

## PERFIL DOS DOCENTES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS

*Maria de Fátima Feitosa Amorim Gomes\**  
*Quitéria Meire Mendonça Ataíde Gomes\*\**

### **Resumo**

Educar jovens e adultos por meio do ensino técnico profissional exige do docente uma formação bastante peculiar, para lidar com alunos que estão fora da média de idade para cursar o ano em que se encontram matriculados, estão fora da escola por alguns anos, encontram-se desmotivados, com um baixo nível de conhecimento e grande dificuldade para aprender. Este estudo traçou o perfil de formação dos docentes do Instituto Federal de Alagoas, com o objetivo de contribuir com o direcionamento de um programa de formação continuada para aqueles profissionais que já fazem parte da instituição, bem como sinalizar as competências necessárias a serem requisitadas por ocasião de lançamentos de futuros editais para a seleção pública de candidatos.

**Palavras-chave:** Educação técnica. Educação de Jovens e Adultos. Perfil do docente. Formação do docente.

### **Abstrat**

*Educate young people and adults through professional technical education requires a quite peculiar, teacher training to deal with students who are outside the average age to attend the grade in which they are enrolled, are the ones who out of school for a few years, those who lack motivation, and the ones with a low level of knowledge and great difficulty to learn. This study outlined profile of the training of teachers of Federal Institute of Alagoas, aiming to contribute to targeting a continuing training programme for those professionals who are already part of the institution, as well as, flag the skills needed to be ordered in connection with future releases for public selection of candidates*

**Keywords:** *Technical education. Adult education. Teaching profile. Training of teaching staff.*

\*IFAL Campus Marechal Deodoro - fatimanutre@gmail.com

\*\*IFAL Campus Maceió - gomes.ataide@oi.com.br

## Introdução

O trabalho sempre foi alvo importante de estudo na história da humanidade por representar a confluência da economia e da inserção social. Iniciou com o trabalho doméstico e o artesanato e chegou ao modelo fabril, provocando a separação do trabalho manual e intelectual. Nesse percurso, grandes transformações ocorreram, surgiram diferentes atividades que exigiram a especialização dos profissionais (MANFREDI, 2003).

Na era contemporânea, o trabalho assalariado se destaca entre as sociedades, embora, ainda seja praticado o trabalho doméstico e o trabalho autônomo. Com o aumento da população mundial, diminuiu a oferta de emprego, passando o trabalho autônomo a representar uma tendência na geração de emprego e renda, por meio do empreendedorismo (MANFREDI, 2003; REHEN, 2009).

Com a evolução do trabalho, surgiram novas necessidades técnicas, impactando na formação educacional. Termos inovadores foram criados com o objetivo de facilitar o entendimento das soluções apresentadas pelos estudiosos da educação.

Bauman (2001), ao comparar as características da educação atual com a passada, chamou-as de modernidade sólida e líquida. A modernidade sólida correspondia ao conhecimento durável, o certo e o errado eram distintos, as regras eram impostas, os indivíduos submetiam-se à obediência, aprendiam e incorporavam hábitos e os repetiam automaticamente. Os conteúdos uma vez aprendidos valiam por toda a vida, a memorização era imprescindível, tornando o conhecimento e a educação duráveis e permanentes.

Segundo o mesmo autor, a modernidade líquida contrasta com a descrição anterior, é caracterizada pelas constantes transformações e pela flexibilidade. Essa velocidade requer adaptações constantes e significa descartar antigos hábitos e substituí-los rapidamente por outros. Decorar deixa de ser prioridade e dá espaço à criatividade, à inovação, à mudança e à busca de soluções para problemas imprevisíveis, assim, os avanços científicos e tecnológicos transformaram o ritmo do mundo, tornando-o mais veloz.

O atual cenário da era do conhecimento, requer estratégias inovadoras na qualificação dos trabalhadores, que vão além do saber fazer e da disponibilidade em cumprir ordens, é preciso conhecer e saber aprender para tornar-se flexível, o que aumenta a responsabilidade do profissional. Sendo assim, o mundo corporativo exige um perfil diferenciado do trabalhador, para o qual a educação exerce um papel decisivo na relação educação e trabalho. A complexidade de aprender a trabalhar implica em compartilhar os esforços para garantir a formação continuada do indivíduo e na conseqüente elaboração de políticas públicas visando ao crescimento da sociedade (REHEN, 2009).

Nesse contexto, a Lei de Diretrizes e Bases (1996) coloca a educação profissional na confluência dos principais direitos fundamentais do cidadão, como: o direito à educação e o direito ao trabalho. Parte da premissa de que a educação profissional deve ser orientada a partir do desenvolvimento da competência profissional necessária ao desenvolvimento da futura profissão.

A educação profissional no século XXI retrata uma nova realidade, encontra-se internacionalizada, mutante nas transformações científicas e tecnológicas, exigindo uma nova formação docente, para que o aluno aprenda uma profissão a partir da escola (REHEN, 2009). De acordo com Perrenoud (1999), o conhecimento não basta para a atuação profissional eficiente, são necessárias competências que possam ser utilizadas de forma a integrar e mobilizar o conhecimento.

Segundo Rehen (2009), a competência profissional é entendida como a capacidade do profissional em desenvolver habilidades, valores e atitudes, além de promover a mobilização, articulação e a integração dos conhecimentos na prática profissional. Para Manfredi (2003), significa a capacidade de mobilização dos saberes, voltada para o domínio de situações próprias do trabalho, como também fora deste, através das experiências vivenciadas. No resgate conceitual, a noção de competência resume-se ao desempenho individual, racional e eficiente tendo como finalidade à adequação entre fins e meios, objetivos e resultados.

Conforme esclarece Meghnagi (1991), a competência profissional em contextos organizacionais específicos compõe as dimensões abaixo:

- domínio de conhecimento e habilidades básicas;
- capacidades básicas para desenvolver qualquer atividade de trabalho;
- competência e/ou habilidades e conhecimentos específicos relativos ao campo profissional;
- competências contextuais que podem ser operacionais e estratégicas.
- Com o grau de complexidade das exigências colocadas ao trabalhador, recai sobre as instituições de ensino, e principalmente ao docente, provocar as mudanças nos paradigmas educacionais.

Tais exigências sempre dificultaram a aplicabilidade das diretrizes curriculares e as políticas públicas direcionadas à educação profissional, que tinham como fator impeditivo questões referentes ao perfil e à formação do educador, que é o seu principal agente (REHEN, 2009).

Os cursos técnicos que foram idealizados para formar profissionais para esse novo mercado, continuam sendo desenvolvidos por docentes sem conhecimento específico em pedagogia e com pouca habilidade em mediar situações de aprendizagem que facilitem a compreensão da competência para o trabalho futuro e a sua cidadania. O professor da educação profissional técnica precisa saber ensinar o que sabe fazer, o que implica em conhecimentos que vão além da sua formação e das experiências profissionais vivenciadas. As competências exigidas aos docentes da educação profissional devem garantir o conhecimento de tecnologias pedagógicas que favoreçam a aprendizagem contínua no decorrer da vida.

Nesse contexto, os conteúdos programáticos da educação profissional técnica não podem ser resumidos a uma lista de conhecimentos a serem apresentados em disciplinas fragmentadas e utilizando unicamente o ambiente da escola (REHEN, 2009). Baseado em Freire (2000), o docente precisará, além do domínio pedagógico e do conhecimento, entender o cotidiano dos educandos. Delors (1998) sugere inserir na metodologia de ensino a resolução de problemas pelos alunos, o que os levaria a se situarem no contexto do trabalho e a fazerem relação com outras situações imprevisíveis.

Diante do atual panorama da educação profissional técnica, que apresenta, de um lado, um trabalhador cada vez mais exigido em competências específicas que agreguem valor à sua formação e, do outro lado, um docente ainda não qualificado para atender a essas exigências, diversos autores têm se dedicado a estudar uma formação básica necessária ao docente a fim de sanar essa lacuna.

Dentre os estudos avaliados, destacamos o da educadora Cleunice Matos Rehen (2009), que apresenta uma proposta de formação do docente para atuar na educação profissional técnica, partindo de três eixos fundamentais que, para ela, esse profissional deve possuir:

- saberes disciplinares advindos de formação acadêmica específica;
- saberes adquiridos pela experiência profissional relacionada com a sua área de formação acadêmica;
- saberes pedagógicos e didáticos para a gestão das condições de aprendizagem e regulação interativa nos diversos ambientes de aprendizagem, com a escola e a empresa.

Diante do exposto, este estudo teve como objetivo correlacionar o perfil de formação dos professores que lecionam nos curso técnicos de nível médio integrado, na modalidade Programa de Educação de Jovens e Adultos, ofertados pelo Instituto Federal de Alagoas, com a proposta de Rehen (2009).

## 1 Materiais e Métodos

### a) Universo amostral

O estudo teve como universo amostral os cursos técnicos de nível médio integrado, ofertados pelo Instituto Federal de Alagoas, na modalidade Programa de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, localizados nos municípios de Maceió, Marechal Deodoro, Satuba e Palmeiras dos Índios, os quais foram visitados pelas pesquisadoras afim de esclarecer os objetivos do estudo para as suas respectivas coordenadoras.

### b) Coleta de dados

Para a coleta de dados, foi elaborado um questionário composto de questões abertas e fechadas que possibilitaram a identificação do curso, da disciplina lecionada, a formação acadêmica, a experiência profissional e pedagógica do docente entrevistado.

### c) Tratamento estatístico

Os dados foram tabulados e analisados por meio do programa Excel, versão 2010.

## 2 Resultados

O Instituto Federal de Alagoas possui 14 campi, sendo um na capital Maceió e 13 no interior do estado. Dentre esses, apenas quatro oferecem cursos técnicos integrados à formação do nível médio, na modalidade PROEJA. De acordo com o levantamento dos dados, a Tabela 1 demonstra os cursos ofertados em cada campus pesquisado.

A grade curricular dos cursos técnicos de nível médio integrado, ofertados nos municípios de Maceió, Marechal Deodoro e Palmeira dos Índios, é formada por três núcleos: um

núcleo comum, onde constam as unidades curriculares pertinentes ao nível médio; um núcleo integrador, com unidades curriculares pertinentes ao mundo do trabalho, ou seja, informática básica, gestão organizacional, segurança no trabalho e um idioma estrangeiro, e, por último, um núcleo profissional, com as disciplinas relacionadas à educação profissional técnica. Os cursos são ofertados em seis módulos, cada módulo corresponde a um semestre, totalizando três anos de estudos, com a carga horária variando entre 2.320 horas a 2.800 horas.

**Tabela 1** - Cursos ofertados por *campus* do Instituto Federal de Alagoas, na modalidade PROEJA em 2012

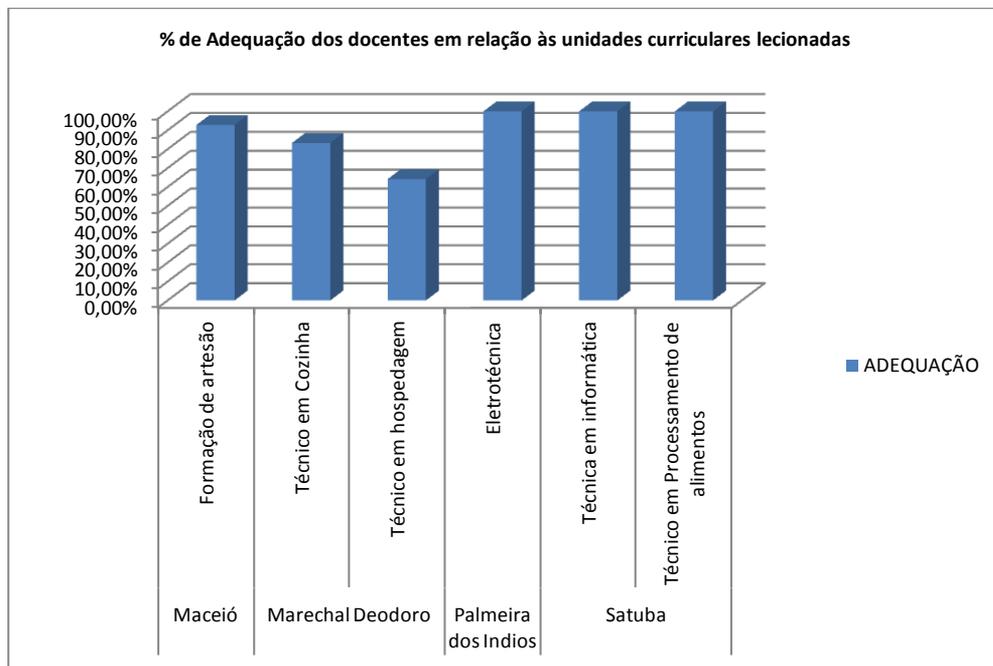
CAMPUS	CURSOS OFERTADOS
Maceió	Curso Técnico de nível médio integrado em Artesanato
Marechal Deodoro	Curso Técnico de nível médio integrado em Cozinha Curso Técnico de nível médio integrado em Hospedagem
Palmeira dos Índios	Curso Técnico de nível médio integrado em Eletrotécnica
Satuba	Curso Técnico de nível médio integrado em Informática Curso Técnico de nível médio integrado em Processamento de Alimentos

Os cursos ofertados no Campus de Satuba possuem uma grade curricular diferenciada dos demais. Estes são estruturados em quatro fases, sendo que cada fase corresponde a um semestre, dessa forma, os cursos são concluídos em dois anos, totalizando para cada um a carga horária de 1600 horas. As fases são formadas pelas unidades curriculares comuns ao ensino médio, uma unidade curricular integradora ao mundo do trabalho designada como empreendedorismo, ofertada na última fase do curso, e uma disciplina específica para a área profissional em estudo que permeia as quatro fases, nesse caso, Informática (para o Curso de Técnico em Informática) e Agroindústria (para o Curso Técnico em Processamento de Alimentos).

Este estudo tem como alvo as unidades curriculares do núcleo profissional, por exigirem uma formação específica do docente para conseguir ensinar a fazer aquilo que sabe. Dessa forma, foi feita a correlação entre a formação acadêmica, em nível de graduação, com a unidade curricular lecionada pelo docente, na busca da identificação da interatividade do conhecimento do docente adquirido na formação acadêmica, com as competências necessárias à prática profissional do aluno a quem ele deve capacitar para o exercício profissional.

Os resultados que serão apresentados foram avaliados à luz da proposta do perfil profissional do docente da educação técnica sugerido pela educadora Cleunice Matos Rehen, por representar a confluência dos grandes pensadores da educação aqui representados por Enguita, Manfredi, Bauman, Perrenoud, Meghnagi e Freire.

Nesse sentido, a Figura 1 demonstra os resultados quanto à adequação da formação do docente em relação à unidade curricular lecionada, obtidos através das informações concedidas pelos próprios docentes. Os Campi de Palmeira dos Índios e Satuba apresentaram-se totalmente adequados na relação formação acadêmica e unidade curricular lecionada, seguidos por Maceió e Marechal Deodoro que no Curso de Técnico em hospedagem apresentou o menor percentual de adequação.

**Gráfico1-** Formação do docente em relação à disciplina lecionada de acordo com os cursos ofertados pelo IFAL em 2012

Segundo Rehen (2009), o aluno procura a educação profissional para aprender a trabalhar em uma determinada profissão; as instituições educacionais organizam programas e currículos, e cabe ao docente mobilizar recursos pedagógicos específicos para atender aos currículos elaborados, de forma a promover situações de aprendizagem necessárias para o desempenho profissional desse aluno. Nesse caso, o docente é considerado como o indivíduo que domina o “saber ensinar, o saber disciplinar e o saber da profissão que os alunos estão aprendendo”.

A Tabela 2, a seguir, apresenta dados relativos a três aspectos avaliados: primeiro, os resultados a respeito dos cursos de pós-graduação concluídos e em andamento pelos docentes; em seguida, a autoavaliação do docente quanto a possuir prática profissional na unidade curricular que leciona e, por último, se possui conhecimento pedagógico suficiente para capacitar alunos no desenvolvimento de habilidades técnicas a serem desenvolvidas em ambientes corporativos.

**Tabela 2** – Perfil acadêmico e profissional dos docentes da modalidade PROEJA do IFAL no ano de 2012

CAMPI	CURSOS	Pós-graduação									Prática Profissional%		Conhecimento Pedagógico %		
		Especialização %			Mestrado %			Doutorado %							
		S	N	C	S	N	C	S	N	C	S	N	S	N	EP
MACEIÓ	Formação de Artesão	71,4	28,6	-	57,0	43,0	-	7,2	92,8	-	57,0	53,0	64,3	-	35,7
MARECHAL DEODORO	Técnico em Cozinha	83,3	16,7	-	100	-	-	7,2	83,3	9,5	83,3	16,7	100	-	-
	Técnico em Hospedagem	50	35,8	14,2	50	42,8	7,2	-	92,8	7,2	78,5	21,5	50	7,2	42,8
P. ÍNDIOS	Eletrotécnica	20,0	80,0	-	30	70	-	-	80	20,0	30,0	70	70	-	30
SATUBA	Informática	100	-	-	50	50	-	-	100	-	100	-	-	-	100
	Processamento de Alimentos	-	100	-	67,0	-	33,0	33,0	-	-	67,0	33,0	67,0	-	33,0

S – sim / N – não / C – cursando / EP – em parte

Os melhores resultados, quanto à presença de professores especialistas, foram alcançados pelos Cursos de Técnico em informática 100% e Técnico em Cozinha 83,3%, seguidos do Curso Técnico em Artesanato 71,4%. Apenas 50% dos docentes do Curso Técnico em Hospedagem possuem especialização, e os resultados mais baixos, 20% e 0% foram alcançados pelos docentes dos Cursos Técnico em Eletrotécnica e Processamento de Alimentos, respectivamente.

Quanto à formação *strictu sensu* em nível de mestrado, foi realidade dos 100% dos docentes do Curso Técnico em Cozinha e em 67% no Curso de processamento de Alimentos. Percentuais mais baixos foram encontrados no Curso de Eletrotécnica 30% e entre 50% e 57% nos demais, conforme demonstrado na Tabela 2.

Embora o Curso de Técnico em Cozinha tenha alcançado o índice de 100% (N=2) dos docentes com nível de mestrado, convém ressaltar que o curso ainda não teve nenhuma turma concluída, sendo assim, há disciplinas que não foram ofertadas, e o resultado representa apenas os docentes que lecionaram até o momento.

No caso da formação do docente em nível de doutorado, o melhor resultado foi alcançado no Curso Técnico em Processamento de Alimentos, pois 33% dos docentes já possuem esse título; em seguida, apareceram os Cursos Técnicos de Artesão e Cozinha, com 7,2% dos docentes. Outro dado importante foi encontrado nos Cursos Técnicos de Cozinha, Hospedagem e Eletrotécnica, pois parte dos professores estão cursando doutorado.

Rehen (2009) afirma que a formação de um professor para atender às expectativas de um mercado globalizado, numa sociedade rápida, fluida e flexível vai exigir dele um conhecimento muito além da formação inicial, pois não se forma um educador de uma só vez, em um só momento, as competências de um professor caracterizam-se por uma prática crítica e reflexiva, que deve ser de forma continuada, persistente e renovada.

A prática profissional do docente na unidade curricular técnica que leciona é alvo de extrema importância neste estudo, por representar a construção das competências específicas que o docente deve possuir, afim de que possa formar trabalhadores a partir da escola. Relacionar a prática com a teoria, e sua consequente reflexão na ação, aumenta as chances de o docente poder contribuir na construção das suas competências para que perdurem ao longo da vida e para que no futuro essas competências possam ser conduzidas ao aluno que, a partir daí, também passa a fazer a relação teoria-prática e sua consequente reflexão na ação, o que significa refletir sobre suas práticas, analisar os seus efeitos e produzir ferramentas inovadoras.

Com base nesse contexto, a Tabela 2 apresenta os resultados informados pelos docentes quanto à sua atuação como profissional na área em que se propõe a formar trabalhadores. Apenas 30% dos docentes do Curso Técnico em Eletrotécnica atuaram profissionalmente na área em que se propõem a capacitar pessoas; nos demais cursos, todos os resultados foram expressivos, chegando a atingir 100% no Curso Técnico de Informática.

Cabe salientar que, embora uma parte dos professores tenha afirmado possuir prática profissional condizente com a unidade curricular lecionada, ao serem arguidos como adquiriram o domínio dos conhecimentos específicos para lecionar, esses professores atribuíram o conhecimento ao ensino anterior da mesma unidade curricular em outros cursos ou instituição de ensino, ao estudo sobre o assunto, à realização de estágios ou ao exercício profissional no mesmo ambiente corporativo, porém em área diferenciada ao objeto em foco, não se configurando para o objetivo deste estudo como prática profissional efetiva, a ponto de capacitar o docente a ensinar aquilo que sabe fazer, por meio do relato de experiências vivenciadas no exercício profissional e na condução de discussões que levem o aluno a solucionar problemas inusitados.

Segundo Perrenoud (1999 apud REHEN, 2009), entende-se formação continuada como um processo que tem início na formação inicial, mas que não termina neste espaço, ao contrário, prolonga-se pela vida profissional do docente e propicia o desenvolvimento da competência pedagógica, reflexão sobre a prática desenvolvida e possibilita inovações e possibilidades de mudanças nas ações realizadas. A formação continuada consolida o compromisso do professor com o aluno, além de demonstrar o seu interesse pelo autodesenvolvimento.

Outro aspecto relevante a este estudo se caracterizou, quando os docentes foram indagados se consideravam possuir domínio pedagógico para fazer jovens e adultos aprenderem as competências necessárias ao contexto do trabalho que executarão após o término do curso, os resultados demonstraram que acima de 50% dos docentes entrevistados afirmaram possuir esse domínio.

Quando os mesmos docentes foram questionados, posteriormente, quanto à participação em curso sobre didáticas e metodologias com vistas a conceber, construir e administrar situações de aprendizagem e ensino para cursos de educação profissional, as respostas não condiziam com as da questão anterior, ou seja, 100% dos docentes dos Cursos Técnicos em Informática e Processamento de Alimentos nunca participaram de cursos com abordagens pedagógicas e metodológicas para o ensino técnico profissional. Em seguida, aparece o Curso Técnico em Artesanato, com 88,88% dos docentes com a mesma afirmação, seguido do Curso Técnico em Cozinha, com 50% e o de Técnico em Hospedagem, com 44,44% dos docentes que não possuíam conhecimento didático pedagógico suficiente para trabalhar as competências necessárias ao desenvolvimento profissional do aluno.

Ensinar a trabalhar implica em saber como se dá o trabalho naquela área, quais os processos produtivos envolvidos, quais são as reais necessidades, as contradições, os avanços tecnológicos, suas tendências e as suas relações com o mundo do trabalho. Aliado a esses conhecimentos, é necessária ao professor uma formação pedagógica como facilitadora da “[...] aplicação prática dos conteúdos, de forma crítica e reflexiva que leva à reformulação, ampliação, desconstrução, inovação, manutenção ou a transformação desses mesmos conteúdos” (REHEN, 2009).

## **Considerações finais**

Os resultados deste estudo permitiram avaliar o perfil profissional dos docentes do ensino técnico profissional do Instituto Federal de Alagoas, na modalidade PROEJA, bem como identificar, dentre as três premissas, indicadas pela proposta da educadora em foco, aquelas que se encontravam adequadas e quais as que precisam ser trabalhadas pelo Instituto, a fim de sanar as lacunas existentes com vistas à melhoria da qualidade do ensino e a consolidar-se como referência nas profissões técnicas nas quais se propõe formar trabalhadores para o mercado brasileiro e internacional, visto que as competências na atualidade encontram-se globalizadas.

Os resultados demonstraram que nem todos os docentes possuem formação adequada às unidades curriculares que lecionavam. Com relação à pós-graduação, a maioria

dos docentes possui pós-graduação, está no nível *lato sensu*. Em nível de *strictu sensu*, há docentes com o título de mestre em todos os cursos, mas não na sua totalidade. Em nível de doutorado, apenas dois cursos apresentaram docentes com essa titulação e em outros três, uma parte dos docentes está com a formação em andamento.

A maioria dos docentes afirmou ter experiência profissional na área em que lecionavam, porém as justificativas mencionadas não condiziam com essas afirmativas, também ficou clara a deficiência dos docentes quanto ao conhecimento pedagógico e metodológico, devido à falta de participação em cursos com essa finalidade

Com base neste levantamento, é possível ao IFAL traçar um programa de formação continuada aos docentes que já fazem parte do quadro funcional, priorizando os programas de pós-graduação, principalmente em nível *strictu sensu*, e a possibilidade de os docentes que não possuem prática profissional ingressarem em cursos técnicos profissionais que proporcionem o desenvolvimento das habilidades e competências necessárias, bem como proporcionar cursos que desenvolvam métodos didático-pedagógicos visando ao alcance da excelência educacional.

O estudo corrobora ainda com a formatação de futuros editais para concursos públicos, onde sejam explicitamente exigidas as competências necessárias ao desempenho técnico profissional do docente.

## Referências

- BAUMAN, Zigmunt. **Modernidade líquida**. São Paulo: Zahar, 2001.
- BRASIL. MEC. Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional, 1996.
- DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez/MEC-Unesco, 1998.
- ENGUITA, Mariano F. **A face oculta da escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 15ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- MANFREDI, Silvia Maria. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2003.
- MEGHNAGI, Saul e outros. **La competenza esperta – sapere professionale e contesti di lavoro**. Roma: Ediesse, 1991.
- PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a Escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- REHEN, Cleunice Matos. **Perfil e formação do professor de educação profissional técnica**. São Paulo: SENAC, 2009.