhecer o perfil deste profissional, assunto de análise desta tese.

### 3.2 CARACTERIZANDO O PEDAGOGO DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DO PARANÁ A PARTIR DO ANO 2003: O PROFESSOR PEDAGOGO

Para iniciarmos a reflexão acerca do pedagogo da Rede Pública Estadual do Paraná, faz-se necessário destacar que este profissional atua por meio de um marco regulatório definido a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia- DCNCP, instituídas pela Resolução CNE/CP nº 1 de 2006 (BRASIL, 2006), que por sua vez, se desdobraram em orientações para a formação e atuação nos sistemas de ensino.

É importante destacar que anterior à publicação da Resolução CNE/CP nº 1 de 2006, foi publicado o Parecer CNE/CP de 2005, que incorporava o princípio da docência como base para o curso de Pedagogia. Neste parecer, havia o indicativo de que a organização do curso visava uma formação idêntica à apresentada no curso Normal Superior, tendo característica reducionista e



pragmática de formação de seus profissionais. (BRASIL. Parecer nº05 de 13 de 13 de dez. de 2005)

Em 2006, por meio da aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia- DCNCP, definiu-se que a formação do pedagogo teria como foco principal a docência, e que as funções de gestão, planejamento, coordenação e avaliação, deveriam ser assimiladas à função docente, conforme previsto no artigo 4º desta Resolução quando aponta:

Art. 4º O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se a formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando:

I- planejamento, execução, coordenação, acompanhamento de tarefas próprias do setor da educação;

II- planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares;

III- produção e difusão do conhecimento científico tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não escolares (Art. 4º da Resolução CNE/CP nº1 de 2006)

Antecipando-se à Resolução CNE/CP nº1 de 2006, o Estado do Paraná assumiu uma posição de “laboratório” de políticas nacionais. Essa conotação dar-se-á devido à formulação e implementação da Lei Complementar nº 103 de 2004 que instituiu o Plano de Carreira dos Professores.

Por meio desta Lei, foram extintos os cargos de orientador educacional, supervisor escolar e administrador, sendo por sua vez, criado o cargo de Professor pedagogo a quem foram atribuídas às funções que até este momento eram destinadas àqueles especialistas.

A Lei Complementar nº 103/2004 estabelece em seu artigo 33 que o cargo de professor e especialista da educação ficam em cargos de professor quando descreve:

Art. 33. Os cargos de Professor e Especialistas de Educação, que compõem o Quadro Próprio do Magistério da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná, ficam transformados em cargos de Professor, sendo que os ocupantes dos referidos cargos ficam

enquadrados no presente Plano de Carreira do Professor, obedecidos os critérios estabelecidos nesta Lei. (PARANÁ, 2004)

Ainda por meio do referido Plano de Cargos e Carreira do Magistério Estadual, pode-se verificar a extinção dos cargos de orientador educacional, supervisor educacional e administrador escolar, conforme prevê o Art. 39 quando evidencia:

Art. 39. Ficam considerados em extinção, permanecendo com as mesmas nomenclaturas os cargos de Orientador Educacional, Supervisor Educacional, Administrador Escolar na medida em que vagarem, assegurando-se tratamento igual ao que é oferecido ao Professor, inclusive o direito ao desenvolvimento na carreira, para aqueles que se encontrarem em exercício. (PARANÁ, 2004)

Na esfera da formação dos egressos do curso de Pedagogia, conforme nos apontam Pereira e Haddad (2014, p.237), as discussões acerca das Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia encontravam-se em processo de debate e elaboração, e não haviam sido aprovadas e nem instituídas, o que não justifica a antecipação do Estado do Paraná ao implementar importante política no campo educacional.

No Estado do Paraná, no período compreendido entre os anos 2003 e 2006, a SEED apresentou as normativas específicas para a atuação do pedagogo. Esta normativa, alterou o perfil de atuação deste profissional na esfera da Rede Pública Estadual do Paraná, que anterior a esta data, era apresentado como especialista, passando a fazer o trabalho de suporte pedagógico à docência, planejamento, administração, supervisão e orientação.

Com as novas orientações propostas por meio da Lei Complementar nº103/2004, que dispõe sobre o Plano de Cargos e Carreira do Magistério Estadual, no artigo 4º, inciso 5º do capítulo III (PARANÁ, 2004), que trata dos conceitos fundamentais, a SEED passa a definir um novo perfil para a atuação do pedagogo, propondo a junção das funções do supervisor e orientador, dando origem a um novo cargo denominado Professor Pedagogo.

Com esta mudança, a SEED, visando o suprimento de vagas, apresentou a identificação de Professor Pedagogo no Edital para a realização de concurso público ocorrido em 2004, descrito como:

Professor pedagogo do Quadro Próprio do Magistério, atuação nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, Nível I, Classe 1, Código PNI-I, conforme Lei Complementar nº 103/2004, de 15/03/2004. (Edital 37/2004- GS-SEED)

Embora existam poucos documentos que justifiquem a opção da SEED por este novo perfil do pedagogo da Rede Pública Estadual do Paraná, é possível perceber em documentos da SEED, uma busca pela superação do trabalho fragmentado e descontextualizado do pedagogo, visando um trabalho integrado e contextualizado.

Este posicionamento pode ser analisado nos Editais de concurso dos anos 2004 e 2007, no documento denominado Subsídios para elaboração do regimento escolar para a escola pública (PARANÁ, 2010b), e em estudos apresentados pela CGE/SEED- Coordenação de Gestão Escolar da Secretaria Estadual de Educação, sendo eles: O papel do pedagogo diante do processo de ensino aprendizagem (PARANÁ, 2009) e O papel do pedagogo na gestão: possibilidades de mediação do currículo (PARANÁ, 2010a).

Nesta perspectiva, tendo como objetivo a defesa da alteração da função do Supervisor e Orientador para o de Professor pedagogo, o documento da SEED (2010b) relaciona a fragmentação do trabalho do pedagogo à lógica fabril quanto à ótica da divisão do trabalho, relacionando- a ainda ao modelo de produção taylorista. Este posicionamento pode ser percebido no estudo: O papel do pedagogo diante do processo de ensino aprendizagem (PARANÁ, 2009, p. 2), quando aponta que:

Enquanto na fábrica o trabalho fragmentado do modelo de produção taylorista exigia um rigoroso controle de tempos e ritmos marcados pelo supervisor de fábrica, na escola este mesmo perfil de trabalho era exigido e controlado pelo supervisor escolar. O modelo fabril acabou refletindo na escola a figura do pedagogo especialista, traduzido pela lógica do supervisor e orientador escolar. Esta visão dualizou não somente o papel do pedagogo como o próprio ensino e aprendizagem. Nesse sentido, fragmentou a relação professor aluno, “psicologizou” as relações e burocratizou os processos pedagógicos.

Este mesmo estudo defendia também a ideia da superação das lógicas tecnicistas e assistencialistas presentes na atuação do pedagogo no interior das escolas, visando uma atuação integrada e contextualizada. Esta reflexão pode ser percebida quando os autores evidenciam no documento: O papel do

pedagogo na Gestão: possibilidades de mediação do currículo (PARANÁ, 2010a, p. 20), que:

embora saibamos que o papel do pedagogo tem sido alvo de muitas discussões, na perspectiva que temos defendido, a este profissional não cabe mais a lógica economicista, reproduzindo a fragmentação das relações de trabalho, assim como acontece na dualização do profissional pedagogo em supervisor e orientador. Para tanto, cabe-nos questionar os que ainda agem e defendem a lógica tecnicista, na qual o supervisor controla o trabalho dos professores, em questões burocráticas e não de ensino e aprendizagem e o orientador recorre ao assistencialismo aos alunos e às famílias. (PARANÁ, 2010).

Por meio dos estudos apresentados pela CGE/SEED, pode-se perceber a opção da SEED em negar o trabalho do pedagogo como supervisor ou orientador, definindo suas atividades como burocratizantes, fragmentadas e descontextualizadas de um trabalho pedagógico que vise os processos de ensino e aprendizagem.

Desta forma, os documentos da SEED apontados até o momento neste capítulo justificam a defesa da opção pela atuação do profissional generalista, executora de “atividades genéricas”, sendo esta a denominação apresentada no Edital de concurso de 2004 (Edital 37/2004- GS-SEED), para a contratação de novos Professores pedagogos.

Assim, com a intenção de estabelecer um novo perfil à atividade desenvolvida pelo Professor pedagogo, a SEED estabelece no edital do concurso de 2004, no item “Descrição das atividades genéricas do professor pedagogo nos estabelecimentos de ensino de educação infantil, educação profissional, ensino fundamental e ensino médio da rede estadual do Paraná” (Edital 37/2004- GS-SEED), algumas das ações que são atribuídas a estes profissionais sendo elas:

Coordenar a elaboração coletiva e acompanhar a efetivação do projeto político pedagógico e plano de ação da escola; coordenar a construção coletiva e a efetivação da proposta curricular da escola, a partir das políticas educacionais da SEED/PR e das Diretrizes Curriculares Nacionais do CNE; promover e coordenar reuniões pedagógicas e grupos de estudo para reflexão e aprofundamento de temas relativos ao trabalho pedagógico e para a elaboração de propostas de intervenção na realidade escolar no sentido de realizar a função social e a especificidade da educação escolar; participar da elaboração do projeto de formação continuada de todos os profissionais da escola, tendo como finalidade a realização e o aprimoramento do trabalho pedagógico escolar; analisar os projetos

de natureza pedagógica a serem implantados na escola; coordenar a organização do espaço-tempo escolar a partir do projeto político-pedagógico e da proposta curricular da escola, intervindo a partir do calendário letivo, na formação de turmas, na definição e distribuição do horário semanal das aulas e disciplinas, do "recreio", da hora atividade e de outras horas que interfiram diretamente na realização do trabalho pedagógico; coordenar, junto à direção, o processo de distribuição de aulas e disciplinas a partir de critérios legais, pedagógicos e didáticos e da proposta pedagógica da escola; responsabilizar-se pelo trabalho pedagógico-didático desenvolvido na escola pelo coletivo dos profissionais que nela atuam; implantar mecanismos de acompanhamento e avaliação do trabalho pedagógico escolar pela comunidade interna e eterna; apresentar propostas, alternativas, sugestões e/ou críticas que promovam o desenvolvimento e o aprimoramento do trabalho pedagógico escolar, conforme o projeto político-pedagógico, a proposta curricular e o plano de ação da escola e as políticas educacionais da SEED. (PARANÁ, 2004)

Para exemplificar as expectativas e atribuições vinculadas ao trabalho do Professor pedagogo, o mesmo edital do já referido concurso de 2004, apresenta um item relativo à descrição das funções do mesmo, sendo fixadas pela SEED que compete ao Professor pedagogo:

[...] Coordenar a elaboração de critérios para a aquisição, empréstimo e seleção de materiais, equipamentos e/ou livros de uso didático-pedagógico, a partir da proposta curricular e do projeto político-pedagógico da escola; participar da organização da biblioteca dentro da escola, assim como do processo de aquisição de livros e periódicos; orientar o processo de elaboração de planejamento de ensino junto ao coletivo de professores da escola; subsidiar o aprimoramento teórico-metodológico do coletivo de professores da escola, promovendo estudos sistemáticos, trocas de experiências, debates e oficinas pedagógicas; elaborar o projeto de formação continuada do coletivo de professores e promover ações para a sua efetivação; organizar a hora atividade do coletivo de professores da escola, de maneira a garantir que esse espaço-tempo seja de reflexão-ação sobre o processo pedagógico desenvolvido em sala de aula; atuar junto ao coletivo de professores, na elaboração de projetos de recuperação de estudos a partir das necessidades de aprendizagem identificadas em sala de aula, de modo a garantir as condições básicas para que o processo de socialização do conhecimento científico e de construção do saber realmente se efetive; organizar a realização dos conselhos de classe, de forma a garantir um processo coletivo de reflexão-ação sobre o trabalho pedagógico desenvolvido pela escola e a sala de aula, além de coordenar a elaboração de propostas de intervenção decorrentes desse processo; informar ao coletivo da comunidade escolar os dados do aproveitamento escolar de forma a promover o processo de reflexão-ação sobre os mesmos para garantir a aprendizagem de todos os alunos; coordenar o processo coletivo de elaboração e aprimoramento do Regimento Escolar da escola, garantindo a participação democrática de toda a comunidade escolar; orientar a comunidade escolar a interferir na construção de um processo pedagógico numa perspectiva transformadora; desenvolver projetos que promovam a interação escola-comunidade, de forma a ampliar os

espaços de participação, de democratização das relações, de acesso ao saber e de melhoria das condições de vida da população; participar do Conselho Escolar subsidiando teórica e metodologicamente as discussões acerca da organização e efetivação do trabalho pedagógico escolar; propiciar o desenvolvimento da representatividade dos alunos e sua participação nos diversos momentos e órgãos colegiados da escola; promover a construção de estratégias pedagógicas de superação de todas as formas de discriminação, preconceito e exclusão social e de ampliação do compromisso ético-político com todas as categorias e classes sociais; observar os preceitos constitucionais, a legislação educacional em vigor e o Estatuto da Criança e do Adolescente, como fundamentos da prática educativa. (PARANÁ, 2004).

Além da descrição das atribuições do Professor pedagogo, havia uma argumentação na defesa de que esta função se centrava na implementação dos processos de gestão democrática nas escolas, alinhando-se com o conceito de que a escola é espaço de mediação dos sujeitos e nesta perspectiva, os processos fragmentados não são pertinentes uma vez que o contexto escolar requer profissionais com formação sólida e conhecimento da educação como prática social.

Desta forma, os documentos apresentam a função do Professor pedagogo como articulador do trabalho coletivo da escola (PARANÁ, 2010a, p. 20), contribuindo diretamente no processo de construção de uma escola sintonizada aos preceitos humanizadores e emancipadores da escola, necessários na atualidade, definindo-a em uma dimensão política como:

[...] instituição social, que tem como função a democratização dos conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade, é um espaço de mediação entre sujeito e sociedade. Compreender a escola como mediação significa entender o conhecimento como fonte para efetivação de um processo de emancipação humana e, logo, de transformação social. O que implica em ver o papel político da escola atrelado ao seu papel pedagógico e, mais, dimensionar a prática pedagógica, em todas suas características e determinantes com intencionalidade e coerência, o que transparece um compromisso político ao garantir que o processo de ensino e aprendizagem esteja a serviço da mudança necessária. (PARANÁ, 2010a, p. 4).

Estes mesmos princípios são adotados no Edital nº 10/2007- GS/SEED, quando se refere à abertura de concurso público para a contratação de Professor pedagogo, atribuindo como função os elementos já propostos no Edital de 2004, além de ampliar as atividades junto às realidades das unidades

escolares que ofertam modalidades como: Educação de Jovens e Adultos, Educação Inclusiva, Educação do Campo, Indígena e Educação Profissional.

Com relação às atribuições do Professor Pedagogo, os Editais 37/2004-GS-SEED e nº 10/2007- GS/SEED não apresentam diferenças, pois ambos voltam-se para as questões que envolvem o Projeto Político-Pedagógico, a Proposta Pedagógica Curricular, o Plano de Ação da Escola, as reuniões pedagógicas, os grupos de estudo, a organização do trabalho pedagógico, o processo de ensino aprendizagem, a formação continuada dos profissionais da escola, a orientação quanto aos Planos de Trabalho Docente (PTD), o aprimoramento teórico-metodológico dos professores, a organização da hora-atividade, os projetos de recuperação de estudos diante das dificuldades de aprendizagem dos alunos, o Conselho de Classe e os dados do aproveitamento escolar.

No entanto, de acordo com o Edital nº 10/2007, ainda são consideradas como atribuições do professor pedagogo:

Ampliar os espaços de participação, de democratização das relações, de acesso ao saber da comunidade escolar; participar do Conselho Escolar, propiciar o desenvolvimento da representatividade dos alunos e sua participação nos diversos momentos e órgãos colegiados da escola; promover a construção de estratégias pedagógicas de superação de todas as formas de discriminação, preconceito e exclusão social e de ampliação do compromisso ético-político com todas as categorias e classes sociais. (PARANÁ, 2007)

Em 2013, foi realizado um novo concurso público para a seleção e contratação de profissionais em conformidade com o Edital nº 017/2013 que estabelece as instruções especiais para a realização do Concurso Público de Provas e Títulos para provimento no cargo de Professor, nas disciplinas da matriz curricular e pedagogo, do Quadro Próprio do Magistério – QPM, da Secretaria de Estado da Educação – SEED, no item 2, que trata da descrição do cargo e da função, sendo detalhado no item 2.3.1 tendo, atribuídas as seguintes atividades:

Descrição do cargo professor- pedagogo: Atividades de Suporte Pedagógico direto à docência na Educação Básica, voltadas para planejamento, administração, supervisão e orientação educacional, incluindo, entre outras, as seguintes atribuições: coordenar a elaboração e execução da proposta pedagógica da escola; administrar o pessoal e os recursos materiais e financeiros da escola,

tendo em vista o atingimento de seus objetivos pedagógicos; assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas; zelar pelo cumprimento do plano de trabalho dos docentes; prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento; promover a articulação com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola; informar os pais ou responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução da proposta pedagógica da escola; coordenar, no âmbito da escola, as atividades de planejamento, avaliação e desenvolvimento profissional; acompanhar e orientar o processo de desenvolvimento dos estudantes, em colaboração com os docentes e as famílias; elaborar estudos, levantamentos qualitativos e quantitativos indispensáveis ao desenvolvimento do sistema ou rede de ensino ou da escola; elaborar, implementar, acompanhar e avaliar planos, programas e projetos voltados para o desenvolvimento do sistema e/ou rede de ensino e da escola, em relação a aspectos pedagógicos, administrativos, financeiros, de pessoal e de recursos materiais; acompanhar e supervisionar o funcionamento das escolas, zelando pelo cumprimento da legislação e normas educacionais e pelo padrão de qualidade de ensino. (PARANÁ, 2007)

Este concurso foi realizado no ano de 2013, entretanto os aprovados começaram a assumir seus cargos a partir de março de 2015, quando foi publicado no Diário Oficial do Executivo (DOE) o Decreto n.º 641, que nomeia mais 1.015 pedagogos aprovados em concurso público do Governo do Estado. Os novos profissionais atenderão as escolas dos 32 Núcleos Regionais de Educação em todas as regiões do Estado, número ainda insuficiente para atender à demanda nas escolas.

### 3.3 COORDENADOR DE CURSO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO: CARACTERIZANDO O PERFIL DESTE PROFISSIONAL NA REDE PÚBLICA ESTADUAL DO PARANÁ

A constituição do perfil do profissional Coordenador de Curso Técnico é bastante atual, e por este motivo pouco se tem de fonte para pesquisa, e conseqüentemente pouco se tem pesquisado na academia sobre este profissional no contexto escolar.

Sabe-se que, paralelamente à atuação do professor pedagogo nos Cursos Técnicos ofertados pela Rede Pública Estadual do Paraná, o Coordenador de Curso é um profissional fundamental para que o referido curso seja ofertado e desenvolvido no interior das escolas, sendo um dos itens



obrigatórios a sua indicação para a aprovação da oferta frente aos órgãos reguladores- Núcleo Regional de Educação- Secretaria Estadual de Educação e Conselho Estadual de Educação do Paraná.

Mas quem é esse profissional? De que forma ele atua no âmbito escolar, na formação dos técnicos e principalmente, quais são as suas atribuições ao coordenarem os Cursos ofertados no interior das escolas?

Para elucidar estas questões propõe-se aqui um resgate histórico da constituição deste profissional, a partir de 1999, bem como a caracterização do mesmo em sua atuação junto aos alunos dos cursos técnicos, no sentido de desvelar a sua prática e as possibilidades de atuação junto à equipe pedagógica da escola.

Para iniciarmos, descreve-se o percurso histórico deste profissional que tem origem, no Estado do Paraná, com a Deliberação nº 002/00 do CEE-PR, que passa a solicitar a indicação do Coordenador de Curso nos processos de Credenciamento das instituições e Autorização de Funcionamento dos Cursos Técnicos, por meio do seu artigo 6º do Cap. II. (PARANÁ, 2000)

Neste Artigo, registra-se o primeiro marco legal no Estado do Paraná relativo à função do Coordenador de Curso, deixando explícita a necessidade da indicação deste profissional quando solicita:

Art. 6º O estabelecimento de ensino interessado em ofertar a Educação Profissional em Nível Técnico deverá ser credenciado no Sistema Estadual de Ensino, que observará o cumprimento das seguintes exigências:

I – Denominação, informações comprovadas sobre a localização da sede, capacidade financeiro-administrativa, situação jurídica e condições fiscal e parafiscal;

II – Proposta pedagógica do estabelecimento e descrição de seu modelo de gestão administrativo-pedagógica, inclusive organograma funcional, descrição das funções e atribuições pedagógicas e administrativas;

III – listagem dos cursos já autorizados e reconhecidos, quando for o caso;

IV– Justificativa da necessidade de oferta do curso pretendido, objetivos, organização curricular;

V – Instalações físicas, biblioteca com acervo atualizado de periódicos e livros, laboratórios, equipamentos de informática, linhas de acesso à rede internacional de informações, material didático;

VI – Relação de docentes responsáveis pelas disciplinas do curso, comprovando a qualificação e experiência profissional;

**VII – relação do corpo técnico-administrativo e indicação do coordenador de curso;**

VIII – plano de capacitação permanente e continuada para docentes que atuam no curso;

IX– Plano de estágio profissional supervisionado, atividades práticas e atividades extracurriculares, se for o caso;  
X – Termos de convênios firmados com empresas e outras instituições que sejam vinculadas ao curso. (PARANÁ, 2000, grifo nosso).

Nesta etapa, o Conselho Estadual de Educação do Paraná repassa a normativa à Secretaria de Educação do Estado do Paraná, com base na Resolução do CEB- Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação- nº 04 de dezembro de 1999, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico.

Na Resolução CEB/CNE nº04 de 1999, está previsto em seu Art. 10, que os Planos de Curso devem conter os seguintes elementos:

Art. 10. Os planos de curso, coerentes com os respectivos projetos pedagógicos, serão submetidos à aprovação dos órgãos competentes dos sistemas de ensino, contendo:

- Justificativa e objetivos;
- Requisitos de acesso;
- Perfil profissional de conclusão;
- Organização curricular;
- Critérios de aproveitamento de conhecimentos e experiências anteriores;
- Critérios de avaliação;
- Instalações e equipamentos;
- Pessoal docente e técnico;
- Certificados e diplomas. (BRASIL, 1999)

É importante ressaltar que mesmo com essa normativa do CEB, não havia clareza quanto à necessidade da indicação do Coordenador de Curso, dando apenas indicativos no item VII, do Art. 10, quando solicita a indicação de pessoal docente e técnico.

Quando esta Resolução chega ao CEE-PR, é que se configura o indicativo da necessidade deste profissional como pré-requisito para o credenciamento e autorização para abertura e oferta dos cursos técnicos no Estado do Paraná, ainda sendo um mero elemento burocrático do processo.

Com a aprovação da Deliberação nº 09/06 do CEE-PR, de 20 de dezembro de 2006, que institui normas complementares às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional Técnica de Nível Médio e de Especialização Técnica de Nível Médio, surge novamente, com clareza, a

necessidade da indicação do Coordenador de Curso para a oferta e funcionamento dos mesmos na esfera estadual.

Art. 22. O estabelecimento de ensino em processo de credenciamento ou já credenciado que pretenda instituir cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio ou de Especialização Técnica de Nível Médio deverá apresentar um Plano para cada Curso do qual conste:

I – Requerimento;

II – Identificação do estabelecimento de ensino;

III – Parecer e resolução do credenciamento da instituição;

IV – Justificativa;

V – Objetivos;

VI – Dados gerais do curso: habilitação profissional, área profissional, carga horária, regime de funcionamento, regime de matrícula, número de vagas, período de integralização do curso, requisitos de acesso, modalidade de oferta;

VII – Perfil profissional de conclusão do curso;

VIII – Organização curricular contendo as informações relativas à estrutura do curso:

a) descrição de cada disciplina contendo ementa;

b) plano de estágio, conforme a Deliberação n.º 10/05-CEE e a Lei do Exercício Profissional no caso de profissão regulamentada;

c) descrição das práticas profissionais previstas e

d) matriz curricular.

IX – Sistema de avaliação, critérios de aproveitamento de conhecimentos, competências e experiências anteriores;

X – Articulação com o setor produtivo, anexando os termos de convênios firmados com empresas e outras instituições que sejam vinculadas ao curso;

XI – plano de avaliação do curso;

**XII – indicação do coordenador de curso, que deverá ser graduado com habilitação e qualificação específica e experiência comprovada;**

XIII – indicação do coordenador de estágio, quando for o caso, que deverá ser graduado com habilitação e qualificação específica e experiência comprovada;

XIV – relação de docentes graduados com habilitação e qualificação específica na disciplina que for indicado, anexando documentação comprobatória;

XV – certificados E diplomas:

a) certificados que deverão identificar os títulos ocupacionais definidos no mercado de trabalho, no caso de qualificação profissional de nível técnico e/ou de Especialização Técnica de Nível Médio.

b) diplomas que deverão explicitar o correspondente título de técnico e a área a que se vincula.

XVI – recursos materiais, com a devida comprovação por meio de relatório avaliativo, realizado pela Comissão de Verificação designada pela SEED, especificamente para esta finalidade;

XVII – cópia do Regimento Escolar aprovado pela SEED. (PARANÁ, 2006, grifo nosso)

O Art. 22 da Deliberação nº 09/2006 do Conselho Estadual de Educação, aprovado em 20 de dezembro de 2006, dá sustentação à Secretaria

de Educação do Estado do Paraná para a criação de uma demanda específica, para que seja criada a atividade de Coordenador de Curso.

Nessa perspectiva, em atendimento à normativa do CEE-PR, a SEED-PR, encaminha aos Núcleos Regionais do Estado do Paraná, o Ofício Circular nº 03/06 da SEED-PR, de 30 de janeiro de 2006, que dispõe especificamente sobre o suprimento para o Coordenador de Curso, Supervisor ou Coordenador de Estágio dos Cursos Técnicos da Educação Profissional e Formação de Docentes.

Neste documento, evidencia-se apenas o caráter normativo para a demanda junto ao setor de Recursos Humanos da SEED, deixando de evidenciar o caráter qualitativo para assumir a função de Coordenador de Curso, bem como as atribuições dos mesmos, como pode ser observado no item que aborda os seguintes pontos a serem considerados:

Coordenação de Curso

1.1. Setor Primário (por curso)

- 20h manhã

- 20h tarde

1.2. Setores Secundário e Terciário, exceto Enfermagem

- Uma a 4 turmas por curso: 4h X nº de turmas

- Acima de 5 turmas por curso: 20h

1.3. Enfermagem

- 20h por curso

1.4. Formação de Docentes

- 10h (de 1 a 5 turmas por turno)

- 20h (acima de 5 turmas por turno). (PARANÁ, SEED, Ofício Circular nº 03/06, 2006)

É importante destacar que para o ingresso do profissional como docente dos Cursos Técnicos e/ou como Coordenador de Curso, faz-se necessária a aprovação em teste seletivo específico, assumindo a função de Professor QPM – Quadro Próprio do Magistério, ou ser profissional contratado por meio de Edital de contratação por tempo determinado- denominado PSS-Processo Seletivo Simplificado.

Desta forma, para fins de registro junto ao Setor de Recursos Humanos da SEED, os profissionais exercem o Cargo de Professor, na Função de TÉCNICO PEDAGÓGICO - Coordenador de Curso, sendo este definido por meio de Ofícios Circulares expedidos pela SEED, que indicam as prerrogativas

para a distribuição de Aulas, bem como os critérios para a demanda da Coordenação de Curso.

Para trazer as informações pertinentes às atribuições de Coordenador de Curso, no que tange aos aspectos pedagógicos desta função, dentre outras orientações relacionadas à Organização do Trabalho Pedagógico, foi designada por meio da Resolução Secretarial nº 3290/2005- SEED uma comissão, que elaborou a 1ª edição - 2007 do “Caderno de Apoio para elaboração do Regimento Escolar”.

Periodicamente, a referida comissão, com a colaboração de Departamentos e Coordenações da SEED, revisa os componentes e matéria regimental, mantendo-os atualizados, conforme publicação e vigência da legislação.

No período de 2007 a 2010, os estabelecimentos de ensino, sob orientação dos NRE's- Núcleo Regional de Educação, adequaram seus Regimentos Escolares às legislações vigentes, por meio de Adendos Regimentais de Alterações e/ou de Acréscimos, ou optando por sua reformulação, seguindo as orientações contidas no documento denominado “Subsídios para Elaboração do Regimento Escolar”

Neste documento orientador, seu Cap. I, trata da Organização do Trabalho Pedagógico, evidenciado na Seção VII, abordando especificamente os elementos constitutivos do trabalho do Coordenador de Curso, destacando que:

Na Educação Profissional e Curso Normal Médio de Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível Médio, na modalidade Normal, **as Coordenações de Cursos serão supridas por profissionais com habilitação específica no curso e/ou conforme orientações da SEED e subordinadas à equipe pedagógica.** (PARANÁ, SEED, 2010, p. 32, grifo nosso).

Ainda na perspectiva da Organização do Trabalho Pedagógico, o documento, além de evidenciar uma relação de subordinação da Coordenação de Curso em relação à Equipe Pedagógica, destaca as atividades que compõem o trabalho do Coordenador de Curso em relação ao Curso Técnico sob sua responsabilidade, destacando que:

Cabe ao Coordenador de Curso na Educação Profissional:

- I. colaborar e trabalhar de forma articulada com a equipe pedagógica; para a consolidação do processo de formação integrada;
- II. orientar e acompanhar o Plano de Trabalho Docente;
- III. viabilizar os recursos didáticos; incentivando e providenciando leituras específicas; estimulando as inovações, quanto à dinâmica do trabalho de sala de aula, sugerindo novas práticas.
- IV. participar da (re) organização da biblioteca orientando quanto distribuição, conservação e utilização dos livros;
- V. Organizar a hora-atividade dos docentes do curso;
- VI. acompanhar a frequência dos docentes, reorganizando horários quando se fizer necessário;
- VII. acompanhar o Pré-Conselho e o Conselho de Classe;
- VIII. acompanhar a frequência, desempenho, recuperação paralela e evasão dos alunos;
- IX. acompanhar o processo de matrículas, transferências e remanejamentos de alunos;
- X. Acompanhar o processo de avaliação institucional do curso e do estabelecimento de ensino;
- XI. promover a intermediação com o mundo do trabalho (estágios, práticas e projetos);
- XII. identificar e divulgar os resultados dos cursos técnicos em âmbito escolar junto ao Núcleo Regional de Educação/Secretaria de Estado da Educação;
- XIII. analisar as condições de oferta (infraestrutura) do curso e propor as adequações necessárias;
- XIV. esclarecer a comunidade sobre o Plano de Curso;
- XV. elaborar relatórios periodicamente de atividades para auto-avaliação do (s) curso (s);
- XVI. orientar e acompanhar os professores, juntamente com a equipe pedagógica, quanto à elaboração da Proposta Pedagógica Curricular, Plano de Curso e a articulação da mesma com a prática social e o mundo do trabalho, mediada pelos conteúdos relativos à sua área de atuação;
- XVII. orientar os alunos quanto às dúvidas em relação ao (s) conteúdos, horários de aula, entre outros;
- XVIII. definir as necessidades de materiais de consumo e de equipamentos de laboratório pertinentes à sua área de atuação;
- XIX. definir a necessidade de manutenção e/ou conserto de equipamentos danificados do (s) curso (s) de que estão sob sua coordenação;
- XX. supervisionar o cumprimento do horário das aulas para as turmas do curso sob sua coordenação;
- XXI. coordenar o estágio não obrigatório da área quando o aluno estiver desempenhando função na mesma área profissional ao curso técnico ofertado pelo estabelecimento de ensino;
- XIII. acompanhar o Plano de Trabalho Docente, quanto ao desenvolvimento dos conteúdos estabelecidos para a disciplina e a carga horária;
- XXII. providenciar e divulgar o material didático necessário para o desenvolvimento do trabalho pedagógico;
- XXIII. coordenar reuniões sistemáticas com a equipe pedagógica e professores para avaliação do processo de ensino aprendizagem; e técnicos da Unidade Didático-Pedagógica para a avaliação do processo de ensino e prática pedagógica (específico para os Colégios Agrícolas e Florestal);
- XVI. organizar grupos de estudos para aprofundar temas que contribuam para a atualização docente;
- XVII. promover a articulação com a equipe pedagógica da escola para a discussão e avaliação do curso;

- XXIII. sugerir procedimentos metodológicos inovadores, acompanhando a evolução dos conhecimentos técnicos e tecnológicos, próprios do curso;
- XXIV. supervisionar as atividades de estágio obrigatório, da Prática de Formação e da Prática Profissional Supervisionada, dos alunos, em conjunto com a Coordenação de Estágio e Professores Tutores do Eixo Tecnológico de Apoio Educacional - ProFuncionário;
- XXV. articular, juntamente com a Coordenação de Estágio obrigatório, campos de Estágio novas parcerias, com instituições públicas ou privadas para firmar cooperação técnica;
- XXI. realizar a avaliação institucional, conforme orientação da Secretaria de Estado da Educação;
- XXII. zelar pelo sigilo de informações pessoais de alunos, professores, funcionários e famílias;
- XXIII. manter e promover relacionamento cooperativo de trabalho com professores, funcionários seus colegas, com alunos, com e pais/responsáveis e com os demais segmentos da comunidade escolar; (PARANÁ, SEED, 2010. p. 32)

Em 05 de maio de 2008, aprova-se a Deliberação nº 04/08 do CEE-PR, que estabelece normas em relação à instituição e implantação do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio e de Educação Profissional, sendo aplicada na esfera pública e privada do Sistema Estadual de Ensino.

De acordo com esta normativa, a criação do Catálogo “objetiva induzir a oferta de cursos técnicos de nível médio em áreas insuficientemente atendidas” além de “agrupar os cursos conforme suas características científicas e tecnológicas”. (CEE-PR, 2008, p. 6)

Em 14 de dezembro de 2011, por meio do Ofício Circular nº 015/11, o DET/SEED, encaminha aos Núcleos Regionais do Paraná, as orientações e os critérios para as demandas e distribuição da Coordenação de Curso, em conformidade com os seguintes critérios:

a) DEMANDA:

1. COORDENAÇÃO DE CURSO

1.1. Cursos Técnicos: Agropecuária, Agroecologia e Florestal (Período Integral):

04 h por turma para cada curso (divididos nos turnos 01 e 03).

1.2. Demais Cursos Técnicos:

02 h por turma e turno para cada curso.

1.3. CEEP com cursos de Matriz Curricular de 20 horas e com mais de 1000 alunos matriculados:

10 h de 1 a 3 turmas por curso e turno

20 h para 4 turmas ou mais por curso e turno

1.4. Formação de Docentes da Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental

02 h por turma e turno.

OBSERVAÇÕES:

A demanda da coordenação de curso deverá ser aberta no turno das aulas;

A forma de organização (integrada, subsequente e proeja) não caracteriza novo curso. (PARANÁ, SEED, 2011.p. 2)

Ainda neste ofício, dá-se atenção especial e destacam-se as Atribuições do Coordenador de Curso, que diferentemente do citado nos Subsídios para Elaboração do Regimento Escolar, evidencia que: “todo o trabalho deverá ser articulado entre Docentes, Pedagogo, Coordenador de Curso, Coordenador de Estágio, Coordenador de Prática de Formação (Formação de Docentes) Supervisor de Estágio e Suporte Técnico”. (PARANÁ, 2011, p. 3)

Assim, respeitando as especificidades dos Cursos ofertados em cada escola, espera-se que o Coordenador de Curso tenha em seu perfil os seguintes elementos:

#### PERFIL:

- Ser graduado na área específica do curso;
- Ser ético, firme em suas ações, com decisões claras e justas;
- Ter embasamento pedagógico, pois, deverá ser o suporte aos professores nas questões metodológicas, conteúdos, critérios de avaliações dentre outros;
- Dominar as tecnologias digitais utilizadas como recurso pedagógico no ensino;
- Ter experiência docente, conhecer o dia-a-dia de sala de aula, viabilizando melhor integração aluno/professor, professor/professor;
- Ter amplo relacionamento com a direção, equipe-pedagógica, professores, alunos, pais, comunidade e profissionais da área profissional, incentivando o trabalho em equipe. (PARANÁ, SEED, 2011, p. 3).

Além da definição do perfil esperado para a função de Coordenador de Curso, este mesmo documento orienta quanto às Atribuições deste profissional, relacionando-as conforme os seguintes itens:

#### ATRIBUIÇÕES:

- Acompanhar a efetivação da Proposta Curricular do Curso para a consolidação do processo de formação integrada (juntamente com o pedagogo);
- Orientar, analisar e acompanhar com o Pedagogo o processo de elaboração do Plano de Trabalho Docente;
- Indicar e sugerir aos Docentes, em articulação com a equipe pedagógica (Pedagogo) metodologias de ensino adequadas à concepção do curso e recursos didáticos apropriados e atualizados;
- Possibilitar e incentivar os docentes quanto à promoção de atividades complementares extra-curriculares do curso como: palestras, seminários, debates, visitas técnicas, etc.;
- Promover e coordenar, em articulação com a equipe pedagógica (Pedagogo) reuniões pedagógicas e grupos de estudos para reflexão e aprofundamento de temas relativos às técnicas e tecnologias pertinentes ao curso.



- Proceder, em articulação com a equipe pedagógica (Pedagogo), à análise dos dados do aproveitamento escolar de forma a desencadear um processo de reflexão sobre esses dados, junto à comunidade escolar, com vistas a promover a aprendizagem dos alunos;
- Participar do Conselho de Classe, de forma a garantir um processo coletivo de reflexão-ação sobre o trabalho pedagógico, bem como, acompanhar a efetivação de propostas de intervenção decorrentes das decisões;
- Organizar reuniões com os alunos para: incentivá-los quanto à permanência no curso mostrando a importância do mesmo; informação quanto à diversidade do mundo do trabalho e a profissionalização que o curso oferece;
- Apoiar e facilitar o acesso à biblioteca, laboratórios, internet, bem como deixar estes ambientes com infraestrutura e recursos materiais adequados para cada curso;
- Orientar alunos quanto às dúvidas em relação aos conteúdos, horários de aula, dentre outros;
- Articular junto à Coordenação de Estágio, novas parcerias para firmar cooperação técnica;
- Promover intercâmbio com outras instituições formadoras afins ao Curso;
- Acompanhamento ao planejamento e a execução dos Trabalhos de Conclusão de Curso – TCC (quando houver) junto aos professores encarregados da orientação dos alunos.
- Orientar e acompanhar, em articulação com a equipe pedagógica (Pedagogo), a distribuição, conservação e utilização dos livros, periódicos, equipamentos pedagógicos e de laboratórios;
- Coordenar, em articulação com a equipe pedagógica (Pedagogo), a elaboração de critérios para a aquisição, empréstimo e seleção de materiais, equipamentos de laboratórios, livros e outros;
- Dominar, os pressupostos teóricos da Educação Profissional (Fundamentos Políticos e Pedagógicos da Educação Profissional), do Curso e do PPP do Colégio;
- Acompanhar, em articulação com a equipe pedagógica (Pedagogo), o processo de avaliação institucional do Curso e do Estabelecimento. (PARANÁ, SEED, 2011, p. 4)

Deve-se evidenciar ainda que, para que o professor pudesse assumir a função de Coordenador de Curso, seria necessário adequar-se aos critérios estipulados pela mantenedora, que seguiam os seguintes itens:

#### 1. CURSOS TÉCNICOS DE TODOS OS EIXOS TECNOLÓGICOS:

- Pertencer ao Quadro Próprio do Magistério (QPM), ser graduado com habilitação e qualificação específica e experiência na área do Curso (Art. 22, incisos XII e XIII, Delib. 09/06 – CEE);
- O Professor indicado que não puder ou não quiser assumir a coordenação deverá assinar a declaração de declínio da coordenação assinada por ele, pelo Diretor da Escola e pelo Chefe do NRE o qual encaminhará ao Departamento de Educação e Trabalho – DET/SEED, via protocolado.
- Na ausência comprovada do profissional citado no item 1.1, a indicação será para professor PSS da área específica.

#### OBSERVAÇÕES:

- Só deverão ser encaminhados ao DET os protocolados que constem a indicação de PSS e declaração de declínio da função de Coordenador de Curso ou Coordenação de Estágio;
  - Na observância de suprimento equivocado, ou seja, de professor não habilitado, o DET fechará o suprimento sem vistas de substituição para a função;
  - Para a Coordenação de Curso ou Coordenação de Estágio o professor indicado deverá ter disponibilidade de assumir as horas totais a serem supridas no turno.
- Não será permitido o fracionamento da carga horária entre professores para a mesma função. (PARANÁ, SEED, 2011, p. 4)

A aprovação da Resolução CNE/CEB n 06/2012, de 21 de setembro de 2012, definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, dispondo os Princípios Norteadores dessa modalidade de ensino. Esse foi um novo marco histórico para o campo da Educação Profissional, visto que é um documento que aponta além dos aspectos operacionais, legais e normativos para o funcionamento dos cursos, os princípios pedagógicos norteadores dos mesmos, objeto do campo de atuação dos Pedagogos e Coordenadores de Curso, evidenciando-se nessa perspectiva, o disposto no Art. 6º que prevê:

Art. 6º São princípios da Educação Profissional Técnica de Nível Médio:

I - relação e articulação entre a formação desenvolvida no Ensino Médio e a preparação para o exercício das profissões técnicas, visando à formação integral do estudante;

II - Respeito aos valores estéticos, políticos e éticos da educação nacional, na perspectiva do desenvolvimento para a vida social e profissional;

III - trabalho assumido como princípio educativo, tendo sua integração com a ciência, a tecnologia e a cultura como base da proposta político-pedagógica e do desenvolvimento curricular;

IV - Articulação da Educação Básica com a Educação Profissional e Tecnológica, na perspectiva da integração entre saberes específicos para a produção do conhecimento e a intervenção social, assumindo a pesquisa como princípio pedagógico;

V - Indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos da aprendizagem;

VI - Indissociabilidade entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem;

VII - interdisciplinaridade assegurada no currículo e na prática pedagógica, visando à superação da fragmentação de conhecimentos e de segmentação da organização curricular;

VIII - contextualização, flexibilidade e interdisciplinaridade na utilização de estratégias educacionais favoráveis à compreensão de significados e à integração entre a teoria e a vivência da prática profissional, envolvendo as múltiplas dimensões do eixo tecnológico do curso e das ciências e tecnologias a ele vinculadas;

IX - Articulação com o desenvolvimento socioeconômico-ambiental dos territórios onde os cursos ocorrem, devendo observar os arranjos socioprodutivos e suas demandas locais, tanto no meio urbano quanto no campo;

X - Reconhecimento dos sujeitos e suas diversidades, considerando, entre outras, as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, as pessoas em regime de acolhimento ou internação e em regime de privação de liberdade,

XI - reconhecimento das identidades de gênero e étnico-raciais, assim como dos povos indígenas, quilombolas e populações do campo;

XII - reconhecimento das diversidades das formas de produção, dos processos de trabalho e das culturas a eles subjacentes, as quais estabelecem novos paradigmas;

XIII - autonomia da instituição educacional na concepção, elaboração, execução, avaliação e revisão do seu projeto político-pedagógico, construído como instrumento de trabalho da comunidade escolar, respeitadas a legislação e normas educacionais, estas Diretrizes Curriculares Nacionais e outras complementares de cada sistema de ensino;

XIV - flexibilidade na construção de itinerários formativos diversificados e atualizados, segundo interesses dos sujeitos e possibilidades das instituições educacionais, nos termos dos respectivos projetos político-pedagógicos;

XV - Identidade dos perfis profissionais de conclusão de curso, que contemplem conhecimentos, competências e saberes profissionais requeridos pela natureza do trabalho, pelo desenvolvimento tecnológico e pelas demandas sociais, econômicas e ambientais;

XVI - fortalecimento do regime de colaboração entre os entes federados, incluindo, por exemplo, os arranjos de desenvolvimento da educação, visando à melhoria dos indicadores educacionais dos territórios em que os cursos e programas de Educação Profissional Técnica de Nível Médio forem realizados;

XVII - respeito ao princípio constitucional e legal do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas. (Art. 6 da Resolução nº 06/12 CNE/CEB, 2012)

Neste mesmo ano, divulga-se por meio do Ofício Circular nº 013/ 12, quais seriam os critérios para a demanda e distribuição da função de Coordenador de Curso, dentre outras. As alterações previstas em relação ao Ofício emitido em 2011, referiam-se ao fato de que a demanda deveria ser ofertada no período do turno das aulas, sendo contabilizadas 05h por turma para cada curso, e não mais 04h, sendo possível atingir no máximo 20h para 5 ou mais turmas, por curso e turno.

Com relação às atribuições e perfil do Coordenador de Curso, o referido Ofício não apresentou qualquer alteração, mantendo a estrutura do Ofício de 2011.

Em 10 de dezembro de 2013, é aprovada a Deliberação nº 05/2013 do CEE-PR, que dispõe sobre normas para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, revogando as Deliberações 09/06 e 04/08.

Dentre todas as normas estabelecidas por meio desta Deliberação, destaca-se o contido no Título V, que trata do Credenciamento de Instituição de ensino, da Autorização e do Reconhecimento das respectivas renovações de cursos, que aborda em seu Art. 45 a necessidade da indicação do Coordenador de Curso, explicitando-se da seguinte forma:

Art. 45. A instituição de ensino em processo de credenciamento ou já credenciada que pretenda instituir cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio ou de Especialização Técnica de Nível Médio, deverá apresentar, além da documentação e informações exigidas na Deliberação nº 03/13-CEE/PR, um Plano para cada Curso com as seguintes informações básicas:

I – Justificativa;

II – Objetivos;

III – dados gerais do curso: habilitação profissional, eixo tecnológico, carga horária, regime de funcionamento, regime de matrícula, número de vagas, período de integralização do curso, requisitos de acesso, modalidade de oferta;

IV – Perfil profissional de conclusão do curso;

V – Organização curricular contendo as informações relativas à estrutura do curso, quando for o caso:

a) descrição de cada componente curricular contendo ementa;

b) plano de estágio, conforme a Deliberação específica em vigência emitida pelo CEE/PR e a Lei do Exercício Profissional, no caso de profissão regulamentada;

c) descrição das práticas profissionais previstas.

VI – Sistema de avaliação, critérios de aproveitamento de conhecimentos, competências e experiências anteriores;

VII – articulação com o setor produtivo, anexados os termos de convênios para estágios/práticas profissionais, firmados com empresas e outras instituições de ensino;

VIII – plano de avaliação do curso;

IX – Indicação do coordenador de curso, que deverá ser docente graduado com habilitação, qualificação específica e experiência comprovada;

X – Biblioteca, laboratório, instalações físicas e equipamentos adequados à oferta do curso;

XI – indicação de profissional responsável pela manutenção e organização do laboratório;

**XII – indicação do coordenador de estágio, quando for o caso, que deverá ser docente graduado com habilitação e/ou qualificação específica e experiência comprovada na área do curso;**

XIII – relação de docentes graduados com habilitação e qualificação específica nas disciplinas para as quais forem indicados, anexada a documentação comprobatória;

XIV – modelo de certificados e diplomas:

a) certificados com títulos ocupacionais definidos no mundo do trabalho, no caso de qualificação profissional de nível técnico e/ou de Especialização Técnica de Nível Médio.

b) diplomas com explicitação correspondente a título de técnico e eixo tecnológico a que se vinculam. (PARANÁ, CEE-PR Deliberação nº 05/13 Art. 45, 2013, grifo nosso).

Em 11 de dezembro de 2013, emite-se um novo Ofício Circular pela SEED, com a finalidade de definir aos Núcleos Regionais e escolas a eles vinculados, os critérios para a demanda e distribuição da função de Coordenador de Curso, dentre outras.

Nesse Ofício, percebe-se a preocupação em considerar os dispostos nos Editais nº038/2004 e nº 11/2007 dos Concursos da Educação Profissional, considerando a necessidade de Formação Específica na área de atuação, como critério para assumir a função, bem como a indicação de cursos de Pós-Graduação, embora ainda sejam aceitos os profissionais aprovados nas disciplinas da Base Nacional Comum, faz-se necessário a complementariedade da formação na área do curso técnico, como demonstra o item 2 em destaque:

2. Coordenação de Curso, Coordenação de Estágio, Supervisão de Estágio e Suporte Técnico dos Cursos da Educação Profissional Técnica de Todos os Eixos Tecnológicos:

2.1- Educação Profissional Técnica:

i. Pertencer ao Quadro Próprio do Magistério, com Disciplina de concurso ou com concurso na subárea do(s) Curso(s) Técnicos da Educação Profissional ofertado pela Instituição de Ensino, graduado com habilitação e qualificação e/ou pós-graduação (especialização, mestrado ou doutorado) específica na área.

ii. Pertencer ao Quadro Próprio do Magistério, **concurado em Disciplina da Base Nacional Comum, atuando nos Curso(s) Técnico(s) da Educação Profissional, cuja segunda graduação (concluída) compreenda a subárea do(s) curso(s) ofertado(s) pela Instituição de Ensino e com qualificação e/ou pós-graduação (especialização, mestrado ou doutorado) específica na área, conforme a Orientação Conjunta nº 01/2013 – GRHS/DET.**

iii. Pertencer ao Quadro Próprio do Magistério, **concurado em Disciplina da Base Nacional Comum, atuando nos Curso(s) Técnico(s) da Educação Profissional, cuja segunda graduação (concluída) e com qualificação e/ou pós-graduação (especialização, mestrado ou doutorado) compreenda à subárea do(s) curso(s) ofertado(s) pela Instituição** ou considerada como apta pela Orientação Conjunta nº 01/2013 GRHS/DET.

iv. Ter graduação que compreenda subárea do(s) curso(s) ofertado(s) pela Instituição ou considerada como apta pela Orientação Conjunta nº 01/2013 GRHS/DET, cuja Formação Pedagógica possibilitou o ingresso no Quadro Próprio do Magistério para atuar na Base Nacional Comum.

§ 1º - Na inexistência de Professor do Quadro do Próprio do Magistério, a Função de Apoio poderá ser atribuída a Professor contratado em regime especial (PSS), respeitando a sua área de inscrição (disciplinas da formação específica) e ao(s) curso(s) da Educação Profissional considerado habilitado pela Orientação Conjunta nº 01/2013 GRHS/DET, preferencialmente com Formação Pedagógica e/ou qualificação (especialização, mestrado ou doutorado) específica à área.

§ 2º - Existindo empate entre os profissionais elencados acima, compete ao Gestor da Instituição atribuir a Função de Apoio, considerando as características necessárias à função, experiência no

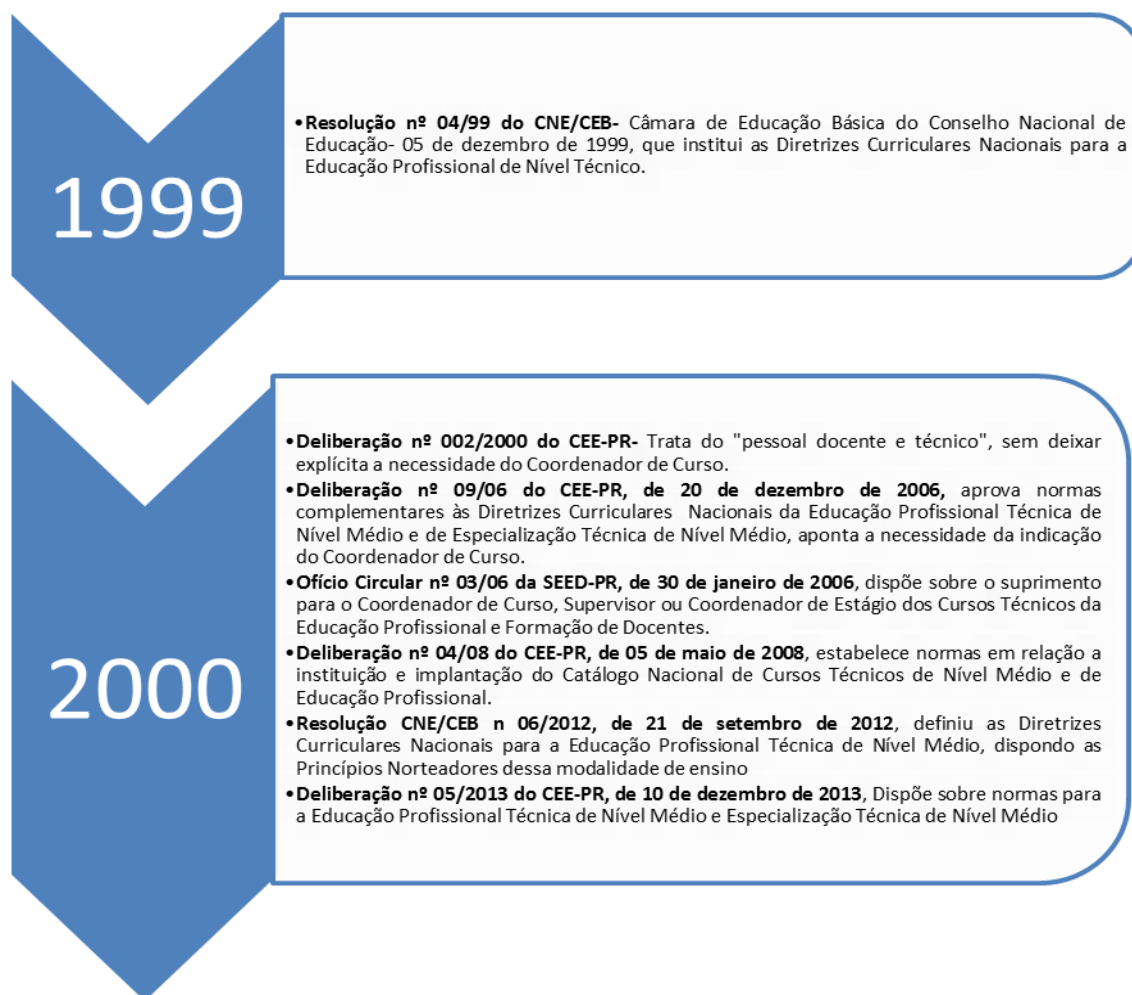
mundo do trabalho e em atividades correlatas ao(s) curso(s) ofertado(s). (PARANÁ, SEED, 2013, p. 7, grifo nosso)

Com relação ao perfil e atribuições do Coordenador de Curso, manteve-se o mesmo disposto nos Ofícios anteriores, sem qualquer atualização.

No ano seguinte, em 17 de dezembro de 2015, por meio do Ofício Circular nº04/15, a SEED-PR, estabelece as novas orientações para distribuição e demanda dos Coordenadores de Curso. Este documento, leva em consideração especialmente a formação acadêmica dos profissionais, bem como sua aprovação em concurso específico para a Educação Profissional, ocorridos anteriormente a 2004, bem como os regidos pelos Editais nº 038/2004 e 11/2007. Novamente, com relação ao perfil e atribuições do Coordenador de Curso, manteve-se o mesmo disposto nos Ofícios anteriores, sem qualquer atualização.

Para uma melhor compreensão da evolução normativa da Educação Profissional e o surgimento da função de Coordenador de Curso no Estado do Paraná, elaborou-se o esquema apresentado na Figura 1 a qual explicita o percurso histórico legal que ampara a atuação do Coordenador de Curso nas instituições que ofertam Cursos Técnicos de Nível Médio, a partir de 1999. Por meio desta, torna-se possível delinear uma linha histórica desta atribuição sob a orientação do CEE-PR e SEED-PR, em consonância com o disposto nas leis.

Figura 1 - Percurso histórico legal do Coordenador de Curso Técnico da SEED



Fonte: Elaboração da autora (2017).

Sabe-se que os processos de formação são construídos no decorrer da história da humanidade e que são influenciados por inúmeros aspectos que tecem as relações existentes no entorno da academia. Deve-se considerar, entretanto que o exposto neste capítulo resgatou o que se compreende como travessia, um por vir de novas possibilidades que se constroem no dia- a- dia da prática pedagógica.

Ao destacar a construção histórica da Pedagogia no Brasil, a constituição do Professor Pedagogo no Estado do Paraná e a identidade um tanto complexa do Coordenador de Curso que atua nos Cursos Técnicos da Rede Pública Estadual do Paraná, cria-se uma triangulação que possibilita uma análise sobre a formação pedagógica e continuada desses sujeitos, visando

compreender de que forma se inter-relacionam no cotidiano de suas práticas nos cursos. Esse aspecto será abordado no capítulo que segue, apontando indicativos quanto às práticas realizadas por Pedagogos e Coordenadores de Curso, bem como apontando possibilidades de promoverem uma educação que seja efetivamente comprometida com a transformação dos sujeitos e do contexto em que se inserem.



## **CAPÍTULO 4 - TEORIA DA COMPLEXIDADE: ROMPENDO O PARADIGMA TRADICIONAL EM BUSCA DE UMA PRÁTICA TRANSFORMADORA: CONTRIBUIÇÃO E DESAFIOS**

Este capítulo tem como principal objetivo abordar as contribuições da Teoria da Complexidade, aprofundando uma análise sobre o tema que dará o aporte teórico para uma proposta de mudança de pensamento e de ação, visando uma prática pedagógica que transponha o modelo conservador de ensino, contribuindo para uma prática inovadora.

Para tal, tomaremos os pressupostos defendidos por Morin (2000), que investiga e incentiva práticas pedagógicas que rompem com a fragmentação do ensino, apontando para a necessidade da construção de um modelo sustentado no Paradigma da Complexidade. Ao partir desta premissa, entende-se que o pensamento complexo se reconhece na “tarefa solidária de religar o conhecimento esfacelado, superando a barbárie presente no modelo civilizatório, resgatando a vida e a unidade múltipla do conhecimento”. (MORIN, 2007, p. 46)

Ao tecer o pensamento complexo, Edgar Morin reflete a complexidade a partir da sua própria vida, realizando incursões nas áreas da Biologia, Física, Cinema e por todo conhecimento que trata do mistério da vida, movido pela curiosidade que o acompanha desde a sua infância.

Durante sua trajetória e sua relação com o conhecimento, convive com a incerteza, com o não-saber, com o contraditório, reunindo diferentes formas de compreender o panorama histórico e social do contexto inserido. Afirma ainda (MORIN, 2007, p. 15), que a Teoria da Complexidade objetiva “integrar, trazer para a reflexão questões humanas negligenciadas e ignoradas ao longo da história, sobretudo pelo paradigma científico da modernidade”, reforçando a importância de se trabalhar de maneira solidária e ética.

Seu trabalho, segundo Petraglia (2011, p. 52) consiste na sistematização da crítica aos princípios, objetivos, hipóteses e conclusões de um saber fragmentado. Afirma ainda que, “a complexidade, cerne do pensamento de Morin, traz em seu bojo a tarefa de ligar tudo que está disjunto”.

Desta forma, a intenção de Edgar Morin vincula-se à promoção de um reencontro com a identidade humana perdida nos caminhos e descaminhos da razão e da ciência, sugerindo que se faz urgente criar novas formas para o relacionamento entre o ser humano e a natureza, bem como novas formas de conceber, de ser e de estar no mundo.

Em sua obra *Introdução ao Pensamento Complexo* (MORIN, 2007, p. 15) afirma que seu objetivo:

[...] não é enumerar os “mandamentos” do pensamento complexo que tentei apresentar. É sensibilizar para as enormes carências de nosso pensamento, e compreender que um pensamento mutilador conduz necessariamente a ações mutilantes.

Ao defender essa premissa, Morin aponta para a importância de compreender o humano em sua natureza biológica e cultural, pois para o autor, vivemos a ruptura entre a razão e o sentimento (alma), cultura humanista e cultura científica, coração e técnica, sensibilidade e eficácia, poesia e manipulação. (MORIN, 2007, p.71)

Ao assumir o pensamento complexo, Morin (2007, p. 62) surge como um autor de grande importância no campo educacional, uma vez que passa a questionar o cartesianismo. Sua reflexão propõe discutir a complexidade a partir de encontros abertos e democráticos, sugerindo a “construção de um conhecimento solidário com a vida. A partir do conhecimento dos elementos físico-químicos-biológico de que somos constituídos, uma nova realidade se abre, rompendo a tranquilidade construída pela ciência clássica”.

Para Morin, segundo Moraes (2012, p. 58), o Pensamento Complexo é um pensamento que:

Relaciona, sendo este o significado mais adequado ao termo *complexus*, que significa “o que está tecido em conjunto”. Em contraposição à maneira de pensar tradicional que fragmenta e disjunta, que divide o campo do conhecimento em disciplinas isoladas, entrincheiradas e classificadas, o Pensamento Complexo seria um modo de religação (*religare*). Ele se apresenta contra o isolamento dos objetos do conhecimento, alegando a necessidade de contextualizá-los, de inserí-los na globalidade a qual pertence.

O autor ainda reforça que a “compreensão da complexidade conduz a um questionamento das bases epistemológicas, suspendendo as certezas,

soltando as amarras e iniciando a aventura rumo ao desconhecido, ao inaudito, ao inexplicável”. (MORIN, 2007, p. 69)

Em síntese, Moraes (2012, p. 59) destaca que a complexidade significa, para Morin:

[...] essa tessitura comum que coloca como sendo inseparavelmente associados o indivíduo e o contexto, a ordem e a desordem, o sujeito e o objeto, o professor e o aluno e todos demais tecidos que regem os acontecimentos, as ações e as interações organizacionais que tecem a trama da vida.

Cabe destacar, que Edgar Morin não desenvolveu uma teoria da educação e que sua obra não se restringe ao debate educacional, enfatizando que tardiamente o autor voltou-se para a temática do pensamento educacional, elaborando princípios educativos que contribuem grandemente para uma educação inovadora e significativa.

Formado em História, Geografia e Direito, Edgar Morin migrou, posteriormente, para filosofia, sociologia, antropologia e epistemologia, reconhecendo-se como um “contrabandista de saberes”, pela facilidade em transitar livremente pelas ciências humanas, ciências da vida e pelo mundo da física. De acordo com Moraes (2012, p. 55), Morin reafirma que “a complexidade é movida pela dinâmica da incompletude e da incerteza, sendo reconhecido como sociólogo, filósofo e antropólogo”.

As obras de maior importância no campo educacional foram produzidas no período de 1990, embora tenham suas raízes em datas remotas.

Em 1964, Morin aceitou o convite de Georges Friedmann para participar do projeto Método in Vivo, desenvolvido na cidade bretã de Plodémet. Este projeto consistia na realização de uma investigação transdisciplinar entre o investigador e a realidade da pesquisa, “reunindo todos os domínios, da economia à psicologia, da mecanização da agricultura à introdução do conforto doméstico”. (MORIN, 2014, p. 75)

Várias técnicas foram utilizadas para a execução do trabalho, dentre elas os relatórios de observação e as entrevistas, que deram subsídios e o impulso para a publicação dos livros Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro (2000) e A Cabeça Bem-Feita (1999).

Em 1973, Morin torna-se diretor do Cetsas-Centro de Estudos Transdisciplinares, Sociologia, Antropologia e Semiologia, permanecendo até 1989, (PETRAGLIA, 2011, p.28), período em orientava e auxiliava na divulgação do caminhar das investigações transdisciplinares da ciência e sua complexidade, quando então a instituição passa a denominar-se Cetsah-Centro de Estudos Transdisciplinares, Sociologia, Antropologia e História, da Ehess-Escola de Altos Estudos em Ciências Sociais em Paris, e ligado ao CNRS-Centro Nacional de Pesquisa Científica.

Em 1990, Morin participa do *Colloque de Cerisy* abordando o pensamento complexo, dando origem à obra “Introdução ao Pensamento Complexo”, na qual, segundo Petraglia (2011, p.34), o autor sistematiza algumas de suas ideias sobre a problemática do pensamento complexo.

No ano de 1994 publica a obra *Meus Demônios*, apresentando uma retrospectiva biográfica, suas ideias e impressões sobre a sua participação no universo cultural e político de seu tempo. De acordo com Petraglia (2011, p.36), Morin relata “sobre seu nascimento, sua origem, seus acertos e erros; enfim, seus demônios”.

Em 1997 e 1998, duas obras coletivas são lançadas no Brasil, contando com a participação de Morin, sendo a primeira, intitulada “Ensaio de complexidade” e a segunda denominada “Ética, solidariedade e complexidade”. Segundo Petraglia (2011, p.38), a partir deste período, Morin torna-se cada vez mais assíduo ao Brasil, dedicando-se com afinco à educação, e a assume como responsabilidade cidadã e planetária.

Nesta ocasião, o autor é convidado pelo ministro da Educação, na França, para refletir sobre a reforma dos saberes no ensino médio, organizando oito jornadas temáticas transdisciplinares, tendo como fruto deste trabalho a obra “A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento”, publicado no ano de 1999. Neste livro Morin aponta para os desafios, oportunidades e necessidades de se pensar uma educação cidadã, indicando a necessidade de se reformar o pensamento. No prefácio da obra, Edgard de Assis Carvalho (2000), destaca que:

O que a reforma do pensamento pretende é educar educadores de modo mais sistêmico, isto é, gerar intelectuais polivalentes, abertos, capazes de refletir sobre a cultura em sentido amplo. Para isso, torna-

se urgente encorajar professores de todos os níveis a religarem suas disciplinas, assim como investir em reformas curriculares que propiciem uma reflexão sobre meta, pontos de vista que rejuntem natureza e cultura, homem e cosmo, e edifiquem uma aprendizagem cidadã capaz de repor a dignidade da condição humana. (CARVALHO, 2000 IN: MORIN, 2014, p. 128).

Apesar de seu trabalho na ocasião limitar-se ao ensino médio, cabe evidenciar que seu objeto de estudo estava interligado à educação geral, incluindo de modo especial o ensino superior, uma vez que consiste na etapa de formação dos professores que atuavam nas escolas.

Suas ideias foram difundidas em diversos cantos do mundo (PETRAGLIA, 2011, p.39), e considerando seu trabalho e o conjunto de seu pensamento e teorização, Morin foi convidado pela UNESCO (1999), para realizar um trabalho que teria como finalidade o pensar a educação no novo milênio de forma coletiva, incorporando sugestões e reflexões de outros educadores, sendo por sua vez sistematizadas por Morin, originando o livro “Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro”, publicado em 1999.

A intenção da UNESCO, ao convidar Edgar Morin para tal produção, era de aprofundar as discussões acerca da visão transdisciplinar da educação, tendo neste trabalho reflexões sobre os saberes indispensáveis para a educação das crianças e adolescentes direcionados ao futuro. Jorge Werthein (2000, p. 11), representante da UNESCO no Brasil, destaca no prefácio da obra:

Foi com o objetivo, entre outros de aprofundar a visão transdisciplinar da educação, que a UNESCO solicitou a Edgar Morin que expusesse suas ideias sobre a educação do amanhã. Edgar Morin aceitou o desafio e nos brindou com um texto da mais profunda reflexão, que sabiamente intitulou de Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro. (WERTHEIN, 2000, apud MORIN, 2000, p. 11)

A obra “Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro” (2000), tão logo foi publicada, passou a ser traduzida em diversos idiomas e encontrando-se presente em 75 países (MORAES, 2012, p. 67), influenciando a educação e apostando na educação para abrir fronteiras entre os saberes em um contexto mundial. Por meio deste trabalho, Morin anuncia os sete saberes constituídos por eixos, e ao mesmo tempo, caminhos que se abrem a todos os

que pensam e fazem educação, e que estão preocupados com o futuro das crianças e adolescentes.

Assim, este capítulo abordará os sete saberes considerados “fundamentais” (MORIN, 2000, p. 13) que a educação do futuro deveria tratar em toda a sociedade e em toda cultura, que serão considerados como referência teórica nesta pesquisa que analisa o contexto da Educação Profissional, considerando os seguintes eixos: As cegueiras do conhecimento: o erro e a ilusão, Os princípios do conhecimento pertinente, Ensinar a condição humana, Ensinar a identidade terrena, Enfrentar as incertezas, Ensinar a compreensão e a Ética do gênero humano.

#### 4.1 SOBRE AS CEGUEIRAS DO CONHECIMENTO: O ERRO E A ILUSÃO

Não há conhecimento que não esteja, em algum grau, ameaçado pelo erro e pela ilusão. (MORIN, 2000, p. 19). Por meio desta afirmativa, Morin evidencia que o conhecimento, “sob forma de palavra, de ideia, de teoria, é o fruto de uma tradução/reconstrução por meio da linguagem e do pensamento e, por conseguinte, está sujeito ao erro”. Acrescenta ainda que este conhecimento comporta também a interpretação, que introduz o risco do erro na subjetividade do conhecedor, de sua visão do mundo e de seus princípios de conhecimento, e que a afetividade pode fortalecê-lo. Para Morin (2000, p. 20) ao tratar sobre a afetividade destaca que:

A afetividade pode asfixiar o conhecimento, mas pode fortalecê-lo. Há estreita relação entre a inteligência e a afetividade: a faculdade de raciocinar pode ser diminuída, ou mesmo destruída, pelo déficit de emoção, o enfraquecimento da capacidade de reagir emocionalmente pode mesmo estar na raiz de comportamentos irracionais.

Desta forma, é possível afirmar segundo o autor, que o desenvolvimento da inteligência é inseparável do mundo da afetividade, da curiosidade, da paixão e da emoção, havendo uma relação direta entre a capacidade de emoções e o estabelecimento de comportamentos racionais.

Morin afirma que a racionalidade é a maior proteção contra o erro e a ilusão, uma vez que pela via da racionalidade construtiva torna-se possível a elaboração de teorias coerentes, compatíveis com as ideias que as compõem e

com os dados empíricos aos quais se aplica. Por outro lado, há a racionalidade crítica exercida sobre os erros e ilusões das crenças, doutrinas e teorias. Entretanto, alerta para o fato de que a racionalidade traz uma possibilidade de erro e ilusão quando se perverte, convertendo-se em racionalização. Para Morin (2000, p. 23), é importante evidenciar que:

A racionalização se crê racional porque constitui um sistema lógico perfeito, fundamentado na dedução ou na indução, mas fundamenta-se em bases mutiladas ou falsas e nega-se à contestação de argumentos e à verificação empírica. A racionalização é fechada, a racionalidade é aberta. A racionalização nutre-se nas mesmas fontes que a racionalidade, mas constitui uma das fontes mais poderosas de erros e ilusões. Dessa maneira, uma doutrina que obedece a um modelo mecanicista e determinista para considerar o mundo não é racional, mas racionalizadora.

Ao defender a racionalidade aberta, Arnt (2012, p. 184) destaca a importância do professor nesse processo sendo que:

Se é fundamental ao docente entender as disciplinas, ressalto a importância da compreensão que vem do desdobramento do ser em relação à vida, ao seu tempo, ao nosso tempo, vendo o mundo a partir das disciplinas, mas não só... eis a necessidade de uma nova relação com o meio, que somente pode consubstanciar-se mediante uma nova relação consigo mesmo. Mas tal relação deve envolver a multidimensionalidade humana, e, para tanto, atender ao artigo 5º da Carta, olhando o ser e suas necessidades através das ciências exatas, das ciências humanas, da arte, da literatura, da poesia e da experiência espiritual. Em algum momento, nos perdemos de algumas dimensões. Eis a importância da proposta da racionalidade aberta, pois não podemos nos restringir ao campo racional na nossa relação com o mundo.

Assim, Morin (2000, p. 23) afirma que “a verdadeira racionalidade, aberta por natureza, dialoga com o real que lhe reside”. É por sua vez o fruto do debate argumentado das ideias, e não propriedade de um sistema de ideias. Destaca ainda que o racionalismo ignora os seres, a subjetividade, a afetividade e a vida, é então irracional.

A racionalidade deve reconhecer os limites da lógica, do determinismo e do mecanicismo, negocia com a irracionalidade, não pela crítica, mas pela autocrítica e daí decorre de reconhecer, na educação do futuro, um princípio de incerteza racional.

Nessa perspectiva de compreensão dos caminhos da educação do futuro, Morin aponta para a necessidade de considerar a “zona invisível dos

paradigmas”, que de acordo com o autor, podem ser definidos por Promoção/ seleção dos conceitos-mestres da inteligibilidade ou por Determinação das operações lógicas-mestras.

Com relação aos paradigmas voltados à Promoção/ seleção dos conceitos-mestres da inteligibilidade concentram-se a Ordem, nas concepções deterministas, a Matéria, nas concepções materialistas, o Espírito nas concepções espiritualistas, e a Estrutura nas concepções estruturalistas. Nesse contexto estão presentes o nível paradigmático do princípio da seleção das ideias que estão integradas no discurso e na teoria, ou postas de lado e rejeitadas. MORIN (2000, p. 25)

Em síntese, para Morin (2000, p. 25):

O paradigma efetua a seleção e a determinação da conceptualização e das operações lógicas. Designa as categorias fundamentais da inteligibilidade e opera o controle de seu emprego. Assim, os indivíduos conhecem, pensam e agem segundo paradigmas inscritos culturalmente neles.

Acredita que um paradigma pode ao mesmo tempo elucidar e cegar, revelar e ocultar, expondo o seu “problema-chave” do jogo da verdade e do erro. E daí, segundo Morin (2000, p.31) “decorre a necessidade de destacar em qualquer educação, as grandes interrogações sobre nossas possibilidades de conhecer”. Para tal, Morin (2000, p.31) indica que:

Devemos compreender que na busca da verdade, as atividades auto-observadoras devem ser inseparáveis das atividades observadoras, as autocríticas, inseparáveis da crítica, os processos reflexivos, inseparáveis dos processos de objetivação.

Ao assumirmos esta condição, acredita-se na necessidade de civilizar nossas teorias, ou seja, desenvolver uma nova geração de teorias abertas, racionais, críticas, reflexivas, autocríticas e principalmente, que sejam aptas a auto-reformar, ou seja, necessitamos que se cristalize um paradigma que permita o conhecimento complexo.



## 4.2 SOBRE OS PRINCÍPIOS DO CONHECIMENTO PERTINENTE

Um dos questionamentos de Morin no campo da Educação refere-se à inadequação do conhecimento, pois de acordo com o autor, existe uma desarticulação dos saberes, não havendo clareza quanto ao “o que ensinar” e “quais saberes ensinar”.

Segundo Morin (2000, p. 36), o que existe é uma desarticulação dos saberes, que apresenta saberes desunidos, divididos, compartimentados, visto que nos currículos tradicionais, o conhecimento está organizado em disciplinas isoladas, que não reconhecem a importância da globalidade do conhecimento e a necessária reforma do pensamento.

Esses questionamentos contribuem para que a educação, nos modelos tradicionais, não considere os problemas e realidades cada vez mais multidisciplinares, transversais, multidimensionais, transnacionais, globais e planetários, tornando invisíveis o contexto, o global, o multidimensional e o complexo, sendo estes elementos fundamentais para uma educação que valorize o conhecimento pertinente.

Para melhor compreensão, Morin (2000, p. 94) comenta que “o conhecimento pertinente não se restringe a informação, mas conduz a uma compreensão contextualizada na cultura científica e na cultura humanista”. Desta forma, o conhecimento das informações ou dados isolados são insuficientes. Faz-se necessário situar as informações e os dados em seu contexto para que tenham sentido.

Desta forma, afirma que a educação deve considerar as relações existentes entre o todo e as partes, considerando o global, como sendo mais que o contexto e definindo-o como “conjunto das diversas partes ligadas a ele de modo inter-retroativo ou organizacional”. Dessa forma Morin (2000, p. 37) explicita que “uma sociedade é mais que um contexto: é o todo organizador de que fazemos parte. O planeta Terra é mais do que um contexto: é o todo ao mesmo tempo organizador e desorganizador de que fazemos parte”. Para o autor, é “impossível conhecer as partes sem conhecer o todo, tampouco

conhecer o todo sem conhecer particularmente as partes”. (MORIN, 2000, p. 37)

Um elemento fundamental na perspectiva de uma educação inovadora refere-se à compreensão de que o ser humano é ao mesmo tempo biológico, psíquico, social, afetivo e emocional, ou seja, deve ser considerado em sua multidimensionalidade. Essa é uma das características do conhecimento pertinente, que considera o caráter multidimensional e com ele todas as dimensões humanas são consideradas, ultrapassando meros interesses econômicos.

Resgata-se, portanto, a integração corpo/mente, pensamento/sentimento, conhecimento/autoconhecimento e a importância da flexibilidade corporal, mental e espiritual nos processos de construção do conhecimento, bem como nas atividades mais sutis relacionadas à intuição, à ética e à estética. É um conhecimento que colabora para religar o que antes estava separado, que percebe que dentro de cada um de nós existe um microcosmo dialogando com o macrocosmo, revelando-nos, assim, que a realidade é maior ou menor que a soma das partes envolvidas. (MORAES, 2012, p.84)

Outro elemento a ser considerado na proposição de uma prática pedagógica que considere o conhecimento pertinente refere-se ao enfrentar a complexidade, promovendo em consequência, a “inteligência geral” (MORIN, 2000, p. 39), apta a referir-se ao complexo, ao contexto, de modo multidimensional e dentro da concepção global, sendo este um dos objetivos da educação inovadora.

De acordo com Morin (2000, p. 38) a concepção defendida sobre a complexidade traz em seu significado e sentidos a seguinte descrição:

*Complexus* significa o que foi tecido junto; de fato, há complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo (como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico) e há um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre o objeto de seu conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si. Por isso a complexidade é a união entre a unidade e a multiplicidade.

O autor comenta ainda que uma reforma programática não seria o suficiente, por isso interpela por uma reforma paradigmática, sendo essencial repensar as bases que fundamentam a educação, a aquisição do conhecimento, bem como sua inteligibilidade e articulação. Dessa forma, o conhecimento contextualizado pensa os problemas de forma geral, incentivando a criatividade e a curiosidade exigindo, segundo aponta Moraes (2012, p. 89):

A complexidade, exige de cada docente a criação de ambientes e contextos de aprendizagem mais dinâmicos e flexíveis, mais cooperativos e solidários, a criação de ecossistemas educacionais nos quais prevaleça a solidariedade, a parceria, a ética, a generosidade, o companheirismo, o diálogo na busca constante de soluções aos conflitos emergentes, bem como o respeito às diferenças e o reconhecimento da diversidade cultural, da existência de diferentes estilos de aprendizagem que tanto enriquecem as experiências individuais e coletivas, experiências que tanto embelezam nossas vidas.

Ao considerar que a educação deve favorecer possibilidades de formular e resolver problemas essenciais e estimular o uso total da inteligência geral. Morin indica a necessidade do livre exercício da curiosidade, utilizando os conhecimentos existentes, superando a falsa racionalidade. De acordo com Souza (2012, p. 166):

Morin tem chamado a atenção para o fato que o pensar complexo implica a certeza da incerteza e que a lógica da complexidade é ainda marginal no pensamento científico, no epistemológico e no filosófico. Para ele, a complexidade não deve ser considerada uma receita, uma resposta pronta e acabada, mas um desafio e uma motivação para pensar. Além disso, a complexidade está relacionada com a ideia de incompletude do conhecimento e, nesse sentido, apropriar-se de seus ensinamentos para planejar a formação docente requer trabalhar o conhecimento multidimensional, a articulação dos saberes de diferentes disciplinas e de diferentes campos do conhecimento, levando em consideração a teia de suas dimensões.

E esse é um grande desafio que se apresenta na atualidade, uma vez que a articulação dos saberes se constitui como uma barreira a ser superada frente aos currículos com suas estruturas fragmentadas, impedindo a percepção do global, quando fragmenta em parcelas o conhecimento, quanto do essencial, que o dissolve. O recorte das disciplinas impossibilita aprender “o que está tecido junto”, ou seja, o complexo. Dessa forma, Morin (2000, p. 41)

afirma que um dos problemas essenciais reside no conhecimento especializado, que abstrai, compartimenta, fragmenta e impede a sistemicidade, compreendida como a relação entre a parte com o todo, bem como a multidimensionalidade.

A educação tradicional nos ensinou a separar, compartimentar, isolar e não a unir os conhecimentos e dessa maneira, as interações, as retroações, os contextos e as complexidades presentes entre as disciplinas tornam-se invisíveis, gerando a incapacidade de contextualizar e de globalizar. Para Morin (2000, p. 43): “a inteligência parcelada, compartimentada, mecanicista, disjuntiva e reducionista rompe o complexo mundo em fragmentos disjuntos, fraciona os problemas, separa o que está unido, torna unidimensional o multidimensional”, ou seja, desconhece-se o que está tecido junto.

Assim, Morin aponta para uma perspectiva de superação do pensamento que separa e reduz, para avançar para o pensamento que distingue e une o que segundo ele não se trata de abandonar o conhecimento das partes pelo conhecimento das totalidades, nem da análise pela síntese; é preciso conjugá-las.

#### 4.3 SOBRE ENSINAR A CONDIÇÃO HUMANA

Educar é primeiramente, compreender a condição humana, e esse é um dos objetivos fundamentais de uma educação inovadora, uma vez que ao interrogar a nossa condição humana, nos remete a questionar nossa posição no mundo.

De acordo com o autor, compreender o humano é compreender sua unidade do múltiplo, sendo de acordo com Morin (2000, p. 48), “impossível conceber a unidade complexa do ser humano pelo pensamento disjuntivo”, ou seja:

Que concebe nossa humanidade de maneira insular, fora do cosmos que a rodeia, da matéria física e do espírito do qual somos constituídos, bem como pelo pensamento redutor, que restringe a unidade humana a um substrato puramente bio-anatômico. As ciências humanas são elas próprias fragmentadas e

compartimentadas. Assim, a complexidade humana torna-se invisível e o homem desvanece.

Disso decorre a necessidade urgente para a educação, de promover um “remembramento dos conhecimentos oriundos das ciências naturais, a fim de situar a condição humana no mundo”, reconhecendo nossa relação com a natureza.

Para Morin, o conhecimento produzido pelas ciências da natureza ampliou a compreensão da condição do ser humano no mundo, uma vez que as pesquisas biológicas, por exemplo, promoveram avanços para a compreensão do ser humano na biosfera, acarretando um encontro entre a Biologia, a Física e a Química, possibilitando por sua vez a religação dos saberes e a compreensão da condição humana.

De acordo com o autor, é possível compreender que:

Somos originários do cosmos, da natureza, da vida, mas devido à própria humanidade, à nossa cultura, à nossa mente, à nossa consciência, tornamo-nos estranhos a este cosmos, que nos parece secretamente íntimo. Nosso pensamento e nossa consciência fazem-nos conhecer o mundo físico e distanciam-nos dele. O próprio fato de considerar racional e cientificamente o universo separa-nos dele. Desenvolvemo-nos além do mundo físico e vivo. É nesse “além” que tem lugar a plenitude da humanidade. (MORIN, 2000, p. 51)

Em seus questionamentos Morin indica para a compreensão do ser humano que está interligada à Terra, ao Universo. Compreende que as partículas que constituem o organismo humano estão presentes na auto-organização viva do Planeta Terra. Desta forma, a compreensão da condição humana está conectada à complexidade da vida planetária, uma vez que a vida planetária é também cósmica. Para Morin, “o ser humano está na natureza, a natureza está no ser humano” sendo a vida uma relação complexa a ser compreendida.

Entretanto, o autor evidencia que “o homem somente se realiza plenamente como ser humano pela cultura e na cultura” (Morin, 2000, p. 52), destacando que não há cultura sem cérebro humano e que não há mente, compreendida por ele como capacidade de consciência e pensamento, sem cultura.

Origina-se, portanto, a tríade cérebro/mente/cultura, em que cada um dos elementos é necessário ao outro, fazendo emergir a outra face da complexidade humana, o circuito razão/ afetividade/ pulsão.

Finalmente, Morin, destaca a existência de outra relação triádica entre indivíduo/ sociedade/ espécie, por meio da qual, as interações entre os indivíduos produzem a sociedade, que testemunha o surgimento da cultura, e que retroage sobre os indivíduos pela cultura. (MORIN, 2000, p. 54)

A ligação entre o que é essencialmente biológico e o que é essencialmente cultural (social) acontece por meio do uso da linguagem. Para Morin (2007, p. 37), “o homem faz-se na linguagem que o faz”, acreditando que se encontra na linguagem (expressão humana) o encontro entre o *Homo sapiens* (razão), *Homo Demens* (loucura/demência), *Homo ludens* (lúdico, jogo da vida), *Homo economicus* (lucros econômicos), *Homo poeticus*, *Homo faber* (trabalhador), *Homo prosaicus* (prosaico) e *Homo mytologicus* (mitológico).

Nesse sentido, cabe à educação considerar a ideia de unidade da espécie humana sem apagar a ideia de diversidade, e que a sua diversidade não apague a ideia de unidade, pois há uma unidade humana. Para Morin (2000, p. 55), “é preciso conceber a unidade do múltiplo, a multiplicidade do uno, cabendo à educação ilustrar este princípio de unidade/diversidade em todas as esferas”.

Para corroborar com as ideias de Morin, a contribuição de Bataloso (2012, p. 155) aponta que educar para a condição humana, deveria:

[...] ser compreendida como um inacabado e permanente processo de autoconhecimento e de autoinvestigação externa e interna. Um processo no qual se conjuga, ao mesmo tempo, nossa condição de seres em um mundo que viajamos em uma mesma nave planetária, assim como nosso caráter singular e individual no qual se condensam pensamentos, emoções, motivações, vivências e experiências presentes em nosso caminhar.

Nessas relações estabelecidas é que o ser humano transcende a sua animalidade, por meio das relações sociais, na relação com o outro, na manifestação do amor, no agir ético e solidário, havendo por sua vez uma relação de interdependência entre o biológico e o cultural. Morin sugere desta forma, a inseparabilidade dos termos cérebro, cultura e espírito, afirmando que que o que o intelecto produz, ele o produz a partir da relação cérebro-cultura-

espírito. Para Morin (2007, p. 53) a condição humana encontra na dialógica biológico/cultural abertura para a compreensão da complexidade em que está envolvido.

Por fim, acentua que para educar é fundamental compreender a condição humana em suas múltiplas faces: física, biológica, psíquica, cultural, social e histórica, ressignificando a humanidade e conduzindo “à tomada de conhecimento, por conseguinte, de consciência, da condição humana a todos os humanos e da muito rica e necessária diversidade dos indivíduos, dos povos, das culturas, sobre nosso enraizamento como cidadãos da Terra”. (MORIN, 2000, p.61).

#### 4.4 SOBRE ENSINAR A IDENTIDADE TERRENA

A identidade terrena do ser humano é um dos princípios educativos defendidos por Morin, sendo o ponto de partida para as reflexões acerca dos próprios problemas e de seu tempo. Para o autor, significa refletir sobre a complexidade da crise planetária que caracterizou o século XX, marcada pela dominação e devastação, mostrando que todas as partes do mundo precisam ser intersolidárias, uma vez que enfrentam problemas semelhantes de vida e morte.

Para Morin, somos partes de um processo de eco-organização da vida planetária e estamos imersos em interações multidimensionais em que os elementos físico-químico-biológicos integram-se e desintegram-se. Dessa forma, o ser humano, ao transformar-se, transforma a sua casa, a biosfera terrestre.

No livro *A Cabeça Bem-feita* publicado em 1999, Morin afirma que “conhecer o humano não é separá-lo do Universo, mas situá-lo nele”, afirmando ainda que “estamos, a um só tempo, dentro e fora da natureza” Sendo:

[...] filhos do cosmo, mas, até em consequência de nossa humanidade, nossa cultura, nosso espírito, nossa consciência, tornamo-nos estranhos a esse cosmo do qual continuamos secretamente íntimos. Nosso pensamento, nossa consciência, que

nos fazem conhecer o mundo físico, dele nos distanciam ainda mais. (MORIN, 2014, p. 38)

Compreendendo esta premissa, Morin (2000, p. 76) evidencia que a humanidade é uma entidade planetária e biosférica, indicando que se faz:

[...] necessário aprender a “estar aqui” no planeta. Aprender a estar aqui significa: aprender a viver, a dividir, a comunicar, a comungar; é o que se aprende somente nas- e por meio de – culturas singulares. Precisamos doravante aprender a ser, viver, dividir e comunicar como humanos do planeta Terra, não mais somente pertencer a uma cultura, mas também a ser terrenos. Devemo-nos dedicar não só a dominar, mas a condicionar, melhorar, compreender.

Buscar a compreensão da identidade terrena é sobretudo, uma missão solidária, integradora de épocas e histórias, de vidas e de obras, por meio do qual o pensamento integra-se, na ordem e na desordem. Deve por sua vez inscrever nos indivíduos o que Morin (2000, p 76) denomina por:

*a consciência antropológica*, que reconhece a unidade na diversidade;

*a consciência ecológica*, isto é, a consciência de habitar, com todos os seres mortais, a mesma esfera viva (biosfera): reconhecer nossa união consubstancial com a biosfera conduz ao abandono do sonho prometeico do domínio do universo para nutrir a aspiração de convivibilidade sobre a Terra;

*a consciência cívica terrena*, isto é, da responsabilidade e da solidariedade para com os filhos da Terra;

*a consciência espiritual da condição humana* que decorre do exercício complexo do pensamento e que nos permite, ao mesmo tempo, criticar-nos mutuamente e autocriticar-nos e compreender-nos mutuamente.

É importante evidenciar que a identidade terrena está integrada à condição humana e este caminho é percorrido por Morin, buscando a compreensão das raízes terrenas da existência humana. O autor destaca (Morin, 2000, p. 76) que nós, seres humanos, temos uma origem comum, a qual nos identifica. Entretanto, esta identificação não se restringe à genética, a um cérebro, a um intelecto que produz cultura e por sua vez nos diferencia dos demais seres vivos. Ela se dá também, pela capacidade de se emocionar, de simpatizar, de construir laços de amizade, bem como de desafetos e ódio.



Por esse motivo, ressalta a necessidade de aprender a “estar aqui” no Planeta, de compreender a condição humana e a identidade terrena comum aos seres que habitam o Planeta Terra, considerando que somos dotados de características que nos fazem únicos. Para Morin (2007, p. 49) o fato de sermos únicos é também uma grande responsabilidade uma vez que se espera que o ser-humano co-habite e viva na Terra de maneira sustentável, ética e solidária, considerando que:

Somos os únicos, na Terra, entre os seres vivos, a dispor de um aparelho cerebral hipercomplexo, os únicos a dispor de uma linguagem de articulação dupla para a comunicação entre os indivíduos, os únicos a dispor de consciência. MORIN (2007, p. 49)

Desta forma, devemos compreender a relação entre a condição humana e a identidade terrena, sendo esta o elemento que interliga a diversidade e a multiplicidade da vida, bem como a espécie humana e suas raízes. Morin acentua ainda que, apesar da diversidade de povos, de culturas, de línguas, o ser humano possui as mesmas características fundamentais da humanidade e segundo aponta, “a riqueza da humanidade reside na sua diversidade criadora, mas a fonte de sua criatividade está em sua unidade geradora” (Morin, 2000, p. 65)

Faz-se necessário um encontro com o passado, encontrando energia para enfrentar seu presente e preparar o futuro. Que este futuro seja complementar e não antagônico, comprometendo-se a solidarizar a Terra e transformar a espécie humana em verdadeira humanidade. Sendo assim, a consciência de nossa humanidade nesta era planetária deveria “conduzir-nos à solidariedade e a comiseração recíproca, de indivíduo para indivíduo, de todos para todos”. (Morin, 2000, p. 78)

Para tal, é preciso tomar a educação como o elemento que, de acordo com Morin (2000, p. 72) “é ao mesmo tempo transmissão do antigo e abertura da mente para receber o novo”, encontrando-se no cerne da nova missão, que é a de educar para a cidadania terrestre, tendo no pensamento complexo a compreensão da condição humana e sua inserção em um Planeta permeado de interconexões.

Partindo dessa premissa, Batalloso (2012, p. 153) explicita que se faz necessário:

[...] uma educação, que seja capaz de responder coerentemente aos desafios e necessidades existenciais do tempo que nos toca viver, desenvolvendo, por sua vez, todas as dimensões da pessoa humana. Mas ao mesmo tempo, necessitamos de uma educação dotada de fundamentos ontológicos, epistemológicos e metodológicos mais de acordo com nossa condição humana, sendo capaz de prever e afrontar os cada vez mais incertos, surpreendentes e irreversíveis danos do modelo de civilização que temos criado.

Deve-se pensar em uma educação que seja capaz de criar condições em que se sustentem teorias mais explicativas e compreensivas da realidade, mas, segundo ressalta Batalloso (2012, p. 154), que sejam também dotadas de recursos e tecnologias capazes de satisfazer as necessidades, trazer harmonia e bem-estar a todos os seres humanos, sem exceção. Trata-se de uma educação “comprometida com os seres humanos de seu tempo e sensivelmente dirigida à aprendizagem da existência humana”.

Ao refletir sobre a identidade terrena, Morin (2014, p. 72) evidencia que nos dias de hoje podemos conceber, ao mesmo tempo, uma comunidade de destino, referindo-se ao fato de que todos os seres humanos estão sujeitos às mesmas ameaças mortais; uma identidade humana comum; referindo-se ao fato de que há uma unidade genética de espécie, não importando a “raça”; uma comunidade de origem terrestre; referindo-se a nossa ascendência e identidade, mamífera, vertebrada, filhos da Terra. Afirma ainda que:

A consciência e o sentimento de pertencermos à Terra e de nossa identidade terrena são vitais atualmente. A progressão e o enraizamento desta consciência de pertencer a nossa pátria terrena é que permitirão o desenvolvimento, por múltiplos canais e em diversas regiões do globo, de um sentimento de religação e intersolidariedade, imprescindível para civilizar as relações humanas. (MORIN, 2014, p. 73)

Assim, defende a ideia de que por meio da educação deve-se contribuir para uma formação que permita enraizar a identidade nacional, a identidade continental e a identidade planetária, promovendo uma consciência solidária e responsável.

#### 4.5 SOBRE ENFRENTAR AS INCERTEZAS

A educação inovadora precisa conceber a ideia de que a história humana foi e continua a ser uma aventura desconhecida. A essa afirmação (Morin, 2000, p. 80) acrescentam-se todas as “incertezas devido à velocidade e a aceleração dos processos complexos e aleatórios de nossa era planetária, que nem a mente humana, nem um supercomputador poderiam abarcar”.

Ao longo da história da humanidade, quem teria pensado nos rumos que foram tomados na direção de guerras, catástrofes, alianças entre países, ataques aéreos e disputas jamais imaginadas? Ao partir desse pressuposto, Morin (2000, p. 81) afirma que:

A história avança, não de modo frontal como um rio, mas por desvios que decorrem de inovações ou de criações internas, de acontecimento ou acidentes externos. A transformação interna começa a partir de criações inicialmente locais e quase microscópicas, efetua-se em meio inicialmente restrito a alguns indivíduos e surge como desvios em relação à normalidade. Se o desvio não for esmagado, pode, em condições favoráveis, proporcionadas geralmente por crises, paralisar a regulação que o freava ou reprimia, para, em seguida, proliferar de modo epidêmico, desenvolver-se propagar-se tendência cada vez mais poderosa, produzindo a nova normalidade.

Tendo isso posto, evidencia-se que não há evolução que não seja desorganizadora/ reorganizadora em seu processo de transformação, pois trazem novos desenvolvimentos e avanços na técnica, na indústria, nas ciências e na tecnologia, resultado de uma história que contempla uma sobreposição de fatos, “incertezas, que comportam evoluções, involuções, progressões, regressões, rupturas”. (MORIN, 2000, p. 83)

Para Morin, uma nova consciência começa a surgir quando o homem, confrontado de todos os lados pelas incertezas, é levado a aprender a enfrentá-las. Nesse sentido, acredita que a educação deve voltar-se às incertezas relacionadas ao conhecimento, uma vez que “conhecer e pensar não é chegar a uma verdade absolutamente certa, mas dialogar com a incerteza”. (MORIN, 2014, p. 59)

Por isso, o autor destaca que:

[...] importa não ser realista no sentido trivial (adaptar-se de imediato), nem irrealista no sentido trivial (subtrair-se às limitações da realidade); importa ser realista no sentido complexo: compreender a incerteza do real, saber que há algo possível ainda invisível no real.

Na incerteza do conhecimento, apresenta-se permanentemente o risco de ilusão e erro, sendo segundo Morin, nas certezas doutrinárias, dogmáticas e intolerantes que se encontram as piores ilusões, podendo gerar “arquipélagos de certezas”.

As incertezas também estão presentes nas ações, pois frente a uma alternativa, decide-se, escolhe-se, sugere-se e aposta-se. Nesse momento intervém a noção de *ecologia da ação*. Para Morin (2000, p.86) “tão logo o indivíduo empreende uma ação, qualquer que seja, esta começa a escapar de suas intenções”, pois entra em um universo de interações. Em suma, a ecologia da ação leva em consideração a complexidade inerente à mesma, ou seja, o aleatório, o acaso, iniciativa, decisão, inesperado, imprevisto, consciência e transformações.

A grande incerteza a enfrentar na ecologia da ação compreende três princípios descritos por Morin (2000, p. 88), indicando:

O circuito risco/precaução: o princípio da incerteza provém da dupla necessidade do risco e da precaução. Para toda ação empreendida em meio incerto, existe contradição entre o princípio do risco e o princípio da precaução, sendo um e outro necessários [...]

O circuito fins/meios: [...] como os meios e os fins inter-retro-agem uns sobre os outros, é quase inevitável que meios sórdidos a serviço de fins nobres pervertam estes e terminem por substituí-los. [...] ao contrário, é possível que ações perversas conduzam a resultados felizes, justamente pelas reações que provocam. Então, não é absolutamente certo que a pureza dos meios conduza aos fins desejados, nem que sua impureza seja necessariamente nefasta.

O circuito ação/contexto: toda ação escapa à vontade de seu autor quando entra no jogo das inter-retro-ações do meio em que intervém.

Ao aceitar o desafio, o autor indica que há dois meios para enfrentar a incerteza da ação, o qual o primeiro consiste na aposta consciente da decisão, entendida por Morin (2000, p. 90) como “a noção de aposta deve ser generalizada quanto a qualquer fé, a fé em um mundo melhor, a fé na fraternidade ou na justiça” e o segundo recorre à estratégia.

A estratégia opõe-se ao programa, sendo este a determinação *a priori* de uma sequência de ações tendo em vista um objetivo. Para Morin (2014, p. 62), “O programa é eficaz, em condições externas estáveis, que possam ser determinadas com segurança. Mas as menores perturbações nessas condições desregulam a execução do programa e o obrigam a parar”.

A estratégia, ao contrário, elabora um cenário de ação, examinando as incertezas da situação, as probabilidades, procurando incessantemente reunir informações colhidas e os acasos encontrados durante o percurso. Para Morin (2014, p. 62) uma estratégia “traz em si a consciência da incerteza que vai enfrentar e, por isso, encerra uma aposta”.

Desta forma, Petraglia (2012, p. 132) evidencia a necessidade de que a educação favoreça:

[...] o aprender a conviver com as incertezas, reveladas ao longo dos séculos, por meio da microfísica, da termodinâmica, da cosmologia, das ciências biológicas, das neurociências e da história, ainda que também tenham nos fornecido algumas certezas, muitas delas provisórias.

Acredita ainda que a complexidade do mundo já descortinou inúmeros feitos e que a educação deve estar preparada para a ideia de que a aventura desconhecida da humanidade “abarca também o conhecimento com seus erros e ilusões”. (PETRAGLIA, 2012, p. 132)

#### 4.6 SOBRE ENSINAR A COMPREENSÃO

Uma das finalidades essenciais da educação remete-se ao ensinar e aprender a compreensão, entendendo que a compreensão mútua é meio e fim de qualquer comunicação humana constituindo-se em uma necessidade básica para o respeito às diferenças e para a solidariedade.

Para Morin (2000, p. 94), “a comunicação não garante a compreensão”, uma vez que mesmo que a informação seja bem transmitida, acarreta a inteligibilidade, condição necessária, mas não suficiente para a compreensão. Afirma ainda que:

Há duas formas de compreensão: a compreensão intelectual ou objetiva e a compreensão humana subjetiva. Compreender significa intelectualmente apreender em conjunto, *comprehendere*, abraçar junto (o texto e seu contexto, as partes e o todo, o múltiplo e o uno). A compreensão intelectual passa pela inteligibilidade e pela explicação. (MORIN, 2000, p. 94)

Entretanto a compreensão humana vai além da explicação, visto que compreender inclui necessariamente um processo de empatia, simpatia e generosidade, elementos que a explicação não contempla posto a sua característica objetiva. O autor evidencia que de todos os saberes, a compreensão humana lhe parece o mais importante, pois:

Compreender não é o mesmo que explicar, explicar é uma coisa objetiva. Compreender é perceber os vários lados de uma pessoa, os vários ângulos de um problema. A compreensão necessita de um movimento de empatia. O mais grave é que na vida, na nossa vida cotidiana, desenvolvemos muito pouco a compreensão. Onde está a compreensão em relação aos estrangeiros, aos povos culturalmente distintos de nós? (MORIN, 2012, p. 36)

Morin aponta ainda sobre a necessidade de educar para ultrapassar os obstáculos exteriores à compreensão, nos quais estão presentes o “ruído” (Morin, 2000, p. 95) que gera mal-entendido ou o não-entendido; a polissemia, trazendo a ideia de que uma palavra pode significar diferentes usos, valores, crenças, ou seja, toda a contribuição das humanidades; a ignorância dos ritos e costumes do outro; a incompreensão dos Valores; a incompreensão dos imperativos éticos próprios a uma cultura; a impossibilidade de compreender as ideias ou argumentos de outra visão de mundo ou outra filosofia, e enfim e sobretudo, “a impossibilidade de compreensão de uma estrutura mental em relação a outra”. (MORIN, 2000, p. 96)

Ao apontar esses obstáculos à compreensão, o autor evidencia que, além da indiferença encontram-se também o egocentrismo, o etnocentrismo e o sociocentrismo. Ao tratar do egocentrismo, Morin (2012, p. 37) afirma que “o egocentrismo é uma coisa vital”, significa a possibilidade de ser eu mesmo, e o princípio gerador da comunidade que se inicia. Para Morin (2000, p. 97) o egocentrismo:

[...] amplia-se com o afrouxamento da disciplina e das obrigações que anteriormente levavam à renúncia aos desejos individuais, quando se

opunham à vontade dos pais ou cônjuges. Hoje a incompreensão deteriora as relações pais-filhos, marido-esposas. Expandem-se como um câncer na vida cotidiana, provocando calúnias, agressões, homicídios psíquicos (desejos de morte). O mundo dos intelectuais, escritores ou universitários, que deveria ser mais compreensivo, é o mais gangrenado sob o efeito da hipertrofia do ego, nutrido pela necessidade de consagração e de glória.

O etnocentrismo e o sociocentrismo podem despojar o estrangeiro da qualidade de ser humano, tendo em suas bases as premissas da autojustificação, da incapacidade de se autocriticar, dos raciocínios paranoicos, da arrogância, da recusa, do desprezo e da fabricação e condenação de culpados. Segundo Morin (2000, p. 98) “a incompreensão produz tanto o embrutecimento quanto esta produz a incompreensão”.

Uma outra referência defendida pelo autor remete ao fato de que, ao reduzir o conhecimento do complexo ao de um dos seus elementos como mais significativo, corre-se o risco de se estabelecer um modo de pensar dominante, redutor e simplificador. Para Morin (2000, p. 99) “a posse por uma ideia, uma fé, que dá a convicção absoluta de sua verdade, aniquila qualquer possibilidade de compreensão de outra ideia, de outra fé, de outra pessoa”, ou seja, é importante que exista a ética da compreensão.

No entendimento de Morin (2000, p. 99) “a ética da compreensão pede que se compreenda a incompreensão”, esperando ações que argumentem, que refutem ao contrário de excomungar e que reconheçam os erros, desvios e ideologias diversas, considerando nas palavras de Morin (2000, p. 100) que “se soubermos compreender antes de condenar, estaremos no caminho da humanização das relações humanas”.

A compreensão do outro requer ainda que tenhamos a consciência da complexidade humana, aprendendo com outro, à medida que nos encontramos, com o que Morin (2000, p. 101) denomina de “abertura subjetiva” (simpática) em relação ao outro.

Essa abertura favorece as relações, supondo a manifestação da convicção, da fé, da escolha ética, e “ao mesmo tempo aceitação da expressão das ideias, convicções, escolhas contrárias às nossas”. (MORIN, 2000, p. 102). Complementando essa afirmação, o autor destaca que:

A compreensão é ao mesmo tempo meio e fim da comunicação humana. O planeta necessita, em todos os sentidos, de compreensões mútuas. Dada a importância da educação para a compreensão, em todos os níveis educativos e em todas as idades, o desenvolvimento da compreensão necessita da reforma planetária das mentalidades; esta deve ser tarefa da educação do futuro. (MORIN, 2000, p. 104).

Nesse sentido, a educação se realizaria tendo por base o entendimento de que somos iguais, enquanto sujeitos, no espaço público, com nossas liberdades, opções culturais, dentro dos direitos que como sujeitos nós temos. Educar para o futuro, na perspectiva de Morin, aponta para o esforço em superar a ideia de que somente o progresso e aceleração do saber técnico-científico garantirão o avanço da sociedade. Mas sim, acreditar que necessitamos considerar o desenvolvimento humano, moral e ético, como caminho para um novo horizonte.

#### 4.7 SOBRE A ÉTICA DO GÊNERO HUMANO

A ética do gênero humano ou antropoiética é um dos princípios norteadores da teoria da complexidade, defendida por Edgar Morin, sendo definida por Moraes (2012, p.133) como:

[...] uma abordagem, que considera tanto o indivíduo, quanto a sociedade e a espécie. E isso passa pela consciência, que o humano vai adquirindo de si mesmo como indivíduo e sujeito, como membro da sociedade e pertencente à espécie humana. Isso implica conceber a humanidade como uma comunidade planetária composta de pessoas que vivem em democracias.

Para Morin (2000, p. 106) a antropoiética supõe a decisão consciente e esclarecida de considerar os seguintes aspectos:

Assumir a condição humana indivíduo/sociedade/espécie na complexidade do nosso ser; Alcançar a humanidade em nós mesmos em nossa consciência pessoal; Assumir o destino humano em suas antinomias e plenitude. (MORIN, 2000, p. 106)

A antropoiética compreende a esperança na completude da humanidade, compreende aspiração e vontade, mas também aposta no



incerto. Ela nos instrui a assumir a missão antropológica do milênio que na ótica de Morin (2000, p. 1006), diz respeito à:

- Trabalhar para a humanização da humanidade;
- Efetuar a dupla pilotagem do planeta: obedecer à vida, guiar a vida;
- Alcançar a unidade planetária na diversidade;
- Respeitar no outro, ao mesmo tempo, a diferença e a identidade quanto a si mesmo;
- Desenvolver a ética da solidariedade;
- Desenvolver a ética da compreensão;
- Ensinar a ética do gênero humano.

Para tal, o autor aponta para a necessidade de ensinar a democracia, partindo do pressuposto de que esta favorece a relação rica e complexa existente entre o indivíduo e a sociedade, mas chamando a atenção ao fato de que ambos podem mutuamente se ajudar, desenvolver, regular e controlar. Para Morin (2000, p. 108), a democracia supõe e nutre a diversidade dos interesses, bem como a diversidade de ideias, ressaltando que:

A democracia necessita ao mesmo tempo de conflitos de ideias e de opiniões, que lhe conferem sua vitalidade e produtividade. Mas a vitalidade e a produtividade dos conflitos só podem se expandir em obediência às regras democráticas que regulam os antagonismos, substituindo as lutas físicas pelas lutas de ideias, e que determinam, por meio de debates e das eleições, o vencedor provisório das ideias em conflito, aquele que tem, em troca, a responsabilidade de prestar contas da aplicação de suas ideias.

Desse modo, a democracia configura-se como um sistema complexo de organização política “que nutre e se nutre da autonomia de espíritos dos indivíduos, da sua liberdade de opinião e de expressão” (MORIN, 2000, p. 108), no sentido de que “vive pluralidades, concorrências e antagonismos, permanecendo como comunidade”. (MORIN, 2000, p. 108)

Pode-se afirmar, de acordo com o autor, que todas as características da democracia têm em si um caráter dialógico que une de modo complementar termos antagônicos, dependendo das condições de seu exercício. Dessa forma, a democracia ainda não está generalizada em todo o planeta, e as existentes, de acordo com Morin (2000, p. 109) não estão concluídas. Para o autor, não existem democracias inacabadas, apontando que:

Existem processos de regressão democrática que tendem a posicionar os indivíduos à margem das grandes decisões políticas (com o pretexto de que estas são muito “complicadas” de serem tomadas e devem ser decididas por “espertos” tecnocratas), a atrofiar competências, a ameaçar a diversidade e a degradar o civismo. (MORIN, 2000, p. 110)

Acredita-se que esses processos de regressão da democracia estejam relacionados à crescente complexidade dos problemas que se apresentam, bem como à forma de tratá-los, uma vez que a política se fragmenta em diversos campos e a possibilidade de concebê-los em sua totalidade desaparece. Assim, Morin aponta para a necessidade da regeneração democrática, que pressupõe a regeneração do civismo, que supõe a regeneração da solidariedade e da responsabilidade, ou seja, no desenvolvimento da antropoiética.

Desta forma, Morin destaca que a humanidade deve se empenhar para que as sociedades se desenvolvam com a participação dos indivíduos, com consciência comum e solidariedade planetária do gênero humano, visando a reforma do pensamento, constituindo um propósito ético e político para o planeta, sendo esse, sob sua perspectiva, o grande desafio da educação do futuro.

## CAPÍTULO 5 - PESQUISA QUALITATIVA E SEUS DESDOBRAMENTOS

Para o encaminhamento da investigação a que nos propusemos a desenvolver, a pesquisa qualitativa nos pareceu procedimento mais adequado para compreensão dos fenômenos, pois apresenta uma perspectiva descritiva e interpretativa, privilegiando o contato direto com os atores da pesquisa. Para Esteban (2010, p. 127) a pesquisa qualitativa

[...] é uma atividade sistemática orientada à compreensão em profundidade de fenômenos educativos e sociais, à transformação de práticas e cenários socioeducativos, à tomada de decisões e também ao descobrimento e desenvolvimento de um corpo organizado de conhecimentos.

A autora evidencia que a pesquisa qualitativa se refere ainda, “a qualquer tipo de pesquisa que gera resultados que não foram alcançados por procedimentos estatísticos ou de outro tipo de quantificação” (ESTEBAN, 2010. p. 124), e acrescenta que o termo pesquisa qualitativa “faz referência a diversas perspectivas epistemológicas e teóricas, incluindo também numerosos métodos e estratégias de pesquisa”. (ESTEBAN, 2010. p. 125)

Esse tipo de pesquisa assume um caráter mais complexo, uma vez que os dados obtidos no processo da investigação podem ser quantificados, porém sua análise será fundamentalmente qualitativa. Assim, para Esteban (2010, apud Strauss e Corbin, 1990, p 17) a investigação

[...] pode referir-se a pesquisas sobre a vida das pessoas, histórias, comportamentos e também ao funcionamento organizativo, aos movimentos sociais ou às relações e interações. Alguns dos dados podem ser quantificados, porém, a análise em si mesma é *qualitativa*.

Assim, acreditamos que ao optar por essa metodologia, a análise, a descrição e a interpretação dos significados dados pelos diferentes atores da pesquisa são valorizados, em conformidade com o significado atribuído e, por sua vez, relacionados ao objeto de estudo. Esteban (2010, p.129) chama atenção quando alerta sobre o contexto da pesquisa ao afirmar que:

[...] uma característica fundamental dos estudos qualitativos é sua atenção ao *contexto*; a experiência humana se perfila e tem lugar em contextos particulares, de maneira que os acontecimentos e os fenômenos não podem ser compreendidos adequadamente se são separados daqueles.

Portanto o desenvolvimento da investigação e, principalmente, o cumprimento dos objetivos propostos podem ser alcançados, em função da natureza da investigação, visto que é uma pesquisa que traz como característica fundamental a reflexividade, dando especial atenção às premissas teóricas e pessoais da pessoa que pesquisa, bem como a sua relação com os participantes e comunidade pesquisada. Segundo Esteban (2010, p.130), esse tipo de pesquisa

[...] cuja característica fundamental está na *reflexibilidade*. Esse conceito significa que deve ser dada especial atenção a forma que diferentes elementos linguísticos, sociais, culturais, políticos e teóricos influem de maneira conjunta no processo de desenvolvimento do conhecimento (interpretação), na linguagem e na narrativa (formas de apresentação) e impregnam a produção dos textos (autoridade, legitimidade).

Para a compreensão do termo reflexividade, Esteban (2010, p.130), pontua que seu significado está diretamente relacionado ao fato de relacionar as premissas do pesquisador às premissas do entrevistado ou da comunidade, traduzindo seu conceito como:

Reflexibilidade significa dirigir o olhar para a pessoa que pesquisa, o reconhecimento das premissas teóricas e também pessoais que modulam sua atuação, assim como sua relação com os participantes e a comunidade em que se realiza o estudo.

Dessa forma, o desenvolvimento da investigação visa buscar e analisar os dados por meio da pesquisa de natureza qualitativa, considerando as características dessa metodologia, bem como os elementos que a compõem, a fim de que a mesma possa elucidar os fenômenos estudados em toda a sua complexidade.

Para que esta se efetive, Flick (2009, p. 72), aponta para os passos da pesquisa qualitativa, visando a organização e elaboração do desenho da pesquisa qualitativa, evidenciando que:

Um bom desenho tem um foco claro e está construído em torno de uma pergunta de pesquisa clara. Tanto o desenho quanto a pergunta permitem que a pesquisa reduza o estudo ao tema essencial para responder à pergunta. Um bom desenho torna a pesquisa administrável em termos de recursos e tempo e é claro nas decisões sobre amostragem e nas razões para se usar determinados métodos. Também está bem relacionado ao pano de fundo teórico e baseado na perspectiva de pesquisa do estudo. Por fim, reflete as metas de generalização e os públicos do estudo e, mais concretamente, permite fazer as comparações que se pretendem no estudo. Visto assim, um bom desenho de pesquisa é resultado de reflexão, planejamento e decisões claras sobre os passos de sua construção.

Considerando os aspectos apontados por Flick (2009, p. 72), optou-se pelo desenho da pesquisa, tendo sua proposição registrada na Figura 2.

Figura 2 - Desenho da Pesquisa



Fonte: Elaboração da autora (2016), com base em FLICK, Uwe. Desenho da pesquisa qualitativa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

## 5.1 OPÇÃO METODOLÓGICA DO ESTUDO DE CASOS MÚLTIPLOS

A opção metodológica desta investigação refere-se ao estudo de casos múltiplos e está diretamente relacionado ao objetivo proposto para a trajetória da pesquisa, uma vez que pretendesse analisar o objeto de estudo, conhecer suas especificidades, buscando captar suas singularidades, para que por fim seja possível compreender, descrever e interpretar de forma detalhada e crítica a sua constituição.

Ao optar pelo estudo de casos múltiplos, investe-se em um percurso metodológico que permite retratar a realidade de forma detalhada, com suas nuances e especificidades, interpretando um contexto que é concreto, ou seja, que permite compreender o fenômeno como ele efetivamente se apresenta em sua realidade, identificando-se os processos interativos inerentes a este contexto. Para Yin (2010, p.3):

O estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente evidentes. (YIN, 2010. p. 39)

Este autor evidencia ainda que considera os projetos de casos únicos ou de casos múltiplos como variantes da mesma estrutura metodológica e não existe uma distinção ampla entre o assim chamado estudo de caso clássico (ou seja, único) e os estudos de caso múltiplos. A escolha é considerada uma escolha do projeto de pesquisa, com ambas sendo incluídas sob a pesquisa de estudo de caso. (YIN, 2010. p. 60)

O autor destaca ainda que o mesmo estudo pode conter mais do que um único caso. Quando isso ocorrer, o estudo usou um projeto de casos múltiplos evidenciando a necessidade de que seja utilizada a mesma lógica utilizada para o caso único

[...] cada caso deve ser selecionado cuidadosamente para que (a) possa dizer resultados similares (uma replicação literal) ou (b) possa produzir resultados contrastantes, mas para razões previsíveis (uma replicação teórica). [...] as lógicas subjacentes a esses procedimentos

de replicação também devem refletir algum interesse teórico, não apenas uma predição de que dois casos devem ser semelhantes ou diferentes. (YIN, 2010. p. 60),

No percurso desta investigação, o estudo de casos múltiplos pode ser explorado por meio da análise e considerações relativas ao contexto que se propõem, ou seja: Cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, pedagogos e coordenadores de curso desta modalidade de ensino, os elementos da Teoria da Complexidade, com vistas a uma educação transformadora e a formação continuada como prática dos pedagogos no contexto escolar da Rede Pública Estadual do Paraná.

Tendo exposto, destaca-se que por meio do estudo de casos múltiplos, torna-se possível a investigação de um fenômeno contemporâneo (o caso) em profundidade e em seu “contexto de mundo real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto puderem não ser claramente evidentes”. (YIN, 2015. p. 17)

Para subsidiar o desenvolvimento da investigação e constituir os elementos de referência para este estudo, buscamos os elementos constantes na Teoria da Complexidade, visando a compreensão da totalidade do universo da pesquisa.

Assim, as leituras que subsidiaram a condução desta investigação, e constituíram a corrente epistemológica teórica que a fundamenta, tiveram como aporte os autores Behrens (1996; 2005; 2012), Moraes (2012; 2014), Morin (2000; 2007; 2010; 2012; 2014), Libâneo (2001; 2005), entre outros.

## 5.2 CAMPO DE ANÁLISE E SUA JUSTIFICATIVA

O campo para a realização da investigação proposta, deriva das experiências obtidas pela pesquisadora durante anos em sua trajetória profissional na Rede Pública Estadual do Paraná, considerando este um espaço de contradições em que as práticas pedagógicas se constituem como elementos fundamentais para o acesso ao conhecimento dos sujeitos históricos da Educação Profissional, sejam eles alunos ou professores inseridos na Educação Profissional.

Refletir sobre as práticas desenvolvidas nas escolas motivaram esta investigação, propondo por meio desta tese uma possibilidade de investigação que identifique os elementos presentes na atuação dos pedagogos e coordenadores de curso, e que por sua vez possam indicar possibilidades viáveis para uma prática pedagógica transformadora.

Para tal, efetivou-se a elaboração do projeto de pesquisa que se converteu nesta tese, formulando o guia das entrevistas, que num primeiro momento foram utilizados num estudo piloto para validar os instrumentos. Este é um momento fundamental para o processo de investigação, uma vez que permite ao pesquisador validar o processo, realizando ajustes caso haja necessidade, testando os equipamentos de gravação de áudio, aplicativos, bem como o roteiro da entrevista, visando garantir a qualidade dos dados levantados. Na sequência, foram realizadas entrevistas e questionário com os pedagogos e coordenadores de curso.

Como campo de pesquisa optou-se pela Rede Pública Estadual de Educação do Paraná, especificamente o Núcleo Regional de Educação de Curitiba (NRE), que organiza suas escolas por setorização, o que corresponde a uma organização por localização geográfica no município de Curitiba.

Para a realização desta investigação, participaram os profissionais da educação que fazem parte do quadro próprio do magistério (QPM), sendo os mesmos pedagogos ou licenciados na área em que atuam, e profissionais oriundos de Processos de Seleção Simplificados (PSS), cujo vínculo com o Núcleo Regional de Educação de Curitiba se dá por meio de contrato temporário, sendo selecionados em conformidade com sua área de atuação e as disciplinas ofertadas nos Cursos Técnicos.

Após a delimitação do recorte do cenário desta pesquisa, foi necessário o encaminhamento de um ofício direcionado ao Secretário de Educação do Estado do Paraná, protocolado juntamente à Secretaria de Educação do Estado do Paraná, com a finalidade de obter a autorização para a realização da pesquisa. Além deste ofício, realizou-se contato com o Núcleo Regional de Educação de Curitiba, com o intuito de agendar uma reunião com os responsáveis pelos setores da Educação Profissional e Equipe Pedagógica, a fim de apresentar o projeto desta investigação, buscando nestes setores o apoio necessário para a realização da mesma.



Ainda com o ofício de autorização para a realização da pesquisa, realizou-se contato com as escolas definidas como campo de pesquisa, para que fosse efetuado o agendamento da apresentação da proposta e para que fosse definido o horário para a realização da entrevista episódica.

### 5.3 PERÍODO DE INVESTIGAÇÃO

O período de realização desta investigação teve início no ano de 2014, quando se deu o ingresso no Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, e iniciaram-se as primeiras explorações das referências bibliográficas. Estas explorações foram desenvolvidas durante todo o período em que se desenvolveu a pesquisa.

As entrevistas episódicas foram realizadas no 2º semestre de 2016, seguindo cronograma de agendamento das escolas definidas como campo de pesquisa.

As gravações ocorreram no período compreendido entre os meses de junho e agosto de 2017, seguido pela realização da análise dos dados que se deu entre agosto e setembro de 2017.

### 5.4 PROCEDIMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

Com a definição pelo estudo de caso, buscamos a elaboração dos procedimentos adotados para a coleta de dados desta pesquisa. Considerando os elementos presentes na natureza da pesquisa qualitativa, optou-se, pela realização de uma investigação com o propósito de compreender de que forma ocorrem os processos de formação continuada dos pedagogos que atuam nos Cursos de Educação Profissional Técnica de Nível médio, bem como, sua atuação no cotidiano da escola, enquanto elemento de formação continuada dos demais sujeitos que atuam nesta modalidade de ensino.

Desta forma, acreditamos que o método estudo de caso seria pertinente, uma vez que tornaria possível entender os fenômenos sociais, permitindo que

os investigadores foquem um “caso” e retenham uma perspectiva holística e do mundo real. (YIN, 2015, p. 4)

Cabe salientar o que afirma Yin (2015, p. 76), que para a realização de pesquisas que optam pelo estudo de caso, é necessário que o pesquisador seja bem treinado e experiente para a condução de um estudo de caso de alta qualidade, em função da interação que se dará continuamente entre os sujeitos da pesquisa, os assuntos teóricos que estarão sendo estudados e os dados coletados.

Afirma ainda que o pesquisador precisará ser capaz de mediar essa interação, uma vez que:

Mediar essa interação exige um julgamento delicado. Ele pode não só envolver aspectos técnicos da coleta de dados, mas também dilemas éticos, como lidar com o compartilhamento de informações particulares ou com outros possíveis conflitos de campo. Apenas um pesquisador alerta será capaz de tirar vantagem das oportunidades inesperadas em vez de ser atrapalhado por elas- enquanto ainda tomará cuidado suficiente para evitar os procedimentos parciais.

Isto posto, optamos pela realização da entrevista episódica (semiestruturada ou não diretiva), questionário e revisão bibliográfica para que fosse possível procedermos a recolha das informações relativas ao objeto de estudo desta pesquisa.

## 5.5 PESQUISA BIBLIOGRÁFICA

Justificamos a escolha pela realização da pesquisa bibliográfica em função da necessidade de estudarmos os documentos já produzidos acerca da temática, visando obter informações relacionadas ao objeto de estudo. Estas informações são importantes para todo o processo de investigação, uma vez que servirá de aporte conceitual e teórico para o desenvolvimento dos métodos e técnicas escolhidos.

Entendemos que este é elemento crucial para a pesquisa, uma vez que os dados obtidos por meio desta pesquisa, servem de subsídio teórico para a análise dos dados apurados, trazendo também discussões entre outros autores

que já desenvolveram pesquisas vinculadas ao tema abordado, além de validar a argumentação descrita nesta investigação.

Fizeram parte desta pesquisa os documentos relativos à organização normativa da Educação Profissional em âmbito nacional, estadual e local, as competências atribuídas ao pedagogo e aos coordenadores de curso pela Secretaria de Educação do Estado do Paraná, a legislação vigente, compreendendo decretos, pareceres, resoluções, leis e normativas, Programas e Documentos oficiais da Secretaria de Educação do Estado do Paraná, documentos internos que reflitam a prática pedagógica dos pedagogos e coordenadores de curso, bem como a literatura produzida por autores que tenham congruência com a temática proposta nesta investigação.

A análise destes documentos contribuiu significativamente no percurso da realização das entrevistas, uma vez que tornou possível uma compreensão com maior abrangência do objeto deste estudo e suas inter-relações.

Desta forma, cabe ressaltarmos que a pesquisa bibliográfica, compreendida nesta pesquisa como de natureza teórica, que envolveu a análise documental, ocorreu em diferentes momentos do percurso metodológico, tendo seu início no ingresso no programa de doutorado, tendo nas disciplinas cursadas os primeiros contatos e estudos quanto às opções metodológicas, sendo possível elegemos os referenciais com maior aderência a investigação aqui proposta.

## 5.5 ENTREVISTA EPISÓDICA

A entrevista episódica (semiestruturada) é uma das técnicas de levantamento de dados que fazem parte desta investigação, sendo também uma das técnicas predominantes na pesquisa qualitativa.

Segundo Yin (2015, p. 114), a entrevista é uma das fontes mais importantes de informação para o estudo de caso, uma vez que se constitui como fonte essencial de evidência sobre os assuntos humanos ou ações comportamentais.

Para Flick (2009, p. 106) “por meio da técnica da entrevista é possível realizar um encontro pessoal entre o pesquisador e o entrevistado, no qual se

desenvolve um conjunto de perguntas, favorecendo um diálogo parcialmente aberto”. Podemos destacar outras formas de entrevista, referindo-se então aos modelos de entrevistas com grupos de pessoas ao mesmo tempo (diferente de um grupo focal), entrevistas narrativas, ou mesmo entrevistas realizadas por diferentes meios de comunicação, como por exemplo as pesquisas realizadas via telefone ou via internet.

O autor evidencia ainda que uma das características importantes deste tipo de pesquisa é a de que as questões mais ou menos abertas sejam levadas à situação de entrevista na forma de guia da entrevista, esperando que as mesmas sejam livremente respondidas pelo entrevistado, valorizando o ponto de vista dos sujeitos.

Destacamos ainda que o entrevistador poderá decidir, ainda no decorrer da entrevista, quando e em que sequência deverá fazer as perguntas ao entrevistado, buscando o detalhamento nas respostas, bem como uma construção social da realidade durante a apresentação das experiências.

Após a definição dos métodos e técnicas utilizados no percurso desta investigação, buscamos por meio do quadro organizativo proposto por Junges (2013) e Corrêa (2016), explicitar o roteiro da entrevista episódica realizada nesta pesquisa, sendo representado em conformidade com os elementos presentes no roteiro para a realização da entrevista episódica proposto por Flick (2009) e organizado nos Quadro 4 e Quadro 5, sendo o Quadro 4 relativo aos pedagogos e o Quadro 5, referente aos coordenadores de curso, estruturados da seguinte forma:

Quadro 4 - Roteiro da entrevista episódica com pedagogos

Fases (Flick, 2012)	Objetivos específicos da pesquisa	Organização do Roteiro	Observações do Pesquisador
Preparação para a entrevista	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apresentar as etapas que antecedem a realização da entrevista episódica realizada com pedagogos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Contato com a SEED e NRE solicitando autorização para a realização da pesquisa e entrevistas.</li> <li>- Contato com a direção das escolas, bem como com as equipes pedagógicas e coordenadores de curso para a organização do cronograma para a realização das entrevistas.</li> <li>-Elaboração do roteiro               <ul style="list-style-type: none"> <li>- estudo teórico sobre os elementos da entrevista episódica.</li> <li>- elaboração das questões da entrevista.</li> <li>- organização dos materiais para gravação (Ipad e celular).</li> <li>- realização de entrevista piloto com 2 pedagogos que atuam na Educação Profissional Técnica de Nível Médio e que não fazem parte do campo de pesquisa, para treinamento da entrevistadora e testagem das questões.</li> <li>- adequações necessárias após a testagem das questões da entrevista.</li> </ul> </li> </ul>	

		- realização da pesquisa no cenário da pesquisa.	
Introduzindo a lógica da entrevista	- Descrever as etapas da metodologia utilizada para a realização da coleta dos dados da pesquisa.	- Apresentar a temática da entrevista ao entrevistado, bem como a forma de organização dos mesmos. - Proceder à assinatura dos documentos de livre consentimento da entrevista.	- Atuação do pedagogo na Educação Profissional Técnica de Nível Médio. - Formação inicial e continuada. - Teoria da Complexidade. - Explicar ao entrevistado que no decorrer da entrevista será solicitado que o mesmo conte sobre as principais temáticas desta pesquisa e que será uma conversa sobre a sua atuação como pedagogo ou Coordenador na Educação Profissional. - Verificar se o entrevistado compreendeu o processo da entrevista.
Concepção do entrevistado sobre o tema e sua biografia com relação a ele	- Caracterizar e analisar as políticas relativas à Educação Profissional relacionando-as à formação continuada. - Identificar quais são os paradigmas da educação presentes na atuação do pedagogo da Educação Profissional. - Destacar pontos relevantes para a formação continuada em conformidade com a Teoria da Complexidade, vislumbrando possibilidades de uma prática pedagógica transformadora.	- O que significa ser pedagogo para você? - Quando você olha para o passado e recorda, quais foram os motivos que levaram a sua escolha por fazer o curso de Pedagogia? O que você recorda da sua formação inicial? - Comente um pouco sobre a sua trajetória como profissional da educação até o momento atual, em que atua na Educação Profissional. - Qual foi sua experiência mais significativa na Educação	- Relevâncias subjetivas do entrevistado, buscando experiências particularmente relevantes, importantes ou significativas. (Flick, 2012).

		Profissional? - Poderia definir o que é a Educação Profissional para você?	
O sentido que o assunto tem para a vida cotidiana do entrevistado.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Caracterizar e analisar as políticas relativas à Educação Profissional relacionando-as à formação continuada.</li> <li>- Identificar os princípios da Teoria da Complexidade presentes na formação continuada dos pedagogos da Educação profissional.</li> <li>- Compreender os processos de formação continuada ofertados pela SEED para os pedagogos da Educação Profissional.</li> <li>- Compreender os processos de formação continuada operacionalizados pelos pedagogos prática profissional.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Relate como se deu a sua formação inicial no Curso de Pedagogia. Destaque uma experiência significativa.</li> <li>- Poderia relatar como é o seu dia a dia de trabalho como pedagogo da Educação Profissional?</li> <li>- Durante a sua formação inicial, você estudou ou teve algum contato com a Educação Profissional?</li> <li>- O que você mudaria na formação inicial do pedagogo, relacionando-a a sua prática atualmente?</li> <li>- Atualmente você atua na Educação Profissional. Você participou de algum momento de formação continuada para atuar nesta modalidade de ensino?</li> <li>- Você conhece as políticas educacionais para a Educação Profissional? Qual o seu posicionamento a respeito das mesmas?</li> </ul>	- Esclarecer o papel do tema na vida cotidiana do entrevistado. (Flick, 2012).
Enfocando as partes centrais do tema em estudo	- Compreender os processos de formação continuada realizados pelos pedagogos da Educação Profissional em suas práticas	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O que você entende por formação continuada?</li> <li>- O que você entende por educação transformadora?</li> </ul>	- Concentra-se nos aspectos-chave do tema, como definido pela questão central de pesquisa do estudo. (Flick, 2012).

	<p>profissionais.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar e analisar as políticas da Educação Profissional em relação à formação continuada.</li> <li>- Identificar os elementos da Teoria da Complexidade presentes nas práticas profissionais dos pedagogos.</li> <li>- Identificar pontos de relevância para formação continuada dos pedagogos em consonância com a Teoria da Complexidade, com vistas a uma prática pedagógica transformadora,</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Em sua opinião, qual é o papel do pedagogo que atua na Educação Profissional? E qual o papel do coordenador de curso?</li> <li>- Você tem conhecimento das atribuições do pedagogo que atua na Educação Profissional? E dos coordenadores de curso?</li> <li>- Quais são as práticas que diferenciam o trabalho que você realiza na Educação Profissional, das demais modalidades de ensino?</li> <li>- Em sua opinião, quais os principais desafios do pedagogo na atualidade?</li> </ul>	
Tópicos gerais mais relevantes	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar os princípios da Teoria da Complexidade em relação à formação continuada dos pedagogos da Educação Profissional.</li> <li>- Identificar pontos de relevância para formação continuada dos pedagogos em consonância com a Teoria da Complexidade, com vistas a uma prática pedagógica transformadora.</li> <li>- Compreender os processos de formação continuada realizados pelos pedagogos da Educação Profissional em suas práticas profissionais.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Você conhece a Teoria da Complexidade? O que sabe sobre a mesma?</li> <li>- O que você considera fundamental na sua atuação como pedagogo da Educação Profissional, para promover uma educação transformadora?</li> <li>- Que ações são relevantes, em sua opinião, para que haja melhoria no seu cotidiano como pedagoga da Educação Profissional? Poderia citar um exemplo?</li> </ul>	- Fase da elaboração de um referencial de conhecimento que o entrevistado desenvolveu ao longo do tempo. (Flick, 2012).
Avaliação e conversa		- O que não apareceu na	- Avaliação feita pelo



informal		entrevista que lhe daria a oportunidade de expor seu ponto de vista? - Houve algo que lhe aborreceu no decorrer da entrevista? - Gostaria de fazer algum comentário?	entrevistado, por meio de conversa informal. (Flick, 2012).
Documentação		- Questionário informativo sobre o perfil do entrevistado. - Anotações relevantes sobre a entrevista. Impressões do pesquisador.	- Impressões imediatas do pesquisador sobre a situação e o contexto da entrevista e do entrevistado. (Flick, 2012).
Análise de entrevista episódica	- Compreender e analisar os referenciais que caracterizam a atuação dos pedagogos na formação continuada que oferecem aos professores e coordenadores dos Cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, e como estes referenciais podem contribuir na formação pedagógica ancorada numa perspectiva transformadora de educação profissional.	- Degravação - Análise dos dados coletados	- Proposta de curso de formação continuada para pedagogos da Educação Profissional. - Escrita da tese e pesquisa de campo.

Fonte: a Autora, 2017, com base em Junges (2013) e Correa (2016).

Quadro 5 - Roteiro da entrevista episódica com coordenadores de curso

Fases (Flick, 2012)	Objetivos específicos da pesquisa	Organização do Roteiro	Observações do Pesquisador
Preparação para a entrevista	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apresentar as etapas que antecedem a realização da entrevista episódica realizada com coordenadores de curso.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Contato com a SEED e NRE solicitando autorização para a realização da pesquisa e entrevistas.</li> <li>- Contato com a direção das escolas, bem como com os coordenadores de curso para a organização do cronograma para a realização das entrevistas.</li> <li>-Elaboração do roteiro               <ul style="list-style-type: none"> <li>- estudo teórico sobre os elementos da entrevista episódica.</li> <li>- elaboração das questões da entrevista.</li> <li>- organização dos materiais para gravação (Ipad e celular).</li> <li>- realização de entrevista piloto com 2 coordenadores de curso que atuam na Educação Profissional Técnica de Nível Médio e que não fazem parte do campo de pesquisa, para treinamento da entrevistadora e testagem das questões.</li> <li>- adequações necessárias após a testagem das questões da entrevista.</li> <li>- realização da pesquisa no</li> </ul> </li> </ul>	

		cenário da pesquisa.	
Introduzindo a lógica da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Descrever as etapas da metodologia utilizada para a realização da coleta dos dados da pesquisa.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apresentar a temática da entrevista ao entrevistado, bem como a forma de organização dos mesmos.</li> <li>- Proceder à assinatura dos documentos de livre consentimento da entrevista.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Atuação do coordenador de curso na Educação Profissional Técnica de Nível Médio.</li> <li>- Formação inicial e continuada.</li> <li>- Teoria da Complexidade.</li> <li>- Explicar ao entrevistado que no decorrer da entrevista será solicitado que o mesmo conte sobre as principais temáticas desta pesquisa e que será uma conversa sobre a sua atuação como coordenador de curso na Educação Profissional.</li> <li>- Verificar se o entrevistado compreendeu o processo da entrevista.</li> </ul>
Concepção do entrevistado sobre o tema e sua biografia com relação a ele	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Caracterizar e analisar as políticas relativas à Educação Profissional relacionando-as à formação continuada.</li> <li>- Identificar quais são os paradigmas da educação presentes na atuação do pedagogo da Educação Profissional.</li> <li>- Destacar pontos relevantes para a formação continuada em conformidade com a Teoria da Complexidade, vislumbrando possibilidades de uma prática pedagógica transformadora.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O que significa ser coordenador de curso para você?</li> <li>- Comente um pouco sobre a sua trajetória como profissional da educação até o momento atual, em que atua na Educação Profissional. O que o levou a atuar na Educação Profissional? E o que o levou a assumir a função de Coordenador de curso?</li> <li>- Poderia definir o que é a Educação Profissional para você?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Relevâncias subjetivas do entrevistado, buscando experiências particularmente relevantes, importantes ou significativas. (Flick, 2012).</li> </ul>
O sentido que o assunto tem	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Caracterizar e analisar as</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Poderia relatar como é o seu dia</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Esclarecer o papel do tema na</li> </ul>

<p>para a vida cotidiana do entrevistado.</p>	<p>políticas relativas à Educação Profissional relacionando-as à formação continuada.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar os princípios da Teoria da Complexidade presentes na formação continuada dos coordenadores de curso da Educação Profissional.</li> <li>- Compreender os processos de formação continuada ofertados pela SEED para os coordenadores de curso da Educação Profissional.</li> <li>- Compreender os processos de formação continuada operacionalizados pelos pedagogos na prática profissional do coordenador de curso.</li> </ul>	<p>a dia de trabalho como coordenador de curso da Educação Profissional?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Durante a sua formação inicial, você estudou ou teve algum contato com a Educação Profissional? Você teve em algum momento de sua trajetória, alguma formação pedagógica?</li> <li>- Atualmente você atua na Educação Profissional. Você participou de algum momento de formação continuada para atuar nesta modalidade de ensino? Como atuam os pedagogos, no que se refere a sua formação continuada?</li> <li>- Você conhece as políticas educacionais para a Educação Profissional? Qual o seu posicionamento a respeito das mesmas?</li> </ul>	<p>vida cotidiana do entrevistado. (Flick, 2012).</p>
<p>Enfocando as partes centrais do tema em estudo</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreender os processos de formação continuada realizados pelos pedagogos da Educação Profissional em suas práticas profissionais.</li> <li>- Identificar e analisar as políticas da Educação Profissional em relação à formação continuada.</li> <li>- Identificar os elementos da Teoria da Complexidade presentes nas práticas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O que você entende por formação continuada?</li> <li>- O que você entende por educação transformadora?</li> <li>- Em sua opinião, qual é o papel do pedagogo que atua na Educação Profissional? E qual o papel do coordenador de curso?</li> <li>- Você tem conhecimento das atribuições do pedagogo que atua na Educação Profissional? E</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Concentra-se nos aspectos-chave do tema, como definido pela questão central de pesquisa do estudo. (Flick, 2012).</li> </ul>

	<p>profissionais dos pedagogos.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar pontos de relevância para formação continuada dos coordenadores de curso em consonância com a Teoria da Complexidade, com vistas a uma prática pedagógica transformadora,</li> </ul>	<p>dos coordenadores de curso?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Em sua opinião, quais os principais desafios do coordenador de curso na atualidade?</li> </ul>	
Tópicos gerais mais relevantes	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar os princípios da Teoria da Complexidade em relação à formação continuada dos coordenadores de curso da Educação Profissional.</li> <li>- Identificar pontos de relevância para formação continuada dos coordenadores de curso em consonância com a Teoria da Complexidade, com vistas a uma prática pedagógica transformadora.</li> <li>- Compreender os processos de formação continuada realizados para os coordenadores de curso da Educação Profissional.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Você conhece a Teoria da Complexidade? O que sabe sobre a mesma?</li> <li>- O que você considera fundamental na sua atuação como coordenador de curso da Educação Profissional, para promover uma educação transformadora?</li> <li>- Que ações são relevantes, em sua opinião, para que haja melhoria no seu cotidiano como coordenador de curso da Educação Profissional? Poderia citar um exemplo?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fase da elaboração de um referencial de conhecimento que o entrevistado desenvolveu ao longo do tempo. (Flick, 2012).</li> </ul>
Avaliação e conversa informal	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Realizar um feedback sobre o processo da realização da entrevista, com vistas a esclarecer dúvidas e sugestões do entrevistado.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O que não apareceu na entrevista que lhe daria a oportunidade de expor seu ponto de vista?</li> <li>- Houve algo que lhe aborreceu no decorrer da entrevista?</li> <li>- Gostaria de fazer algum comentário?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Avaliação feita pelo entrevistado, por meio de conversa informal. (Flick, 2012).</li> </ul>

Documentação	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Obter dados relacionados ao perfil do entrevistado.</li> <li>- Registrar os aspectos subjetivos da entrevista, obtendo as impressões, reações e os sentidos dos significados das questões apresentadas ao entrevistado.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Questionário informativo sobre o perfil do entrevistado.</li> <li>- Anotações relevantes sobre a entrevista. Impressões do pesquisador.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Impressões imediatas do pesquisador sobre a situação e o contexto da entrevista e do entrevistado. (Flick, 2012).</li> </ul>
Análise de entrevista episódica	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreender e analisar os referenciais que caracterizam a atuação dos pedagogos na formação continuada que oferecem aos professores e coordenadores dos Cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, e como estes referenciais podem contribuir na formação pedagógica ancorada numa perspectiva transformadora de educação profissional.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Degravação</li> <li>- Análise dos dados coletados</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Proposta de curso de formação continuada para pedagogos da Educação Profissional.</li> <li>- Escrita da tese e pesquisa de campo.</li> </ul>

Fonte: a Autora, 2017, com base em Junges (2013) e Correa (2016).

## 5.6 ANÁLISE DE CONTEÚDO COMO TÉCNICA DE TRATAMENTO DE INFORMAÇÃO

O percurso da pesquisa é fortemente marcado pelos elementos constitutivos do processo numa abordagem qualitativa, e devido a essa opção metodológica, sendo necessário que os elementos obtidos no decorrer da mesma sejam analisados por meio de uma técnica que permita uma análise detalhada dos dados.

Desta forma, para a realização da análise dos dados obtidos por meio da entrevista episódica e subsidiada pela pesquisa bibliográfica, optamos pela análise do conteúdo, categorizada por Bardin (1977; 2011), sendo esta “um conjunto de técnicas de análise das comunicações”, que tem como uma de suas principais características, realizar a análise “do que foi dito” pelo entrevistado ou observado pelo pesquisador, o que Bardin (2011. p. 50) define como “o trabalhar a fala e suas significações”.

Para a autora, a análise do conteúdo procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça, tendo por finalidade “efetuar deduções lógicas e justificadas, referentes à origem das mensagens tomadas em consideração (emissor e o seu contexto, ou, eventualmente, os efeitos dessas mensagens)”.

Para Bardin (2011. p. 48), pode-se designar sobre o termo análise de conteúdo:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e ou reprodução (variáveis inferidas) dessas mensagens.

Ao considerarmos o posicionamento da autora relativo ao conceito atribuído à técnica de análise de conteúdo proferido por ela, julgamos importante destacar que sua conceituação pode ser concebida de diferentes formas considerando, por exemplo, a vertente teórica ou mesmo a intencionalidade do pesquisador que desenvolve a pesquisa, sendo desta forma uma técnica que considera o caráter social da pesquisa, uma vez que tem como intuito propulsor produzir inferências de um determinado texto, para o seu contexto social.

É nesse aspecto que identificamos ser esta a técnica a que julgamos pertinente ao encontro aos objetivos propostos para esta tese, uma vez que a mesma buscou obter dados que possam trazer à tona os elementos que caracterizam a especificidade da atuação de pedagogos e coordenadores de curso da Educação Profissional, vislumbrando a possibilidade de ações que promovam mudanças significativas nos processos de formação continuada dos profissionais envolvidos neste contexto.

Acreditamos que os elementos apontados por meio dos instrumentos propostos (entrevista episódica, questionário e pesquisa bibliográfica), ao serem tratados em consonância com os pressupostos da análise do conteúdo, tiveram seus conteúdos (verbais e não verbais) analisados com o rigor da objetividade científica e por sua vez, considerando os aspectos das subjetividades considerando certo grau de intuição, imaginação e criatividade, visando obter as informações contidas nos dados que são marcados pela multidimensionalidade das significações, nos sistemas de pensamentos, valores, representações, emoções, afetividade e afloração de seu inconsciente.

Para tal, evidenciamos que a análise de conteúdo é uma técnica bastante refinada e delicada, que exige do pesquisador que haja disciplina, dedicação, paciência, organização e tempo para que o tratamento dos dados, ou seja, sua codificação, seja realizado com o rigor e a ética necessários em uma pesquisa.

### **5.6.1 Sistema de Categorização**

Para que seja possível conduzir a análise dos dados, conferindo significação aos mesmos, julgamos necessário compreender as etapas da técnica inerentes à análise do conteúdo, descritas por Bardin (1977; 2011), que são organizadas em três polos cronológicos: 1) pré-análise, 2) exploração do material e 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação. (BARDIN, 2011, p. 125)

A fase da pré-análise é caracterizada por Bardin (2011, p.125) como “a fase da organização propriamente dita”, na qual será “realizada a escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final”.

Para a Bardin (2011, p. 125), esta fase corresponde a:



Um período de intuições, mas tem por objetivo tornar operacionais as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise. [...] trata-se de estabelecer um programa que, podendo ser flexível (quer dizer, que permita a introdução de novos procedimentos no decurso da análise), deve, no entanto, ser preciso.

O objetivo desta fase está voltado para a sistematização das ideias iniciais apontadas pelo referencial teórico e estabelecer indicadores para a interpretação dos dados obtidos. Esta fase compreende também a leitura geral do material definido para a análise, que nesta pesquisa refere-se às entrevistas episódicas, que já estavam degravadas. Após a realização desta organização, a autora indica as operações que compreendem a exploração sistemática dos documentos compreendendo de acordo com Bardin (2011, p. 125):

a) Leitura flutuante (primeiro contato com os documentos da coleta de dados- entrevista episódica), b) Escolha dos documentos (definição do *corpus* de análise), c) Formulação das hipóteses e objetivos (definição das direções e dimensões da análise a partir da leitura inicial dos dados), d) Referenciação dos índices e elaboração de indicadores (organização sistemática de índices em função das hipóteses levantadas) e, e) A preparação do material (preparação formal ou edição do material).

Ao concluir a primeira fase, indica-se que se dê início à segunda fase, definida por Bardin (2011) como a fase da exploração do material. Esta etapa da análise do conteúdo consiste na construção das operações de codificação, levando em consideração os recortes de textos, refere-se ao texto das entrevistas e organizados em unidades de registros (palavras, frases, parágrafos), a definição de regras de contagem e a classificação e agregação das informações em categorias simbólicas ou temáticas.

Tendo concluída a etapa anterior, inicia-se a segunda etapa que se configura como a fase da análise propriamente dita, a qual consiste em codificar, decompor ou enumerar os resultados obtidos na pesquisa.

A terceira fase diz respeito ao tratamento dos resultados, a inferência e interpretação, visando à captação dos conteúdos latentes contidos no material contido nas entrevistas, documentos de referência e observações. Nesta fase é realizada uma análise comparativa por meio da justaposição das diversas categorias existentes em cada análise, destacando os aspectos que se assemelham e os concebidos como diferentes ou distintos.

É importante destacar que a análise de conteúdo se caracteriza como um procedimento pertinente que aqui se apresenta, uma vez que sua elaboração esquemática, sustentada passo a passo, permite que o processo de análise possa se apresentar de forma clara e factível em função do rigor que a mesma apresenta.

Sendo assim, Bardin (2011) defende a ideia de que o pesquisador possua clareza teórica do campo de estudo que se pretende analisar, possibilitando que sejam realizadas as inferências e interpretações previstas no conjunto de técnicas descritas anteriormente, subsidiando a elaboração das categorias de análise e atribuindo maior credibilidade e legitimidade às interpretações a serem realizadas.

Neste sentido, apresentamos no capítulo a seguir, um resgate histórico sobre a Educação Profissional Técnica de Nível Médio no contexto das políticas públicas promovidas pelos governos federal e estadual no Brasil, desde os primeiros registros até os dias atuais, constituindo desta forma o panorama histórico, político e social a que se refere esta tese.

## **CAPÍTULO 6 - PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PEDAGOGOS E COORDENADORES QUE ATUAM NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO EM CURITIBA**

Com o objetivo de obter dados quanto à atuação dos pedagogos e dos coordenadores que atuam na Educação Profissional, que tornasse possível a compreensão e o reconhecimento da especificidade do trabalho que estes profissionais desenvolvem no interior das escolas, buscamos por meio da realização de entrevistas e aplicação de questionário, uma investigação que pudesse identificar a questão central desta pesquisa, indicando os elementos constitutivos da prática e respondendo à questão: Quais são os elementos que caracterizam a atuação dos pedagogos e coordenadores dos Cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, da Rede Pública Estadual no Município de Curitiba?

Assim, constituímos um conjunto de questões orientadoras, que por sua vez norteariam as análises e o percurso da pesquisa, sendo organizadas em conformidade com os itens abaixo descritos:

As equipes pedagógicas das escolas receberam formação pedagógica para atuar com os novos profissionais que adentrariam no contexto escolar, oriundos do mundo de trabalho? De que forma ocorreu?

Os coordenadores de curso que atuam nesta modalidade de ensino receberam formação pedagógica para atuar com a formação dos alunos dos cursos técnicos? Como ocorreu este processo?

As equipes pedagógicas e coordenadores de curso conhecem e compreendem as diretrizes filosóficas e metodológicas da Educação Profissional? Como tomaram conhecimento? De que forma relacionam estes princípios em sua prática profissional?

De que forma se deu a formação inicial bem como se dá a formação continuada das equipes pedagógicas que atuam nos Cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio? E dos coordenadores de curso?

O que compreendem estes sujeitos envolvidos na investigação, como prática profissional transformadora?

É importante evidenciar que esta pesquisa acolhe uma abordagem qualitativa, tipo estudo de caso, que nos levou à necessidade de nos aproximarmos da realidade estudada.

Para tanto, assumimos na investigação um caráter exploratório que visou investigar a realidade encontrada nas escolas que ofertam Cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, ofertados pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná, do município de Curitiba, abordando especificamente a atuação das equipes pedagógicas, coordenadores de curso que atuam no Curso Técnico em Administração, bem como, a formação inicial e continuada destes sujeitos.

Para conduzir este percurso de investigação, indicamos como objetivo geral: Analisar quais são os elementos que caracterizam a atuação dos pedagogos e coordenadores dos Cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, da Rede Pública Estadual no Município de Curitiba.

Neste sentido, definimos como objetivos específicos:

- a) identificar quais são os elementos legais que caracterizam o perfil do pedagogo e do coordenador de curso que atua na Educação Profissional Técnica de Nível Médio, em consonância com o contexto adotado como cenário desta pesquisa.
- b) identificar os processos de formação continuada desenvolvidos para e pelos pedagogos e coordenadores de curso que atuam nos Cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio.
- c) investigar como ocorre a formação pedagógica como componente da prática profissional dos coordenadores de curso que atuam nos Cursos Técnicos de Nível Médio.
- d) indicar elementos norteadores importantes para a composição de um processo de formação continuada dos pedagogos e coordenadores de curso que atuam nos Cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, na perspectiva do desenvolvimento de uma prática pedagógica transformadora.

Para o encaminhamento desta investigação, optamos pela pesquisa com abordagem de natureza qualitativa, sendo esta caracterizada pela busca a

percepção e compreensão humana, compreensão dos fenômenos, e apresentando uma perspectiva descritiva e interpretativa dos mesmos.

Além da proposição de uma pesquisa de natureza qualitativa, elegemos pelo tipo estudo de casos múltiplos, uma vez que objetiva a investigação e interpretação da realidade vivida e percebida pelos sujeitos da pesquisa, tornando possível a exploração do fenômeno estudado.

Neste sentido, com vistas a conhecer com maior amplitude e profundidade o universo estudado, bem como o objeto desta pesquisa, optamos pela realização da coleta dos dados, pela pesquisa bibliográfica, realizada em consonância com entrevista episódica e questionários desenvolvidos em um universo de investigação composto por 06 pedagogos e 05 coordenadores de curso que atuam nos Cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio conforme organização descrita no Quadro 6:

Quadro 6 - Quadro dos participantes da pesquisa - por escola

<b>Escola</b>	<b>Participantes da pesquisa</b>	<b>Data da entrevista e questionário</b>	<b>Forma de oferta do curso</b>
Colégio Estadual Leôncio Correia	1 Pedagoga 1 Coordenador de Curso	20/06/2017	Integrado e Subsequente
Colégio Estadual do Paraná	1 Pedagoga 1 Coordenador de Curso	23/05/2017	Subsequente
Colégio Estadual Loureiro Fernandes	1 Pedagoga 1 Coordenador de Curso	23/05/2017	Integrado e Subsequente
Colégio Estadual Hildebrando de Araújo	1 Pedagoga 1 Coordenador de Curso	17/05/2017	Integrado e Subsequente
Colégio Estadual Domingos Zanlorenzi	1 Pedagoga Não havia Coordenador de Curso atuando	30/05/2017	Integrado
Colégio Estadual José Guimarães	1 Pedagoga 1 Coordenador de Curso	30/05/2017	Integrado e Subsequente
	Total de entrevistas: 6 pedagogas e 5 Coordenadores de Curso		

Fonte: A autora, 2017

O campo de estudo a que se refere esta tese, situa-se na esfera dos cursos ofertados pela Rede Pública Estadual do Paraná, especificamente no município de Curitiba, tendo como objetivo principal compreender os processos de formação continuada desenvolvidos pelos pedagogos e coordenadores de curso que atuam nos Cursos Técnicos em Administração, nas formas Integrado e/ou Subsequente.

Para que a pesquisa pudesse ser realizada, havia uma exigência legal da SEED para que fosse solicitada a permissão para que pudesse ocorrer no interior das escolas desta mantenedora, por meio da qual oficializaria-se, por meio de protocolo específico, uma solicitação do PPGE, uma carta de apresentação da pesquisadora e dos objetivos da pesquisa, bem como uma cópia do Projeto de pesquisa.

Esta documentação foi protocolada e apenas após 8 meses houve uma resposta da SEED, autorizando a realização para que a pesquisa fosse agendada com os responsáveis nas escolas. Esta espera foi preocupante, pois vivia-se um contexto histórico de greve dos professores da Rede Pública Estadual e, sem que houvesse tal permissão da mantenedora, a pesquisa não poderia ser realizada.

Durante o período em que aguardava a autorização para a realização da pesquisa, buscamos junto ao NRE- Curitiba- Núcleo Regional de Curitiba, informações relativas às escolas que ofertavam o curso Técnico em Administração no município de Curitiba, qual a forma de oferta, localização e contato das mesmas. A receptividade da equipe do Departamento de Educação e Trabalho do NRE foi muito atenciosa e prestou todo o aporte necessário ao andamento da pesquisa, colocando-se sempre à disposição para auxiliar, caso houvesse necessidade. Foram então apontadas 17 escolas com a oferta do referido curso, das quais 6 foram campos desta pesquisa.

Por fim, a realização das entrevistas e dos questionários ocorreram nos meses de maio e junho de 2017, realizando-se previamente as ligações aos pedagogos das escolas, solicitando o contato específico com o profissional que atuava junto aos Cursos Técnicos para convidar a participar da pesquisa, encaminhando na sequência um *e-mail* no qual constava a Carta de apresentação da pesquisadora e o requerimento de autorização da SEED. Nesse mesmo contato por telefone, durante a conversa com a pedagoga, era verificada a disponibilidade da participação e de horário para o atendimento, destacando sempre que seria necessário um tempo de aproximadamente uma hora com a entrevista da pedagoga e uma hora com a entrevista do coordenador. O agendamento com o coordenador de curso geralmente era realizado pela própria pedagoga da escola. Em apenas uma das escolas o primeiro contato se deu com o coordenador de curso. Havia uma comunicação posterior entre ambos os profissionais, ajustando suas agendas para a realização da pesquisa.

Ao encontrar com os participantes da pesquisa, havia sempre uma atenção em cumprimentá-los e principalmente em agradecer pela disponibilidade de seu tempo em compartilhar suas práticas na participação da pesquisa. Essa aproximação inicial foi fundamental para que o processo de entrevista fosse natural, evitando distanciamentos e principalmente para demonstrar que as parcerias nas pesquisas em educação são fundamentais.

Na sequência conversava-se sobre a entrevista e entregava-se ao participante o termo de compromisso livre esclarecido (Apêndice A), um questionário, que iria compor as informações gerais dos mesmos, e uma cópia da autorização da SEED para a realização da pesquisa. Nesse momento, esclarecia que o intuito da entrevista não era o de verificar o quanto sabiam acerca da temática, mas sim relatarem suas experiências e práticas no campo da Educação Profissional.

É importante evidenciar que o fato de também ser uma profissional da Rede Pública Estadual do Paraná favoreceu a aproximação e o desenvolvimento dos relatos, pois houve uma identificação dos participantes da pesquisa com a pesquisadora, visto que o fato de conhecer a realidade enfrentada no cotidiano das escolas, suas dificuldades, avanços e expectativas, é considerado por eles fundamental, uma vez que a academia também poderá dar voz a esses educadores.

Ao término da entrevista, novamente realizávamos um agradecimento pela disponibilidade dos profissionais em participarem da pesquisa, firmando o compromisso de um retorno na ocasião da finalização do trabalho, sendo esta uma das solicitações apontadas também por alguns dos participantes da pesquisa.

## 6.1 CARACTERIZANDO OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Por meio do questionário (Apêndice B), buscamos obter a caracterização acerca dos pedagogos e coordenadores de curso, elencando elementos como: idade, formação inicial, formação inicial, experiência no campo da educação e especificamente na Educação Profissional. A configuração das respostas encontradas organiza-se no Quadro 7, atribuindo a legenda P1, P2, P3, P4, P5 e P6 para as pedagogas e C1, C2, C3, C4 e C5 para designar os coordenadores, conforme demonstramos:

Quadro 7 - Identificação dos Participantes da Pesquisa

	Idade	Formação Inicial	Pós-Graduação <i>Lato sensu</i>	Tempo de atuação como pedagogo ou coordenador de curso	Tempo de atuação na Educação Profissional	Tempo de serviço na SEED
P1	41-46	Pedagogia		12 anos	3 anos	24 anos
P2	Acima de 47	Pedagogia	-Metodologia de 1ª a 4ª series -Educação Infantil com Habilitação em Magistério Superior -Magistério de 1º e 2º graus	20 anos	1 ano	20 anos
P3	Acima de 47	Pedagogia	Psicopedagogia	10 anos	8 anos	10 anos
P4	Acima de 47	Pedagogia	Psicopedagogia	21 anos	12 anos	21 anos
P5	Acima de 47	Pedagogia	-Psicopedagogia -PDE	21 anos	6 anos	23 anos
P6	36-40	-Pedagogia -Direito	_____	12 anos	2 anos	13 anos
C1	Acima de 47	Administração	Formação Pedagógica-COFOP	8 anos	11 anos	11 anos
C2	41-46	Administração	Tecnologias aplicadas à educação	10 anos	16 anos	16 anos
C3	Acima de 47	Ciências Econômicas	Planejamento e Gestão de Políticas Públicas	4 anos	14 anos	14 anos
C4	Acima de 47	Ciências Econômicas	-Administração Estratégica e Financeira -Mídias na Educação -Tutoria Online -PDE	10 anos	15 anos	17 anos
C5	Acima de 47	Administração	-Pedagogia -Psicopedagogia -Finanças -Supply Chain	5 anos	14 anos	14 anos

Fonte: autora, 2017.

Identificamos que dentre as pedagogas 4 (quatro) possuem acima de 47 anos; 1 (uma) possui entre 41 e 46 anos e 1 (uma) possui de 36 a 40 anos.

Todas as profissionais possuem formação em Pedagogia e são pertencentes ao Quadro Próprio do Magistério- QPM tendo vínculo de serviço com a SEED por no mínimo de 10 anos até 23 anos. O tempo de atuação na Educação Profissional estabelece-se entre 1 (um) ano e 12 (doze) anos.

Uma das pedagogas possui uma segunda graduação no curso de Direito e 2 (duas) não possuem pós-graduação *lato sensu*. Nenhuma das profissionais sinalizou



possuir Mestrado ou Doutorado e uma indicou possuir curso PDE- Programa de Desenvolvimento Educacional.

Em relação aos Coordenadores de Curso podemos destacar que dentre os profissionais pesquisados 4 (quatro) possuem acima de 47 anos e 1 (um) possui entre 41 e 46 anos.

Quanto à formação inicial apontamos que 2 (dois) profissionais são graduados em Ciências Econômicas e 3 (três) em Administração. Todos os profissionais possuem curso de pós-graduação sendo que 4 (quatro) coordenadores possuem cursos na área da Educação e um indicou possuir curso PDE- Programa de Desenvolvimento Educacional.

Todos os profissionais são pertencentes ao Quadro Próprio do Magistério-QPM tendo vínculo de serviço com a SEED por no mínimo de 11 (onze) anos até 17(dezessete) anos. O tempo de atuação na Educação Profissional estabelece-se entre 11 (onze) anos e 17 (dezessete) anos.

Dentre os coordenadores pesquisados 3 (três) atuam em outras atividades além da docência e voltadas a área de sua formação inicial.

Além do questionário que tornou possível caracterizar os participantes da pesquisa, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas, que serão analisadas à luz da análise de conteúdo, a qual possibilita o tratamento de forma qualitativa das informações coletadas, sendo esta a opção metodológica que compõe esta pesquisa.

## 6.2 ANÁLISE DE CONTEÚDO COMO TÉCNICA DE TRATAMENTO DA INFORMAÇÃO

A análise de conteúdo defendida por Bardin (2011) tem sido amplamente difundida com a finalidade de analisar os dados qualitativos da pesquisa, sendo uma técnica que permite a análise dos dados obtidos por meio de entrevistas ou observadas pelo pesquisador. De acordo com a autora, consiste em:

Um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a “discursos” (conteúdos e continentes) extremamente diversificados. [...] enquanto esforço de

interpretação, a análise de conteúdo oscila entre os dois polos do rigor da objetividade e da fecundidade da subjetividade.

Caracteriza-se por ser uma técnica refinada, que exige do pesquisador que haja disciplina, dedicação, paciência, tempo, um certo grau de intuição e criatividade, principalmente quando da definição das categorias de análise. Exige do pesquisador também, uma “atração pelo escondido, pelo latente, o não aparente, o potencial de inédito (do não dito), retido em qualquer mensagem”. (BARDIN, 2011. p.3)

Ao considerar o método, a análise de conteúdo é compreendida como “conjunto de técnicas de análise das comunicações”, ideia essa detalhada por Bardin (2011, p. 37) quando destaca que:

Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações.

Para a condução da análise dos dados desta pesquisa, optou-se por tomar como balizador as etapas da técnica proposta por Bardin (2011) que se organizam em três fases: 1) pré-análise, 2) exploração do material e 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

Na primeira fase, a pré-análise, sistematizam-se as ideias iniciais acerca da pesquisa em relação ao quadro referencial e teórico, estabelecendo indicadores para a interpretação das informações que coletadas. Nessa fase realiza-se a leitura geral do material eleito para a análise, que no caso desta pesquisa refere-se à análise das entrevistas, já transcritas pela pesquisadora.

De forma geral, realiza-se a organização do material a ser investigado de tal forma que o seja possível conduzir as operações que compreendem segundo Bardin (2011, p.126) os seguintes elementos:

- a) Leitura flutuante: é a primeira atividade e consiste no primeiro contato com os documentos da coleta de dados, momento em que se começa a conhecer os textos, entrevistas e demais fontes a serem analisadas;

- b) Escolha dos documentos: consiste na definição do corpus de análise, que depende dos objetivos, ou, inversamente, o objetivo só é possível em função das hipóteses;
- c) Formulação das hipóteses e dos objetivos: consiste em explicitar e precisar dimensões e direções de análise, ou seja, criar uma afirmação provisória que nos propomos a verificar;
- d) Referenciação dos índices e a elaboração de indicadores: tem como finalidade interpretar o material coletado;
- e) Preparação do material: refere-se à organização formal do material antes da análise (edição)

A segunda fase, denominada por Bardin (2011, p. 131) como fase da exploração do material consiste “essencialmente em operações de codificação, decomposição ou enumeração, em função de regras previamente formuladas”. Geralmente é uma fase longa e fastigiosa (BARDIN, 2011, p. 131) e refere-se à aplicação das decisões tomadas na fase anterior da análise (pré-análise).

A terceira fase refere-se ao tratamento dos resultados obtidos e interpretação, sendo para Bardin (2011, p. 131) “a fase em que os resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos (“falantes”) e válidos”.

Na sequência, apresenta-se a análise de conteúdo dos resultados obtidos por meio da entrevista semi-estruturada, realizada com 6 (seis) pedagogos que atuam nos Cursos Técnicos de Administração, ofertados pela Rede Pública Estadual do Paraná.

É importante evidenciar que para Bardin (2011, p.3) a “intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não)”.

### 6.3 PEDAGOGAS QUE ATUAM NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

A questão 1 da entrevista refere-se à formação inicial das pedagogas, e tinha por objetivo identificar como se deu a construção profissional da participante da

pesquisa indagando: **Quais os motivos que te levaram a escolher pela Pedagogia e o que recorda da formação inicial?**

Resposta à questão apresentou 02 (duas) inferências que apontavam para a ausência pelo desejo em realizar o curso de Pedagogia como formação inicial dos profissionais entrevistados, indicando que sua trajetória no campo da atuação como pedagoga não foi sua primeira opção de escolha formativa.

Para esta mesma questão, 4 (quatro) inferências apontaram para a forte identificação com o curso de Pedagogia, optando como percurso formativo por realiza-lo, dados estes que podem ser corroborados por meio do Quadro 8.

Quadro 8 – Formação Inicial das pedagogas

<b>MOTIVOS EXPLICITADOS</b>	<b>PEDAGOGA PARTICIPANTE DA PESQUISA</b>
<b>Categoria: motivos externos</b>	<b>Total de respostas: 02</b>
“Eu já tinha feito Magistério, não tinha gostado do Magistério, achei um curso fraco, achei que me prejudicou muito para o vestibular enfim, fiz lá minha opção de curso Pedagogia. Contra a minha vontade, pois não era um curso que eu queria fazer. E aí fui. E a minha turma, na faculdade em que eu fui aprovada e aí a turma inteira era de reopção de curso. Ninguém lá tinha feito Magistério, ninguém gostava de Pedagogia, estavam lá porque a faculdade era gratuita e a noite. E fui. E assim...fiz os quatro anos, não me identificava com o curso, mas fui lá fazer”.	P1
“Eu sempre sonhei em fazer Magistério, mas naquela época da juventude o Pré vestibular era moda e aí eu quis fazer Análises Clínicas. Depois eu comecei a ver que eu não gostava e tentei voltar para fazer Magistério, mas era complicado porque eu tinha que começar tudo de novo. Então eu fiquei com aquela coisa...poxa... eu não fiz Magistério, então eu vou fazer Pedagogia. Foi essa a minha escolha”.	P2
<b>Categoria: por afinidade com a área</b>	<b>Total de respostas: 04</b>
“Eu sempre gostei da proposta do curso e me empenhei para entrar neste curso em específico. Sempre quis Pedagogia e queria mais atuar como pedagoga do que como professora. Minha outra opção era Direito, mas com criança pequena na época seria muito difícil e também dei uma pesquisada no que eu gostava e sobre o que me dava mais retorno de trabalho mais rápido e dentro do que eu gostava, eu escolhi Pedagogia”.	P3
“Eu só fiz a faculdade de Pedagogia porque eu queria abrir uma escolinha e acabou que depois, durante a faculdade, eu tive outras ideias e acabei indo para a sala de aula e descobri que eu gosto muito. Fiz Magistério depois que estava na faculdade, para poder ir para a sala de aula e continuei no curso. Assim que eu terminei o curso, eu fiz uma pós-graduação voltada ao Magistério, que era o que eu gostava e logo em seguida eu fiz o concurso”.	P4
“Eu sempre gostei de trabalhar com criança, minha mãe foi professora, apesar de que as amigas da minha mãe ficaram horrorizadas por ela me deixar fazer esse curso”.	P5
“Eu tentei em 3 faculdades só Pedagogia. Era o que eu queria, pois me	

identificava com a proposta do curso, mas com a perspectiva de ampliar e buscar outras áreas afins. Depois eu fiz outra faculdade. Fiz Direito. Agora eu trabalho aqui e advogo também”.	P6
--	----

Fonte: a autora (2017)

Para complementar os dados obtidos nesta questão foi possível levantar também, por meio dos relatos das participantes da pesquisa na questão 6 quando se questionou: **Durante a sua formação inicial você teve contato com a educação profissional?** e com base nas respostas das pedagogas obtivemos as seguintes contribuições:

Cinco participantes da pesquisa afirmaram não ter tido nenhum contato com a educação profissional durante sua formação profissional, conforme aponta a participante (P2):

*“Não tive nada. Só da Educação Infantil, de 1ª a 4ª... eu fui procurar o que me faltou do Magistério! E a formação de professores que foi de 2º Grau e Universitários que foi na época até que eu passei no concurso. Tive experiência com EJA, mas também pra Ensino Médio”.* (P.2)

Uma das participantes da pesquisa afirma ter tido contato com a temática da educação profissional relatando:

*“Na disciplina de Estrutura e Funcionamento vimos uma parte da legislação, mas nada relacionado à intenção do técnico”.* (P.6).

As respostas das participantes quanto a formação inicial e a educação profissional nos remete a refletir sobre a necessidade de que os cursos de formação inicial ampliem a perspectiva de formação das pedagogas, uma vez que poderão atuar em diferentes níveis e contextos. Desta forma, quando apenas uma das entrevistadas relata ter “visto” uma parte da legislação, apenas reforça a fragilidade do percurso formativo, que passará a responsabilizá-la por sua auto-formação ao se depararem com o desafio de atuar nesta modalidade de ensino.

O questionamento 02 da entrevista refere-se a: **Como foi a tua trajetória na educação até chegar a atuar na Educação Profissional?** Nas colocações dos participantes foi possível destacar segundo o quadro 10, que 02 (duas) pedagogas que atuavam na educação profissional não tiveram a opção de trabalho com esta modalidade de ensino pautada na identificação com as especificidades do trabalho, indicando que tal opção deve-se à motivos de ordem pessoal, seja por opção de

turno de trabalho na escola ou por acreditar que teria um perfil mais adequado para o trabalho com alunos adultos.

Para as inferências que apontaram a opção pela atuação nos cursos da educação profissional tomando por base a especificidade do trabalho, a pesquisa identificou 04 (quatro) pedagogas, que tomam suas atividades como desafiadoras e inovadoras. Houve uma inferência que apontou para uma organização da estrutura da escola, na qual não existe o papel da pedagoga que atua especificamente com as turmas da educação profissional.

Os relatos que reafirmam os dados evidenciados podem ser observados por meio do Quadro 9 na sequência:

Quadro 9 – Trajetória profissional

<b>MOTIVOS EXPLICITADOS</b>	<b>PEDAGOGA PARTICIPANTE DA PESQUISA</b>
<b>Categoria: motivos pessoais</b>	<b>Total de respostas: 02</b>
“A educação profissional foi na verdade a opção de turno, então aqui pra mim era interessante o turno da noite que tinha educação profissional e eu pra trabalhar no pedagógico tenho uma perfil que condiz mais com a educação profissional, com a educação do adulto do que com a infantil, tanto que eu larguei a prefeitura por causa disso. eu vim parar na educação profissional também por acaso”.	P1
“Eu vim pra cá por que é mais perto da minha casa e tem vaga! Aqui não é dividido assim... todo mundo trabalha com o todo. Esse ano que entrou uma pedagoga nova e ele resolveu que o melhor era mudar um pouco e eu aceitei e aí fiquei responsável pela Educação Profissional. Pra mim é tranquilo porque eu sempre fiquei bem atenta ao que o Coordenador que trabalhava aqui orientava, mas é difícil sem o coordenador”.	P3
<b>Categoria: sem identificação com o curso</b>	<b>Total de respostas: 01</b>
“Minha trajetória era só com o Ensino Médio e quando foi implantado o curso técnico, aí a gente começou a caminhar juntos, mas eu entendo bem pouco. Não tem uma divisão, uma pedagoga específica para atender a educação profissional todas atendemos. Tem uma pedagoga que tem experiência na iniciativa privada, então ela tem bastante noção de trabalhar com o profissional técnico, mas atendemos juntas, tanto do técnico quanto do médio”.	P4
<b>Categoria: afinidade com a educação profissional</b>	<b>Total de respostas: 04</b>
“Quando eu cheguei aqui a noite tinha a educação profissional e o Ensino Médio. Como eu era nova na escola a chefe da Educacional achou melhor as novas ficarem no ensino médio. E eu estava com muita vontade de ter outra experiência no Pedagógico e comecei a dividir com uma outra pedagoga. Nesse interim no final do semestre tiveram que trocar as Pedagogas e a pedagoga que ia para o Saúde Bucal não quis. Ela falou: Não, não quero, não me adapto com esse curso. Ela trabalhava com Administração e não quis. Ela queria o Ensino Médio. Nessa eu falei: Eu gostaria! Eu gostaria de trocar. Eu já estava acompanhando, porque a gente trabalha todas juntas. Sempre	

acompanhei o trabalho delas nesse semestre inteiro, vendo como elas faziam, como elas trabalhavam com os professores, como elas faziam os documentos, sempre curiosa acompanhando. Aí chegou essa oportunidade e eu peguei”.	P2
“Quando eu comecei a trabalhar aqui em 2011, eu só peguei curso técnico e eu dei preferência por serem adultos, pois era Subsequente. Daí eles transferiram o Subsequente para o noturno e eu escolhi ficar com o Integrado. Eu gosto de pegar no 1º ano e seguir com eles até o 4º ano”.	P5
“No ano passado assumi como pedagoga da Edu Prof. e três meses depois a Coordenadora saiu para assumir um cargo na SEED. Então eu fiquei no cargo dela como Coordenadora dos cursos, pois como eu tinha experiência como professora da educação profissional desde 2013, a direção pediu para que eu assumisse a função. Foi bem desafiador, pois era uma nova forma de trabalho, mas contei com a ajuda dos professores, da direção e formamos uma equipe de trabalho. Eu gosto de trabalhar em equipe e acho que não tem que fragmentar”.	P6

Fonte: a autora (2017)

Os relatos obtidos por meio da questão 2 não nos causaram estranheza, uma vez que não há um critério pré-determinado pela SEED na ocasião da distribuição das vagas das pedagogas nas escolas que se destine a atuação na educação profissional, mas sim como já abordado nesta pesquisa, como pedagogo unitário. Dessa forma, o profissional pode optar por atuar em qualquer período/turno na escola, desde que haja disponibilidade de vaga, independente do nível ou modalidade de oferta de ensino.

Assim, em conformidade com os relatos das participantes P1 e P2, a opção por atuarem nos cursos da educação profissional não se deu por afinidade com a modalidade de ensino ofertada, ou mesmo por conhecerem o trabalho a ser desenvolvido com profissionais das diversas áreas que passam a atuar como docentes nas escolas, mas sim por questões voltadas à logística ou questões particulares.

Dentre as pedagogas entrevistadas 3 (três) relataram o fato de que “gostam” de atuar na educação profissional e que percebem que tem “afinidade” com essa modalidade de ensino. Esses são elementos importantes para uma prática pedagógica que caminhe na perspectiva do trabalho em grupo, da coletividade, da partilha e do exercício da criatividade no cotidiano escolar. Requisitos fundamentais para a formação dos sujeitos, que além dos conteúdos específicos de sua área de formação, precisam estar preparados para o mundo do trabalho.

Nesse sentido, Behrens (1996, p.119) nos aponta também para a abertura quanto à partilha dos saberes, sendo um elemento significativo na atuação dos pedagogos uma vez que:

A partilha dos saberes, nesse processo- o da investigação e da troca- necessita investimento na práxis como lugar da produção do saber e possibilidade de construção da “vida dos professores”. Sabe-se pela convivência no meio acadêmico que uma pedagogia que se proponha interativa e dialógica precisa levar em conta que o saber se constrói ao longo do ser professor e de sua experiência de vida pessoal e profissional. BHERENS (1996, p.119).

Para compreender melhor o trabalho desenvolvido pelas pedagogas que atuam na educação profissional, solicitamos que as mesmas relatassem experiências significativas que tenham vivenciado no campo desta modalidade de ensino, sendo relatado os seguintes apontamentos:

*“Não tenho nenhuma experiência significativa, sempre faço meus atendimentos, eu acho o turno da noite bem parado, não sei se o pessoal vem mais cansado se... o que que acontece aqui são as Semanas do Administrador, que é bem legal, quando tem uma palestra, quando eles providenciam ali na educação profissional sempre vou assistir, gosto de ver, gosto de dar uma opiniãozinha pro coordenador, o que que valeu a pena o que que não valeu, sabe. Então é isso que eu faço basicamente”. (P1)*

*“É muito interessante o comprometimento dos alunos. Os alunos do regular são mais infantis. Os do técnico são mais maduros... e tem a mesma idade! Mas eu não sei o que é que acontece ali no trabalho pedagógico, talvez, que eles ficam mais comprometidos, maduros, fazem trabalhos muito mais interessantes e parecem ter idades diferentes. Parece um pessoal mais comprometid!” (P3)*

*“Eu vejo os trabalhos, as oficinas que eles trabalharam nas semanas em que eles montam a empresa e fazem as demonstrações. Essa visão de trabalho poderia também ser introduzida no Ensino Médio”. (P4)*

*“Os trabalhos que temos desenvolvido com as turmas concluintes são muito especiais. As turmas de Administração desenvolvem o Plano de Negócios e eu acho muito importante esse trabalho. No ano passado nós fizemos uma equipe de professores para orientar os alunos, o que foi muito bacana, pois não ficou com um professor somente. Eles tiveram uma boa interação, os alunos se sentiram mais a vontade. Temos conseguido quebrar o estigma do TCC, pois é uma construção do conhecimento importante para o aluno, para a vida”. (P6)*

Percebemos no relato das participantes da pesquisa uma relação bastante forte entre o amadurecimento emocional dos alunos e o trabalho, sendo este um



elemento de diferenciação entre os alunos do Ensino Médio Regular e do Ensino Médio Integrado. A experiência significativa relatada está relacionada à prática profissional, o que representa em suas descrições o sucesso do curso e da formação dos alunos.

É importante evidenciar que a educação profissional tem como objetivo a formação do sujeito na sua totalidade, considerando seus aspectos sociais, psicológicos, biológicos, emocionais, culturais e as condições materiais em que se inserem, destacando que a formação profissional é um dos elementos de formação dos mesmos, que contribuirá para a construção de sua identidade e sua relação com o mundo.

Corroborando com essa ideia, Corrêa (2005, p.135), evidencia que:

A complexidade dessa formação aponta para a importância de considerá-la como um processo ético, político e cultural, que se fundamenta na compreensão da educação como uma prática social e cultural, como relações sociais entre seres humanos. Significa que as atividades educativas na escola não podem ter uma visão reducionista de transmissão de conhecimentos, desenvolvimento de competência e habilidades, mas o reconhecimento de que para a formação do trabalhador para as relações sociais de produção a escola tem que priorizar a sua constituição como seres humanos e sociais, englobando maneiras de viver, sentir e pensar.

A questão 04 da entrevista buscou elucidar qual a compreensão das pedagogas acerca da concepção e dos fins da educação profissional. Para levantar esta temática indagamos: **O que é educação profissional para você?**

No que se refere esta questão os participantes se pronunciaram em conformidade com o Quadro 10:

Quadro 10 – Concepção de Educação Profissional

<b>MOTIVOS EXPLICITADOS</b>	<b>PEDAGOGA PARTICIPANTE DA PESQUISA</b>
<b>Categoria: mão-de-obra</b>	<b>Total de respostas: 01</b>
“Eu vejo a educação profissional como uma mão- de-obra barata. Eu vejo que são pessoas que às vezes não tem a oportunidade ou não conseguiram talvez ou não pensaram em de repente fazer um curso superior e eles terminam o ensino médio e vem para os cursos técnicos. Mas eu vejo assim, que nós que temos o curso superior né nossa faixa de salário já não é tão gratificante, eu fico imaginando o pessoal do curso técnico”.	P1
<b>Categoria: oportunidade</b>	<b>Total de respostas: 01</b>
“É uma opção extra pra esse alunos, em especial aqui na região em que a agente trabalha que eles não tem muita perspectiva de dar	

continuidade e fazer um curso universitário, pois eles tem que trabalhar. Então uma opção a mais pra eles no mercado de trabalho e também de gostar...muitos vem porque gostam, se identificam e a questão de muitos tem poucas oportunidades de fazer cursos, não tem muito dinheiro, e é uma oportunidade de fazer alguma coisa diferente e ainda de extra para o mercado de trabalho. Sempre conseguem estágio e eu acho muito bom, porque é um caminho a mais, Não só pensando no financeiro né? Também tem a questão pessoal. Muitos vem porque gostam, acho que talvez essa oportunidade eles não tenham na vida que eles levam aqui no entorno e a escola tem que oferecer o melhor”.	P3
<b>Categoria: atender ao mercado</b>	<b>Total de respostas: 02</b>
“Eu vejo que atende o mercado. O aluno procura o curso pra ele conseguir ingressar no mercado de trabalho. O Integrado vai atender também a questão de ingressar na faculdade, o vestibular, mas eu vejo bem que o aluno entra no curso visando o mercado de trabalho. Ele vai continuar, indo pra faculdade, mas eu vejo que procuram o curso técnico pra trabalhar, pra garantir uma colocação”.	P4
“Dar uma formação ao aluno para ele entrar no campo profissional, mais pra ele aprender até pra poder cobrar, por que antes eles tinham que saber para poder cumprir as exigências do mercado e hoje eu falo pra eles não... eles tem que saber porque se tiverem um funcionário, tem que saber fazer para ensinar e cobrar. Na perspectiva do gestor. Eu cobro que eles tem que saber fazer na hora do estágio, mas muito mais pra que quando estiver fazendo uma faculdade e abra uma pequena empresa ele também saiba ensinar o seu funcionário”.	P5
<b>Categoria: formação diferenciada</b>	<b>Total de respostas: 01</b>
“uma experiência muito boa e que os alunos saem com um diferencial. O que ainda não está legal é a fragmentação das matérias do ensino regular, a Matriz Curricular. Tinha que ter outro formato, ou carga horária integral, não sei. Mas por exemplo na disciplina de Arte, eles têm todo o conteúdo do Ensino Médio para ser trabalhado em apenas um ano. Biologia tem apenas nos dois últimos anos. Não sou favorável a essa fragmentação”.	P6

Fonte: a autora (2017)

A compreensão dos princípios e fundamentos que norteiam as práticas na educação profissional são elementos fundantes do trabalho pedagógico a ser desenvolvido no interior das escolas, uma vez que se trata de uma modalidade de ensino diferenciada, que aborda a formação integral dos sujeitos e suas relações com o trabalho e com a vida em sociedade como um todo.

Ao tomar consciência da importância do papel do pedagogo nesse contexto, como elemento e agente de transformação das práticas realizadas no contexto escolar, os profissionais envolvidos podem ser orientados em seu cotidiano e em processos de formação continuada promovidos pelas equipes pedagógicas, desenvolvendo uma tomada de consciência acerca dos fins da educação profissional e de sua importância na construção histórica dos alunos que dela fazem parte.

Ter clareza quanto às características, fundamentos e aos fins da educação profissional é crucial para que o trabalho pedagógico ocorra no interior das escolas com coerência teórica e com a certeza de que as bases teóricas estarão fundamentando a prática desenvolvida, uma vez que é diferenciada nesta modalidade de ensino.

De acordo com as participantes da pesquisa, é recorrente a vinculação da educação profissional com a ideia de formação enquanto “mão-de-obra”, “oportunidade” ou “atendimento ao mercado de trabalho”, demonstrando uma visão um tanto reducionista dos fins da educação profissional.

Apenas uma das participantes evidenciou a característica de “formação diferenciada”, apontando para a possibilidade de um currículo mais amplo, mas que atualmente ainda é fragmentado. Sobre esta questão, cabe destacar o que nos aponta Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p.167) quando definem o currículo integrado como:

(...) um currículo integrado pode ser compreendido como aquele próprio de todo o ensino médio, pois o objetivo não é a formação de técnicos, mas a formação de pessoas que compreendam a realidade e que possam também atuar como profissionais. Dessa forma, amplia-se o olhar para o ensino-médio (já posto pela LDB), assegurando que essa etapa da educação básica promova o “aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina” (LDB n 9394/96).

Ainda sobre esta questão, perguntamos às pedagogas no item 5 da entrevista: **Como é o seu dia-a-dia como pedagoga da educação profissional?**

Este questionamento tinha como objetivo central, identificar práticas pedagógicas que estivessem voltadas às especificidades do campo da educação profissional, obtendo os dados exposto no Quadro 11:

Quadro 11 – Prática profissional na Educação Profissional

MOTIVOS EXPLICITADOS	PEDAGOGA PARTICIPANTE DA PESQUISA
Categoria: desconhecimento da função	Total de respostas: 01
“Eu chego na escola organizo o horário, vejo os professores que não estão na escola, que faltaram, faço adiantamento de aula, faço atendimento dos alunos e venho pra cá fazer as minhas coisas de trabalho e no intervalo sempre dou uma passadinha, antes de ir para a sala dos professores eu vou lá compro um lanche, dou uma conversadinha com um ou outro, venho	

pra sala dos professores, depois reorganizo novamente eles na sala. Mas o curso técnico não dá nenhum tipo de trabalho pra gente, enquanto pedagoga. É bem tranquilo, bem parado”.	P1
<b>Categoria: Atendimento por demandas</b>	<b>Total de respostas: 03</b>
“Eu atendo o corredor pra ver se está tudo bem e a coordenadora atende professor, vê quem faltou, essa parte de ligar, passar um trabalho pra professor que faltou, alunos que vão ser dispensados, isso ela faz. Eu faço o corpo a corpo com o aluno! E daí nós temos aqui toda base de protocolo. Então, falta de aluno, declaração de trabalho, atestado, tudo eles têm que protocolar”.	P2
“A gente atende várias demandas de alunos, de professores da direção, as exigências da SEED, os conflitos que acontecem, isso mais com os adolescentes, pois com os adultos isso é bem mais tranquilo”.	P4
“Bem corrido, pois mesmo no Integrado ainda tenho alunos matriculados porque “os pais querem” que o aluno faça o curso técnico. Tem muitos casos assim”.	P5
<b>Categoria: formação pedagógica</b>	<b>Total de respostas: 02</b>
“Corrido porque eu também atendo o ensino médio, vejo documentação... a questão maior é a orientação aos professores porque a gente recebe professores que já estão há um tempo trabalhando e conhecem a rotina e a gente recebe profissionais que nunca atuaram e que não sabem nem o que é um livro registro. E que é o problema. E eu preciso de profissionais comprometidos que venham com um trabalho diferente, um trabalho interessante, bem pesquisado, para oferecer verdadeiramente uma oportunidade à esses alunos. Então essa é a minha dificuldade, pois eu tenho que sentar com aquele profissional e ensinar primeiro o Livro Registro, depois mostrar a Ementa, pedir que ele pesquise, traga um aula dinâmica, principalmente o pessoal do técnico tem outra característica, pois eles são críticos! Os alunos exigem, são alunos diferentes, são exigentes! Eles reclamam se o profissional não está trazendo um bom trabalho teórico, embasado... eu penso que a gente tem que oferecer o melhor”.	P3
“Agitado. Faço atendimento aos alunos, pois eles têm livre acesso em minha sala. Aos professores também, estou sempre em contato. Não consigo acompanhar muito de perto, como gostaria. E tento articular as outras atividades que tenho aqui da escola. Eu ajudo o coordenador quanto à visita técnica, conferência, tem o trabalho de pedagogas que temos que nos reunir constantemente para definir como vai ser o trabalho para todas trabalharem da mesma forma”.	P6

Fonte: a autora (2017)

Mediante as respostas obtidas das participantes foi possível perceber que existem várias demandas de trabalho na dinâmica dos pedagogos que atuam na escola. Entretanto apenas o relato da participante P6 remete-se à atuação juntamente aos alunos, professores e coordenador de curso, realizando atendimento pedagógico direcionado especificamente à educação profissional tanto ao que se refere à formação quanto à orientação e questões de organização do trabalho pedagógico, nos apontando para a necessidade de relacionar a teoria e a prática pedagógica nos processos realizados no cotidiano escolar.

Essa realidade nos remete ao exposto por Behrens (1996, p.124) quando indica que:

Sabe-se que nem a teoria e nem a prática podem processar dissociadas. Elas precisam interpenetrar-se, interligar-se, possibilitando ao profissional conhecimento e atuação numa realidade concreta. O compromisso visado é o profissional envolvido com a práxis, que acredite na investigação como um caminho ininterrupto a ser conquistado na busca da competência docente, e na predisposição para a transformação da prática á luz da teoria.

Para a questão 7 da entrevista, não elaboramos o quadro de categorias, uma vez que a intenção era a de obter sugestões e indicativos sobre os elementos necessários na formação inicial do pedagogo, que pudessem contribuir com uma prática significativa na educação profissional.

Desta forma, perguntamos às pedagogas participantes da pesquisa: **Quais os elementos que deveriam compor a formação inicial do pedagogo em relação à educação profissional.**

Os relatos obtidos permitiram destacar contribuições que indicam para a necessidade de subsidiar os pedagogos para a prática profissional em diferentes níveis e contextos, como por exemplo, a educação profissional, conforme indicam os relatos na sequência:

*“Talvez uma disciplina que falasse sobre os conceitos da educação profissional, mais focado nisso né? Acho que no campo de estágio deveria ter um período curto que entrasse em contato com essa realidade e visse como é que funciona”. (P.1).*

*“A gente tem dificuldade para conversar com o Professor, até mesmo no convencimento quanto às diferenças nas Matrizes do Integrado e do Regular. Isso é muito difícil, eles não aceitam que a disciplina se organiza de forma diferente e que precisam seguir a ementa. Muitas vezes é questão de teimosia, de resistência”. (P5).*

*“A minha formação foi mais direcionada para as séries iniciais, eu achei isso muito forte e eu queria saber outras possibilidades de atuação do pedagogo”. (P.6)*

A questão 8, refere-se à formação continuada ofertada pela SEED, voltada à atuação na educação profissional, sendo indagado às pedagogas: **Durante o tempo em que você atua na educação profissional você participou de algum momento de formação continuada?**

No Quadro 12 apresentamos a categoria criada a partir das respostas dos participantes da pesquisa com ênfase na maior incidência.

Quadro 12 – Formação continuada para atuar na Educação Profissional

MOTIVOS EXPLICITADOS	PEDAGOGA PARTICIPANTE DA PESQUISA
<b>Categoria: não recebemos</b>	<b>Total de respostas: 06</b>
“não... e eu acho que tá faltando isso pra gente”.	P1
“Não. Veja, eu comecei no ano passado e a coisa foi! Eu me interessaria muito, pois há um leque de possibilidades. Então o que é que eu estou fazendo, estou fazendo GTR em Educação Profissional, em Administração, que é desenvolvido pela nossa colega daqui”.	P2
“Não, em nenhum momento”.	P3
“Não, sempre para pedagoga de forma geral”.	P4
“Não, acabam indo só os Coordenadores de Curso”.	P5
“Não, mas para os Coordenadores de Curso tem”.	P6

Fonte: a autora (2017)

Uma das afirmações mais preocupantes quanto à formação das equipes pedagógicas que atuam na educação profissional encontra nesta questão elementos para reflexão. Das 6 (seis) participantes da pesquisa, nenhuma afirma ter participado de algum momento de formação continuada que tenha abordado especificamente a temática da educação profissional, ou seja, não houve uma formação técnica promovida pela SEED para subsidiar as equipes pedagógicas que atuam nessa modalidade de ensino.

Nessa perspectiva, é comum encontrar práticas que desconsideram as especificidades e características da educação profissional, reproduzindo práticas pedagógicas que são inadequadas aos objetivos desta formação. Ora, quando se desconhecem os fins da educação profissional, é recorrente a realização de práticas pedagógicas frágeis, desvinculadas dos objetivos da educação profissional e sem clareza quanto aos princípios norteadores que a sustentam. Para Behrens (1996, p.50), a falta de capacitação gera inúmeros impactos nos processos pedagógicos, uma vez que:

A falta de capacitação pedagógica incorre em graves problemas na ação docente. O professor, por não ter preparo para a docência, escolhe ao livre-arbítrio os métodos que vai utilizar para o enfrentamento da sala de aula. Invariavelmente, se reporta a um professor que o sensibilizou pela competência ou pelo relacionamento fraterno, em suas lides escolares. A partir daí, tenta imitá-lo e reproduzir a ação docente desencadeada no

processo em que foi aluno. A reprodução, portanto, torna-se o eixo do ato pedagógico.

Para corroborar os dados obtidos, indagamos às pedagogas por meio da questão 9 da entrevista se: **as mesmas já haviam participado de alguma formação específica para pedagogos que atuam na educação profissional**, sendo relatado por 6 participantes que não, não haviam participado, ou seja nenhuma das entrevistadas recebeu formação técnico-pedagógica específica para auxiliar em sua atuação junto aos cursos da educação profissional, sendo esta uma necessidade urgente a ser atendida pela mantenedora.

Para que o trabalho pedagógico na educação profissional se efetive de forma a considerar as especificidades desta modalidade de ensino, faz-se necessário que haja compreensão e conhecimento das políticas educacionais voltadas a este segmento. Estas políticas compreendem os fundamentos políticos pedagógicos da educação profissional, as legislações que amparam esta modalidade de ensino, as concepções e perspectivas educacionais que levam à compreensão dos princípios filosóficos que vão nortear a prática pedagógica e a formação dos sujeitos. Nessa perspectiva, Behrens (1996, p.55) aponta que:

Cabe, portanto, ao Estado estabelecer políticas públicas que articulem ações conjuntas, que desencadeiem transformações legais e garantam a formação qualificada e a valorização dos profissionais, seja da área da educação, seja das outras áreas envolvidas no ensino de 3º grau.

Desta forma, julgamos pertinente indagar às pedagogas, por meio da questão 10 da entrevista se: **Você conhece as políticas educacionais para educação profissional da SEED?**

Para esta questão não foi elaborado quadro de categorias, uma vez que todas as participantes (seis) afirmaram não terem conhecimento das políticas educacionais para a educação profissional da SEED, sendo evidenciado por uma participante que:

*“Eu não conheço, mas tenho lido agora que estou no GTR. Primeiro foi o processo de estudar as ementas. Agora no GTR ela colocou como referência alguns documentos oficiais que eu vou começar a ler agora”. (P2)*

Após a explanação, foi comum que as participantes da pesquisa indagassem sobre quais seriam os documentos oficiais sobre os quais deveriam deter a atenção

à partir daquela data, visto que sentiram a necessidade de aprofundarem seus conhecimentos acerca do assunto.

Assim, como contribuição, indicamos para aprofundamento de estudos e discussões os seguintes documentos: Diretrizes da Educação Profissional: Fundamentos Políticos e Pedagógicos (2006), Catálogo de Cursos Paraná- 2013, Plano de Curso Técnico em Administração, Regimento Escolar- item que trata da educação profissional e do coordenador de curso e Legislação vigente relativa à educação profissional.

No documento Diretrizes da Educação Profissional: Fundamentos Políticos e Pedagógicos (2006, p. 35), podemos identificar o projeto de educação profissional defendido pela SEED, tomada como parte integrante do Plano de Governo da Gestão 2003/2006, que evidencia os princípios norteadores tomando a educação profissional como:

- a) como processo de formação humana, a Educação Profissional se refere ao desenvolvimento da pessoa humana como integralidade, não podendo ficar restrita à dimensão lógico-formal ou às funções ocupacionais do trabalho; ela se dá no entrecruzamento das competências cognitivas, comportamentais e psicomotoras que se desenvolvem por meio das dimensões pedagógicas das relações sociais e produtivas, com a finalidade de produzir as condições necessárias à existência;
- b) a Educação Profissional é um processo que se dá ao longo da vida, pela articulação das experiências e conhecimentos que são construídos ao longo das relações sociais e produtivas. A Educação Profissional, como qualificação social, não pode ser tomada como construção teórica acabada ou produto de ações individuais; por consequência, deve ser compreendida no âmbito das concepções de trabalhador coletivo e de educação continuada;
- c) o processo de Educação Profissional não é apenas racional; nele intervêm afetos e valores, percepções e intuições que, embora sejam fruto das experiências, inscrevem-se nas emoções, ou seja, no campo do sentido, do irracional. Assim, o ato de conhecer resulta do desejo de conhecer, derivado de amplas e distintas motivações e é profundamente significativo e prazeroso como experiência humana;
- d) a Educação Profissional deve articular os conhecimentos oriundos da prática social (tácitos e populares) e conhecimentos científicos, de modo a relacionar ciência, tecnologia, cultura e sociedade nos processos de construção e difusão do conhecimento;
- e) a Educação Profissional deve articular conhecimento básico e conhecimento específico a partir dos processos de trabalho e da prática social, concebidos como “locus” de definição dos conteúdos que devem compor o programa e contemplar as diversas áreas cujos conhecimentos contribuem para a formação profissional e cidadã derivada do perfil profissional;
- f) a Educação Profissional deve articular conhecimentos que permitam a participação no trabalho e nas relações sociais e privilegiar conteúdos demandados pelo exercício da ética e da cidadania, os quais se situam nos terrenos da economia, da política, da história, da filosofia, da ética, e assim por diante;



- g) a Educação Profissional deve articular conhecimentos do trabalho e conhecimentos das formas de gestão e organização do trabalho, de modo a preparar o aluno para a efetiva participação nas decisões relativas a processos e produtos e para a atuação competente nos espaços político e sindical;
- h) a Educação Profissional deve articular conteúdo e método, de modo a contemplar os processos por meio dos quais o conhecimento a ser apropriado foi construído, promovendo ao mesmo tempo o domínio dos processos metodológicos e de seus produtos;
- i) a Educação Profissional deve articular os diferentes atores para a construção das propostas pedagógicas: professores, especialistas, empresários, trabalhadores, representantes do poder público e assim por diante.

Defendemos aqui o pressuposto de que, ao ancorar a teoria e relacioná-la à prática, tomando-as como referência permanente do trabalho pedagógico, teremos avanços significativos que vão desde o planejamento das metodologias, do acompanhamento, da organização do trabalho e da clareza, quanto a intencionalidade da prática pedagógica cotidiana.

A questão 11 da entrevista indagou aos pedagogos: **Qual é o papel do pedagogo que atua na educação profissional? E qual é o papel do Coordenador de Curso?**

Este questionamento oportunizou a investigação com relação à atuação dos pedagogos e do coordenador no contexto da educação profissional e do reconhecimento das práticas relacionadas ao trabalho do coordenador de curso. O grupo pesquisado apresentou as inferências organizadas no Quadro 13 apontando para as seguintes categorias:

Quadro 13 – Papel do pedagogo que atua na Educação Profissional

MOTIVOS EXPLICITADOS	PEDAGOGA PARTICIPANTE DA PESQUISA
<b>Categoria: auxiliar a coordenação</b>	<b>Total de respostas: 04</b>
“O pedagogo tem a função de auxiliar o coordenador nas questões pedagógicas e estar no chão da sala de aula, para conhecer o que ela acontece lá, ver como esses alunos estão recebendo os conteúdos. Mas, pra mim, não é clara a função do coordenador”.	P1
“O coordenador vai orientar o todo, e nós vamos mediar quando houver necessidade. Mas também eu estou falha, pois eu teria que dominar essas questões, mas eu tenho também outras funções”.	P3
“Do pedagogo é auxiliar o coordenador na parte da didática, na parte pedagógica, com aquela formação que a gente tem e que falta pro coordenador. Tem que trabalhar junto sabe? Isso acontece aqui na nossa escola! A gente não tem a visão do coordenador né?”	P4
“O pedagogo trabalha na questão disciplinar e o coordenador acaba trabalhando mais as questões pedagógicas muitas vezes... de ementa, de conteúdos...quando eu não consigo repassar isso aos professores a gente	

acaba conversando, eu atendo os pais e eles atendem os professores.	P5
<b>Categoria: demandas específicas</b>	<b>Total de respostas: 02</b>
“O coordenador precisa ter um olhar mais técnico no sentido da formação profissional, dos requisitos que o aluno precisa. Ele precisa ter experiência profissional dentro da área e trazer um pouco da realidade do mundo do trabalho para a educação. O pedagogo por sua vez vai trazer os pressupostos do pedagógico para o profissional. Tem que ter uma simbiose entre os dois. Não só as questões do mundo do trabalho, que pode virar uma questão mercadológica, e também não pode faltar o que o mundo do trabalho exige, as qualificações, as especificidades da profissão, que é diferente da escola. A gente tem que preparar para a realidade, mas não uma preparação cega. Eles têm que ter um olhar crítico sobre a realidade do mundo do trabalho para causar alguma mudança futura.”	P6
“A pedagoga vai trabalhar com o aluno a parte de nota, falta e com os professores, a parte pedagógica, didática, o planejamento. O coordenador, ele trabalha diretamente com o conteúdo e eu trabalho com a forma”.	P2

Fonte: a autora (2017)

Esta questão deixou bastante explícita a dualidade existente entre a prática desenvolvida no interior das escolas quanto ao trabalho realizado na educação profissional. A proposta da SEED aponta para a necessidade de uma articulação entre o trabalho das equipes pedagógicas e das coordenações de curso e no entanto, o que ocorre é uma fragmentação, um parcelamento do trabalho.

Das 6 (seis) participantes da pesquisa, 4 (quatro) posicionam-se como “auxiliar do coordenador de curso”, deixando sob a responsabilidade do coordenador de curso as questões metodológicas e de formação de professores. Acreditam que ao pedagogo caberia a função de atendimento aos alunos, notas, questões disciplinares, entre outras demandas do trabalho pedagógico.

Frente ao exposto, refletimos sobre a relação teoria e prática que embasa e subsidia os princípios norteadores da educação profissional, e de que forma estão contribuindo para práticas ainda fragilizadas das pedagogas que atuam neste contexto. Para elucidar esta questão, Behrens (1996, p.124) destaca que:

Sabe-se que nem a teoria e nem a prática podem processar dissociadas. Elas precisam interpenetrar-se, interligar-se, possibilitando ao profissional conhecimento e atuação numa realidade concreta. O compromisso visado é o profissional envolvido com a práxis, que acredite na investigação como caminho ininterrupto a ser conquistado na busca da competência docente, e na predisposição para a transformação da prática à luz da teoria.

A questão 12 da entrevista objetivou buscar elementos que apontassem para o reconhecimento das atribuições específicas dos pedagogos e dos coordenadores

de curso que atuam na educação profissional, bem como sobre as práticas desenvolvidas por estes profissionais no interior das escolas. Desta forma questionamos aos pedagogos: **Você tem conhecimento das atribuições do Coordenador de Curso? E quais são as práticas que diferenciam o trabalho do pedagogo do trabalho do coordenador?**

Com base no questionamento percebemos uma clara falta de conhecimento e compreensão das atribuições inerentes a prática desses profissionais, podendo ser verificado por meio das inferências apontadas no Quadro 14.

Quadro 14 – Atribuições de pedagogos e coordenadores de curso

<b>MOTIVOS EXPLICITADOS</b>	<b>PEDAGOGA PARTICIPANTE DA PESQUISA</b>
<b>Categoria: desconhecem as atribuições</b>	<b>Total de respostas: 04</b>
“Não, não tenho”.	P1
“Mas tem específico? Desconheço”.	P3
“Não. Falta leitura”.	P4
“Não”.	P5
<b>Categoria: conhecem parcialmente</b>	<b>Total de respostas: 02</b>
“Vi sim. Nós estamos trabalhando o Projeto Político Pedagógico e eu dei uma lida, mas assim... tinha umas atribuições para o pedagogo e umas para o coordenador e para o coordenador ele não dá conta!”	P2
“Só no Regimento Escolar”.	P6

Fonte: a autora (2017)

Das 6 (seis) participantes da pesquisa, apenas 1 (uma) afirmou conhecer parcialmente as atribuições do coordenador de curso, visto que estão em fase de reelaboração do Projeto Político Pedagógico da escola. Afirmou durante a entrevista que existem atribuições que o “coordenador não dá conta”, visto que são atividades inerentes ao trabalho pedagógico, sendo este um dos objetivos da ação em parceria com a equipe pedagógica da escola.

Para explicitar as inferências relativas à questão 13 da entrevista, não organizamos um quadro, visto que dentre as 6 (seis) participantes da pesquisa, a sua totalidade relatou a mesma resposta, afirmando desconhecerem quaisquer aspectos sobre teoria da complexidade. Foram indagadas: **Você conhece a teoria da complexidade?** E suas respostas foram todas negativas.

Essa questão causava certa curiosidade acerca do conteúdo e do que se tratava a teoria da complexidade, levando-as a questionarem a pesquisadora acerca da mesma, sendo prontamente atendidas. Para tais esclarecimentos, foram orientadas a buscarem aporte teórico em Edgar Morin, Maria Cândida Moraes e Marilda Behrens, cujos autores referenciam esta pesquisa. Segundo Moraes (2014, p.20) nos aponta:

Complexidade está compreendida como princípio articulador do pensamento, como um pensamento integrador que une diferentes modos de pensar, que permite a tessitura comum entre sujeito e objeto, ordem e desordem, estabilidade e movimento, professor e aluno e todos os tecidos que regem os acontecimentos, as ações e interações que tecem a realidade da vida.

Sob esta ótica, Behrens (2008, p. 21) evidencia ainda elementos de suma importância a serem considerados nas reflexões acerca do trabalho pedagógico considerando que:

O entendimento da complexidade num mundo repleto de incertezas, contradições, paradoxos, conflitos, desafios, permite alertar que reconhecer a complexidade significa renunciar à visão estanque e reducionista de conviver no universo. Significa aceitar o questionamento intermitente dos problemas e das suas possíveis soluções. Na realidade, busca aceitar uma mudança periódica de paradigma, uma mudança na maneira de pensar, de se relacionar e de agir para investigar novas perspectivas.

Nesse sentido, tomando o novo paradigma, reconhecendo a complexidade, busca-se o desenvolvimento de novas ações individuais e coletivas, que lancem novas atitudes para encarar a vida (BEHRENS, 2008, p. 21). Assim, a pergunta 14 da entrevista buscou reconhecer quais seriam os elementos da prática pedagógica que visariam uma educação transformadora, sendo indagado às pedagogas: **O que você considera fundamental na sua atuação como pedagogo da ed. Profissional para promover uma educação transformadora?** As incidências podem ser verificadas por meio do Quadro 15, mediante os relatos das pedagogas que afirmam que:

Quadro 15 – Elementos necessários para prática transformadora

MOTIVOS EXPLICITADOS	PEDAGOGA PARTICIPANTE DA PESQUISA
Categoria: melhor capacitação	Total de respostas: 01

“Nós deveríamos ser muito bem capacitados pra trazer isso dentro da escola e atuar mais juntamente com esse grupo de pessoas envolvidas com a educação profissional”.	P1
<b>Categoria: Bons profissionais e olhar do todo</b>	<b>Total de respostas: 01</b>
“Bons profissionais, comprometidos, com bom plano de trabalho e que ele trabalhe, que os alunos estejam aprendendo, que seja adequada as necessidades sociais do entorno do colégio, do que esses alunos buscam aqui, e que sejam adequados às necessidades da turma. Também que o trabalho da pedagoga seja de um olhar sobre o todo, verificando se o processo está ocorrendo de forma adequada”.	P3
<b>Categoria: conhecimento</b>	<b>Total de respostas: 01</b>
“Conhecimento, ter clareza da tua atuação, acreditar no teu papel, acreditar na educação ter motivação, gostar do que você faz e ter a vontade de ajudar ao aluno. Eu quero sempre ajudar, elogiar, incentivar o aluno, porque o que falta muitas vezes para o aluno, principalmente no Técnico é incentivo. Claro que só a Pedagoga não dá conta, é uma rede... a comunidade escolar é uma rede e os professores também precisam incentivar. A gente precisa disso!”	P2

Fonte: a autora (2017)

De acordo com os relatos das participantes, para que uma educação transformadora se efetive seria necessário que houvesse melhor capacitação dos profissionais, profissionais comprometidos e que tivessem o “olhar do todo”, que tivessem clareza quanto ao seu papel na educação. São elementos relacionados às relações, no campo das subjetividades humanas e que estão causando diferenças marcantes no dia-a-dia dos envolvidos no contexto dos cursos envolvidos na pesquisa.

Uma educação transformadora acolhe, reinventa, observa o conteúdo sob diferentes óticas e o torna parte real da vida do aluno. Uma educação transformadora é significativa, é marcante, traz perspectivas novas e amplia possibilidades de ação. Entretanto, segundo Moraes (2015, p.61):

Isso não acontece sem a abertura de nossas gaiolas epistemológicas; abertura essa necessária para que possamos não apenas resgatar o sujeito e a subjetividade humana na ciência e nas práticas educacionais, mas também empoderar e resgatar esse sujeito como autor de sua história e coautor de construções coletivas, como observador participantes e sensível, construtor do conhecimento e da realidade.

Desta forma, acreditamos que os encaminhamentos relacionados à organização do trabalho pedagógico na educação profissional da rede pública estadual, que vislumbrem uma formação que valorize práticas inovadoras, que

acolham o pensamento complexo, possam contribuir significativamente na busca por uma prática pedagógica transformadora, que superando a ideia ainda presente relativa ao domínio de técnicas em atendimento ao mercado de trabalho.

#### 6.4 COORDENADORES DE CURSO QUE ATUAM NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

A questão 1 da entrevista refere-se à formação inicial dos coordenadores de curso, e teve por objetivo identificar como se deu a trajetória profissional indagando: **Como foi a sua trajetória profissional até chegar a atuar na educação profissional?**

Resposta à questão apresentou 02 (duas) inferências que apontaram para a intenção em realizar um trabalho que pudesse articular a prática profissional e a prática pedagógica destes profissionais oriundos do mercado de trabalho para o interior das escolas. Apresentou 3 (três) inferências que apontaram que atuam apenas nas escolas como coordenadores de curso atualmente. Estes dados podem ser corroborados por meio do Quadro 16 a seguir:

Quadro 16 – Trajetória profissional anterior a função docente

MOTIVOS EXPLICITADOS	COORDENADOR DE CURSO
<b>Categoria: relação teoria prática</b>	<b>Total de respostas: 05</b>
“O que eu trouxe para a educação profissional foi mais a minha experiência empresarial, do mercado lá fora. <b>Quando eu vim pra dar aula na educação profissional, eu já vim inclusive com meu curso de licenciatura. Ainda hoje eu estou na iniciativa privada ainda tenho algumas coisas que eu faço aí, mas eu estou hoje muito mais na educação. Eu gostei do que eu faço!</b> ”	C1
“Eu trabalhei em algumas empresas mas eu via que não era aquilo e acabei optando pelo que eu gosto mesmo, que é a educação. Mas me deu uma base maior ainda para atuar na educação profissional porque daí eu tenho também a experiência do que eles vão enfrentar na profissão e agrega também para poder passar para os alunos. Hoje eu não atuo no mercado. Só na educação”.	C2
“Eu fui bancária e sempre tive uma tendência pra ser professora, mas a gente sempre relutava para não vir pra essa área. Eu fiz Bacharelado em Economia, fui trabalhar em banco e depois fui pra um negócio próprio e daí que eu resolvi que eu queria dar umas aulas. <b>Eu fiz disso a minha principal atividade, pois tem que saber na prática como fazer, senão o aluno não vai entender!</b> ”	C3
“Sou formado em Ciências Econômicas, no início atuei como professor PSS, e depois como QPM do concurso de 2004 e de 2007 e hoje eu tenho dois padrões no Estado. É uma área que eu gosto. <b>Eu fiz</b>	

<b>formação Pedagógica no CEFET, e estou implantando meu projeto PDE aqui na escola”.</b>	C4
“Fiz um concurso público e assumi as aulas aqui nessa escola. As aulas da manhã começaram a atrapalhar meu outro trabalho e peguei aulas a noite. <b>Eu comecei a gostar tanto das aulas, que eu saí da empresa de auditoria tributária e fiquei só com as aulas. Depois disso, e tudo que pego pra fazer eu procuro fazer com excelência, eu fui chamado para ser coordenador de curso em 2010”.</b>	C5

Fonte: a autora (2017)

As respostas desta questão são importantes uma vez que reforçam a intenção da SEED em designar que a vaga de coordenador de curso seja ocupada por um profissional habilitado na área dos cursos ofertados, e que tenha preferencialmente experiência profissional na área.

Do ponto de vista dos participantes da pesquisa, o fato de terem experiência no campo de atuação do Administrador é um fator de grande valia, pois acreditam que reforça sua relação com os professores e com os alunos, até mesmo para a condução das disciplinas no curso.

O questionamento 02 da entrevista com os coordenadores de curso refere-se a: **Como foi a tua trajetória na educação até chegar a Coordenação do curso?**

Nas colocações dos participantes foi possível destacar segundo o quadro 18, que a pesquisa identificou 02 (dois) participantes que atuam por meio de critério de demanda de suprimento de vaga fornecido pela SEED anualmente, e um que além de atender aos critérios, também evidenciou o fato de ter sido indicado para tal função, atribuindo-lhe um valor pessoal.

Os relatos que reafirmam os dados evidenciados podem ser observados por meio do Quadro 17 na sequência:

Quadro 17 – Trajetória profissional na coordenação de curso

<b>MOTIVOS EXPLICITADOS</b>	<b>COORDENADOR DE CURSO</b>
<b>Categoria: Demanda</b>	<b>Total de respostas: 02</b>
“Eu entrei aqui em 2006 quando iniciou o curso técnico e eu vim dar aula a noite. Em 2009 me chamaram e disseram: <b>você é o único professor que eu tenho que tem o padrão colégio que tem formação é você</b> e eu gostaria que você assumisse a coordenação e desde então eu atuo no colégio nessa função”.	C1
“A coordenação antes era por eleição entre os pares e eu falei que eu gostaria de participar, de ser a Coordenadora se confiassem em mim. <b>Agora não, agora é por classificação. Quem pega aula primeiro e tem interesse pega a Coordenação”.</b>	C3
<b>Categoria: Indicação</b>	<b>Total de respostas : 01</b>

“Eu era professor e o coordenador no momento não se identificou com a função. Aí eu fui indicado por uma das professoras daqui para a direção. Eu aceitei de pronto e estou até hoje aqui coordenando o curso há 7 anos”.	C4
---	----

Fonte: a autora (2017)

A questão 03 da entrevista buscou verificar qual a compreensão dos coordenadores de curso acerca da concepção e dos fins da educação profissional. Para levantar esta temática indagou-se: **O que é educação profissional pra você?**

No que se refere esta questão os participantes se pronunciaram de acordo com o

Quadro 18:

Quadro 18 – Compreensão do conceito de Educação Profissional

<b>MOTIVOS EXPLICITADOS</b>	<b>COORDENADOR DE CURSO</b>
<b>Categoria: relação com mundo do trabalho</b>	<b>Total de respostas: 03</b>
“Eu vejo a educação profissional como um curso onde você passa uma educação utilizando o próprio processo do mundo do trabalho. Pra direcionar o aluno”.	C1
“É dar uma educação mais completa. Ele vai estar envolvido com a profissão, é claro, mas ele tem que levar o aluno a pensar, a fazer relações daquilo que vai ser o dia- a – dia dele e pra vida dele”.	C2
“A educação Profissional é muito importante porque prepara a pessoa para a vida em sociedade e para o mundo do trabalho”.	C4
<b>Categoria: visão utilitária</b>	<b>Total de respostas: 01</b>
Traz um amadurecimento pessoal e profissional ao aluno, sobre como ele vai administrar sua vida, seus recursos financeiros, seu tempo. O curso técnico, o aluno acaba saindo com uma visão diferente do mundo”.	C5

Fonte: a autora (2017)

Os participantes C1, C2 e C3, relacionam a educação profissional a uma formação voltada à uma educação para o mundo do trabalho, para a vida do aluno em sociedade. Essa perspectiva vai ao encontro dos princípios norteadores que subsidiam os fundamentos para a educação profissional difundidos pela SEED, que afirma que:

[...] a partir de 2003, assume-se uma concepção que rompe com a dimensão que a articula diretamente ao mercado de trabalho e à empregabilidade e laboralidade. Assume-se, também, o compromisso com a formação humana dos alunos, a qual requer a apreensão dos conhecimentos científicos, tecnológicos e históricosociais pela via escolarizada. (PARANÁ, 2006, p.20)



O participante C5, relata que além de que o aluno ao concluir o curso, tem uma visão diferente do mundo. Entretanto, atribui uma visão um tanto utilitária do curso conforme pode ser observado nos relatos descritos na sequência:

*“Eles sabem que não vão ser dependentes do pai a vida inteira e sabem que precisam ter o dinheiro deles e vão precisar administrar isso. Sabem que vão ter que administrar suas vidas sem a família. O ensino profissional acaba trazendo uma certa maturidade pessoal e financeira para o aluno que se não fosse isso, seria postergado”. (C5)*

*“Ele precisa ter o conhecimento teórico, cultural, científico? Sim precisa, mas ele precisa trabalhar. Precisa ganhar o dinheiro dele e porque não estar preparado pelos nossos cursos ou de outras instituições? E se não servir pra ele? Pelo menos tem uma opção”. (C5)*

Ainda existem muitas dúvidas quanto ao conceito DE o mundo do trabalho e mercado de trabalho sendo este um tema a ser abordado em cursos de formação continuada para que os profissionais envolvidos no contexto da educação profissional possam compreender a relação indissociável existente entre trabalho, ciência e cultura, E como estes elementos fazem parte da construção social dos sujeitos.

Para Ramos (2008, p.4)

[...] Equivale dizer, ainda, que nós somos sujeitos de nossa história e de nossa realidade. Em síntese, o trabalho é a primeira mediação entre o homem e a realidade material e social. O trabalho também se constitui como prática econômica, obviamente porque nós garantimos nossa existência produzindo riquezas e satisfazendo necessidades. Na sociedade moderna a relação econômica vai se tornando fundamento da profissionalização. Mas sob a perspectiva da integração entre trabalho, ciência e cultura, a profissionalização se opõe à simples a formação para o mercado de trabalho. Antes, ela incorpora valores éticos-políticos e conteúdos históricos e científicos que caracterizam a práxis humana. Portanto, formar profissionalmente não é preparar exclusivamente para o exercício do trabalho, mas é proporcionar a compreensão das dinâmicas sócio-produtiva das sociedades modernas, com as suas conquistas e os seus revezes, e também habilitar as pessoas para o exercício autônomo e crítico de profissões, sem nunca se esgotar a elas. (RAMOS, 2008, p. 4).

Ainda sobre esta temática, perguntamos aos coordenadores de curso na questão 4 da entrevista: **Como é o seu dia-a-dia como coordenador de curso da educação profissional?**

Esta questão teve como objetivo principal, identificar a rotina de trabalho do coordenador bem como as principais atividades que os mesmos desenvolvem no

cotidiano da escola. Os resultados podem ser observados conforme exposto no Quadro 19:

Quadro 19 - Prática profissional desenvolvida pelo coordenador de curso

MOTIVOS EXPLICITADOS	COORDENADOR DE CURSO
<b>Categoria: Acompanhamento pedagógico</b>	<b>Total de respostas: 04</b>
<p>“Eu tenho 10 horas de coordenação de manhã e 10 horas de coordenação a noite e 10 horas de aula de manhã e 10 horas de aula a noite. Eu preferi assim! Porque teve um ano que só tinha um período e eu peguei 20 horas de coordenação no período da noite e como coordenador eu me distanciei do curso. <b>Eu não sabia o que estava acontecendo, e daí entra na sala e você não tem o feedback dos alunos e tudo mais. Então no ano seguinte o que é que eu fiz...eu voltei a dar aula</b> e eu acompanhava tudo o que estava acontecendo no curso e isso eu fui lá e defendi essa ideia (na SEED) ”.</p>	C1
<p>“Eu tenho 10h de coordenação e na verdade a gente nunca sabe como vai ser o dia. A gente chega aqui e vê “o que é que tem pra hoje”. <b>Às vezes tenho pai para atender, tudo o que tem pra resolver do curso vem parar na minha mão</b> e às vezes não precisava ser eu. Eu atendo aqui, atendo ali, <b>orientação no Plano de Trabalho Docente as pedagogas julgam que elas não entendem, então eu que tenho que orientar</b> e daí eu não tenho tempo para dialogar com esses professores com 10h de coordenação”.</p>	C2
<p>“Na coordenação você é responsável pela formação de turmas, <b>você é responsável pelos processos burocráticos todos aqui inerentes ao curso técnico, aos processos de tecnologia do curso, aos processos pedagógicos do curso</b>, porque você acaba tendo que melhorar a tua formação quanto à questão pedagógica também, por isso que a gente tem a formação acadêmica que é falha, mas depois faz a formação pedagógica e você consegue ter uma visão diferente. <b>Para ser um coordenador de curso você não pode ser só um técnico, você tem que ser mais que isso. Eu fiz formação pedagógica”.</b></p>	C4
<p>“Uma loucura! Eu tenho que orientar muitos alunos sobre trabalhos, sobre área técnica, às vezes tem fila aqui no corredor par falar comigo. <b>Eu não tenho como ser só coordenador, eu tenho que ser pedagogo também”.</b></p>	C5
<b>Categoria: Organizador</b>	<b>Total de respostas: 01</b>
<p>“Eu chego e vou olhar se as salas estão limpas e organizadas, se os professores estão todos aí, dou uma olhada na sala dos professores primeiro e daí eu subo para verificar se o professor chega no horário. Fico vendo se os professores chegaram e depois eu vou ver livro de chamada, vou organizar a Semana da Educação Profissional, vou ver como fica a reposição de aulas, visitas técnicas, reservas de espaços, livros da biblioteca, tem um monte de coisas para fazer, tem alunos que querem conversar... fazer mediação”.</p>	C3

Fonte: a autora (2017)

De acordo com os relatos dos participantes da pesquisa C1, C2, C4 e C5, muitas das atividades que desenvolvem em suas rotinas de trabalho são voltadas ao trabalho pedagógico, que vai desde o atendimento para orientação do aluno até orientação ao professor quanto ao Plano de Trabalho Docente, que trata das metodologias e encaminhamentos realizados em sala de aula. Do ponto de vista dos entrevistados, julgam que é necessário ter formação pedagógica para atuar nessa função para que as atividades sejam conduzidas com clareza e coerência.

O participante C3 apontou que sua rotina é bastante intensa e com muitas atividades a serem organizadas, sem focar especificamente na atividade pedagógica. Cabe destacar que em nenhum momento houve a preocupação em citar qual seria realmente a atribuição do coordenador de curso em conformidade com as normativas previstas pela SEED.

A questão 5 da entrevista questionou os coordenadores de curso sobre a formação para atuar na educação profissional indagando: **Você participou de algum momento de formação continuada para atuar na educação profissional?**

Os relatos apontaram as descrições destacadas no Quadro 20 que segue:

Quadro 20 – Formação continuada para atuar na educação profissional

MOTIVOS EXPLICITADOS	COORDENADOR DE CURSO
<b>Categoria: Participou de formação continuada</b>	<b>Total de respostas: 03</b>
“Eu participei de vários Simpósios que eles fizeram em Foz do Iguaçu”.	C1
“Sim, várias vezes. A última foi mais marcante pois foi a renovação da grade curricular dos cursos, a reestruturação dos cursos e nós, professores do Paraná que fizemos”.	C4
“Eu já participei quando no governo do Requião eram ofertadas em Faxinal do Céu, em Foz do Iguaçu, com palestras, formações, praticamente a cada dois meses eu estava em algum lugar entre Curitiba, Foz ou Faxinal participando de atividades de formação continuada. No atual governo, nunca mais. Não temos mais nada, nem para professor nem para pedagogo, nem pra coordenador”.	C5
“Nunca participei de nenhuma formação para Coordenador de Curso. Apenas de um em Foz do Iguaçu, mas era sobre as disciplinas e não para coordenadores”.	C2
“Eu só participei dos encontros para a alteração das Ementas. Agora, curso, coisa assim, não”.	C3

Fonte: a autora (2017)

Todos os participantes da pesquisa relataram que participaram de momentos de formação para atuarem nos cursos de educação profissional, entretanto, não houve uma formação específica para atuarem como coordenadores de curso,

destacando as formações ocorridas em Foz do Iguaçu e Faxinal do Céu, realizadas no período do governo Requião e as Oficinas de Reestruturação Curricular, realizadas nos governos Roberto Requião e Carlos Alberto Richa.

Essa seria uma demanda a ser suprida pela SEED no que se refere a formação continuada destes profissionais, uma vez que estão atuando em uma modalidade que exige um conhecimento específico para os encaminhamentos dos cursos em que atuam e que principalmente estejam alinhados aos princípios teóricos norteadores para a formação dos sujeitos.

Para a questão 6 da entrevista, elaboramos o quadro de categorias com a intenção de obter indicativos sobre os elementos presentes nos processos de formação continuada dos coordenadores de curso promovidos pelos pedagogos que atuam no cotidiano das escolas.

Desta forma, perguntamos aos participantes da pesquisa: **Como você percebe a atuação dos pedagogos na sua formação continuada?**

Os relatos obtidos permitiram destacar que 5 participantes apontam não perceberem uma atuação do pedagogo, que possa auxiliar em sua atuação junto aos cursos da educação profissional, indicando que este seria um fator importante para o andamento de seu trabalho. O Quadro 21 destaca as seguintes contribuições:

Quadro 21 – Atuação dos pedagogos nos cursos técnicos

MOTIVOS EXPLICITADOS	COORDENADOR DE CURSO
<b>Categoria: não percebem a atuação do pedagogo</b>	<b>Total de respostas: 05</b>
“Então, eu vejo que os nossos pedagogos precisavam ter mais capacitação, serem direcionados para poderem entender qual é o processo da educação profissional. O nosso pedagogo tem receio em querer chamar o coordenador inclusive para discutir o planejamento do professor”.	C1
“Nunca vi. Aqui na escola geralmente o diretor convoca pra organização da escola. A gente se reúne também para a formação, mas nunca é feita pra educação profissional”.	C2
“A gente recebe orientação quando tem replanejamento, sobre como agir, as formas de conduta, no Conselho de Classe, nas trocas de informações, mas assim, <b>uma formação especificamente pra educação profissional, não</b> ”.	C3
“Difícilmente. Há embates quanto à educação profissional dentro da escola, até com certo preconceito por parte de alguns professores que acham que não entenderam muito bem a perspectiva dessa modalidade”.	C4
“ <b>Não. Algumas vezes elas se reúnem, mas não tem a ver com a Educação Profissional. Todas as reuniões que tem são com as pedagogas. O coordenador fica de fora.</b> Aqui na escola eles estão trabalhando com as pedagogas e não com os coordenadores. Não integra. Eu sempre peço: depois que acabarem a reunião, passem pra	C5

mim o relatório. Eu sempre fico aqui, cuidando do curso, dos alunos”.	
---	--

Fonte: a autora (2017)

Por meio dos relatos obtidos nesta pesquisa, podemos indicar a necessidade urgente de um reposicionamento das equipes pedagógicas no que se refere ao trabalho desenvolvido junto aos cursos técnicos. Os participantes da pesquisa afirmam não perceber a atuação do pedagogo nesse contexto e sua ação efetiva faz-se necessária uma vez que são estes os profissionais que darão o aporte necessário quanto às questões pedagógicas aos envolvidos, sendo necessário que tenham conhecimento e clareza quanto aos princípios da educação profissional e acima de tudo, adotem uma postura de acolhimento e partilha de conhecimentos, de construção coletiva da prática aliando os conhecimentos da área pedagógica aos da área específica da formação do técnico em questão.

Indagou-se também aos coordenadores de curso por meio da questão 7 da entrevista: **Você sabe qual é o papel do pedagogo e do coordenador de curso? Você conhece as atribuições?** Dos 5 participantes entrevistados, 4 afirmam conhecer as atribuições inerentes ao cargo bem como as atividades que competem aos pedagogos. Um dos participantes da pesquisa afirma ter tomado conhecimento das atribuições do coordenador e dos pedagogos, mas não saberia definir quais são. Os relatos podem ser verificados por meio do Quadro 22, destacando:

Quadro 22 – Atribuições dos pedagogos e coordenadores na educação profissional

MOTIVOS EXPLICITADOS	COORDENADOR DE CURSO
<b>Categoria: Conhece as atribuições</b>	<b>Total de respostas: 04</b>
“Eu conheço todos os itens do documento, mas na prática, quem acaba fazendo todo o trabalho tanto do pedagógico quanto da coordenação acaba sendo o coordenador”.	C1
“Do pedagogo não. Do Coordenador sim, porque uma época me pegaram e disseram: oh, você precisa saber quais são as suas atribuições e me deram uma lista enorme. Quando eu olhei eu disse: Não dá conta disso! Eu lembro que eu falei que não tem como a gente fazer tudo isso”.	C2
“Eu conheço as atribuições e sempre a Diretora reforça e repassa pra gente, só que algumas coisas eu não concordo porque acho que tem que ser a pedagoga que tem que fazer”.	C3
“Sim. O pedagogo dá o suporte para o Coordenador, pois ele tem a formação na área e teoricamente ele sabe o que o docente precisa para ministrar uma boa aula e conduzir o processo de ensino-aprendizagem dentro da escola. O coordenador, quanto à formação técnica, não tem	C4

essa formação. Ele pode ter boa vontade, ou pode ter uma boa leitura das questões pedagógicas e trabalhar de uma forma bem qualificada. Mas o pedagogo é essencial, por que tem que se ter uma parceria. Eu não consigo ver o trabalho da pedagogia trabalhar isolado”.	
<b>Categoria: Conhece parcialmente as atribuições</b>	<b>Total de respostas: 01</b>
“A atividade do coordenador está mais voltada para o conhecimento e prática profissional. Eu já li as atribuições mas, a gente até extrapola as atividades que estão no papel, mas eu não saberia dizer quais são”.	C5

Fonte: a autora (2017)

De acordo com os relatos dos participantes da pesquisa, todos afirmam terem conhecimento das atribuições inerentes à função do coordenador de curso técnico, e evidenciam o fato de que muitas das atividades são de caráter pedagógico e que acabam sendo assumidas por eles por diferentes motivos, ocasionando uma fragmentação no trabalho que deveria ser realizado em parceria. Esse fator pode ser observado por meio do relato dos participantes C2 e C3 quando tecem comentários acerca dos encaminhamentos abaixo:

*“Assim, se você for perguntar quem vê as disciplinas? Quem vê como é que dado, quais são os conteúdos, professor que é que o senhor está aplicando? Professor, como é que o senhor tá usando isso? Acho que o senhor poderia usar isso de uma maneira diferente...Na Ed. Prof. aonde entra o Subsequente também e eles querem usar o mesmo tratamento que do menino que tá com 16 anos com um cara que está aqui com 35 anos. Não tem como!” (C2)*

*“Eu acho que a minha parte é mais a parte do professor e fazer o “meio de campo” entre o professor e o aluno. Assim, eu ficaria mais com a parte da matéria e do professor e ela mais com a parte do aluno, de entregar boletim, fazer mediações com problemas que o aluno esteja tendo, e trabalhar junto. Mas às vezes eu não consigo conceber a forma com que alguns pedagogos tratam os alunos passando a mão na cabeça... não é assim... eles são adultos, são profissionais que vieram aqui pra ter uma perspectiva melhor. Vários alunos agora estão desempregados e eles vêem isso aqui como um degrau, então a gente não pode passar a mão na cabeça, tem que ensinar a ir em busca do conhecimento e deixar eles serem mais empreendedores, irem atrás das coisas, apontar os caminhos”. (C3)*

Reforçamos a necessidade de uma formação continuada que seja voltada especificamente ao trabalho desenvolvido pelas equipes pedagógicas e coordenadores de curso que atuam nas escolas da rede pública estadual do Paraná, com o objetivo de elucidar as especificidades desta modalidade de ensino, caracterizando desde o público que atende, as políticas públicas que subsidiam a sua oferta, seus pressupostos teóricos e perspectivas metodológicas e pedagógicas.

Para que o trabalho do coordenador de curso se efetive no cotidiano da escola, vários são os elementos necessários constituintes de sua prática. Uns transcorrem de forma mais natural, em conformidade com a dinâmica do trabalho pedagógico, e outros configuram-se como desafios a serem superados. Desta forma, a questão 8 da entrevista com os coordenadores indagou: **Em sua opinião, quais são os principais desafios do coordenador de curso?**

Os relatos descritos no Quadro 23 apontam os resultados relatados pelos participantes da pesquisa.

Quadro 23 – Desafios do coordenador de curso no cotidiano escolar

<b>MOTIVOS EXPLICITADOS</b>	<b>COORDENADOR DE CURSO</b>
<b>Categoria: Desafios do coordenador de curso</b>	<b>Total de respostas: 05</b>
“Ter uma equipe contínua. Até eu acertar com esses professores a metodologia, a maneira de estar trabalhando demora. Isso é que dá evasão”.	C1
“Tem muita gente despreparada. A minha dificuldade é não ter uma pedagoga que entenda da educação profissional. Eu falei pro meu diretor: hoje quem estiver disponível para ajudar, eu vou pedir ajuda! Então hoje eu procuro resolver as coisas sozinha”.	C2
“Manter as turmas lotadas, interessadas e que a procura pelo curso seja cada vez maior. Maior desafio é manter o aluno em sala”.	C3
“O maior deles é se tornar uma escola técnica modelo aqui em Curitiba, com qualidade, bons professores, uma boa equipe. Hoje nós temos 3 cursos, com 9 turmas e temos a proposta de abirmos mais um curso e nos tornarmos um centro de referência na área de Gestão, que é o nosso ponto forte”.	C4
“Estimular o aluno, despertar o interesse, não só na parte profissional, mas que possam ampliar a cultura e o senso de responsabilidade”.	C5

Fonte: a autora (2017)

Os relatos destacados pelos participantes da pesquisa como desafios do coordenador de curso apontam para aspectos como: equipe contínua de professores, profissionais bem preparados, garantir a permanência do aluno na escola e garantir a qualidade do curso. Muitos destes aspectos dependem também de condições materiais de trabalho, além do comprometimento dos profissionais envolvidos. Depende de boa vontade política, depende de investimento, de recursos financeiros para a manutenção dos espaços, laboratórios, materiais, cursos de aperfeiçoamento dos professores e de apoio ao trabalho desenvolvido no interior das escolas. Para tal, faz-se necessário que os profissionais conheçam as políticas públicas que embasam a educação profissional do Estado do Paraná e que possam

propor ações e práticas inovadoras com a finalidade de provocarem uma transformação, uma nova ação.

Assim, julgamos pertinente indagar aos coordenadores de curso, por meio da questão 9 da entrevista se: **Você conhece as políticas educacionais para educação profissional da SEED?**

Para esta questão não foi elaborado quadro de categorias, uma vez que 4 (quatro) participantes afirmaram terem conhecimento das políticas educacionais para a educação profissional da SEED, sendo evidenciado por um participante que:

*“Eu tenho os documentos, mas não os conheço. Eu tenho que estudar! Sei que existem, tenho numa pasta e não li!” (C3)*

Nesse momento da entrevista, era comum perceber certo incômodo por parte dos coordenadores. Eles afirmavam que “sim” conheciam as políticas educacionais para a educação profissional, mas não as citavam ou teciam qualquer comentário acerca do tema.

Para explicitar as inferências relativas à questão 10 da entrevista, não organizamos um quadro, visto que dentre os 5 (cinco) participantes da pesquisa, a sua totalidade relatou a mesma resposta, afirmando desconhecerem quaisquer aspectos sobre teoria da complexidade. Foram indagados sobre: **Você conhece a teoria da complexidade?** E suas respostas foram todas negativas.

A pergunta 11 da entrevista buscou reconhecer os elementos de prática pedagógica que esteja voltada a uma perspectiva de educação transformadora, sendo indagado aos coordenadores de curso: **O que você entende por educação transformadora?** As incidências podem ser verificadas por meio do Quadro 24, mediante os relatos que afirmam que:

Quadro 24 – Conceito sobre educação transformadora

MOTIVOS EXPLICITADOS	COORDENADOR DE CURSO
<b>Categoria: educação transformadora</b>	<b>Total de respostas: 03</b>
“Uma aprendizagem que leve o aluno a pensar e que ele seja capaz de transformar a realidade dele, o mundo, a sociedade”.	C2
“Aquele que transforma o sujeito como pessoa, trazendo algo a mais pra ele ter uma vida melhor em sociedade”.	C4
“É mostrar pra ele o que ele é, mas principalmente, mostrar o que ele pode ser, por meio da educação. É transformar a realidade dele para que ele possa transformar a realidade das pessoas com quem ele convive.	



Mudar a realidade da casa, do bairro, da cidade, de um país, através da transformação de uma pessoa. Quando ele consegue se transformar, colocar um “óculos da vida” em seu rosto, ele começa a enxergar o mundo de uma outra forma e vai poder transformar o outro”.	C5
---	----

Fonte: a autora (2017)

Ao analisar os posicionamentos dos coordenadores de curso foi possível verificar que os mesmos necessitam de apoio da SEED no que se refere à formação de professores para atuar na educação profissional, o que sob a ótica dos participantes da pesquisa seria atualmente um dos maiores entraves do trabalho que desenvolvem. Essa afirmação pode ser verificada por meio dos relatos dos participantes C2 e C4 que apontam:

*“A educação profissional tinha que ter um outro olha pela SEED. Eles deveriam ouvir a gente, interagir mais. Eu nunca vi a educação profissional como prioridade. Quantas vezes eu já falei que esse professor não tem noção! Eles dão a mesma aula no ensino médio e no Integrado! Tem professor que está aqui há 4 anos e ainda não percebeu. Essa é uma grande dificuldade aqui na escola. É mais importante cuidar se os alunos estão no corredor”. (C2)*

*“A questão da falta do conhecimento dos docentes quanto à área da educação, principalmente os professores da área técnica. Eu acho que o Estado tinha que oportunizar algum curso de formação, mas com prática, não só teórico, porque a teoria sem a prática não existe. Isso poderia minimizar muitas situações”. (C4)*

Por meio destas descrições fica clara a necessidade da efetivação de uma proposta de formação pedagógica que tenha uma visão transformadora de educação e que vise à superação da dualidade estrutural e da fragmentação ainda hoje presente no cotidiano dos cursos técnicos.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa desenvolvida nesta tese buscou investigar as práticas profissionais desenvolvidas por pedagogas e coordenadores de Cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, da Rede Pública Estadual, no município de Curitiba.

Ao nos aproximarmos deste contexto, temos a expectativa de contribuir no campo das políticas públicas voltadas aos processos de formação de professores, a fim de desvelar as necessidades existentes no contexto analisado, apontando seus avanços, desafios, contradições e possibilidades de formação que visem uma educação transformadora, uma vez que pesquisas que abordem especificamente a atuação no campo da Educação Profissional ainda são escassas, sendo um campo a ser investigado continuamente.

Para conduzir o percurso da investigação, propusemos como objetivo geral: analisar quais são os elementos que caracterizam a atuação dos pedagogos e coordenadores dos Cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, da Rede Pública Estadual no Município de Curitiba.

Esta tese acolhe uma abordagem qualitativa, tipo estudo de casos múltiplos, que no levou a necessidade de nos aproximarmos da realidade estudada, sendo esta caracterizada pela busca da percepção e compreensão humana, compreensão dos fenômenos, e apresentando uma perspectiva descritiva e interpretativa dos mesmos.

Para Flick (2009, p.62), “na pesquisa qualitativa, o pesquisador utiliza os insights e as informações provenientes da literatura enquanto conhecimento sobre o contexto, utilizando-se dele para verificar afirmações e observações a respeito de seu tema de pesquisa naqueles contextos”.

Assim assumimos no percurso da investigação um caráter exploratório, que visou investigar a realidade encontrada nas escolas que ofertam Cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, ofertados pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná, do município de Curitiba, abordando especificamente a atuação das equipes pedagógicas, coordenadores de curso, bem como a formação inicial e continuada destes sujeitos no Curso Técnico em Administração, devido ao fato de que é o curso que apresenta o maior número de oferta no Núcleo de Curitiba.

Cabe evidenciar que as etapas da pesquisa foram norteadas pelo problema que nos instiga e que nos conduz na busca de indicativos que possam apontar para elementos que possam identificar: quais são os elementos que caracterizam a atuação dos pedagogos e coordenadores dos Cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, da Rede Pública Estadual no Município de Curitiba?

O primeiro objetivo desta pesquisa buscou identificar quais as características do perfil do pedagogo e do coordenador de curso que atua na Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

Para obtermos as informações iniciais, buscamos por meio de pesquisa bibliográfica e na legislação específica que definem o perfil do pedagogo da Rede Pública Estadual do Paraná, bem como as normativas quanto ao exercício profissional do Coordenador de Curso. Essa etapa da pesquisa exigiu um longo tempo de pesquisa, devido à escassez de fontes para referência. Na ocasião solicitamos por meio de documento protocolado junto à SEED, no Departamento de Educação e Trabalho, que nos respondessem a questões acerca do tema. Porém, o próprio Departamento, após longa espera, infelizmente não obteve dados suficientes que pudessem definir qual é o papel do pedagogo e do coordenador de curso da Educação Profissional na Rede Pública Estadual do Paraná, evidenciando apenas que esperam “que ele cumpra o seu papel”.

Desta forma, mesmo sem os apontamentos do Departamento de Educação e Trabalho/ SEED, realizamos a pesquisa bibliográfica e com sucesso, apresentamos nesta pesquisa, na íntegra, os elementos que caracterizam o perfil destes profissionais.

Destacamos que as respostas obtidas com os profissionais no interior das escolas sobre esse tema também, apontaram para o desconhecimento sobre o perfil de atuação no contexto da Educação Profissional.

Para as pedagogas, é recorrente o fato de replicarem as práticas que desenvolvem no Ensino Médio ou mesmo no Ensino Fundamental, sem considerar as especificidades de sua atuação no campo da Educação Profissional, no qual as relações se dão com professores das mais variadas formações, sendo muitos deles bacharéis e com alunos adultos, trabalhadores, que buscam na escola uma possibilidade de transformação da sua realidade e da realidade que o cerca.

Suas respostas evidenciaram o desconhecimento acerca da documentação que normatiza, regulamenta e estabelece as diretrizes pedagógicas, filosóficas e

científicas da Educação Profissional atribuindo muitas vezes, o seu papel enquanto mediadora da prática pedagógica, ao coordenador de curso.

Esse é um elemento importante a ser evidenciado, uma vez que as respostas obtidas na pesquisa de campo apontaram para o fato de que três pedagogas relataram que atuavam na Educação Profissional por opção pela modalidade, não indicando ser apenas uma opção de turno ou por ser a única opção no momento que lhe atendesse em questões particulares. Acreditamos que o fato de haver uma opção pela modalidade demonstrou por meio de suas respostas, maior envolvimento com as especificidades do curso, mas ainda sem embasamento teórico para subsidiar a sua prática no interior das escolas.

Com relação aos coordenadores de curso as respostas obtidas apontaram para um quadro diferente do exposto, uma vez que para que possam assumir esta função, o profissional precisa tomar ciência das atribuições que fazem parte do trabalho do coordenador junto aos alunos, professores e que o mesmo deve acontecer em parceria com a equipe pedagógica da escola. Os coordenadores relataram em suas respostas que tomaram conhecimento do perfil de sua função, mas evidenciam que alguns itens que fazem parte da mesma são mais direcionados às pedagogas, pois exigem um direcionamento pedagógico específico destas profissionais.

Os resultados da pesquisa também apontaram que os coordenadores de curso são profissionais da área da Administração, com experiência prática profissional e em sua totalidade relataram possuir formação na área pedagógica, sendo essa uma exigência da SEED. Demonstraram em suas respostas uma busca por uma prática pedagógica que articule os conhecimentos proporcionados pelo curso, com o exercício da profissão, visando promover uma formação que dê autonomia ao aluno para atuar no mundo do trabalho.

Assim como as pedagogas, os dados indicam a fragilidade quanto ao conhecimento acerca dos documentos oficiais que normatizam e regulamentam a Educação Profissional no Estado do Paraná, tendo como ponto favorável que conhecem o conteúdo previsto nos Planos de Curso, sendo o documento norteador das práticas desenvolvidas junto aos professores.

Um elemento que nos chamou atenção nas respostas obtidas, diz respeito ao fato de que ambos os profissionais pesquisados não possuem clareza quanto aos

conceitos de mercado de trabalho e mundo do trabalho, sendo estes elementos fundamentais a serem indicados para processos futuros de formação continuada.

Nesse sentido, o segundo objetivo desta pesquisa buscou identificar os processos de formação continuada, desenvolvidos pela SEED para e pelos pedagogos e coordenadores de curso que atuam nos Cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

As respostas relatadas pelas pedagogas indicaram a ausência da oferta de cursos de formação continuada para as equipes pedagógicas. Evidenciaram que existem momentos de formação promovidos pela SEED, mas que em momento algum participaram de cursos que fossem direcionados especificamente para atender às especificidades da Educação Profissional, apontando esse fato como uma fragilidade a ser superada.

A pesquisa identificou que a ausência de processos formativos que fortaleçam a identidade dos Cursos Técnicos, bem como a atuação do pedagogo nesse contexto contribuem para que sejam desenvolvidas práticas desarticuladas entre pedagogas, coordenadores de curso e professores. As pedagogas assumem as atividades burocráticas, do dia-a-dia, sem que tenham subsídios necessários para uma prática efetiva e transformadora.

Com relação às respostas relatadas pelos coordenadores, evidenciaram que a SEED sempre ofertava cursos de formação continuada e que participaram de vários, destacando que esses eram mais recorrentes no governo Roberto Requião. No atual governo, ocorrem encontros para a reestruturação de matrizes, mas sem muita ênfase na formação continuada.

A reflexão acerca desta temática deve-se ao fato de que o Departamento de Educação e Trabalho da SEED, ao referir-se ao trabalho articulado entre equipes pedagógicas e coordenadores de curso, oferta a possibilidade de formação continuada apenas para um dos profissionais, sendo uma prática um tanto desarticulada das reais necessidades das escolas.

O trabalho articulado requer formação continuada de todos os envolvidos, promovendo por sua vez as transformações necessárias no contexto da Educação Profissional. Requer antes de tudo a integração destes profissionais na perspectiva de que tenham clareza quanto aos fins da Educação Profissional, e para tal é necessária vontade política, condições materiais de trabalho e uma formação adequada.

Esta questão nos leva ao próximo objetivo desta pesquisa que buscou investigar como ocorre a formação pedagógica como componente da prática profissional dos coordenadores de curso que atuam nos Cursos Técnicos de Nível Médio.

Para responder a esta questão, os coordenadores relataram que a formação pedagógica depende da busca pessoal de cada profissional, uma vez que as ofertas de cursos de formação oriundos da mantenedora são escassas. Relatam que acabam por reproduzir práticas de professores que tiveram durante a sua trajetória de vida, e que julgam como casos de sucesso.

Um dos elementos de atenção para as respostas obtidas apontaram para o fato de que os coordenadores não percebem nas pedagogas profissionais que poderiam auxiliar em sua formação, destacando inclusive que em alguns casos elas sentem-se inseguras e desvinculadas dos cursos.

Este é um campo que precisa ser retomado pelas equipes pedagógicas, exigindo um reposicionamento junto aos coordenadores de curso e professores, a fim de promover uma prática pedagógica mais efetiva. É fundamental que as equipes pedagógicas das escolas possam dar o aporte didático e metodológico necessários aos profissionais e em um trabalho integrado, estabelecerem as ações para o desenvolvimento do curso. Para tal, tornarei a repetir, é preciso ter clareza dos fins da Educação Profissional e conhecimento dos documentos oficiais que a normatizam.

O quarto objetivo da pesquisa buscou indicar elementos norteadores de processos de formação continuada dos pedagogos e coordenadores de curso que atuam nos Cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, na perspectiva do desenvolvimento de uma prática pedagógica transformadora.

Para responder a esta questão, os resultados obtidos apontam para a necessidade de que inicialmente as pedagogas, coordenadores de curso, professores e equipes diretivas das escolas, realizem estudos sistematizados dos documentos que norteiam a Educação Profissional do Estado do Paraná, para que possam obter subsídios teóricos acerca da especificidade da área de atuação.

Faz-se necessário que as mantenedoras, especificamente no Departamento de Educação e Trabalho, desenvolvam processos efetivos de formação continuada que envolvam todos os sujeitos – pedagogas e coordenadores de curso, a fim de

estabelecer uma unidade de trabalho no interior das escolas, bem como práticas integradas.

O estabelecimento de parcerias junto às Instituições de Ensino Superior seria um grande avanço, uma vez que articularia diferentes atores na perspectiva da construção de uma Educação Profissional que possa articular a ciência, a cultura, a história e a tecnologia, visando uma formação integral dos sujeitos. Indicamos também a necessidade de aprofundamento teórico sobre a teoria da Complexidade, uma vez que nenhum dos entrevistados relatou ter conhecimento sobre a mesma, sendo esta a base teórica para uma proposta de mudança de pensamento e de ação, visando uma prática pedagógica que transponha o modelo conservador de ensino, contribuindo para uma prática transformadora, que investiga e incentiva práticas pedagógicas que rompem com a fragmentação do ensino.

Para a pesquisadora, permanecerá o desafio de continuar os estudos e as investigações, pois o desenvolvimento da tese levou-a a desejar aprofundar os saberes e constructos sobre o paradigma da complexidade, vislumbrando um dia atuar no mundo com uma mais complexa, ética, solidária e afetiva, com foco na educação na formação dos sujeitos.

Acreditamos que esta investigação contribuiu no sentido de trazer à tona com clareza os perfis atribuídos aos pedagogos e coordenadores de cursos que atuam na Educação Profissional Técnica de Nível Médio, bem como suas atribuições, desafios, avanços e expectativas, sendo um ponto de partida para pesquisas futuras.

Entendemos que a investigação não se conclui neste trabalho, abrindo espaço para novas dúvidas, questionamentos, reflexões e para a continuidade da mesma, no sentido de compreender as práticas profissionais dos docentes e a formação dos sujeitos para o mundo do trabalho.

Acreditamos que a dedicação e esforço empreendidos nesta tese podem auxiliar os coordenadores e as pedagogas para que possam ter uma melhor compreensão acerca do seu papel enquanto sujeitos mediadores nos processos de formação nos cursos de Educação Profissional, reconhecendo suas atribuições, e principalmente ao reconhecer as especificidades desta modalidade de ensino, que possam solicitar ou pleitear, junto às esferas governamentais, a realização de processos formativos específicos que atendam a esta modalidade de ensino.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria da Conceição. MORAES, Maria Cândida. Os sete saberes necessários à educação do presente: por uma educação transformadora. Rio de Janeiro. Wak Editora, 2012.

AMORIM, Mário Lopes. Da escola técnica de Curitiba à escola técnica federal do Paraná: projeto de formação de uma aristocracia do trabalho (1942-1963). 2004. 387 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo- FEUSP, São Paulo, 2004.

ANDRÉ, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez, 2013.

ANFOPE. Documento Final VI Encontro Nacional da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação, UNICAMP, 2006.

ARNT, Rosamaria de Medeiros. Cenários transdisciplinares na formação inicial de professores. In: SOUZA, R; MAGALHÃES, S. Formação de Professores: elos da dimensão complexa e transdisciplinar. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2012.

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo, Edições 70, 2011.

BATALLOSO, Juan Miguel Batalloso Navas. Educação e condição humana. In: ALMEIDA, M.C; MORAES, C. M. Os sete saberes necessários à educação do presente: por uma educação transformadora. Rio de Janeiro. Wak Editora, 2012.

BEHRENS, Marilda Aparecida. Formação continuada dos professores e a prática pedagógica. Curitiba. Champagnat, 1996.

BEHRENS, Marilda Aparecida. O paradigma emergente e a prática pedagógica. Petrópolis, RJ: 6 ed. Vozes, 2013.

BISSOLLI, Carmem Silvia. Curso de Pedagogia no Brasil: História e identidade. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.



BRANDÃO. Carlos Rodrigues. A educação como cultura. Ed. Brasiliense, São Paulo, 1985.

BRASIL, Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial, Brasília, DF, v.134, nº. 248, 1996.

BRASIL. Catálogo Nacional de Cursos Técnicos. Brasília. 2016. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/catalogo-nacional-de-cursos-tecnicos>> Acesso em 26 jun. 2017.

BRASIL. Decreto nº 639. Diário Oficial do Paraná. Acesso em 17 de junho de 2017. Disponível em <[www.educacao.pr.gov.br](http://www.educacao.pr.gov.br)> Acesso em 03 jul. 2017.

BRASIL. Decreto-Lei nº1190 de 04 de abril de 1939. Organiza a Faculdade Nacional de Filosofia. 1939. Disponível em < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1190-4-abril-1939-349241-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acesso em 03 jun 2017.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm) > Acesso em 26 jun. 2017.

BRASIL. Lei nº 4024/61, de 20 de Dezembro de 1961. In: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e o Magistério. 4 ed. Porto Alegre: Livraria Editora Sulina, 1972. Organização: Vitor Francisco Schuch.

BRASIL. Decreto nº 2.208 de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d2208.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2208.htm) > Acesso em 03 jun. 2017.

BRASIL. Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm) > Acesso em 04 jun. 2017.

BRASIL. Decreto nº 5.478 de 24 de junho de 2005. Institui o PROEJA. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2004-2006/2005/decreto/d5478.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2005/decreto/d5478.htm) > Acesso em 04 jun. 2017.

BRASIL. Lei nº 12.513/2011. Institui o PRONATEC. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2011-2014/2011/lei/l12513.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2011/lei/l12513.htm)> Acesso em 12 abr. 2017.

BRASIL. Parecer CNE/CP nº 5/2005. Estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Disponível em <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05\\_05.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf) > Acesso em 10 abr. 2017.

BRASIL. Parecer nº 251/62. Define o currículo mínimo e duração do curso de pedagogia. Disponível em <[www.senado.gov.br](http://www.senado.gov.br)> Acesso em 03 jun. 2017.

BRASIL. Portaria MEC nº 1.005 de 1997. Estabelece o Programa de Reforma da Educação Profissional – PROEP. Brasília, 1997. Disponível em <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/PMEC1005\\_97.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/PMEC1005_97.pdf)> Acesso em 12 abr. 2017.

BRASIL. Resolução CEB/CEB nº04 de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico Disponível em <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_99.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_99.pdf)> Acesso em 10 abr. 2017.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 01/2006. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11. Acesso em 03/07/2017. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf).> Acesso em 10 jun. 2017.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 01/2006. Estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Diário Oficial da União, Brasília, 16/05/2006, Seção 1, p.11. Disponível em: [www.mec.org.br](http://www.mec.org.br). Acesso em 12 jun. 2017.

BRUEL, Ana Lorena. Jornal de políticas educacionais. Vol. 1, Nº 1 (março de 2007) p. 39-53.

BRZEZINSKI, Iria. Pedagogia, pedagogos e formação de professores: busca e movimento. Campinas, Papirus, 1996.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (org). Ensino médio integrado; concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

CORRÊA, Barbara do Prado Gimenez. O cotidiano do coordenador pedagógico na visão da complexidade: práticas de formação continuada no cenário da educação infantil. 2016. 258 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUCPR, Curitiba, 2016.

CUNHA, Luiz Antônio. O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata. São Paulo. Ed. Unesp; Brasília Flasco, 2000a.

ESTEBAN, Maria Paz Sandín. Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições. Porto Alegre: Artmed, 2010.

ETFPR. Edição comemorativa do 65º aniversário de fundação das Escolas Técnicas Federais. Curitiba, 1974.

FLICK, Uwe. Entrevista episódica. In.: BAUER, Martin W. GASKELL, George (Orgs) Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som: um manual prático. Rio de Janeiro: Vozes, 2012. p. 114 – 136.

FLICK, Uwe. Introdução à pesquisa qualitativa. Porto Alegre: Artmed, 2009a.

FLICK, Uwe. Qualidade na pesquisa qualitativa. Porto Alegre: Artmed, 2009b.

FLICK, Uwe. Desenho da pesquisa qualitativa. Porto Alegre: Artmed, 2009c.

FONSECA, Celso Suckow. História do ensino industrial no Brasil, v. 1 e 2. Rio de Janeiro, Escola Técnica Nacional, 1961.

FREITAS, Helena Costa Lopes. Políticas educacionais de formação dos profissionais da educação: desafios para o curso de Pedagogia. Motrivivência. UFSC, 1998.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (org). Ensino médio integrado; concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

GAMBOA, Silvio Sanchez. Pesquisa em educação: métodos e epistemologias. Chapecó: ARGOS, 2007.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. Questões de método na construção da pesquisa em educação. São Paulo, Cortez, 2008.

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ. Disponível em <<http://institutoerasmopilotto.blogspot.com.br/p/historico.html>> Acesso em 15 dez de 2016.

JUNGES, Kelen dos Santos. Desenvolvimento profissional de professores universitários: caminhos de uma formação pedagógica inovadora. 2013. 224 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná PUCPR, Escola de Educação e Humanidades, Curitiba, 2013.

KUENZER, Acácia Zeneida; RODRIGUES, Marli de Fátima. As diretrizes curriculares para o curso de pedagogia: uma expressão da epistemologia da prática. In: XIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino: Novas subjetividades, currículo, docência e questões pedagógicas na perspectiva da inclusão social. Anais. Recife: ENDIPE, 2006. p. 185-212.

KUENZER, Acácia Zeneida. In Frigotto, G. Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século. Petrópolis. Vozes, 1998. Legislação Ed. Profissional.

LIBÂNEO, José Carlos. Organização da escola: teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. Educação escolar: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2005.

LIMA FILHO, Domingos Leite. O ensino técnico-profissional e as transformações do estado-nação brasileiro no século XX. SBHE, 2002. Disponível em <http://www.sbhe.org.br/node/85>. Acesso em 13 de dezembro de 2016.

LIMA FILHO, Domingos Leite. Precarização do trabalho e metabolismo do capital sob a intensificação da produção científica e tecnológica. VII Esocite. 2008.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Educação e divisão social do trabalho. São Paulo. Autores Associados. Cortez. 1982.

MANFREDI, Silvia Maria. Educação profissional no Brasil. São Paulo. Cortez, 2002.

MARQUES, Vera Regina Beltão e PANDINI, Sílvia. Crianças trabalhadoras: os aprendizes marinheiros no Paraná oitocentista. Revista Brasileira de História da Educação nº 8 jul./dez. 2004.

MILITÃO, Maria Nadir de Sales do Amaral. Educação profissional. In. Fernando Selmar FIDALGO, MACHADO, Lucília Regina de Souza (Ed). Dicionário da educação profissional. Belo Horizonte: Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação, UFMG. 2000.

MORAES, Carmen Sylvia Vidigal. Diagnóstico da formação profissional: ramo metalúrgico. (Coord) Ferreti. São Paulo. Ed. Artchip.1999.

MORAES, Carmen Sylvia Vidigal. Instrução “popular” e ensino profissional: uma perspectiva histórica. In Brasil 500 Anos: Tópicos em História da Educação. São Paulo. Ed. Da Universidade de São Paulo, 2001.

MORAES, Maria Cândida. Pensamento eco-sistêmico: educação, aprendizagem e cidadania no século XXI. Petrópolis, RJ. Vozes. 2014.

MORAES, Maria Cândida. ALMEIDA, Maria da Conceição. Os sete saberes necessários à educação do presente: por uma educação transformadora. Rio de Janeiro. Wak Editora, 2012.

MORAES, Maria Cândida. NAVAS, Juan Miguel Bataloso. Complexidade e transdisciplinaridade em educação: teoria e prática docente. Rio de Janeiro. Wak Editora, 2012.

MORAES, Maria Cândida. Transdisciplinaridade, criatividade e educação: Fundamentos ontológicos e epistemológicos. Campinas. Papirus, 2015.

MORIN, Edgar. A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento. 21 ed. Rio de Janeiro. 2014.

MORIN, Edgar. Introdução ao pensamento complexo. 3 ed. Porto Alegre. Sulina, 2007.

MORIN, Edgar. Meu caminho; entrevistas com Djénane Kareh Tager. Rio de Janeiro: Bertrand, 2010.

MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários à educação do futuro. 2 ed. São Paulo Cortez, 2000.

MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários à educação do presente. In: ALMEIDA, Maria da Conceição; MORAES, Cândida Moraes. Os sete saberes necessários à educação do presente: por uma educação transformadora. Rio de Janeiro. Wak Editora, 2012.

NASCIMENTO, Osvaldo Vieira do. Cem anos de ensino profissional no Brasil. Curitiba. Ibpex, 2007.

PARANÁ. Deliberação CEE/PR nº002 de 2000. Disponível em <<http://celepar7cta.pr.gov.br/seed/deliberacoes.nsf/bb7cccb67074826503256f4800653a4b/4f92cce4f4a2531003256c1d0049bba4?OpenDocument>> Acesso em 10 jun. 2017.

PARANÁ. Lei Complementar nº 103/2004, de 15 março de 2004. Disponível em <<http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=7470&codItemAto=63745>> Acesso em 26 maio 2017.

PARANÁ. O papel do pedagogo diante do processo de ensino e aprendizagem. Secretaria de Estado do Paraná. Núcleo Regional de Educação de Curitiba. 2009.

PARANÁ. O papel do pedagogo na gestão: possibilidades de mediação do currículo. Secretaria de Estado do Paraná. Coordenação de Gestão Escolar (CGE). 2010a.

PARANÁ. SEED, Secretaria de Educação do Estado do Paraná. DEP, Departamento de Educação profissional. Reformulação curricular dos cursos técnicos da rede estadual: uma construção coletiva. Curitiba, 2004.

PARANÁ. SEED, Secretaria de Educação do Estado do Paraná. DEP, Departamento de Educação Profissional. A educação profissional no estado do Paraná. Curitiba, 2005. Disponível em <[http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/portal/institucional/dep/fc\\_educacao.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/portal/institucional/dep/fc_educacao.pdf)> Acesso em 15 fev. 2016.

PARANÁ. Diretrizes da educação profissional: fundamentos políticos e pedagógicos. [http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/diretriz\\_educacao\\_profissional.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/diretriz_educacao_profissional.pdf) Acesso em 19 de mar. 2016.

PARANÁ. SEED/SUED. Censo Escolar. SAE. 2013.

PARANÁ. Subsídios para elaboração do regimento escolar para escola pública. Secretaria de Estado do Paraná. Superintendência da Educação (SUED). Curitiba, SEED/PR, 2010b.

PARANÁ/ SEAPE. Edital de Concurso Público n. 37/2004 – GS-SEED. Disponível em <[http://www.cops.uel.br/concursos/seap\\_2004/Edital\\_037\\_2004.pdf](http://www.cops.uel.br/concursos/seap_2004/Edital_037_2004.pdf)> Acesso em: 05 set. 2017.

PARANÁ/SEAPE. Edital de Concurso Público n. 017/2013 – GS-SEED. Disponível em <<https://www.pucpr.br/processo-seletivo-concursos/concurso-publico-do-quadro-proprio-do-magisterio-do-estado-do-parana-edital-seap-n-o-0172013/>> Acesso em 05 set. 2017.

PARANÁ/SEAPE. Edital de Concurso Público n. 10/2007 – GS-SEED. Disponível em <<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/editais/edital102007gs.pdf>> Acesso em 05 set. 2017.

PARANÁ. SEED/SUED. Diretrizes da Educação Profissional: Fundamentos Políticos e Pedagógicos. 2006.

PEREIRA, Maria Fatima Rodrigues; HADDAD, Cristhyane Ramos. Políticas do Estado do Paraná para Pedagogos: Concepções em contextos disputados. Caxias, 2014.

PETRAGLIA, Izabel. Edgar Morin: a educação e a complexidade do ser e do saber. 13 ed. Petrópolis. Vozes. 2011.

RAMOS, Marise Nogueira. Educação profissional: história e Legislação. IFPR. Paraná. 2004.

RAMOS, Marise Nogueira. Concepção do Ensino Médio Integrado. SEED. Paraná. 2008.

SAPELLI, Marlene Lucia Siebert. Ensino profissional no Paraná: aspectos históricos, legais e pedagógicos. Guarapuava. Unicentro. 2008.

SAVIANI, Demerval. A nova lei da educação: LDB, limite, trajetória e perspectiva. 8 ed. São Paulo. Autores Associados. 2003.

SAVIANI, Demerval. Interlocuções pedagógicas: conversa com Paulo Freire e Adriano Nogueira e 30 entrevistas sobre educação. Campinas. Autores Associados. 2010.

SAVIANI, Demerval. Pedagogia histórico - crítica: primeiras aproximações. 11 ed. Ver. Campinas. 2013.

SCHEIBE, Leda; BAZZO, Vera Lucia. A construção de uma base nacional para a formação de profissionais da educação no Brasil. Itajaí. SC: Contrapontos, 2001.

SCHEIBE, Leda e DURLI, Zenilde. Curso de Pedagogia no Brasil: olhando o passado, compreendendo o presente. UEMG. Revista Educação em Foco, 2011.

SEED, 2015. Censo Educação Profissional 2015. Disponível em [http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/Censo/educacao\\_profissional2015.pdf](http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/Censo/educacao_profissional2015.pdf)  
> Acesso em 02 out. 2017.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Metodologia do trabalho científico. 23 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro. Formação de professores: tempos de vida – tempos de aprendizagem. In: SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro;



MAGALHÃES, Solange. Formação de Professores: elos da dimensão complexa e transdisciplinar. Goiânia: Ed. da PUC Goiás. 2012.

SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira; MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira. Formação de Professores: elos da dimensão complexa e transdisciplinar. Goiânia: Ed. da PUC Goiás. 2012.

STRAUSS, Anselm L.; CORBIN, Juliet. Basics of Qualitative Research: Grounded Theory, Procedures and Techniques. Newbury: SAGE, 1990.

TREVISAN, Antônio Theolindo. SENAI PARANÁ 50 anos. Curitiba. Champagnat, 1995.

VEIGA, Ilma Passos A. (Org.) Projeto Político Pedagógico – Uma Construção Possível. Campinas, SP: Papirus, 1997.

YIN, Robert K. Estudo de caso: planejamento e métodos. 4. Ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

YIN, Robert K. Estudo de caso: planejamento e métodos. 5. Ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

**APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Eu \_\_\_\_\_, RG n.º \_\_\_\_\_, estou sendo convidado a participar da pesquisa referente ao estudo intitulado preliminarmente “*A atuação dos pedagogos e suas práticas de formação continuada junto aos coordenadores que atuam nos cursos de educação profissional técnica de nível médio*”, cujo objetivos são constituídos pelas referências temáticas: o perfil/papel do pedagogo como formador na Ed. Profissional; a formação inicial e continuada do pedagogo e os desafios da sua atuação e a teoria da complexidade.

Sei que para o avanço da pesquisa a participação de voluntários é de fundamental importância. Caso aceite participar dessa pesquisa, eu participarei da técnica de entrevista episódica elaborada pela pesquisadora, com base teórica na abordagem qualitativa (FLICK, 2005), que consta de registros das narrativas mediante roteiro acordado, bem como a gravação desse momento e a sua posterior transcrição.

Estou ciente de que minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome, ou qualquer outro dado confidencial, será mantido em sigilo. A elaboração final dos dados será feita de maneira codificada, respeitando o imperativo ético da confidencialidade.

Estou ciente de que posso me recusar a participar do estudo, ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, nem sofrer qualquer dano.

A pesquisadora responsável é Elaine Cristina Nascimento, discente do PPGE da PUCPR, com quem poderei manter contato pelo telefone: 99186 9819, sob orientação da profa. Dra. Marilda Ap. Behrens. Estão garantidas todas as informações que eu queira saber antes, durante e depois do estudo.

Li, portanto, este termo, fui orientado quanto ao teor da pesquisa acima mencionada, do roteiro de entrevista e compreendi a natureza e o objetivo desse estudo científico do qual fui convidado (a) a participar. Concordo, voluntariamente em participar dessa pesquisa, sabendo que não receberei nem pagarei nenhum valor econômico por minha participação.

Curitiba, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2017.

Assinatura do participante de pesquisa:

Assinatura do pesquisador:

## APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO DO PARTICIPANTE DA PESQUISA

Nome: <i>(preferindo use suas iniciais)</i>					
Email:					
<b>IDADE</b>					
<input type="checkbox"/> 20-25 anos	<input type="checkbox"/> 26 – 30 anos	<input type="checkbox"/> 31 – 35 anos	<input type="checkbox"/> 36 – 40 anos	<input type="checkbox"/> 41 – 46 anos	<input type="checkbox"/> acima de 47 anos
<b>FORMAÇÃO</b>					
Ens. Médio:			Conclusão:		
Graduação:			Conclusão:		
<b>PÓS-GRADUAÇÃO</b>					
Especialização:			Conclusão:		
			Conclusão:		
Mestrado:			Conclusão:		
Doutorado:			Conclusão:		
<b>ATUAÇÃO PROFISSIONAL</b>					
Atua em outro segmento?		Quanto tempo?			
Atuou como docente em outro nível da Educação?		Qual?		Quanto tempo?	
Tempo de atuação como pedagogo ou coordenador de curso:					
Tempo de atuação na Ed Profissional:					
Tempo como servidor público na Educação: _____					
PSS ( ) QPM ( )					

## ANEXO – AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA SEED



SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ  
NÚCLEO REGIONAL DA EDUCAÇÃO DE CURITIBA  
EQUIPE PEDAGÓGICA



## ENCAMINHAMENTO

De acordo com o despacho do protocolado de número 14.224.878-6 da SEED/SUPERINTÊNCIA DA EDUCAÇÃO, encaminhamos a pesquisadora ELAINE CRISTINA NASCIMENTO para a realização da pesquisa.

Curitiba, 02 de dezembro de 2016

  
Eliane Kozminski da Costa  
Rg: 1.672.661-3  
Pedagoga - NRE - Curitiba