

CLÉSIO FELICIANO DE SOUZA

**POLÍTICA EDUCACIONAL DE FORMAÇÃO DE
PROFESSORES DO ENSINO TÉCNICO PROFISSIONAL
NO ÂMBITO DA UNIDADE INTEGRADA SESI SENAI NO
MUNICÍPIO DE RIO VERDE – GOIÁS (2006 – 2013)**



**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
Campo Grande – MS
Fevereiro – 2015**

CLÉSIO FELICIANO DE SOUZA

**POLÍTICA EDUCACIONAL DE FORMAÇÃO DE
PROFESSORES DO ENSINO TÉCNICO PROFISSIONAL
NO ÂMBITO DA UNIDADE INTEGRADA SESI SENAI NO
MUNICÍPIO DE RIO VERDE – GOIÁS (2006 – 2013)**

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco, como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação

Linha de Pesquisa: Políticas Educacionais, Gestão da Escola e Formação Docente

Orientador: Prof. Dr. Jefferson Carriello do Carmo



**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
Campo Grande – MS
Fevereiro – 2015**

Ficha catalográfica

Souza, Clésio Feliciano de
S729p Política educacional de formação de professores do ensino técnico profissional no âmbito da unidade integrada SESI SENAI no município de Rio Verde – Goiás (2006 – 2013) / Clésio Feliciano de Souza; orientação Jefferson Carriello do Carmo. 2015
112 f.

Dissertação (mestrado em educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2015.

1. Professores - Formação 2. Ensino profissional 3. Ensino técnico
4. Política e educação I. Carmo, Jefferson Carriello do II. Título

CDD – 370.71

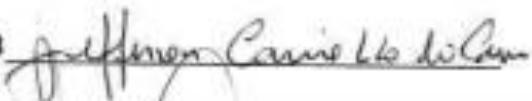
“POLÍTICA EDUCACIONAL DE FORMAÇÃO DE
PROFESSORES DO ENSINO TÉCNICO PROFISSIONAL NO
ÂMBITO DA UNIDADE INTEGRADA SESI SENAI NO
MUNICÍPIO DE RIO VERDE – GOIÁS (2006 – 2013)”

CLÉSIO FELICIANO DE SOUZA

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO

BANCA EXAMINADORA:

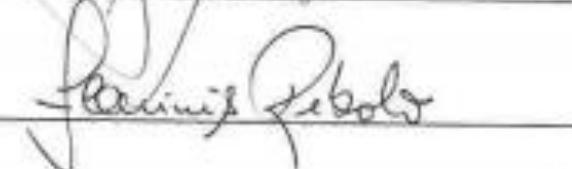
Prof. Dr. Jefferson Carriello do Carmo - UCDB



Prof. Dr. Wilson Sandano - UNISO



Prof. Drº. Flavinês Rebolo - UCDB



Campo Grande-MS, 27 de fevereiro de 2015.

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO – UCDB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO E
DOUTORADO

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a todas as pessoas que buscam se aprofundar na temática abordada nesse estudo.

AGRADECIMENTOS

A Deus, primeiramente, por ter me dado forças e iluminado meu caminho para que pudesse concluir mais uma etapa da minha vida.

Aos meus pais, por todo amor e dedicação que sempre tiveram comigo, pessoas pelas quais tenho maior orgulho de chamar de pais, meu eterno agradecimento pelos momentos em que estiveram ao meu lado, me apoiando e me fazendo acreditar que nada é impossível.

Aos amigos que fiz durante o curso, pela verdadeira amizade que construímos e, em particular, aqueles que estavam sempre ao meu lado, por todos os momentos que passamos durante esses dois anos meu especial agradecimento. Sem vocês, essa trajetória não seria tão prazerosa.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Jefferson Carriello do Carmo, pela parceria, atenção, inteligência, dedicação e transmissão de conhecimentos no auxílio à concretização dessa dissertação.

À Profa. Dra. Flavinês Rebolo, pela sua participação nas Bancas de Qualificação e Defesa;

Ao Prof. Dr. Wilson Sandano, pela sua participação nas Bancas de Qualificação e Defesa;

A todos os professores do programa de Mestrado em Educação da (UCDB), pela paciência, dedicação e ensinamentos disponibilizados nas aulas, cada um de forma especial contribuiu para a conclusão desse trabalho e, consequentemente, para minha formação profissional.

Ao meu grande amigo e professor Lindomar Barros dos Santos (*in memorian*) pelo incentivo, apoio e companheirismo a mim depositado. Nunca esquecerei suas frases de incentivo, elas estarão para sempre gravadas em minha memória.

À Capes e à (UCDB), pelo financiamento da pesquisa.

Por fim, a todos que contribuíram direta ou indiretamente para que esse trabalho fosse realizado, meu eterno agradecimento.

Superar o histórico de fragmentação, improviso e insuficiência de formação pedagógica que caracteriza a prática de muitos docentes da educação profissional de hoje implica reconhecer que a docência é muito mais que mera transmissão de conhecimentos empíricos ou processo de ensino de conteúdos fragmentados e esvaziados teoricamente. Para formar a força de trabalho requerida pela dinâmica tecnológica que se dissemina mundialmente, é preciso um outro perfil de docente capaz de desenvolver pedagogias do trabalho independente e criativo, construir a autonomia progressiva dos alunos e participar de projetos interdisciplinares. Uma política definida para a formação de professores que atenda a tais necessidades será certamente um grande estímulo para a superação da atual debilidade teórica e prática deste campo educacional com relação aos aspectos pedagógicos e didáticos (MACHADO, 2008, p. 15).

SOUZA, Clésio Feliciano de. **Política Educacional de Formação de Professores do Ensino Técnico Profissional no âmbito da Unidade Integrada SESI SENAI no município de Rio Verde – Goiás (2006 – 2013)**. Campo Grande, 2015. 113 p. Dissertação (Mestrado) Universidade Católica Dom Bosco – UCDB.

RESUMO

Esta dissertação investiga as Políticas Educacionais de Formação de Professores do Ensino Técnico Profissional, no âmbito da Unidade Integrada SESI/SENAI, no município de Rio Verde – Goiás (UISSRV), no período de 2006 a 2013. Destaca o papel de como a política educacional de formação de professores do Ensino Técnico Profissional está submetida e consentida às novas formas de trabalho e produção na UISSRV. A pesquisa está vinculada à Linha de Pesquisa Políticas Educacionais, Gestão da Escola e Formação Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado e Doutorado, da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) e articula-se ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas de Trabalho e Formação Docente. O objetivo geral consiste em investigar as políticas educacionais para a formação dos professores dos cursos técnicos profissionalizantes, e quais suas repercussões na Unidade Integrada SESI/SENAI no município de Rio Verde – GO. Quanto aos objetivos específicos, propusemos: a) apresentar as implicações do mundo do trabalho para as políticas de formação de professores para os cursos técnicos profissionalizantes; b) investigar as repercussões das políticas educacionais para a formação dos professores dos cursos técnicos profissionalizantes no contexto do SENAI, no Brasil e no estado de Goiás; c) verificar a possível submissão consentida das políticas de formação de professores para os cursos técnicos profissionalizantes, no âmbito da Unidade Integrada SESI/SENAI às novas exigências postas pelas formas de produção e trabalho. Como procedimento metodológico, optamos pela pesquisa bibliográfica e análise documental, pois oferecem os suportes necessários para analisar o material coletado na unidade SESI/SENAI, e outros documentos produzidos pelo governo federal. Os resultados permitem afirmar que, no âmbito das Políticas de Formação de Professores para Educação Profissional Técnica, existem poucas regulamentações. As diretrizes encontradas abordam, com poucos argumentos pedagógicos e políticos, essa formação, o que, de certa forma, nos leva a inferir se não seria uma forma encontrada pelo Estado de se desobrigar dessa formação, levando em consideração uma possível “submissão consentida” entre Estado e Instituições de Educação Profissional no sentido de que essa formação não seja de forma efetiva. Quanto a UISSRV, como foi possível verificar, por meio da pesquisa, há uma preocupação com a formação tanto inicial quanto continuada de seus docentes, já existindo uma política institucional de contratação de docentes com formação pedagógica e também amparo legal para complementação pedagógica em cursos de formação continuada.

PALAVRAS-CHAVE: Políticas Educacionais; Políticas de Formação de Professores; Ensino Técnico Profissional; SENAI; Rio Verde-GO.

SOUZA, Clésio Feliciano de. **Educational Policy Teacher Education Technical Vocational Education within the Integrated Unit SESI SENAI in Rio Verde - Goiás (2006 – 2013)**. Campo Grande, 2015. 113 p. Essay (Masters). Catholic University Dom Bosco.

ABSTRACT

This dissertation investigates the Education of Professional Technical Education Teacher Education Policies in the context of Integrated Unit SESI / SENAI in Rio Verde - Goiás (UISSRV), from 2006 to 2013. It highlights the role of how education policy of Professional Technical Education teacher training is submitted and consented to new forms of work and production in UISSRV. The research is linked to the Research Line Educational Policy, School Management and Teacher Training Program of Graduate Studies in Education, MA, PhD, of the Dom Bosco Catholic University (UCDB) and articulates the Group of Studies and Research in Political Work and Teacher Training. The overall objective is to investigate the educational policies for the training of teachers of vocational technical courses, and what their impact on Integrated Unit SESI / SENAI in Rio Verde - GO. As for specific objectives, we proposed: a) to present the implications of the working world for teacher training policies for vocational technical courses; b) investigate the impact of educational policies for the training of teachers of vocational technical courses in the context of SENAI in Brazil and in the state of Goiás; c) check the possible consensual submission of teacher training policies for vocational technical courses within the Unit SESI / SENAI Integrated the new requirements posed by the forms of production and work. As a methodological procedure, we chose the research literature and public documents because they offer the necessary supports to analyze the material collected in the SESI / SENAI unit, and other documents produced by the federal government. The results indicate that, under the Teacher Education Policies for Technical Vocational Education, there are few regulations. The guidelines address found, with few educational and political arguments, such training, which, in a way, leads us to infer whether it would be a way found by the State to release such training, taking into account a possible "consensual submission" between State and Vocational Education Institutions in the sense that such training is not effectively. As for UISSRV, as we observed, through research, there is a concern with the initial and ongoing training of its teachers, already existing institutional policy of hiring teachers with pedagogical training and also legal support for pedagogical reasons in courses continuing education.

KEY-WORDS: Educational Policies; Policies for Teacher Education; Professional Technical Education; SENAI; Rio Verde-GO.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa de Atendimentos das Unidades Integradas SESI SENAI e das Unidades SESI e Unidades SENAI 2013 em Goiás	62
Figura 2 – Distribuição Populacional de Rio Verde – GO por sexo, segundo os grupos de idade (2010)	75

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - A Formação de Professores para a Educação Profissional Técnica após a Reforma Educacional e a LDBEN nº 9.394/96	34
Quadro 2 - Eixos de Formação Fundamentais para os Professores da EPT	41
Quadro 3 – Missão, Visão, Valores e Clientes do SENAI	48
Quadro 4 – Conselho Nacional do SENAI – 2014	51
Quadro 5 – Departamento Nacional do SENAI – 2014	54
Quadro 6 – Departamentos Regionais do SENAI – 2014	55
Quadro 7 – Modalidades dos Cursos do SENAI	56
Quadro 8 – Cenários possíveis para a economia brasileira 2013 – 2027	58
Quadro 9 – Escolas, Unidades e Faculdades SENAI em Goiás	63
Quadro 10 – Perguntas e respostas da consulta sobre formação e o exercício das atividades de docentes para a Educação Profissional de Nível Técnico	69
Quadro 11 - Programação do Curso PRÓ-DOCENTE	71
Quadro 12 - PRÓ DOCENTE - Iniciação à Docência na Educação Profissional e Tecnológica	72
Quadro 13 – Modalidades e Cursos oferecidos pela Unidade Integrada SESI SENAI Rio Verde – 2014	81
Quadro 14 – Dirigentes do SENAI em Rio Verde – Antigo Centro Regional de Treinamento do Sudoeste e atual Unidade Integrada SESI SENAI Rio Verde	85
Quadro 15 – Processo Seletivo nº 267/2014 – Professor de Física	93
Quadro 16 - Etapas a serem realizadas no processo seletivo nº 267/2014.....	94

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

- APL's** – Arranjos Produtivos Locais
- BID** – Banco Interamericano de Desenvolvimento
- BIRD** – Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento
- BM** – Banco Mundial
- BNDES** – Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social
- CAPES** – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CAT** - Centro de Atendimento do Trabalhador
- CEB** – Câmara de Educação Básica
- CEFET** – Centro Federal de Educação Tecnológica
- CEFETMG** – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais
- Cetiqt** – Centro de Tecnologia da Indústria Química e Têxtil
- CIB** – Centro Industrial do Brasil
- CIB** – Confederação Industrial do Brasil
- CLT** – Consolidação das Leis do Trabalho
- CNE** – Conselho Nacional de Educação
- CNI** – Confederação Nacional da Indústria
- CP** – Conselho Pleno
- CRTS** – Centro Regional de Treinamento do Sudoeste
- DN** – Departamento Nacional
- EaD** – Educação a Distância
- EPTNM** – Educação Profissional Técnica de Nível Médio
- ETP** – Educação Profissional Técnica
- FIAP** - Federação das Indústrias do Amapá
- FIBRA** - Federação das Indústrias do Distrito Federal
- FIEA** - Federação das Indústrias do Estado de Alagoas
- FIEAC** - Federação das Indústrias do Estado do Acre
- FIEAM** - Federação das Indústrias do Estado do Amazonas
- FIEB** - Federação das Indústrias do Estado da Bahia
- FIEC** - Federação das Indústrias do Estado do Ceará
- FIEG** - Federação das Indústrias do Estado de Goiás
- FIEMA** - Federação das Indústrias do Estado do Maranhão
- FIEMG** - Federação das Indústrias do Estado de Minas Gerais

FIEMS - Federação das Indústrias do Estado do Mato Grosso do Sul
FIEMT - Federação das Indústrias do Estado do Mato Grosso
FIEP - Federação das Indústrias do Estado da Paraíba
FIEP - Federação das Indústrias do Estado do Paraná
FIEPA - Federação das Indústrias do Estado do Pará
FIEPE - Federação das Indústrias do Estado de Pernambuco
FIEPI - Federação das Indústrias do Estado do Piauí
FIER - Federação das Indústrias do Estado de Roraima
FIERGS - Federação das Indústrias do Estado do Rio Grande do Sul
FIERN - Federação das Indústrias do Estado do Rio Grande do Norte
FIERO - Federação das Indústrias do Estado de Rondônia
FIES - Federação das Indústrias do Estado de Sergipe
FIESC - Federação das Indústrias do Estado de Santa Catarina
FIESP - Federação das Indústrias do Estado de São Paulo
FIETO - Federação das Indústrias do Estado de Tocantins
FINDES - Federação das Indústrias do Estado do Espírito Santo
FIRJAN - Federação das Indústrias do Estado do Rio de Janeiro
GRHC – Gerência de Recursos Humanos e Conhecimento
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDORT – Instituto de Organização Racional do Trabalho
IN – Instrução Normativa
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação
PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PRÓ-DOCENTE – Programa de Iniciação à Docência na Educação Profissional e Tecnológica
PUCPR – Pontifícia Universidade Católica do Paraná
SAIN – Sociedade Auxiliadora da Indústria Nacional
SEB – Secretaria de Educação Básica
SEBRAE - Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAR - Serviço Nacional de Aprendizagem Rural

SENAT - Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte

SESC - Serviço Social do Comércio

SEST - Serviço Social do Transporte

SESU – Secretaria de Educação Superior

SETEC – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

UCDB – Universidade Católica Dom Bosco

UFCG – Universidade Federal de Campina Grande

UFPR – Universidade Federal do Paraná

UISSRV – Unidade Integrada SESI SENAI Rio Verde

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO I - POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO TÉCNICO PROFISSIONAL	24
1.1 O mundo do trabalho e suas implicações nas políticas de formação de professores para os cursos técnicos profissionalizantes	24
1.2 Formação de professores dos cursos técnicos a partir da LDBEN Lei nº 9.394/96..	29
1.3 O Parecer do CNE/CEB 2/97	36
1.4 O Documento Base para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio (2007) e para a Formação de Professores.....	38
CAPÍTULO II - O SISTEMA NACIONAL DE APRENDIZAGEM INDUSTRIAL (SENAI) E A EDUCAÇÃO TÉCNICA PROFISSIONAL: POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES	43
2.1 A Confederação Nacional da Indústria (CNI) e o processo de criação do SENAI	43
2.2 O SENAI e a Educação Técnica Profissional	46
2.3 A presença do SENAI no estado de Goiás	59
2.4 O SENAI e a Formação de Professores para os Cursos Técnicos	67
CAPÍTULO III - POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA OS CURSOS TÉCNICOS PROFISSIONALIZANTES, NO ÂMBITO DA UNIDADE SESI SENAI EM RIO VERDE-GO	74
3.1 Município de Rio Verde-GO: aspectos históricos, geográficos, sociais e econômicos	74
3.2 A Educação Profissional Técnica em Rio Verde-GO	77
3.3 A Unidade Integrada SESI SENAI Rio Verde: aspectos históricos e organizacionais.....	79
3.4 Política Educacional e Formação de Professores para o Ensino Técnico na Unidade SESI SENAI Rio Verde: uma submissão consentida?	85
CONSIDERAÇÕES FINAIS	97
REFERÊNCIAS	102

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo central investigar as políticas educacionais para a formação dos professores dos cursos técnicos profissionalizantes e quais suas repercussões na Unidade Integrada SESI SENAI, no município de Rio Verde – GO.

A pesquisa foi desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação *Stricto Sensu* – Mestrado e Doutorado da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), na Linha de Pesquisa Políticas Educacionais, Gestão da Escola e Formação Docente, em articulação com o Grupo de Pesquisa - Políticas de Trabalho e Formação Docente que reúne pesquisadores e alunos de Iniciação Científica e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB. Além disso, vincula-se ao Projeto: “As políticas públicas de trabalho docente entre as novas tecnologias e produtividade no contexto do capitalismo contemporâneo”, de autoria do Prof. Dr. Jefferson Carriello do Carmo que tem como objetivo, “[...] investigar as mudanças nas formas de produção capitalista e as mutações do trabalho na perspectiva sócio-econômica em seus ajustes e como essa combinação submete e interfere no trabalho docente no âmbito escolar” (CARMO, 2010, p. 7).

O interesse em estudar Políticas Educacionais de Formação de Professores para o Ensino Técnico Profissional aconteceu a partir da minha participação no Grupo de Pesquisa Políticas de Trabalho e Formação Docente e na disciplina do mestrado Educação, Estado e Sociedade Brasileira. Com isso, surgiu o questionamento: como a política educacional de formação de professores do Ensino Técnico Profissional está submetida e consentida às novas formas de trabalho e produção na Unidade Integrada SESI SENAI no município de Rio Verde – Goiás?

Para fundamentar o trabalho em questão, debruçamo-nos em verificar o estado do conhecimento sobre o tema pretendido. Na busca por elucidar nosso questionamento, realizamos um levantamento das produções existentes que tratam das Políticas Educacionais de Formação de Professores para o Ensino Técnico Profissional.

Como *lócus* para esse levantamento de dados, elegemos os Bancos: de Teses e Dissertações da UCDB e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), tendo como foco de análise os anos de 1990 a 2014. Mesmo que o recorte temporal elegido para a pesquisa seja de 2006-2013, entendemos a necessidade de efetuarmos a pesquisa do estado do conhecimento desde a década de 1990, devido à relevância da década em face às novas exigências do mundo do trabalho e à questão das Políticas de Formação Docente. Como descritores para proceder à pesquisa, tomamos os seguintes vocábulos: Políticas Educacionais de Formação de Professores para o Ensino Técnico Profissional e Formação de Professores para o Ensino Técnico Profissional no SENAI.

Em um primeiro momento, no banco de teses e dissertações da UCDB, foram consultados trabalhos defendidos ao longo dos anos de 1996 a 09/2014. Dentre eles, três dissertações possuem uma relação direta com o tema abordado.

Dentre os trabalhos selecionados, destacamos a Dissertação intitulada: A noção de competências na educação profissional: o processo de ensino nos cursos de aprendizagem industrial da unidade do SENAI de Campo Grande- MS, da pesquisadora Gilka Cristina Trevisan, ano de 2009, do Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado e Doutorado, da UCDB. Nesta pesquisa, a autora analisa o entendimento teórico-prático da noção de competência e da sua implementação no ensino, no contexto dos cursos de aprendizagem industrial da escola do SENAI de Campo Grande, MS.

Na sequência, identificamos a Dissertação: As competências na educação profissional: implicações para o ensino e para os saberes pedagógicos dos docentes de um curso técnico em enfermagem, da pesquisadora Rosilene Moreira Souza, ano de 2006, Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado e Doutorado, da UCDB. A autora investiga a temática das competências na educação profissional, focalizando as transformações nas diferentes instâncias da ação docente.

Também apontamos a pesquisa: *Educação Profissional missão institucional no SENAI*, do pesquisador Mario Visintainer, ano de 1999, do Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado e Doutorado, da UCDB, na qual o autor reconstitui a história da Educação Profissional por meio da Educação e do Trabalho, recuperando alguns aspectos

da civilização antiga até a atualidade no Brasil. Junto à educação profissional, o autor estuda os fatos sócio-políticos que precederam a criação do SENAI. Ele enfoca, principalmente, o SENAI de Mato Grosso do Sul, com seu Centro de Formação Profissional, em Campo Grande, levantando dados históricos desde a sua criação até a atualidade, passando pelas inúmeras formas de ensino, conforme as tendências da época.

Em um segundo e último momento, no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, foram consultados trabalhos defendidos ao longo dos anos de 1990 a 2011. Dentre eles, cinco se relacionam com o tema abordado nesta pesquisa, pois contribuíram para uma maior apropriação do objeto pelos pesquisadores, além de fornecerem informações de conteúdo a respeito das políticas de formação dos professores dos cursos técnicos de nível médio e sua atual condição no Brasil. Estes trabalhos também auxiliaram nas questões teórico-metodológicas. Importante destacar que foram encontradas quatro dissertações e uma tese. Como segue:

Inicialmente, apontamos a Dissertação intitulada: *As Políticas Educacionais de formação de professores dos cursos técnicos em nível médio: cursos profissionalizantes no Paraná (1971 – 2008)*, da pesquisadora Ana Paula Grochock Orso, ano de 2011, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). Nesta pesquisa, a autora investiga como se desenvolveram historicamente as políticas de formação de professores, especialmente, na parte relativa às disciplinas profissionalizantes para esses cursos.

Prosseguindo, identificamos a Dissertação: *A Formação Profissional diante dos novos desafios do mundo do trabalho: O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba*, do pesquisador Diogo Fernandes da Silva, ano de 2010, do Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Destacamos que, neste trabalho, o autor analisa os processos de Reforma da Educação Profissional e os impactos que esta teve sobre o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB).

Outra produção que evidenciamos foi a Dissertação: *Saberes da docência de professores da educação profissional tecnológica*, do pesquisador, Geraldo Silvestre Silva Júnior, ano de 2010, do Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFETMG). Nela, o autor investiga os processos constitutivos da prática profissional dos professores militantes da educação profissional tecnológica (ETP) e as características dos saberes docentes desses profissionais. Investiga, também, os conteúdos dos saberes profissionais de professores da

EPT de nível médio, saberes esses edificados a partir de um contexto de atuação docente singular.

Também avaliamos como interessante a Dissertação: *A Formação de Professores para o Ensino Técnico no Brasil: um estudo histórico e documentário*, do pesquisador Othilio Magela Neto, ano de 1992, do Programa de Pós-Graduação em Tecnologia do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFETMG). O autor aborda um estudo histórico e documentário sobre a formação de professores para o ensino técnico-profissionalizante no Brasil, especificamente a partir do artigo 59, da Lei 4.024/61.

Por fim, identificamos a Tese intitulada: *A Educação Profissional integrada ao ensino médio no Paraná: avanços e desafios*, da pesquisadora Sandra Regina de Oliveira Garcia, ano de 2009, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Paraná (UFPR). A autora investiga a possibilidade da implantação da Educação Profissional integrada ao Ensino Médio na Rede Pública Estadual do Paraná na perspectiva dos trabalhadores, explicitando quais elementos obstaculizam a concretização da integração e quais elementos possibilitam o avanço na perspectiva da educação politécnica.

Dessa maneira, o estado do conhecimento permitiu verificar que a pesquisa que realizamos é relevante, porque são poucas as produções que tratam especificamente sobre a política educacional de formação de professores para o ensino técnico. Sua relevância pode ser observada tanto no que se refere ao tema, quanto ao lugar, onde se pretende estudar, (Rio Verde – GO), cidade localizada na região do Sudoeste Goiano, em que predomina o setor primário da economia, com ênfase no agronegócio¹. A relevância da pesquisa também é justificada em virtude do aumento de políticas de governo na área da Educação Profissional, principalmente no Governo Dilma Rousseff (2011-2014).

¹ O termo *agronegócio*, de uso relativamente recente em nosso país, guarda correspondência com a noção de *agribusiness*, cunhada pelos professores norte-americanos John Davis e Ray Goldberg nos anos 1950, no âmbito da área de administração e *marketing* (Davis e Goldberg, 1957). O termo foi criado para expressar as relações econômicas (mercantis, financeiras e tecnológicas) entre o setor agropecuário e aqueles situados na esfera industrial (tanto de produtos destinados à agricultura quanto de processamento daqueles com origem no setor), comercial e de serviços. Para os introdutores do termo, tratava-se de criar uma proposta de análise sistêmica que superasse os limites da abordagem setorial então predominante. No Brasil, o vocábulo *agribusiness* foi traduzido inicialmente pelas expressões *agroindústria* e *complexo agroindustrial*, que buscavam ressaltar a novidade do processo de modernização e industrialização da agricultura, que se intensificou nos anos 1970. Outros termos também foram utilizados para destacar o caráter sistêmico e não exclusivamente setorial da produção agrícola: *sistema agroalimentar*, *cadeia agroindustrial*, *filière* etc. (Leite, 1990). Desde os anos 1990, o termo *agribusiness* começou a ganhar espaço, mas, já no início dos anos 2000, a palavra *agronegócio* foi se generalizando, tanto na linguagem acadêmica quanto na jornalística, política e no senso comum, para referir-se ao conjunto de atividades que envolvem a produção e a distribuição de produtos agropecuários (LEITE; MEDEIROS, 2012, p. 81-82, grifo dos autores).

O recorte temporal (2006-2013) foi definido levando em consideração que o ano de 2006 é o ano de integração das atividades da Escola SENAI Fernando Bezerra² ao Serviço Social da Indústria (SESI), constituindo, então, a Unidade Integrada SESI SENAI Rio Verde. Já o ano de 2013, de forma geral, pela representatividade histórica dos 70 anos SENAI-Brasil (1942-2013) e de 60 anos SENAI-Goiás (1952-2013), além de 7 anos de Unidade Integrada SESI SENAI Rio Verde (2006-2013).

Para o alcance do objetivo proposto, abordamos o Sistema “S”, mais especificamente, o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), criado por meio do Decreto Lei de nº 4.048³, de 22 de janeiro de 1942, com o objetivo de organizar e administrar, em todo o país, escolas de aprendizagem para industriários.

Kuenzer (1997) salienta que a Lei Orgânica do Ensino Industrial constitui-se na

[...] organização de um ‘sistema de ensino profissional para a indústria, articulando e organizando o funcionamento das escolas de aprendizes artífices (1942); é criado o SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (1942) e o SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (1946), resultantes do estímulo do Governo Federal à institucionalização de um sistema nacional de aprendizagem custeado pelas empresas para atender às suas próprias necessidades (KUENZER, 1997, p. 13).

A criação do SENAI, no ano de 1942, representou a efetivação de uma tendência na educação brasileira, a questão do ensino voltado para o sistema de produção. Tendência esta favorecida pela conjuntura econômica vivida pelo Brasil durante a Segunda Guerra Mundial.

Peterossi (1994) elucida que o SENAI contou

[...] desde o início com uma estrutura administrativa própria e com verbas provenientes de 1% do total da folha de pagamento das empresas, que lhe garantiram independência financeira suficiente para manter-se fora das normas, imperativos e valores que animavam a educação tradicional. [...] esse sistema foi se consolidando através dos anos e ganhando um espaço definido de ação, ou seja, desenvolvendo a formação profissional mais vinculada ao mundo do trabalho do que da educação. [...] Gradativamente [...] vai consolidando o seu raio de ação (PETEROSSI, 1994, p. 59-60).

² A ampliação do parque industrial da Região Sudoeste do estado de Goiás nos últimos anos da década de 1990 fez crescer, naturalmente, a demanda por mão de obra especializada. Em meio a esse crescimento econômico nasce a Escola SENAI Fernando Bezerra, que a partir do ano de 2006 constitui a Unidade Integrada SESI SENAI Rio Verde. A implantação ocorreu em 29 de dezembro de 1998, na mesma área onde antes havia funcionado o Centro Regional de Treinamento do Sudoeste (CRTS), que fora instalado no município em 1977 (ASSIS; LIMA, 2012).

³ Também entendido como Lei Orgânica do Ensino Industrial.

No decorrer dos anos, o SENAI foi se consolidando cada vez mais ao longo do território nacional, sendo que “qualificar, habilitar, aperfeiçoar, especializar, graduar e capacitar são ações que indicam a trajetória da educação profissional do SENAI em sua maturidade” (COSTA, 2012, p. 21). Tais ações são vistas pelo Professor Manoel Pereira da Costa – Diretor de Educação e Tecnologia do SENAI – Goiás, como:

[...] qualificar para o mundo do trabalho, habilitar para as novas tecnologias, aperfeiçoar para as funções, especializar em conhecimentos mais aprofundados, graduar tecnologicamente para exercício profissional de excelência e capacitar pessoas, formar cidadãos aptos para o enfrentamento do mundo do trabalho (COSTA, 2012, p.21).

Pretendemos, com nossa pesquisa, contribuir para a discussão das políticas de formação do professor do ensino técnico profissional que tem o intuito de propiciar um atendimento no âmbito da educação tecnológica na constante busca da eficiência na formação de técnicos e de alternativas que atendam às necessidades do agronegócio, comércio e serviços.

No Brasil, as políticas educacionais vêm sendo definidas por importantes mudanças, distinguindo-se, principalmente, as de ordem legal/institucional. No campo educacional, a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), surgiu como um passo decisivo nessas mudanças.

Discutir políticas de formação de professores é colocar em evidência questões políticas e financeiras, já que uma está imbricada na outra. Trata-se de uma relação contraditória, pois preparar professores para atuarem no ensino técnico profissional é uma tarefa complexa, sobretudo no que tange às diferentes posturas teórico/metodológicas que esses profissionais assumirão na sua prática educativa.

Um aspecto importante que está presente na temática estudada são as mudanças que estão acontecendo na estrutura da produção capitalista e nas formas de trabalho. Ou seja, as novas exigências do mundo do trabalho, as quais vem impulsionando as empresas a adotarem novos procedimentos na organização do trabalho.

Foram tão intensas as modificações que se sucederam no processo de trabalho e de produção capitalista, que se pode mesmo afirmar que a classe-que-vive-no-trabalho presenciou a mais aguda crise deste século, que atingiu não só sua materialidade, mas teve profundas repercussões na sua subjetividade e, no íntimo inter-relacionamento destes níveis, afetou a sua forma de ser (ANTUNES, 2002, p. 71 apud CARMO, 2010, p. 2-3).

A citação corrobora para um maior entendimento dessas intensidades em relação às mudanças ocorridas no mundo do trabalho ao longo das últimas décadas. Verifica-se, portanto, a intensidade dessas modificações nas formas de ampliação da informatização, bem como nas formas de produção que invadiram o espaço fabril e desenvolveram-se nas relações de trabalho e de produção do capital por meio de novos modos de gestão da força de trabalho, em vários países capitalistas avançados e do Terceiro Mundo Industrializado (CARMO, 2010).

Podemos presenciar este contexto no município de Rio Verde – GO, quanto à ampliação do parque industrial da Região Sudoeste do Estado de Goiás nos últimos anos da década de 1990, com a instalação de grandes empresas do setor de alimentação. Isso fez crescer, naturalmente, a demanda por mão de obra especializada, ou seja, mais força de trabalho.

Dessa forma, as políticas de formação dos profissionais para o ensino técnico devem não só assegurar aquilo que lhe é específico e inerente, mas também precisam estar inseridas em um campo mais amplo, o da formação de profissionais para a educação.

A opção metodológica adotada foi a análise documental, tendo como fundamentação uma abordagem qualitativa. Os documentos constituíram o objeto empírico desta pesquisa. Consideramos que os documentos, por si só, são uma fonte inesgotável de conhecimento. Para a pesquisa em questão, juntamente com a abordagem qualitativa, proporcionaram condições de atingir as intenções do estudo.

Escolher um método, um caminho e uma trajetória teórica para entender um objeto de estudo, representa buscar uma ordem, sistematizando de forma intelectual o conjunto coerente de leis, categorias e conceitos de uma determinada pesquisa.

Para realizar uma análise da política educacional, entendendo os conceitos, o conteúdo e os discursos presentes nos documentos de organismos nacionais e internacionais, é importante desenvolver uma pesquisa documental. O discurso presente nos documentos oficiais é de extrema relevância para pesquisadores de políticas públicas em educação, pois eles “[...] fornecem pistas sobre como as instituições explicam a realidade e buscam legitimar suas atividades” (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 429).

Shiroma, Campos e Garcia (2005) mostram que os documentos produzidos na década de 1990, por organismos internacionais, entre outros, justificam os discursos das propostas de reformas para as políticas sociais da atualidade.

Se o documento existe fora do pesquisador, para que possa extrair dele dados da realidade é preciso que assuma uma posição ativa na produção de conhecimento: localiza, seleciona, lê, relê, sistematiza, analisa as evidências que apresenta. Eses passos resultam de intencionalidades que, para além da pesquisa, se vinculam aos determinantes mais profundos e fecundos da investigação, qual seja discutir, elucidar, desconstruir compreensões de mundo; discutir, elucidar, construir compreensões de mundo: produzir documentos, produzir conhecimentos é produzir consciências (EVANGELISTA, 2008, s/p).

Nesse sentido, a pesquisa contará com um levantamento bibliográfico e documental, conforme explicitado. Vale salientar que a investigação de natureza qualitativa pode ser entendida, segundo Martinez (1985), em dois sentidos: num sentido escrito, que consiste na produção de estudos analítico-descritivos dos costumes; crenças; práticas sociais e religiosas; conhecimento e comportamento de uma cultura particular, geralmente, de povos ou tribos primitivas. Em sentido amplo, compreende as investigações nas quais prevalece a observação participante, supondo o contato direto do pesquisador com o ambiente natural do fenômeno estudado.

O significado amplo da abordagem qualitativa requer uma maior aproximação com a realidade do objeto, ou seja, vivenciando o contexto a ser estudado, interagindo com pessoas que dele fazem parte, o que equivale afirmar que o observador (pesquisador) se coloque dentro da situação e a observe *in loco*. O pesquisador assume o papel de sujeito da pesquisa no campo investigado, objetivando uma melhor compreensão do objeto, produzindo conhecimento. “Conhecimento não é algo acabado, mas uma construção que se faz e refaz constantemente” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 15).

Assim, as questões e problemas, que orientam uma pesquisa, acabam por exigir um posicionamento teórico, exigindo do pesquisador uma busca constante de novas respostas e novas indagações no decorrer de seu estudo. Nessa perspectiva, observar e interpretar são condições simultâneas, permitindo a elaboração teórica. Desse modo, o significado amplo da abordagem qualitativa requer maior aproximação com a realidade do objeto, ou seja, será preciso vivenciar o contexto em questão, interagindo com as pessoas que dele fazem parte.

A apresentação da pesquisa realizada está organizada em três capítulos. O primeiro capítulo, intitulado *Política de formação de professores para o ensino técnico profissional*, tem por objetivo apresentar as implicações do mundo do trabalho para as políticas de formação de professores para os cursos técnicos profissionalizantes. Para tanto, será feita uma discussão sobre o mundo do trabalho e suas implicações nas políticas de formação de professores para os cursos técnicos profissionalizantes a partir da LDBEN Lei nº 9.394/96,

o parecer do CNE/CEB 2/97, além do Documento Base para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio (2007) e a Formação de Professores.

O segundo capítulo, intitulado *O Sistema Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e a educação técnica profissional: política de formação de professores*, tem o objetivo de investigar as repercussões das políticas educacionais para a formação dos professores dos cursos técnicos profissionalizantes no contexto do SENAI no Brasil e no estado de Goiás. Abordaremos, para tanto, alguns aspectos históricos, políticos e econômicos do surgimento do Sistema S; o SENAI e a Educação Técnica Profissional e por fim, o SENAI e a Formação de Professores para os Cursos Técnicos.

No terceiro e último capítulo, Política de formação de professores para os cursos técnicos profissionalizantes, no âmbito da Unidade Integrada SESI SENAI em Rio Verde-GO, tem como objetivo verificar a possível submissão consentida das políticas de formação de professores para os cursos técnicos profissionalizantes, no âmbito da Unidade Integrada SESI SENAI Rio Verde, às novas exigências postas pelas formas de produção e trabalho. Para tanto, será feita uma análise sobre o município de Rio Verde-GO: aspectos históricos, geográficos, sociais e econômicos para, então, partirmos para a Unidade Integrada SESI SENAI Rio Verde: aspectos históricos e organizacionais, finalizando com a resposta à pergunta: Política Educacional e Formação de Professores para o Ensino Técnico na Unidade Integrada SESI SENAI Rio Verde: uma submissão consentida?

Por último, nas considerações finais, apresenta-se uma síntese dos capítulos, com os principais resultados da pesquisa e das percepções que permearam a caminhada ao longo desta pesquisa. Salientamos a importância da discussão e criação de novas políticas e diretrizes nacionais que abordem, de forma específica, a formação de professores para a educação profissional técnica, além de enfatizarmos que as políticas existentes giram em torno da lógica do mercado, ou seja, de uma formação para o trabalho.

CAPÍTULO I

POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO TÉCNICO PROFISSIONAL

O objetivo deste capítulo é apresentar a investigação feita sobre as implicações do mundo do trabalho para as políticas de formação de professores para os cursos técnicos profissionalizantes. Diante do exposto, será feita uma discussão sobre o mundo do trabalho e suas implicações nas políticas de formação de professores para os cursos técnicos profissionalizantes a partir da Lei nº 9.394/96, do parecer do CNE/CEB 2/97, além do Documento Base para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio (2007).

1.1 O mundo do trabalho e suas implicações nas políticas de formação de professores para os cursos técnicos profissionalizantes

Partimos do conceito de trabalho⁴ na sua dimensão ontológica de autocriatividade, como mediação fundante no processo de produção da existência e objetivação da vida humana.

⁴ As palavras *trabalho*, *labor* (inglês), *travail* (francês), *Arbeit* (alemão), *ponos* (grego) têm em sua raiz o mesmo sentido de fadiga, pena, sofrimento e pobreza que ganham materialidade nas fábricas-conventos, fábricas-prisões, fábricas sem salário. A transformação moderna do significado da palavra deu-lhe o sentido de positividade, como argumentam John Locke, que descobre o trabalho como fonte de propriedade; Adam Smith, que o defende como fonte de riqueza; e Karl Marx, para quem o trabalho é fonte de toda a

Historicamente, o ser humano se utiliza dos bens da natureza pelo trabalho e, assim, produz meios de sobrevivência e conhecimento. Posto a serviço de outrem, no entanto, nas formas sociais de dominação, o trabalho ganha um sentido ambivalente. É o caso tanto das sociedades antigas, e suas formas servis e escravistas, quanto das sociedades modernas e contemporâneas capitalistas. (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2012, p. 751).

Antunes (2000, p. 123) assegura que “é a partir do trabalho, em sua cotidianidade, que o homem torna-se ser social, distinguindo-se de todas as formas não humanas”. Logo, a vida cotidiana de homens e mulheres está totalmente determinada pelo trabalho, desde as suas formas de socialização, até as crenças e sentimentos vinculados ao dia-a-dia.

O mundo do trabalho é o meio, no qual, os seres humanos atuam, convivem, se comunicam e criam sua cultura; é a categoria que abrange todas as atividades humanas e suas diversas formas de manifestação. E, influenciado pelas condições sociais, econômicas e políticas de cada época. É, por isso, palco de constante confrontação de forças, cujas ideologias e estruturas de poder fundamentam suas ideias e ações. Desse modo, é nele que a atividade humana essencial – o trabalho – se apresenta em todos os seus aspectos, facetas e relações. O trabalho possibilita ao ser humano intervir na natureza e interagir com os seus semelhantes, vinculando-se às necessidades e realizações humanas. É a atividade vital de homens e mulheres que dá sentido à existência do gênero humano; ele dá a medida da produção humana e de sua cultura através dos tempos (TREVISAN, 2009, p. 25-26).

O que diferencia o homem do animal é justamente a criação e recriação da natureza, moldada pela ação consciente do trabalho à sua própria existência, ou seja, a sua capacidade de ter consciência de suas necessidades e de projetar meios para satisfazê-las. O animal, por sua vez, é regulado, programado por sua natureza e, por isso, não projeta sua existência, não a modifica, mas se adapta e responde instintivamente ao meio ao qual pertence (FRIGOTTO, 2005).

Sob esta concepção ontológica ou ontocriativa, o trabalho, como salienta Kosik (1986 apud FRIGOTTO, 2005, p. 58-59, grifo do autor),

[...] é um processo que permeia todo o ser do homem e constitui a sua especificidade. Por isso o mesmo não se reduz à *atividade laborativa ou emprego*, mas à produção de todas as dimensões da vida humana. Na sua dimensão mais crucial, ele aparece como atividade que responde à produção dos elementos necessários e imperativos à vida biológica dos seres humanos enquanto seres ou animais evoluídos da natureza. Concomitantemente, porém, responde às necessidades de sua vida cultural, social, estética, simbólica, lúdica e afetiva. Trata-se de necessidades, ambas, que, por serem históricas, assumem especificidades no tempo e no espaço. Tanto sob um aspecto quanto sob outro, neste sentido, o trabalho só pode deixar de existir se os seres humanos

desaparecerem ou se transmutarem em “anjos”. Não se pode, então, confundir o trabalho na sua essência e generalidade ontocriativa [...] com certas formas históricas que o trabalho vai assumir – entre elas a servil, a escrava e a assalariada, sendo que nesta última é comum se confundir trabalho com emprego ou se apagar as questões inerentes à venda da força de trabalho pelo trabalhador .

Ciavatta (2001, p. 143) salienta que o trabalho é uma “relação criadora do homem com a natureza, como atividade de autodesenvolvimento físico, material e espiritual, como realização de vida e como realização do reino da liberdade”. Ou seja, não se trata, portanto, de um conhecimento restrito, uma tarefa ou função, mas a capacidade de analisar, interpretar, resolver e propor problemas e situações novas.

Proporcionar, ao educando da Educação Profissional, um conhecimento amplo sobre: a profissão, o trabalho, a cultura, a sociedade, os valores, os direitos sociais, a democracia e a liberdade, é condição indispensável para uma formação integral. Nesse sentido, o docente desta modalidade de ensino deve estar apto a oferecer um conhecimento amplo para a formação profissional do educando, entendendo-a como uma modalidade do trabalho, sendo este assumido como princípio educativo que mediatiza a formação técnico-profissional.

Compreender a relação indissociável entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura significa entender o trabalho como princípio educativo, o que não significa “aprender fazendo”, nem é sinônimo de formar para o exercício do trabalho. A articulação entre trabalho e cultura proporciona uma abertura ao conhecimento do educando sobre sua profissão, por meio do domínio, ao mesmo tempo, da técnica e do significado ético-político de todo trabalho humano, reunindo o saber e o saber fazer, a teoria e a prática.

O trabalho como *princípio educativo* deriva do fato de que todos os seres humanos são seres da natureza e, portanto, têm a necessidade de alimentar-se, proteger-se das intempéries e criar seus meios de vida. É fundamental socializar, desde à infância, o princípio de que a tarefa de prover a subsistência, e outras esferas da vida pelo trabalho, é comum a todos os seres humanos, evitando-se, desta forma, criar indivíduos ou grupos que exploram e vivem do trabalho de outros [...]. O trabalho como princípio educativo, então, não é, primeiro e sobretudo, uma técnica didática ou metodológica no processo de aprendizagem, mas um princípio ético-político. Dentro desta perspectiva, o trabalho é, ao mesmo tempo, um dever e um direito. Um dever por ser justo que todos colaborem na produção dos bens materiais, culturais e simbólicos, fundamentais à produção da vida humana. Um direito pelo fato de o ser humano se constituir em um ser da natureza que necessita estabelecer, por sua ação consciente, um metabolismo com o meio natural, transformando em bens, para sua produção e reprodução (FRIGOTTO, 2005, p. 60-61, grifo do autor).

A concepção do trabalho como princípio educativo é a base para organização e desenvolvimento curricular em seus objetivos, conteúdos e métodos. Frigotto; Ciavatta (2012) discutem a questão do trabalho em uma perspectiva educativa, pois:

O trabalho como princípio educativo ganha nas escolas a feição de princípio pedagógico, que se realiza em uma dupla direção. Sob as necessidades do capital de formação da mão de obra para as empresas, o trabalho educa para a disciplina, para a adaptação às suas formas de exploração ou, simplesmente, para o adestramento nas funções úteis à produção. Sob a contingência das necessidades dos trabalhadores, o trabalho deve não somente preparar para o exercício das atividades laborais – para a educação profissional nos termos da lei em vigor –, mas também para a compreensão dos processos técnicos, científicos e histórico-sociais que lhe são subjacentes e que sustentam a introdução das tecnologias e da organização do trabalho (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2012, p. 752).

Dessa forma, o profissional da educação deve encontrar o sentido do seu trabalho, pois

[...] a questão não é negar o processo técnico, o avanço do conhecimento, os processos educativos e de qualificação ou simplesmente fixar-se no plano das perspectivas da *resistência*, nem de se identificar nas novas demandas dos *homens de negócio* uma postura dominante maquiavélica ou, então, efetivamente uma preocupação humanitária, mas de disputar concretamente o controle hegemônico do progresso técnico, do avanço do conhecimento e da qualificação, arrancá-los da esfera privada e da lógica da exclusão e submetê-los ao controle democrático da esfera pública para potenciar a satisfação das necessidades humanas (FRIGOTTO, 2003, p. 139, grifos do autor).

Torna-se importante assinalar que o mundo do trabalho possui implicações muito complexas nas políticas de formação de professores para os cursos técnicos profissionalizantes. Afinal, o trabalho docente, em geral, tornou-se cada vez mais complexo nas últimas décadas, em razão das transformações trazidas pelas novas políticas educacionais⁵ que implicaram mudanças na organização escolar e, logo, do trabalho escolar, compreendendo currículo, metodologias de ensino e de registro, processos de avaliação, planejamentos, competências, formas de organização e divisão do trabalho e dos tempos, relações de hierarquia, entre outros.

Em razão dessas transformações, a natureza e a definição do trabalho docente reestrutura-se, passando a compreender não apenas atividades de regência de classe, ampliando para outros cenários educativos como: gestão escolar, planejamento, elaboração e implementação de projetos; discussão coletiva nos processos decisórios da escola no que diz respeito ao currículo e a avaliação e na própria gestão democrática.

⁵ Estas políticas compreendem principalmente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96; o Parecer do CNE/CEB 2/97 e o Documento Base para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio (2007) que serão abordados nos itens subsequentes.

Tal fenômeno, verificado em todos os níveis e etapas da educação no Brasil e, também, em países centrais e periféricos, ainda que com matizes distintos (LESSARD, 2006), vem sendo estudado por muitos autores, constituindo-se num campo fecundo para investigações que permitem diferentes abordagens e focos. Alguns desses autores (APPLE, 1991; CONTRERAS, 2002; FANFANI, 2007; HYPÓLITO, 1991; OLIVEIRA, 2004) convergem na constatação de aspectos e consequências que se tornaram mais evidentes no trabalho docente: segmentação interna; mudança no perfil profissional; intensificação do trabalho incluindo a autointensificação; responsabilização dos professores pelo desempenho dos estudantes, da escola e do sistema de ensino; precarização do trabalho traduzida por perda de autonomia, desqualificação, desvalorização, adoecimento; dificuldades de organização coletiva em torno de interesses comuns, entre outros (MELO, 2010, p. 01).

O trabalho docente na educação profissional exige não só as características comuns para o trabalho docente em geral, abordadas na citação anterior, mas também necessita de características voltadas especificamente aos contextos específicos da área, o que, sem dúvida, ampliará consideravelmente a sua complexidade.

O aspecto a ser destacado se refere à própria natureza da educação técnica ou tecnológica, que compreende atividades teóricas e práticas mais contíguas, e, por conseguinte, requer espaços físicos diferenciados além de salas de aula, como laboratórios, oficinas e, muitas vezes, ambientes externos do campo profissional. Exige ainda tempos e relações distintas entre professores e alunos, sobretudo nas aulas práticas, organizadas em grupos menores de alunos; visitas técnicas a contextos reais de atuação profissional; estágios supervisionados; orientações em projetos, pesquisas aplicadas, entre outras. Essa variabilidade traz implicações para o trabalho docente, conferindo-lhe maior flexibilidade e proximidade na relação com os estudantes e com outros contextos e ambientes de trabalho (MELO, 2010, p. 02).

Em um contexto atual, a ligação, entre a educação profissional e os novos requerimentos do mercado, expressa-se por meio da constituição do seu currículo por competências⁶, haja vista que as competências profissionais, quando vinculadas à solução de problemas complexos e a tarefas contextualizadas em momentos reais de trabalho, acarretam uma noção de subordinação mais visível da educação aos interesses imediatos do próprio mercado (MELO, 2010).

⁶ O discurso das competências surge em decorrência, principalmente, das mudanças tecnológicas e econômicas ocorridas no final do século passado, que ao determinarem necessidades de reestruturação produtivas e organizacionais, exigiram a requalificação dos trabalhadores ou, pelo menos, a demonstração, por parte desses, de novos atributos e desempenhos, próximos à subjetividade do trabalho. Porém, vinculada à forma de ser e pensar do trabalhador, a subjetividade se mantém nos limites da empregabilidade, ou seja, a subjetividade que se pretende valorizada no modelo de acumulação flexível, permanece condicionada pelas formas de interação das relações de trabalho e da organização da produção pelo capital. A individualização do processo educacional e do trabalho, por meio do desenvolvimento e avaliação de competências próprias de cada sujeito, acaba por não resgatar a subjetividade do trabalhador em si (TREVISAN, 2009, p. 69).

A despeito da complexidade que envolve o trabalho docente em geral, convém evidenciar que, ante as transformações recentes nas suas concepções e práticas, podem haver surgido também alguns ganhos para os profissionais e para a sociedade, ainda que estes possam ser discutíveis. Abriu-se, por exemplo, a possibilidade para se compreender o trabalho docente na sua integralidade, abarcando concepção, execução e gestão e com o princípio da indissociabilidade e integração entre gestão e docência. Também se permitiu recuperar e reconhecer dimensões do trabalho previamente existentes, não inteiramente visíveis anteriormente. E com os novos requerimentos de formação, abriu-se a possibilidade de aumento de qualificação dos profissionais em todos os níveis, etapas e modalidades da educação, o que se evidencia, sobretudo, na educação infantil. No tocante ao trabalho docente na educação profissional, é oportuno destacar como um ganho relevante o seu reconhecimento como uma alternativa de educação de qualidade e com potencial de satisfazer as exigências de uma formação consistente (MELO, 2010, p. 05).

Esses são alguns dos aspectos que balizam o trabalho docente na educação profissional que, da mesma forma do trabalho docente em geral, é marcado por grande variabilidade e tensões e se apresenta como um campo rico e aberto para estudos. Dessa forma, a educação profissional não deve ser vista de forma meramente para ensinar a fazer e preparar o educando para atuar e agir no mercado de trabalho. Deve, sim, ser vista de forma a proporcionar a compreensão das lógicas sócio-produtivas da sociedade moderna, juntamente com o estudo de suas conquistas e revezes e também o exercício autônomo e crítico de profissões, sem nunca se esgotar a ela.

1.2 Formação de professores dos cursos técnicos a partir da LDBEN nº 9.394/96

A Reforma Educacional⁷, ocorrida durante o governo Fernando Henrique Cardoso⁸ na década de 1990, configurou-se a partir de movimentações internacionais. Como pode ser visto, em face as novas exigências do mundo do trabalho, com a realização da Conferência Mundial de Educação para Todos (1990), em Jontiem, na Tailândia, financiada por agências multilaterais, passou-se a concentrar as discussões na Educação Básica. O Brasil, componente do E-9, faz parte dos nove países com os piores indicadores educacionais do mundo⁹, com alto índice de analfabetos, elevadas taxas de evasão e repetência passa a ter que “reformar a educação”.

⁷ Na presente pesquisa utilizaremos as palavras Reforma Educacional e LDBEN nº 9.294/96 separadamente, mas entendemos que a lei foi a materialização do período de Reformas Educacionais.

⁸ Presidente da República Federativa do Brasil por dois mandatos consecutivos, de 1º de janeiro de 1995 a 1º de janeiro de 2003.

⁹ Países componentes do E-9: Brasil, Bangladesh, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão.

Aliado a este cenário, organismos internacionais, como, por exemplo, o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) vêm, ao longo do tempo, definindo agendas internacionais com recomendações voltadas ao desenvolvimento dos países por meio do estabelecimento de metas para a educação.

O “aprender a fazer”, integrante das recomendações do Relatório Delors/UNESCO, vincula a educação às demandas do mercado de trabalho. No âmbito da Educação Profissional, estas reformas intensificam-se no que se refere ao reordenamento curricular, na estrutura da oferta e nos diferentes níveis oferecidos (RIBEIRO et al., 2011, p. 105).

Com isso, a educação nacional passa por uma série de reformas a partir: da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, nº 9.394/96) (BRASIL, 1996); da definição dos Parâmetros e Diretrizes Curriculares Nacionais; do reordenamento dos currículos; do financiamento da educação e das políticas públicas delineadas exclusivamente para dar conta da implementação destas reformas.

A promulgação da LDBEN 9.394/96 ocorreu em meio a debates de movimentos representativos de diferentes segmentos da educação, sendo que o texto aprovado pelo Congresso Nacional, em 1996, foi o chamado substitutivo Darcy Ribeiro. De acordo com Veiga; Viana (2010, p. 16),

A reforma educacional, de forma mais específica, elegeu uma concepção de gestão, currículo e de escola que atendia às necessidades da política do Estado mínimo [...] as políticas educacionais que pautaram a reforma educacional foram balizadas pelas orientações dos organismos internacionais.

Dessa forma, a aprovação do substitutivo Darcy Ribeiro consolidou, mais uma vez, a dualidade entre a última etapa da educação básica, que passa a denominar-se ensino médio, e a educação profissional. O ensino médio ficou no Capítulo II da lei, destinado à educação básica, enquanto que a educação profissional foi disposta em outro capítulo, o III¹⁰, constituído por quatro pequenos artigos, e passou a ser considerada uma modalidade da Educação Básica (RIBEIRO et al., 2012). Ficando sua redação da seguinte forma:

¹⁰ A redação da referida Lei foi modificada pela Lei nº 11.741 de 16 de julho de 2008 que alterou dispositivos da LDBEN nº 9394/96, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica.

Art. 39. A educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia.

§ 1º Os cursos de educação profissional e tecnológica poderão ser organizados por eixos tecnológicos, possibilitando a construção de diferentes itinerários formativos, observadas as normas do respectivo sistema e nível de ensino.

§ 2º A educação profissional e tecnológica abrangerá os seguintes cursos:

I – de formação inicial e continuada ou qualificação profissional;

II – de educação profissional técnica de nível médio;

III – de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação.

§ 3º Os cursos de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação organizar-se-ão, no que concerne a objetivos, características e duração, de acordo com as diretrizes curriculares nacionais estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação.

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

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

Art. 42. As instituições de educação profissional e tecnológica, além dos seus cursos regulares, oferecerão cursos especiais, abertos à comunidade, condicionada a matrícula à capacidade de aproveitamento e não necessariamente ao nível de escolaridade (BRASIL, 2008, p. 01).

A educação profissional, conforme disposto na LDBEN, nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), deve vincular-se às práticas sociais e ao mundo do trabalho. Deve, também, inspirar-se nos ideais de solidariedade e apreço à tolerância e princípios de pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, de igualdade de oportunidades para todos, pautados por padrões de qualidade de ensino.

O texto da LDBEN, nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), no que diz respeito à oferta da educação profissional técnica de nível médio confirma, em seus artigos 36-A, 36-B, 36-C e 36-D, o vínculo educação e trabalho em relação à educação básica, e possibilita a oferta de educação técnica profissional no ensino fundamental e médio em articulação com o ensino regular.

Art. 36-A. [...] o ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas.

Parágrafo único. A preparação geral para o trabalho e, facultativamente, as habilidades profissionais poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional.

Art. 36-B. A educação profissional técnica de nível médio será desenvolvida nas seguintes formas:

I - articulada com o ensino médio;

II - subseqüente, em cursos destinados a quem já tenha concluído o ensino médio.

Parágrafo único. A educação profissional técnica de nível médio deverá observar:

I - os objetivos e definições contidos nas diretrizes curriculares nacionais estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação;

II - as normas complementares dos respectivos sistemas de ensino;
 III - as exigências de cada instituição de ensino, nos termos de seu projeto pedagógico.

Art. 36-C. A educação profissional técnica de nível médio articulada, prevista no inciso I do caput do art. 36-B desta Lei, será desenvolvida de forma:

I - integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, efetuando-se matrícula única para cada aluno;

II - concomitante, oferecida a quem ingressasse no ensino médio ou já o esteja cursando, efetuando-se matrículas distintas para cada curso, e podendo ocorrer:

a) na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;

b) em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;

c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando ao planejamento e ao desenvolvimento de projeto pedagógico unificado.

Art. 36-D. Os diplomas de cursos de educação profissional técnica de nível médio, quando registrados, terão validade nacional e habilitarão ao prosseguimento de estudos na educação superior.

Parágrafo único. Os cursos de educação profissional técnica de nível médio, nas formas articulada concomitante e subsequente, quando estruturados e organizados em etapas com terminalidade, possibilitarão a obtenção de certificados de qualificação para o trabalho após a conclusão, com aproveitamento, de cada etapa que caracterize uma qualificação para o trabalho (BRASIL, 2008, p.01).

Como abordado, a condição de modalidade conferida à educação profissional na LDBEN nº 9.394/96, com possibilidade de articular-se com as etapas e os níveis do ensino regular, sem deles ser parte integrante, confere-lhe um caráter secundário, que também se estende ao financiamento, à gestão e se reflete sobre os docentes que atuam nessa área, afinal, a

[...] flexibilidade admitida de um lado e a dificuldade de articulação e/ou integração entre o ensino acadêmico e o ensino profissionalizante de outro, expressas em heterogeneidade de ofertas e fluxos, currículos desarticulados e extensas jornadas de atividades discentes, entre outras, expõe os docentes das áreas de cultura geral e técnica ao isolamento recíproco. Somam-se, nesse quadro heterogêneo e flexível, as disputas por ocupação de espaços, tempos e conteúdos nos cursos, que denotam disputas por poder e *status*. A multiplicidade de atores que passaram a atuar na oferta da educação profissional, em seus distintos níveis¹¹ [...], compõe um campo complexo com diferenças gritantes em torno de financiamento, objetivos, estrutura, organização do ensino, formas de ingresso de estudantes, público-alvo. O mesmo se pode dizer em termos de relações de emprego, de trabalho, de remuneração dos docentes, de oportunidades para capacitação, entre outras (MELO, 2010, p. 02-03).

Melo (2010) salienta que, no que diz respeito ao setor público, observa-se nas redes públicas tanto na esfera municipal, estadual e federal de ensino, que a oferta da educação

¹¹ Escolas municipais, estaduais e federais, Sistema S, escolas livres, organizações não-governamentais, centrais sindicais, universidades, fundações e empresas (MELO, 2010).

profissional técnica é secundarizada em razão das prioridades que a legislação nacional lhes atribui. Desse modo, razões como: dificuldade de articulação e/ou integração entre o ensino acadêmico e o ensino profissionalizante; currículos desarticulados e extensas jornadas de atividades discentes; isolamento dos docentes das áreas de cultura geral e técnica; disputas por ocupação de espaços, tempos e conteúdos nos cursos; disputas por poder e *status*, só vem a contribuir para que a educação profissional técnica seja “promovida de forma pontual por meio de programas, em que se destacam a insuficiência ou inexistência de quadros próprios, configurando uma situação de provisoriação e de precariedade no ensino e no trabalho docente” (MELO, 2010, p. 03).

Observando a legislação, vemos que a LDBEN, nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) no que tange a formação docente, incorporou uma série de questões pedagógicas, entre as quais, o estabelecimento de critérios de ingresso e progressão para o magistério. Em seu Título VI, artigo 62¹², faz referência específica aos profissionais da educação. A Lei aborda a questão da formação docente para a Educação Profissional e Tecnológica¹³, como atesta o seguinte artigo:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal. [...]

Art. 62-A. A formação dos profissionais a que se refere o inciso III do art. 61 far-se-á por meio de cursos de conteúdo técnico-pedagógico, em nível médio ou superior, incluindo habilitações tecnológicas.

Parágrafo único. Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação (BRASIL, 2013, p. 01).

No caso específico da Formação de Professores para a Educação Profissional Técnica, após a Reforma Educacional e a LDBEN nº 9.394/96, ao revisitar Ribeiro et al, (2011), incorporando alguns elementos novos, foi possível a síntese das principais legislações e documentos sobre a temática em estudo.

¹² Texto incluído pela Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013 que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências.

¹³ O Parecer CNE/CEB nº 16/99 sobre isso afirma que “A educação profissional, na LDB, não substitui a educação básica e nem com ela concorre. A valorização de uma não representa a negação da importância da outra. A melhoria da qualidade da educação profissional pressupõe uma educação básica de qualidade e constitui condição indispensável para o êxito num mundo pautado pela competição, inovação tecnológica e crescentes exigências de qualidade, produtividade e conhecimento” (BRASIL, 1999, p. 11).

Quadro 1 - A Formação de Professores para a Educação Profissional Técnica após a Reforma Educacional e a LDBEN nº 9.394/96

01	Decreto Federal Nº 2.208/1997	Abriu a possibilidade de a docência na Educação Profissional ser exercida não só por professores, mas também por monitores e instrutores, ou seja, profissionais atuantes no mercado de trabalho e, portanto, sem curso de licenciatura. Na sequência, o mesmo Decreto estabeleceu que a formação pedagógica dos monitores e instrutores deveria se dar “[...] através de cursos regulares de licenciatura ou de programas especiais de formação pedagógica” (BRASIL, 1997, p.3).
02	Resolução CNE/CP Nº2/1997	Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio (BRASIL, 1997).
03	Parecer CNE/CEB Nº 16/1999	Reforça a necessidade de formação pedagógica dos docentes da Educação Profissional, dando-se esta em cursos de licenciatura ou em programas especiais. O Parecer, contudo, permite que “Em caráter excepcional, o docente não habilitado nestas modalidades poderá ser autorizado a lecionar, desde que a escola lhe proporcione adequada formação em serviço para esse magistério” (BRASIL, 1999, p. 27).
04	Lei nº10.172/2001	Aprova o PNE (Plano Nacional de Educação), o qual no eixo “Educação Tecnológica e Formação Profissional” consta, entre seus objetivos e metas: “Modificar, dentro de um ano, as normas atuais que regulamentam a formação de pessoal docente para essa modalidade de ensino, de forma a aproveitar e valorizar a experiência profissional dos formadores” (BRASIL, 2001).
05	O Parecer Nº 9/2001	Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para na Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, graduação plena.
06	Parecer CNE/CEB n.º 29/2001	Responde a um pedido de autorização do Ministério da Saúde, por meio da Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz) e da Escola Nacional de Saúde Pública, para que seu curso de especialização possa habilitar professores na área da Saúde.
07	Decreto Nº 5.154/2004	Volta a haver uma indefinição com relação à formação de professores, pois, se o primeiro definiu a obrigatoriedade de formação pedagógica para os professores da Educação Profissional, o segundo se omite nessa definição, desprezando a questão da formação desse docente. Desaparece, assim, a exigência de formação pedagógica do professor-técnico, e o que volta a prevalecer nas escolas técnicas, com raras exceções, são as “autorizações a título precário”:
08	Ofício CNE/001229/ 2004	O então Presidente do CNE responde a nova consulta da Escola Nacional de Saúde Pública e reafirma a equiparação do curso de especialização em formação de professores para a educação profissional técnica de nível médio às licenciaturas.
09	Lei	Altera a LDB e localiza a educação profissional técnica de nível

	11.741/2008	médio no Capítulo II da Educação Básica, explicitando que esta oferta educacional é integrante deste nível de ensino. Isto posto, define que para a formação do professor que atua no nível técnico a exigência de titulação passa a ser a mesma dos demais professores deste nível.
10	Parecer CNE Nº 07/2009	É reafirmado: [...] um curso de especialização em nível de pós-graduação, modalidade lato sensu, estruturado especialmente para o fim de propiciar adequada formação a docentes da educação profissional e tecnológica, como o proposto curso de Especialização em Educação Profissional em Saúde, pode habilitar professores para a Docência em Educação Profissional e Tecnológica, obedecidas as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação para a formação inicial e continuada de professores (BRASIL, 2009, p.6).
11	Parecer CNE/CEB nº: 11/2012	Reforça que, em Educação Profissional, quem ensina deve saber fazer. Quem sabe fazer e quer ensinar deve aprender a ensinar. Este é um dos maiores desafios da formação de professores para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. É difícil entender que haja esta educação sem contar com profissionais que estejam vinculados diretamente com o mundo do trabalho, no setor produtivo objeto do curso. Entretanto, os mesmos precisam estar adequadamente preparados para o exercício da docência, tanto em relação à sua formação inicial, quanto à formação continuada e permanente, pois o desenvolvimento dos cursos técnicos deve estar sob responsabilidade de especialistas no segmento profissional, com conhecimentos didático-pedagógicos pertinentes para orientar seus alunos nas trilhas do desenvolvimento da aprendizagem e da constituição dos saberes profissionais.
12	Resolução CNE/CEB Nº 2/2012	Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e, em seu Art. 18, inciso terceiro, salienta que para a implementação destas Diretrizes, cabe aos sistemas de ensino prover: “professores com jornada de trabalho e formação, inclusive continuada, adequadas para o desenvolvimento do currículo, bem como dos gestores e demais profissionais das unidades escolares;” e, em seu Art. 22, aborda que “Estas Diretrizes devem nortear a elaboração da proposta de expectativas de aprendizagem, a formação de professores, os investimentos em materiais didáticos e os sistemas e exames nacionais de avaliação.”

Fonte: Adaptado e expandido de: (RIBEIRO et al., 2011, p. 97-110).

O próprio cenário político brasileiro mostra que, a indefinição na formação docente para a educação profissional técnica de nível médio, ainda dá razões para debates, tendo em vista as diferentes proposições para esta formação. Retoma-se, aqui, a discussão sobre a proposição de uma especialização como formação para docentes atuarem no ensino técnico e, neste sentido, tenciona-se a proposta desta formação.

Na LDB a proposição é que esta formação aconteça em cursos de licenciatura, acrescido de, no mínimo, trezentas horas de prática de ensino. Ora, é sabido que as especializações não oferecem estes espaços de prática de ensino e, quando isso acontece, dificilmente esta oferta é de trezentas horas. Mesmo que isso ocorra, ainda há o dispositivo de que a especialização situa-se fora do âmbito da graduação, ou seja, não está alinhado com o disposto na legislação. Sendo a docência um processo complexo [...] essas indefinições legais contribuem em larga escala para a pulverização da identidade docente de quem atua no ensino técnico. A aceitação de uma especialização como formação pedagógica para professores que atuam em cursos técnicos de nível médio, exemplifica a questão e remete a uma reflexão sobre a Educação Básica, a formação de seus professores, em especial para a docência na educação técnica de nível médio (RIBEIRO et al., 2012, p. 108).

Portanto, estes são alguns questionamentos que aparecem quando se trata da formação de professores para atuar na educação profissional técnica. Vários fóruns de discussão têm sido realizados nesse sentido, buscando caminhos alternativos que se consolidem em políticas públicas. A educação profissional não pode ser resumida em ensinar a fazer e em preparar para o mercado de trabalho, mas sim a promover a compreensão das lógicas sócio produtivas das sociedades modernas em suas contradições, ao mesmo tempo em que habilita pessoas para o exercício crítico e autônomo de suas profissões. Para o exercício da docência e para a construção de sua identidade profissional, é fundamental que um professor tenha a possibilidade de formar-se a partir ou com esta perspectiva.

1.3 O Parecer do CNE/CEB 2/97

No ano de 1997, foi aprovada a primeira regulamentação referente à formação de professores, após a reforma educacional. Trata-se da Resolução CNE/CP n. 2/97, que veio para extinguir e substituir os Cursos do Esquema I e II¹⁴. Esta resolução dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio.

¹⁴ Os cursos Esquema foram criados no período militar para fornecer formação pedagógica aos docentes que tinham formação de nível médio e para aqueles que tinham formação em nível superior, mas constituída por bacharelado. A Portaria do CFE no 432, de 19/07/1971, definia as normas para a organização curricular dos cursos Esquema I e II. O Esquema I era destinado à complementação pedagógica para os profissionais de nível superior, com duração de 600 horas; já o Esquema II se destinava à complementação pedagógica, e também de conteúdos de tecnologia, para os docentes que tivessem formação de nível médio, com carga horária de 1.080, de 1.280 ou de 1.480 horas (RIBEIRO et al., 2011, p. 101-102 apud OLIVEIRA JÚNIOR, 2008).

Destinados aos diplomados em cursos superiores, tais cursos especiais devem se relacionar à habilitação pretendida, enfatizar a metodologia de ensino específica a ela, concedendo direitos a certificado e registro profissional equivalentes à licenciatura plena; tudo isso em pelo menos 540 horas, incluindo a parte teórica e prática, esta com duração mínima de 300 horas. Ou seja, a parte teórica se reduziu ao mínimo de 240 horas [...] (MACHADO, 2008, p.14).

Conforme a resolução, esses programas eram em caráter especial para suprir a falta de professores habilitados em determinadas disciplinas e localidades. Logo, destinava-se a portadores de diplomas de nível superior em cursos relacionados às habilitações pretendidas, oferecendo sólida base de conhecimento na área de estudos ligada a essa habilitação. A Resolução CNE/CP 2/97 estabelece ainda, em seu Art. 3º, que os programas especiais devem respeitar uma estruturação curricular articulada em três núcleos.

Art. 3º Visando a assegurar um tratamento amplo e a incentivar a integração de conhecimentos e habilidades necessários à formação de professores, os programas especiais deverão respeitar uma estruturação curricular articulada nos seguintes núcleos:

- a) NÚCLEO CONTEXTUAL, visando à compreensão do processo de ensino-aprendizagem referido à prática da escola, considerando tanto as relações que se passam no seu interior, com seus participantes, quanto as suas relações, como instituição, com o contexto imediato e o contexto geral onde está inserida.
- b) NÚCLEO ESTRUTURAL, abordando conteúdos curriculares, sua organização seqüencial, avaliação e integração com outras disciplinas, os métodos adequados ao desenvolvimento do conhecimento em pauta, bem como sua adequação ao processo de ensino-aprendizagem.
- c) NÚCLEO INTEGRADOR, centrado nos problemas concretos enfrentados pelos alunos na prática de ensino, com vistas ao planejamento e reorganização do trabalho escolar, discutidos a partir de diferentes perspectivas teóricas, por meio de projetos multidisciplinares, com a participação articulada dos professores das várias disciplinas do curso (BRASIL, 1997, p. 01).

Este programa deveria ser desenvolvido, pelo menos, em 540 horas, incluindo a parte teórica e prática, com duração mínima de 300 horas, desenvolvendo durante todo o programa, a relação entre teoria e prática. A conclusão do programa concederia registro profissional e certificado equivalente à licenciatura plena. Observe o que o Art. 4, da Resolução 2/97, em seu primeiro e segundo parágrafos, abordam sobre o programa.

Art. 4º O programa se desenvolverá em, pelo menos, 540 horas, incluindo a parte teórica e prática, esta com duração mínima de 300 horas.

1º Deverá ser garantida estreita e concomitante relação entre teoria e prática, ambas fornecendo elementos básicos para o desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades necessários à docência, vedada a oferta da parte prática exclusivamente ao final do programa.

2º Será concedida ênfase à metodologia de ensino específica da habilitação pretendida, que orientará a parte prática do programa e a posterior sistematização de seus resultados (BRASIL, 1997, p. 01).

Assim, uma vez que a resolução foi aprovada em caráter emergencial como uma das alternativas para a formação de professores licenciados na tentativa de suprir a falta de docentes qualificados para atuarem nos diversos níveis e modalidades da educação básica, ficava estabelecido que, no prazo de cinco anos, o CNE deveria proceder à avaliação do que fora estabelecido na Resolução. Como pode ser visto na redação do Art. 11, Parágrafo Único, “No prazo de cinco anos o CNE procederá à avaliação do estabelecido na presente resolução” (BRASIL, 1997, p. 02). No entanto, tomando emprestadas as palavras de Machado (2008a, p.8), “[...] esse prazo se extinguiu em 2002 e até hoje o CNE não fez essa avaliação¹⁵”.

Em suma, a Resolução, “relanceando os olhos para a educação profissional” (MACHADO, 2008, p. 14), não promoveu uma efetiva discussão acerca das licenciaturas, deixando aberta uma lacuna no que tange à formação docente.

1.4 O Documento Base para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio de (2007) e para a Formação de Professores

A discussão da temática da formação de professores para a Educação Profissional vem sendo alvo de debate entre instituições governamentais, encontros, simpósios, entre outros, numa tentativa de avanço, principalmente, no campo formação inicial.

Em 2006, foi realizado, em cooperação com o Inep, no Simpósio Educação Superior em Debate, o encontro com o tema “*Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica*”. Em 2007, foi constituído o Grupo de Trabalho Formação de Professores para a Educação Profissional e Tecnológica, cujo resultado foi sistematizado no documento *Diferenciais Inovadores na Formação de Professores para a Educação Profissional*. No mesmo ano, as propostas contidas nesse documento foram debatidas em diversos encontros locais promovidos por instituições da Rede Federal. Com base nos resultados dos debates ocorridos no Simpósio de 2006 e dos trabalhos de 2007, a Setec, em 2008, encaminhou ao CNE uma proposta de DCN para as licenciaturas destinadas à formação de professores para atuar na EPT [...] (PACHECO, 2012, p. 82, grifo do autor).

No ano de 2010, foi enviada à Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (Setec/MEC) uma proposta de parecer contendo cinco

¹⁵ “Por conta dessa Resolução, o CNE teve que responder a várias consultas, inclusive do poder judiciário. As suas respostas são encontradas nos seguintes pareceres: “Parecer CNE/CP nº 108/99; Parecer CNE/CEB nº 25/00; Parecer CNE/CES nº 364/00; Parecer CNE/CES nº 1.069/00; Parecer CNE/CES nº 678/01; Parecer CNE/CP nº 25/01 – Origem da consulta: Poder Judiciário; Parecer CNE/CP nº 25/02; Parecer CNE/CEB nº 37/02” (MACHADO, 2008, p. 8).

possibilidades de formação de professores para a educação profissional, sendo quatro resultantes dos debates promovidos durante os anos de 2006 e 2007 e constantes no documento encaminhado, em 2008, ao CNE pela Setec, e uma já constante na Resolução CNE/CP 2/97. Eram as seguintes:

- curso de licenciatura para graduados;
- curso de licenciatura integrado com curso de graduação em tecnologia;
- curso de licenciatura para técnicos de nível médio ou equivalente;
- curso de licenciatura para concluintes do ensino médio;
- cursos de especialização, pós-graduação lato sensu, em programas especiais para profissionais já graduados em nível superior.

Em uma análise detalhada da proposição do CNE, a Setec manifestou sua concordância com a normalização de apenas três das cinco formas apresentadas, a saber: curso de licenciatura para graduados; curso de licenciatura para técnicos de nível médio ou equivalente e curso de licenciatura integrado com curso de graduação em tecnologia.

Ainda sobre a análise encaminhada ao CNE, a Setec considera que a licenciatura para graduados pode substituir, com vantagens, os cursos de especialização, de pós-graduação lato sensu e os programas especiais intencionalmente destinados à formação de docentes para a educação profissional (quinta forma apresentada na proposta de parecer). Essa licenciatura, em relação à proposta contida na Resolução CNE/CP 2/97, ao prever uma carga horária mínima maior, possibilita uma formação mais consistente, incluindo mais tempo destinado ao estágio supervisionado, além de superar o caráter de oferta esporádica que tem marcado a formação de docentes para a educação profissional. Essa forma permite também que, ao identificar demandas pontuais que justifiquem ofertas de caráter esporádico, possam ser abertas turmas específicas para seu atendimento. Essa forma de licenciatura traz ainda como vantagem para os formados a autorização para docência em cursos de formação de profissionais cujas profissões são regulamentadas e nas quais se exige que o docente da parte específica seja também profissional da área (PACHECO, 2012, p. 84).

Assim, no *Documento Base para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio* (2007), no que tange a questão docente e sua formação, existem duas fragilidades envolvidas. A primeira diz respeito à falta de professores efetivos no domínio da educação profissional técnica, principalmente, nos estados e municípios. Para tanto, tal documento salienta que é responsabilidade dos governos federal, estaduais e municipais a (re)composição de seus quadros de professores. Como consequência dessa carência, caracteriza-se a segunda fragilidade a ser superada, a da formação de professores que constituirão esses quadros efetivos (BRASIL, 2007).

A primeira fragilidade - falta de quadro de professores efetivos no domínio da educação profissional - deve ser vista como prioritária, afinal, com a expansão da oferta da Educação Profissional torna-se indispensável a (re)criação de quadros efetivos para essa modalidade educacional, visto que não se pode trabalhar de forma precária apenas com professores contratados temporariamente.

O Documento Base para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio de (2007) afirma que:

Tal formação deve ocorrer em duas dimensões. A primeira é a formação inicial. Os professores das disciplinas específicas são formados, em geral, em bacharelados, não possuindo a formação desejada para o exercício da docência. O parecer do CNE/CEB nº 02/97 dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de professores para a Educação Profissional, mas os mesmos precisam ser revistos, pois não atendem a necessidade de formação, principalmente dos sistemas estaduais de ensino. Também é necessário levar em consideração que mesmo os professores licenciados carecem de formação com vistas à atuação no ensino médio integrado, posto que tiveram sua formação voltada para a atuação no ensino fundamental e no ensino médio de caráter propedêutico, uma vez que as licenciaturas brasileiras, em geral, não contemplam em seus currículos estudos sobre as relações entre trabalho e educação ou, mais especificamente, sobre a educação profissional e suas relações com a educação básica (BRASIL, 2007, p. 33).

O fato é que os professores ainda não possuem uma formação específica para a docência nos cursos de educação profissional técnica, nem muito menos nos de ensino médio profissional integrado. A segunda dimensão vem considerando essa problemática, a da formação continuada.

Para consolidar uma política é necessária uma mudança na cultura pedagógica que rompa com os conhecimentos fragmentados. A formação continuada para professores, gestores e técnicos tem um papel estratégico na consolidação dessa política. O MEC, por meio da Rede Federal e universidades federais, e os estados, por meio das universidades estaduais, deverão atuar em conjunto nas suas regiões para elaborar e executar ações de formação para os professores que forem atuar seja na área básica ou na específica. Além disso, a construção dessa formação, tanto inicial quanto continuada, necessariamente envolverá o MEC, por meio, no mínimo, de suas Secretarias de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), Superior (SESU), Básica (SEB) e Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) (BRASIL, 2007, p. 33-34).

Um fato importante a respeito da formação continuada é que ela deve ir além da aquisição de técnicas didáticas de transmissão de conteúdos para os professores e de técnicas de gestão para os dirigentes (MOURA, 2007). Deve, portanto, ter um objetivo macro, mais “ambicioso”, centrado no âmbito das políticas educacionais relativas à integração entre a educação profissional e a educação básica.

Esse direcionamento tem o objetivo de orientar a formação desses profissionais por uma visão que englobe a técnica, mas que vá além dela, incorporando aspectos que possam contribuir para uma perspectiva de superação do modelo de desenvolvimento socioeconômico vigente e, dessa forma, privilegie mais o ser humano trabalhador e suas relações com o meio ambiente do que, simplesmente, o mercado de trabalho e o fortalecimento da economia (PACHECO, 2012, p. 84).

Tudo isso coloca a necessidade de esforços em três dimensões distintas e igualmente importantes, quais sejam: a formação daqueles profissionais que já estão em exercício; dos que se encontram em processo de formação e dos que ainda vão iniciar formação como futuros profissionais da Educação Profissional Técnica (EPT) (MOURA, 2007).

No caso específico dos professores, em qualquer dessas dimensões, ao revisitar Moura (2004); Santos (2004) e Pacheco (2012), conclui-se que essa formação, entre outros aspectos, deve contemplar quatro eixos fundamentais:

Quadro 2: Eixos de Formação Fundamentais para os Professores da EPT

01	Formação científica	A atenção da formação científica deve ser voltada para as necessidades educacionais em cada eixo tecnológico, de integração entre ensino-pesquisa-extensão, da perspectiva interdisciplinar, do diálogo das ciências humanas e da natureza com a cultura e com os conhecimentos tecnológicos;
02	Formação tecnológica	Considera a interação entre teoria e prática, a atual complexidade do mundo do trabalho, o aumento das exigências de qualidade na produção e nos serviços, a exigência de maior atenção à justiça social, questões éticas e de sustentabilidade ambiental, necessidades sociais e alternativas tecnológicas;
03	Formação didático-pedagógica	Leva em conta as especificidades históricas, sociológicas, filosóficas, econômicas, organizacionais e políticas da EPT, incluindo seus conteúdos, métodos, processos de avaliação, identidade de docentes e discentes, gestão de sistemas, redes e instituições e suas relações com o contexto econômico e social, com as políticas sociais e de desenvolvimento;
04	Conhecimentos sobre o desenvolvimento socioeconômico e ambiental dos territórios e sobre a diversidade dos sujeitos	Aborda as formas de produção e dos processos de trabalho dos diferentes <i>loci</i> onde os cursos ocorrem.

Fonte: Adaptado de: (PACHECO, 2012, p. 86-87).

Para que essa formação se torne efetiva, estes quatro eixos devem manter uma interação e um diálogo ativos e permanentes com a sociedade em geral e com o mundo do trabalho. Assim, tais eixos devem contemplar também:

- as relações entre Estado, sociedade, ciência, tecnologia, trabalho, cultura, formação humana e educação;
- políticas públicas e, sobretudo, educacionais de uma forma geral e da EPT em particular;
- papel dos profissionais da educação, em geral, e da EPT, em particular;
- concepção da unidade ensino-pesquisa;
- concepção de docência que se sustente numa base humanista;
- a profissionalização do docente da EPT: formação inicial e continuada, carreira, remuneração e condições de trabalho;
- desenvolvimento local e inovação (PACHECO, 2012, p. 87).

A formação de professores deve ser pensada em uma perspectiva de concepção de formadores que tenham como objetivo contribuir para a constituição de um quadro de profissionais nessa área educacional.

Sendo assim, torna-se necessário produzir conhecimento nesse campo e, para isso, deve-se estimular a criação de grupos de pesquisa e programas de pós-graduação, vinculados à formação desses profissionais. Além de que, na formação continuada, é fundamental estimular ações dirigidas à elaboração e à implementação de projetos de cursos de especialização destinados aos profissionais do ensino público que atuam/atuarão na educação profissional técnica.

Neste capítulo, abordamos as implicações do mundo do trabalho para as políticas de formação de professores para o ensino técnico. Partimos do conceito do trabalho na sua dimensão ontológica de autocratividade, como mediação fundante no processo de produção da existência e objetivação da vida humana. Discutimos a concepção de trabalho visto como princípio educativo. Salientamos as políticas educacionais de formação de professores para a educação profissional e suas especificidades na LDBEN nº 9.394/96; no Parecer do CNE/CEB 2/97 e no Documento Base para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio (2007). Por fim, apontamos para a necessidade do cumprimento da legislação pertinente a essa modalidade de educação, no que diz respeito à formação inicial e continuada.

Como fruto desse contexto, é que o capítulo seguinte discutirá sobre as repercussões das políticas educacionais para a formação dos professores dos cursos técnicos profissionalizantes no contexto do SENAI no Brasil e no estado de Goiás.

CAPÍTULO II

O SISTEMA NACIONAL DE APRENDIZAGEM INDUSTRIAL (SENAI) E A EDUCAÇÃO TÉCNICA PROFISSIONAL: POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

O objetivo do capítulo é investigar as repercuções das políticas educacionais para a formação dos professores dos cursos técnicos profissionalizantes no contexto do SENAI no Brasil e no estado de Goiás. Para tanto, abordaremos sobre a criação do SENAI e a Educação Técnica Profissional e a Formação de Professores para os Cursos Técnicos.

2.1 A Confederação Nacional da Indústria (CNI) e o processo de criação do SENAI

O empresariado industrial, em diversos momentos da história brasileira, buscou construir sua entidade representativa, primeiramente, instituindo, em meados da década de 1820, a Sociedade Auxiliadora da Indústria Nacional (SAIN). A essa se seguiu o Centro Industrial do Brasil (CIB), fundado em 1904, que, por sua vez, foi transformado em Confederação Industrial do Brasil (também CIB), em 1933, para, então, a partir de 12 de agosto de 1938 a CIB encerrar suas atividades, dando lugar à Confederação Nacional da Indústria (CNI) (RODRIGUES, 1997).

A CNI¹⁶ nasce composta por quatro federações – a Federação dos Sindicatos Industriais do Distrito Federal (hoje município do Rio de Janeiro), a Federação das Indústrias Paulistas, a Federação das Indústrias de Minas Gerais e a Federação das Indústrias do Rio Grande do Sul. Euvado Lodi e Roberto Simonsen são eleitos, no próprio ato de fundação, presidente e vice-presidente, respectivamente¹⁷. A confederação passa, assim, a integrar o sistema corporativo estabelecido pela Constituição do Estado Novo¹⁸, sendo reconhecida formal e definitivamente pelo Governo Federal apenas em 30 de abril de 1943, através do decreto nº 12.321. De acordo com um dos porta-vozes da CNI, o senador Gabriel Hermes, os industriais brasileiros não desejavam constituir uma entidade representativa sob os moldes estabelecidos pela Ditadura de Vargas. Entre as limitações impostas pela legislação, encontra-se a interdição à interferência das entidades em assuntos não ligados aos “assuntos profissionais”. Essa discordância é a razão da criação, e permanência, dos centros industriais regionais, com funcionamento paralelo às Federações (RODRIGUES, 1997, p. 23, grifo do autor).

Embora o Senador Gabriel Hermes tenha assinalado uma discordância das indústrias frente à sindicalização forçada da CIB, não se pode afirmar, entretanto, que havia um divórcio entre o Estado Novo e a burguesia industrial. Afinal, com efeito, o último relatório da diretoria da CIB, apresentado em maio de 1938, não indica nenhuma discordância com o processo de sindicalização, por outro lado, atribui a demora do processo de sindicalização aos entraves legais (RODRIGUES, 1997).

Torna-se importante salientar que, durante o Estado Novo, os sindicatos são legalmente oficializados. Configuram, assim, sindicatos legalizados, porém controlados pelo Estado. Dessa maneira, o Estado Novo,

[...] intensifica e aprofunda o problema da dependência do operariado com o Estado. Não só a repressão extermina os operários mais conscientes, como aumenta-se a propaganda sobre os benefícios governamentais. Assim, entre os

¹⁶ A CNI é a representante da indústria brasileira, setor econômico que responde por um quarto da economia nacional, emprega um em cada quatro trabalhadores com carteira assinada e é responsável por um terço dos investimentos em pesquisa e desenvolvimento do país. Líder do sistema de representação sindical da indústria, a CNI reúne 27 Federações de Indústria, nos estados e Distrito Federal, e cerca de 1.300 sindicatos patronais espalhados pelo Brasil. Desde que foi criada, em 1938, exerce um papel de vanguarda na sociedade, promovendo o debate e buscando consensos em torno dos grandes temas nacionais, sobretudo os que têm impacto sobre o desempenho da indústria e da economia brasileira. Importante interlocutora no cenário nacional, a CNI, que tem sede em Brasília e um escritório de representação em São Paulo, discute e apresenta sugestões para a construção e o aperfeiçoamento de políticas e leis que fortaleçam o setor produtivo e modernizem o país. A CNI também estimula a pesquisa, a inovação e o desenvolvimento tecnológico da indústria. Além disso, mantém programas e apoia iniciativas que visam a valorização, a promoção social e a formação profissional do trabalhador. Essas ações se baseiam em estudos e pesquisas técnicas e na consulta e no diálogo permanente com federações e sindicatos de indústrias, associações nacionais setoriais, fórum e conselhos empresariais (CONHEÇA..., 2014, p. 01).

¹⁷ Além desses, integram à direção da entidade inicialmente os seguintes industriais: Alaor Prata Soares, A. J. Renner, Manoel Thomaz de Carvalho Britto, Américo Ludolf, Nadir Dias de Figueiredo, Raul D’Ultra e Silva, Mariano Jutahy Marcondes Ferraz, Gastão de Brito, Waldemar Freire de Mesquita e Antônio de Souza Noschese (RODRIGUES, 1997).

¹⁸ Estado Novo foi um Regime Ditatorial instaurado no Brasil no período de (1937-1945) por Getúlio Vargas.

dois extremos, o movimento operário é obrigado a aceitar as imposições e posições, e tenta-se criar a imagem de uma total subordinação e neutralidade, que acabam aparecendo como únicas, como em todo regime de força, onde dominam a força a propaganda e a coerção (CARONE, 1988, p. 126).

De maneira geral, pode-se dizer que a organização sindical classista era almejada pela burguesia industrial da época, visto que, de maneira mais específica, podemos afirmar que, de fato, não era buscada uma sindicalização tutelada por um Estado totalitário. Na verdade, existia “uma contradição que se espelhava na forma, mas não no conteúdo do processo de sindicalização, já que, em última instância, a Era Vargas buscou instaurar a moderna economia capitalista industrial no Brasil” (RODRIGUES, 1997, p. 24).

Dessa forma, a CNI, que, como toda estrutura sindical brasileira, teve seu nascimento marcado pela Era Vargas, sob uma conjuntura de modernização conservadora do país. Será pano de fundo para um importante passo na modernização das relações capitalistas no seio da formação profissional da força de trabalho industrial, que foi a criação do SENAI.

Em 1938, foi enviado à recém criada CNI, e a outras entidades patronais, o primeiro anteprojeto relativo à aprendizagem industrial de adolescentes trabalhadores elaborado pelo Ministério da Educação. O anteprojeto previa a criação de escolas destinadas aos filhos de operários industriais sindicalizados. Estas seriam mantidas com recursos do imposto sindical e administradas em conjunto pelos sindicatos de trabalhadores e pelos Ministérios da Educação e do Trabalho. A iniciativa governamental de criação de escolas de aprendizagem e pré-aprendizagem industrial se articula com o contexto econômico do acirramento do “estrangulamento externo”. Em outras palavras, a grave crise econômica de 1937 fortaleceu os setores do Estado (*Stricto sensu*) que defendiam a industrialização como caminho de desenvolvimento econômico (RODRIGUES, 1997, p. 25).

No entanto, a CNI foi contrária à criação das escolas de aprendizagem industrial, adotando uma resistência passiva ao anteprojeto. Diante da postura adotada pela Confederação, o Governo Federal promulgou, em maio de 1939, o decreto-lei nº 1.238, obrigando as empresas a manterem cursos de aperfeiçoamento para adultos e adolescentes. Entretanto, esse esforço legislativo também não obteve êxito, esbarrando no problema da sustentação financeira das escolas. Assim, em uma tentativa de sucesso, em julho de 1940, um novo decreto-lei nº 6.029 regulamentando a aprendizagem industrial foi promulgado (CUNHA, 1982). Assim, “a primeira versão do primeiro decreto de (1938) atribuía ao Ministério da Educação o controle do novo sistema de formação da força de trabalho industrial, já o segundo decreto (de 1940) desloca a tal responsabilidade para o Ministério do Trabalho” (RODRIGUES, 1997, p. 26).

Somente em janeiro de 1942 que o presidente Getúlio Vargas, por meio do Decreto-lei nº 4.048, cria o SENAI, que teria por finalidade “organizar e administrar, em todo o país, escolas de aprendizagem para industriários” e, também, “ensino de continuação e de aperfeiçoamento e especialização, para trabalhadores industriários não sujeitos à aprendizagem” (BRASIL, 1942, p. 01), como será abordado a seguir.

2.2 O SENAI e a Educação Técnica Profissional

O Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários, atualmente Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI)¹⁹, como visto anteriormente, foi criado no Governo de Getúlio Vargas, no ano de 1942, por meio do Decreto-lei 4.048. Trata-se de um projeto minuciosamente discutido e acalentado por importante facção da elite empresarial de São Paulo à época.

Antes do decreto-lei 4.048/42 “as poucas escolas profissionais existentes respondiam pela formação de apenas 7% dos operários qualificados, sendo o restante treinado, rotineiramente, nas próprias indústrias” (SENAI, 2007, p. 49).

Para a implantação do SENAI e a delimitação de seu perfil, Getúlio Vargas valeu-se, principalmente, do apoio de Roberto Simonsen, na época, Presidente da Confederação Nacional das Indústrias (CNI).

Simonsen fora indicado pelo presidente, em 1937, para o Conselho Federal para o Comércio Exterior e havia sido membro de duas Comissões Técnicas encarregadas de apresentar ao Governo um projeto de criação de uma instituição exclusivamente voltada para a aprendizagem industrial, ou seja, um órgão privado encarregado de criar e ministrar cursos para aprendizes e operários de várias empresas, dirigido pelos empresários e mantido com recursos vindos das indústrias através do fundo de aposentadorias e pensões (MÜLLER, 2013, p. 101).

Para os assuntos didáticos-pedagógicos, Simonsen indicou o engenheiro suíço Roberto Mange²⁰, defensor entusiasta do taylorismo, da psicotécnica e da formação

¹⁹ Em novembro de 1942, por meio da promulgação do decreto-lei nº 4.936, que altera sutilmente a denominação do nascente órgão de ensino industrial. O então Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários é convertido em Serviço Nacional de aprendizagem *Industrial* (RODRIGUES, 1997, p. 27, grifos do autor).

²⁰ Roberto Mange (1885-1955) nasceu em La Tour de Peilz, Suíça. Formou-se engenheiro pela Escola Politécnica de Zurique e em 1913, a convite do então diretor da Escola Politécnica de São Paulo, engenheiro Antonio Francisco de Paula Souza, veio lecionar no Brasil, a disciplina Engenharia Mecânica. Foi superintendente da Escola Profissional de Mecânica do Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo, organizou o Serviço de Ensino e Seleção Profissional da Estrada de Ferro Sorocabana, fundou o Instituto de Organização

científica e racional do trabalho, tornando-se, assim, o primeiro diretor de uma Escola SENAI.

A instituição do SENAI, entretanto, diferentemente do discurso que prega que os industriais – representados pelos dirigentes do CNI e da Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (FIESP) – teria “idealizado” a escola a pedido do governo, que sentia não possuir meios de pô-la em prática, contudo, não acorreu dessa maneira.

A massa empresarial, formada por pequenos e médios empresários, não compreendeu o SENAI como um órgão pertencente a todos, mas como um peso a mais, um serviço restrito à elite empresarial, demonstrando, por isso, resistência à sua implantação, tanto por não compreenderem muito bem os seus objetivos quanto pela obrigatoriedade do recolhimento dos subsídios para sua manutenção. Coube ao grupo ligado a Simonsen exercer o papel de mentor do projeto SENAI, não sendo considerado representativo, portanto, do todo empresarial. Confirmando sua posição de elite decisória dos caminhos da industrialização no país, esse grupo viu seu poder e prestígio aumentados por meio de relações com o governo e controle das associações dos industriais, obrigando, inicialmente, seus pares a manterem aprendizes em escolas profissionalizantes e a criarem CIPAs, entre outras medidas nem sempre simpáticas aos empresários (MÜLLER, 2013, p. 102).

Torna-se importante salientar que, não somente a massa empresarial formada por pequenos e médios empresários, não compreendeu a instituição SENAI de início. Houve resistência também por parte do operariado à implantação do SENAI, “talvez por temerem a possibilidade de desemprego dos não participantes dos cursos ou, ainda, pelo fato de aquele órgão estar muito próximo à burguesia industrial, o que tornava os trabalhadores refratários ao processo” (MÜLLER, 2013, p. 103).

As associações de trabalhadores, numa tentativa de acalantar e de diminuir conflitos de classes, embasados no esquema corporativista e hierárquico de Getúlio Vargas para o operariado organizado, incitava seus membros a aderirem à sindicalização, procurando, de certa forma, mantê-los na forma estreita estabelecida para as atividades sindicais. Os empresários, depois de um tempo, atribuíram para si a criação do SENAI na esperança de assim poderem legitimar o controle que as associações patronais mantinham unilateralmente sobre a formação do proletariado industrial (MÜLLER, 2013).

Assim, o SENAI surge para atender

Racional do Trabalho (IDORT), fundou e dirigiu o Serviço Nacional de Aprendizado Industrial (SENAI). Foi condecorado com o título de Cavaleiro da Legião de Honra da França, Diretor de Honra do IDORT, Professor Emérito da Politécnica de São Paulo e Mérito no grau de Pioneiro por serviços prestados à prevenção de acidentes do trabalho pelo Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio [...] (ROBERTO..., 2009, p. 01).

[...] a uma necessidade premente: a formação de profissionais qualificados para a incipiente indústria de base. Já na ocasião, estava claro que sem educação profissional não haveria desenvolvimento industrial para o País. Euvaldo Lodi, na época presidente da Confederação Nacional da Indústria (CNI), e Roberto Simonsen, à frente da Federação das Indústrias do Estado de São Paulo, inspiraram-se na experiência bem-sucedida do Centro Ferroviário de Ensino e Seleção Profissional e idealizaram uma solução análoga para o parque industrial brasileiro. Dessa maneira, o empresariado assumiu não apenas os encargos, como queria o governo, mas também a responsabilidade pela organização e direção de um organismo próprio, subordinado à CNI e às Federações das Indústrias nos estados (SENAI, 2014a, p. 01).

O SENAI integra o chamado Sistema “S”, um conjunto de instituições destinadas a prestar serviços a empresas dos diferentes setores da economia. Assim como o SENAI, constituem o Sistema “S” também: Serviço Social da Indústria (SESI), Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), Serviço Social do Comércio (SESC), Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR), Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte (SENAT), Serviço Social do Transporte (SEST), Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE), possuindo como missão, visão, valores e clientes, a Educação Profissional como meta principal.

Quadro 3 – Missão, Visão, Valores e Clientes do (SENAI)

Nº	TEMA	Descrição
01	Missão	Promover a educação profissional e tecnológica, a inovação e a transferência de tecnologias industriais, contribuindo para elevar a competitividade da indústria brasileira.
02	Visão	Consolidar-se como líder nacional em educação profissional e tecnológica e ser reconhecido como indutor da inovação e da transferência de tecnologias para a indústria brasileira, atuando com padrão internacional de excelência.
03	Valores	Comprometimento e responsabilidade com a missão institucional; Confiabilidade de cada colaborador, incluindo integridade, lealdade, acatamento das normas morais e dignidade; Valorização do ser humano e da harmonia nas relações sociais; Respeito ao meio ambiente; Busca permanente da eficiência e da inovação nos serviços, produtos e processos; Transparência e ética na relação entre colaboradores e na relação com clientes e fornecedores.
04	Clientes	Jovens e adultos que buscam qualificação para o trabalho; Empresas, prioritariamente contribuintes, que demandam conhecimento relacionado à produção de bens e serviços.

Fonte: (SENAI, 2014b, p. 01).

Quanto às competências, normas e regulamentações do SENAI, o decreto-lei de criação salienta que,

[...] Art. 2º Compete ao Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários organizar e administrar, em todo o país, escolas de aprendizagem para industriários.

[...] Art. 3º O Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários será organizando e dirigido pela Confederação Nacional da Indústria.

Art. 4º Serão os estabelecimentos industriais das modalidades de indústrias enquadradas na Confederação Nacional da Indústria obrigados ao pagamento de uma contribuição mensal para montagem e custeio das escolas de aprendizagem.²¹ [...] § 2º A arrecadação da contribuição de que trata este artigo será feita pelo Instituto de Aposentadoria e Pensões dos Industriários, sendo o produto posto à disposição do Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários.

§ 3º O produto da arrecadação feita em cada região do país, deduzida a quota necessária às despesas de caráter geral, será na mesma região aplicado. [...]

Parágrafo único. O Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários aplicará o produto da contribuição adicional referida neste artigo, em benefício do ensino nesses mesmos estabelecimentos, quer criando bolsas de estudo a serem concedidas a operários, diplomados ou habilitados, e de excepcional valor, para aperfeiçoamento ou especialização profissional, quer promovendo a montagem de laboratórios que possam melhorar as suas condições técnicas e pedagógicas.

Art. 7º Os serviços de caráter educativo, organizados e dirigidos pelo Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários, serão isentos de impostos federais.

Parágrafo único. Serão decretadas isenções estaduais e municipais, em benefício dos serviços de que trata o presente artigo.

Art. 8º A organização do Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários constará de seu regimento, que será, mediante projeto apresentado ao ministro da Educação pela Confederação Nacional da Indústria, aprovado por decreto do Presidente da República.

Art. 9º A contribuição, de que trata o art. 4º deste decreto-lei, começará a ser cobrada, no corrente ano, a partir de 1 de abril. [...] (BRASIL, 1942a, p. 01).

Como nota-se o SENAI²² é, desde sua fundação, financiado com recursos públicos por meio de contribuição parafiscal²³ de 1% sobre o total da folha de pagamento mensal

²¹Art. 4º foi alterado pelo Decreto-lei nº 4.936, de 12 de novembro de 1942b. Amplia o âmbito de ação do Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www3.dataprev.gov.br/sislex/paginas/24/1942/4936.htm>>. Acesso em: 29 maio 2014.

²² Ocorre que o fato de administrar essas contribuições compulsórias implica em um grande problema à medida que essas entidades gerem recursos supostamente públicos e, por serem pessoas jurídicas de natureza privada, não se submetem as rigorosas regras da Administração Pública no controle dos mesmos (BAPTISTA, 2009, p. 12).

²³ O art. 149, caput, da Lei Maior prescreve a possibilidade de a União instituir Contribuições como instrumento de sua atuação no âmbito social, na intervenção no domínio econômico e no interesse das categorias profissionais ou econômicas, tendo o constituinte empregado como critério classificatório a finalidade de cada uma delas, representada pela destinação legal do produto de sua arrecadação. Segundo posição pacífica do STF e majoritária na doutrina, a partir da CF/88 as Contribuições (chamadas de “especiais” ou “parafiscais” para diferenciá-las da contribuição de melhoria) são espécies tributárias autônomas, quero dizer, não se confundem com as outras espécies. Assim, não é necessária uma análise mais detalhada dos argumentos sustentados por cada corrente para definir a natureza jurídica das contribuições sociais. Dentro de nosso objetivo só nos importa saber que elas são, indiscutivelmente, modalidade de tributo, tendo como principal peculiaridade a destinação de seu produto à seguridade social (ALVES, 2014, p. 01).

das empresas, vinculadas por lei à instituição, sendo que empresas com mais de 500 empregados recolhem um adicional de 0,2% sobre a folha de pagamentos diretamente ao Departamento Nacional do (SENAI) (MORAES, 2000).

Outra fonte de recursos que o SENAI possui é

[...] a venda de produtos educacionais e serviços técnicos e tecnológicos, como por exemplo, análises laboratoriais, assessorias e consultorias. O Estado de maior contribuição é São Paulo, aproximadamente com 50% dos empregados no parque industrial brasileiro. Caso as empresas queiram, podem optar por firmar um Termo de Cooperação Técnica e Financeira diretamente com o SENAI de cada Estado, e contribuir diretamente sem recolher ao INSS a contribuição de 1% e, nesse caso, o SENAI devolve 5% do valor arrecadado a título de repasse para aplicação em qualificação de mão-de-obra. As empresas do Simples não contribuem para o SENAI. Por serem de origem pública os recursos são fiscalizados pelo Tribunal de Contas da União e Controladoria Geral da União (TREVISAN, 2009, p. 59-60).

Um ponto que deve ficar claro é que, embora o SENAI seja mantido com recursos públicos, a sua gestão é de natureza privada. Apenas as federações e confederações empresariais possuem intervenção efetiva na definição de suas políticas de formação e em sua gestão administrativa.

Como visto anteriormente, o SENAI é organizado e dirigido pela CNI. Sua organização é disposta por dois blocos fundamentais: de um lado, ficam os órgãos normativos da instituição, compostos pelo Conselho Nacional e pelos conselhos regionais; de outro lado, os órgãos de administração, representados pelo Departamento Nacional e 27 departamentos regionais.

O Órgão de administração superior da entidade, o Conselho Nacional do SENAI, é presidido pelo presidente da CNI e integrado pelos presidentes dos Conselhos Regionais, que são os presidentes das Federações das Indústrias nos estados e no Distrito Federal. Também fazem parte desse conselho, o diretor-geral do SENAI Nacional, representantes dos Ministérios da Educação e do Trabalho e Emprego e seis representantes dos trabalhadores da indústria (MORAES, 2000). Nota-se, por meio do quadro abaixo, que os seis representantes dos trabalhadores da indústria não fazem parte da composição do Conselho Nacional, o que de certa forma vai contra o que está definido pela própria CNI.

O Conselho Nacional estabelece as diretrizes das administrações nacional e regionais na aprendizagem industrial, constrói o orçamento, homologa as contas dos departamentos nacional e regionais, autoriza convênios e acordos com órgãos internacionais de assistência técnica e estabelece as políticas de formação profissional (CONSELHO, 2014, p. 01).

Quadro 4 – Conselho Nacional do SENAI – 2014

CONSELHO NACIONAL		
01	Presidente	Robson Braga de Andrade Presidente da Confederação Nacional da Indústria Brasília – DF
02	Conselheiro	Amaro Sales de Araújo Presidente da Federação das Indústrias do Estado do Rio Grande do Norte - FIERN Natal – RN
03	Conselheiro	Antônio Carlos da Silva Presidente da Federação das Indústrias do Estado do Amazonas - FIEAM Manaus – AM
04	Conselheiro	Antônio José de Moraes Souza Filho Presidente da Federação das Indústrias do Estado do Piauí - FIEPI Parnaíba – PI
05	Conselheiro	Antônio Rocha da Silva Presidente da Federação das Indústrias do Distrito Federal - FIBRA Brasília – DF
06	Conselheiro	Carlos Takashi Sasai Presidente da Federação das Indústrias do Estado do Acre - FIEAC Rio Branco – AC
07	Conselheiro	Denis Roberto Baú Presidente da Federação das Indústrias do Estado de Rondônia - FIERO Porto Velho – RO
08	Conselheiro	Edilson Baldez das Neves Presidente da Federação das Indústrias do Estado do Maranhão - FIEMA São Luís – MA
09	Conselheiro	Edson Luiz Campagnolo Presidente da Federação das Indústrias do Estado do Paraná - FIEP Curitiba – PR
10	Conselheiro	Eduardo Eugenio Gouvêa Vieira Presidente da Federação das Indústrias do Estado do Rio de Janeiro - FIRJAN Rio de Janeiro - RJ
11	Conselheiro	Eduardo Prado de Oliveira Presidente da Federação das Indústrias do Estado de Sergipe - FIES Aracajú – SE
12	Conselheiro	Francisco de Assis Benevides Gadelha Presidente da Federação das Indústrias do Estado da Paraíba - FIEP Campina Grande – PB
13	Conselheiro	Glauco José Côrte Presidente da Federação das Indústrias do Estado de Santa Catarina - FIESC Florianópolis – SC
14	Conselheiro	Heitor José Müller Presidente da Federação das Indústrias do Estado do Rio Grande do

		Sul - FIERGS Porto Alegre – RS
15	Conselheiro	Jorge Wicks Corte Real Presidente da Federação das Indústrias do Estado de Pernambuco - FIEPE Recife – PE
16	Conselheiro	José Carlos Lyra de Andrade Presidente da Federação das Indústrias do Estado de Alagoas - FIEA Maceió – AL
17	Conselheiro	José Conrado Azevedo Santos Presidente da Federação das Indústrias do Estado do Pará - FIEPA Belém – PA
18	Conselheiro	José de Freitas Mascarenhas Presidente da Federação das Indústrias do Estado da Bahia - FIEB Salvador – BA
19	Conselheiro	Marcos Guerra Presidente da Federação das Indústrias do Estado do Espírito Santo - FINDES Vitória – ES
20	Conselheiro	Mauro Mendes Ferreira Presidente da Federação das Indústrias do Estado do Mato Grosso - FIEMT Cuiabá – MT
21	Conselheiro	Olavo Machado Júnior Presidente da Federação das Indústrias do Estado de Minas Gerais – FIEMG Belo Horizonte – MG
22	Conselheiro	Paulo Antônio Skaf Presidente da Federação das Indústrias do Estado de São Paulo - FIESP São Paulo – SP
23	Conselheiro	Pedro Alves de Oliveira Presidente da Federação das Indústrias do Estado de Goiás - FIEG Goiânia – GO
24	Conselheiro	Rivaldo Fernandes Neves Presidente da Federação das Indústrias do Estado de Roraima - FIER Boa Vista – RR
25	Conselheiro	Roberto Magno Martins Presidente da Federação das Indústrias do Estado de Tocantins - FIETO Palmas – TO
26	Conselheiro	Roberto Proença de Macêdo Presidente da Federação das Indústrias do Estado do Ceará - FIEC Fortaleza – CE
27	Conselheiro	Sérgio Marcolino Longen Presidente da Federação das Indústrias do Estado do Mato Grosso do Sul – FIEMS Campo Grande – MS

28	Conselheiro	Telma Lúcia de Azevedo Gurgel Presidente da Federação das Indústrias do Amapá - FIAP Macapá – AP
29	Representantes dos Ministérios do Trabalho e da Educação	Eliezer Moreira Pacheco Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica Brasília – DF
30	Ministério do Trabalho e Emprego – TEM	Zilmara Devid de Alencar Secretaria da Secretaria de Relações do Trabalho Brasília-DF
31	Representante do Departamento Nacional do SENAI	Rafael Lucchesi Brasília - DF

Fonte: (SENAI, 2014c, p.01).

Em relação ao Departamento Nacional, órgão de administração do SENAI que possui como função “a execução da política e das normas definidas pelo Conselho Nacional, organizando/orientando o conjunto dos departamentos regionais que, por sua vez, são os responsáveis diretos pela implementação dos programas de educação profissional” (MORAES, 2000, p. 83).

O Departamento Nacional do SENAI é composto pelo diretor-geral e diretor de operações do SENAI, gerente e gerente-executivo de Educação Profissional e Tecnológica, gerente e gerente-executivo de Inovação e Tecnologia e pelo diretor-geral do (SENAI Cetiq²⁴), como pode ser visto no quadro abaixo.

²⁴ Em março de 1949 foi inaugurada a Escola Técnica da Indústria Química e Têxtil (ETIQT), com corpo docente especializado em escolas têxteis americanas e inglesas e equipamentos de última geração. Foi o começo de uma história de grandes conquistas do SENAI para a indústria têxtil. Em pouco tempo, a ETIQT constituiu-se referência das indústrias têxteis brasileiras para a qualificação de profissionais. Dinâmica e atenta às exigências do mercado, lançou, em 1973, o Curso de Engenharia Operacional Têxtil. Na mesma década, criou cinco especializações para a formação do técnico têxtil e passou a desenvolver atividades nas áreas de assistência técnica, informação têxtil e pesquisa aplicada. A excelência dos serviços foi rapidamente reconhecida, e em janeiro de 1980, transformou-se no CENTRO DE TECNOLOGIA DA INDÚSTRIA QUÍMICA E TÊXTIL - CETIQT, hoje instituição de qualidade legitimada internacionalmente. Nos anos 80, o SENAI CETIQT, em convênio com a UERJ, lançou o Curso de Engenharia Mecânica, habilitação têxtil, e o Curso de Estilismo em Confecção Industrial, este último pioneiro na formação de profissionais qualificados, uma exigência do mercado. Em 1997 foi a primeira unidade a lançar o ensino de nível superior no Sistema Indústria com o Curso de Engenharia Industrial Têxtil, quebrando uma tradição desde 1949 de formar técnicos têxteis de 2º grau. Em 2001 foi lançado o Curso Superior de Design de Moda, o primeiro do país nesta categoria, e na sua trajetória inovadora passou a oferecer também os cursos de Bacharelado em Artes - Habilitação Figurino e Indumentária, Curso Superior de Tecnologia em Produção de Vestuário (Tecnólogo em Modelagem), Engenharia de Produção e Engenharia Química, além de cursos de pós-graduação presencial e à distância, cursos de extensão presencial e à distância, além dos cursos técnicos, qualificação e aperfeiçoamento profissional (HISTÓRICO, 2014, p. 01).

Quadro 5 – Departamento Nacional do SENAI – 2014

DEPARTAMENTO NACIONAL		
01	Diretoria	Rafael Lucchesi - Diretor-geral
02	Diretoria	Gustavo Leal - Diretor de Operações
03	Educação Profissional e Tecnológica	Rolando Vargas Vallejos - Gerente-executivo
04	Educação Profissional e Tecnológica	Felipe Esteves Pinto Morgado - Gerente
05	Inovação e Tecnologia	Jefferson de Oliveira Gomes - Gerente-executivo
06	Inovação e Tecnologia	Sergio Luiz Souza Motta - Gerente
07	SENAI Cetiqt	Marcus Carvalho Fonseca - Diretor-geral

Fonte: (SENAI, 2014d, p.01).

Quanto ao Departamento Regional, órgão de administração do SENAI “cabe a cada Departamento Regional do SENAI, instalado em um Estado da Federação, adequar e adaptar seus objetivos e forma de ação às demandas das indústrias e às características econômicas e culturais da sociedade local” (SENAI-SP, 2011, p. 03).

O Departamento Regional do SENAI é presidido pelo diretor regional de cada estado brasileiro além do diretor regional do Distrito Federal e do SENAI Cetiqt, como pode ser visto no quadro abaixo.

Quadro 6 – Departamentos Regionais do SENAI – 2014

DEPARTAMENTO REGIONAL		
	Estado	Diretor Regional
01	Acre	João César Dotto
02	Alagoas	Marben Montenegro Loureiro
03	Amapá	Raimundo Magalhães dos Santos
04	Amazonas	Aldemurpe Oliveira de Barros
05	Bahia	Leone Peter Correia da Silva Andrade
06	Ceará	Francisco das Chagas Magalhães
07	Distrito Federal	Albano Esteves de Abreu
08	Espírito Santo	Solange Maria Nunes Siqueira
09	Goiás	Paulo Vargas
10	Maranhão	João Alberto Schalcher de Oliveira
11	Mato Grosso	Gilberto Gomes de Figueiredo
12	Mato Grosso do Sul	Jaime Elias Verruck
13	Minas Gerais	Lúcio Sampaio
14	Pará	Gerson dos Santos Peres
15	Paraíba	Maria Gricélia Pinheiro de Melo
16	Paraná	Marco Antônio Areias Secco
17	Pernambuco	Sérgio Gaudêncio Portela de Melo
18	Piauí	Ewerton Negri Pinheiro
19	Rio de Janeiro	Maria Lúcia Paulino Telles
20	Rio Grande do Norte	Rodrigo Diniz de Mello
21	Rio Grande do Sul	José Zortéa
22	Rondônia	Vivaldo Matos Filho
23	Roraima	Arnaldo Mendes de Souza Cruz
24	Santa Catarina	Sérgio Roberto Arruda
25	São Paulo	Walter Vicioni Gonçalves
26	Sergipe	Paulo Sérgio de Andrade Bergamini
27	Tocantins	Raimunda Ribeiro Tavares
28	CETIQT	Alexandre Figueira Rodrigues

Fonte: (SENAI, 2014e, p.01).

O SENAI é considerado a maior rede de ensino privado do país, o maior complexo de Educação Profissional da América Latina e um dos maiores do mundo. Em termos de formação, especialização e aperfeiçoamento da mão-de-obra, atua em diversas áreas, entre as quais, destacam-se, principalmente: alimentos, artes gráficas, cerâmica, confecção, construção civil, eletroeletrônica, informática, instrumentação, mecânica, mobiliário, petroquímica, plásticos, refrigeração, soldagem, têxtil e outras. É importante assinalar que a maior proporção de atendimentos se realiza no setor metal-mecânico, seguido do eletroeletrônico (ASSIS; LIMA, 2012).

O SENAI atende desde o jovem aprendiz até o profissional que precisa atualizar seus conhecimentos e necessita dominar novas e mais sofisticadas tecnologias. Os cursos e

programas educacionais do SENAI podem ser encontrados nas seguintes modalidades de acordo com o quadro que segue.

Quadro 7 – Modalidades dos Cursos do SENAI

MODALIDADE DE CURSO	DESCRIÇÃO
Iniciação Profissional	visa despertar o interesse pelo trabalho e preparar para o desempenho de funções básicas e de baixa complexidade de uma profissão ou de um conjunto de profissões;
Aprendizagem Industrial	qualificação ou habilitação inicial de jovens aprendizes e caracteriza-se pela articulação entre formação e trabalho;
Habilitação Profissional	formação técnica de nível médio em determinada área profissional, no qual para a obtenção do diploma de técnico em nível médio, é necessária a conclusão do estágio, quando previsto no plano de curso;
Qualificação Profissional	desenvolvimento de competências profissionais reconhecidas no mercado de trabalho;
Aperfeiçoamento Profissional	atualização, ampliação ou complementação profissional adquirida na formação profissional ou no trabalho;
Especialização Profissional	ursos e programas que visam aprofundar competências profissionais adquiridas na formação profissional ou no trabalho.

Fonte: (SENAI..., 2014f, p. 01).

O SENAI apresenta duas vertentes, a saber: a de atendimento às empresas e à comunidade e a da Educação Profissional e a Prestação de Serviços Técnicos e Tecnológicos direcionada, também, para empresas e comunidade.

As diferentes modalidades de “educação profissional” – cursos regulares e livres, técnicos e de especialização – são ofertadas em suas próprias unidades, nas empresas e nos sindicatos e organizadas de acordo “com o domínio de conhecimentos, habilidades e atitudes compatíveis com um determinado posto de trabalho qualificado” [...] Para a efetivação de seus serviços, o Senai dispõe de uma vasta rede escolar que inclui centros de tecnologia, centros de educação profissional, centros de treinamento, unidades de treinamento operacional, agências de treinamento, agências de educação profissional, unidades móveis e unidades difusoras de informações, [...] distribuídas pelas diferentes regiões do país (SENAI, 1997a; 1997b apud MORAES, 2000, p. 83).

Apesar de na década de 1990 ter iniciado reformas para implantação de uma administração mais participativa, trata-se de uma organização de gestão altamente centralizada nos processos decisórios.

As orientações pedagógicas são deliberadas no plano da Administração Central, ouvidas as escolas e com base em pesquisas realizadas sistematicamente pelo Centro Internacional para a Educação, Trabalho e Transferência de Tecnologia (Ciet) e alguns departamentos regionais [...], incluindo-se os Cenatecs, que

disponibilizam informações para todo o sistema Senai. É importante observar que o Senai dispõe [de um] observatório de situações de emprego e formação profissional do país, ainda que dirigido para o estudo e atendimento das demandas pontuais de suas empresas contribuintes (MORAES, 2000, p. 83).

Assim, frente aos novos desafios relacionados aos avanços tecnológicos e dos mercados globalizados extremamente competitivos, a educação profissional destaca-se como fator estratégico de competitividade e desenvolvimento humano. O SENAI possui uma estrutura física, de talentos humanos e metodológicos para o desenvolvimento de competências na formação profissional, atendendo as demandas atuais e tendências do mundo do trabalho, possibilitando, ainda, a elaboração de desenhos curriculares atualizados.

Como percebemos no capítulo anterior, o trabalho ao longo dos anos passou e ainda passa por mudanças e transformações profundas. No âmbito da formação profissional no SENAI, não foi diferente. Torna-se relevante ressaltar que o trabalho realizado em conjunto pelo Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES) e pelo SENAI, sobre cenários possíveis para a economia brasileira nos próximos quinze anos e seus impactos na força de trabalho e na formação profissional, ilustra bem a centralidade do investimento no planejamento de longo prazo da formação e da qualificação.

Os quatro cenários possíveis levam em conta a situação geopolítica internacional e buscam situar o Brasil nesse contexto. Os cenários variam de acordo com o dinamismo da economia brasileira e internacional, levando em conta não apenas o crescimento econômico, mas a incorporação de novas tecnologias e a inovação no período de 2013 a 2027 (IPEA, 2012, p. 09).

Cada um dos cenários recebeu nome de um samba famoso, cuja letra reflete o espírito mais ou menos otimista do cenário em questão, como pode ser visto no quadro que segue.

Quadro 8 – Cenários possíveis para a economia brasileira 2013 – 2027

Cenário	Descrição
Sonho Meu	Do ponto de vista da formação de trabalhadores para a indústria, caso se confirme esse cenário é o mais positivo dos resultados apontados, o desafio será garantir flexibilidade e a atualização frequente dos currículos, com grande demanda por ferramentas de ensino a distância e incorporação das modernas tecnologias da informação no processo de ensino/aprendizagem. A oferta da educação profissional teria de ser dividida igualmente entre a esfera pública e a privada para dar conta da totalidade da demanda.
Brasileirinho	O segundo cenário mostra uma especialização da indústria nacional em áreas de média intensidade tecnológica, com a formação puxada pela esfera pública e a entrada de profissionais estrangeiros de alto e baixo nível de qualificação no país.
Deixa a vida me levar	Aqui nesse cenário começam a aparecer alguns sinais de desindustrialização e suas consequências no mundo do trabalho. Nesse caso, a indústria passaria a ser um empregador pouco atrativo para as novas gerações.
O mundo é um moinho	E por fim, nesse cenário com as projeções mais pessimistas para o futuro do país e do mundo, a exploração dos recursos naturais acabaria se transformando no único motor da economia com consequências perigosas do ponto de vista ambiental e educacional — falta de recursos para o ensino em tempo integral e altos níveis de analfabetismo funcional.

Fonte: (IPEA, 2012, p. 10).

Um fato importante, a se observar, em todos esses quatro cenários levantados pelo BNDES e SENAI, consiste na possível escassez de profissionais qualificados, principalmente, professores de Física, Química e Matemática, sendo que nos três primeiros cenários mostrados, a falta desse tipo de trabalhador aparece como ponto de atenção, mesmo que a motivação da escassez seja diferente em cada um dos contextos.

Tal situação de carência de professores com esse perfil só não ocorreria caso se confirmassem as piores expectativas de futuro para o Brasil e para o mundo. Uma área promissora de trabalho seria observar o fluxo dinâmico do trabalho e o que muda de lugar dentro das estruturas de emprego, afetando os níveis de remuneração. [Necessário tornar chamar] [...] a atenção para o fato de que a partir do ano 2000 houve uma recomposição da força de trabalho na indústria e uma elevação geral do nível médio de escolaridade da força de trabalho. Entretanto, é preciso observar melhor até que ponto o aumento da escolaridade significa que o trabalhador está mais qualificado para desempenhar suas funções cotidianas [...] (IPEA, 2012, p. 12).

Dessa maneira, temos que pensar o emprego do ponto de vista da qualidade dos postos de trabalho gerados. Afinal, a demanda por trabalho com níveis historicamente

baixos de desemprego ajuda a qualificar tanto o emprego quanto o trabalhador. Esse deve ser o ponto central das investigações sobre formação e mercado de trabalho. Desse modo, a importância de capacidades cognitivas e sociais, além dos conhecimentos técnicos, é fundamental para preparar as pessoas para postos de trabalho de qualidade cada vez maiores.

2.3 A presença do SENAI no estado de Goiás

O SENAI inicia suas atividades, no estado de Goiás, no dia 9 de março de 1952, aproximadamente, 10 anos após sua criação nacional. Quatro anos antes tivera início a construção da primeira unidade do SENAI em Goiás, a Escola SENAI GO 1, construída em Anápolis–GO. Suas atividades foram desenvolvidas inicialmente com apenas três ofícios: mecânico serralheiro, carpinteiro e pedreiro. Ofícios estes que foram escolhidos “para atender algumas das poucas centenas de pequenas indústrias então existentes no estado, era uma simples extensão da delegacia Regional do SENAI de São Paulo” (OLIVEIRA, 2012, p. 7).

Ao longo desses 62 anos de SENAI Goiás e 72 anos de SENAI Brasil, o mundo mudou muito, os processos produtivos sofreram uma verdadeira transformação, a competitividade aumentou, profissões foram extintas e muitas outras surgiram.

Na vanguarda, o SENAI que um dia formou profissionais como latoeiro funileiro²⁵, aquilatador²⁶, carpinteiro, marceneiro e pedreiro, hoje prepara o técnico em manutenção de aeronaves, em açúcar e álcool, em manutenção automotiva e industrial, em mecatrônica, em mineração, alimentos, mecânica de usinagem, telecomunicações, logística, o operador de máquinas pesadas. Em seus diversos cursos, ensina informática, inglês, conteúdos de cidadania e meio ambiente, higiene industrial, segurança do trabalho, empreendedorismo, legislação trabalhista, etc. São as chamadas competências transversais, capazes de proporcionar, além da formação técnica específica, uma preparação mais geral, humanista, científica e tecnológica (VARGAS, 2012, p. 11).

O Diretor Regional do SENAI Goiás, Paulo Vargas, afirma que foi e é decisiva a participação do Departamento Nacional do SENAI, sempre receptivo aos pleitos do Regional de Goiás para ampliação e modernização da infraestrutura colocada à disposição das indústrias. Salienta, ainda, que fundamental também é o papel do Conselho Regional,

²⁵ Indivíduo que trabalha em lata ao latão; funileiro; vendedor de artigos de folha-de-flandres (VARGAS, 2012, p. 13).

²⁶ Aquele que aquilata, determina o quilate ou o número de quilates de: aquilatar o ouro (VARGAS, 2012, p. 13).

órgão de caráter normativo, cujos integrantes não medem esforços no sentido de colaborar com a administração, ao oferecer subsídios à atuação global da instituição, dando sugestões, orientações e opiniões valorosas. Afinal, são eles convededores da realidade socioeconômica de Goiás, na condição de empresários, profissionais liberais, diretores de instituições, que representam a iniciativa privada e órgãos de governo (VARGAS, 2012).

É importante salientar que essa ampliação e modernização da infraestrutura, colocada à disposição das indústrias, nada mais é do que a adequação da instituição SENAI às novas exigências do próprio mercado de trabalho industrial, que hoje, no século XXI, como já mencionado anteriormente, basicamente no estado de Goiás, prepara o técnico em manutenção de aeronaves, em açúcar e álcool, em manutenção automotiva e industrial, em mecatrônica, em mineração, alimentos, mecânica de usinagem, telecomunicações, logística, o operador de máquinas pesadas e muitas outras áreas. Ou seja, a realidade do próprio mercado é outra, havendo a necessidade cada vez mais intensa de adequações e transformações que atendam a essa nova realidade.

Tais adequações e transformações interferem até mesmo na prática docente, utilizada pelo SENAI, de forma que atualmente essa prática

[...] reflete o posicionamento do SENAI frente aos desafios impostos pelas demandas contemporâneas que têm promovido mudanças no Perfil Profissional das Ocupações. Além disso, a Metodologia SENAI de Educação Profissional está sintonizada com a legislação educacional vigente, que coloca em relevo a necessidade de uma nova organização curricular com base em competências, em atenção às demandas requeridas pelo mercado de trabalho. O maior desafio na proposição de uma metodologia dessa natureza é a capacitação de toda a equipe educacional, pois a sua utilização requer uma mudança de paradigma. O docente, em especial, precisa romper com a visão tradicional de ensino focada na reprodução de conteúdos e na aprendizagem passiva do aluno para assumir o papel de mediador de aprendizagens. Ressalte-se, entretanto, que uma Prática Docente eficaz não depende exclusivamente do docente, mas de toda a equipe envolvida no processo educativo. A participação da equipe de gestão e das coordenações de cursos e pedagógica é fundamental. Sem essa rede de apoio, torna-se difícil para o docente trabalhar em um modelo de formação profissional com base em competências²⁷ (SENAI/DN, 2013, p. 107).

As transformações do trabalho no âmbito industrial e como isso está sendo absorvido pelas indústrias, evidencia que também é fundamental o papel do Conselho Regional, como abordado antes, órgão de caráter normativo, cujos integrantes não medem

²⁷ Como o foco da pesquisa não é sobre a Noção de Competências adotada pelo (SENAI) indicamos como leitura complementar para um maior entendimento do assunto ler: SENAI/DN. **Metodologia SENAI de educação profissional.** Brasília: SENAI/DN, 2013 e TREVISAN, Gilka Cristina. **A noção de competências na educação profissional:** o processo de ensino nos cursos de aprendizagem industrial da unidade do SENAI de Campo Grande- MS. Campo Grande, 2009. 271 p. Dissertação (Mestrado) Universidade Católica Dom Bosco.

esforços no sentido de colaborar com a administração, ao oferecer subsídios à atuação global da instituição, dando sugestões, orientações e opiniões valorosas. Afinal, eles são conhcedores da realidade socioeconômica de Goiás, na condição de empresários, profissionais liberais, diretores de instituições, que representam a iniciativa privada e órgãos de governo (VARGAS, 2012).

Dessa forma, em meio ao acelerado desenvolvimento da indústria goiana, cuja taxa de crescimento sempre supera a média nacional, é que o SENAI atua para cumprir seu papel dentro do projeto da Federação das Indústrias do Estado de Goiás (FIEG)

[...] de apoiar e estimular o desenvolvimento do segmento produtivo goiano. Para tanto, o SENAI se expande e se aperfeiçoa para suprir as demandas de um parque industrial cada vez mais diversificado e descentralizado, presente em diferentes pontos do Estado – da indústria automotiva em Anápolis e Catalão à atividade mineradora do Norte, passando pelo segmento sucroalcooleiro em diversos municípios, pela indústria de alimentos e farmoquímica (VARGAS, 2012, p. 12).

Especificamente, na última década, ocorreram ampliação e diversificação significativas dos atendimentos do SENAI Goiás às demandas em que o processo industrial se verifica, a partir de uma rede que cobre os principais polos de desenvolvimento do Estado – Região Metropolitana de Goiânia, Centro Goiano (Eixo BR-153), Sudoeste, Sudeste, Sul, Norte, Entorno do Distrito Federal. Além da multiplicação das unidades físicas, boa parte delas integradas com o SESI, a expansão é potencializada com ações flexíveis em espaços ou instalações de clientes e parceiros e por meio de unidades móveis. A Educação a Distância (EaD) amplia e facilita o acesso à qualificação profissional. Os Arranjos Produtivos Locais (APL's), confiados ao SENAI pelo Ministério da Integração Nacional, mudam a cara de muitas cidades, sobretudo no Entorno de Brasília, ao consolidar vocações empreendedoras (VARGAS, 2012). Confira a seguir, o mapa de atendimentos do SESI e SENAI 2013.

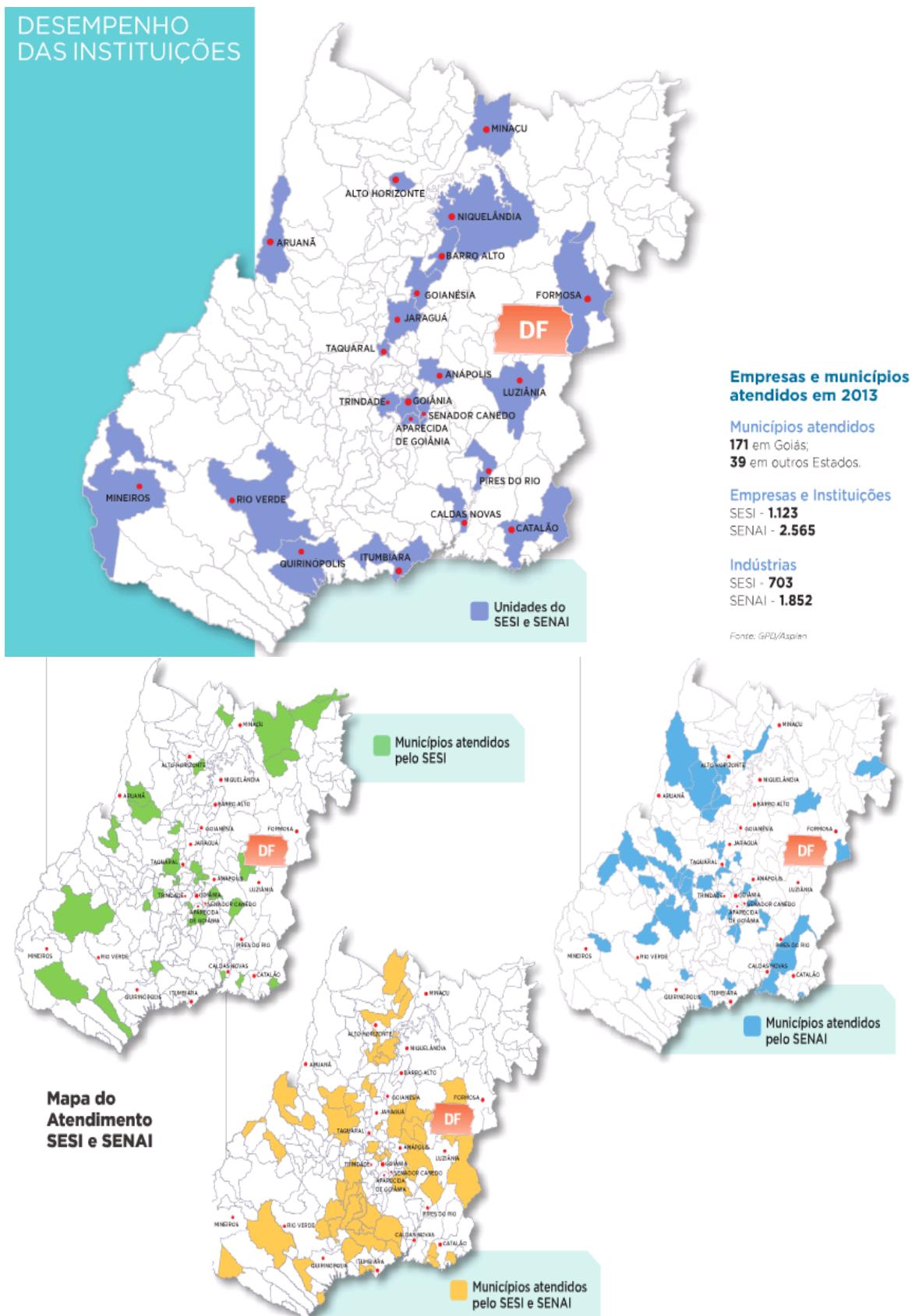


Figura 1 – Mapa de Atendimentos das Unidades Integradas SESI SENAI e das Unidades Sesi e Unidades SENAI 2013 em Goiás

Fonte: (SESI SENAI GOIÁS, 2014, p. 81-82).

O SENAI dispõe de uma rede de unidades físicas distribuídas no Estado, com faculdades e escolas ou núcleos instalados nas regiões Metropolitana (Goiânia, Aparecida de Goiânia, Trindade e Senador Canedo); Centro Goiano (Anápolis, Jaraguá, Goianésia, Taquaral e Barro Alto); Entorno do Distrito Federal (Luziânia e Formosa); Sul (Itumbiara e Caldas Novas); Sudoeste (Rio Verde, Mineiros e Quirinópolis); Sudeste (Catalão e Pires do Rio) e Norte (Minaçu, Niquelândia e Alto Horizonte). Além das unidades fixas, o atendimento é complementado por unidades e ações móveis.

Observe no quadro abaixo a localização das escolas e unidades e faculdades (SENAI) pelo estado com seus respectivos segmentos e abrangências atendidas.

Quadro 9 – Escolas, Unidades e Faculdades SENAI em Goiás – 2014

Nº	ESCOLA E UNIDADES	SEGMENTOS E ABRANGÊNCIAS ATENDIDAS	MUNICÍPIO
01	Unidades Móveis	Informática Hidráulica Pneumática Refrigeração Eletroeletrônica Eletricidade Predial Panificação e Confeitaria Mecânica de Motocicleta Mecânica Automotiva (gasolina / álcool / diesel)	Vários
02	Escolas Portáteis	Construção Civil Pintor Pedreiro Carpinteiro Telecomunicações Telefonia Eletroeletrônica Controladores Lógicos Programáveis – CLP Automobilístico Autotrônica Mecânica de Motocicletas Alimentos Panificação Conserva e embutidos Refrigeração Informática	Vários
03	Escola SENAI Vila Canaã	Informática Alimentação Refrigeração Construção Civil Editorial e Gráfica	Goiânia

		Saúde e Segurança do Trabalho Mecânica Automotiva Mecânica de Motocicletas Mecanização Agrícola Plásticos (extrusão e impressão)	
04	Escola Senai Dr. Celso Charuri	Informática Construção Civil Soldagem Manutenção Industrial Eletroeletrônica/Metalmecânica	Aparecida de Goiânia
05	Escola Senai Itumbiara	Informática Supervisão e Gerência Apoio Administrativo Metalurgia Eletroeletrônica Mecânica Automotiva Mecânica de Manutenção Industrial Vestuário Alimentação Açúcar e Álcool Química	Itumbiara
06	Escola Senai de Catalão	Informática Supervisão e Gerência Apoio Administrativo Metalurgia Eletroeletrônica Segurança do Trabalho Mecânica de Manutenção Industrial	Catalão
07	Unidade Integrada Sesi Senai Aparecida de Goiânia	Informática Automação Eletroeletrônica Gestão Vestuário	Aparecida de Goiânia
08	Núcleo Integrado Sesi Senai Formosa	Informática Eletroeletrônica Marcenaria Eletricidade básica Manutenção Industrial	Formosa
09	Núcleo Integrado Sesi Senai Senador Canedo	Construção Civil Tecnologia da Informação Gestão/Comportamental Alimentos e Bebidas	Senador Canedo
10	Unidade Integrada Sesi Senai Niquelândia	Administração e gestão Informática Eletricidade Manutenção industrial Metalurgia Segurança do trabalho	Niquelândia
11	Unidade Integrada Sesi Senai Mineiros	Manutenção industrial Manutenção de máquinas	Mineiros

		Construção Civil Tornearia Soldagem	
12	Unidade Integrada Sesi Senai Quirinópolis	Manutenção de máquinas Manutenção de motores Eletricidade Operação de empilhadeiras Controladores lógicos programáveis	Quirinópolis
13	Unidade Integrada Sesi Senai Rio Verde	Informática Apoio administrativo Docência, supervisão e gerência Automação Mecânica automotiva Eletroeletrônica Gestão Metalomecânica Tecnologia da informação Açúcar e álcool Têxtil e vestuário	Rio Verde
14	Escola Senai Sama	Informática Metalurgia Mecânica Geral Saúde e Segurança do Trabalho Mecânico de Manutenção de Máquinas Pesadas Minero-Química	Minaçu
15	Unidade Integrada Sesi Senai Barro Alto	Não disponível	Barro Alto
16	Núcleo Sesi Senai Trindade	Informática Gestão Costureiro industrial	Trindade
17	Núcleo Integrado Sesi Senai Goianésia	Informática Mecânica industrial Eletricidade predial Industrial	Goianésia
18	Núcleo de Educação Profissional Senai Luziânia	Informática Gestão Eletricidade Mecânica de manutenção	Luziânia
19	Núcleo Senai Pires do Rio	Informática Eletricidade Mecânica de manutenção	Pires do Rio
20	Núcleo Sesi Senai Alto Horizonte	Eletrotécnica Mecânica de manutenção Mineração	Alto Horizonte
21	Faculdade de Tecnologia Senai de Desenvolvimento Gerencial	- Informática - Hidráulica - Mobiliário - Vestuário	Goiânia

	(FATESG)		
22	Faculdade de Tecnologia Senai Ítalo Bologna (FATEC IB)	<ul style="list-style-type: none"> - Metalurgia - Pneumática - Construção Civil - Mecânica de Manutenção Industrial - Saúde e Segurança do Trabalho - Automobilístico (Mecânica Automotiva) - Eletroeletrônica 	Goiânia
23	Faculdade de Tecnologia SENAI Roberto Mange (FATEC RM)	<ul style="list-style-type: none"> - Telecomunicações - Química Industrial - Desenho Técnico 	Anápolis

Fonte: (SENAI..., 2014g, p. 01).

As parcerias com empresas e órgãos públicos, em âmbito municipal, estadual e federal, são estratégias de comprovada eficiência que aumentam o raio de atuação e são responsáveis pela ampliação da rede de ensino SENAI. São as parcerias, afinal, decisivas dentro da “engenharia” feita pelo SENAI para: potencializar os recursos além da contribuição compulsória, agregar recursos humanos do quadro de colaboradores das empresas em áreas nas quais a instituição não dispõe de gente especializada, bem como, até mesmo, utilizar instalações dos clientes (VARGAS, 2012).

Portanto, o SENAI, por ser uma instituição de 72 anos de existência, possuindo uma história ligada à formação para o trabalho e com uma abrangência que atinge, por meio de unidades, sejam elas fixas ou móveis, todas as regiões do Brasil, pode dar contribuições substanciais para o desenvolvimento industrial e tecnológico brasileiro. Destarte, como mencionado antes, o SENAI é, desde sua fundação, financiado com recursos públicos por meio de contribuição parafiscal.

Assim, o SENAI deve procurar estruturar seus cursos de forma que atendam as demandas produtivas e contemplam uma formação que parta para o sentido ontológico do trabalho. Logo, não pode ser entendida, somente, como uma categoria econômica, mas sim na sua compreensão do trabalho no seu duplo sentido como já abordado anteriormente: a) ontológico - partindo da forma com a qual o homem produz sua própria existência relacionando-a com a natureza e com os outros homens produzindo assim, conhecimento; b) histórico – que em um sistema capitalista, transforma-se em trabalho assalariado, sendo que levando-o em conta como uma categoria econômica e práxis produtiva baseadas em conhecimentos existentes irá produzir novos conhecimentos (LUKACS, 1978 apud PACHECO, 2012).

2.4 O SENAI e a Formação de Professores para os Cursos Técnicos

Nos últimos anos, a Educação Profissional no Brasil ocupou e tem ocupado um lugar de destaque nas discussões educacionais, seja por meio da complexa relação entre trabalho e educação, cuja importância tem sido aumentada em razão da tecnologia e sua influência nas mudanças organizacionais do trabalho, seja pela discussão sobre os novos rumos da educação brasileira em sua totalidade.

A sociedade cobra resultados da escola e pesquisadores, governo, empresários e sindicatos preocupam-se em discutir propostas para melhorar a qualidade do ensino tanto na educação básica como na superior. No entanto, nessa discussão, existem posições, interesses e concepções diferentes e, por vezes, opostas, identificadas com grupos cujas estruturas de poder confrontam-se a todo momento (TREVISAN, 2009, p. 46-47).

Mesmo com esse aumento das discussões acerca da Educação Profissional, a formação de professores para atuar nessa modalidade de ensino ainda possui lacunas. Exemplo disso é o Parecer (CNE/CEB) nº 37/02²⁸ que trata de uma resposta à consulta formulada pelo Departamento Nacional do SENAI sobre a formação e o exercício das atividades docentes para a Educação Profissional de Nível Técnico. Nesse Parecer, o Conselho Nacional de Educação é bastante explícito ao considerar que a docência, para a Educação Profissional, não está completamente regulamentada. Observemos dois tópicos do Parecer em suas considerações preliminares.

1 - A rigor, a docência para a educação profissional não está completamente regulamentada. Os dispositivos legais e normativos em vigor constituem respaldo suficiente para um entendimento relativamente flexível e adequado às múltiplas e cambiantes necessidades da educação profissional. A LDB oferece a base legal ampla e mínima. As normas sobre licenciatura, inclusive sobre programas especiais de formação pedagógica que, em linhas gerais, destinam-se à educação básica, permitem adequações pertinentes à educação profissional. A propósito, cumpre lembrar que a Resolução CNE/CP 2/97, embora inclua a docência para a educação profissional de nível médio (a ser entendido como técnico) e de forma indireta, no artigo 9º revogue a Portaria MEC 432/71 que regula os antigos Esquemas I e II, não leva em conta as necessidades específicas dessa modalidade educativa. Curiosamente, o Decreto 2.208/97, anterior a essa Resolução, dispondo também de forma genérica sobre a docência no ensino técnico (artigo 9º), já fazia referência expressa a “programas especiais de formação pedagógica”; são os ajustes de percurso que a realidade nacional acabou impondo aos trabalhos do CNE. A portaria nº 432/71 e o Decreto 2.208/97 foram pretexto e inspiração para uma Resolução destinada a oferecer, primordialmente, alternativa para a formação de professores para a educação básica. 2 - A licenciatura, por assim dizer “*stricto sensu*”, para a educação

²⁸ Interessante destacar que após o Parecer (CNE/CEB) nº 37/02 nenhuma outra consulta foi feita pelo SENAI no que diz respeito à formação de professores para a educação profissional.

profissional esbarra em dificuldade quase intransponível. As áreas produtivas dos setores da economia são numerosas, e cambiantes as ilustrações da variedade de classificações da atividade econômica e de profissões, segundo diferentes critérios (IBGE, CNAE, IRPF, CBO). A escolha de área, nesse vasto universo, para criação, instalação e funcionamento regular e contínuo de cursos específicos de graduação e licenciatura para habilitação de docentes oferece uma dificuldade e incerteza essencial: a demanda das instituições de ensino técnico, em geral, não comporta o esforço e o investimento público e privado, necessários à implantação de um curso superior. Assim, as soluções caracterizadas nesta consulta e outras encontradas pelas instituições de ensino técnico em estreita ligação com o setor produtivo, devidamente examinadas pelos órgãos competentes dos sistemas de ensino, devem continuar a atender, de forma diversificada e flexível, as necessidades de formação de docentes para a educação profissional (BRASIL, 2002, p. 01).

Como podemos observar nos trechos acima, a questão da formação docente para a Educação Profissional é problemática e cheia de especificidades que ainda não foram regulamentadas. Essa problemática é traduzida por meio dos próprios dispositivos legais e normativos em vigor, que oferecem “entendimento flexível” às necessidades dessa modalidade educacional. Por outro lado, nas “numerosas áreas produtivas dos setores da economia”, esta problemática é o que impossibilita a criação, instalação e funcionamento, regular e de forma contínua de cursos específicos de graduação e licenciatura para a habilitação desses docentes nessas diversas áreas da Educação Profissional. Por esse viés, as soluções propostas, seja por instituições de ensino, seja por legisladores, devem atender também, de forma “diversificada e flexível”, a necessidade de formação desses professores.

O quadro abaixo contém as perguntas e as respostas da consulta sobre formação e o exercício das atividades de docentes para a Educação Profissional de Nível Técnico, feita a pedido do Departamento Nacional do SENAI.

Quadro 10 – Perguntas e respostas da consulta sobre formação e o exercício das atividades de docentes para a Educação Profissional de Nível Técnico

Questão	Resposta
1^a questão: Docente que tem formação em curso técnico (educação profissional de nível técnico) poderá participar do programa especial de formação pedagógica, de acordo com a Resolução CNE/CP 2/97 e por conseguinte ter a habilitação para atuar como docente nos cursos técnicos, de acordo com os dispositivos legais?	Não
2^a questão: Docente que tem formação em curso técnico (educação profissional de nível técnico) na área em que atua no SENAI (por exemplo indústria), e possui curso de graduação em pedagogia está habilitado a atuar como docente nos cursos técnicos, de acordo com os dispositivos legais?	Sim
3^a questão: Docente que tem formação em curso técnico (educação profissional de nível técnico), na área em que atua no SENAI (por exemplo indústria), e possui curso numa licenciatura (exemplos: física, matemática, ciências, filosofia, etc.) está habilitado a atuar como docente nos cursos técnicos, de acordo com os dispositivos legais?	Sim
4^a questão: Docente que tem curso de bacharelado, fora da área de atuação (por exemplo, fora da área da indústria), porém tem curso de pós-graduação na área de atuação e cursando o programa especial de formação pedagógica, de acordo com a Resolução CNE/CP 2/97, está habilitado a atuar como docente nos cursos técnicos, de acordo com os dispositivos legais?	Sim
Questões adicionais	
5^a questão: Docente que tem curso de graduação por exemplo, (engenharia) e que fez curso de pós-graduação na área pedagógica (por exemplo, metodologia de ensino superior) está habilitado a atuar como docente nos cursos técnicos, de acordo como os dispositivos legais?	Sim.
6^a questão: Docente com ensino médio, licenciatura (exemplos: física, matemática, ciências, filosofia, etc.), cursos e estágios relacionados à área de docência (incluído, em muitos casos, a aprendizagem) e experiência profissional em empresa docência no SENAI está habilitado a atuar como docente nos cursos técnicos, de acordo com os dispositivos legais?	Sim

Fonte: (BRASIL, 2002, p. 01-03).

Como pode ser visualizado por meio dos questionamentos, a própria legislação abre muitas brechas para a docência na Educação Profissional. Ou seja, basta que o docente tenha qualquer curso de licenciatura, seja ele de graduação ou pós-graduação em uma área pedagógica, vinculado a outro curso profissionalizante (técnico), que já se torna apto a lecionar nos cursos oferecidos. O entendimento que se tem é de que a formação em curso técnico oferece a base de conhecimentos e habilidades necessários ao desempenho profissional, isto é, “o técnico sabe fazer”. O graduado em um curso de licenciatura ou pós-graduação em área pedagógica “aprendeu a ensinar”. A combinação dessas duas formações, para o Parecer (CNE/CEB) nº 37/02, configura, portanto, a habilitação suficiente para a docência em cursos técnicos.

A esse respeito, o Parecer CNE/CEB 16/99, de 05 de outubro de 1999, esclarece que

Pressupondo que este docente tenha, principalmente, experiência profissional, seu preparo para o magistério se dará em serviço, em cursos de licenciatura ou em programas especiais. Em caráter excepcional, o docente não habilitado nestas modalidades poderá ser autorizado a lecionar, desde que a escola lhe proporcione adequada formação em serviço para esse magistério. Isto porque, em educação profissional, quem ensina deve saber fazer. Quem sabe fazer e quer ensinar deve aprender a ensinar. A mesma orientação cabe ao docente da educação profissional de nível básico, sendo recomendável que as escolas técnicas e instituições especializadas em educação profissional preparem docentes para esse nível (BRASIL, 1999, p. 35).

Seguindo essa prerrogativa, o docente que tem formação em curso técnico, na área em que atua no SENAI e possui curso de licenciatura, está habilitado a atuar como docente nos cursos técnicos de acordo com os dispositivos legais. Afinal, como já discutido anteriormente, o curso técnico, que proporciona a base de conhecimentos e habilidades para o desempenho profissional, associado à licenciatura, que prepara para o exercício da docência, constitui habilitação suficiente para a docência em curso técnico para o parecer CNE/CEB 16/99.

Mesmo com várias lacunas nas legislações que tratam da Educação Profissional e a formação para os professores dessa modalidade, o SENAI cria um programa voltado para a capacitação e formação de professores para suas escolas e unidades de todo o país. O Programa de Iniciação à Docência na Educação Profissional e Tecnológica (PRÓ-DOCENTE) tem como objetivo preparar futuros docentes, procurando garantir um perfil mínimo para atuação profissional.

O programa foi instituído em 2010, sendo oferecido um total inicial de 830 vagas nacionais. Esse programa é materializado em forma de um curso de formação totalmente desenvolvido por meio da EaD. A experiência piloto do PRÓ-DOCENTE foi coordenada pelo Departamento Nacional do SENAI e executada por meio de curso de formação pelo SENAI Rio de Janeiro, ocorreu de agosto de 2010 a julho de 2011, com 5.217 inscritos para 830 vagas (SENAI, 2011).

O curso foi concebido a partir do Desenho Curricular do Docente²⁹ de Educação Profissional e Tecnológica do Senai, estruturado com base no Perfil Profissional do Docente do Senai que foi elaborado por Comitê Técnico Nacional, composto por profissionais da organização, como diretores de centros de ensino,

²⁹ O desenho curricular consiste na concepção da oferta formativa que deve propiciar o desenvolvimento das competências constitutivas do perfil profissional estabelecido pelo comitê. Trata-se de uma decodificação de informações do mundo do trabalho para o mundo da educação, traduzindo-se pedagogicamente as competências do perfil profissional (SENAI/DN, 2002, p. 11).

coordenadores pedagógicos, supervisores, docentes e técnicos de educação. A proposta pedagógica do Pró-docente traduz as competências do Perfil Profissional no que se refere aos fundamentos técnicos e científicos e capacidades técnicas sociais, organizativas e metodológicas necessária para o passo inicial da formação docente da educação profissional (SENAI, 2010, p. 01).

O PRÓ-DOCENTE também visa atrair profissionais da comunidade em geral para o desenvolvimento de competências relacionadas à educação profissional, ao trabalho e à tecnologia. O curso possui como expectativa a redução da carência de profissionais na área. O programa pedagógico consiste de duas unidades curriculares como pode ser visto no quadro abaixo.

Quadro 11 - Programação do Curso PRÓ-DOCENTE

Unidade	Conteúdo	Carga Horária
Educação Profissional e Tecnológica	Política Educacional	80h
	Fundamentos da Educação	
	Organização do Trabalho Pedagógico	
Comunicação Profissional e Tecnologias da Informação	Fundamentos da Comunicação	80h
	Técnicas de Comunicação	
Carga Horária Total		160h

Fonte: (INICIAÇÃO..., 2014, p. 01).

A unidade de Educação Profissional e Tecnológica é voltada, principalmente, para as questões pedagógicas, possuindo como núcleo de conteúdos Política Educacional, Fundamentos da Educação e Organização do Trabalho Pedagógico. Já na unidade Comunicação Profissional e Tecnologias da Informação, o foco principal consiste na comunicação, tendo como núcleo de conteúdos Fundamentos da Comunicação e técnicas de Comunicação. Além disso, é imprescindível salientar que, somente com essa estruturação, o docente não estará apto para lecionar de forma eficaz em sala de aula. Desse modo, torna-se necessário, então, uma formação continuada constante.

O quadro a seguir aborda os aspectos relevantes do Curso oferecido pelo programa PRÓ-DOCENTE. Curso este destinado para a ampliação de competências para atuação como docente na Educação Técnica e Profissional.

Quadro 12 – PRÓ-DOCENTE - Iniciação à Docência na Educação Profissional e Tecnológica

Tema	Descrição
Objetivos do curso	Propiciar aos participantes a formação inicial para atuação como professores e instrutores de Educação Técnica e Profissional; Desenvolver competências básicas para a atuação em diferentes instituições como docente e aprendizagem relacionada à educação profissional e tecnológica, nos cursos de qualificação e aperfeiçoamento.
Os temas desenvolvidos	Política Educacional; Fundamentos da Educação; Organização Pedagógica; Novos horizontes; Fundamentos da Comunicação; Técnicas de Comunicação; Tecnologia da Educação;
Pré-Requisitos	Ensino médio completo.
A quem se destina	Este curso é direcionado aos profissionais técnicos de diferentes áreas de conhecimento que tenham interesse atuar como docentes.
Duração	O tempo estimado de estudo do curso é 160 horas
Recursos Didáticos	Material didático digital (<i>flipbook</i>) com videoaulas, atividades interativas e textos complementares para estudo. Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) para interação e comunicação entre os alunos e tutores em fóruns, blogs, área de colaboração, mural, tira-dúvidas, dentre outras interfaces. O curso é realizado por meio de um AVA onde os participantes têm acesso a textos, fóruns, atividades, tira-dúvidas, mural, blog, biblioteca virtual entre outros recursos que favorecem a interação entre os participantes. Além disso, os participantes contam com tutores especialistas para acompanhamento e mediação da aprendizagem nas várias etapas previstas no projeto pedagógico do curso.
Certificado	Será conferido um certificado de conclusão do curso, aos participantes que obtiverem 70% ou mais de aproveitamento na avaliação do curso.
Infraestrutura necessária para realização do curso: Requisitos de Sistema	Acesso a internet banda larga (mínimo 300 Kbps); Memória RAM mínimo 512 MB; Kit multimídia; <i>Internet Explorer</i> versão 6.0 ou superior e <i>plugin Flash Player</i> ;

Fonte: Adaptado de: (PRÓ-DOCENTE..., 2014, p. 01; FORMAÇÃO..., 2014, p. 01).

A iniciativa do Departamento Nacional do SENAI, em criar o programa PRÓ-DOCENTE, é vista como uma medida de certificação rápida para os técnicos oriundos do Sistema Indústria. Assim sendo, apenas um Curso a Distância de Formação de Professores,

sem nenhuma atividade prática de estágio em docência, não é capaz de alcançar os objetivos, propostos pelo próprio DN do SENAI, que consistem em

[...] propiciar aos participantes a formação inicial para atuação como professores e instrutores de Educação Técnica e Profissional e desenvolver competências básicas para a atuação em diferentes instituições como docente e aprendizagem relacionada à educação profissional e tecnológica, nos cursos de qualificação e aperfeiçoamento (SENAI..., 2010, p. 01).

Dessa forma, a Educação Profissional e, consequentemente, o ensino industrial SENAI é na conjuntura atual um fator de suma importância tanto para a população que está em busca de uma qualificação profissional para o primeiro emprego, ou para aperfeiçoamento para o mercado, quanto para os empresários e industriais que precisam de trabalhadores considerados “qualificados” para desempenharem variadas funções nas indústrias e em setores de serviço.

Conforme apresentamos no decorrer deste capítulo, o SENAI foi criado pelo decreto-lei 4.048/1942, sendo que, inicialmente, a própria CNI foi contrária a sua criação. Antes do decreto-lei, a formação acontecia de forma inexpressiva, principalmente nas próprias indústrias. Como vimos, o SENAI é organizado e dirigido pela CNI, possuindo em sua organização dois blocos fundamentais: os órgãos normativos e órgãos de administração. Salientamos, ainda, que os ideais do novo profissional que o mercado de trabalho almeja, impulsionou a mudança do processo de aprendizagem industrial desenvolvida pela instituição, passando a utilizar um modelo de certificação profissional pautado em competências. Abordamos, neste capítulo também, a presença do SENAI no estado de Goiás, principalmente, sobre os seguimentos atendidos em consonância com o mercado de trabalho e os APL's do estado. Discutimos o caso específico do programa PRÓ-DOCENTE. Este foi desenvolvido em uma tentativa de certificar, pedagogicamente, os docentes e instrutores do SENAI.

Como fruto desse contexto, é que abordamos sobre uma possível submissão consentida das políticas de formação de professores para os cursos técnicos profissionalizantes, no âmbito da Unidade Integrada SESI SENAI Rio Verde, às novas exigências postas pelas formas de produção e trabalho da região. Abordaremos esta temática de forma específica no capítulo subsequente da presente dissertação.

CAPÍTULO III

POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA OS CURSOS TÉCNICOS PROFISSIONALIZANTES, NO ÂMBITO DA UNIDADE INTEGRADA SESI SENAI EM RIO VERDE-GO

O objetivo deste capítulo é verificar a possível submissão consentida das políticas de formação de professores para os cursos técnicos profissionalizantes, no âmbito da Unidade Integrada SESI/SENAI Rio Verde, às novas exigências postas pelas formas de produção e trabalho. Para tanto, abordaremos o município de Rio Verde - GO: aspectos históricos, geográficos, sociais e econômicos para, então, partirmos para a Unidade Integrada SESI/SENAI Rio Verde: aspectos históricos e organizacionais, finalizando com a resposta à pergunta: Política Educacional e Formação de Professores para o Ensino Técnico na Unidade Integrada SESI SENAI Rio Verde: uma submissão consentida?

3.1 Município de Rio Verde-GO: aspectos históricos, geográficos, sociais e econômicos

O município de Rio Verde está inserido na área sob domínio do cerrado brasileiro. É considerado um dos municípios mais desenvolvidos da região do sudeste do Estado de Goiás. Localiza-se à 220 Km de Goiânia, capital do Estado, possuindo uma área de 8.763 km² e altitudes variando de 550 a 910m. Segundo estimativas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a população foi estimada em aproximadamente 202.000 habitantes em 2014, sendo que a maioria da população é constituída por homens e

mulheres entre 20 e 40 anos de idade. Atualmente, conta com mais de 165 anos de fundação.

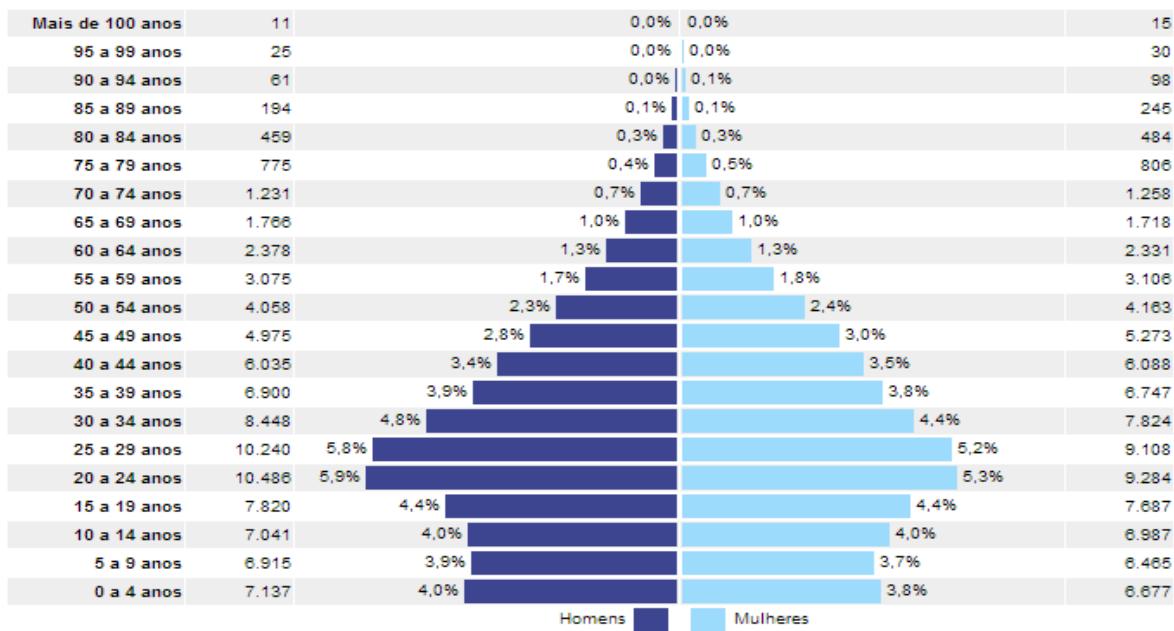


Figura 2 – Distribuição Populacional de Rio Verde – GO por sexo, segundo os grupos de idade (2010)

Fonte: IBGE. Disponível em:

<http://www.censo2010.ibge.gov.br/sinopse/webservice/frm_piramide.php?codigo=521880&corhomem=3d4590&cormulher=9cdbfc>. Acesso em: 9 jul. 2014.

A origem do município está ligada ao movimento bandeirante paulista que penetrou a vasta região do sudoeste goiano a partir de 1607, em busca de ouro, prata, pedras preciosas e do aprisionamento de índios para a escravidão. No início do século XIX, quando Goiás era constituído ainda de muitos espaços vazios e de latifúndios improdutivos mais precisamente, por volta de 1830, chegam aos sertões de Rio Verde, provenientes de Capa Branca, província e bispado de São Paulo, José Rodrigues de Mendonça com sua esposa Florentina Cláudia de São Bernardo e família, fixando moradia às margens do rio São Tomás, começando, assim, a escrever a história de Rio Verde. Este desbravamento tornou-se o embrião do Município de hoje.

O sudoeste goiano se descortinava enquanto vastíssimo império de terras a serem conquistadas e desbravadas. A lei nº 11, de 05 de setembro de 1838 isentava, por 10 anos, as pessoas que estabelecessem no território goiano, do pagamento dos Dízimos de Miunças e impostos da criação de gado vacum e cavalar. Incentivou assim, a ocupação em massa, dos solos do sudoeste goiano desde meados do século XIX. As atividades mais praticadas eram a pecuária rudimentar que foi iniciada na região por indivíduos originários de Minas Gerais, que também praticavam a agricultura de subsistência. A pecuária era extensiva e desorganizada. A agricultura cabocla privilegiava o cultivo do milho, feijão,

arroz, mandioca e, de forma pouco frequente, a cana e o algodão (MENDONÇA, 2005, p. 136)

O primeiro passo para a construção da freguesia de Rio Verde ocorreu quando, em 1846, José Rodrigues de Mendonça e sua mulher Florentina Cláudia de São Bernardo doaram terras à Nossa Senhora das Dores para formação de seu patrimônio e construção da capela subordinada à Freguesia de São Francisco D'Assis dos Anicuns.

Aos poucos, foram reunindo habitantes em torno da Capela de Nossa Senhora das Dores. Estes começaram a reivindicar a emancipação e a criação da Freguesia das Dores de Rio Verde, o que acabou por ocorrer com a Resolução nº 6 de 05 de agosto de 1848. Ocasão em que o vice-presidente da Província de Goiás, Antônio de Pádua Fleury, decidiu elevar à categoria de Distrito o então povoado.

Resolução Nº 6 de 5 de agosto de 1848

Elevação de Povoado a Distrito (Freguesia)

Antônio de Pádua Fleury, Vice Presidente da Província de Goyaz: Faço saber a todos os seos habitantes que a Assemblea Legislativa Provincial Resloveo, e eu Sanccionei a Resolução seguinte:

Artigo 1º - A Capella da Senhora das Dores erecta no Districto do Rio Verde e filial à Matriz de São Francisco d'Assiz dos anicuns fica elevada à Freguezia de natureza collativa, conservando a mesma denominação.

Art. 2º - O Parocho desta Freguesia perceberá a cngrua annual igual a dos mais parochos da Província.

Art. 3º - Servirá de limites à nova Freguezia o rio Verde, além do Turvo desde as suas primeiras vertentes até a sua foz no rio dos Bois, e por este abaixo até confluir no Paranahiba, e por este abaixo até a sua foz no rio Grande, ou Paraná e por este abaixo até a sua confluência no rio pardo, e por este acima até as suas primeiras vertentes do rio Grande, cabeceira do Araguaia, que serve de divisão com a província de Matto Grosso.

Art. 4º - Não será provida de Parocho a nova Freguezia da Senhora das Dores, sem que o primeiro os seos habitantes promptifiquem a Matriz, e a aparentem com todos os objectos necessários para a decente celebração de Offícios Divinos, e administração de Sacramentos.

Art. 5º - Ficão revogadas todas as disposições em contrario. Mndo por tanto à todas as Authoridades, a quem o conhecimento e execução desta Resolução pertencer, que a cumprão, o facão cumprir tão inteiramente, como n'ella se contem. O Secretario do Governo da Província a faça imprimir, publicar, e correr.

Palácio do Governo da Província de Goyaz aos cinco dias do mes d'Agosto de mil oitocentos e quarenta e oito, vigesimo setimo da Independencia, e do Império [...] (GOIÁS, 1948, p. 01).

Nos anos subsequentes a agricultura desponta como a principal atividade econômica do município, mas, sem dúvida, o grande marco³⁰ de arrancada para o

³⁰ BRASIL. Decreto-Lei nº 1.106, de 16 de junho de 1970. Cria o Programa de Integração Nacional, altera a legislação do imposto de renda das pessoas jurídicas na parte referente a incentivos fiscais e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1965-1988/Del1106.htm>. Acesso em: 23 out. 2014.

desenvolvimento aconteceu em 1970, por meio de incentivos das políticas de desenvolvimento do governo federal. Com a abertura dos cerrados, a agricultura começou a florescer e atraiu agricultores de São Paulo e da região Sul. Eles trouxeram maquinários, tecnologias, recursos e experiências que transformaram o município no maior produtor de grãos de Goiás e um dos destaques do país. Cada vez mais, o município é atrativo para novas empresas e grandes indústrias sem abandonar a atividade que deu início à sua história de sucesso: a agropecuária, cada vez mais moderna e tecnificada.³¹

A relevância do desenvolvimento do município³² pode ser notada na redação da Lei Municipal nº 4.864/2004, que aprova o Plano Municipal de Educação de Rio Verde e dá outras providências. A referida lei caracteriza o município afirmando que o mesmo,

[...] possui infra-estrutura para acolher empresas e pessoas atraídas por busca de novas oportunidades, o que o destaca em relação aos demais do Estado. É o maior produtor de grãos, o maior arrecadador de impostos sobre produtos agrícolas e o maior centro difusor de novas tecnologias do Estado. O comércio e a indústria são um dos mais fortes e competitivos do Estado. O processo de industrialização teve início na década de 70, através da Cooperativa Mista dos Produtores Rurais do Sudoeste Goiano - COMIGO que, aliada a outras e à valorização do cerrado, fizeram com que indústrias de grande porte, com reconhecimento internacional, optassem por se instalar em Rio Verde. [...] As principais vocações econômicas do município são a pecuária, a agricultura, a indústria e o turismo (RIO VERDE, 2004, p. 3).

A produção agrícola do município contempla as mais variadas culturas, como arroz, algodão, soja, milho, sorgo, milheto, feijão, girassol, cana-de-açúcar, fruticultura, etc., com destaque para a produção de soja.

Diante das características do processo de fundação, Rio Verde não apresentou preocupação com escola ou ensino. Vários desbravadores não tinham o propósito de se fixar em solos goianos, pois o objetivo era apenas a exploração por meio da aventura. “Chegar, trabalhar, enriquecer, mas depois regressar, eram os verbos mais pronunciados pelos aventureiros, e por isso, todas as casas que eles construíram nos arraiais e nos campos, não tinham elegância nem conforto” (PIRES, 1998, p. 16).

3.2 A Educação Profissional Técnica em Rio Verde-GO

Como a questão da Educação Técnica Profissional, mais especificamente as Políticas de Formação de Professores para essa modalidade de ensino, é preocupação dessa

³¹ Informações da Assessoria de Imprensa da prefeitura Municipal de Rio Verde.

³² No século passado, Rio Verde desonta entre as demais cidades tanto na economia como na infraestrutura, sendo a primeira cidade do Estado a possuir rede de água encanada.

pesquisa, atemo-nos, inicialmente, em retratar o surgimento dos estabelecimentos que trabalham/trabalharam com essa temática no município de Rio Verde – GO.

Em 1937, foi criado o Patronato Agrícola de Rio Verde. Em 1938, o mesmo passa a ser denominado “Escola Profissional Rural” de Rio Verde, sendo extinta da cidade em 1940, mas foi reaberta na Fazenda Cabeleira³³. No mesmo ano, a escola promoveu a primeira Semana Ruralista de Rio Verde, exercendo desde já grande influência no setor agropecuário da região, por meio de sua Folha Rural. Funcionava, junto a esta escola, a Escola Normal Rural “destinada a formar a mentalidade agrícola indispensável ao progresso material que o país (e o Estado de Goiás) vinha aspirando” (NEPOMUCENO, 1994, p. 142).

Nos anos subsequentes, não existem registros, na história urbana do município, de algum estabelecimento de ensino voltado para o ensino profissional, ou seja, existiam apenas a Escola Profissional Rural e a Escola Normal Rural, mas ambas localizadas na zona rural. Somente no governo Paulo Campos³⁴, que em conjunto com seu secretário, o professor Waldyr Emrich Portilho, transplantaram para Rio Verde o Ginásio Agrícola de Urutaí, que ao longo da história tornou-se o Campus do Instituto Federal Goiano - *Campus Rio Verde*.

O Campus Rio Verde do Instituto Federal Goiano está localizado na região sudoeste do Estado de Goiás. Sua história começou a ser escrita em 5 de junho de 1967, quando é instalado e começa a funcionar como Ginásio Agrícola. Em 1969 é transformado em Colégio Agrícola e em 1979, passa a ser denominado Escola Agrotécnica Federal de Rio Verde – GO. No ano de 2002, por decreto do então presidente da República, a Escola Agrotécnica Federal de Rio Verde passa por uma grande transformação e ganha o nome de Centro Federal de Educação Tecnológica de Rio Verde – GO (Cefet-Rio Verde). Com a expansão da Rede Federal de Ensino, ocorrida a partir de 2008, transforma-se em Instituto Federal e juntamente com mais outros 4 câmpus, instalados nos municípios de Ceres, Iporá, Morrinhos e Urutaí, forma o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano (O CAMPUS, 2014, p. 08).

Atualmente, Rio Verde é um município que apresenta grandes possibilidades. Caracteriza-se por ser região de imigração com perspectivas progressistas por fazer ligação com os grandes centros do país. Além da marca da agropecuária como atividade econômica de peso, o município já está se transformando em centro industrial e atrai inúmeras indústrias.

³³ Hoje Fazenda Fama

³⁴ Foi prefeito do município de Rio Verde – GO de 1960 – 1965.

Assim, Rio Verde – GO é considerada como uma cidade em franco desenvolvimento e, também, área estratégica em vários aspectos da economia, segurança e política. Com a instalação das indústrias, o contingente populacional está aumentando e a faz crescer desordenadamente, aumentando o contingente de mão-de-obra, desemprego, miséria e violência. Além disso, fazem parte deste contexto as transformações culturais que modificam a fisionomia da cidade e alteram os valores, os costumes, fazendo despontar uma história multirregional.

3.3 A Unidade Integrada SESI SENAI Rio Verde: aspectos históricos e organizacionais

A ampliação do parque industrial da Região Sudoeste do Estado de Goiás nos últimos anos da década de 1990, com a instalação em Rio Verde de grandes empresas do setor de alimentação, fez crescer, naturalmente, a demanda por mão de obra especializada. Em meio a esse crescimento econômico, nasce a Escola SENAI Fernando Bezerra, que, a partir do ano de 2006, teve suas atividades integradas às do Serviço Social da Indústria (SESI), constituindo a Unidade Integrada SESI³⁵ SENAI Rio Verde (UISSRV).

A implantação ocorreu em 29 de dezembro de 1998, na mesma área³⁶ onde antes havia funcionado o Centro Regional de Treinamento do Sudoeste (CRTS), instalado no município em 1977. O terreno onde foi construída a Escola, de 19,2 mil metros quadrados, havia sido cedido ao SENAI, em regime de doação, pela Prefeitura de Rio Verde. As modernas instalações da escola integram uma área edificada de mais de 5 mil metros quadrados. A construção foi fruto de parceria entre a instituição e a Prefeitura de Rio Verde – GO, o que propiciou a transformação de um modesto centro de treinamento, então

³⁵ Criado em 1º de julho de 1946, o Serviço Social da Indústria (SESI) é uma instituição aliada das empresas no esforço para melhorar a qualidade da educação e elevar a escolaridade dos brasileiros. Também ajuda a criar ambientes de trabalho seguros e saudáveis e a aumentar a qualidade de vida do trabalhador. Com 1.304 unidades espalhadas pelo Brasil, o SESI mantém uma rede de escolas que oferecem educação básica, educação de jovens e adultos, educação continuada e acompanhamento pedagógico para trabalhadores da indústria e seus dependentes. A instituição também mantém uma rede de bibliotecas, teatros e espaços culturais que facilitam o acesso dos brasileiros ao conhecimento e às artes. Nas pistas de atletismo, piscinas, quadras para jogos e campos de futebol instalados em clubes e centros de atividades do SESI, os trabalhadores e a comunidade encontram programas que estimulam a prática de exercícios físicos, atividades esportivas, lazer e integração social. Para complementar esse trabalho, o SESI mantém programas de prevenção a doenças. São ações que promovem a saúde dos industriários e suas famílias. Ao buscar a educação de qualidade, o bem-estar dos trabalhadores e estimular a gestão socialmente responsável das empresas, o SESI desempenha um papel decisivo para o aumento da competitividade da indústria e o desenvolvimento sustentável do Brasil (O QUE É SESI, 2004, p. 01).

³⁶ A Unidade Integrada SESI SENAI Rio Verde localiza-se na Rua Guanabara, nº 217, Setor Pauzanes, Rio Verde – GO.

existente, em uma moderna escola, dotada de laboratórios de última geração, compatíveis com o nível de exigência tecnológica dos grupos empresariais instalados na região (ASSIS; LIMA, 2012).

Um dos anseios da Escola pode ser notado na redação da placa de inauguração, em que, na ocasião, é retratado que ali contemplava “o novo trabalhador e a nova empresa que todos esperam”.

No início do século XXI, com a ampliação e expansão das áreas de atuação do SENAI, bem como de criação dos cursos de tecnologia, surge em Goiás um novo modelo de gestão da educação oferecido pelo SESI e SENAI. Um modelo integrado de gestão envolvendo tanto o SESI quanto o SENAI. Em 2005, ao passar a responder pela superintendência do SESI concomitantemente com a Diretoria Regional do SENAI, Paulo Vargas propôs e foi aprovado pelos Conselhos Regionais das respectivas instituições que ambas pudessem atuar de forma integrada³⁷, a partir de 2006, oferecendo Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio); Educação do Trabalhador (Alfabetização, Ensino Fundamental e Ensino Médio); Aprendizagem Industrial; Habilitação Técnica de Nível Médio e Graduação Tecnológica. Em meio a nova proposta de gestão, a Escola SENAI Fernando Bezerra, a partir do ano de 2006, tem suas atividades integradas às do SESI, constituindo a Unidade Integrada SESI SENAI Rio Verde (UISSRV).

A UISSRV vem oferecendo formação de recursos humanos nas modalidades de aprendizagem industrial, qualificação profissional, habilitação técnica, especialização e aperfeiçoamento para as áreas de manutenção, supervisão e operação das empresas instaladas na região. Desde o início, também presta às indústrias locais serviços de assistência técnica e tecnológica, contribuindo com a modernização e atualização dos sistemas produtivos.

O SESI SENAI tem forte ligação com as necessidades da indústria e da sociedade. Em termos educacionais, significa o desenvolvimento de cursos que se preocupam tanto com a formação profissional do aluno no mercado de trabalho quanto com sua formação como cidadão. Diversas modalidades preparam pessoas para o mundo do trabalho: a aprendizagem industrial, a habilitação profissional de nível médio e a qualificação profissional são algumas

³⁷ A idéia de formação integrada sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estrão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social. Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. Formação que, neste sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos (CIAVATTA, 2005, p 85).

delas. Outras, como o aperfeiçoamento profissional, servem para atualizar ou complementar os conhecimentos que o trabalhador já possui. É diferente da especialização, que aprofunda as competências adquiridas e pode até mesmo transformar-se em uma nova profissão (UNIDADE..., 2014, p. 38).

Para conhecer melhor as modalidades que a UISSRV trabalha, observe o quadro a seguir e suas descrições.

Quadro 13 – Modalidades e Cursos oferecidos pela Unidade Integrada SESI SENAI Rio Verde – 2014

Modalidade	Cursos	Duração	Carga Horária	Carga Horária Total
Qualificação profissional (Metalmecânica e Eletrotécnica)	Mecânico de Manutenção Industrial	5 meses	3 horas/dia	300 horas
	Torneiro Mecânico	6 meses	3 horas/dia	300 horas
	Electricista Instalador industrial	5 meses	3 horas/dia	250 horas
Aperfeiçoamento profissional	Controladores lógicos Programáveis	2 meses	8 horas/dia (sábado)	60 horas
	Comandos elétricos	1 mês	8 horas/dia (sábado)	40 horas
	Instrumentação Industrial	2 meses	8 horas/dia (sábado)	60 horas
	Segurança em instalações e serviços com eletricidade (NR10)	1 mês	8 horas/dia (sábado)	40 horas
	Segurança na operação de caldeiras	1 mês	8 horas/dia (sábado)	40 horas
	Injeção eletrônica veicular	1 mês	3 horas/dia	30 horas
	Lubrificação automotiva	1 mês	8 horas/dia (sábado)	40 horas
Habilitação Técnica	Técnico em Mecânica - Metalmecânica	2 anos	3 horas/dia	1520 horas
	Técnico em Eletrotécnica - GTD	2 anos	3 horas/dia	1520 horas
PRONATEC	Auxiliar pessoal	1 mês	3 horas	160 horas
	Assistente Administrativo	2 meses	3 horas/dia	160 horas
	Costureiro Industrial	1 mês	4h/vesp. 3 h/not	200 horas
	Electricista de Automóveis	3 meses	4 horas/dia	220 horas
	Electricista Industrial	5 meses	4 horas/dia	300 horas
	Electricista Instalador Predial de Baixa Tensão	2 meses	3 horas/dia	200 horas
	Marceneiro	2 meses	4 horas/dia	200 horas
	Mecânico de Máquinas	5 meses	4 horas/dia	300 horas

Cursos - FAT Ministério do Trabalho e Emprego	Industriais			
	Mecânica Motores Ciclo Otto	3 meses	3 horas/dia	160 horas
	Mecânico Motores Diesel	6 meses	3 horas/dia	360 horas
	Pedreiro	2 meses	4h/vesp. 3 h/not	160 horas
	Técnico em Eletrotécnica	2 anos	4 horas/dias	1200 horas
	Técnico em Mecânica	2 anos	4 horas/dias	1200 horas
	Técnico em Segurança no Trabalho	2 anos	3 horas	850 horas
	Costureiro Industrial	3 meses	4h/vesp. 3 h/not	200 horas
	Mecânico de Motocicletas	5 meses	3 horas	300 horas
	Encanador Instalador industrial	3 meses	4 horas	200 horas
	Caldeireiro	2 meses	3 horas	160 horas
	Mecânico de Motores Ciclo Otto	5 meses	3 horas	260 horas
	Soldador no Processo MIG/MAG	2 meses	3 horas	160 horas
	Carpinteiro de Obras	4 meses	3 horas	200 horas
Ensino Médio Articulado à Educação Profissional (EBEP)	Pintor	4 meses	3 horas	200 horas
	Pedreiro	4 meses	3 horas	200 horas
	Marceneiro	4 meses	3 horas	200 horas
	Eletricista de Automóveis	5 meses	3 horas	200 horas
	Técnico em Eletrotécnica	3 anos	5 horas/dia	1520 horas
	Técnico em Eletroeletrônica	3 anos	5 horas/dia	1520 horas
	Técnico em Mecânica	3 anos	5 horas/dia	1520 horas

Fonte: (UNIDADE..., 2014, p. 38-40).

A expansão do setor sucroalcooleiro na região nos últimos anos fez com que a Unidade se adequasse para formação de mão de obra capaz de atender às necessidades desse segmento industrial. Assim, passaram a ser oferecidos cursos de operação mecânica de máquinas agrícolas e operação de processos para as indústrias, como pode ser visualizado no quadro anterior.

Atento às novas demandas, mas também ciente do papel fundamental que exerce como formador de recursos humanos capacitados para atuar nas indústrias da Região Sudoeste do estado de Goiás, o SENAI, busca atender todos os segmentos existentes [...] Não por acaso, o portfólio inclui hoje uma gama enorme de cursos nas áreas de mecânica de manutenção industrial, eletrotécnica, mecânica automotiva, administração e informática (ASSIS; LIMA 2012, p. 126).

A UISSRV atende a região do Sudoeste Goiano em ações de Educação Básica e Profissional, Lazer, Saúde e Assistência Técnica e Tecnológica nos municípios que compõem sua área geográfica de atuação. As atividades do SENAI, como mencionado antes, iniciaram em 1998, ano de sua inauguração, e as do SESI, em 2003, sob a condição de Polo de Atendimento, sendo que somente no ano de 2006 passou à condição de Centro de Atendimento do Trabalhador (CAT). A comunidade em geral, empresas, entidades representativas e repartições públicas constituem o público atendido pela UISSRV que tem por finalidade

[...] preparar o cidadão para o exercício pleno da cidadania e sua qualificação para o trabalho, visando ao permanente desenvolvimento das aptidões para a vida produtiva, integrando as diferentes formas, desenvolvendo raciocínio crítico e criativo, interligando princípios políticos, filosóficos e éticos e permeando o projeto educativo. No caso da UISSRV, isto ocorre de formas distintas, podendo ser na própria Unidade, no local de trabalho, sob a forma de educação à distância, através de aproveitamento de estudos, por meio de parcerias com instituições de ensino (UNIDADE..., 2013, p. 9).

Importante destacar que a elaboração da Proposta Pedagógica da UISSRV foi fundamentada tanto nas diretrizes nacionais de educação, quanto nas diretrizes do sistema SESI SENAI de educação, em especial, seguem as políticas e diretrizes nacionais de educação das quais a Proposta Pedagógica da instituição se amparou.

- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
- Parecer CNE/CEB nº 17/97. Estabelece as diretrizes operacionais para a educação profissional em nível nacional.
- Decreto nº 2.494, de 10 de Fevereiro de 1998. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências.
- Parecer CNE/CEB nº 15/98. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.
- Resolução CEB nº 3, de 26 de junho de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.
- Parecer CNE/CEB n. 16 de 05 de outubro de 1999. Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico.
- Lei nº 10.097, de 19 de dezembro de 2000. Altera dispositivos da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943.

- Decreto 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências.
- Parecer CNE/CEB nº 39/2004. Aplicação do Decreto nº 5.154/2004 na Educação Profissional Técnica de nível médio e no Ensino Médio.
- Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
- Parecer CNE/CEB nº 11/08. Proposta de instituição do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio.
- Resolução nº 3, de 9 de julho de 2008. Dispõe sobre a instituição e implantação do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio.
- Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec); altera as Leis nº 7.998, de 11 de janeiro de 1990, que regula o Programa do Seguro-Desemprego, o Abono Salarial e institui o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), nº 8.212, de 24 de julho de 1991, que dispõe sobre a organização da Seguridade Social e institui Plano de Custeio, nº 10.260, de 12 de julho de 2001, que dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior, e nº 11.129, de 30 de junho de 2005, que institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem); e dá outras providências.

Outro fato importante, é que com a publicação da Lei 12.513, de 26 de outubro de 2011, o SENAI passou a integrar o sistema federal de ensino, com autonomia para a criação e oferta de cursos e programas de educação profissional e tecnológica, mediante autorização dos respectivos Conselhos Regionais do SENAI.

É interessante destacar que, como observado no capítulo anterior, o SENAI criou o Programa PRÓ-DOCENTE com o intuito de capacitar e formar os professores para as escolas e unidades SENAI de todo o Brasil. No entanto, a UISSRV e as unidades SENAI do estado de Goiás não aderiram ao programa no sentido de oferecê-lo, mas ratificaram aos seus colaboradores a sua importância, visto que o mesmo é ofertado por meio da EaD (UNIDADE..., 2013).

Ao longo de 37 anos de fundação, desde o antigo Centro Regional de Treinamento do Sudoeste passando pela Escola SENAI Fernando Bezerra e atual Unidade Integrada SESI SENAI Rio Verde, o SENAI contou e conta com profissionais dirigentes engajados

com a missão e visão da instituição que estão à frente. No quadro abaixo, destacamos os dirigentes do SENAI em Rio Verde desde sua fundação até os dias atuais. Cabe registrar, aqui, que ao longo desses 37 anos, a instituição foi dirigida oito anos por uma mulher, fato relevante, já que o ramo industrial está entre os grandes setores da economia brasileira em que as mulheres estão em menor número.

Quadro 14 – Dirigentes do SENAI em Rio Verde – Antigo Centro Regional de Treinamento do Sudoeste e atual Unidade Integrada SESI SENAI Rio Verde

Nº	DIRIGENTES	PERÍODO	INSTITUIÇÃO
01	Diretor Wilson Gilberto Pereira Junior	14/02/1977 a 17/09/1982	Centro Regional de Treinamento do Sudoeste
02	Diretor Donaldo Alberto Ferreira	15/02/1984 a 01/06/1986	Centro Regional de Treinamento do Sudoeste
03	Diretora Eni Soares de Oliveira	01/06/1986 a 24/03/1993	Centro Regional de Treinamento do Sudoeste
04	Diretor Onion Carrijo França	15/09/1996 a 01/10/1999	Centro Regional de Treinamento do Sudoeste
05	Diretor Alexandre Mendonça de Barros	01/10/1999 a 01/07/2003	Centro Regional de Treinamento do Sudoeste e Escola SENAI Fernando Bezerra
06	Diretor Robert de Souza Bonuti	01/02/2004 a 02/12/2012	Escola SENAI Fernando Bezerra e Unidade Integrada SESI SENAI Rio Verde
07	Diretor Hélio Santana	A partir de 02/04/2012	Unidade Integrada SESI SENAI Rio Verde

Fonte: Elaborado pelo autor com base em: ASSIS, Deire; LIMA, Dehovan. **Da carpintaria à automação industrial.** Goiânia: SENAI-DR, 2012, p. 126.

Importante salientar que por meio dos serviços técnicos e tecnológicos prestados pela UISSRV, as empresas da região contam com um corpo profissional capaz de oferecer as mais atualizadas informações, necessárias ao desenvolvimento dos processos produtivos. Há desde consultorias na gestão de produção até serviços laboratoriais, sempre com a possibilidade de uso da rede de laboratórios e de tecnologia que integram o SENAI para a disseminação das informações por meio de cursos e palestras.

3.4 Política Educacional e Formação de Professores para o Ensino Técnico na Unidade Integrada SESI SENAI Rio Verde: uma submissão consentida?

O ponto central desta pesquisa consiste em verificar uma possível “submissão consentida” das políticas de formação de professores para os cursos técnicos

profissionalizantes, no âmbito da UISSRV, às novas exigências postas pelas formas de produção e trabalho. Para tanto, inicialmente, discutiremos a questão do “consentimento”.

Sabe-se que em uma sociedade capitalista, a realização dos seus interesses é uma condição necessária, mas não suficiente, para a concretização dos seus objetivos ou de qualquer outro grupo. Essa correlação existente entre a organização de uma sociedade, cujo interesse do capital é abrir a possibilidade para o estabelecimento de um sistema hegemônico³⁸. Sistema esse, no qual a classe de quem detém os meios de produção passa a ser concebida como a personificação dos interesses universais, fazendo com que os conflitos políticos tornem-se estruturados como conflitos acerca da realização de interesses materiais dentro dos limites do capitalismo. Assim sendo, essa lógica somente pode ser reproduzida sob a condição dos assalariados “consentirem” com esta organização de sociedade (PRZEWORSKI, 1989).

O termo “consentimento” é empregado para evitar as conotações psicológicas frequentemente associadas ao conceito de legitimidade. *O consentimento subjacente à reprodução das relações capitalistas não consiste em estados de espírito individuais, e sim em características pertinentes ao comportamento de organizações.* Não deve ser entendido em termos psicológicos ou morais. O consentimento é *cognitivo e manifesta-se no comportamento*. Os agentes sociais, individuais e coletivos, não andam por ai repletos de ‘predisposições’ que simplesmente põem em prática. As relações sociais estabelecem estruturas de escolhas segundo as quais as pessoas percebem, avaliam e agem. *As pessoas consentem quando escolhem determinadas linhas de ação e quando seguem na prática essas escolhas [...] (PRZEWORSKI, 1989, p. 175, grifos do autor).*

Partindo das observações elencadas anteriormente, o consentimento, por ser cognitivo, deve ser entendido em sua relação com o comportamento. Desse modo, torna-se importante retratá-lo pelo viés dos industriais e da classe trabalhadora, no período da Revolução Industrial. Afinal, com a industrialização em um ritmo acelerado jamais visto, a indústria iria exigir um novo tipo de trabalhador, este, por sua vez, com comportamentos novos.

A proliferação da indústria iria exigir um novo tipo de trabalhador. Já não bastaria que fosse piedoso e resignado, embora isto continuasse sendo conveniente e necessário. A partir de agora, devia aceitar trabalhar para outro e fazê-lo nas condições que este outro lhe impusesse. Se os meios para dobrar os adultos iam ser a fome, o internamento ou a força, a infância (os adultos das gerações seguintes) oferecia a vantagem de poder ser modelada desde o princípio de acordo com as necessidades da nova ordem capitalista e industrial, com as novas relações de produção e os novos processos de trabalho. A fé, a piedade, a

³⁸ Organizado como uma democracia capitalista, o sistema hegemônico estabelece uma forma de compromisso de classes, no sentido de que nesse sistema nem o agregado dos interesses dos capitalistas individuais nem os interesses dos assalariados organizados podem ser violados além de limites específicos (PRZEWORSKI, 1989, p. 174).

humildade, a resignação ou as promessas de que o reino dos céus passaria a ser dos pobres e que os últimos seriam os primeiros podiam ser suficientes para obter a submissão passiva do trabalhador, especialmente do camponês fragmentado, ignorante e apegado incondicionalmente às normas da propriedade, mas não para conseguir a submissão ativa que o trabalho industrial exige do operário assalariado. Os cercamentos, a dissolução dos laços de dependência, a superpopulação relativa e a ruína dos pequenos artesãos bastavam para que a força de trabalho aparecesse no mercado por seu valor de troca, mas não asseguravam a extração de seu valor de uso. Para isto era necessário o concurso da vontade do trabalhador, e portanto nada mais seguro que moldá-la desde o momento de sua formação (ENGUITA, 1989, p. 113-114).

O instrumento idôneo necessário para a moldagem do trabalhador vem sendo, também, as instituições escolares. Não que estas tivessem sido criadas necessariamente para este fim, mas por estarem constituídas por meio das *múltiplas determinações*. Tais instituições são utilizadas como espaços de moldagem e criação de trabalhadores dotados de novos comportamentos, ou seja, de sujeitos “cem por cento” compatíveis com a nova indústria e os novos processos de trabalho institucionalizados (ENGUITA, 1989).

Przeworski (1989, p. 175) elucida que

Os assalariados³⁹ dão seu consentimento à organização capitalista da sociedade quando agem como se fossem capazes de melhorar suas condições materiais dentro dos limites do capitalismo. Mais especificamente, consentem, quando agem coletivamente como se o capitalismo fosse um jogo de soma positiva, ou seja, quando cooperam com os capitalistas ao escolher suas estratégias.

Nessa lógica, uma dúvida nos é imposta, por que o capitalismo foi tão capaz de dar forma à escolarização? Enguita (1989) salienta que é algo relativamente fácil de compreender, abordando, para tanto, seis pontos de discussão.

Em primeiro lugar, as grandes empresas capitalistas sempre exerceram uma grande influência sobre o poder político, quando não foram capazes de instrumentalizá-lo abertamente. Em segundo lugar, além das autoridades públicas foram apenas os “filantropos” recrutados ou auto-recrutados entre as fileiras do capital os que puderam prover de fundos um grande número de iniciativas privadas e, de preferência, como é lógico, as que mais se ajustavam a seus desejos e necessidades. Em terceiro lugar, os supostos beneficiários das escolas ou os que atuavam em seu nome sempre viram estas, essencialmente ou em grande medida, como um caminho para o trabalho e, sobretudo, para o trabalho assalariado, aceitando, por conseguinte, de boa ou má vontade, sua subordinação as demandas das empresas. Em quarto lugar, as escolas, como organizações que são, tem elementos em comum com as empresas que facilitam

³⁹ Da perspectiva do capital - e tão somente dessa perspectiva - a distinção fundamental a ser feita é entre as atividades assalariadas que produzem mais-valia e aquelas que não produzem mais-valia. Dessa perspectiva - muito restrita - os trabalhadores assalariados se dividem em dois grandes agrupamentos. O primeiro é composto: 1) pelos trabalhadores que, no agrobusiness, nas fábricas e no transporte, transformam a natureza; e, 2) também por aqueles trabalhadores que, no setor de serviços, produzem mais-valia, como o professor da escola privada e outras atividades assemelhadas [...] (LESSA, 2008, p. 447).

o emprego das primeiras como campo de treinamento para as segundas. Em quinto lugar, as empresas sempre apareceram na sociedade capitalista como o paradigma da eficiência e gozaram sempre de uma grande legitimidade social, seja como instituições desejáveis ou como instituições inevitáveis - exceto em alguns períodos de agitação social, os mesmos em que também se viram questionadas as escolas -, convertendo-se assim em um modelo a imitar para as autoridades educacionais. E, em último lugar, mas não por sua importância, convém recordar que as escolas de hoje não são o resultado de uma evolução não conflitiva e baseada em consensos generalizados, mas o produto provisório de uma longa cadeia de conflitos ideológicos, organizativos e, em um sentido amplo, sociais (ENGUITA, 1989, p. 131).

Nesse sentido, por meio da Proposta Pedagógica de 2014, da UISSRV e do Regimento Comum das Unidades Integradas SESI/SENAI de Goiás, podemos afirmar que a UISSRV atende à lógica do mercado ao qual pertence, ou seja, a região Sudoeste do estado de Goiás, oferecendo o seu trabalho de forma consentida aos anseios aos quais ela mesma precisa para se manter no próprio mercado.

A condição para a reprodução do consentimento é que o sistema hegemônico, baseado na propriedade privada dos meios de produção, produza resultados que satisfaçam, em certo grau, os interesses materiais de curto prazo de vários grupos (GRAMSCI apud PRZEWORSKI, 1989). Quanto à essa satisfação, a UISSRV consegue atender a demanda da região, oferecendo em seu catálogo mais de quarenta cursos de formação nas mais variadas modalidades da educação profissional e tecnológica, como foi abordado anteriormente no trabalho. Ela vem oferecendo formação de recursos humanos nas seguintes modalidades: aprendizagem industrial, qualificação profissional, habilitação técnica, especialização e aperfeiçoamento para as áreas de manutenção, supervisão e operação das empresas instaladas na região e serviços de assistência técnica e tecnológica.

Portanto, na interpretação desse autor, a reprodução de uma determinada forma de relações sociais está condicionada aos resultados dos conflitos organizados no âmbito dessas relações sociais. Essa é, teoricamente, uma resposta radical. Suas amplas implicações tornam-se evidentes quando se contrasta essa interpretação com as teorias que atribuem a forma específica de disposições sociais, quer seja o mercado ou a democracia, a alguma misteriosa espécie de acordo, contrato ou consenso a priori sobre essas formas de organização. Para Gramsci, não há necessidade de nenhum consenso prévio. Apenas o consentimento a posteriori está contido nos alicerces da ordem social capitalista. Esse consentimento é socialmente organizado: todo o edifício das organizações social e política é erguido para gera-lo. Entretanto, esse consentimento não pode ser mantido perenemente se não corresponder aos verdadeiros interesses dos que consentem. A legalidade, segundo Gramsci, não é condição suficiente para o consentimento. Mesmo que a legitimidade constitua uma “disposição generalizada [...] para aceitar decisões de conteúdo ainda indeterminado”, essa disposição deve ser continuamente reforçada pelo conteúdo. A “legitimidade” resume-se em uma suspensão da negação do consentimento. Proporciona simplesmente um horizonte de tempo além do qual esse consentimento, independentemente do quanto meticulosamente organizado, não mais será dado se não encontrar

resultados reais nos interesses materiais (PRZEWORSKI, 1989, p. 175-176, grifos do autor).

O consentimento dado às relações sociais existentes, portanto, é sempre provisório. O “fim da ideologia” jamais será possível; nenhuma ordem social existe de modo definitivo. O consentimento com o capitalismo é permanentemente condicional: existem limites materiais além dos quais ele não será dado e que além desses limites haverá crises. (PRZEWORSKI, 1989).

Nesse sentido, as relações existentes entre formação e mercado de trabalho são cada vez mais complexas e centrais para o desenvolvimento. Uma melhor compreensão dessa interação é, na medida do possível, antecipar tendências de futuro. Isso torna-se essencial para o planejamento tanto do Estado brasileiro quanto dos agentes privados, no caso SENAI.

O cenário atual da economia nacional com nível de crescimento econômico relativamente modesto e situação de pleno emprego tem causado perplexidade em analistas de diferentes orientações teóricas e metodológicas. Os investimentos de longo prazo das empresas e do governo desempenham uma função importante na definição das necessidades futuras de formação e qualificação profissional (IPEA, 2012, p. 09).

Nessa mesma linha de raciocínio, torna-se de suma importância perceber em fontes documentais o posicionamento do SENAI, mais especificamente, da UISSRV, quanto a essas relações vistas anteriormente. O Regimento Comum das Unidades Escolares SESI e SENAI em Goiás, em seu Art. 6º, esclarece que a Educação Básica do SESI e a Educação Profissional do SENAI será regida por sete finalidades, como segue na citação abaixo.

Artigo 6º - [...]

I - desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores;

II - permitir a jovens e adultos a aquisição das condições de laborabilidade, numa perspectiva ampla de acesso ao mundo do trabalho;

III - vislumbrar o educando como sujeito, autor de seu conhecimento, possibilitando continuamente a produção de novos saberes pela pesquisa, para que o mesmo possa produzir conhecimentos ao longo da vida;

IV - possibilitar o desenvolvimento do educando na cultura do empreendedorismo, da responsabilidade social, da ecosustentabilidade e da inovação e criatividade, como elementos de uma educação emancipadora, propulsores do desenvolvimento sustentável;

V - estruturar uma oferta de formação diversificada e de qualidade, capaz de responder eficazmente às necessidades das empresas e de pessoas que buscam:

a) inserção no mercado de trabalho;

b) aperfeiçoamento ou especialização em suas funções;

c) reconversão e requalificação de profissionais;

VI - possibilitar, mediante exames, de comprovação, o aproveitamento de competências já adquiridas, tanto em sistemas formais de ensino quanto pela vivência real de trabalho em situações não formais;

VII - formar o cidadão produtivo contribuindo para a ampliação da competência coletiva, condição necessária à melhoria da qualidade de vida da população brasileira.

(SENAI-GO.DET/GEP-GO/SESI-GEB-GO, 2008, p. 06).

Importante observar que essas finalidades traduzem os anseios do mundo do trabalho, que é um dos objetivos do SENAI. Desse modo, enquanto uma instituição de reprodução do trabalho e de sua sociabilidade, torna-se necessário o engajamento de toda a equipe de funcionários e principalmente os que ocupam a função docente. Essa ocupação traz uma inquietação, a saber: as políticas educacionais para a formação de professores que trabalham na Educação Profissional Técnica. Assim, entendemos que é indispensável trazermos os objetivos dessa modalidade educacional para a UISSRV.

Artigo 16 - A educação profissional, conducente ao desenvolvimento de aptidões para a vida, proporcionará ao cidadão um conjunto de competências, preparando-o para atuar no mundo do trabalho.

Parágrafo único - A educação profissional e tecnológica tem por objetivos:

I - na formação inicial e continuada - proporcionar a jovens e adultos conhecimentos, habilidades e o desenvolvimento de atitudes que permitam a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização, em todos os níveis de escolaridade, objetivando o desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva e social;

II - na educação profissional técnica de nível médio - proporcionar habilitação técnica a educandos concluintes do ensino médio ou nele matriculados;

III - na educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação - proporcionar educação superior na área tecnológica a concluintes do ensino médio, ou equivalente, bem como os cursos de pós-graduação para os concluintes de curso de graduação ou demais cursos superiores, obedecida a legislação vigente (SENAI-GO.DET/GEP-GO/SESI-GEB-GO, 2008, p. 08-09).

Como é discutido no Artigo 8º do Regimento Comum, a UISSRV será

[...] mantida e supervisionada, ou assistida e supervisionada pela administração regional, poderá oferecer serviços técnicos e tecnológicos, **visando ao aprimoramento do processo institucional e ao fortalecimento da indústria e da região onde se encontra inserida** (SENAI-GO.DET/GEP-GO/SESI-GEB-GO, 2008, p. 06, grifo nosso).

O oitavo artigo do Regimento Comum nos remete ao caráter de conformidade entre a Unidade SESI/SENAI e as indústrias da região sudoeste de Goiás, sendo que a Unidade visa o fortalecimento dessa indústria. Para tanto, todo o seu planejamento estratégico deve estar pautado por essa conformidade, afinal, as indústrias colaboram financeiramente para

a instituição, o que mais uma vez caracteriza uma “submissão consentida”, já que estabelece um regime de correlação de forças.

A Seção “Dos direitos e deveres dos agentes do processo educativo”, no Capítulo I, “Dos agentes do processo educativo”, aborda em seu Art. 66 que

Artigo 66 - Agentes do processo educativo são todos os profissionais que exercem atividades de docência ou que oferecem suporte pedagógico direto, incluídas as atividades de direção ou de administração escolar, apoio técnico ou de coordenação/orientação, além dos educandos, da família e dos representantes da comunidade junto à unidade escolar (SENAI-GO.DET/GEP-GO/SESI-GEB-GO, 2008, p. 17).

Na mesma seção “Dos direitos e deveres dos agentes do processo educativo”, no Capítulo III “Dos docentes”, o regimento trata a respeito dos direitos e deveres dos docentes das Unidades SESI SENAI no Estado de Goiás. Em relação aos deveres dos docentes, o Regimento traz, em seu Art. 73,

Artigo 73 - São deveres do docente:

- I - participar da elaboração da Proposta Pedagógica Institucional da unidade;
- II - elaborar e cumprir plano de ensino, segundo as diretrizes constantes da Proposta Pedagógica Institucional da unidade.
- III - zelar pela aprendizagem e comprometer-se com o processo de formação integral do educando;
- IV - estabelecer estratégias de recuperação para o educando com rendimento insuficiente;
- V - ministrar as aulas nos dias letivos e horários estabelecidos, além de participar dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
- VI - colaborar nas atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade;
- VII - orientar o educando sobre normas e procedimentos de higiene e segurança no trabalho;
- VIII - respeitar as normas administrativas e pedagógicas da unidade escolar;
- IX - participar de reuniões e dos núcleos ou equipes, quando solicitado (SENAI-GO.DET/GEP-GO/SESI-GEB-GO, 2008, p. 19).

Nota-se que os deveres docentes, regulamentados pelo regimento, vêm ao encontro com os regulamentados pela LDBEN 9.394/96 para a Educação Básica. Quanto ao quesito direito docente, abordado no Art. 72, o regimento enfatiza basicamente sobre a liberdade de manifestação de ideias que melhorem o processo de ensino aprendizagem, apoio técnico e pedagógico, além de assegurar as condições adequadas de trabalho. O inciso IV que é, mais controverso, salienta como direito do docente de “IV - participar de programas de atualização, especialização e aperfeiçoamento profissional continuado, na busca de seu

auto-desenvolvimento” (SENAI-GO.DET/GEP-GO/SESI-GEB-GO, 2008, p. 19). Isso nos mostra uma pré-disposição pelo SESI SENAI na dimensão da formação continuada.

Como já mencionado no primeiro capítulo, desta dissertação, o documento base para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio (2007) afirma que a formação de professores para o ensino profissional técnico deve ocorrer em duas dimensões, como já abordado antes: na dimensão da formação inicial e continuada (BRASIL, 2007). Assim, pudemos verificar que na UISSRV a prática da formação continuada é regulamentada como um direito em seu Regimento. Já a formação inicial é materializada na forma de contratação em regime celetista, tendo como exigência de investidura no cargo Curso de Licenciatura, Didática ou Prática de Ensino e, ainda, embasamento teórico e prático de pedagogia do adolescente.

Com se trata de uma empresa de direito privado, para suprir vagas em seu quadro de colaboradores, a UISSRV realiza processos seletivos para contratação de pessoal no regime celetista Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), portando, sem garantia de estabilidade aos aprovados, salvo os casos previstos em lei.

A Gerência de Recursos Humanos e Conhecimento (GERHC) do SESI/GO instaura processo de recrutamento de candidatos interessados em participar de processo de seleção para provimento de vagas para docentes e para eventual formação de cadastro-reserva para o preenchimento dos cargos que vagarem na instituição.

A formação inicial dos professores para atuarem na educação profissional técnica é alvo de muitas polêmicas que já foram abordadas ao longo do trabalho. Nesse sentido, pretende-se, com a análise do processo de seleção nº 267/2014, regulamentado pela GERHC sob o nº 267-2014-1, descrever os critérios e procedimentos estabelecidos pela UISSRV para contratação de docentes, percebendo até que ponto existe uma “submissão consentida” na política de contratação de professores para a instituição.

O processo de seleção é conduzido e realizado por comissão, conforme o cargo e de acordo com o disposto na Instrução Normativa (IN) 035 – Recrutamento e Seleção de Pessoal, do Sistema de Gestão da Qualidade ISO 9001, e demais instruções determinadas pela Diretoria Regional. O quadro abaixo traz informações referentes à vaga, aos requisitos e às atividades a serem desenvolvidas.

Quadro 15 – Processo Seletivo nº 267/2014 – Professor de Física

Vaga	Requisitos para o Cargo/Função	Atividades a serem desenvolvidas
<p>- Cargo: Professor (a) de Ensino Médio</p> <p>- Função: Professor (a) de Ensino Médio/Física</p> <p>- Carga Horária: 30 horas (07:00 às 10:00 às 13:30 às 16:30)</p> <p>- Salário: R\$ 24,20 h/a</p> <p>- Local de trabalho: Unidade Integrada SESI/SENAI Rio Verde.</p>	<p>1. Ensino superior completo</p> <p>Licenciatura em: Física;</p> <p>2. Embasamento teórico e prático de pedagogia do adolescente;</p> <p>3. Didática e prática de ensino;</p> <p>4. Pacote Office.</p>	<p>Promover a educação, planejando as ações educacionais sob sua responsabilidade, relativa ao componente da matriz curricular do ensino médio, avaliando, pesquisando, revendo as práticas pedagógicas, organizando as atividades interdisciplinares que facilitem o desenvolvimento do raciocínio abstrato, reflexão crítica para a compreensão política e social dos alunos, realizando tarefas administrativas e de apoio às atividades escolares para executar o planejamento anual.</p>

Fonte: EDITAL nº 267/2014, p. 01.

A questão da comprovação da formação inicial é de extrema importância para o docente. A UISSRV ratifica essa importância crucial, como pode ser visualizado nos itens que se seguem do Edital nº 267/2014.

2.5.1 Os candidatos que informarem Formação Escolar e/ou Experiência Profissional e não apresentarem a documentação comprobatória, ou apresentarem de forma incompleta, serão desclassificados do processo.

2.5.2. Para comprovação de escolaridade exigida, serão aceitos apenas diploma reconhecido pelo MEC para os cargos de exigência de nível superior, técnico, ensino médio e/ou fundamental. No caso de recém formados (em período de até 06 meses), será aceito declaração de conclusão de curso com validade máxima de 30 dias.

2.5.3. É de exclusiva responsabilidade do candidato, sob as penas de lei, as informações fornecidas no ato da inscrição. Qualquer incorreção ou ausência de informação que leve ao indeferimento de sua inscrição, não será passível de recurso (EDITAL nº 267/2014, p. 01).

O processo de seleção é composto por cinco etapas, obedecendo o estabelecido na IN 035, com flexibilidade para atender às particularidades de cada cargo específico, conforme a necessidade. Observe as etapas do Edital 267/2014 da UISSRV.

Quadro 16 - Etapas a serem realizadas no processo seletivo nº 267/2014

ETAPAS DO PROCESSO DE SELEÇÃO	
1 ^a E T A P A	Avaliação curricular: de caráter eliminatório, com o objetivo de verificar o atendimento ou não aos pré-requisitos do cargo relativo à escolaridade e experiência profissional, conforme estabelecido neste comunicado.
2 ^a E T A P A	Prova de conhecimentos específicos: de caráter eliminatório, tem por objetivo avaliar conhecimentos teóricos específicos relacionados ao cargo, conforme a área de atuação. Os conhecimentos exigidos serão verificados por meio da realização de provas, conforme pré-requisitos do cargo/função. Serão habilitados nesta etapa os candidatos que alcançarem nota $\geq 6,0$ (seis) pontos.
3 ^a E T A P A	Aula teste: de caráter eliminatório, consiste em apresentação de aula prática ministrada pelo candidato e observada por equipe técnica da Unidade. Temas da Aula Teste: três (03) temas serão indicados, porém, apenas um (1) será escolhido (sorteado) pela banca examinadora na presença do candidato e este terá 20 (vinte) minutos para explanar o conteúdo. Critérios avaliados: Plano de aula; Domínio da Turma; Interação professor x Aluno; Domínio do conteúdo da aula; Metodologia utilizada adequada; Capacidade de se comunicar claramente, de forma que ouvinte compreenda com facilidade; Capacidade de visualizar novas ideias que agregam valor ao conteúdo ministrado; Alcance do objetivo proposto no plano de aula; Utilização do tempo previsto para realização da aula; Recursos pedagógicos coerentes como o conteúdo ministrado. Serão habilitados nesta etapa os candidatos que alcançarem nota $\geq 6,0$ (seis) pontos.
4 ^a E T A P A	Avaliação técnica: de caráter eliminatório, será realizada pelo Gerente/Diretor da unidade solicitante e/ou pessoa designada, averiguando conhecimentos e experiências técnicas e profissionais descritas na MRC - Matriz de Responsabilidades e Competências do SESI/GO. Para cada competência técnica identificada será atribuída pontuação, levando em consideração o nível necessário para função, e o nível apresentado pelo candidato. Serão habilitados nesta etapa os candidatos que alcançarem nota $\geq 6,0$ (seis).
5 ^a E T A P A	Avaliação de potencial: de caráter classificatório, visa identificar características de personalidade, aptidão e potencial, buscando a adequação do candidato para o exercício do respectivo cargo e a considerar as necessidades, exigências e peculiaridades descritas na MRC- Matriz de Responsabilidades e Competências do SESI/GO. Permite a elaboração da avaliação de potencial, baseada na aplicação de testes psicológicos para averiguar habilidades, atitudes e traços de personalidade desejáveis para o desempenho do cargo e entrevista psicológica, que poderá ser realizada de forma individual ou coletiva (dinâmicas/ jogos), que consistirá na verificação qualitativa das habilidades e experiências profissionais exigidas.

Fonte: Adaptado do EDITAL nº 267/2014, p. 02.

O caráter de “submissão consentida” é mais expressivo na 5^a etapa do processo seletivo. Afinal, como abordado antes, o consentimento consiste em características

comportamentais tanto da organização quanto do trabalhador, de maneira que os indivíduos consentem quando escolhem linhas de ação específicas e quando seguem na prática essas escolhas. Portanto, a avaliação de potencial funciona como um mecanismo de verificação de características comportamentais, indispensáveis ao consentimento. Ela é vista de maneira subliminar e maquiada, por meio de aferição de características de personalidade, aptidão e potencial, aplicação de testes psicológicos para averiguar habilidades, atitudes e traços de personalidade desejáveis para o desempenho do cargo.

Nesse sentido, só são considerados aprovados no processo de seleção, os candidatos que obtiverem aprovação em todas as etapas previstas no processo seletivo. A esse respeito, o Parecer do CNE/CEB nº 16/99 que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico esclarece que

Pressupondo que este docente tenha, principalmente, experiência profissional, seu preparo para o magistério se dará em serviço, em cursos de licenciatura ou em programas especiais. Em caráter excepcional, o docente não habilitado nestas modalidades poderá ser autorizado a lecionar, desde que a escola lhe proporcione adequada formação em serviço para esse magistério. Isto porque, em educação profissional, quem ensina deve saber fazer. Quem sabe fazer e quer ensinar deve aprender a ensinar. A mesma orientação cabe ao docente da educação profissional de nível básico, sendo recomendável que as escolas técnicas e instituições especializadas em educação profissional preparem docentes para esse nível (BRASIL, 1999, p. 35).

É sabido por meio do Regimento e Edital de contratação docente que a UISSRV prioriza a formação inicial e continuada de seus docentes, sendo que a formação inicial está intimamente correlacionada à formação continuada. Dessa maneira, a educação profissional técnica deverá ser considerada não apenas com relação a competências que estão ligadas de forma direta ao ensino de alguma profissão, mas também com outros conhecimentos e atributos de suma necessidade, tais como salienta o Parecer do CNE/CEB nº 16/99.

Outros conhecimentos e atributos são necessários, tais como: conhecimento das filosofias e políticas da educação profissional; conhecimento e aplicação de diferentes formas de desenvolvimento da aprendizagem, numa perspectiva de autonomia, criatividade, consciência crítica e ética; flexibilidade com relação às mudanças, com a incorporação de inovações no campo de saber já conhecido; iniciativa para buscar o autodesenvolvimento, tendo em vista o aprimoramento do trabalho; ousadia para questionar e propor ações; capacidade de monitorar desempenhos e buscar resultados; capacidade de trabalhar em equipes interdisciplinares. Para o desenvolvimento dos docentes a escola deve incorporar ações apropriadas no seu projeto pedagógico. Outras instâncias de cada sistema de ensino deverão, igualmente, definir estratégias de estímulo e cooperação para esse desenvolvimento, além da própria formação inicial desses docentes. Finalmente, um exercício profissional competente implica em um efetivo preparo para enfrentar situações esperadas e inesperadas, previsíveis e

imprevisíveis, rotineiras e inusitadas, em condições de responder aos novos desafios profissionais, propostos diariamente ao cidadão trabalhador, de modo original e criativo, de forma inovadora, imaginativa, empreendedora, eficiente no processo e eficaz nos resultados, que demonstre senso de responsabilidade, espírito crítico, auto-estima compatível, autoconfiança, sociabilidade, firmeza e segurança nas decisões e ações, capacidade de autogerenciamento com autonomia e disposição empreendedora, honestidade e integridade ética. Estas demandas em relação às escolas que oferecem educação técnica são, ao mesmo tempo, muito simples e muito complexas e exigentes. Elas supõem pesquisa, planejamento, utilização e avaliação de métodos, processos, conteúdos programáticos, arranjos didáticos e modalidades de programação em função de resultados. Espera-se que essas escolas preparem profissionais que tenham aprendido a aprender e a gerar autonomamente um conhecimento atualizado, inovador, criativo e operativo, que incorpore as mais recentes contribuições científicas e tecnológicas das diferentes áreas do saber (BRASIL, 1999, p. 35-36).

Portanto, muitos desafios no contexto atual da Educação Profissional Técnica já foram vencidos, e outros ainda devem ser, entre eles: aquele que se refere à formação e às condições docentes, já que, como vimos, as políticas propostas, muitas vezes, são ambíguas e não auxiliam de fato a realidade das escolas, principalmente, aquelas que trabalham com aprendizagem, formação inicial e continuada, além do ensino técnico de nível médio. Isso torna possível, entre outros fatores, continuar a ofertar as disciplinas de seu currículo por professores com ou sem formação específica e com ou sem vínculo empregatício nas escolas. Cabe destacar que a UISSRV, como foi possível verificar, se preocupa com a formação tanto inicial quanto continuada de seus docentes, visto que já existe uma política institucional de contratação de docentes com formação pedagógica e também amparo legal para complementação pedagógica em cursos de formação continuada.

Em suma, no presente capítulo, apontamos brevemente os aspectos históricos do município de Rio Verde, sua economia fundamentada basicamente na agricultura e na pecuária. Debruçamo-nos em descrever e analisar o processo de implantação da Escola SENAI Fernando Bezerra até a sua integração com o SESI, constituindo então a UISSRV. Analisamos as modalidades de cursos oferecidos pela Unidade, e a sua ligação com o mercado de trabalho da região. Abordamos, também, como é vista a Educação Profissional pela instituição e o caráter de submissão consentida da política de formação de professores adotada pela UISSRV, por meio dos vieses da formação inicial e continuada. Por fim, destacamos como é feito o processo seletivo para provimento de cargos docentes e até que ponto existe um consentimento nesse processo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo principal desta pesquisa consistiu em investigar as políticas educacionais de formação de professores do ensino técnico profissional, no âmbito da Unidade Integrada SESI/SENAI no município de Rio Verde – Goiás, no período de 2006 a 2013. Pesquisar políticas educacionais de formação docente, para a modalidade da educação profissional técnica, tem suas limitações. Afinal, como foi visto no decorrer desta pesquisa, são poucas as diretrizes nacionais que abordam a temática em questão. É importante salientar que diretrizes, as quais abordam a educação profissional em um âmbito geral, são encontradas em quantidades bastante significativas. Essas limitações de políticas são observadas também no que diz respeito ao próprio SENAI.

A presente pesquisa teve como motivação a busca de respostas para a seguinte inquietação: como a política educacional de formação de professores do Ensino Técnico Profissional está submetida e consentida às novas formas de trabalho e produção na Unidade Integrada SESI SENAI, no município de Rio Verde – Goiás? Na busca de responder às nossas inquietações, surgiram algumas indagações pelas quais norteamos a investigação do nosso objeto de pesquisa. Essas estavam ligadas à questão do mercado de trabalho e de uma possível submissão consentida, entre a UISSRV e as novas formas de trabalho e produção da região de localização da própria Unidade.

O trabalho, o mercado de trabalho e todas as suas implicações em um modo de produção capitalista são, sem dúvida, uma relação indissociável. Nesse sentido, a educação profissional e suas políticas giram em torno da lógica da formação para o trabalho. Formação essa, que será materializada por meio de cursos e ministrada por docentes que

devem ter plena concepção de suas atribuições, oferecendo, de maneira clara e objetiva, um conhecimento amplo sobre a formação profissional oferecida aos cursistas, entendendo-a como uma modalidade do próprio trabalho, assumindo-o como um princípio educativo que deve mediatizar a formação técnica-profissional.

Dessa forma, sob o crivo dos trabalhadores, o trabalho enquanto princípio educativo deve não somente preparar para o exercício das atividades laborais, mas também para uma compreensão dos processos técnicos, científicos e históricos-sociais que lhe são inerentes e que sustentam a introdução das tecnologias e da organização do trabalho (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2012).

Os dados analisados, ao longo do trabalho, demonstram claramente que as políticas de formação de professores para a educação profissional técnica passaram a ser valorizadas e pensadas com maior frequência a partir da década de 1990, principalmente, por meio da promulgação da LDBEN nº 9.394/96, do Parecer do CNE/CEB 2/97, do Decreto Federal nº 2.208/97 e do Parecer CNB/CEB nº16/99. Diretrizes essas de suma importância e que abriram a discussão da questão da formação para os docentes dessa modalidade de ensino. Isso porque as diretrizes anteriores à década de 1990 foram marcadas pela inexistência de um projeto consistente de formação docente, sendo caracterizada de forma especial ou emergencial.

Os fatos demonstram que, mesmo com um aumento das discussões acerca da Educação Profissional, a formação de professores para atuar nessa modalidade de ensino ainda possui lacunas. O Parecer CNE/CEB nº 37/02 sinaliza que a própria legislação abre muitas brechas para a docência na Educação Profissional, sendo que bastando qualquer curso de licenciatura, seja ele de graduação ou pós-graduação em uma área pedagógica, vinculado a outro curso profissionalizante (técnico), o docente já se torna apto a lecionar nos cursos oferecidos. Seguindo essa prerrogativa, o docente, que tem formação em curso técnico, na área em que atua no SENAI, e possui curso de licenciatura, está habilitado a atuar como docente nos cursos técnicos de acordo com os dispositivos legais. Em uma tentativa de se adequar as diretrizes de formação de professores para a educação técnica, o SENAI cria um programa voltado para a capacitação e formação de professores para as escolas e unidades SENAI de todo o país, o Programa PRÓ-DOCENTE.

O Documento Base para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio (2007) afirma que a formação de professores para o ensino profissional técnico deve ocorrer em duas dimensões, na dimensão da formação inicial e na dimensão da formação continuada. No âmbito da UISSRV, como foi possível verificar por meio da

pesquisa, existe uma preocupação tanto quanto a formação inicial quanto continuada de seus docentes. Já existindo, inclusive, uma política institucional de contratação de docentes com formação pedagógica e, também, amparo legal - por meio do regimento e da proposta pedagógica da instituição - para complementação pedagógica em cursos de formação continuada.

Os resultados encontrados nos permitem afirmar que no âmbito das políticas de formação de professores para educação profissional técnica existem muitas contradições. As diretrizes encontradas abordam a questão da formação de maneira subliminar, o que, de certa forma, nos leva a inferir se essa “não-política sólida de formação” não seria uma forma encontrada pelo Estado de se desobrigar dessa formação, levando em consideração uma possível “submissão consentida” entre Estado e Instituições de Educação Profissional no sentido de que essa formação não seja de forma efetiva?

Nosso foco de pesquisa girou em torno da materialização dessas políticas de formação docente no âmbito do SENAI, mais especificamente na UISSRV, e suas relações com as novas formas de trabalho e produção da região. Isso nos permite afirmar que o SENAI, em uma perspectiva nacional, estadual e municipal, esteve atento às mudanças e às transformações do trabalho e do mercado de trabalho. Afinal, ele atende a essa lógica, a lógica do trabalho e suas relações.

Com a mudança dos processos produtivos e a inovação tecnológica em uma velocidade avassaladora, torna-se imprescindível uma readequação para se trabalhar nessa nova realidade. Nesse sentido, o SENAI se adaptou às novas condições vigentes do próprio mercado. Importante salientar que essas novas adequações e transformações interferem, sem dúvida, na prática docente que será utilizada pela instituição, sendo que o SENAI, para se adequar ao mercado, passa a utilizar um processo pedagógico pautado em competências.

Como o período de estudo deste trabalho foi delimitado entre os anos de (2006-2013), não foi nosso objetivo analisar os impactos do Plano Nacional de Educação (2014-2024), aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de Junho de 2014 para as políticas de formação de professores para a educação profissional técnica. No entanto, salientamos para a importância, principalmente, da “Meta 11: triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% (cinquenta por cento) da expansão no segmento público” (BRASIL, 2014, p. 01). Tendo como

estratégia⁴⁰ o Sistema S, principalmente o SENAI e SENAC para o alcance da meta proposta.

Em nenhum momento tivemos a pretensão de esgotar a reflexão que o nosso objeto de pesquisa provoca, por outro lado, temos a plena consciência que uma pesquisa sempre está passível a novos enfoques. Contudo, dado a dimensão do tema, somos conscientes que escaparam da presente pesquisa aspectos relevantes. Referimo-nos as seguintes lacunas: as políticas educacionais de formação de professores têm suprido a demanda que a educação profissional necessita? Uma formação em qualquer curso de licenciatura, seja ele de graduação ou pós-graduação em uma área pedagógica, vinculado a outro curso profissionalizante (técnico) tornaria o docente apto a lecionar na educação profissional? Os professores da Educação Profissional se consideram aptos apenas com um curso de licenciatura para lecionarem em uma modalidade de ensino tão diversificada?

Esses e outros questionamentos que são levantados a partir desta pesquisa sinalizam como perspectivas de pesquisas futuras. Vale notar que a documentação elencada, por si só, não nos permitiu analisar tais questionamentos, dado que na presente pesquisa

⁴⁰ Estratégias: 11.1) expandir as matrículas de educação profissional técnica de nível médio na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, levando em consideração a responsabilidade dos Institutos na ordenação territorial, sua vinculação com arranjos produtivos, sociais e culturais locais e regionais, bem como a interiorização da educação profissional; 11.2) fomentar a expansão da oferta de educação profissional técnica de nível médio nas redes públicas estaduais de ensino; 11.3) fomentar a expansão da oferta de educação profissional técnica de nível médio na modalidade de educação a distância, com a finalidade de ampliar a oferta e democratizar o acesso à educação profissional pública e gratuita, assegurado padrão de qualidade; 11.4) estimular a expansão do estágio na educação profissional técnica de nível médio e do ensino médio regular, preservando-se seu caráter pedagógico integrado ao itinerário formativo do aluno, visando à formação de qualificações próprias da atividade profissional, à contextualização curricular e ao desenvolvimento da juventude; 11.5) ampliar a oferta de programas de reconhecimento de saberes para fins de certificação profissional em nível técnico; 11.6) ampliar a oferta de matrículas gratuitas de educação profissional técnica de nível médio pelas entidades privadas de formação profissional vinculadas ao sistema sindical e entidades sem fins lucrativos de atendimento à pessoa com deficiência, com atuação exclusiva na modalidade; 11.7) expandir a oferta de financiamento estudantil à educação profissional técnica de nível médio oferecida em instituições privadas de educação superior; 11.8) institucionalizar sistema de avaliação da qualidade da educação profissional técnica de nível médio das redes escolares públicas e privadas; 11.9) expandir o atendimento do ensino médio gratuito integrado à formação profissional para as populações do campo e para as comunidades indígenas e quilombolas, de acordo com os seus interesses e necessidades; 11.10) expandir a oferta de educação profissional técnica de nível médio para as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação; 11.11) elevar gradualmente a taxa de conclusão média dos cursos técnicos de nível médio na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica para 90% (noventa por cento) e elevar, nos cursos presenciais, a relação de alunos (as) por professor para 20 (vinte); 11.12) elevar gradualmente o investimento em programas de assistência estudantil e mecanismos de mobilidade acadêmica, visando a garantir as condições necessárias à permanência dos (as) estudantes e à conclusão dos cursos técnicos de nível médio; 11.13) reduzir as desigualdades étnico-raciais e regionais no acesso e permanência na educação profissional técnica de nível médio, inclusive mediante a adoção de políticas afirmativas, na forma da lei; 11.14) estruturar sistema nacional de informação profissional, articulando a oferta de formação das instituições especializadas em educação profissional aos dados do mercado de trabalho e a consultas promovidas em entidades empresariais e de trabalhadores (BRASIL, 2014, p. 01).

reunimos fontes que nos auxiliaram a identificar as políticas educacionais de formação de professores do ensino técnico profissional no âmbito do SENAI, e não aspectos subjetivos na política e na prática desses profissionais. Fatos estes que demandariam observações e aplicação de questionários e entrevistas, o que não foi o nosso foco.

Por fim, a presente pesquisa contribuiu para o aprofundamento quanto à questão das políticas educacionais de formação de professores para o ensino técnico profissional no âmbito do SENAI. De modo específico, ressaltamos que, ao investigarmos uma Unidade Integrada SESI SENAI, observamos um cenário da educação brasileira para o trabalho. Esta que é muitas vezes deixada de lado no que tange a sua importância para o contexto estadual/nacional. Os aspectos aqui analisados deixam entrever que a necessidade de políticas de formação de professores para essa modalidade de ensino deve ter a mesma importância quanto às políticas de formação de professores para a educação básica ou superior. Ou seja, os profissionais da educação devem estar preparados para o cargo que ocupam independentemente do nível da educação ao qual pertencem.

REFERÊNCIAS

Legislação

BRASIL. **Decreto Lei nº 4.048**, de 22 de Janeiro de 1942a. Cria o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários (SENAI). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del4048.htm>. Acesso em: 30 maio. 2014.

_____. **Decreto-lei no 4.936**, de 12 de novembro de 1942b. Amplia o âmbito de ação do Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www3.dataprev.gov.br/sislex/paginas/24/1942/4936.htm>>. Acesso em: 29 maio 2014.

_____. **Decreto-Lei nº 1.106**, de 16 de junho de 1970. Cria o Programa de Integração Nacional, altera a legislação do imposto de renda das pessoas jurídicas na parte referente a incentivos fiscais e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1965-1988/Del1106.htm>. Acesso em: 23 out. 2014.

_____. **Lei nº. 9.394** de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 10. abr. 2014.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 02/1997**, que dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/RCNE_CEB02_97.pdf>. Acesso em: 16 abr. 2014.

_____. **Parecer CNE/CEB nº 17/1997**. Estabelece as diretrizes operacionais para a educação profissional em nível nacional. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/rede/legisla_rede_parecer1797.pdf>. Acesso em: 23 out. 2014.

_____. **Decreto nº 2.494**, de 10 de Fevereiro de 1998. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1998/decreto-2494-10-fevereiro-1998-397980-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 23 out. 2014.

_____. **Parecer CNE/CEB nº 15/98**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: <http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Documentos/BibliPed/TextosLegais/LegislacaoEducacional/Parecer_CNB_CEB_15_98_InstituiDiretrizesCurricularesNacionaisEnsinoMedio.pdf>. Acesso em: 23 out. 2014.

_____. **Resolução CEB nº 3**, de 26 de junho de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf>. Acesso em: 23 out. 2014.

_____. **Parecer CNE/CEB nº 16** de 05 outubro de 1999. Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/tecnico/legisla_tecnico_parecer1699.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2014.

_____. **Lei nº 10.097**, de 19 de dezembro de 2000. Altera dispositivos da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/110097.htm>. Acesso em: 23 out. 2014.

_____. **Parecer CNE/CEB nº 37** de novembro de 2002. Consulta sobre formação de professores para a Educação Profissional de Nível Médio. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0037_2002.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2014.

_____. **Parecer CNE/CEB nº 39/2004**. Aplicação do Decreto nº 5.154/2004 na Educação Profissional Técnica de nível médio e no Ensino Médio. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/rede/legisla_rede_parecer392004.pdf>. Acesso em: 23 out. 2014.

_____. **Decreto nº 5.154** de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei n. 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>>. Acesso em: 16 abr. 2014.

_____. **Decreto nº 5.622**, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 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/_ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm>. Acesso em: 23 out. 2014.

_____. **Educação Profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio**. Documento base. 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf>. Acesso em 07 abr. 2013.

_____. **Parecer CNE/CEB nº 11/2008**. Proposta de instituição do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/pceb011_08.pdf>. Acesso em: 23 out. 2014.

_____. **Resolução nº 3**, de 9 de julho de 2008. Dispõe sobre a instituição e implantação do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/rceb003_08.pdf>. Acesso em: 23 out. 2014.

_____. **Lei nº 11.741** de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm>. Acesso em: 19. maio. 2013.

_____. **Lei nº 12.513**, de 26 de outubro de 2011. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec); altera as Leis nº 7.998, de 11 de janeiro de 1990, que regula o Programa do Seguro-Desemprego, o Abono Salarial e institui o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), nº 8.212, de 24 de julho de 1991, que dispõe sobre a organização da Seguridade Social e institui Plano de Custeio, nº 10.260, de 12 de julho de 2001, que dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior, e nº 11.129, de 30 de junho de 2005, que institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem); e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12513.htm>. Acesso em: 08 out. 2014.

_____. **Lei nº 12.796**, de 4 de abril de 2013 que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1>. Acesso em: 01 maio 2014.

_____. **Lei nº 13.005**, de 25 de Junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 15 dez. 2014.

GOIÁS. Resolução nº 6 de 5 de agosto de 1848. Elevação de Povoado a Distrito (Freguesia). Disponível em: <<http://www.rioverdegoias.com.br/arquivos/leidistritorioverde.pdf>>. Acesso em: 5 jul. 2014.

RIO VERDE. Lei nº 4.864/2004. Aprova o Plano Municipal de Educação de Rio Verde e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.rioverdegoias.com.br/arquivos/4864.pdf>>. Acesso em: 05 jun. 2013.

Livros, Artigos e outros Documentos

ANTUNES, R. Adeus ao trabalho?: ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

ASSIS, Deire; LIMA, Dehovan. Da carpintaria à automação industrial. Goiânia: SENAI-DR, 2012.

BOTEGA, Leonardo da Rocha. A Conferência de Jomtien e a Educação para Todos no Brasil dos anos 1990. 2005. Disponível em: <http://www.educacaoonline.pro.br/index.php?option=com_content&id=22:a-conferencia-de-jomtien-e-a-educacao-para-todos-no-brasil-dos-anos-1990&Itemid=15>. Acesso em: 19. abr. 2013.

BAPTISTA, Cristiano Chaves. Hipóteses de submissão dos serviços sociais autônomos às regras típicas da administração pública. 2009. Disponível em: <http://www3.pucrs.br/pucrs/files/uni/poa/direito/graduacao/tcc/tcc2/trabalhos2009_1/cristiano_baptista.pdf>. Acesso em: 30 set. 2014.

CARMO, Jefferson Carriello. As políticas públicas de trabalho docente entre as novas tecnologias e produtividade no contexto do capitalismo. Projeto de Pesquisa

apresentado ao Processo de Seleção de Projetos para o Edital MCT/CNPq nº. 014/2010 – Universal. Campo Grande, MS, 2010.

_____. (Coord.) **As políticas públicas de trabalho docente entre as novas tecnologias e produtividade no contexto do capitalismo.** Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande - MS, 2010.

CARONE, Edgard. **O Estado Novo.** Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 1988.

CIAVATTA, Maria. O conhecimento histórico e o problema teórico-metodológico das mediações. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Org.). **Teoria da Educação no labirinto da capital.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

_____. 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:** concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

COSTA, Manoel Pereira da. Educação e trabalho, o pacto e o desafio. In: ASSIS, Deire; LIMA, Dehovan. **Da carpintaria à automação industrial.** Goiânia: SENAI-DR, 2012.

CUNHA, Luis Antonio. A política educacional e a formação da força de trabalho industrial na era de Vargas. In: **A Revolução de 30:** Seminário realizado pelo Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC) da Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, Setembro de 1980. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 1982.

ENGUITA, Mariano Fernández. **A face oculta da escola:** educação e trabalho no capitalismo. Tradução. Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

EVANGELISTA, Olinda. Apontamentos para o Trabalho com Documentos de Política Educacional. **Caros Amigos,** São Paulo, ano XII, n. 136, jul. 2008.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e ensino médio. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Org.). **Ensino Médio Integrado:** concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação & Sociedade**. v.24 n.82. Campinas. Abril 2003.

_____. Trabalho como princípio educativo. In: SALETE, Roseli et. al. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

GARCIA, Sandra Regina de Oliveira. **A educação Profissional integrada ao ensino médio no Paraná**: avanços e desafios. Curitiba. 2009. 147p. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Paraná.

IPEA. **Boletim Eletrônico**: Formação e Mercado de Trabalho. Brasília: IBDI, 2012.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino do 2º grau**: o trabalho como princípio educativo. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

LEITE, Sergio Pereira; MEDEIROS, Leonilde Servolo de. Agronegócio. In: SALETE, Roseli et. al. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

LESSA, Sérgio. Trabalho Produtivo e Improdutivo. In: PEREIRA, Isabel Brasil; LIMA, Júlio César França Lima. **Dicionário da educação profissional em saúde**. 2. ed. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Diferenciais Inovadores na Formação de Professores para a Educação Profissional. In: MEC/SETEC (Org.). **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília: MEC, SETEC, 2008a, v.1, n.1, julho/2008, p.8-22.

MAGELA NETO, Othilio. **A Formação de Professores para o Ensino Técnico no Brasil**: um estudo histórico e documentário. Uberlândia. 1992. 180 p. Dissertação (Mestrado). Centro Federal de Educação Técnica de Minas Gerais.

MARTINEZ, M. **Novos métodos para a investigação do comportamento humano**. Caracas: Universidad Simon Bolivar, 1985.

MELO, S.D.G. Trabalho docente na educação profissional. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

MENDONÇA, Zilda Gonçalves de Carvalho. **A história da formação docente: a singularidade da Escola Normal de Rio Verde, GO (1933-1974)**. Goiânia: Asa, 2005.

MORAES, Carmen Sylvia Vidigal. Ações Empresariais e Formação Profissional: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial. **São Paulo em Perspectiva**, 14(2) p. 82-100. 2000.

MOURA, Dante Henrique. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. IN: **Anais da 30ª Reunião Anual da ANPED**. Caxambu/MG: ANPED, 2007.

MÜLLER, Meire Terezinha. A educação profissionalizante no Brasil e no SENAI: a formação para o trabalho. In: BATISTA, Eraldo Leme; MÜLLER, Meire Terezinha. **A educação profissional no Brasil**: história, desafios e perspectivas para o século XXI. Campinas, SP: Alínea, 2013.

NEPOMUCENO, Maria de Araújo. **A ilusão pedagógica, 1930-1945**: Estado, sociedade e educação em Goiás. Goiânia: UFG, 1994..

OLIVEIRA, Pedro Alves de. Credibilidade, marca registrada do SENAI. In: ASSIS, Deire; LIMA, Dehovan. **Da carpintaria à automação industrial**. Goiânia: SENAI-DR, 2012.

ORSO, Ana Paula Grochock. **As Políticas Educacionais de formação de professores dos cursos técnicos em nível médio**: cursos profissionalizantes no Paraná (1971 – 2008). Curitiba. 2011. 186p. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica do Paraná.

PACHECO, Eliezer (Org.). **Perspectivas da Educação Profissional Técnica de Nível Médio**: Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação – SETEC/MEC. Brasília, 2012; São Paulo, 2012.

PETEROSSI, Helena Gemignani. **Formação do professor para o ensino técnico**. São Paulo: Loyola, 1994.

PIRES, Zilda. **Rio Verde**: relato histórico. Rio Verde: IAM, 1998.

PRZEWORSKI, Adam. **Capitalismo e Social-democracia**. Tradução. Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

RIBEIRO, Jorge Alberto Rosa et al. Questões que permeiam a formação de professores na educação profissional técnica de nível médio. **Revista Teoria e Prática da Educação**, v. 14, n. 3, p. 97-110, set.dez. 2011.

RODRIGUES, José dos Santos. **O moderno princípio industrial**: o pensamento pedagógico da Confederação Nacional da Indústria. Campinas, SP. 1997. 289p. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Campinas.

SANDRONI, Paulo (Org). **Novíssimo dicionário de economia**. São Paulo: Best Seller, 1999.

SENAI. DN. **Metodologia para a elaboração de desenho curricular baseado em competências** – fase 3. 2. ed. Brasília: SENAI/DN, 2002.

_____. **Metodologia SENAI de educação profissional**. Brasília: SENAI/DN, 2013.
 SENAI-GO.DET/GEP-GO/SESI-GEB-GO. **Regimento Comum das Unidades SESI SENAI**. Goiânia, 2008.

SENAI. **65 anos de um sistema educacional consequente**. São Paulo: SENAI, 2007.

SESI-GO. **Processo seletivo n° 267/2014** – SESI-GO. Goiânia, 2014.

SENAI/SP. **Código de ética do SENAI-SP**. 2011. Disponível em:
 <<http://paulinia.sp.senai.br/galeriaimagens/imageviewer.ashx?Url=10114>>. Acesso em: 22 jun. 2014.

SESI SENAI GOIÁS. **Relatório de Atividades 2013**. Goiânia: SESI SENAI GO, 2014.

SILVA JUNIOR, Geraldo Silvestre. **Saberes da docência de professores da educação profissional tecnológica**. Uberlândia. 2010. 127 p. Dissertação (Mestrado). Centro Federal de Educação Técnica de Minas Gerais.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis. **Novas Faces da Educação Superior no Brasil**. Bragança Paulista: Universidade São Francisco, 1999.

SILVA, Diogo Fernandes da. **A Formação Profissional diante dos novos desafios do mundo do trabalho:** O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba. Campina Grande. 2010. 149p. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Campina Grande.

SHIROMA, E.O. ; CAMPOS, R.F; GARCIA, R.M.C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teóricos metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 427-446, jul./dez. 2005.

SOUZA, Rosilene Moreira. **As competências na educação profissional:** implicações para o ensino e para os saberes pedagógicos dos docentes de um curso técnico em enfermagem. Campo Grande, 2006. 256p. Dissertação (Mestrado) Universidade Católica Dom Bosco.

TREVISAN, Gilka Cristina. **A noção de competências na educação profissional: o processo de ensino nos cursos de aprendizagem industrial da unidade do SENAI de Campo Grande- MS.** Campo Grande, 2009. 271 p. Dissertação (Mestrado) Universidade Católica Dom Bosco.

UNIDADE INTEGRADA SESI SENAI. **Proposta Pedagógica.** Rio Verde – GO: 2013.

_____. **Proposta Pedagógica.** Rio Verde – GO: 2014.

VARGAS, Paulo. Parceiro da Indústria e do trabalhador, desde 1952. In: ASSIS, Deire; LIMA, Dehovan. **Da carpintaria à automação industrial.** Goiânia: SENAI-DR, 2012.

VEIGA, Ilma P. A.; VIANA, Cleide M. Q. Q. Formação de professores: um campo de possibilidades inovadoras. In: **A escola mudou:** que mude a formação de professores. São Paulo: Papirus, 2010.

VISINTAINER, Mário. **Educação Profissional missão institucional no SENAI.** Campo Grande, 1999. 195 p. Dissertação (Mestrado) Universidade Católica Dom Bosco.

Sites

ALVES, Alberto. **Contribuições especiais ou parafiscais (Art.149 c/c 195, CF).** Disponível em:
https://www.editoraferreira.com.br/Medias/1/Media/Professores/ToqueDeMestre/AlbertoAlves/alberto_toq17.pdf. Acesso em: 15 dez. 2014.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Banco de teses**. Disponível em: <<http://servicos.capes.gov.br/capesdw/>>. Acesso em: 15 abr. 2013.

CONHEÇA A CNI. Disponível em:
<<http://www.portaldaindustria.com.br/cni/institucional/2012/03/1,1739/conheca-a-cni.html>>. Acesso em: 29 maio 2014.

CONSELHO Nacional. Disponível em:
<<http://www.portaldaindustria.com.br/senai/institucional/2012/03/1,1779/conselho-nacional.html>>. Acesso em: 29 maio 2014.

DIRETÓRIO dos Grupos de Pesquisa no Brasil. **Grupo de Pesquisa Políticas de Formação e Trabalho Docente**. Disponível em: <<http://dgp.cnpq.br>>. Acesso em: 18. abr. 2013.

FORMAÇÃO Professores Técnicos. Disponível em: <<http://not1.xpg.uol.com.br/ead-senai-2011-curso-gratuito-para-formacao-professores-tecnicos/>>. Acesso em: 20 maio 2014.

HISTÓRICO. Disponível em:
<<http://www.portaldaindustria.com.br/senai/iniciativas/programas/senai-cetiqt/interna/2014/07/1,40873/historico.html?parent=Quem%20Somos>>. Acesso em: 15 dez. 2014.

IBGE. Disponível em:
<http://www.censo2010.ibge.gov.br/sinopse/webservice/frm_piramide.php?codigo=521880&corhomem=3d4590&cormulher=9cdbfc>. Acesso em: 9 jul. 2014.

INICIAÇÃO à docência na educação profissional e tecnológica. Disponível em:
<<https://www.ead.ms.senai.br/index.php/menu-oculto-cursos-iniciacao-profissional-pro-docente.html>>. Acesso em: 20 maio 2014.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. IBGE cidades, 2014. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1>>. Acesso em: 03. abr. 2014.

O CAMPUS. Disponível em: <http://rioverde.ifgoiano.edu.br/?page_id=2>. Acesso em: 08 out. 2014.

O QUE É SESI. 2014. Disponível em:
<<http://www.portaldaindustria.com.br/sesi/institucional/2012/03/1,1789/o-que-e-o-sesi.html>>. Acesso em: 03 set. 2014.

PORTAL SENAI: PROGRAMA PRÓ-DOCENTE. Disponível em:
<http://www.senai.br/portal/br/atividades/snai_ati_edp_cmp.aspx?idAtv=118>. Acesso em: 30 maio 2014.

PRÓ DOCENTE Iniciação à Docência na Educação Profissional e Tecnológica.
Disponível em: <<http://www.educadist.com.br/pro-docente.html>>. Acesso em: 20 maio 2014.

ROBERTO Mange. 2009. Disponível em:
<http://segall.ifch.unicamp.br/site_ael/index.php?option=com_content&view=article&id=182&Itemid=90>. Acesso em: 29 maio 2014.

SENAI e Educação Profissional. 2014f. Disponível em: <<http://www.fiema.org.br/senai-educacao-profissional/>>. Acesso em: 31 maio 2014.

SENAI Goiás. 2014g. Disponível em:
<<http://www.senaigo.com.br/senai/site/Escolas.do?v=2>;
<<http://www.senaigo.com.br/senai/site/Faculdade.do?vo.codigo=11&v=3>>. Acesso em: 06 jun. 2014.

SENAI Hoje. 2010. Disponível em:
<http://www.moldesinjecaplasticos.com.br/noticia.asp?codigo_noticia=645>. Acesso em: 20 jun. 2014.

SENAI Hoje. 2011. Disponível em: <<http://senaihoje.blogspot.com.br/2011/09/iniciacao-docencia-proposta-e-atrair.html>>. Acesso em: 20 jun. 2014.

SENAI. 2014a. Disponível em:
<http://www.senai.br/portal/br/institucional/snai_his.aspx>. Acesso em: 16 maio 2014.

_____. 2014b. Disponível em:
<http://www.senai.br/portal/br/institucional/snai_mis.aspx>. Acesso em: 31 maio 2014.

_____. 2014c. Disponível em:
<http://www.senai.br/portal/br/institucional/snai_ins_qq_cn.aspx>. Acesso em: 16 maio 2014.

_____. 2014d. Disponível em:
<http://www.senai.br/portal/br/institucional/snai_qq_dn.aspx>. Acesso em: 16 maio 2014.

_____. 2014e. Disponível em:
<http://www.senai.br/portal/br/institucional/snai_qq_dr.aspx>. Acesso em: 16 maio 2014.

UCDB. Universidade Católica Dom Bosco. **Banco de Dissertações Defendidas**. Disponível em: <<http://site.ucdb.br/cursos/4/mestrado-e-doutorado/32/mestrado-e-doutorado-em-educacao/627/dissertacoes-defendidas/1144/>>. Acesso em: 10 abr. 2013.