

CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA PAULA SOUZA
UNIDADE DE PÓS-GRADUAÇÃO, EXTENSÃO E PESQUISA
MESTRADO PROFISSIONAL EM GESTÃO E DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL

THIAGO VIEIRA DE MATOS

**EU DOCENTE: ESTUDO DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR NO PROGRAMA
JOVEM APRENDIZ DE UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO PROFISSIONAL**

São Paulo

Maio / 2022

THIAGO VIEIRA DE MATOS

**EU DOCENTE: ESTUDO DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR NO PROGRAMA
JOVEM APRENDIZ DE UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO PROFISSIONAL**

Dissertação apresentada como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, no Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional, sob a orientação do Prof. Dr. Rodrigo Avella Ramirez

São Paulo

Maio / 2022

M433e Matos, Thiago Vieira de
Eu docente: estudo da formação do professor no programa jovem aprendiz de uma instituição de ensino profissional / Thiago Vieira de Matos. – São Paulo: CPS, 2022.
152 f. : il.

Orientador: Prof. Dr. Rodrigo Avella Ramirez
Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional) – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, 2022.

1. Formação docente. 2. Narrativas. 3. Comunidades investigativas. I. Ramirez, Rodrigo Avella. II. Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. III. Título.

THIAGO VIEIRA DE MATOS

EU DOCENTE: ESTUDO DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR NO PROGRAMA JOVEM
APRENDIZ DE UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO PROFISSIONAL

Prof. Dr. Rodrigo Avella Ramirez
Orientador – CEETEPS

Profa. Dra. Maria da Graça Nicoletti Mizukami
Avaliador externo – Universidade Presbiteriana Mackenzie

Profa. Dra. Denise Maria Martins
Avaliador Interno – CEETEPS

Profa. Dra. Helena Gemignani Peterossi
Avaliador Interno – CEETEPS

São Paulo, 30 de maio de 2022.

À Bruna, que esteve firme ao meu
lado durante todo esse processo de
construção.

AGRADECIMENTOS

Ao amigo de longa data, professor de todas as horas, conselheiro, guia e orientador, Prof. Dr. Rodrigo Avella Ramirez, que aceitou trilhar comigo esse caminho e generosamente acolheu meu projeto quando mais precisei.

À Profa. Dra. Senira Anie Ferraz Fernandez, por ter me aceitado como orientando nessa jornada e estado ao meu lado até seu último dia de trabalho no CEETEPS.

À Profa. Dra. Helena Geminiani Peterossi, criadora dos mais preciosos mantras sobre Educação Profissional e à Profa. Dra. Maria da Graça Nicoletti Mizukami, membros de nossa banca de Qualificação por suas preciosas considerações e apontamentos.

Ao Prof. Dr. Sergio Eugenio Menino (*i.m.*), que mais de uma vez trouxe ponderações ímpares sobre essa proposta de trabalho.

Aos professores e professoras do Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional, que enfrentaram conosco o desafio de migrar para o formato remoto, em plena pandemia, mantendo o altíssimo nível de excelência de suas aulas e contribuindo, cada qual em seu campo de estudos, para que o conjunto referencial e aportes teórico-metodológicos de nossa turma não fosse prejudicado.

Aos professores e amigos do Senac, que gentilmente cederam suas vozes para a consolidação desse trabalho.

Aos meus familiares e amigos, sobretudo à minha esposa, que compreenderam todas as minhas ausências em eventos, festas e celebrações durante meu período de estudos.

Sou professor,
sim, por formação,
mas ainda mais porque estou diariamente
envolvido com o processo educativo.

(Ramirez, Histórias de vida na formação do professor, 2014)

MATOS, T.V. Eu docente: estudo da formação do professor no programa jovem aprendiz de uma instituição de ensino profissional. Dissertação (mestrado profissional em gestão e desenvolvimento da educação profissional). Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza - São Paulo, 2022.

RESUMO

O trabalho que aqui se apresenta objetiva compreender como se estruturam os processos de formação docente dos professores que atuam no Programa de Aprendizagem Profissional ofertado pelo SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, através de uma de suas unidades, na cidade de São Paulo. O perfil da investigação é derivado de estudos realizados na linha de pesquisa ‘Formação do Formador, alinhado ao projeto ‘Saberes e Trabalho Docente’ da Unidade de Pós-Graduação, Extensão e Pesquisa do CEETEPS, desenvolvido em colaboração no grupo cadastrado no diretório CNPq ‘Saberes e trabalho docente em Educação Profissional’. Considera-se que a atuação do docente, um profissional que reflete sobre sua prática, está no centro da dinâmica de ensino-aprendizagem e, na condução do seu ofício, o professor desenvolve saberes e dá novos significados aos conteúdos que são parametrizados a partir das diretrizes curriculares dos governos e instituições de ensino em que atuam. Para tanto, utiliza-se como lente teórica os estudos na área de currículo apresentados pelos autores Tomás Tadeu da Silva, Michael Young, Michael Apple, José Gimeno Sacristà; na área de formação docente e prática por Antoni Zabala, Maurice Tardif e Lee Shulman. A metodologia proposta percorre o caminho das narrativas, em que a voz do docente se faz presente na construção e reflexão do conhecimento pedagógico. O método e os procedimentos de pesquisa adotados são questionários estruturados e entrevistas semiestruturadas com os professores atuantes no programa, bem como uma breve análise documental da legislação vigente e documentos institucionais disponibilizados pela instituição de ensino. Pretende-se, como produto do trabalho aqui empenhado, apresentar o que se conhece por comunidades investigativas, zona de pesquisa e desenvolvimento profissional em que o compartilhamento das experiências narradas pelo coletivo docente sejam recursos para o seu desenvolvimento profissional.

Palavras-chave: Formação docente. Narrativas. Comunidades Investigativas.

MATOS, T.V. I teacher: study of teacher education in the young apprentice program of a professional education institution. Dissertation (professional master's in management and development of professional education). Paula Souza State Center for Technological Education - São Paulo, 2022.

ABSTRACT

The work presented here aims to understand how the processes of teacher training are structured for teachers who work in the Professional Learning Program offered by SENAC - National Service for Commercial Learning, through one of your school units located in the city of São Paulo. The profile of the investigation is derived from studies carried out in the research line 'Training the Trainer, aligned with the project 'Knowledge and Teaching Work' of the Postgraduate, Extension and Research Unit of CEETEPS, developed in collaboration with the group registered in the CNPq directory ' Knowledge and teaching work in Professional Education''. It is considered that the performance of the teacher, a professional who reflects on their practice, is at the center of the teaching-learning dynamics and, in carrying out their work, the teacher develops knowledge and gives new meanings to the contents that are parameterized from the curriculum guidelines of governments and educational institutions in which they operate. To this end, studies in the curriculum area presented by the authors Tomás Tadeu da Silva, Michael Young, Michael Apple, José Gimeno Sacristàn; in the area of teacher education and practice by Antoni Zabala, Maurice Tardif e Lee Shulman. The proposed methodology follows the path of narratives, in which the teacher's voice is present in the construction and reflection of pedagogical knowledge. The research method and procedures adopted are structured questionnaires and semi-structured interviews with professors working in the program, as well as a brief documentary analysis of current legislation and institutional documents made available by the educational institution. It is intended, as a product of the work undertaken here, to present what is known as investigative communities, research and professional development zones in which the sharing of experiences narrated by the teaching collective became resources for their professional development.

Keywords: Teacher education. Narratives. Investigative Communities.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Declaração De Ciência Para Os Termos Da Lgpd.....	57
Figura 2 - Questão 5. Você Possui Formação Pedagógica Ou Licenciatura?.....	59
Figura 3- Questão 6.Há Quanto Tempo Você Atua No Programa De Aprendizagem Profissional? 0 -5 Anos (); 5-10 Anos(); Mais De 10 Anos ();.....	60
Figura 4 - Questão 7. Em Geral, São Oferecidos Programas De Formação Para O Docente Em Sua Instituição? Sim (); Não ();.....	60
Figura 5 - Questão 8. Foi Oferecida Alguma Formação Para Você Atuar No Programa De Aprendizagem Profissional? Sim (); Não (); Não Sei Dizer ()......	61
Figura 6 - Questão 9. Se Você Respondeu "Sim" À Questão Anterior, A Formação Oferecida Te Preparou Para Atuar No Programa? Sim (); Não ().....	62
Figura 7 - Questão 10. Você Considera Que O Programa De Aprendizagem Profissional Exige Dos Professores Competências Diferentes Das Já Exigidas Para Atuar Em Outras Modalidades De Ensino?	62
Figura 8 - Questão 12. São Oferecidas, Pela Instituição, Oportunidades Para Que Os Docentes Compartilhem Suas Experiências Entre Si Sobre O Programa De Aprendizagem?	64
Figura 9 - Questão 13. Existe A Possibilidade De Participação Dos Professores Na Construção Dos Programas De Ensino Referentes Ao Programa De Aprendizagem?	64
Figura 10 - Questão 14. Você Acredita Que O Trabalho Colaborativo Com Outros Professores Pode Auxiliar No Seu Desenvolvimento Profissional Para Atividades E Desafios Do Programa De Aprendizagem?	65

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	9
1. REFERENCIAL TEÓRICO.....	9
1.1. Currículo.....	9
1.1.1. O que é currículo?	9
1.1.2. As teorias tradicionais e suas particularidades	10
1.1.3. O currículo como um espaço de confronto: as teorias críticas	12
1.1.4. Currículo e identidade: as teorias pós-críticas.....	15
1.1.5. Dimensões do currículo e suas articulações com outras áreas do conhecimento humano..	16
1.2. O Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC.....	20
1.2.1. A perspectiva pedagógica do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial	22
1.2.2. O modelo de trabalho baseado por competências do Senac.....	24
1.2.3. O programa de aprendizagem profissional – A Lei da Aprendizagem	26
1.3. Formação docente.....	29
1.3.1. Aspectos gerais da formação de professores	29
1.3.2. A formação docente a partir da sua própria voz.....	33
1.3.3. Saberes – o professor é alguém que sabe, sabe o que sabe e transmite esses saberes..	34
1.3.4. A base do conhecimento formada pela experiência e o raciocínio pedagógico – um diálogo entre Shulman, Tardif e Zabala	36
1.3.5. Comunidades investigativas – professores que aprendem no encontro com outros professores.....	41
1.4. Método de Narrativas – mais que um processo metodológico	49
2. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	55
2.1. Questionário estruturado	56
2.2. Entrevistas semiestruturadas	65
2.2.1. Análise por eixos temáticos	66
2.3. O que é o Programa Senac de Aprendizagem, o que ele poderia ser?	67
2.3.1. Currículo.....	67
2.3.2. Gestão e operacionalização do Programa.....	71
2.3.3. Relação entre empresa e escola	75
2.3.4. Formação docente.....	78
CONSIDERAÇÕES FINAIS	88
REFERÊNCIAS	92

REFERÊNCIAS DA INTERNET	96
APÊNDICE A – QUESTIONARIO ESTRUTURADO	97
APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA	100
APÊNDICE C – TRANSCRIÇÕES DAS ENTREVISTAS.....	101
ANEXO A – PARECER DA COMISSÃO DE ÉTICA EM PESQUISA DO MESTRADO DO CENTRO PAULA SOUZA	141
ANEXO B – SOLICITAÇÃO À COMISSÃO DE ÉTICA	142

INTRODUÇÃO

Das muitas possibilidades e relações existentes nos meios sociais, aquelas pertinentes ao mundo do trabalho são, talvez, uma das mais frutíferas para que se possa observar fenômenos humanos de forma integralizada e que se inter-relacionam em diversas camadas de análise, possibilitando que o estudo aplicado encontre inúmeros caminhos para se chegar a determinadas considerações que possam aprimorar o conhecimento e potencializar as atividades humanas de forma que elas contribuam para o desenvolvimento das sociedades. Ou seja, ao se debruçar sobre as atividades que ocorrem no mundo do trabalho, pode-se observar aspectos sociais, econômicos, culturais, bem como um considerável conjunto de valores e premissas presentes na sociedade em que se estão inseridos. Fala-se aqui de mundo do trabalho, considerando naturalmente suas conexões com a educação profissional e usa-se esse cenário para que se possa estudar o fenômeno do aprendizado daqueles que ensinam, em seu exercício diário de materializar o ato de aprender de outros agentes sociais: os professores.

Em tempos em que o conhecimento pode ser facilmente acessado em plataformas digitais e disponibilizado em vídeo aulas, podcasts, fóruns de discussões, tutoriais e manuais amplamente difundidos pela internet, o papel do professor vem sendo colocado à margem das prioridades educacionais e o profissional docente colocado como um mediador, um facilitador, um agente que viabiliza conteúdos já disponíveis a um conjunto de estudantes que buscam por aqueles saberes. Seria, talvez, justificável aceitar essa possibilidade se não fossem os processos de aprendizagem tão complexos, dinâmicos e tão transversais, alinhando diferentes camadas do conhecimento. Já é sabido que os processos de ensino e aprendizagem são compostos por variáveis distintas que se conectam, relacionam e dialogam em interfaces culturais múltiplas, arcabouços sociais específicos, mutáveis e que estão em constante transformação. Todas essas condições evidenciam a necessidade não só de se construir matrizes curriculares, diretrizes educacionais, de se definirem parâmetros de atuação, mas da ação de um profissional que, consciente da complexidade da sua prática, torna os conteúdos educacionais acessíveis, dialogáveis, passíveis de questionamento e objetos de reflexão. É o professor e o trabalho que ele desenvolve no encontro com os alunos que faz possível a ação educacional.

Dessa perspectiva, considerou-se questão de primeira ordem refletir sobre o aprendizado do professor, que emerge de sua prática e da sua reflexão sobre ela. Julgou-se frutífero colocar lentes sobre o trabalho de professores que estão em sala de aula e que podem, de certa forma,

observar os resultados de sua prática, através do acompanhamento que fazem de seus alunos no Programa de Aprendizagem Profissional, regulamentado pela Lei do Aprendiz, para, então, refletir e aprender com seus processos e com eles desenvolverem suas competências profissionais, seu fazer docente.

O Programa de Aprendizagem Profissional é operado, por empresas e instituições de ensino onde nesse espaço o aprendiz estuda e investiga as características do mundo do trabalho, apreende técnicas da área do conhecimento em que está matriculado e naquele desenvolve as competências pertinentes à prática profissional. Os professores vinculados ao programa são responsáveis por acompanhar o trabalho desenvolvido pelos aprendizes nas empresas através de visitas e entrevistas com os gestores responsáveis pelos aprendizes e podem, dessa forma, observar como os conceitos desenvolvidos em sala de aula são compreendidos e aplicados por eles.

Esse trânsito entre sala de aula e empresas, em que o fazer dos alunos é passível de observação enquanto ainda estão estudando confere ao professor a possibilidade de refletir e aprender com sua prática enquanto ainda se tem vínculo com seus alunos. É nesse sentido que se justifica a pertinência dessa pesquisa quando se debruça a olhar para o trabalho desenvolvido pelos professores em uma unidade educacional do Senac, situada na cidade de São Paulo e na sua oferta de vagas para o Programa de Aprendizagem Profissional.

Dessa forma perguntou-se: Em um processo de desenvolvimento profissional docente, como os saberes docentes, mobilizados por meio de narrativas de professores da educação profissional, aproximam suas práticas às demandas do mundo do trabalho? O objetivo, então, é compreender como se estruturam os processos de formação docente dos professores que atuam no Programa de Aprendizagem Profissional ofertado pelo Senac, buscando especificamente: a) Verificar a presença da voz docente no currículo manifesto da instituição de Ensino; b) Investigar como os docentes percebem suas propostas pedagógicas no trabalho desenvolvido pelos alunos nas empresas em que atuam; c) Observar quais os aprendizados são adquiridos e aplicados pelo professor na construção de um currículo que contemple a relação entre sala de aula e mundo do trabalho.

Para dar alicerce à essa discussão, tem-se como parâmetro as relações entre escola, mundo do trabalho e seus agentes, bem como suas interconexões. São feitas reflexões no âmbito curricular e busca-se na teoria de currículo possíveis explicações ou provocações para que se

possa ampliar as discussões acerca das variáveis que permeiam a educação para o trabalho. Também é dada devida atenção à histórica atuação do Sistema S no desenvolvimento da educação profissional no Brasil, bem como o aparato legal e as relações da escola com os setores produtivos, tão presente na educação profissional.

No entanto, é sobre a formação do professor que se debruçará, de fato, esse trabalho, em que pese a sua negligenciada centralidade no fazer educativo. É posto também que o professor aqui é tratado com um pesquisador em ação, que pensa e toma decisões, faz análises e reflexões sobre a sua prática e procura desenvolver seu fazer profissional.

Dessa perspectiva, compreende-se que o professor é um sujeito dotado de capacidade técnica e analítica, em grande parte oriundas de uma prática ativa em que se projeta o fazer docente. Essa prática, que é perpassada por marcos teóricos, metodologias e experiências que se concretizam no fazer e no saber-fazer se configuram como um conjunto de saberes que podem ser compartilhados e direcionados para a formação docente, como objetivo de melhorar a sua prática.

Assim, os estudos apontam para os benefícios que podem ser gerados a partir da implementação de comunidades investigativas, grupos de discussão e reflexão em que o fazer docente e seu desenvolvimento estão no centro das políticas de formação profissional e, naturalmente, esses profissionais corroboram e interagem com esse processo de construção em que a prática influencia e é influenciada pelos marcos referenciais teóricos.

Para atingir o objetivo a que se propôs, o trabalho se alicerçou nas narrativas dos docentes que atuam no Programa, utilizando um questionário estruturado direcionado a todos os professores. Em seguida, buscou-se aprofundar o entendimento das questões ali levantadas por meio de entrevistas de roteiro semiestruturado que foram aplicadas a uma parte do coletivo.

Os resultados apontaram para uma necessidade latente por formação docente e por momentos em que os professores atuantes no Programa pudessem compartilhar suas vivências em sala de aula a fim de aprimorar sua prática.

No primeiro capítulo debruça-se sobre os marcos teóricos que ajudam a construir as lentes pelas quais se observa o contexto estudado. Buscou-se autores das áreas de *currículo, formação docente e comunidades investigativas*, além de se apresentar a Lei do Aprendiz e a Proposta Pedagógica da Instituição observada.

No segundo capítulo foi estruturada a metodologia de trabalho, os procedimentos e

métodos de pesquisa, bem como os instrumentos de coleta e seus devidos parâmetros. A pesquisa narrativa é o método pelo qual se construiu a base em que esse trabalho se apoia.

O terceiro capítulo se ocupa das análises dos resultados obtidos pelos instrumentos de coleta: questionário estruturado e entrevistas com roteiro semiestruturado. Além de se comentar, situar teoricamente e discutir os temas recortados com o auxílio da AT – Análise Temática: currículo, gestão e operacionalização do Programa, formação docente e as relações do Programa com o mercado.

Por fim, o quarto capítulo traz as considerações dos autores sobre o que se discutiu no capítulo anterior, suas sugestões de aprimoramento na oferta de formação docente e a recomendação para a instalação de um grupo de troca entre docentes.

1. REFERENCIAL TEÓRICO

Inicia-se esse referencial teórico pela conceituação de currículo e da apresentação das principais ideias acerca dessa temática, bem como os desdobramentos e interconexões que permeiam a formação docente e educação profissional.

1.1. Currículo

1.1.1. O que é currículo?

Sacristán (2013) ajuda a compreender o conceito de currículo como tudo aquilo que o aluno estuda, sua carreira formativa dentro do processo de aprendizagem, os conteúdos que são selecionados e organizados de maneira sistemática e os desafios impostos por ele. Dessa forma, pode-se compreender o currículo como uma instância viva, agregadora, que contém em si encontros com a realidade, confrontos ideológicos e de poder que lutam por espaço na decisão de que o que deve ser ensinado e qual percurso o aluno trilhará dentro das instituições de ensino.

À luz desse trabalho, é importante frisar que currículo será observado a partir das suas relações com o mundo do trabalho e com os setores produtivos, com os contextos socioeconômicos e culturais nos quais está inserido e estabelecendo vínculos. Nessa perspectiva, currículo não é uma construção neutra e descolada da realidade, mas um organismo que reflete visões de mundo, comportamentos, cultura e identidade de um conjunto social. O currículo é constituído por toda uma rede de influências presente na sociedade que vai, de certa forma, impactar no que se aprende e na sua importância para a vida prática; assim, ocorre de forma relacional, determina em que tempo se desdobram, quais atividades são possíveis e que valor elas têm. O currículo está sujeito a essa rede de determinações e nela incluído.

É exatamente por estar dentro de um contexto social, segundo Sacristán (2013), que as abordagens de currículo podem ser recortadas e analisadas a partir de quem define o que deve ser estudado, a metodologia a ser desenvolvida, bem como os níveis de sucesso e fracasso de suas proposições. Japiassu (1991), também corrobora para a ideia da não neutralidade quando afirma que a ciência é produzida em determinadas condições culturais, no quadro de um projeto social preciso, ou seja, o currículo, racionalizado, organizado sistematicamente, adotando práticas e conteúdos selecionados é, em si, fruto de e para um determinado contexto social e, essencialmente, não neutro.

Posto isso, currículo é um fenômeno móvel, universal, não-neutro, que articula escolas, alunos, professores, setores produtivos e governos num complexo sistema que traz em si conflitos culturais que disputam espaço para definir aquilo que consideram mais adequado a ser ensinado. É nesse sentido que o currículo é um recorte e um organismo que coexiste com a realidade escolar, influenciando-a e por ela sendo influenciado.

Muito se discutiu sobre os conceitos e origens do estudo curricular. As teorias de currículo, segundo Silva (2015), procuram responder “por que” um conhecimento é escolhido em detrimento de outro na hora de se conceber um currículo e está diretamente ligada à formação da identidade e subjetividade das pessoas, conceitos que Hall (1999) explora, contextualiza e aprofunda como uma identidade constituída a partir de um conjunto de sentidos articulados num discurso cultural que produz sentido para uma determinada sociedade e, como sustenta Silva (2015) “um currículo busca precisamente modificar as pessoas que vão “seguir” aquele currículo”, ou seja, ao definir quais os conteúdos que devem ser abordados, o currículo determinará, de certa forma, qual a “pessoa ideal” que se pretende entregar à sociedade. Young (2014) afirma que a questão essencial na área de currículo é o que os alunos deveriam saber ao deixar a escola, colocando o currículo na centralidade das discussões sobre educação.

Outro aspecto importante na construção do que se compreende por currículo são as relações de poder, que podem se estabelecer de modo implícito ou explícito. Essencialmente, ao se determinar quais conteúdos farão ou não parte da estrutura curricular apresenta-se uma disputa de poder em que um conteúdo será subjugado por outro considerado mais importante, relevante ou valoroso perante os objetivos curriculares que se determinarem.

Para discutir essas concepções curriculares três movimentos principais são observados: as teorias tradicionais, as teorias críticas e pós-críticas.

1.1.2. As teorias tradicionais e suas particularidades

Um dos primeiros estudos na área de currículo surge nos Estados Unidos da América, no século 19, quando se dá o movimento de institucionalização da educação de forma massiva, momento em que diferentes setores da sociedade pressionavam o sistema educacional para que se moldasse à força de trabalho (SILVA, 2015). É em Bobbit, segundo Silva (2015), que o discurso sobre currículo aponta para uma sistematização do ensino a partir da ideia de

eficiência, em que os estudos deveriam estar conectados às habilidades necessárias para o desenvolvimento profissional e para as necessidades das forças econômicas, contrapondo-se ao que propunha Dewey (SILVA, 2015), que sustentava que o currículo escolar deveria ser direcionado para a preparação da vida adulta, em que se pudesse constituir a democracia e seus princípios.

Na perspectiva de Bobbit, segundo Silva (2015), o currículo tem um propósito tecnicista, pois agrupará as demandas das forças econômicas em blocos de habilidades a serem organizadas e transferidas de modo que possam ser assimiladas e aplicadas à vida profissional. É preciso, então, que se estabeleça padrões. A perspectiva curricular de Bobbit, como afirma Silva (2015), estava ligada às ideias de Taylor, nos princípios da administração científica. As ideias de Bobbit encontram desdobramentos nas proposições de Tyler, consolidando o discurso organizacional e desenvolvimentista que emana do currículo em suas definições. Para Tyler, os objetivos curriculares deveriam ser expressos em comportamentos explícitos por parte dos estudantes (SILVA, 2015).

Nessa concepção de currículo, a escola deve transferir ao aluno as técnicas e habilidades necessárias para a vida produtiva; a própria escola funciona como uma empresa e, nesse cenário, princípios como eficiência, eficácia e disciplina estão presentes na construção do discurso escolar. O professor, então, aparece como um trabalhador manual, segundo Young (2014), em que o que se deve ser ensinado já está determinado pelos teóricos do campo curricular – “é por isso que muitos departamentos de currículo nas universidades estadunidenses se chamam Departamento de Currículo e Instrução” (YOUNG, M. 2014).

É importante salientar que as ideias presentes nas teorias tradicionais de currículo ainda hoje influenciam o modo como as escolas em todos os níveis se comportam, organizam suas atividades e desempenham suas atividades, como afirma Sacristán:

Seja por bem ou por mal, o fato é que o ensino, a aprendizagem e seus respectivos destinatários – os professores e alunos – tornaram-se mais orientados por um controle externo, uma vez que este determinou a organização da totalidade do ensino por meio do estabelecimento de uma ordem sequenciada. Um dos efeitos desse regramento foi o reforço da distinção entre as disciplinas e a determinação concreta dos conteúdos que os professores deveriam cobrir, bem como o refinamento dos métodos de ensino (SACRISTÁN, 2013, p.18).

A partir dessa afirmação pode-se perceber que as teorias tradicionais de currículo além de definir os conteúdos a serem ensinados, também determinariam a didática, o método e o comportamento das escolas, dos professores e alunos a partir de um sistema de normas e parâmetros desenhado fora das instituições de ensino e que por elas deveria ser implementado, isso fica mais claro em Silva (2015) quando afirma que as finalidades da educação estavam dadas pela própria vida ocupacional, ou seja, era suficiente pesquisar e mapear as habilidades necessárias para o exercício da vida ocupacional e transportá-las para o sistema educacional através de um currículo que permitisse sua aprendizagem. Young (2014) afirma que, apesar das teorias tradicionais terem perdido força nas décadas de 1960 e 1970, nos EUA e Inglaterra (e, conseqüentemente, no Brasil) muitas dessas ideias ainda estão presentes atualmente.

O currículo, segundo Silva (2015), nessa perspectiva é uma mecânica que se resume a uma questão de desenvolvimento e técnica, já o especialista na área curricular é um burocrata responsável por fazer o mapeamento dessas demandas de mercado e sistematizá-las nos currículos escolares. É nessa concepção de currículo, segundo Silva (2015) que se enfatizam os conceitos de aprendizagem, avaliação, didática, organização, planejamento e eficiência expressos no dia a dia das instituições de ensino.

1.1.3. O currículo como um espaço de confronto: as teorias críticas

A partir da década de 1960 começam a surgir as primeiras reações às concepções tradicionais de currículo. Enquanto as teorias clássicas privilegiavam a questão técnica do currículo, que deveria se concentrar na transferência de conhecimentos específicos para a vida profissional e, de certa forma, para o desenvolvimento da própria sociedade, as teorias críticas surgem questionando o status quo e os arranjos sociais e educacionais que envolveriam as construções curriculares.

Segundo Silva (2015), “as teorias tradicionais eram teorias de aceitação, ajuste e adaptação. As teorias críticas são teorias de desconfiança, questionamento e transformação radical”. É também nesse momento de reflexão sobre o currículo que começam a ser relacionadas as ideias de ideologia e currículo. Silva (2015), organiza as principais correntes de pensamento dentro das teorias educacionais críticas, refletidas pelos autores e obras: Paulo

Freire – A pedagogia do oprimido (1968), Louis Althusser – A ideologia e os aparelhos ideológicos do Estado (1980), Pierre Bourdier e Jean-Claude Passeron – A reprodução (1992), Baudelot e Establet – L'école capitaliste em France (1972), Basil Bernstein – Class, codes and control (1971), Michael Young – Knowledge and control: new directions for the sociology of education (1971), Samuel Bowles e Herbert Gintis – Schooling in capitalis America (1976), William Pinar e Madeleine Grumet – Toward a poor curriculum (1976), e Michael Apple – Ideologia e currículo (1982).

O que se parecia querer exprimir nas teorias críticas era uma insatisfação com o modelo tecnicista do currículo baseado em parâmetros determinados pelas forças econômicas e os grupos sociais que as controlavam, dessa forma as teorias críticas tinham como perspectiva a observação das teorias clássicas e suas aplicações nas instituições de ensino e nas suas relações com o contexto social as quais estavam circunscritas. O “movimento de reconceptualização” surgido nos Estados Unidos passa a valorizar as ideias defendidas pela fenomenologia, hermenêutica, pelo marxismo e pela teoria crítica da Escola de Frankfurt. Se, por um lado, a fenomenologia e hermenêutica destacavam que o foco da atividade curricular deveria ser na significação dada pelas pessoas às suas experiências pedagógicas e curriculares, por outro, as ideias marxistas da Escola de Frankfurt, defendiam que a ênfase do currículo deveria ser na crítica da dominação capitalista na sua concepção. Essas duas abordagens dividiam o movimento de reconceptualização nos Estados Unidos e se somaram aos movimentos que surgiam ao redor do mundo corroborando para o fortalecimento das teorias educacionais críticas frente às teorias tradicionais. Apple (2000), em “Repensando a ideologia e currículo” afirma, contundente, que o currículo que não compreende as relações sociais de poder em suas premissas está “divorciado da realidade” e segue:

As teorias, diretrizes e práticas envolvidas na educação não são técnicas. São intrinsecamente éticas e políticas, e em última análise envolvem – uma vez que assim se reconheça – escolhas profundamente pessoais em relação ao que Marcus Raskin denomina “o bem comum” (APPLE, 2000, p.52).

Apple (2000), sustenta seu argumento defendendo que as questões sociais, de raça, gênero e econômicas devem estar presentes nas concepções curriculares e no modo que elas são trabalhadas nas escolas, pois, a própria concepção que temos de educação está implicada na cultura das sociedades, fato que, para o autor, se comprova no ato de selecionar o que se

deve ser transmitido, via mediação cultural, para as gerações futuras. Young (2014), alerta que as teorias críticas, apontando apenas para a crítica, se enfraquecem e que é importante observar que para que haja crítica houve, antes, a tradição a ser questionada e que, de certa forma, contribui para o desenvolvimento do próprio conceito e suas aplicações.

Young (2014) procura observar as teorias tradicionais de currículo a partir da perspectiva sociológica, o que foi chamada de sociologia do conhecimento, que consistia, segundo Silva (2015) em “destacar o caráter socialmente construído das formas de consciência e de conhecimento, bem como suas estreitas relações com estruturas sociais, institucionais e econômicas” e, dessa forma a sociologia do conhecimento se aproximaria da própria sociologia em termos gerais.

Os escritos de Young (2014) em *Knowledge and control*, ao apresentar o conceito de “sociologia do currículo”, procuravam evidenciar as estruturas sociais que impactariam na concepção dos currículos escolares e como elas deveriam ser desnaturalizadas e abordadas de forma que seu caráter histórico, social, econômico impactavam nas premissas da área educacional e curricular e, como afirma Silva (2015 p. 67), “seu programa está centrado na crítica sociológica e histórica dos currículos existentes”. Nessa perspectiva o currículo seria uma “invenção social” que se configura, segundo Silva (2015 p.67) “como o resultado de um processo envolvendo conflitos e disputas em torno de quais conhecimentos deviam fazer parte do currículo”.

Basil Bernstein, segundo Silva (2015), corrobora para o discurso das teorias críticas ao buscar compreender como o currículo está estruturalmente organizado e, nesse sentido, aproximando-se da teoria sociológica de currículo desenvolvida na Inglaterra. Outro ponto levantado por Bernstein, segundo Silva (2015) é “como os diferentes tipos de organização do currículo estão ligados a princípios de poder e controle”, a essa organização do currículo, Bernstein chama de “classificação”, em que, em termos gerais, analisa os graus de isolamento e separação entre as áreas de conhecimento e disciplinas acadêmicas. Portanto, quanto mais isolada uma disciplina, maior será a sua classificação. Dessa forma:

Um currículo do tipo tradicional, marcadamente organizado em torno de disciplinas acadêmicas tradicionais, seria, no jargão de Bernstein, fortemente classificado. Um currículo interdisciplinar, em contraste, seria fracamente classificado (SILVA, 2015, p.72)

Para Bernstein, as relações de poder e controle estão expressas no currículo a partir da classificação e transmissão, respectivamente. O poder, por um lado, estaria ligado à classificação, pois organiza o que deve ser ensinado e, segundo Silva (2015) “se estamos falando de coisas que podem e coisas que não podem, estamos falando de poder”. O controle, por outro lado, estaria ligado à transmissão, à forma como esse conhecimento é repassado.

É, também em Bernstein que surge, na teoria crítica, o estudo do “código”, em que código é a gramática das relações sociais adquirida pelas pessoas em seus diversos contextos e o conector entre as estruturas sociais e a consciência individual. Desse modo, a posição social ocupada pelo indivíduo determina o tipo de código que será apreendido.

1.1.4. Currículo e identidade: as teorias pós-críticas

As teorias pós-críticas vão surgir, por sua vez, ao avançar a partir dos conceitos de código e linguagem, poder e controle, globalização e identidade levantados pelas teorias críticas e trazer questões culturais, de gênero, raça, e da dialética entre globalização e regionalização. Nas teorias pós-críticas as questões culturais estão imbricadas nas questões de poder, expressas no multiculturalismo que, segundo Silva (2015 p.85) “obrigam essas diferentes culturas raciais, étnicas e nacionais a viverem no mesmo espaço”.

Stuart Hall, em A centralidade da cultura, mostra que:

a cultura tem assumido uma função de importância sem igual no que diz respeito à estrutura e à organização da sociedade moderna tardia, aos processos de desenvolvimento do meio ambiente global e à disposição de seus recursos econômicos e materiais. Os meios de produção, circulação e troca cultural, em particular, têm se expandido, através das tecnologias e da revolução da informação. Uma proporção ainda maior de recursos humanos, materiais e tecnológicos no mundo inteiro são direcionados diretamente para estes setores. Ao mesmo tempo, indiretamente, as indústrias culturais têm se tomado elementos mediadores em muitos outros processos (HALL, 1999, p.17).

A partir dessa perspectiva, Hall (1999) ajuda a compreender que, para além das questões sobretudo de classe levantadas nas teorias críticas, as complexidades dos arranjos culturais em confronto compõem e permeiam as estruturas curriculares e, como afirma Silva (2015)

Mostra que o gradiente da desigualdade em matéria de educação e currículo é função de outras dinâmicas, como as de gênero, raça e sexualidade, por exemplo, que não podem ser reduzidas à dinâmica de classe” (SILVA, 2015, p.90).

Sacristàn (2013), afirma que esfera curricular é uma expressão da cultura pois é “ordenada, empacotada, lecionada e comprovada de acordo com moldes *sui generis*” e, nesse sentido, os envolvidos na dimensão do currículo são agentes culturais proponentes, mediadores ou receptores dos conteúdos por ele selecionados.

1.1.5. Dimensões do currículo e suas articulações com outras áreas do conhecimento humano

Se a premissa para entender currículo aqui posta é de que se trata de um fenômeno cultural, situado historicamente, em que as relações sociais são postas e mediadas em confrontos de poder que pretendem determinar o que deve ou não fazer parte dos conteúdos escolares, também tomar-se-á como premissa que o contexto social posto tem como pano de fundo a globalização, seus impactos e mecanismos, as identidades culturais por ela afetadas, as relações econômicas determinadas pelo capitalismo e suas bases ideológicas no diálogo entre as instituições de ensino, órgãos reguladores e mundo do trabalho.

As relações entre escola e mundo do trabalho permeiam o próprio aprimoramento das ideias em torno de currículo e vão sendo moldadas a cada nova fase de progressão das sociedades que, ao se transformarem e desenvolverem suas bases sociais, expressam seus valores e práticas por meio de seus recursos culturais.

A aprendizagem vem sendo relacionada aos modos de produção desde as sociedades agrícolas, industriais e do conhecimento, onde as sistematizações do trabalho passam a influenciar a organização dos currículos e configurações escolares. Essa abordagem é trazida pela BNCC – Base Nacional Comum Curricular, normativa para a educação básica do Estado Brasileiro, quando afirma que o estudante deve “no novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural” e, dessa forma percebe-se a amplitude relacional que se pretende para a área educacional e suas conexões tanto com as bases sociais em que se situam quanto com os setores produtivos e econômicos. Esse olhar da BNCC aqui destacado pode ser analisado a partir da ideia de *identidades culturais* presentes em Hall (1999) que ajuda a

compreender a premissa “reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural” quando afirma que “a identidade se torna uma "celebração móvel": formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam”. Ou seja, a construção da identidade será perpassada, influenciada e transformada pelos sistemas culturais aos quais os indivíduos estão submetidos.

[...]comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades (MEC, 2018, p.14).

Também se pode detectar a dimensão econômica e do trabalho, ao evocar competências e comportamentos que devem ser considerados no desenvolvimento dos processos educacionais que norteiam as instituições de ensino. Sacristàn (2013), argumenta que essa perspectiva econômica da educação ganhou força a partir do século XX, de forma que o saber está vinculado à capacidade de produzir e manipular a natureza e é potencializado na sociedade pós-industrial, em que o domínio da informação é parte da produtividade, como o capital e o trabalho. Pode-se ratificar esse argumento a partir do artigo 5º. do PNE – Plano Nacional de Educação, LEI Nº 13.005/2014, sancionado em 25 de junho de 2014, em que determina como uma das diretrizes da educação a: *formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade*.

O PNE e a BNCC derivam da LDB – Lei de Diretrizes e Bases para a educação brasileira, que parametriza:

DA EDUCAÇÃO

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições culturais.

§2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social. (MEC, 1996, p.1).

A educação será aqui observada a partir das definições dos documentos oficiais do Estado Brasileiro e suas proposições para o desenvolvimento da sociedade no processo de construção das suas bases e, mais precisamente na sua vinculação com a vida produtiva dos cidadãos.

Para os efeitos dessa análise, será utilizado o conceito de desenvolvimento apresentado por Celso Furtado, em que o homem, agente de transformação do mundo natural, na busca por satisfazer suas necessidades, intervém e cria para si – e para a sociedade que o acolhe – produtos, serviços, processos e métodos na construção de sua sobrevivência e bem-estar no meio em que vive. O autor avança, defendendo que:

Essa transformação está ligada à introdução de métodos produtivos mais eficazes e se manifesta na forma de aumento do fluxo de bens e serviços finais à disposição da coletividade. Assim, a ideia de desenvolvimento articula-se, numa direção, com o conceito de eficiência, e noutra, com o de riqueza (FURTADO, 2000, p.41).

Menino (2014), corrobora com a discussão quando afirma que a sociedade brasileira vem procurando desenvolver processos que produzam impactos significativos no modelo econômico que possa gerar empregos e proporcionar o aumento de renda. Essa é uma realidade no mundo atual: o impacto de novas tecnologias e do seu avanço para os meios produtivos têm pressionado os governos a buscar soluções para o desenvolvimento, empregos e renda. Jeremy Rifkin, em *O fim dos empregos*, alerta que o assunto dos empregos e do desenvolvimento das nações é o assunto mais crítico entre os governos e que o devido debate a pronta ação podem definir que futuro aguarda a humanidade, no que ele define como a “Era do Acesso”.

O que hoje se conhece por Sociedade do Conhecimento é um desdobramento da Sociedade Industrial, marcada pela Revolução Industrial Inglesa e pela Revolução Francesa, em que a produção de bens passa por um processo de massificação impulsionada pela mecanização e automatização dos processos industriais. Segundo Menino (2014), é na sociedade do conhecimento que a difusão de informações e conhecimento entre as atividades econômicas torna-se a plataforma mais importante para a criação de valor e para o desenvolvimento sustentável das sociedades, pois, dentro do fenômeno da globalização, “passou a ser condição crítica para se auferir vantagem competitiva”.

Por “globalização” será emprestada a definição discutida em Hall (1999), como um complexo de processos e forças de mudança que, atuando em escala global, integram e conectam comunidades e organizações e criam combinações de espaço-tempo, em que o mundo compartilha experiências de forma mais interconectada. Menino (2014) afirma que globalização é um fenômeno gerado a partir do encontro de circunstâncias sociais, políticas e tecnológicas que vão moldar as relações entre as nações, organizações e indivíduos nas sociedades ao redor do globo. Delors (2012), expande essa ideia, corroborando ao que argumenta Hall (1999), que o destino de cada pessoa atualmente se desenvolve num cenário de escala mundial em que, instrumentalizado pelas tecnologias de informação, impôs um contexto de interdependência entre as nações através de aberturas econômicas e financeiras, culturais, científicas e políticas e, por isso, a ideia de globalização remete a um fenômeno em constante evolução. Assim, pode-se considerar que o fenômeno da globalização se concretiza e é impulsionado pela massificação de dispositivos tecnológicos e midiáticos que conectam as pessoas mundo afora e influenciam em suas próprias identidades culturais.

Portanto, em um mundo em que as relações sociais estão em constante transformação, influenciadas pelas mudanças e impactos gerados pela interdependência entre as nações e o compartilhamento e difusão do conhecimento por meio de recursos tecnológicos e midiáticos, que pressionam e moldam as identidades culturais, é também plausível que as organizações, povoadas por pessoas, também estejam em consonância e confronto com os movimentos provocados pelo fenômeno de um mundo globalizado, incluindo as instituições de ensino. Isso pode ser percebido quando Delors (2012) afirma que:

A relação entre o ritmo do progresso técnico e a qualidade da intervenção humana torna-se, assim, cada vez mais evidente, bem como a necessidade de formar agentes econômicos aptos a utilizar as novas tecnologias e que mostrem comportamento inovador. Requerem-se novas aptidões, e os sistemas educativos devem responder essa necessidade, não só assegurando os anos de escolarização ou formação profissional estritamente necessários, mas formando cientistas inovadores e quadros técnicos de alto nível (DELORS, 2012, p.58).

É importante destacar que, no âmbito econômico, o sistema vigente a partir da década de 1990, como afirma Menino (2014) é o Modelo Econômico Neoliberal que, em contraponto ao modelo Keynesiano, propõe políticas de privatização de estatais e a abertura econômica aos

mercados estrangeiros. Assim, os modelos de governança e gestão do setor privado passam a socializar suas rotinas, métodos e linguagem próprias na medida em que as empresas internacionalizam suas operações, seja expandindo-se em filiais ou adquirindo e incorporando empresas locais para suas holdings e, como explicita Menino (2014), esse movimento implicou necessariamente no deslocamento da “ótica do bem público para a do mercado”. Ramos (2015) salienta que o resultado dessa abertura econômica pressiona os sistemas produtivos e, consequentemente as nações e suas instituições de ensino, para uma reorganização do trabalho de forma que os postos que antes requeriam níveis médio e técnico são deslocadas para regiões com maior abundância de pessoas e menor custo do trabalho e os postos com maior nível de escolaridade são concentradas em países já desenvolvidos e que possuem esse “estoque” de capital humano extremamente qualificados.

Todo esse cenário global impactará veementemente nos sistemas educacionais e no discurso manifestado no currículo das instituições de ensino, seguindo as políticas nacionais para a educação. No caso brasileiro, trata-se, também, de adentrar no mercado econômico internacional de forma competitiva e, segundo Menino (2014) em países em desenvolvimento, a educação exerce papel preponderante no que se refere à aquisição de competências e capacitação na transferência e difusão de tecnologias que estão sendo pesquisadas e desenvolvidas na fronteira da inovação por países desenvolvidos.

É desse panorama geral e dessas perspectivas curriculares que surgem instituições educacionais como as que compõe o Sistema S e, no âmbito estrito dos estudos propostos nesse trabalho, será sobre o SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial que serão colocadas as lentes teóricas que ajudarão a compreender mais profundamente os programas de formação docente que são desenvolvidos na instituição.

1.2. O Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC

Fundado em 1946, através dos Decreto-Lei 8.621 e 8.622, que autorizavam a Confederação Nacional do Comércio a instalar e operar escolas de aprendizagem comercial para trabalhadores entre 14 e 18 anos em todo o território brasileiro, além de cursos de qualificação profissional para trabalhadores adultos. Dessa forma:

Art. 1º – O Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac), organizado e administrado pela Confederação Nacional do Comércio, nos termos do Decreto-lei

nº 8.621, de 10 de janeiro de 1946, tem por objetivo:

- a) realizar, em escolas ou centros instalados e mantidos pela Instituição, ou sob forma de cooperação, a aprendizagem comercial a que estão obrigadas as empresas de categorias econômicas sob a sua jurisdição, nos termos do dispositivo constitucional e da legislação ordinária;
- b) orientar, na execução da aprendizagem metódica, as empresas às quais a lei concede essa prerrogativa;
- c) organizar e manter cursos práticos ou de qualificação para o comerciário adulto;
- d) promover a divulgação de novos métodos e técnicas de comercialização, assistindo, por esse meio, aos empregadores na elaboração e execução de programas de treinamento de pessoal dos diversos níveis de qualificação;
- e) assistir, na medida de suas disponibilidades, técnicas e financeiras, às empresas comerciais, no recrutamento, seleção e enquadramento de seu pessoal;
- f) colaborar na obra de difusão e aperfeiçoamento do ensino comercial de formação e do ensino superior imediato que com ele se relacionar diretamente. (SENAC, 2020, p.8).

Observa-se, a partir do que se apresenta no destaque acima, que o próprio decreto-lei que marcou o início das atividades do Senac define como parte de seu núcleo de atuação e, portanto, uma das suas razões de existir, implementar e ofertar capacitação para uma parcela da sociedade que está ingressando na vida produtiva e iniciando sua jornada no mundo do trabalho. Dessa forma, a oferta dos cursos de Aprendizagem Profissional praticada pelo Senac é também pioneira juntos aos programas de Aprendizagem oferecidos pelas outras organizações que compõe o Sistema S e, de certa maneira, seus procedimentos e métodos servem como parâmetro para outras instituições de ensino e para as próprias empresas contratantes desses jovens.

Em função desse panorama que se apresenta, faz-se necessário compreender quais são os parâmetros educacionais relevantes para o Senac e como se organizam as suas práticas pedagógicas, numa busca também por compreensão da sua estrutura e discurso curriculares, em que pese sua ampla presença no território brasileiro e, conseqüentemente sua influência na construção de uma certa visão de educação profissional e como ela está vinculada aos valores da própria sociedade brasileira.

1.2.1. A perspectiva pedagógica do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

Da perspectiva organizacional, a instituição dispõe de documentos normativos e reguladores para a orientação das suas unidades escolares em todos os aspectos da oferta educacional. Para os objetivos desse trabalho serão considerados, entretanto, apenas os aspectos educacionais e as proposições de formação docente presente nos documentos oficiais, destacando-se os textos:

- Diretrizes da Educação Profissional;
- Diretrizes Nacionais dos Programas de Aprendizagem Profissional Comercial;
- Modelo Pedagógico Nacional.

A imersão nesses textos busca compreender como a instituição determina seus parâmetros para a disponibilização da oferta educacional e se em sua manifestação curricular oficial está contemplada a formação docente, premissas que também figuram como uma preocupação da instituição, quando explicita que

Com a certeza de que a força de uma instituição se traduz, dentre outros fatores, na possibilidade que tem de explicitar em ações os princípios sobre os quais se constitui, o Departamento Nacional apresenta estas Diretrizes da Educação Profissional, o que representa um marco para a Instituição, ao fortalecer e renovar a identidade do Senac em todos os estados do Brasil (SENAC, 2014, p.10).

A instituição apresenta, ainda, os seus pressupostos frente à Educação Profissional. Entre eles:

Visa atender à missão de educar para o trabalho em atividades do comércio de bens, serviços e turismo.

Considera que a Educação Profissional deve estar em articulação permanente com o desenvolvimento socioeconômico sustentável regional (SENAC, 2014, p.11).

Pode-se analisar esses princípios educacionais a partir da observação de Ramos (2015) ao sublinhar a dimensão econômica da educação, em termos de poupança ou investimento. A educação como poupança tem a perspectiva de alocação de recursos nos sistemas

educacionais visando o retorno financeiro futuro dessa aplicação, em que pese o sacrifício da utilização desse recurso no presente. Já a educação como investimento estaria condicionada à ampliação da capacidade produtiva das pessoas, organizações e Estados; nesse sentido, os investimentos em educação poderiam ser comparados aos investimentos para se ampliar estradas e rodovias, ou obras de infraestrutura. Assim, para que se possa ampliar a compreensão sobre o posicionamento e sobre o discurso educacional da instituição, pode-se posicioná-la como uma entidade de educação profissional que atua em consonância com as forças de mercado, especificamente com as demandas empresariais, com fins de ampliação da capacidade produtiva da sociedade e dos indivíduos.

A instituição, ainda:

Compreende o trabalho como princípio educativo, que se constitui como base para o desenvolvimento curricular com ênfase nos saberes e na vivência dos valores da cultura do trabalho.

Adota como orientação fundamental para a organização e a estrutura curricular dos cursos e programas de Educação Profissional a metodologia de desenvolvimento de competências, de acordo com os perfis profissionais de conclusão dos cursos (SENAC, 2014, p.11).

Dessa forma, pode-se traçar o perfil da instituição agregando a ideia de que seu manifesto curricular se baseia na sua percepção dos saberes e práticas oriundos do mundo do trabalho e que está amparado na ideia do desenvolvimento de competências, que é compreendida como “um conjunto de ações ou fazeres profissionais observáveis, potencialmente criativos, que integram conhecimentos, habilidades e atitudes/valores e permitem o crescimento contínuo”. Assim, o conceito de competência está no centro das prerrogativas curriculares da instituição, como poder ser observado a seguir

Entende competência como ação ou fazer profissional observável, potencialmente criativo, que integra conhecimentos, habilidades e valores e permite desenvolvimento contínuo. Esta compreensão, além de se fundamentar nas definições legais e normativas, contribui para a operacionalização do trabalho educativo com foco no desenvolvimento de competências. (SENAC, 2014, p.11).

1.2.2. O modelo de trabalho baseado por competências do Senac

Ao determinar sua atuação educacional baseada no modelo de competências, o Senac se organiza a partir de pressupostos que possam orientar a atividade das suas unidades de forma uníssona. A primeira delas é circunscrever o conceito de competência já que, segundo o Modelo Pedagógico da instituição, essa polissemia pode gerar distorções e compreensões diferentes das que se pretende aplicar. Outro fator a ser considerado é a abrangência da rede no território brasileiro e os diversos contextos em que se situa, impelindo a instituição a buscar um entendimento uniforme do tema que está no cerne do seu escopo de trabalho.

Para determinar o como o conceito de competência deve ser compreendido e aplicado pelas suas unidades Brasil afora, a instituição norteou-se pelo

Parecer do Conselho Nacional de Educação CNE/CEB nº 16/1999, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico e regulamenta a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB/1996, apresenta a competência como princípio orientador da organização curricular e da prática pedagógica na educação profissional. Nesse Parecer, a competência é entendida como “a capacidade de mobilizar, articular e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessárias ao desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho”. Posteriormente, o parecer CNE/CEB nº 11/2012, na mesma linha de argumentação, sinaliza a necessidade de a organização curricular da educação profissional ter por centralidade o desenvolvimento de competências (SENAC, 2018, p.9)

Dessa perspectiva referencial, a instituição traçou o seu conceito de competências como

ação ou fazer profissional observável, potencialmente criativo, que integra conhecimentos, habilidades e valores e permite desenvolvimento contínuo. Esta compreensão, além de se fundamentar nas definições legais e normativas, contribui para a operacionalização do trabalho educativo com foco no desenvolvimento de competências. (SENAC, 2018, p.8).

Assim, além de unificar o conceito a entidade propõe que a competência a se atingir seja concretizada em cada unidade curricular que compões seus cursos em todos os níveis, desse modo, o conceito será tanto uma definição quanto uma ação concreta e deve atingir os seguintes requisitos: a) ser observável; b) ser potencialmente criativa; c) articular

conhecimentos, habilidades, atitudes e valores; e d) permitir o desenvolvimento contínuo.

Nessa perspectiva, o Programa de Aprendizagem Profissional ofertado pela instituição é uma manifestação curricular, implicada por variáveis sociais, econômicas e educacionais e se organiza concretamente, de acordo com a instituição, a partir da articulação e implementação do conceito de competência que parametriza e disponibiliza para suas unidades educacionais espalhadas pelo Brasil, como segue:

O Programa de Aprendizagem do Senac contempla um conjunto de ocupações, propiciando aos aprendizes competências voltadas à profissionalização e à cidadania, a partir da compreensão das características do mundo do trabalho e de seus fundamentos técnico-científicos. A jornada de trabalho do jovem aprendiz compreende tanto as horas destinadas à formação educacional – cumpridas nas unidades educacionais do Senac – como a prática profissional – desenvolvida diretamente na empresa contratante. Ao fazerem parte desse programa, os empregadores, além de cumprirem a legislação como contratantes de aprendizes, assumem papel de parceiros da ação educativa, atuando no processo de inserção dos jovens brasileiros (SENAC, DN).

Ao observar esse breve descritivo do programa, disponível no site do Departamento Nacional do Senac de forma pública, pode-se abrir os conceitos que aparecem em cada uma das afirmações para que se possa aprofundar o olhar sobre o que é produzido de discurso sobre a prática educativa dentro do programa de aprendizagem. Primeiramente percebe-se a dimensão econômica do programa, no sentido da sua vinculação às características do mundo do trabalho e suas prerrogativas, ou seja, é um programa que acontece em paralelo e em intersecção ao que se é produzido no âmbito das empresas. Soma-se a essa análise a ideia de que a cidadania está vinculada ao trabalho e à capacidade de a pessoa assimilar o trabalho à sua conduta social, cidadã.

Outra característica a ser sublinhada é de que a educação profissional do aprendiz acontece em duas plataformas com características bastante diferentes e com propósitos que podem ou não se encontrar na prática: escola e empresa. Caberá ao aprendiz - aluno e trabalhador – amalgamar em si os diferentes conceitos e métodos aplicados em cada um desses espaços e fazer as sínteses necessárias ao seu aprendizado profissional. É também nesse ponto que se evidencia, apesar de não aparecer no discurso explícito, a figura do professor, como o agente responsável por possibilitar que esses conteúdos e práticas possam ser articulados, questionados, refletidos e discutidos entre os alunos, valorando o fazer profissional desses estudantes-trabalhadores. E, por fim, ao considerar o empresariado

contratante como parceiro na construção do aprendizado dos jovens aprendizes, a instituição reforça seu posicionamento em relação ao mercado e às práticas educativas que emergem dessa relação.

1.2.3. O programa de aprendizagem profissional – A Lei da Aprendizagem

A lei 10097/2000, ou Lei da Aprendizagem, emerge para regulamentar o trabalho a ser exercido por jovens a partir de 14 anos em todo o território brasileiro, alterando artigos específicos da lei 5452/1943 – Consolidação das Leis Trabalhistas e adequando o trabalho formal aos propósitos e exigências da lei 8069/1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente. A lei da aprendizagem, na alteração que faz no artigo 403, proíbe expressamente o trabalho de qualquer natureza para menores de dezesseis anos, salvo na condição de aprendiz, a partir dos catorze anos e condiciona o trabalho do jovem à adequação do trabalho à frequência escolar e ao pleno desenvolvimento da sua formação integral. É estipulado ainda, que o trabalho a ser desenvolvido pelo jovem deverá seguir rigor metodológico compatível à sua condição física, moral e psicológica, conferindo-lhe a devida condição de executar suas tarefas e sobre elas refletir e aprender, como é destacado no

Art. 63. A formação técnico-profissional obedecerá aos seguintes princípios:

I - garantia de acesso e frequência obrigatória ao ensino regular;

II - atividade compatível com o desenvolvimento do adolescente;

III - horário especial para o exercício das atividades (BRASIL. 2000).

Dessa forma, a lei propõe que o percurso do jovem se dê através de uma formação técnico-profissional, em que as atividades devem ser organizadas entre teóricas e práticas, inter-relacionadas e metodicamente organizadas de forma que sua complexidade avance progressivamente. É relevante frisar que a lei da aprendizagem, em consonância com o ECA (Lei 8069/1990) configura-se como uma política pública que visa a proteção ao jovem e seu direito de acesso ao trabalho e à dignidade, respeitadas as suas limitações e possibilidades, de forma que se dê acesso ao adolescente à qualificação necessária para o acesso ao mundo do trabalho, infere-se assim, que a lei propõe o protagonismo social e econômico dos jovens brasileiros.

A lei determina ainda que os estabelecimentos empresariais de qualquer natureza empreguem e matriculem os jovens preferencialmente nos Serviços Nacionais de

Aprendizagem mantidos por cada uma das instituições patronais estabelecidas em território nacional. Por essa razão, este trabalho é desenvolvido em uma unidade de ensino do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC.

Os Serviços Nacionais de Aprendizagem compõem parte da rede do Sistema S e constituem-se como a maior rede paraestatal de Educação Profissional desde os anos 30 e são controlados federações e confederações sindicais dos setores industrial, de comércio, bens e serviços, agrícola e transportes. Em termos gerais, os Serviços Nacionais de Aprendizagem surgiram a partir do encontro de forças ora de empresários, ora de trabalhadores que desejavam articular seus interesses de forma organizada, institucionalizada e que lhes desse representatividade ou força de atuação na economia nacional. Outro aspecto importante que influencia a criação das instituições de ensino do Sistema S é a necessidade de capacitar a força de trabalho para as tarefas e necessidades das organizações. Segundo Manfredi (2016.p.158) o protagonismo e a capilaridade dos Serviços Nacionais de Aprendizagem foram também influenciados pela grande diversidade de programas e atividades no campo da Educação Profissional que contemplam cursos de qualificação, especialização, aperfeiçoamento e atualização profissionais e treinamentos “in company”, abrangendo os níveis básico, técnico e tecnológico de ensino.

O Programa de Aprendizagem pode ser disponibilizado através da Aprendizagem de Formação Inicial e Continuada (FIC), a ser trabalhada especificamente dentro desse trabalho e a Aprendizagem Profissional Técnica de Nível Médio.

A Aprendizagem Profissional em Comércio de bens, Serviços e Turismo, curso na modalidade FIC é desenvolvida para que o aluno no início de sua trajetória profissional seja submetido a práticas pedagógicas que contribuam para a construção das competências necessárias ao perfil dos profissionais que atuam no setor de comércio de bens e serviços, natureza da instituição aqui abordada e do seu pleno desenvolvimento nas dimensões pessoal, profissional e social. Os alunos passam por uma formação de 18 meses e são submetidos às estruturas curriculares que perpassam por até 22 ocupações no setor de comércio de bens e serviços.

O programa de Aprendizagem no Senac, é organizado e parametrizado a partir das premissas da Lei e a instituição desenvolve uma série de materiais para orientar tanto a

gestão da oferta, quanto a operacionalização por parte das empresas. Para os efeitos desse texto, será utilizado como base o Manual de Orientações às Empresas, disponibilizado publicamente no site da instituição. Os outros documentos internos disponíveis para os gestores e docentes ambientam e contextualizam o Programa e as legislações que o sustentam, definem as normas e os parâmetros para sua execução, além de orientarem especificidades de sistemas, metodologias de acompanhamento e avaliação, em suma, são manuais completos de operacionalização do programa que orientam os diversos setores e profissionais da unidade escolar para atuarem no programa.

O programa explorado no contexto dessa dissertação é o da modalidade FIC e é apresentado da seguinte maneira:

Desde sua criação em 1946, o Senac tem por compromisso organizar e ofertar programas de aprendizagem profissional comercial visando contribuir com o desenvolvimento integral, a inclusão social e a melhoria na qualidade de vida de adolescentes e jovens que tenham vínculo contratual especial de trabalho com empresas do comércio de bens, serviços e turismo e por elas sejam encaminhados para formação profissional, em cumprimento à Lei nº 10.097/2000 e demais legislações que dispõem sobre a Aprendizagem. A relação estabelecida entre o Senac e as empresas para a formação de pessoas é de extrema importância para o desenvolvimento da sociedade. Ao fazer parte desse programa, os empregadores, além de cumprirem a legislação como contratantes de aprendizes, assumem o papel de parceiros da ação educativa, atuando no processo de transformação desses jovens, a partir do momento que criam oportunidades de ingresso e permanência no mercado de trabalho. O aluno qualificado nos cursos do Programa Senac de Aprendizagem, além de ter como marcas formativas domínio técnico-científico, visão crítica e atitude empreendedora, sustentável e colaborativa, destaca-se também pela atitude saudável e principalmente pelo protagonismo juvenil, social e econômico, específicas do programa. Essas marcas reforçam o compromisso do Senac com a formação integral do ser humano, considerando aspectos relacionados ao mundo do trabalho e ao exercício da cidadania. Tal perspectiva propicia o comprometimento do aluno com a qualidade do trabalho, o desenvolvimento de uma visão ampla e consciente tanto da sua atuação profissional quanto da sua capacidade de transformação da sociedade. (SENAC, 2022, p.5).

A partir dessas considerações, tem-se o panorama geral em que o Programa de Aprendizagem Profissional está circunscrito e posicionado dentro da instituição e como ele deve ser operacionalizado pelas unidades educacionais que desenvolvem e implementam a oferta em seus catálogos de cursos, bem como suas políticas e ações para a formação docente.

1.3. Formação docente

1.3.1. Aspectos gerais da formação de professores

Por educação, entende-se o processo pelo qual as sociedades transferem seus saberes e valores para as próximas gerações, ou seja, uma prática social historicamente situada e, como afirma Libâneo (2002), a é um ato social mediado pela cultura em que ao se associar a instrumentos de comunicação e interação social uma sociedade assimila um conjunto de saberes que lhe permitirá aprender e evoluir. Gatti (2019) também corrobora com essa construção ao afirmar que:

A educação escolar, em seus diferentes níveis, tipos e formatos, constitui-se como o espaço em que ao mesmo tempo preservam-se conhecimentos, valores, e se criam possibilidades de revisão do já constituído e de assentamento de bases para transformações culturais, científicas e sociais, considerando que, conhecimentos são imprescindíveis à preservação da vida humana e social, ao trato com o meio ambiente, e importantes para fundamentar valores e uma ética social (GATTI, 2019, p.11).

Dessa perspectiva, observa-se a educação não somente como a base em que se apoiam e transferem os valores de uma sociedade, mas também um instrumento de perpetuação de sua própria existência. Esses objetivos e anseios que permeiam a educação são conduzidos por professores, essencialmente e, segundo Gatti (2019), o trabalho dos educadores:

se constitui a partir de mediações e relações constituídas no campo da ação cotidiana, nas dinâmicas escolares, em processos dialógicos onde se criam espaços de práticas conservadoras e/ou transformadoras que geram, na simultaneidade das relações pedagógicas alunos-professores, as possibilidades de recriações de sentidos e significações de conhecimentos e valores pelas intersubjetividades (GATTI, 2019, p.18).

O que se traz à tona é a abrangência e extensão do fazer docente que, como agentes culturais mediadores do conhecimento, os professores têm no bojo do seu ofício a missão de assimilar os fatores socioculturais inerentes à natureza de sua ocupação aos seus conhecimentos técnicos colocados à serviço do processo de transferência e ressignificação de saberes. Como alerta Delors (2003):

Para melhorar a qualidade da educação é preciso, antes de mais nada, melhorar o recrutamento, a formação, o estatuto social e as condições de trabalho dos professores, pois estes só poderão responder ao que se espera deles se possuírem os conhecimentos e as competências, as qualidades pessoais, as possibilidades profissionais e a motivação requeridas. (...) Dentro de parâmetros razoáveis, que pode a sociedade esperar dos professores? Em termos realistas, que exigências lhes podem ser feitas? A que contrapartidas podem eles aspirar – condições de trabalho, direitos, estatuto na sociedade? Quem pode vir a ser bom professor, como descobrir uma pessoa dessas,

formá-la e fazer preservar a sua motivação, assim como a qualidade do seu ensino? (DELORS, 2003, p.153).

Nesse sentido, é crucial que se considere o trabalho docente, bem como todo o processo educacional, como vital para a perpetuidade das sociedades e, assim o sendo, que se mantenha uma estrutura para a formação docente como parte do conjunto de ações estratégicas para a manutenção da própria vida humana em toda a sua complexidade.

É muito relevante para os efeitos desse texto que se compreenda o papel central que é conferido professor nos processos de ensino e aprendizagem, considerando-o agente de transformação e pensador do seu próprio fazer; as afirmações e reflexões aqui propostas circulam em torno dessa premissa e está em consonância com Moreira (2003), quando afirma que o mundo globalizado e ultra tecnológico em que se vive, impulsionado pelos avanços dos meios de comunicação em massa, contraditório e complexo exige cada vez mais que o professor se coloque em um papel mais conectado com o mundo que o cerca, empenhado em seu desenvolvimento profissional e no aperfeiçoamento de sua prática, bem como criticar o seu entorno, competência inerente ao pesquisador.

Moreira (2001) aprofunda essa ideia ao defender que o “ensino é uma profissão na qual a prática oportuniza a aquisição de um conhecimento específico, ligado à ação, somente possível de ser aprendido na e pela prática” e, portanto, evidencia o papel de pesquisador do professor, em que o seu compromisso com o desenvolvimento da própria natureza do conhecimento é fundamental e indissolúvel. Toda essa discussão se dá no âmbito da discussão curricular, uma vez que a formação de professores, como afirma Sacristán (2000), está na estruturação do próprio conceito de currículo.

A ideia de que a formação de professores deve estar no centro da concepção curricular se sustenta, como afirma Muñoz (2013), na premissa de que o aprimoramento do ato de ensinar impacta em todas as variáveis de currículo e, portanto, a formação sendo o “processo que melhora os conhecimentos referentes às estratégias, à atuação e às atitudes de quem desempenha essa profissão”, as suas relações com o conhecimento e estratégias de currículo são intrínsecas e imprescindíveis. O autor continua a análise e pontua que:

a formação dos professores não é uma atividade isolada e individual nem pode ser considerada uma parcela autônoma e independente do conhecimento e da pesquisa educacional; sua concepção está vinculada aos marcos teóricos e aos pressupostos que predominam no conhecimento social, educacional e cultural. Na formação, como em

toda prática educacional e curricular, a base é uma determinada concepção da educação. Essa cosmogonia (paradigma, enfoque conceitual, cosmo-visão, etc.) determina um conceito de formação dos professores que orientará a ação formativa posterior. Portanto, a revisão do conceito curricular abriu as portas para uma nova concepção da formação dos professores (MUÑOZ, 2013, p.498).

Essa colocação corrobora para as ideias que se levantam nesse texto no sentido de se posicionar a formação docente como estrutura essencial à concepção curricular, em que não há concepção escolar descolada de um contexto social e histórico e que por trás de todo sistema educacional há uma determinada visão de mundo que a norteia, implementa e define as regras de como o sistema como um todo funcionará, logo, as finalidades da própria escola mudam conforme o sistema ideológico que a encampa (Perrenoud, 2002). Libâneo (2016), também contribui com essa perspectiva ao destacar que:

A definição de objetivos e funções da escola incide diretamente no projeto pedagógico, no currículo, nas formas de organização e gestão, na formação continuada de professores, nos modos de assistência pedagógica aos professores, na dinâmica da sala de aula, nas formas de avaliação do sistema, na avaliação escolar, etc. São objetivos, também, que orientam a definição das políticas e diretrizes da educação nacional (LIBÂNEO, 2016, p.41).

Ao se desenhar o modelo de escola que se espera em determinada sociedade, também será determinada que tipo de formação docente será considerada, como afirma Gatti (2002):

Ao discutir-se formação de professores para a educação básica é importante que se tenha um referencial sobre o papel da educação básica escolar na sociedade contemporânea o qual tem a função de orientar e dar sentido para as escolhas formativas relativas a esse profissional da educação (GATTI, 2002, p.34).

Não será objeto nesse texto o questionamento ideológico que permeia o currículo, mas sublinhar que esse ou aquele pensamento acerca da educação definirá quais são os pesos e investimentos em cada aspecto da implementação de um currículo e, consequentemente que olhar se tem sobre a formação de professores. Essas questões se conectam às tradicionais indagações sobre a existência de escolas e professores, e são tão interessantes e profundas quanto as que se trazem aqui: sendo o professor um profissional e, empresta-se a conceituação de Lemosse (1999) e Bourdoncle (1993), apresentada por Perrenoud et al. (2001) que definem que

profissional é um prático que adquiriu, através de longos estudos, o status e a capacidade para realizar com autonomia e responsabilidade atos intelectuais não-rotineiros na busca de objetivos inseridos em uma situação complexa (PERRENOUD, et al. 2001, p.11).

É, então, a partir dessa premissa que se dará o fio condutor desse trabalho, a

perspectiva de que o professor é antes de tudo um profissional, ou seja, aquele que exerce um determinado ofício, em que se dota de competências técnicas, embasadas no saber empírico e conceitual, metodológico e que possui ética e legitimidade social e acadêmica (Perrenoud, 2001). Nesse sentido, o professor é o profissional capaz de articular seu conjunto de saberes em ação no exercício de suas atividades profissionais, refletindo sobre elas, avaliando sua eficiência, aplicabilidade e pertinência, adaptando-se a diferentes realidades e interagindo com o meio em que se está inserido. Não somente, “o professor é um profissional da articulação do processo de ensino-aprendizagem em uma determinada situação, um profissional da interação das significações partilhadas” (Perrenoud, 2001). E essa consideração reforça o caráter múltiplo da constituição profissional do professor, aquele que aprende seu ofício e como ensiná-lo.

Esse pano de fundo aponta para Tardif (2002), que trata os saberes dos professores como fonte de estudo e objeto de análise para a formação docente, já que esses saberes estão em função da sua prática em sala de aula e da escola como um todo, nesse caso o saber está em função do trabalho empenhado pelos professores. A reflexão posta aqui também segue na direção de Shulman (2014), refletindo sobre quais as fontes-base do conhecimento para o ensino. Em suma, ao se considerar o trabalho docente como fonte de saberes observáveis que servem de objeto de estudo para o desenvolvimento e ampliação do conhecimento científico sobre a prática, bem como o desenvolvimento profissional do professor que, ao refletir sobre seu trabalho e, como sublinha Gatti (2019):

O exercício da docência é um trabalho complexo, realizado com e sobre pessoas, com suas finalidades, intencionalidades, formas de engajamento, prescrições, programas. É uma ação baseada em vínculos, e a formação para este trabalho também é complexa. A compreensão desta complexidade é problema uma vez que na representação do que se chama de academia – os envolvidos com a educação superior e com a formação de professores – há uma imagem simplista sobre essa formação (GATTI, 2002, p.41).

A autora ainda levanta a precariedade na condução de políticas para a formação de professores por parte da sociedade brasileira e alerta que:

nossas políticas educacionais, e a da formação de professores, sempre se mostraram fragmentárias, respondendo a pressões imediatistas, a alguns movimentos sociais emergentes, e, particularmente, dos que tinham “voz” ou alguma função de poder e influência em dado momento. Uma característica recorrente foi a dificuldade de se estabelecer um equilíbrio curricular entre conhecimentos de área específica da docência e conhecimentos pedagógicos relacionados a práticas educativas voltadas à educação básica (GATTI, 2019, p.31).

Esse panorama trazido por Gatti (2019) dialoga com a perspectiva de Perrenoud (2002) ao afirmar que todos os aspectos inerentes à formação de professores, bem como a sua qualidade estão conectados com a concepção que se tem sobre o ensino e sobre o próprio papel da educação e da escola. O autor avança alertando que:

Idealmente, quando se elabora um plano de formação inicial, é preciso ter tempo para realizar uma verdadeira pesquisa sobre as práticas. A experiência mostra que o calendário político apertado das reformas obriga a deixar de lado essa etapa, se é que ela foi prevista em algum momento (PERRENOUD, 2002, p.17).

Dessas duas considerações trazidas por Gatti (2019) e Perrenoud (2002) pode-se considerar com certa segurança que a formação de professores está associada a um contexto social e suas premissas são oriundas de uma determinada visão de mundo que seleciona os conteúdos educacionais que devem ser socializados através da escola, articulados em um panorama curricular em que essas determinadas visões de mundo são colocadas em prática de forma explícita e interpretadas pelos agentes culturais que coabitam na escola.

É nesse contexto que se apresenta a formação por e para competências, ao menos no recorte desse texto, que se concentra nas políticas e estratégias para a educação profissional e a formação de professores consequentemente. E, nesse sentido, empresta-se a ideia de competência trazida por Perrenoud (2002) que consiste na

Aptidão para enfrentar uma família de situações análogas, mobilizando de uma forma correta, rápida, pertinente e criativa, múltiplos recursos cognitivos: saberes, capacidades, microcompetências, informações, valores, atitudes, esquemas de percepção, de avaliação e raciocínio (PERRENOUD, 2002, p.19).

Assim, pode-se compreender competência a partir da síntese proposta por Zabala e Arnau (2010) como a “capacidade ou habilidade para realizar tarefas ou atuar frente a situações diversas de forma eficaz, em um determinado contexto, mobilizando conhecimentos, atitudes e habilidades ao mesmo tempo e de forma inter-relacionada”.

1.3.2. A formação docente a partir da sua própria voz

Perrenoud (2002), alerta que não existe uma ação verdadeiramente complexa sem que se reflita durante o processo de construção dessa ação, levando-se em consideração todas as variáveis que a perpassam e constituem, na busca de compreender “o que está acontecendo ou o que vai acontecer, o que podemos fazer, o que devemos fazer, qual é a melhor tática, que desvios e precauções temos de tomar, que risco corremos etc”. Desse ponto de vista a

reflexão sobre a ação é o ponto de partida para que se possa estruturar a própria prática, contextualizá-la e confrontá-la com a realidade a qual pertence àquele profissional e seu conjunto de práticas.

Zabala (1998) acrescenta a discussão argumentando que o profissional docente deve ter pensamento prático, mas com capacidade reflexiva e que essa sua fluência profissional se dá no ato de imbricar seus conhecimentos à sua experiência, em que o conhecimento está associado ao que se sabe sobre a prática e a experiência sobre a capacidade de dominar e manipular esses fatores.

É, então, o professor, sujeito e ator que traz para si a sua prática, atribuindo-lhe sentido e significando-a a partir do seu exercício cotidiano e reflexivo, trazendo para o seu cotidiano os aspectos subjetivos e analíticos que serão produzidos no encontro com os estudantes no espaço da construção do conhecimento circunscrito ou não pela sala de aula (Tardif, 2002. P.230). Dessa forma, como afirma Tardif (2002), o diálogo com os professores é pauta central no processo de construção das teorias sobre educação, já que a competência de sua subjetividade aplicada à realidade de sua prática gera saberes específicos do seu exercício profissional e do seu trabalho pois, de toda forma, o professor é o sujeito que possui as “teorias, conhecimentos e saberes de sua própria atuação”.

1.3.3. Saberes – o professor é alguém que sabe, sabe o que sabe e transmite esses saberes

Tardif (2002) traz uma importante reflexão para o lugar e o papel do professor na construção das bases e princípios em que se apoiam a sua própria formação, trazendo à discussão que sendo o professor um sujeito-ator do conhecimento, deve-se lhe conferir também o poder de não somente refletir, mas de agir ativamente na estruturação teórico-científica que permeia o seu fazer profissional, dado que seus saberes, oriundos de diversas fontes estão em função do seu trabalho em sala de aula.

Como “saberes” adota-se também o conceito de Tardif (2002) em que se constituem como o conjunto de todos os saberes que são produzidos em uma sociedade e que são de natureza disciplinares, curriculares, profissionais e experienciais.

Também é importante sublinhar que para tratar de “experiência” empresta-se a

conceituação de Larossa (2002) que a define como aquilo que passa, que atravessa, que acontece, que toca as pessoas de forma a transformá-las, movê-las, levá-las à reflexão e que suporta a tomada de decisões, conecta-se à teoria e aos conhecimentos metodologicamente organizados pela sociedade e que compõe organicamente o conjunto de saberes cooptados por uma pessoa ao longo de sua existência.

Esse panorama e conexão que se estabelecem entre os saberes e a experiência são importantes pois estão diretamente relacionadas com o propósito da discussão que aqui se propõe e alicerçam a iniciativa de observar a prática, considerando o sujeito cultural de experiência que, analisando e refletindo sobre seus procedimentos profissionais e o exercício da sua profissão, poderá, de certo ponto de vista, agir e tomar as decisões que melhor julgar cabíveis e em consonância com seu repertório e seus saberes colocados em ação. O sujeito da experiência é aquele que se encontra, onde as coisas acontecem, que é tocado, atravessado, é aquele que está vivo, atento, aberto, passível e permite que o que lhe ocorre, lhe chegue e lhe provoque transformações (LAROSSA, 2002).

E é da perspectiva do fenômeno da experiência que os saberes podem ser observados, abertos, estudados e colocados em prática através do fazer docente. Tardif (2002) aponta que todo e qualquer saber implicará um processo de aprendizagem e formação que serão assimilados, coordenados e transmitidos pelos agentes educacionais, assim, a função social do corpo docente é estrategicamente tão importante quanto a da comunidade científica e dos setores produtores de saberes.

Os saberes docentes são constituídos a partir de diversas fontes de saberes que são internalizados, transformados e colocados em prática no seu fazer pedagógico no cotidiano da sala de aula. São saberes da formação profissional, ou seja, das ciências da educação e da ideologia pedagógica e que são “transmitidos pelas instituições de formação de professores”; saberes curriculares, que “correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos” que são modelados e categorizados pelas instituições de ensino e agentes reguladores e que os professores aplicarão em seu cotidiano; os saberes disciplinares são “definidos e selecionados pela instituição universitária” e “emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes”; e os saberes experienciais, aqueles constituídos pelos próprios profissionais no exercício de sua função e baseados em seu cotidiano e nas inter-

relações com o seu meio (TARDIF, 2002).

É importante evidenciar, nesse ponto, que os saberes que compõe o conjunto referencial dos professores não é necessariamente controlado ou arbitrado por eles, podendo posicionar o docente à margem da produção de saberes da sua profissão e práticas, ou, em outras palavras, alienando-o do processo criativo e constituidor do seu próprio exercício profissional (TARDIF, 2002). Daí a importância que se dá aqui para os saberes experienciais, que

Surgem como núcleo vital do saber docente, núcleo a partir do qual os professores tentam transformar suas relações de exterioridade com os saberes em relações de interioridade com sua própria prática. (...) Nesse sentido, os saberes experienciais são formados de todos os demais, mas retraduzidos, polidos e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência (TARDIF, 2002, p.54).

O saber plural (TARDIF, 2002), heterogêneo, constituído de saberes múltiplos é um saber compartilhado em que os docentes podem acessar, também, concatenando suas experiências, trocando aprendizados, confrontando a teoria e os saberes curriculares com os quais se deparam. É, nesse sentido que se utiliza aqui a pesquisa narrativa como processo metodológico e rede na qual se acomodam os marcos referenciais aqui levantados.

1.3.4. A base do conhecimento formada pela experiência e o raciocínio pedagógico – um diálogo entre Shulman, Tardif e Zabala

“Os próprios professores têm dificuldade para articular o que sabem e como o sabem”; Shulman (2014), ao fazer essa afirmação alerta para uma base importante do conhecimento escolar: a observação da prática, a troca de experiências e os relatos de práticas dos professores. Mais uma vez, a figura do professor aparece como vetor essencial inerente à educação:

Um professor sabe alguma coisa não sabida por outrem, presumivelmente os alunos. Um professor pode transformar a compreensão de um conteúdo, habilidades didáticas ou valores em ações e representações pedagógicas. Essas ações e representações se traduzem em jeitos de falar, mostrar, interpretar ou representar ideias, de maneira que os que não sabem venham a saber, os que não entendem venham a compreender e discernir, e os não qualificados tornem-se qualificados (SHULMAN, 2014, p.205).

Shulman (2014), dessa forma, propõe um modelo, conforme Tabela 1, em que se pode

organizar a ideia de raciocínio pedagógico organizada a partir da articulação das etapas de compreensão, transformação, instrução, avaliação, reflexão e novas compreensões. Nesse ciclo, o processo de compreensão inicia e finaliza o processo, de forma que raciocínio e ação se dêem de forma contínua e retroalimentada, não linear e espiralada.

Tabela 1 - Modelo de ação e raciocínio pedagógico de Shulman

Compreensão	De propósitos, estruturas do conteúdo, ideias dentro e fora da disciplina.
Transformação	Preparação: interpretação crítica e análise de textos, estruturando e segmentando, desenvolvimento de um repertório curricular e esclarecimento de propósitos. Representação: uso do repertório representacional, que inclui analogias, metáforas, exemplos, demonstrações, explicações e assim por diante. Seleção: escolha dentro de um repertório instrucional que inclui modos de ensinar, organizar, gerenciar e arrumar. Adaptação e ajuste às características dos alunos: consideração de conceitos, preconceitos, equívocos e dificuldades, língua, cultura e motivações, classe social, gênero, idade, habilidade, aptidão, interesses, autoestima e atenção.
Instrução	Gerenciamento, apresentações, interações, trabalho em grupo, disciplina, humor, questionamentos e outros aspectos do ensino ativo, instrução de descoberta ou de investigação e as formas observáveis de ensino em sala de aula.
Avaliação	Verificação do entendimento do aluno durante o ensino interativo. Testar o entendimento do aluno no final das aulas ou unidades. Avaliar o próprio desempenho e ajustá-lo às experiências.
Reflexão	Rever, reconstruir, reconstituir e analisar criticamente o próprio desempenho e o da classe, e fundamentar as explicações em evidência.
Novas compreensões	De propósitos, da matéria, dos alunos, do ensino e de si mesmo. Consolidação dos novos entendimentos e aprendizagens da experiência.

Fonte: Shulman, 2014.

Nesse sentido, o processo narrativo, ou seja, organizar o relato mentalmente, narra-lo inserindo detalhes, fatos, elementos culturais e linguísticos e fazer-se compreender, o professor também sistematiza seu próprio aprendizado sobre a prática e acessa a oportunidade de ressignificá-la em seu conjunto referencial e bagagem cultural. Shulman (2014), estruturará esse conhecimento em conhecimento do conteúdo; conhecimento pedagógico geral; conhecimento do currículo; conhecimento pedagógico do conteúdo; conhecimento dos alunos e de suas características; conhecimento de contextos educacionais; conhecimento dos fins, propósitos e valores da educação e de sua base histórica e filosófica.

Essas categorias do conhecimento docente serão obtidas a partir de quatro fontes distintas:

(1) formação acadêmica nas áreas de conhecimento ou disciplinas; (2) os materiais e o entorno do processo educacional institucionalizado; (3) pesquisas sobre escolarização, organizações sociais, aprendizado humano, ensino e desenvolvimento, e outros fenômenos sociais e culturais que afetam o que os professores fazem; e (4) a sabedoria que deriva da própria prática (SHULMAN, 2014, p.207).

Todas as fontes de conhecimento estão relacionadas entre si e têm diferentes impactos na formação docente, no entanto, aqui será evidenciada a fonte da sabedoria que deriva da prática como potencializadora do seu desenvolvimento e aprendizado profissional quando postas em interlocução e troca com outras experiências e relatos de prática. Calçando o próprio argumento de Shulman (2014) é de vital importância que a comunidade acadêmica amplie o trabalho com professores para desenvolver essa fonte de conhecimento a fim de construir representações codificadas a partir da prática docente e para justificar essa sustentação, o autor defende que a maior parte do que compreende por ensino é obtida a partir da observação e da coleta de experiências que se deram na prática. Essa base do conhecimento, segundo Mizukami (2004), ao analisar a obra de Shulman, se torna mais “aprofundada, diversificada e flexível a partir da experiência profissional refletida e objetivada”.

Shulman (2014), defende que uma das problemáticas em relação à profissão docente é o fato de não haver uma memória coletiva das criações dos professores no exercício diário em sala de aula e faz um comparativo com outras profissões, como a arquitetura, em que as obras arquitetônicas espalhadas pelas cidades servem de referencial e memória para outros profissionais enquanto os profissionais do ensino seguem sem plateia para seus pares sendo necessário que se construa uma história da prática didática. O autor arremata esse argumento afirmando que os educadores “possuem muitos conhecimentos que sequer tentaram articular” (Shulman, 2014. P.212). E é sobre essa lente teórica que se concentra o marco referencial mais aderente à proposição de pesquisa que aqui se apresenta pois, ao articular seus conhecimentos e concatena-los aos de outrem, os docentes têm a oportunidade de contribuir para a ampliação de determinadas fronteiras do conhecimento e, nesse sentido corroborar com o a inovação em seus meios bem como fornecer material referencial de sua prática para outros docentes e pesquisadores, contribuindo para ampliar o marco referencial teórico de sua profissão (MIZUKAMI. 2004).

Shulman (2014), argumenta que:

À medida que aprendemos mais sobre o ensino, vamos começar a reconhecer novas categorias de desempenho e compreensão que são características dos bons professores e teremos de reconsiderar e redefinir outros campos. Nossa versão preliminar para a base de conhecimento para o ensino tem muitas células ou categorias com títulos rudimentares, parecendo a tabela periódica da química de há um século. À medida que avançamos, saberemos que algo pode ser conhecido em princípio sobre um certo aspecto do ensino, mas não saberemos ainda o que esse princípio ou prática acarreta. Mesmo assim, acreditamos que os pesquisadores e os melhores professores são capazes de definir, descrever e reproduzir o bom ensino (SHULMAN, 2014, p.213).

Dessa perspectiva, os métodos narrativo e de história de vida contribuem para o alargamento das discussões na área educacional, trazendo à baila as experiências e relatos oriundos da prática que, confrontados com as teorias que aqui se levantam gestam uma fonte vindoura de insumos e materiais de análise.

Shulman (2014) explica que o processo de explorar a fonte de conhecimento oriundo da experiência foi um dos principais pilares de seu trabalho de investigação e aprendizado acerca da área educacional e que se deu por meio, entre outros instrumentos, de entrevistas e observação da prática docente em que uma das finalidades era compreender como o professor passa de aprendiz a profissional, como absorve o conteúdos de maneira a não somente aprender, mas também de aprender como se ensinar aquela massa de informações e conhecimentos, de forma que pudessem ser assimilados pelos seus alunos e sintetiza:

Na maneira como hoje concebemos o ensino, ele começa com um ato de razão, continua com o processo de raciocínio, culmina em ações para transmitir, extrair, envolver ou atrair, e em seguida sofre muita reflexão até o processo começar de novo (SHULMAN, 2014, p.213-214).

Tardif (2002), corrobora essa ideia quando apresenta os saberes experienciais como uma das principais fontes do aprendizado docente afirmando que em seu discurso, os professores apresentam os saberes oriundos da prática como aqueles que são da prática iniciados e na prática validados e que desses saberes se constituem suas principais competências (TARDIF, 2002.p.48). Dessa forma, é a partir dos saberes que advém da prática, da experiência que podem ser concebidos os modelos de excelência da atuação docente profissional. Essa busca pela excelência no desenvolver do ofício está presente em todos os ramos e nichos de atuação profissional e, como afirma Zabala (1998), esse ganho de eficiência e desempenho se dá no cruzamento entre conhecimento das variáveis que atravessam a prática e a experiência, a própria e a de outros para dominar essas variáveis em

função da ação. Nesse caso, o “conhecimento provém da investigação, das experiências dos outros e de modelos, exemplos e propostas” (Zabala, 1998) e, nessa perspectiva dialoga e incrementa as proposições que Tardif (2002) e Shulman (2014) apresentam em seus modelos de análise.

Os professores, sujeitos da sua experiência, então, são profissionais que exercem um ofício em que não basta saber o que se sabe, mas saber como tornar esse conhecimento ensinável. Para isso, seu trabalho consiste em eventualmente remodelar um determinado saber, submetê-lo a novos processos de questionamento, redimensionar suas bases comunicativas para que seus alunos possam inserir esses novos aprendizados em suas vivências. Nesse sentido, o trabalho do professor aqui evidenciado está permeado de reflexão, raciocínio que vai requerer uma conexão entre o processamento de pensamentos sobre a prática e uma determinada “base de fatos, princípios e experiências, a partir dos quais se raciocina” (SHULMAN, 2014, p 214).

O ensino, segundo Shulman (2014) é eficaz e normativo, ou seja, está implicado tanto nos seus fins, quanto em seus meios e, nesse sentido, os processos de raciocínio pedagógico estão submetidos a ambos de forma que a base de conhecimentos estará em função dos propósitos educacionais e também dos seus métodos e estratégias, ou, como sugere Zabala (1998), os saberes estão em função daquilo que o professor faz em sala de aula que é, de fato, um espaço social atravessado por variáveis culturais que a permeiam, influenciam e nela são transformados e assimilados pelos atores sociais que a povoam.

O trânsito de saberes entre professores e alunos no espaço da sala de aula, a troca de ideias que ali acontece é o retrato desse modelo de ensino em que os agentes culturais mutuamente se influenciam e experimentam diferentes formas de se assimilar conhecimento; conhecimento esse organizado, sistematizado, selecionado e modelado a partir de um conjunto de desejos de uma sociedade que os determinam e, nesse aspecto, cumprem com esse papel dialético do ensino canalizado pelos professores, profissionais (SHULMAN, 2014, p.215).

Em Shulman (2014), a ação e o raciocínio pedagógico estão implicados em um ciclo de atividades composto por compreensão, transformação, instrução, avaliação, reflexão e nova compreensão. Sem que seja necessário adentrar e abrir cada um desses conceitos, apresentados pelo autor em 1987, através da obra “Knowledge and Teaching Foundations of the New Reform”, nesse trabalho utilizada a versão “Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma”, publicado pelo Cenpec no ano de 2014, em que se pode mergulhar detalhadamente, o objetivo é apresentar uma maneira de estruturação do pensamento pedagógico do professor ao deparar-se com o desafio de problematizar e conduzir sua ação profissional, seu fazer docente. Shulman alerta, ainda que:

Embora os processos neste modelo sejam apresentados de forma sequencial, eles não pretendem representar um conjunto de etapas, fases ou passos fixos. Muitos dos processos podem ocorrer numa ordem diferente. Alguns podem nem ocorrer durante alguns atos de ensino. Alguns podem ser truncados, outros, elaborados. No ensino primário, por exemplo, podem ocorrer alguns processos que são ignorados ou apenas mencionados neste modelo. Mas um professor precisa demonstrar a capacidade de adotar esses processos quando solicitado e a formação de professores deve prover estes com as formas de compreensão e as habilidades de ensino de que eles precisarão para progredir mediante o raciocínio e conseguir executar um ato completo de pedagogia, como representado aqui (SHULMAN, 2014, p.222).

Assim, compreende-se que apesar de o raciocínio pedagógico apresentar uma estrutura em que se possa ancorar o processo reflexivo e ativo do fazer docente a base do conhecimento que tem em sua fonte a prática e a experiência é viva, dinâmica, dialética, adaptável de forma que cada realidade evocará maior ou menor grau de intensidade em cada um desses elementos que compõe o modelo proposto por Shulman. Além disso, a concepção de raciocínio pedagógico elaborada pelo autor se cerca da ideia de que a atuação docente está permeada por todo um contexto social, histórico e econômico e, dessa forma, o ensino é uma área do conhecimento humano que está integrado a todo esse arranjo que compõe a base do saber docente.

1.3.5. Comunidades investigativas – professores que aprendem no encontro com outros professores

Como fim do caminho metodológico e possível entrega de um produto concreto do debruçamento dessa pesquisa pode-se considerar a implantação de uma comunidade investigativa de docentes atuantes no Programa de Aprendizagem Profissional da unidade pesquisada e, eventualmente, para as outras 60 unidades da rede que compõe o Senac São Paulo. Comunidades investigativas que se constituam com o objetivo de formação, inicialmente, mas que podem evoluir e direcionar seus trabalhos para os caminhos que mais considerem relevantes para as suas realidades locais e necessidades específicas de cada grupo ou unidade escolar, tendo como referência seus contextos sociais e realidades educacionais.

Isso posto, cumpre explicitar que as reformas educacionais levadas a efeito nas últimas décadas decorrem das profundas transformações no mundo do trabalho e de um processo de

globalização e acelerado desenvolvimento das tecnologias da informação e da comunicação que provocaram a emergência de novos profissionais em condições de atuar com competência nesse contexto social atual, o que exige a formação de profissionais autônomos e capazes de gerenciar seu próprio processo de aprendizagem.

As comunidades investigativas são coletivos estabelecidos por grupos de pessoas que trocam saberes, vivências, procedimentos e materiais tendo como um de seus objetivos melhorar a sua prática profissional.

As comunidades de aprendizagem docente têm recebido diferentes nomenclaturas: comunidades de prática, comunidades investigativas, comunidades de professores, comunidade de aprendizado profissional etc (CRECCI, FIORENTINI, 2018, p.2).

Para tanto, parte-se do conceito apresentado por Shulman e Shulman (2016) que “um professor competente é membro de uma comunidade profissional e está preparado, disposto e capacitado para ensinar e para aprender com suas experiências práticas” e, nesse sentido, ser um profissional competente, ou seja, aquele capaz de concretizar suas premissas profissionais e demandas educacionais da sociedade em sala de aula e que faz parte de uma rede de profissionais que aprendem, também, coletivamente e a partir da experiência de outros. Os autores sublinham, então, que as características desses profissionais devem compreender visão, motivação, compreensão, prática, reflexão e comunidade.

Aprofundando nessas características, os autores definem que ter visão é estar preparado, ou seja, preparados para seguir uma visão de salas de aula ou escolas que constituem, por exemplo, comunidades de aprendizagem; ter motivação é estar disposto, nesse caso, estarem dispostos a despende a energia e a persistir para colocar em prática esse tipo de ensino; ter compreensão significa compreender os conceitos e princípios necessários para esse tipo de ensino; a prática e a reflexão compreendem que os professores devem ser capazes de se engajar nas complexas formas de práticas pedagógicas e organizacionais necessárias para transformar suas visões, motivações e compreensões em realidade pragmática e funcional bem como ser capazes de aprender com as experiências, as próprias e as de outrem, por meio de reflexão ativa sobre suas ações e suas consequências; e, por fim, devem ser capazes e experientes para trabalhar como membros de uma comunidade de aprendizagem e/ou na formação de tais comunidades em seus contextos de atuação docente (SHULMAN, SHULMAN, 2016, p. 125).

Assim sendo, as comunidades investigativas se constituem como um campo teórico-prático para o desenvolvimento profissional docente, como afirmam os autores:

Boa parte de nosso trabalho, tanto com professores novatos como com veteranos, apoia os esforços deles para se tornarem mais conscientes de seus próprios

conhecimentos, práticas e disposições. Por meio da discussão do trabalho deles – do projeto de currículo, ensino e avaliação em sala de aula – e do desenvolvimento de portfólios de ensino, estudos de caso e discussões regulares sobre a prática, visamos melhorar as capacidades dos professores para aprender com suas próprias experiências e com as de outros professores. Um pressuposto central de nosso modelo de formação docente é que a reflexão é chave para a aprendizagem e o desenvolvimento do professor (SHULMAN, SHULMAN, 2016, p.130).

E, complementam:

Ao mesmo tempo, podemos conceber comunidades de professores em que visões compartilhadas (com frequência chamadas de mitos ou imagens religiosas, em outros contextos), compromissos comunitários, uma base compartilhada de conhecimento (que pode ser comum ou pode ser uma forma de expertise compartilhada), uma comunidade de práticas e rituais ou cerimônias estabelecidos para reflexão conjunta podem servir tanto para melhorar o desenvolvimento de certas práticas docentes, inibir ativamente o seu desenvolvimento ou ser neutra com respeito a elas (SHULMAN, SHULMAN, 2016, p.130).

Ou seja, as comunidades investigativas podem criar ambientes favoráveis para o desenvolvimento profissional, mas também podem inibi-los e, nesse aspecto, é importante ressaltar que o conjunto de regras que vai perpassar a comunidade será elaborado, instituído e praticado pelos próprios participantes dela e suas premissas devem considerar uma zona neutra e livre para que as ideias possam ser expressadas sem cerceamento e sem julgamento de valor.

Dessa maneira, participar em uma comunidade de prática significa engajar-se na atividade própria da comunidade como membro atuante e produtivo. Isso implica apropriar-se da prática, dos saberes e dos valores do grupo (CRECCI, FIORENTINI, 2018, p.4).

Crecci e Fiorentini (2018) ainda afirmam que uma comunidade poderá ser considerada formativa, se os professores forem capazes de elaborar uma cultura própria do grupo, e não apenas reproduzirem de forma padronizada a cultura social ou acadêmica dominante nele e, nesse aspecto dialogam com o proposto por Shulman e Shulman (2016) e que as comunidades devem propiciar “momentos de diálogo e de confiança, propiciando o olhar para os múltiplos contextos que implicam o trabalho dos professores” Crecci e Fiorentini (2018).

Tardif (2002) contribui para o alicerçamento desse campo teórico quando sustenta que uma das características da prática educativa está relacionada às interações entre os agentes culturais e nesse sentido, o compartilhamento de signos linguísticos, referenciais e simbolismos que a compõe. Dessa forma, a comunicação e a interação perpassam o processo formativo dos docentes no que se refere à construção retórica que emerge da prática,

culminando num complexo de competências discursivas, inerentes ao exercício da profissão, em que a atividade de interlocução, do “saber-falar” e do “saber-pensar” são parte indissociável do fazer docente.

A implantação e condução de comunidades investigativas pode contribuir também para o compartilhamento de novas tendências educacionais e de mercado:

Isso posto, cumpre explicitar que as reformas educacionais levadas a efeito nas últimas décadas decorrem das profundas transformações no mundo do trabalho e de um processo de globalização e acelerado desenvolvimento das tecnologias da informação e da comunicação que provocaram a emergência de novos profissionais em condições de atuar com competência nesse contexto social atual, o que exige a formação de profissionais autônomos e capazes de gerenciar seu próprio processo de aprendizagem (XIMENES-ROCHA, FIORENTINI. 2018, p.270).

Assim, pode-se sugerir que a condução de processos de formação não acontece à revelia do profissional docente, mas por ele composto e influenciado, agindo ativamente sobre seu processo de desenvolvimento profissional, do desenvolvimento e ampliação da própria base de conhecimento sobre as práticas e políticas educacionais. Ximenes-Rocha e Fiorentini (2018), através do estudo “Formação de professores em comunidades colaborativas no interior da Amazônia” relatam o trabalho desenvolvido na implantação da comunidade de prática Formazon e revelam que:

Este relato possibilita perceber que os diferentes níveis de formação e de experiência profissional não se constituem em empecilho para a organização e o desenvolvimento do trabalho na comunidade. Ao contrário, a dinâmica de questionar, estudar e pesquisar juntos as práticas educativas favorece a interação e a negociação conjunta entre experientes e principiantes, cabendo a cada um expressar seu ponto de vista e suas significações e colocar em destaque seus excedentes de visão. Isso se tornou evidente, no caso do Formazon, por reunir, em uma comunidade heterogênea, professores escolares, professores universitários e futuros professores e mestrandos de diferentes áreas de conhecimento (XIMENES-ROCHA, FIORENTINI, 2018, p.282).

O estudo reforça a ideia que se traz aqui pois contribui para o assunto a partir de um relato de experiência prática realizado no Brasil. Naturalmente, os estudos produzidos por Shulman (2016) em que a concepção de uma formação que emerge da prática e da troca de experiências entre os profissionais são evidentemente estruturantes para essa abordagem e precedem muitos outros estudos que se seguiram ao redor do mundo, como relata o próprio autor:

Sentimos a necessidade de desenvolver uma linguagem teórica para descrever as diferenças entre elas e para explicitar suas capacidades. Queríamos que essa teoria fosse baseada na linguagem da aprendizagem do professor, porque nosso papel no

projeto maior era analisar como os professores aprendem a ensinar em tais contextos. Uma formulação teórica era necessária para identificar os componentes da capacidade dos professores para ensinar (e para sugerir como essas funções se relacionavam entre si), assim como as condições sob as quais eles poderiam mudar e desenvolver-se como professores (SHULMAN, SHULMAN, 2016,p.122).

Nessa direção, Somekh e Lewin (2015), também podem contribuir com essa temática quando se afirma que uma das características mais marcantes em uma comunidade de prática é o seu foco na aprendizagem e na transformação, em que a construção coletiva da identidade se configura como a prática social do grupo em que o desenvolvimento está no centro da sua existência e que os indivíduos são considerados dentro dos seus contextos e nele observados.

Perrenoud (2002) pondera que a reflexão profissional e a análise das práticas fazem parte de uma coerente concepção de formação profissional e que as reflexões podem se dar de forma individual e coletiva, sendo que:

a) A participação em um grupo de análise das práticas pode servir de iniciação a uma prática reflexiva pessoal; este não é o único caminho possível, mas, às vezes é a única oportunidade oferecida aos estudantes em um plano de formação orientado essencialmente para a transmissão de saberes. b) Em algumas fases da vida, a reflexão, solitária ou inserida nas estruturas comuns de trabalho, não permite avanços; a participação em um grupo de trocas ou de análise pode oferecer um apoio ou um método (PERRENOUD, 2002, p.118).

Essas considerações trazem dois aspectos importantes para o que aqui se discute. De um lado, a possibilidade de a comunidade de investigação proporcionar reflexão primeira a um profissional que não necessariamente dispunha de tempo, havia se preparado ou se conhecia procedimentos e instrumentos metodológicos para observar sua prática e, nesse sentido a comunidade de prática se configuraria como uma porta de entrada para esse processo em que o profissional olha para si e para seu trabalho de maneira direcionada, dialogada e ativa. De outro, a comunidade oferece ao participante uma rede de apoio em que se pode, dadas as estruturas que se erguerem, compartilhar também questões inerentes à subjetividade da prática, como o docente se relaciona com os desafios postos pela sua profissão. Desse ponto de vista, a formação proposta dentro das comunidades investigativas pode ser considerada um fator de [trans]formação das pessoas (Perrenoud, 2002).

Esse procedimento será associado aqui a um trabalho de grupo, em uma configuração intersubjetiva particular: um conjunto de pessoas comprometidas com uma prática ou prontas a formá-la em um dispositivo de alternância, o qual se reúne em torno de um mediador. Ele oferece algumas garantias, tanto no âmbito da ética quanto no dos savoir-faire. No início, formador, supervisor, terapeuta, conselheiro, pesquisador ou acompanhador de projetos, o mediador de um grupo de análise das práticas constrói

progressivamente competências específicas em função da experiência e também de formações (PERRENOUD, 2002, p.122).

O autor chama a atenção para o fato de que a figura do mediador, idealmente, seria aquela que proporcionaria aos participantes ferramentas que contribuíssem para o processo de autoanálise dessas práticas e que o envolvimento de cada participante no processo de formação, nesse caso, é fundamental para que os reais efeitos da [trans]formação aconteçam (PERRENOUD, 2002).

A discussão posta é também permeada pela ideia de que os professores não necessariamente precisam de uma tutela específica na condução de sua formação profissional e que eles possuem qualificação para, minimamente, intervir e participar do seu processo de desenvolvimento profissional (ARROYO, 1999, p.135).

E, nesse sentido, Perrenoud (2001), destaca que

Um professor não passa 20 a 30 horas por semana junto a uma classe, não prepara tantos cursos ou atividades semelhantes, anos a fio, sem construir uma quantidade impressionante de rotinas (PERRENOUD, 2001, p.164).

E essa percepção do que se sabe, em que o profissional coloca a sua reflexão em função da ação, justifica-se, como argumenta Perrenoud (2002), pelo fato de o sujeito não ter acesso direto aos seus modelos de representação e que eles passam por um processo de tomada de consciência em que a prática vai sendo incorporada ao processo racional sobre ela.

Tardif (2002) sustenta que uma das concepções que sustentam o saber docente é de que esse saber é construído e se desenvolve no espaço entre um professor e o outro, ou seja, a forja desses saberes se dá na troca entre eles em que a argumentação é onde o saber se aloja, dando ao saber uma dimensão, como afirma o autor (2002:196) intersubjetiva. Dessa forma:

O saber não se reduz a uma representação subjetiva nem a asserções teóricas de base empírica, ele implica sempre o outro, isto é, uma dimensão social fundamental, na medida em que o saber é justamente uma construção coletiva, de natureza linguística, oriunda de discussões, de trocas discursivas entre seres sociais (TARDIF, 2002, p.196).

Essa ideia de amparo no fato de que para justificar as ações e discursos os seres sociais se apoiam numa atitude argumentativa, em que a participação ativa dos sujeitos defendendo seus pontos de vista culmina em um conjunto referencial compartilhado de onde as ações partem. E é na base da sabedoria da prática, definida por Shulman (2014), pode ser assentada, já que:

Uma das tarefas mais importantes para a comunidade acadêmica é trabalhar com os educadores para desenvolver representações codificadas da sabedoria pedagógica adquirida com a prática de professores competentes (SHULMAN, 2014, p.211).

E, no caso da pesquisa desenvolvida pelo autor, a estruturação de comunidades investigativas acrescentam ao marco referencial teórico das atividades relacionadas à prática docente de forma que:

Ao organizar e interpretar esses dados, tentamos inferir princípios de boa prática que podem servir como diretrizes úteis para o esforço de reforma educacional. Tentamos manter os relatos altamente contextualizados, especialmente no que concerne à especificidade do conteúdo a ser ensinado e sua relação com as estratégias pedagógicas empregadas. Assim, contribuímos para a documentação das boas práticas como uma fonte significativa de padrões de ensino. Também tentamos estabelecer uma fundação para a literatura acadêmica que registra os detalhes e as lógicas de práticas pedagógicas específicas (SHULMAN, 2014, p.212).

No que concerne a esta pesquisa, considera-se que os saberes dos professores, sendo temporais, historicamente situados, oriundos de um contexto e verificáveis através da prática, que são compartilháveis e compostos de diversas fontes, são materiais importantes na construção de marcos teóricos para a melhora geral da própria prática e fornecem insumos para que os professores, profissionais que são, possam utilizar desse conjunto de saberes para trazer para si ganho de eficácia e desenvolvimento profissional.

É sabido que o que grande parte do que os professores sabem sobre o papel do professor e sobre o ato de ensinar são decorrentes de sua própria história de vida e, sobremaneira de sua história de vida na escola. Tardif (2002) lembra que são aproximadamente 16 anos de imersão no local de trabalho mesmo antes de o profissional escolher pela carreira docente.

Aqui, está se conectando a ideia de reflexão da prática de forma coletiva, nas comunidades investigativas, emprestando a justificação de Tardif (2002), ao sustentar que

Os professores são considerados práticos refletidos ou “reflexivos” que produzem saberes específicos ao seu próprio trabalho e são capazes de deliberar sobre suas próprias práticas, de objetivá-las e partilhá-las, de aperfeiçoá-las e introduzir inovações susceptíveis de aumentar sua eficácia (TARDIF, 2002, p.286).

Nesse sentido, a prática e a atividade de refletir sobre ela se configuram como potentes espaços de aprendizagem, em que se respeitados os critérios de autonomia e zeladoria propostos nos momentos de encontros e reflexões entre os docentes podem criar terreno fértil para a feitura de novos saberes, releitura de conhecimentos já adquiridos e gerar marcos referenciais para os futuros docentes que se lançarem na carreira docente (TARDIF, 2002).

Logo, a criação de espaços em que as comunidades investigativas podem se instalar e criar bases é uma das possibilidades de formação profissional docente, em que a teoria e a prática são imbricadas e dão voz e empoderamento àqueles que exercem o ofício para agir ativamente sobre suas carreiras e sobre seu fazer.

Shulman (2014) defende uma reforma educacional que considere o papel do docente como sujeito, ativo, reflexivo e proponente de ações direcionadas à formação, e sustenta que

A maioria das reformas atuais repousa no apelo à maior profissionalização da docência, com padrões mais altos de admissão, maior ênfase nas bases acadêmicas da formação, programas mais rigorosos de preparação prática e teórica, melhores estratégias de certificação e licenciamento, e transformações no local de trabalho que permitam maior autonomia e liderança do professor. Em grande medida, essas reformas querem que o ensino siga o modelo de outras profissões que definem suas bases de conhecimento em termos sistemáticos, requerem longos períodos de preparação, socializam neófitos na prática com extensos períodos de estágio ou residência, e empregam procedimentos muito exigentes de certificação nacional e estadual (SHULMAN, 2014, p.223).

E segue:

A maioria das reformas atuais repousa no apelo à maior profissionalização da docência, com padrões mais altos de admissão, maior ênfase nas bases acadêmicas da formação, programas mais rigorosos de preparação prática e teórica, melhores estratégias de certificação e licenciamento, e transformações no local de trabalho que permitam maior autonomia e liderança do professor. Em grande medida, essas reformas querem que o ensino siga o modelo de outras profissões que definem suas bases de conhecimento em termos sistemáticos, requerem longos períodos de preparação, socializam neófitos na prática com extensos períodos de estágio ou residência, e empregam procedimentos muito exigentes de certificação nacional e estadual (SHULMAN, 2014, p.223).

Dessa forma, Shulman (2014) suscita que há fenômenos educacionais que na prática destoam da teoria, entretanto, o fazer docente, a prática reflexiva, a posição do profissional docente bem como sua ação sobre seus processos formativos e de desenvolvimento devem ser considerados pelos programas de formação, não somente das organizações e governos, mas também das escolas e universidades, todos ambientes povoados por professores, que neles interagem e consolidam as ações educacionais e canalizam, no seu cotidiano, os objetivos educacionais que as sociedades impingem às escolas.

É nesse sentido, então, que o procedimento narrativo ganha força e pertinência, pois

(...) revela reflexões e dilemas sobre as experiências docentes, as dificuldades encontradas, as estratégias que foram elaboradas para superá-las e os resultados e

desdobramentos das práticas sobre as aprendizagens dos alunos. É uma forma de mostrar o saber docente e como foi construído ao longo da trajetória profissional. É uma maneira de problematizar o trabalho pedagógico, os dilemas e dificuldades enfrentados, já que permite a interpretação, a troca e a discussão entre os pares (REALI et al, 2014, p.1037).

Desse modo, o método narrativo contribui de modo ímpar para o mergulho proposto no contexto em que esse projeto se desenvolve, em que o ato de ouvir as experiências daqueles professores que têm enfrentado os “solavancos” provocados pela transformação social e cultural dos últimos anos e refletir na forma como essas mudanças impactam a prática docente.

1.4. Método de Narrativas – mais que um processo metodológico

Somekh e Lewin (2015) consideram a pesquisa, em ciências sociais, como um processo de investigação que se ocupa das pessoas e de seus contextos vitais, da epistemologia, ou seja, das questões filosóficas ligadas à natureza do conhecimento, da axiologia, ou seja, os valores imbricados na ação social e da ontologia, ou seja, da natureza do ser, que perpassam a existência humana e que o pesquisador está também imbricado em cada um desses processos. Para Sampieri, Collado e Lucio (2013) a pesquisa é “um conjunto de processos sistemáticos, críticos e empíricos aplicados no estudo de um fenômeno” com o fim de gerar novos conhecimentos em benefício das atividades e da vida humana.

Parte-se então dessas duas prerrogativas para se delinear o caminho pelo qual percorre esse texto: considerar a pessoa humana, sujeito de seu tempo e agente de sua realidade, conectado à sua sociedade e com potencial capacidade de reflexão que lhe confira a capacidade de modelar a sua própria jornada a partir dos elementos que são organizados socialmente e disponibilizados através de mecanismos culturais diversos. Em que pese esse cenário, considera-se o pesquisador, as pessoas e realidades que investiga dimensões sociais que interagem entre si na busca por ampliar e aprofundar o conhecimento já disponível e sistematicamente organizado. Desse ponto de partida, o enfoque aqui utilizado é o da pesquisa qualitativa que:

1.Realiza a observação e a avaliação de fenômenos. 2.Cria suposições ou ideias como consequência da observação e da avaliação realizadas. 3.Demonstra o quanto as suposições ou as ideias têm fundamento. 4. Revisa essas suposições ou ideias se

baseando nas provas ou na análise. 5. Propõe novas observações e avaliações para esclarecer, modificar e fundamentar as suposições e ideias ou até para gerar outras (SAMPIERI et al, 2013, p.30).

Assim, parte-se da lógica que cada sujeito interpreta a realidade de uma forma e que essa diversidade projetada no mundo exterior e imbricada à outras leituras de realidade, amalgamadas e submetidas a determinadas lentes teóricas podem gerar fatos científicos observáveis que contribuem para o aprofundamento do conhecimento e de sua expansão (SAMPIERI et al, 2013, p. 30).

É na temporalidade, no espaço, nas interações, na construção de significados e nos encontros sociais que o método de história de vida e narrativa se sustenta (SOMEKH e LEWIN, 2015) e esse é o debruçamento proposto nesse texto: explorar a realidade da formação de professores a partir do ato de narrarem suas experiências cotidianas em um programa específico de atuação docente em que sua prática pedagógica estende-se para a atividade profissional do aluno fora da escola e para a escola volta em forma de questionamento, reflexão, compartilhamento de experiências que podem, como pode ser visto no desenrolar dessa dissertação relacionar-se e sugerir reflexões para o fazer profissional desses professores. Dessa forma:

A história de vida é uma compilação de experiência vivida de indivíduos ou grupos no passado e no presente que é analisada por pesquisadores, que depois situam os relatos da narrativa dentro dos contextos sociais, políticos, econômicos e históricos onde essas experiências tiveram lugar (SOMEKH, LEWIN, 2015, p.215).

Cabe aqui uma digressão importante e um marco teórico fundamental: narrativas e histórias de vida, como afirmam Somekh e Lewin (2015) podem, por vezes se misturar e ter seus conceitos confundidos, assim, no âmbito desse texto, a opção será por narrativa de forma a compreender-se que o foco está na história contada pelo narrador, podendo ser ela o ponto de partida ou de chegada do processo investigativo, nesse caso, o pesquisador utiliza esse instrumento para dar voz ao narrador, sem necessariamente interferir no produto que emerge desse relato, ou seja, não se busca “entender mais”, como destacam Somekh e Lewin (2015). Enquanto no método de histórias de vida, as autoras salientam que o ponto de partida da exploração e busca são as histórias narradas e “inseridas em transições históricas, sociais e culturais, bem como em cenários pessoais”.

Assim, ambos os conceitos estão presentes aqui e dão o chão para que se compreenda mais precisamente os objetivos centrais desse trabalho tendo como referência o sujeito narrador de uma história, circunscrita a um arranjo histórico-social e, nesse sentido,

extrapola o limiar da metodologia pura, investigativa e sistematizada na busca pela expansão do conhecimento. Mariani e Monteiro (2016), também celebram essa ideia ao lembrar que:

No viver e contar suas histórias, as pessoas têm a oportunidade de refletir sobre si mesmas e, assim, compor sentidos que se tornam significativos para elas. Nesse movimento vão construindo suas identidades, avaliando posicionamentos, concepções, enfim, vão se firmando enquanto sujeitos. Para os pesquisadores narrativos, o importante é a forma como as pessoas – os participantes da pesquisa e o próprio pesquisador – impingem um olhar atento para si próprios, para suas histórias pessoais e experiências, e junto com os participantes vão construindo sentidos sobre as experiências que estão vivenciando, mas não só isso, é necessário que reflitam sobre a forma como organizam, problematizam e interpretam tais experiências, de forma que ganhem significação para eles, pois, tornando-se significativas, tornam-se formativas. (MARIANI, MONTEIRO 2016, p.115).

Por fim, outro ingrediente que impelle o método narrativo para além do instrumento é a ideia da construção da identidade a partir de um arranjo cultural, histórico, social e pessoal. Se, como afirmam Mariani e Monteiro (2016) no trecho acima, a constituição do sujeito se dá na significação simbólica construída a partir da reflexão sobre as suas experiências relatadas e compartilhadas, sua identidade está imbricada na sua macro esfera social, situada em determinado momento histórico.

Para os fins e objetivos que aqui são propostos, o trabalho que se empenhará no âmbito metodológico, ou seja, o caminho científico a ser trilhado obedecerá às normas e padrões adotados na comunidade acadêmica, pelo rigor que evoca e, naturalmente, para que se possa organizar o pensamento no processo de abertura dos conceitos e experiências que serão relatadas. Esse processo de racionalização e decupagem do processo investigativo é inerente da natureza humana e contribui para o agrupamento ou organização de assuntos e temáticas exploradas (Gil, 2018). Nessa direção, será adotada a Pesquisa Aplicada, quanto a sua natureza, de objetivo Exploratória e Descritiva, de enfoque Qualitativa e o centro do percurso metodológico será o procedimento de Narrativas. Por fim, serão adotados dois métodos de coleta de dados: Questionário Estruturado e Entrevistas.

Para caminhar a partir dessa perspectiva é importante marcar alguns aspectos dessas características de pesquisa, abrindo os conceitos para que neles seja possível ancorar as bases para a exploração. Dessa forma, a Pesquisa Aplicada é um debruçamento de um processo de pesquisa sobre uma realidade específica em que, geralmente, faz parte da conjuntura social do pesquisador e possui a finalidade de elucidar ou evidenciar problemas de um contexto

específico (Gil, 2018); por ter a tendência de explorar e descrever uma determinada realidade, a pesquisa objetiva ser Exploratória e Descritiva, no sentido de aprofundar os conhecimentos tanto na área da educação profissional, quanto nos instrumentos de formação docente.

O enfoque qualitativo, então, reforça a intenção de se estudar e aprofundar a compreensão sobre os fenômenos, explorados a partir da perspectiva dos sujeitos em seu contexto. O enfoque qualitativo parte da perspectiva dos indivíduos ou grupos e propõe, como afirma Sampieri et. Al (2013), um mergulho em suas “experiências, pontos de vista, opiniões e significados, isto é, a forma como os participantes percebem subjetivamente sua realidade”.

Para que se possa lidar com a complexidade que este estudo propõe, a partir do que se pretende na metodologia sugerida, utiliza-se como ponto de partida – e, talvez, de chegada – para a produção das análises e considerações que serão levantadas, o método de Narrativas. Tão importante quanto ler a realidade a partir dos referenciais teóricos e discursos manifestos das instituições é poder perceber como essas diretrizes educacionais e modelos sociais são interpretadas e transmutadas em práticas pedagógicas pelos profissionais que são a linha de frente do ato de se ensinar. Nesse sentido, os relatos narrativos e as histórias de vida são os instrumentos que se lança mão pois configuram-se como os discursos que ligam acontecimentos de modo significativo para um determinado público e oferecem a possibilidade de olhar o mundo e as experiências que os sujeitos têm a partir de suas vivências transformadas em significado (SOMEKH, LEWIN. 2015).

Dois aspectos importantes no método de narrativas são levantados, pela seleção de teóricos que Somekh e Lewin (2015) organizam para sintetizar a prática: 1) o fato de que contar e relatar histórias e fatos são inerentes da condição humana e, dessa forma, o conhecimento ganha valor, significado e potência transformadora; e 2) dada a condição caótica da vida, em que os acontecimentos se dão de maneira difusa, as narrativas contribuem para organizar esse caos de forma a impingir coerência, temporalidade, contexto e significado aos fatos vivenciados pelos sujeitos (2015: 216).

Assim, o enfoque qualitativo permitirá que a obtenção dos dados necessários para o desenvolvimento deste estudo, seja a partir da aplicação de um questionário estruturado

direcionado a todos os professores que atuam no programa de Aprendizagem Profissional na Unidade Escolar escolhida e uma entrevista aplicada a partir de um roteiro semiestruturado com uma parte desses professores, que serão escolhidos a partir de dois critérios: 1) desejo manifesto no questionário de participar da entrevista e 2) disponibilidade do docente de conceder a entrevista no período entre 01 de abril de 2022 e 20 de abril de 2022, período selecionado para a coleta de dados nessa pesquisa.

Ao todo, 12 professores compõem o programa atualmente, com formações acadêmicas e experiências profissionais em diversas áreas de atuação. É, também, um corpo docente composto por sujeitos de gênero, faixa etária e referenciais culturais bastante diversificado e nesse sentido, a heterogeneidade do grupo pode trazer valiosas contribuições para o recorte aqui proposto, ampliando e aprofundando os conhecimentos sobre esse nicho da atividade educacional.

Propõe-se então, a aplicação de um questionário que possa traçar as características desse coletivo, desenhando o no-hall técnico represado na unidade. Em seguida, o questionário possibilitará traçar o perfil pedagógico desses professores e o tempo de atuação na docência, oferecendo a oportunidade de estender olhar para a prática de sala de aula desse colegiado. Será também possível, a partir da aplicação do questionário, verificar aspectos da formação pedagógica especificamente voltada para o Programa de Aprendizagem Profissional, como aqui posto, por se tratar de um programa amparado por lei e com características específicas, requer conhecimentos que vão além da prática pedagógica pura. Por fim, o questionário poderá oferecer pistas para traçar a relação dos profissionais com sua atuação no programa em aspectos mais subjetivos, como a sua segurança para atuar nessa frente e disponibilidade para trocar experiências e aprendizados com outros professores do programa.

Como afirmam Somekh e Lewin (2015):

O objetivo da análise narrativa é mostrar como as pessoas compreendem a sua experiência vivida e como a narração desta experiência lhes dá condições de interpretar o mundo social e sua atuação dentro dele. Geralmente não se trata de revelar “a verdade” dos relatos. O enfoque da análise narrativa é determinado pelas questões da pesquisa, a postura epistemológica do pesquisador e sua experiência vivida com relação ao tema da pesquisa (SOMEKH, LEWIN, 2015, p.218).

A fase das entrevistas, dessa forma, buscará aprofundar as ideias e temáticas

levantadas no questionário. O roteiro semiestruturado é organizado para possibilitar que o entrevistado possa livremente expressar suas ideias acerca de cada uma das perguntas colocadas de maneira que possa, ao relatar os fatos e vivências, olhar para a sua prática e formação e refletir sobre seu processo de desenvolvimento profissional docente, bem como oferecer insumos para que o pesquisador possa revisitar seu marco referencial teórico de forma imbricada com a realidade que se está estudando. Ao utilizar esse instrumento, também será possível analisar como o discurso curricular da instituição é percebido, aplicado e refletido pelos docentes, bem como seu conhecimento sobre as bases que sustentam o programa.

Também pode-se destacar que o aprendizado conjunto entre entrevistado e pesquisador é um dos grandes benefícios que emergem paralelamente aos objetivos centrais da pesquisa quando se utiliza do método de narrativas e histórias de vida, trata-se de uma experiência em que o aprendizado se dá de forma recíproca (SOMEKH, LEWIN, 2015, p.218).

Dessa forma, o que se propõe com essa metodologia é promover uma triangulação de dados Sampieri et. Al (2013), que sendo levantados documentos legais, documentos institucionais, considerando a aplicação de questionário e realização de entrevistas focalizadas se possa obter os resultados aqui esperados e que, de forma concreta possam corroborar para a construção da pergunta de pesquisa que aqui se desenhou.

Esses procedimentos possibilitarão mapear os encontros e desencontros das teorias nas práticas educativas, identificar os significados, reflexões, padrões ou hipóteses que surgem dessas experiências que podem resultar na contribuição para a teoria e desenvolvimento de marcos referenciais que nascem da ação reflexiva.

2. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Com o fim de compreender como se estruturam os processos de formação docente dos professores que atuam no Programa de Aprendizagem Profissional ofertado pela instituição, este capítulo pretende analisar o material obtido por meio de dois recursos metodológicos: a) a análise do questionário aplicado e; b) análise das entrevistas com os docentes, em que se traça uma relação dialógica entre o que se obteve de respostas tanto no questionário quanto nas entrevistas e a teoria aqui levantada. Os dois instrumentos utilizados serviram para contribuir para que se pudesse melhor compreender a realidade observada de forma que, por diferentes instrumentos se pudesse ampliar o olhar numa direção e, ao mesmo tempo, aprofundá-lo.

O questionário estruturado foi aplicado com os 12 professores atuantes no Programa e disponibilizado a partir da ferramenta Google Forms. A aplicação do questionário foi relevante para se obter o panorama geral dos professores atuantes no Programa, de forma que se pudesse compreender melhor quem são esses professores, suas formações e percepções gerais sobre o Programa.

As entrevistas foram realizadas no período entre 01 e 20 de abril de 2022, período pós qualificação do texto dessa Dissertação e os professores respondentes foram aqueles que cumulativamente atenderam os seguintes critérios: a) declarar, no questionário aplicado, que tinha interesse em participar da entrevista; b) ter disponibilidade para conceder a entrevista entre os dias 01 e 20 de abril de 2022 e; c) autorizar a utilização do material da entrevista no corpo desse texto. Dessa forma, após todos esses procedimentos, foram obtidas três entrevistas, aplicadas através de roteiro semiestruturado.

Em tempo, as entrevistas foram coletadas individualmente, de forma *on-line*, através da plataforma *MsTeams*¹, ferramenta utilizada tanto pelo Centro Paula Souza, quanto pelo Senac e, dessa forma, linguagem comum entre pesquisador e sujeitos de pesquisa e que possibilita a gravação e transcrição da reunião, viabilizando a utilização posterior do material de entrevista.

¹ MS TEAMS® – Software destinado à realização de reuniões on-line pertencente à empresa Microsoft.

Assim, para que se pudesse mapear e organizar os pontos de diálogo entre as falas dos docentes e a teoria levantada, adotou-se a estratégia de agrupá-las em eixos estruturados. Dessa forma, lançou-se mão do que Braun e Clarke (2006) chamam de Análise Temática - AT, um método em que se pode observar a realidade e as experiências dos participantes de entrevistas, observando os pontos centrais presentes nessas falas, seus significados e relevância para os participantes.

Segundo Souza (2019), a partir da definição de Braun e Clarke (2006), a “AT é um método de análise qualitativa de dados para identificar, analisar, interpretar e relatar padrões (temas) a partir de dados qualitativos”, ou seja, a utilização da AT permite que se observe as falas dos docentes em situação de entrevista por diversos vieses e, para os efeitos da discussão que se propõe nessa dissertação, se aplica de forma que se possa observar a percepção dos docentes sobre a realidade em que atuam, por um lado e a forma como essas percepções dialogam com a teoria, por outro.

O tema, segundo Braun e Clarke (2006), é “aquilo que capta algo importante sobre os dados em relação à questão de pesquisa, e representa um certo nível de resposta ou significado padronizado dentro do conjunto de dados”. Dessa forma, cada tema aqui destacado é fruto de um conjunto de falas que se interconectam e estão expressas na pergunta de pesquisa aqui proposta.

O que se observa a partir dos relatos dos docentes é o advento de dois grandes temas: a) O que é o Programa Senac de Aprendizagem e; b) O que o Programa poderia ser; e que são observados a partir dos subtemas currículo, gestão do programa, formação docente e integração entre empresa-escola percebidos por cada um dos docentes.

O que se apresenta, nas seções a seguir é a análise do questionário aplicado, questão a questão e a apresentação, análise e discussão de cada um desses pontos.

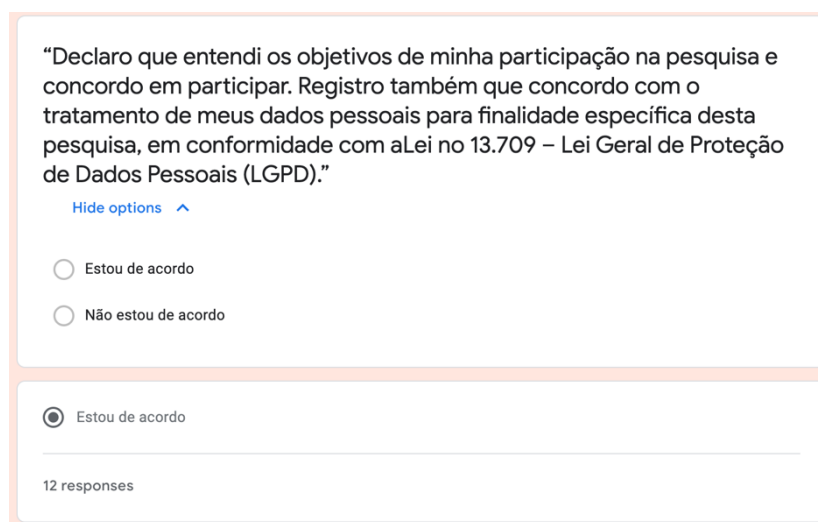
2.1. Questionário estruturado

A aplicação do questionário estruturado foi adotada na tentativa de conceder a todos os professores atuantes no Programa Senac de Aprendizagem a possibilidade de se manifestarem e expressarem suas impressões de forma geral e ao pesquisador de construir

uma visão geral do programa a partir da percepção daqueles que estão na linha de frente.

O convite para a participação se deu através de e-mail, com as instruções, apresentação da proposta e *link* de acesso ao formulário.

Foram apresentadas 19 perguntas a cada um dos respondentes, previamente submetidas à Comissão de Ética do Centro Paula Souza e as condições do questionário foram integralmente aceitas por todos os respondentes, atendendo aos requisitos da LGPD – Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais – Lei 13.709.



“Declaro que entendi os objetivos de minha participação na pesquisa e concordo em participar. Registro também que concordo com o tratamento de meus dados pessoais para finalidade específica desta pesquisa, em conformidade com a Lei no 13.709 – Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD).”

[Hide options](#) ^

☐ Estou de acordo

☐ Não estou de acordo

☒ Estou de acordo

12 responses

Figura 1- Declaração de ciência para os termos da LGPD

A observância e aplicação do texto acima no início do formulário garante o uso das informações para fins acadêmicos e para a estrita utilização nessa dissertação e seus anexos. Caso o respondente optasse pela sentença “Não estou de acordo”, sua participação seria imediatamente finalizada e seus dados, bem como suas respostas não seriam computadas no banco de dados utilizado.

Feitos os devidos esclarecimentos legais, é preciso destacar também que o formulário não será integralmente utilizado, uma vez que parte dos seus dados são de natureza demográfica e não necessariamente precisam ser integralizados na discussão que aqui se propõe. Também é importante destacar que o conjunto de questões foi desenvolvido a partir

das lentes teóricas destacadas ao longo do texto e foram apresentadas de forma que pudessem contribuir para os objetivos propostos nesta pesquisa.

As perguntas que compõe o espectro de estudo a seguir são:

5. Você possui formação pedagógica ou licenciatura?
6. Há quanto tempo você atua no Programa de Aprendizagem Profissional? 0 -5 anos (); 5-10 anos(); Mais de 10 anos ();
7. Em geral, são oferecidos programas de formação para o docente em sua instituição? Sim (); Não ();
8. Foi oferecida alguma formação para você atuar no Programa de Aprendizagem Profissional? Sim (); Não (); Não sei dizer ().
9. Se você respondeu "Sim" à questão anterior, a formação oferecida te preparou para atuar no Programa? Sim (); Não (); Por quê?
10. Você considera que o Programa de Aprendizagem Profissional exige dos professores competências diferentes das já exigidas para atuar em outras modalidades de ensino?
11. Se você respondeu "Sim" à questão anterior, poderia mencionar duas?
12. São oferecidas, pela instituição, oportunidades para que os docentes compartilhem suas experiências entre si sobre o Programa de Aprendizagem?
13. Existe a possibilidade de participação dos professores na construção dos programas de ensino referentes ao Programa de Aprendizagem?
14. Você acredita que o trabalho colaborativo com outros professores pode auxiliar no seu desenvolvimento profissional para atividades e desafios do Programa de Aprendizagem?

Como mencionado, o conjunto de perguntas que se apresentou aos docentes foi construído com o objetivo de compreender qual o perfil dos profissionais que compõe o grupo e quais as suas impressões sobre o Programa em que atuam de forma geral. As questões 5 e 6, ajudam a compreender o perfil dos docentes; as questões 7 a 11, procuram entender como os docentes percebem a formação oferecida pela instituição; as questões 12 a 14, procuram compreender de que forma os docentes percebem as diretrizes curriculares para a formação docente na instituição.

Para uma melhor visualização, adotou-se o padrão de apresentação por gráficos, em que os dados são rotulados de forma percentual ou descrição dos resultados.

Questões 5 e 6 – Um desenho do perfil dos docentes que atuam no programa.

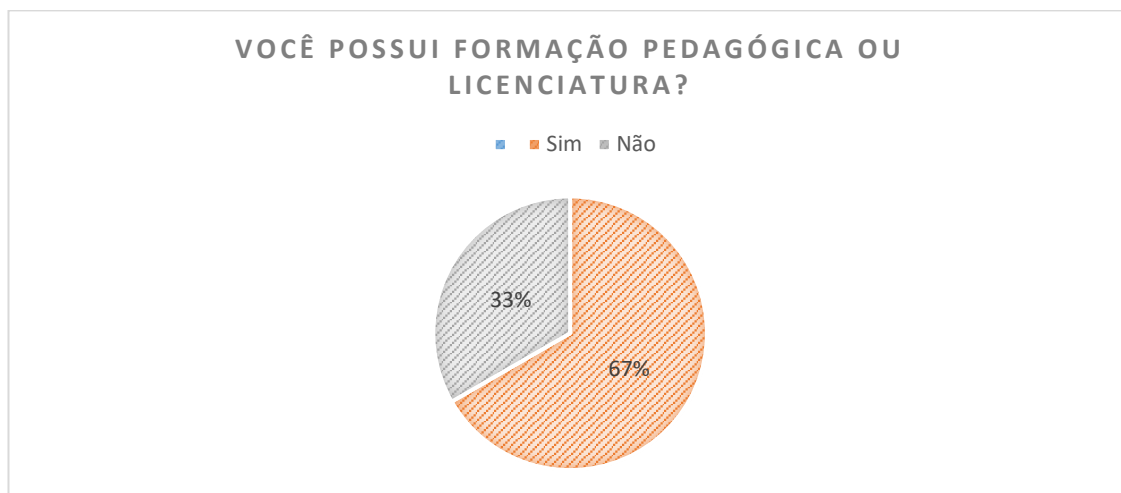


Figura 2 - Questão 5. Você possui formação pedagógica ou licenciatura?

O objetivo central dessa questão é identificar se docentes possuem formação pedagógica para o exercício da docência em sala de aula. No caso desse grupo, a maior parte possui ou Licenciatura ou formação pedagógica. Fez-se relevante mapear esse aspecto da formação dos profissionais pois o docente é o profissional que articula o processo de ensino-aprendizagem (PERRENOUD, 2001) e, nesse sentido, o conhecimento necessário para a prática pedagógica pode ser iniciado durante a formação universitária do professor e continuado no exercício da sua prática profissional (ZABALA, 1998). Dessa perspectiva, mesmo aqueles docentes que não possuem a formação universitária ou complementar para exercer o ofício da docência - 33% do grupo, os conhecimentos do coletivo podem, eventualmente, dar subsídio para a prática pedagógica do grupo.



Figura 3- Questão 6. Há quanto tempo você atua no Programa de Aprendizagem Profissional? 0 -5 anos (); 5-10 anos(); Mais de 10 anos ();

A maior parte do coletivo de docentes está atuando no Programa há pelo menos 5 anos. Considerando que o ensino é uma profissão em que a prática é insumo fundamental para o aprendizado daquele que o exerce (MOREIRA, 2002), o tempo de dedicação na função é um dado importante para compreender as características do coletivo e sua experiência, tanto em sala de aula, quanto no Programa. Nesse sentido, pode-se considerar esse grupo como um conjunto experiente de professores e conhecedores do Programa em que atuam.

Questões 7 a 11 – Como os docentes percebem as proposições formativas da instituição.

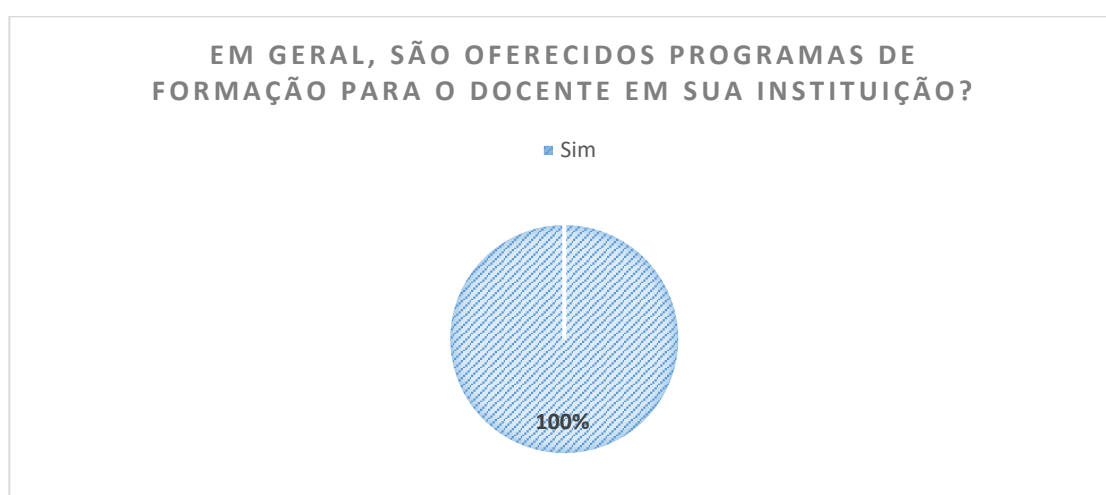


Figura 4 - Questão 7. Em geral, são oferecidos programas de formação para o docente em sua instituição? Sim (); Não ();

Uma importante consideração a ser feita a partir dessa questão é a percepção dos docentes em relação à formação destinada a eles pela instituição de ensino. Nesse caso, todos os professores consideraram que a instituição oferece, de forma geral, formação para seus profissionais, ou seja, aqui há um ponto de conexão entre o discurso curricular da instituição e o que se percebe entre os docentes quando se trata de formação.

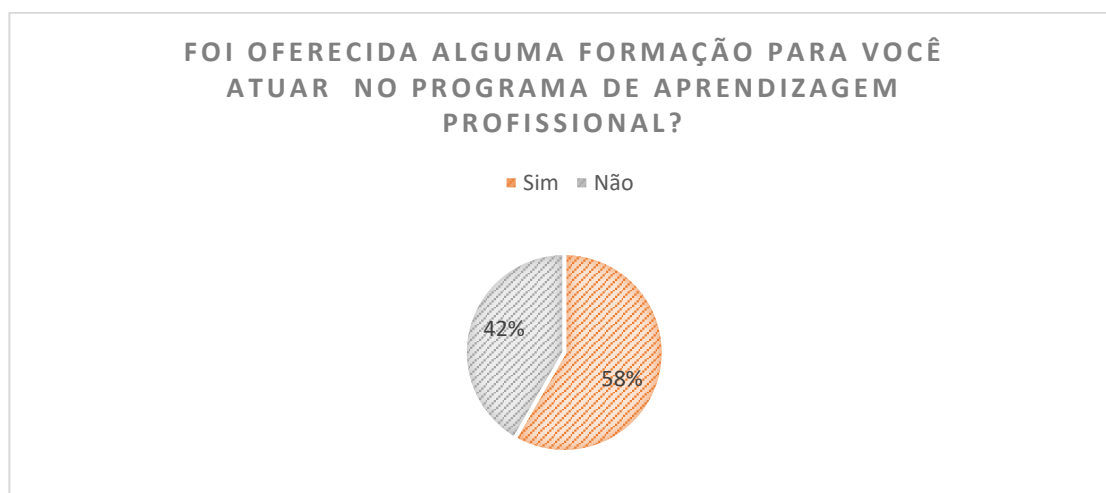


Figura 5 - Questão 8. Foi oferecida alguma formação para você atuar no Programa de Aprendizagem Profissional? Sim (); Não (); Não sei dizer ().

O professor é o profissional que sabe um ofício e como torná-lo, através de recursos pedagógicos e metodológicos, aprendível, dialogável, isso já foi posto. No entanto, o Programa de Aprendizagem Profissional extrapola o exercício da docência, propriamente dito, visto que o docente além de atuar em sala de aula, acompanha o trabalho desenvolvido pelos seus alunos nas empresas em que atuam. Essa demanda extrassala demanda que o profissional tenha conhecimentos específicos de legislação e operacionalização do Programa – assuntos que emergem nas entrevistas, posteriormente. Logo, é prudente que haja uma formação inicial para ambientar o professor e instrumentalizar a sua ação á luz dessas referências. O número de docentes que sinalizam que esse momento inicial não acontece é de 42%, quase metade dos professores que atuam no Programa.

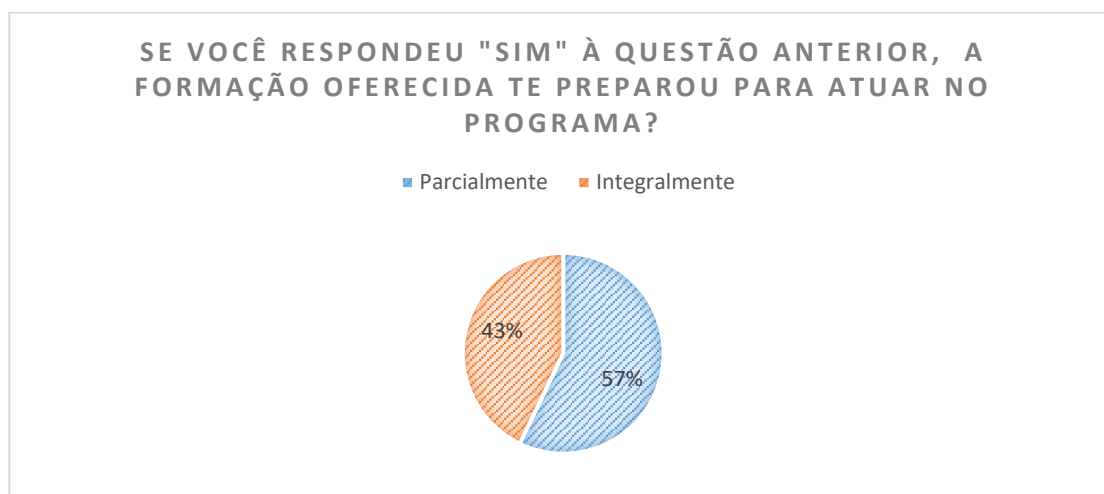


Figura 6 - Questão 9. Se você respondeu "Sim" à questão anterior, a formação oferecida te preparou para atuar no Programa? Sim (); Não ()

De forma incremental à questão anterior, percebe-se que, mesmo aqueles professores que foram submetidos à formação inicial não sentem que a capacitação foi suficiente para subsidiar a sua atuação no Programa. Isso leva à próxima questão pois, se a formação inicial não é oferecida ou não é suficiente, quais são as competências destacadas por esses docentes para a atuação no Programa?

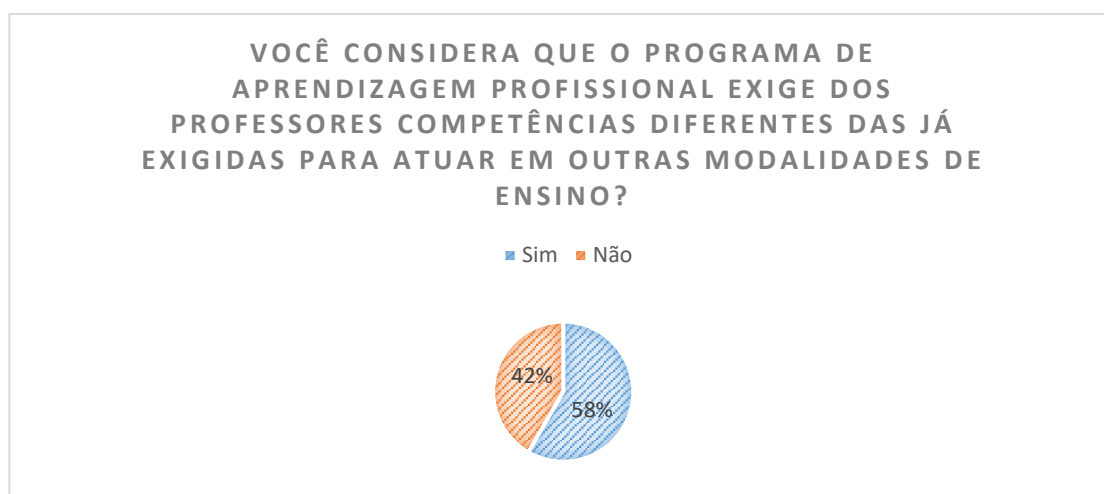


Figura 7 - Questão 10. Você considera que o Programa de Aprendizagem Profissional exige dos professores competências diferentes das já exigidas para atuar em outras modalidades de ensino?

Essa questão está direcionada para o profissional docente, o quanto ele percebe de sua

própria atuação e requisitos necessários para trabalhar no Programa. Complementarmente, a questão seguinte (questão 11) procura explorar que competências são essas. Uma parte do coletivo não considera que há diferença, entretanto, a maior parte dos docentes, ao responder à questão, mencionaram:

- *Polivalência, tratar de assuntos de diversas áreas e matérias, mediação de conflitos e contato com equipes de gestão;*
- *Inovação e Criatividade;*
- *Conhecimento das legislações que regulamentam a Aprendizagem e competências para lidar com público adolescente e jovem em situação de vulnerabilidade social;*
- *É necessário articular conhecimentos diversos com propriedade e inteirar-se dos aspectos trabalhistas relativos ao programa;*
- *Conhecimento abrangente de diversos temas; e domínio de pedagogia ativas.*

Alguns conhecimentos e habilidades apresentados pelos docentes nessa questão foram citados como competências específicas relativas ao Programa e algumas delas foram trabalhadas nas entrevistas realizadas e que serão trabalhadas posteriormente. O que se pode já mencionar, é que há consonância quanto ao público atendido e sua especificidade – jovens em situação de vulnerabilidade social ingressantes no mercado formal de trabalho que demandam do professor uma postura e conhecimentos diferenciados que possam subsidiar sua ação em sala de aula.

O próximo bloco de questões procura mapear como o coletivo docente percebe as proposições formativas da instituição. As percepções são heterogêneas, mas caminham de forma coerente com os outros blocos de questões, ou seja, os docentes não entraram em contradição entre um bloco de questões e outro.

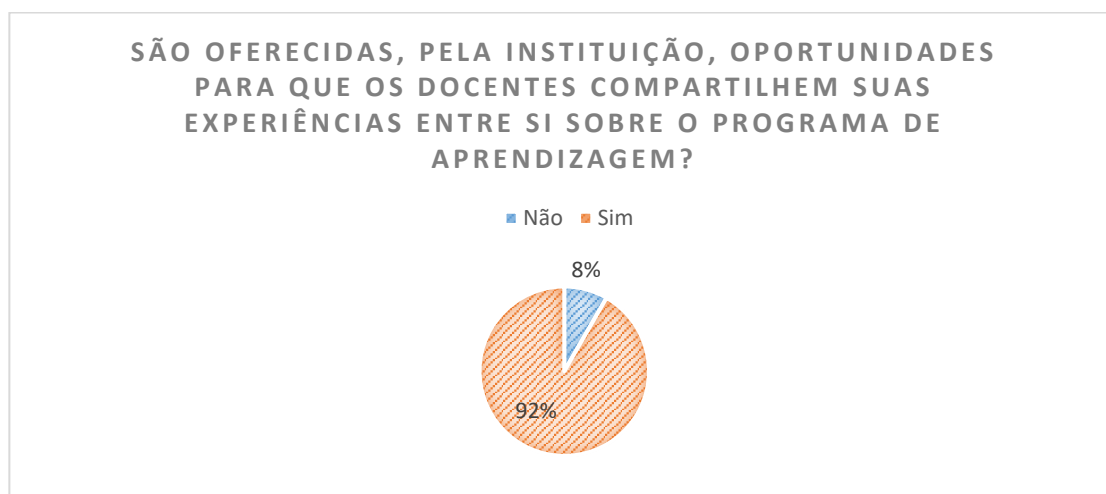


Figura 8 - Questão 12. São oferecidas, pela instituição, oportunidades para que os docentes compartilhem suas experiências entre si sobre o Programa de Aprendizagem?

Essa pergunta será explorada mais a fundo com os docentes que foram entrevistados, aqui o que eles levaram em consideração foi o PCTD – Aprendizagem, que é o Plano Coletivo de Trabalho Docente, um momento de planejamento determinado pela instituição em que os docentes organizam o trabalho que será desenvolvido na turma em que vão trabalhar. Esse momento de trabalho acontece semanalmente na unidade escolar e divide espaço com outras reuniões pedagógicas e administrativas dentro da carga horária docente.

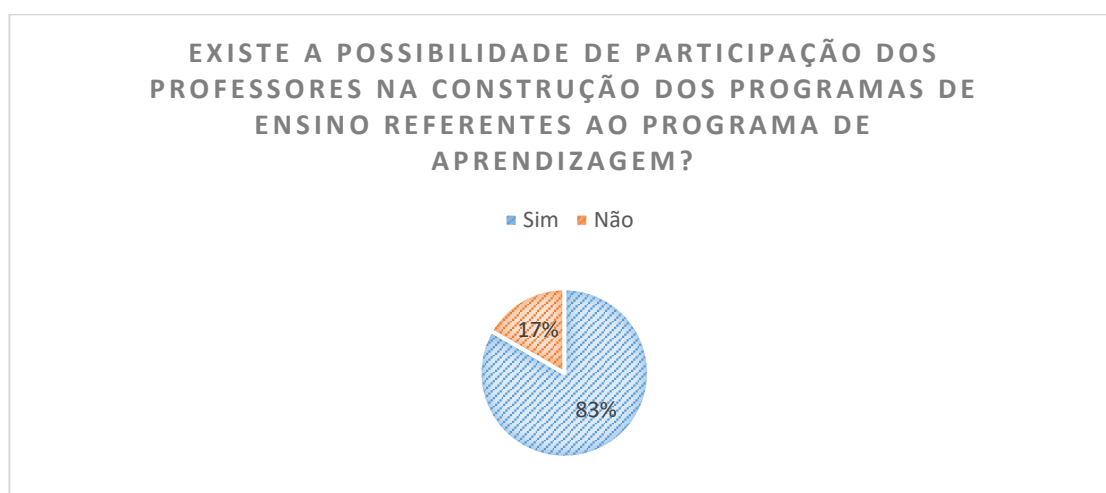


Figura 9 - Questão 13. Existe a possibilidade de participação dos professores na construção dos programas de ensino referentes ao Programa de Aprendizagem?

Quando se explora essa pergunta nas entrevistas, percebe-se que os docentes estão se referindo ao POPA, documento que é construído a partir de relatos de professores na sala de aula e revisado de tempos em tempo no sentido de dar suporte à atuação docente.

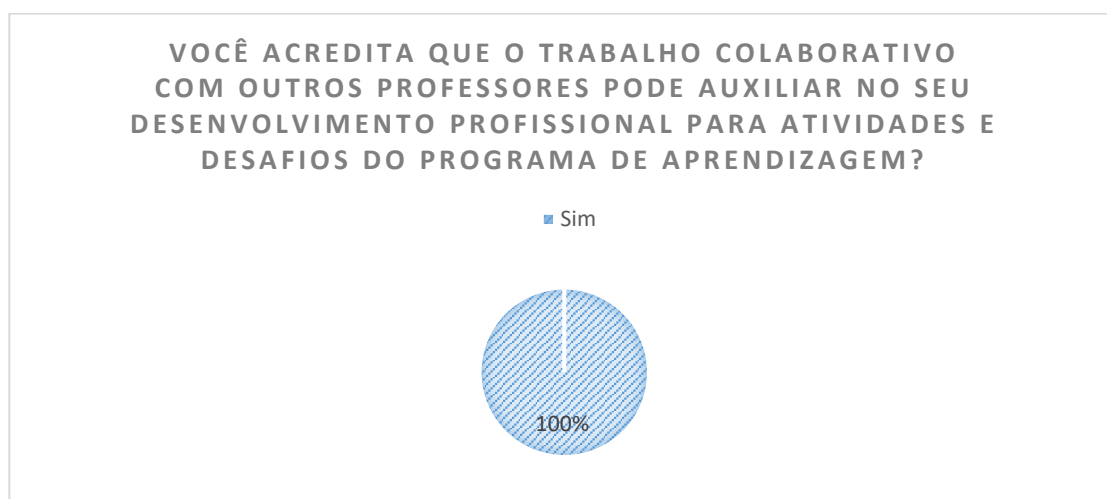


Figura 10 - Questão 14. Você acredita que o trabalho colaborativo com outros professores pode auxiliar no seu desenvolvimento profissional para atividades e desafios do Programa de Aprendizagem?

Nesse ponto do questionário os docentes são interpelados a pensarem em uma formação que acontece de forma coletiva, um espaço em que o aprendizado acontece na troca de experiências, no relato e narração dos fatos vividos em sala de aula como fontes para o desenvolvimento profissional e didático nas atividades do Programa.

2.2. Entrevistas semiestruturadas

Após a aplicação do questionário junto aos doze professores atuantes no Programa, foram definidos os nomes para seguir com as entrevistas para que se pudesse aprofundar os temas que surgiram nas respostas do questionário. A definição dos nomes foi feita a partir dos critérios já apresentados anteriormente e seguiu a seguinte estrutura: Dos doze docentes respondentes, onze se dispuseram a participar da entrevista; desses onze, cinco tinham disponibilidade para falar entre os dias determinados para essa fase do projeto; dos cinco,

um desistiu, um outro, após conceder a entrevista, pediu que não se utilizasse o material por razões particulares; restaram, então, três docentes que autorizaram sem restrições o uso das entrevistas para a composição desse material. As falas dos docentes, após a transcrição do seu conteúdo, foram agrupadas em eixos temáticos de acordo com a aplicação da Análise Temática proposta por Braun e Clarke (2006).

Os entrevistados são docentes atuantes no Programa, a saber:

Entrevistado 1 – Atua como docente há 19 anos, dos quais 18 são atuando na instituição e 4 anos atuando diretamente no Programa Senac de Aprendizagem.

Entrevistado 2 – Atua no Programa Senac de Aprendizagem de forma constante desde janeiro/2022, mas esteve no Programa em outras ocasiões.

Entrevistado 3 – Atua como docente há 20 anos, dos quais 12 são dedicados à instituição e ao Programa.

Optou-se por utilizar o termo *Entrevistado*, em consonância com a opção de se utilizar os termos *docente* e *professor* no gênero masculino ao longo do texto. Essa opção reflete a intenção do autor em tornar o texto mais fluido e preservar a identidade dos sujeitos participantes dessa pesquisa em que o caráter é estritamente científico e com fins acadêmicos.

2.2.1. Análise por eixos temáticos

As entrevistas foram conduzidas utilizando um questionário qualitativo focalizado, que permite diferentes respostas de interlocutores com temas-chave de perguntas, a partir de um roteiro previamente estruturado, mas não fixo. Esse recurso permite que as entrevistas sejam mais fluidas, de forma que cada entrevista pode trazer diferentes resultados de acordo com a narração de cada sujeito. A análise gerou, dessa forma, dois temas que serão fracionados em subtemas que se interconectam: currículo, gestão, formação docente, integração empresa-escola.

2.3. O que é o Programa Senac de Aprendizagem, o que ele poderia ser?

A partir dos relatos dos professores pôde-se obter a perspectiva do que eles vivenciam do Programa, seu ponto de vista e suas impressões acerca das experiências oriundas da sua prática. Para cada subtema, estão presentes as duas perspectivas: o que é o Programa, o que os docentes percebem dele e o que o Programa poderia ser, suas potencialidades e possibilidades. Nesse sentido, currículo, gestão e operacionalização do Programa, formação docente e as relações do Programa com o mercado são eixos centrais presentes nessas falas.

A conversa com cada um dos docentes iniciou-se buscando o que é o Programa Senac de Aprendizagem em sua percepção, passou pelos temáticos citados anteriormente.

2.3.1. Currículo

Currículo é o conjunto, o fenômeno, a experiência da vida escolar, suas interconexões com o mundo e com a realidade que cerca a escola. Currículo é tudo aquilo que o aluno vivencia em sua jornada (SACRISTÁN, 2000). As premissas curriculares das instituições são usualmente manifestadas através de documentos oficiais, manuais, normativas internas e circulares que orientam a prática e a conduta dos seus profissionais no exercício de suas funções no âmbito do trabalho. Especificamente em relação ao Programa de Aprendizagem, as diretrizes curriculares extrapolam a instituição de ensino por se tratar de uma Política Pública regulada pelo Governo Federal. Nesse sentido, há prerrogativas do Programa que devem ser cumpridas pelas instituições executoras em parceria com as empresas contratantes.

Entrevistado 1 - A não, eu acho que é lá de cima pra cá. Não tem por exemplo, a gente vê umas questões aqui, são etapas, mudou o horário, faz um tempinho, das duas as cinco e meia, a galera que estuda a noite tem dificuldade pra chegar na escola no horário e aí perde a primeira aula, falta tal e há tempos a gente tá solicitando porque a gente sente aqui na prática que precisa mudar pras uma e meia as cinco, pra eles saírem as cinco e chegarem na escola, porque inclusive tá lá no documento, a escola é prioridade, o trabalho não pode atrapalhar a escola e a burocracia, porque a gente não pode mudar e a gente não tem como chegar lá e mudar. Porque é nacional né, e o Senac é uma das instituições que atua no programa, e a gente fica limitado. A gente em sala de aula, não sei se não chega, se é muito burocrático pra mudança...

Entrevistado 3 - Eu enxergo o programa sob dois vieses, o viés legal, enquanto política pública nacional mesmo né que tem como base ali fomentar a inserção do jovem no mercado de trabalho mas de uma forma organizada, estruturada, e promovendo a formação e qualificação dele, pra que ele consiga depois não só se inserir mas permanecer ou ter uma mobilidade aí no mercado, e do ponto de vista educacional eu entendo que é uma oportunidade que ele tem de ampliar o repertório dele e buscar experimentar áreas de formação profissional que condiz tanto com a necessidade dele de inserção quanto com a necessidade do próprio desenvolvimento, então é uma oportunidade de experimentação.

Entrevistado 2 - Eu costumo dizer que é um tripé entre o aluno, a empresa e a escola. E isso eu acho fundamental para a formação profissional de qualquer pessoa. Eu citei anteriormente que é um tripé, tenho o aluno, tenho a escola, e tenho as empresas. Mesmo porque é lei, tem uma cota pra cumprir, um percentual pra cumprir. Eu já tinha feito isso quando eu trabalhei na Asteróide², a fiscalização do trabalho eles foram cobrar as cotas de menor aprendiz. Quando eles cobraram isso eu fui atrás de escolas que tinham crianças que eram recolhidas ou porque o pai está preso, ou a mãe tinha uma doença, ou morreu. Eles estavam acolhidos em uma instituição. e nos fizemos o tal do tripé.

Percebe-se aqui que a manifestação curricular do Programa Senac de Aprendizagem também se estrutura a partir das prerrogativas determinadas em lei e que os professores que atuam no Programa têm essa percepção. Há limitações e oportunidades que são percebidas na prática, mas que dependem não somente do esforço e do posicionamento curricular da instituição de ensino, mas de todo um movimento da cadeia que sustenta e é sustentada pela Lei da Aprendizagem.

Entrevistado 3 - No Senac ele funciona, tem duas modalidades na verdade, pela lei pode ser trabalhado com cursos de formação inicial e continuada né que é voltado pra uma ocupação, pra um conjunto de ocupações ou hoje por múltiplas ocupações que é o caso que o Senac tem no curso de Aprendizagem Profissional em Comércio de Bens, Serviços e Turismo, esse curso em especial ele é estruturado em 18 meses, com um

² Os nomes das empresas que os docentes trabalharam – ou trabalham – também foram alterados de forma a preservar suas identidades.

contrato de trabalho do jovem com a empresa ele começa desde o início do curso, 18 meses, com uma carga horária semanal de 25 horas de trabalho, sendo. 7 horas no Senac, dois dias de três horas e meia e 18 horas na empresa, aí a empresa ela tem autonomia de distribuir essas horas de acordo com a sua necessidade, desse jovem, ; e aí é muito uma parceria entre a empresa e o Senac no sentido que a empresa ela propõe um itinerário formativo com base nas ocupações relacionadas no curso e ela determina, olha, pra nos aqui é interessante que ele passe por tais tais ocupações, tais tais atividades, em tais tais períodos e aí a teoria ela vem pra dar esse suporte né, fazer essa junção entre o conceito aí da atividade e a prática dessa atividade, e é uma parceria muito grande no desenvolvimento desse jovem, no desenvolvimento dele, tanto por parte do Senac, quanto por parte da empresa.

O que se apresenta nessa fala remete às discussões sobre teorias de currículo levantadas por Silva (2014) ao defender que, embora haja uma divisão conceitual entre as correntes conceituais, uma determinada conjuntura escolar pode exprimir concepções de currículo que podem ser, inclusive conflitantes. Nesse caso, a opção curricular adotada na operação do Programa se aproxima das teorias clássicas de currículo, em que o conteúdo a ser desenvolvido pelas instituições de ensino é desenvolvido a partir das necessidades demandadas pelas forças de mercado. Essa é, inclusive, uma prerrogativa presente na própria Lei do Aprendiz.

Entrevistado 3 - O Senac realiza visitas de acompanhamento desse jovem, aí faz as avaliações dos indicadores tanto da parte teórica, que a gente chama de parte teórica, quanto da parte prática, que são as atividades, até a conclusão final, que é um contrato por tempo determinado, de 18 meses e aí até o final não existe nada que obrigue a empresa a permanecer com o jovem né, porque a política é justamente essa, você ter um tempo determinado, um contrato por tempo especial de trabalho, por tempo determinado, mas muitas empresas hoje já enxergam o programa como uma possibilidade mesmo de reter talentos, porque ele fala, “poxa, se tem uma oportunidade aqui na empresa por determinada função e eu tenho um jovem que atuou aqui, que conhece os processos, e que trouxe, que agregou, porque eu não vou depois compartilhar com ele né, fazer ele permanecer aqui no quadro sendo que eu teria que contratar um outro e treinar esse outro do zero né”, então você já tem bastante empresas né que tem retenção de talentos aí após o encerramento do contrato de aprendizagem.

A compreensão da dimensão e das relações do Programa com outras esferas sociais adensa o trabalho desenvolvido pelo docente no sentido de modelar sua atuação para uma atualização constante junto aos materiais disponibilizados pela instituição que, por sua vez, acompanham os avanços e modificações na Lei e suas complementações.

Entrevistado 3 - Hoje acho que assim, qualquer professor, docente que entra no programa ele precisa né, não vou nem dizer ter conhecimento prévio, talvez não haja essa necessidade, mas ele precisa minimamente ser orientado ali pelo técnico, pela equipe de quais são esses documentos. Ele precisa conhecer: A lei da Aprendizagem, que é o marco inicial da Aprendizagem; hoje está vigente a portaria 671/2021, que é dá ali algumas orientações tanto dos contratos de Aprendizagem, quanto dos direitos dos jovens, quanto das questões educacionais a serem trabalhadas também. Nos temos um documento de referencia também que é o CONAP, que é o Catálogo Nacional da Aprendizagem Profissional, então lá que estão listadas todas as instituições e os cursos de Aprendizagem que são legalizados no Brasil né, esse é um documento bem referência, e algumas instruções normativas, a 146 que fala um pouquinho também dos direitos dos aprendizes, aprendiz gestante, licença maternidade, estabilidade do jovem, da aprendiz gestante, ou um jovem que vai fazer alistamento militar né, então essas aí,

Entrevistado 2 - Ele te dá uma orientação, mesmo porque o POPA, ele foi elaborado por docentes da Aprendizagem. Ele te direciona, te dá um norte, do que você deve falar do conteúdo. Olha, nessa UC, por exemplo, Desenvolvimento de Pessoal, quais são os tópicos que ao longo dessa UC de x horas que assuntos você pode abordar, você pode agregar outras coisas, você tem toda a liberdade de agregar, aliás, quanto mais coisa você puder agregar melhor. E é aí que entra quando de assuntos específicos você chama colegas seus que tem um domínio maior de um determinado assunto, ou que tem facilidade com um outro assunto. Então a gente faz, isso que é uma coisa importantíssima porque nós no programa somos em dois docentes para cada turma, só que o seguinte a gente costuma trazer outros docentes pra que justamente, como é um período longo de curso é cansativo tanto pra o docente quanto pra os alunos, por isso a necessidade de você ser criativo e inovador, mas o fato de você poder mudar de ambiente, trazer recursos diferentes, trazer docentes diferentes, isso que agrega pro curso, pra formação deles.

Entrevistado 1- Sim, mas tá tudo lá também nos documentos, para ler, não dá pra falar que não tem. Tá tudo lá.

De maneiras diferentes, mas consonantes, os três docentes demonstram conhecimento avançado sobre o Programa, sobre a lei que o ampara e sobre os documentos oferecidos pela instituição para balizar a sua prática e conduzir suas tarefas rotineiras junto ao Programa. Quando inqueridos sobre o funcionamento do Programa, são firmes e garantem que o conhecimento sobre a Lei e o embasamento nos documentos desenvolvidos pela instituição são fundamentais para atuar no Programa, inclusive para atuarem como “fiscais” das empresas em determinadas situações.

Entrevistado 1- Lembro de uma turma que eu peguei de uma jovem que veio com uma queixa de estar sendo perseguida por um funcionário que nem era o gestor, e aí quando eu fui na empresa, e conhecendo a jovem também, e tinha um outro jovem, e só ela sofria isso, mas ela tinha uma personalidade muito de ir lá debater, então você tem que administrar isso, organizar, sinalizar na empresa, mas também sinalizar com a jovem algumas atitudes dentro do mercado de trabalho de hierarquia, de comportamento, ou de insatisfação até.

Nesse relato aparecem dois aspectos que extrapolam a atuação do professor em sala de aula: o papel de fiscalizador informal do Programa junto às empresas e aos alunos e a necessidade de conhecimento legal de uma área específica. Considera-se uma extrapolação pois esse conjunto de conhecimentos não faz parte da base formativa do docente e esse papel de regulador junto às empresas está mais próximo da gestão operacional do Programa do que da docência, propriamente dita.

2.3.2. Gestão e operacionalização do Programa

O Programa Senac de Aprendizagem é uma iniciativa da instituição de sistematizar internamente as premissas curriculares da Lei da Aprendizagem sob o prisma de sua base pedagógica e metodológica. A organização parametriza a oferta e disponibiliza uma série de documentos específicos para orientar a prática pedagógica e a operacionalização nas unidades da rede. Não é assunto primeiro dessa dissertação os aspectos inerentes à gestão do Programa em si, entretanto, esse foi um elemento preponderante na fala dos docentes. A pergunta presente no roteiro de entrevistas sobre essa temática foi elaborada no sentido de entender como

os docentes percebem o Programa como um todo e como as diferentes esferas mutuamente se influenciam na prática.

Entretanto, as falas dos professores apontaram para aspectos da gestão que impactam a prática didática e que poderiam ser implementadas de outras formas de maneira a garantir a melhor efetividade da entrega possível para os alunos e uma maior aproximação das demandas dos docentes.

Um dos aspectos que emergem fortemente é a forma com o docente é alocado para atuar no Programa.

Entrevistado 1 - Essa parte de gestão, não sei como que entra os docentes. Na Aprendizagem não vai ninguém entrar contratado para a Aprendizagem, especificamente. Geralmente são os docentes que já estão aqui e acabam pegando também a aprendizagem, os antigos eu não sei. Mas eu vejo assim, tá lá em outros cursos e vem pra aprendizagem, qualquer docente pode vir trabalhar na Aprendizagem, diferente de outros cursos. [...] Por conta da minha carga horária, que era 30 horas e não tava comportando tudo na [OMITIDO], como a [OMITIDO] é menos horas de curso, apesar de eu estar com bastante turma. A princípio isso. Mas segundo meu técnico, ele também queria que eu entrasse na Aprendizagem, falou que eu tinha perfil e que precisava né. Inclusive na primeira vez quando ele falou eu disse ‘não quero não’, porque eu não queria sair da [OMITIDO], meu receio era sair da [OMITIDO], aí eu falei que não queria. Aí ele falou ‘não tem jeito, você vai ter que ir pra Aprendizagem, porque sua carga horária é 30 horas e quando o 70/30 e eu tinha que cumprir.

O docente relata que é alocado no Programa sem um planejamento específico para essa demanda. *Tarso* afirma que sua alocação se deu em razão do término do contrato da instituição com outro parceiro em que atuava como docente. Apenas *Bento* afirma ter sido contratado para atuar diretamente no Programa:

Entrevistado 3 - Justamente por conhecer os programas sociais, ali de desenvolvimento social e uma experiência anterior também em uma instituição de terceiro setor, eu percebi pra mim o quanto o papel do professor nesse segmento ali no segmento de desenvolvimento social ele tem assim é um papel fundamental de auxiliar mesmo esses jovens na transformação da vida desses jovens ainda mais pelo Programa Aprendizagem né, que é uma política publica voltada especialmente pros jovens pra inserção do jovem, mas respeitando a condição dele de pessoa em desenvolvimento.

O que surge dessa fala destoa das outras no sentido que essa contratação foi específica para a atuação do docente no Programa, considerando a sua atuação prévia com projetos de empregabilidade para jovens em situação de vulnerabilidade social, entretanto essa não é uma fala recorrente entre os docentes atuantes no Programa. O que é um *case* interessante se for considerada a percepção de Tardif (2002) ao defender que os saberes advindos da experiência são poderosas fontes científicas para o aprimoramento do conhecimento das sociedades e, nesse sentido, o Programa poderia se beneficiar do conhecimento prévio desses docentes no aprimoramento da oferta. *Bento* segue seu relato afirmando que existe uma prerrogativa de contratação que possibilite ao docente um primeiro contato com o Programa.

Entrevistado 3 - [...] Institucionalmente falando existe uma contratação previa ali de pelo menos 15 dias que anteceda a entrada desse professor na sala de aula, hoje já está bem mais estruturado, eu por exemplo, não aconteceu dessa forma não, eu cheguei, eu já conhecia o Senac, o Programa de Aprendizagem não, mas eu cheguei, assinei meu contrato hoje, amanhã já estava na sala de aula. E aí eu fui conhecendo ao longo. Mas eu acho que o próprio entendimento da instituição percebendo que realmente se trata de algumas particularidades, que o Senac ele tem realmente uma metodologia de ensino um pouco diferenciada da grande maioria das instituições de ensino, hoje já tem essa questão de contratar esse docente com uma antecedência de 15 dias e de que ele tenha uma oportunidade de fazer algum laboratório, aí ele passa a ter acesso aos documentos, são apresentados pra ele, são documentos densos, então não dá pra ler tudo de uma vez também, e aí normalmente ele é convidado a participar, a assistir uma aula de um outro docente já da casa, pra ele perceber quais são as metodologias que são utilizadas, a forma como o professor trata o aluno, as relações que são construídas com esse aluno pra que ele vá se familiarizando, então hoje já está bem mais estruturado essa questão do docente que chega pra atuar no programa.

Nesse ponto os três docentes afirmaram que suas experiências anteriores serviram de base para que pudessem atuar no Programa com mais segurança.

Entrevistado 2 - Eu acredito que a diversidade de cursos que a gente ministrou lá foi uma experiência extremamente rica pra você inovar e criar e fazer uma série de coisas, a faixa etária é a mesma a única diferença é local, instalações. [...] Pra mim foi um pouco diferente porque a maneira de você dar aula é diferente. Você tem que ser extremamente criativo e inovador, tem que ser uma aula sempre dinâmica porque a

faixa etária requer isso. É bem diferente, mas é uma coisa que eu não tive dificuldade de adaptação, primeiro, porque eu já tinha dado aula pra cobrir férias, ou alguma coisa, em curtíssimo tempo. Mas a experiência [...] ajuda muito porque é a mesma faixa etária, são coisas diferentes, metodologias diferentes, mas o público alvo é o mesmo. Então isso ajuda muito. E a experiência que a gente adquiriu, constantemente a gente faz oficinas, workshops, treinamentos, você só vai agregando conhecimento e o que precisa aplicar esse conhecimento adquirido.

Ainda no sentido da gestão e operacionalização do Programa, os docentes relatam que é necessário que haja uma maior proximidade dos gestores com a linha de frente.

Entrevistado 2 - Eu vou pegar um exemplo. Eu sempre fui movido a desafios. Quando eu entrei na [...] ³ foi um desafio imenso, eu fiz tudo por mim mesmo, tudo bem, não vem ao caso. Recentemente me foi dado um desafio pra eu ser o interlocutor do [...] ⁴, caiu no meu colo, beleza, vamos lá. Nós mudamos o gerente, a primeira coisa que eu fiz foi bater na porta dele, mudou a coordenadora pedagógica, mas tem coisas que as vezes eu preciso mudar o caminho, a estratégia. O líder, seja onde for, ele precisa estar próximo do liderado, no Senac, isso não é só o técnico, eu acho que a gente teve uma distancia muito grande, tem uma distancia muito grande, e ao longo de dois anos é o quarto gerente, esse ainda aparentemente parece ser, não sei, ainda não tenho uma opinião formada, eu tive uma reunião com ele que eu pedi. Eu queria um direcionamento etc. então eu sinto muito falta disso. Porque as vezes a alegação é: ‘Vocês vêm com o problema, mas já traz a solução’, mas será que a gente tá fazendo certo? Eu não tenho feedback do que eu faço no mínimo há uns três anos, tudo bem, fala alguma coisa, ‘tá bom, tá legal’, mas aquele tete a tete, cara a cara, faz mais de três anos, porque tudo é a pandemia né, mas não se conversa remotamente? Nos não estamos conversando? Eu acredito que isso é uma necessidade para o desenvolvimento do profissional, porque cada um tem seus perrengues, todo mundo vê as pingas que eu tomo, mas os tombos não.

Entrevistado 3 - Que o gestor também precisa se mostrar disponível sabe assim? Não é que eles não se mostrem, mas de uma certa forma criar espaço e fomentar nesses professores, nesses docentes que ali é um momento de compartilhar práticas, não é julgamento. Porque se não também como é que ele, enquanto coordenador, sem saber

³ Citação suprimida para preservar a identidade do sujeito.

⁴ Citação suprimida para preservar a identidade do sujeito.

dessas dores, dessas necessidades ele também vai propor ações maiores, ações formativas, o técnico educacional, o coordenador educacional assim nem se fala, seria uma pessoa fundamental estar presente para ouvir essas histórias, pra poder compartilhar ali, pra que ele pudesse também compreender um pouquinho mais dessas particularidades da Aprendizagem, das dores da Aprendizagem, que são diferentes das dores dos professores de outros cursos, são bem diferentes mesmo, algumas são muito comuns, mas algumas são bem diferentes e são muito particulares mesmo, desse publico, do programa, da política, enquanto proposta formativa né? [...] Institucionalmente seria talvez o momento de Planejamento Coletivo, mas assim, o que a gente percebe, só os professores participam, dificilmente assim, são casos pontuais que o coordenador de área e o coordenador educacional então mais pontual ainda consegue estar presente.

Essa ausência de proximidade dos gestores que os docentes relatam podem ser um dos aspectos que inviabilizam uma sistematização dos processos de formação, considerando que a relação mais corpo a corpo poderia dar aos gestores um maior conhecimento dos problemas enfrentados pela equipe docente bem como propor ajustes de percurso na hora de lidar com as questões dos alunos em sala de aula e com as empresas, na relação que mantém entre si.

2.3.3. Relação entre empresa e escola

A Lei do Aprendiz determina que o aluno participante do programa disponha de carga horária em uma empresa em que execute tarefas correlatas a uma determinada ocupação profissional, ocupação essa que será refletida teoricamente em trilhas formativas oferecidas por instituições de ensino habilitadas para executar o Programa de Aprendizagem. Desse modo, é promovida a relação da escola com o mundo do trabalho, mediada pela legislação. O professor atuante no Programa Senac de Aprendizagem é o responsável por visitar as empresas e produzir os relatórios de acompanhamento dos seus alunos para a gestão. Nesse sentido, as impressões do professor sobre o que se produz na empresa por seus alunos também é um ponto de atenção nos relatos apresentados.

Entrevistado 2 - Eu costumo dizer que é um tripé entre o aluno, a empresa e a escola. E isso eu acho fundamental para a formação profissional de qualquer pessoa. Como

eu disse, eu não tenho formação, pedagogia, ou qualquer coisa similar que teoricamente me possibilitasse ser um docente. Só que é o seguinte, eu não sei se pelo fato de ser filho de professora, ou entender que para você formar alguém é necessário desse tripé. [...] Dentro do programa as próprias empresas fazem uma avaliação de desempenho deles através de competências que eles definem. Eles têm uma série de coisas que eles são avaliados. Dentro dessa avaliação eles tem um cronograma que o aluno tem que rodar dentro da empresa, porque ele tem que ter um conhecimento do todo, isso varia de empresa para empresa. E dentro desse rodando, a empresa faz uma avaliação com ele e dá um feedback e isso depois é reportado pra gente, porque a gente tem interesse que o aprendizado dele na escola ele esteja sendo aplicado na empresa, isso é fundamental, por isso essa troca né.

Essa dimensão econômica que se tem na educação (SACRISTÀN. 2013) em que o saber está associado à às práticas de mercado é muito aderente ao que se pratica nas instituições de ensino profissional, e isso pode ser percebido nessas falas. De toda forma, o que se põe em linha na operação do Programa por parte da instituição está rigorosamente em linha com o que determina a Lei da Aprendizagem no que se refere às relações com o setor produtivo e o mercado de trabalho (BRASIL, 2000).

Entrevistado 1 – [...] você precisa saber o que é o Programa Aprendizagem, a legislação, o que pode o que não pode, senão você fica refém da empresa e aí a empresa faz várias coisas, como você vai fazer o acompanhamento na empresa? Você precisa saber, olha, isso aqui o jovem pode realizar ou não pode, essas coisas. E pra quem tá entrando, sem saber, como eu entrei. Quando eu entrei, não tinha propriedade nenhuma. Não fiquei preocupada porque sala de aula é sala de aula, você estuda o conteúdo tal, são jovens, essa questão pra mim foi muito tranquila. Mas aí tem que ir atrás né, de toda essa legislação do que pode, do que não pode. Sobretudo por essa questão das empresas né, por essa relação muito próxima das empresas.

Entrevistado 3 – [...] se são questões por exemplo de relacionamento com empresa, as vezes ele tem uma dificuldade ali de entender o contexto do mundo do trabalho, de compreender as políticas internas da empresa o olhar que a empresa tem também para com esse jovem né, porque as vezes eles esperam já alguém pronto, alguém já preparado e não é essa pessoa esse jovem que chega, então a gente também vai

intermediar essa relação, então a empresa fala ‘a, não se adaptou ao programa, a gente quer desligar’- Não, vamos entender o que que é o contexto, vamos propor uma ação de acompanhamento. Então são essas atividades que acabam sendo além das atividades só de sala de aula.

O que se aponta nessas falas é que o domínio do professor sobre a Lei da Aprendizagem embasa também sua relação com a empresa. Seja com fins burocráticos, de acompanhamento das atividades dos alunos ou com fins metodológicos, em que as competências exigidas pelas empresas estejam circunscritas no marco teórico trilhado pelos jovens.

A relação com a empresa também contribui para constatar o que os processos de raciocínio pedagógico (SHULMAN, 2014) são construídos dentro da prática docente e dialogam com o seu contexto, como poder percebido pelo relato a seguir.

Entrevistado 2 - Sim, porque em função do que você tem de retorno deles ou em conversa com os próprios alunos, você direciona o trabalho ou o foco em cima do aluno. ‘ah, esse aqui eu preciso falar mais com ele porque ele precisa mudar tal atitude, ou comportamento, ele precisa fazer tal coisa’ aí a gente orienta, e o que é legal é que não só os docentes, mas os tutores também fazem isso. Eles também, veja, eu to falando por um lado de ter pegado tutores que verdadeiramente são tutores, que tem prazer em fazer isso e ajudar. Interessante que um dos tutores é ex-aprendiz do próprio Senac. Ele passou pelo lado de menor, foi efetivado pela empresa e hoje ele é tutor de um menor aprendiz. [...] Porque você forma a pessoa para a vida e o programa de aprendizagem é uma coisa fantástica porque também você fala de mundo do trabalho, de desenvolvimento profissional, do aspecto social. Isso é uma base fundamental para a formação do caráter de alguém. [...] A formação da pessoa, é o caso do programa de aprendizagem que você forma o profissional em parceria com uma empresa, você tá junto com os tutores.

Percebe-se, por esses relatos a dimensão dialógica do trabalho do professor com as diversas instâncias sociais que o cercam e, sendo elas também, dentro do Programa, instrumentos viabilizadores de aprendizado, trazem para o docente insumos para refletir sobre o seu percurso profissional, sua didática e seus métodos de ensino. Como apresentado, dentro do Programa, os docentes acompanham o trabalho desenvolvido por seus alunos nas empresas em que atuam, de forma que esse acompanhamento traz ao docente a possibilidade de aferir, na

prática, o trabalho que desenvolve em sala de aula, se suas proposições estão eclodindo da forma que esperam e se seus alunos estão conseguindo assimilar os conteúdos em seu exercício cotidiano de profissional ingressante no mundo do trabalho.

A relação com a empresa também possibilita que o docente atuante no Programa esteja em contato com o mundo corporativo, ventilando seus conceitos e contribuindo para sua atualização profissional, acompanhando os movimentos do mercado (BRASIL. 2000). Nesse sentido, a instituição de ensino também se beneficia dessa relação, já que o docente passa a ser um conector da instituição com as empresas e, naturalmente, traz para dentro da escola as práticas de mercado que estão “na crista da onda”, mantendo a escola atualizada e em constante movimento. Esses aspectos, se combinados e sistematizados, podem culminar em diversas proposições de formação docente, imbricando processos de inovação organizacional e mantendo os docentes em constante atualização, beneficiando toda a cadeia de relacionamentos do Programa.

2.3.4. Formação docente

Delors (2003) já afirmava que o processo educacional, para atingir seus objetivos, deve ser perpassado por mecanismos de recrutamento e formação continuada dos professores de modo que esses possam efetivamente atuar no contínuo desenvolvimento da educação como um todo e, nesse aspecto é importante destacar que as condições necessárias e de motivação sejam pautas entre as instituições reguladoras e de ensino.

Partindo dessa premissa, o conjunto de perguntas feitas aos professores nesse tema foi montado de forma que se pudesse aferir, a partir de suas percepções, o panorama geral de formação docente na instituição. Quando inqueridos sobre programas de formação sistematizados e direcionados para a atuação no Programa, os docentes foram contundentes em esclarecer que não há trilhas formativas para tal e a importância de um trabalho direcionado pois isso impacta diretamente na forma como atuam.

Entrevistado 2 - Não. Eu acho que tem mas é pingado, mas é quando surge da necessidade, precisa fazer tal coisa, precisa fazer uma ação nisso. Mas eu acho que tem que vir lá de cima. Docente da Aprendizagem vai entrar? O que que precisa, qual formação precisa ter, o que precisa preparar nesse docente. Ele não pode entrar em

sala de aula sem ter essa formação, e isso vira algo sistematizado, importante, institucional, não tapa buraco, pingado, demandas, ah precisa fazer, precisa cuidar. [...] Tem que ser. Porque o programa são os docentes, por mais que tenha essas questões burocráticas, organizacionais, se não e uma equipe de docentes bacana o técnico não da conta, a gestão não da conta. Precisa ter um maior cuidado? Sim, principalmente com os novos que entram e pensar nessa formação inicial para o professor que entra na Aprendizagem. É que cada um é uma demanda, eu já trabalhava com jovens antes, muitos anos, eu preparava os jovens para o mercado e mesmo assim tive grande dificuldade para entender essas questões. Então uma formação inicial independente de qual está preparado qual não tá, se já atuou ou não atuou é necessário que pense que tenha antes de ele iniciar.

Entrevistado 1 - Formalmente eu acho que não. Mas seria uma coisa extremamente importante, porque como ele tem alguns diferenciais em relação aos outros cursos, eu acho que seria extremamente importante porque o foco dele é diferente. Para direcionar, porque como ele é diferenciado você precisa focar em alguns aspectos e desenvolver as habilidades necessárias para isso. [...] Porque são coisas diferenciadas que requerem que você abra um pouco mais a cabeça e isso você tem que desenvolver no docente. Acho isso extremamente importante, é uma formação necessária e que seja reciclada constantemente, porque eu não enxergo nada aí pra frente sem um desenvolvimento continuado.

Entrevistado 3 – Hoje institucionalmente falando não. É um dos projetos, criar um PDE ali, uma, dentro da educação corporativa específico para os docentes da aprendizagem, mas não existe nada formalizado. O que existe é esse suporte da equipe da equipe, da coordenação, e aí sempre que surge uma necessidade, por exemplo, identificar que precisa fazer ali uma conversa mais próxima, tirar duvidas, aí aciona a equipe e a equipe se coloca a disposição pra ta fazendo esse repasse, esse encontro, ou tirar essas duvidas, ou fomentar aí essa formação continuada, então sempre que tem uma atualização por exemplo, de lei, é sempre preparado um comunicado pra unidade, é sempre encaminhado ali os aspectos relevantes ali dentro do programa, se tem algum impacto, se não tem algum impacto, isso sempre acontece, mas de forma sistematizada, sempre que há essa alteração legal. Mas de formação ali mesmo, ali estruturado dentro da instituição ali, pelo pessoal da Educação Corporativa ainda não saiu do forninho ainda, tá no forno.

O trabalho de formação docente, por parte da instituição, é uma forma de disseminar e homogeneizar as premissas curriculares que são desenvolvidas e disponibilizadas aos discentes

e, quando não existem, ou são muito fragmentadas, podem gerar muitas dúvidas entre o corpo de profissionais sobre como agir, ou quais decisões devem ser tomadas em situações rotineiras na atuação dentro do Programa. Até aqui, os docentes afirmam que não há trabalho formativo direcionado para tal e que as ações são pontuais e “on demand”, ou seja, as pautas formativas são desenhadas a partir de uma necessidade que surge no cotidiano.

Entrevistado 2 - Olha, teve sim. No remoto tinha os encontros uma vez por mês, mas no começo era sempre sexta de manhã, e eu tinha aula, então eu não conseguia participar. Aí mudaram pra sexta a tarde, aí eu consegui participar. Desde que voltou presencial não teve mais nada. [...] Tinha de tudo um pouco, era nacional, então tinha gente até do interior. Então era uma formação tanto no sentido de orientação e questões importantes, formação, as vezes as outras unidades realizavam alguns trabalhos, basicamente era isso. Já teve gente que veio da própria Sede.

Entrevistado 3 – Tanto é que com o evento da pandemia a gente montou, houve a necessidade até por questões de migrar pro remoto né, como é que a gente fazia essa transposição de situações ativas e participativas presenciais também, como é que a gente dava esse suporte pro docente também pra situações ativas e participativas remotas. Então a gente foi montado, foi criado um grupo ne com todos os docentes da aprendizagem que atuam no programa, e reuniões inicialmente quinzenais, depois mensais pra trocas mesmo entre os próprios docentes, ‘olha, eu fiz, trabalhei dessa forma, eu utilizei esse recurso tecnológico, pra trabalhar essa temática’ e aí eles iam fazendo, trocando aí experiências do que deu certo, do que não deu certo, sempre mediado ali pela equipe de desenvolvimento, e aí depois a gente acabou espaçando um pouco mais pra mensal e agora tá voltando pra retornar agora para bimensal se eu não me engano.

É importante destacar que as falas dos docentes nesse aspecto são direcionadas para um plano de formação inicial e continuada para a atuação no Programa Senac de Aprendizagem e que a instituição oferece diversas possibilidades de capacitação e estímulo à educação formal e aberta, sendo de responsabilidade de cada profissional buscar as trilhas formativas que mais considera aderentes à sua prática. Nesse sentido, cabe também ao docente a gestão e a manutenção da sua própria carreira, percorrendo pelas possibilidades formativas que a instituição oferece.

Entrevistado 2 - Formação é extremamente importante para o trabalho docente. É essencial e contínuo, não pode parar. Tem repertório até. Mas não é exclusivo, não é só isso que vai garantir do docente, o papel do docente enquanto educador é dele também, o Senac dá os recursos pra isso. Só não estuda quem não quer. O docente se não tiver o gerenciamento da sua carreira enquanto docente e só esperar da instituição, não é assim também.

Nesse sentido, a percepção dos docentes é que a metodologia de trabalho da instituição prega a autonomia do docente para atuar baseando-se nos documentos oficiais e normativas curriculares e que os documentos oferecidos são suficientes para nortear a atuação.

Entrevistado 3 – Justamente esse documento em especial, que é o POPA, que é direcionado ao professor, ele é desenvolvido, a equipe de desenvolvimento, ele é desenvolvido por docentes da rede, então ha essa preocupação em deixar muito próximo da realidade essa pratica docente, então são docentes da rede, de unidades diferentes, que são convidados a desenharem ali a sugestão de atividades, trazendo mesmo ali seu repertorio, sugestões de recursos que eles acreditam que sejam interessantes, que eles possam mobilizar ali os conhecimentos necessários. Logico que, o Senac acredita muito também nessa questão da autonomia do docente, então é um documento de orientação e de suporte, então não há uma obrigatoriedade de seguir ele a risca, mas o que não pode ser feito né? Não ser trabalhado também o que é proposto, porque é um, o que que é o POPA, você tá tornando o plano de curso, dando vida ao plano de curso, você tá tornando ele algo materializado, como é que eu trabalho, que precisa ser trabalhadas as questões formativas propostas, com base em que recursos, em que metodologias, aí já pegando a concepção mesmo da proposta de formação do Senac, né, com uma metodologia mais ativa, mais tecnológica...

Entrevistado 2 – Ele te dá uma orientação. Mesmo porque o POPA, ele foi elaborado por docentes da Aprendizagem. Ele te direciona, te dá um norte, do que você deve falar do conteúdo. Olha, nessa UC, por exemplo, Desenvolvimento de Pessoal, quais são os tópicos que ao longo dessa UC de x horas que assuntos você pode abordar, você pode agregar outras coisas, você tem toda a liberdade de agregar, aliás, quanto mais coisa você puder agregar melhor. E é ai que entra quando de assuntos específicos você chama colegas seus que tem um domínio maior de um determinado assunto, ou que tem facilidade com um outro assunto. Então a gente faz, isso que é uma coisa importantíssima porque nós no programa somos em dois docentes para cada turma, só que o seguinte a gente costuma trazer outros docentes pra que justamente, como é um

período longo de curso é cansativo tanto pra o docente quanto pra os alunos, por isso a necessidade de você ser criativo e inovador, mas o fato de você poder mudar de ambiente, trazer recursos diferentes, trazer docentes diferentes, isso que agrega pro curso, pra formação deles. [...] De certa forma é característico da instituição essa liberdade, essa autonomia, mas existe a necessidade de essa autonomia ter supervisão, controle, aperfeiçoamento continuado, isso indiretamente que faz são os docentes, essas trocas. Ah, vamos fazer isso, aquilo. As decisões e iniciativas são dos docentes.

Quando indagados sobre os documentos orientadores não restaram dúvidas de que a instituição dispõe de vários manuais, normativas e documentos orientadores da prática pedagógica, esses documentos são versionados de forma a estarem sempre atualizados e contemplando as atualizações da legislação. Entretanto, fica evidente a necessidade de encontros formativos em que os docentes sejam ouvidos e discutam suas práticas, metodologias, dúvidas e questões relativas ao Programa.

Entrevistado 1 - As ações têm que ser institucionais, padronizadas, para garantir o cumprimento. De informação, de juventude, de quem é esse jovem, de mercado de trabalho, de sistema, mas geral, que venha de lá e que seja importante de ser executado. [...] Tem o PCTD né? Que é o Plano Coletivo de Trabalho Docente. Você tá sempre dividindo a turma com outro docente, então a gente precisa sentar e conversar e aqui ainda tem as sextas feiras para planejamento geral, parada pedagógica. Eu acho que é superimportante ter isso, não é toda sexta feira que tem a parada geral. Mas outra sexta feira é da Aprendizagem, essa troca de experiência, esse complementar, essa formação docente de outras expertises né, eu busco isso individualmente né, outro dia eu entrei na aula de outra docente que estava falando de holerite e coisas específicas que não é minha praia, não gosto, mas você tem que dar, que se aprofundar. mas tem que ser sistematizado, qual a dificuldade dos docentes de maneira geral, o que é importante falar, o que tá pegando em todas as aulas, comportamento, ações, treinamento, isso sistematizado. Não tem organizado, estabelecido, tem 'ah, tem reunião'.

Entrevistado 2 - Excelente. Vai ao encontro do que eu falei de ter uma melhoria continuada, por exemplo uma troca entre as unidades, a prática que se faz em uma unidade, com a prática que se faz em outra. Eu fiz duas semanas atrás um PDE que de São Paulo só tinha eu e foi extremamente proveitosa a troca, então, eu tenho problema de distância, não temos o remoto? Porque a gente não faz isso, por exemplo coisas

específicas como essa que você está colocando, pelo menos anualmente, ou bianual, porque as práticas que alguns desenvolvem em alguns lugares elas são diferentes, por exemplo, uma prática que eu to adorando fazer que eu to adorando de trocar com as empresas informações do aprendizes é importantíssima. [...] Não to falando que a gente não faça isso, a gente tem isso, mas é uma coisa que tem que ser intensificada.

Entrevistado 3 - Acredito ser fundamental. Mas acredito não ser só com os docentes, porque o papel do gestor também é importante. Que o gestor também precisa se mostrar disponível sabe assim? Não é que eles não se mostrem, mas de uma certa forma criar espaço e fomentar nesses professores, nesses docentes que ali é um momento de compartilhar práticas, não é julgamento. Porque se não também como é que ele, enquanto coordenador, sem saber dessas dores, dessas necessidades ele também vai propor ações maiores, ações formativas, o técnico educacional, o coordenador educacional assim nem se fala, seria uma pessoa fundamental estar presente para ouvir essas histórias, pra poder compartilhar ali, pra que ele pudesse também compreender um pouquinho mais dessas particularidades da Aprendizagem, das dores da Aprendizagem, que são diferentes das dores dos professores de outros cursos, são bem diferentes mesmo, algumas são muito comuns, mas algumas são bem diferentes e são muito particulares mesmo, desse público, do programa, da política, enquanto proposta formativa né?

Em se tratando de trabalho coletivo, o PCTD – Plano Coletivo de Trabalho Docente é um momento de planejamento interno adotado pelas unidades educacionais em que os docentes atuantes nas diversas áreas de negócio se reúnem para planejar as estratégias educacionais para cada nova turma. Na unidade em que se desenvolveu a pesquisa, durante os primeiros 14 dias de uma nova turma, todos os professores propõem interações educacionais e conduzem aulas com recortes específicos.

Entrevistado 2 - Sim. Inclusive nós começamos um mês atrás uma nova turma, a gente tem lá os 14 primeiros encontros são dados por todos os docentes da aprendizagem, cada um entra um dia num assunto. Isso é importante porque eles começam a ter uma visão do que é o programa do início até o fim, ao longo desses 14 encontros. E são coisas desenvolvidas por todos os docentes, e isso não tem no POPA, tem alguma coisa similar, mas não esse que a gente desenvolveu.

Nesse ponto é que se pode conceber o aprendizado em rede em comunidades que aprendem conjunta e colaborativamente (SHULMAN, 2014). Quando inqueridos sobre a criação de um espaço como esse, a aceitação foi unânime e contundente.

Entrevistado 1 - Acho que dar respaldo para o docente de situações que a gente não consegue resolver, e coletivamente, com outras práticas, outras vivências, experiências, essa troca, o docente fica sozinho em sala de aula, e se ele tá sozinho ele vai resolver sozinho. Coletivamente a chance de ter uma resposta mais positiva principalmente para o aluno, com essa troca de experiências e até a aula né. [...] Tem lá na intranet aquele lab, mas a gente mal tem tempo de fazer o PCTD e ainda entrar lá, postar, fazer, a gente precisa de ajuda. Eu tenho certeza que é válido, que é importante, que precisa estar pensado. Como fazer eu não sei, porque fora a sala de aula tem essa coisa, são 4 horas de visita, depois tem registro disso, é uma demanda muito grande de trabalho, de ações, e que precisariam ser pensadas inclusive institucional e que tem horas de planejamento, mas que sejam oficialmente para formação da Aprendizagem.

Entrevistado 3 - Então, esse espaço ele vem sendo construído ali né, por enquanto ainda não está institucionalizado, mas dentro desses grupos de trabalho no Teams, que é a forma mais fácil de interação entre professores de diversas unidades, capital e interior né. Então ele vem sendo construído, ele foi muito forte durante o momento de pandemia, de atividades remotas e agora ele está sendo retomado com a intenção de realmente se tornar algo mais institucionalizado, algo proposto pela área, pela coordenação geral, mas que vai se tornar algo assim frequente, algo assíduo, sistematizado, e que a gente deseja colher esses frutos mesmo a longo prazo. Mas ainda está nesse momento de estruturação, foi colocada até uma pesquisa pra qual dia da semana o docente teria disponibilidade porque exige uma série também de articulações né, porque não é só o docente querer participar, mas ele ter carga horária pra participar desse encontro, né, é o técnico priorizar, que aquilo seja prioritário, esse espaço formativo e que a gente sabe que as vezes no dia a dia da unidade outras questões acabam sendo mais importantes, por exemplo, ‘ah, não, faltou professor, cobre aqui, né, aí precisa fazer isso, põe esse outro docente’ aí acaba tirando esse momento formativo, diminuindo esse momento formativo do professor né?

A existência de um espaço de construção colaborativa, segundo os docentes é fundamental e necessária, inclusive para conectá-los aos professores que atuam no Programa nas outras unidades da rede. A preocupação que emerge nessas falas é que haja um espaço

verdadeiramente salvaguardado para que esses encontros aconteçam, que ele esteja previsto em sua carga horária, sistematizado, considerado importante também nas esferas da gestão institucional do Programa.

Entrevistado 1 - As ações têm que ser institucionais, padronizadas, para garantir o cumprimento. De informação, de juventude, de quem é esse jovem, de mercado de trabalho, de sistema, mas geral, que venha de lá e que seja importante de ser executado.

A importância de um espaço de diálogo criado em benefício do aprendizado coletivo é destacada numa fala de Bento.

Entrevistado 3 - Eu acredito que a primeira barreira que a gente tem que derrubar é essa barreira de que eu só posso compartilhar as minhas vitórias, então tem sempre no ar, não tá institucionalizado isso, mas não sei, sabe? Existe essa cultura que só se compartilha, a cultura do sucesso, só se compartilha as alegrias, as vitórias, os sucessos né? e dificilmente alguém ali se sente confortável, aberto, livre, não sei, pra compartilhar os fracassos né, as dúvidas, as dores, e aí quando essa pessoa se coloca o próprio grupo também não é acolhedor nesse sentido, aí já ficam ‘ah, mas isso aqui é só fazer isso, isso e isso’ sabe? Porque né, talvez ele não passou por essa dificuldade, ou na unidade dele é tratado de outra forma aí ele esquece de acolher aquilo né, a fala, respeitando mesmo ali a dor e a dificuldade daquele colega e aí as pessoas já debulham diversas situações ali, soluções, possíveis soluções, mas sem entender realmente de que forma, ‘ah, como eu consigo te ajudar?’

Crecci e Fiorentini (2018) alertam para o que surge nesse relato trazendo à tona a necessidade de o grupo se constituir de forma que os docentes sejam capazes de criar o seu próprio estilo e consolidar uma cultura que pertença a eles e, nesse sentido, deve proporcionar momentos de reflexão e confiança mútua. *Bento*, segue se relato alegando que um espaço em que não há esse espaço de troca protegido e livre de julgamentos impede o surgimento das verdadeiras questões a ser trabalhadas na formação docente.

Entrevistado 3 - e aí é por isso que as pessoas acabam sempre compartilhando as vitórias, só os sucessos e eu acho que esse espaço na verdade teria que ser inverso,

teria que ser o espaço pra compartilhar os fracassos, pra compartilhar as derrotas, as angústias mesmo, porque aí em cima dessas angústias, você teria ali, insumos, pra você identificar quais são realmente as necessidades formativas né? [...] Então eu acho que é justamente trazer como é que a gente constrói essa cultura de acolhimento mesmo. De falar, ‘olha, o sucesso ele é ótimo, ele é lindo, ele é maravilhoso, mas a gente não quer ouvir o sucesso hoje, hoje a gente quer ouvir né, vamos trocar aí as nossas fraquezas, os nosso fracassos, os nossos desafios, o que é que te desafia, o que te tira da sua zona de conforto, [...] Eu entendo que existe esses espaços hoje formativos, mas eles não são tão, a adesão não é tão grande porque a necessidade do docente não é compartilhar sucessos, a necessidade maior do docente é um espaço sem julgamentos pra compartilhar as dores, as fraquezas ali, e aí ainda não tem esse espaço ainda tão aberto, tão declarado. Tudo bem eu por meu nome, digitar alguma coisa ali que não deu certo e, entendeu? Como é que as pessoas vão me ver, como é que eu vou ser vista na rede, ‘ah, a docente lá da unidade tal, nossa, meu Deus, não sabe fazer nada, como que não conhece isso né?’ Porque tem esse julgamento né ‘tanto tempo e não sabe isso, gente, ah, uma coisa tão fácil, isso é uma coisa, um absurdo não saber’.

Muitos elementos aparecem nesse relato. A fala de Bento consolida, de certa maneira, a fala de todos os docentes entrevistados e os respondentes do questionário aplicado pois, vêm à tona a necessidade latente que os docentes apresentaram de compartilhar suas dificuldades do dia a dia, oriundas da prática, da metodologia, da legislação que suporta o Programa, das dificuldades de lidar com um público jovem, com um linguajar, comportamento e identidades que se confrontam em sala de aula, que estão em desenvolvimento. Também eclode nessa fala a necessidade de esse espaço ser protegido e estimulado constantemente, para que se possa extrair o melhor insumo possível para a adequação das propostas formativas. E Bento finaliza, narrando como é o processo de troca com os professores no seu dia a dia.

Entrevistado 3 - Eles se sentem mais confortáveis pra colocar suas angústias né. porque uma coisa é você contar ali que deu errado, porque a impressão que dá, que existe, a cultura do que? do mundo maravilha, que deu tudo certo. Gente, tem dia que da tudo errado dentro da sala de aula, da tudo errado, você faz o planejamento de uma aula, você tenta mobilizar, e aí não vai, aí surgem outras questões, e aí da tudo errado e você fala ‘meu deus, com quem eu conto isso agora, como é que eu vou chegar no coordenador da área ali e vou falar pra ele que deu tudo errado, que surgiu essa questão ou que seja uma dificuldade mesmo com alguma temática que você não domina tanto,

alguma metodologia e aí você vê que esse docente ele acaba né ele não vai ficar inventando história, que deu tudo certo mas ele vai ficar em silêncio, com aquela angústia dele ali, e aí se ele conversa com algum professor, você fala ‘olha, eu já passei por isso também, isso já aconteceu comigo né, eu fui por esse esse caminho, ó deu esse resultado mais ou menos, aí eu tentei esse e esse outro que deu um resultado um pouquinho melhor’ Sabe? Você vê que eles falam ‘Que bom, que bom que eu não sou o único’.

O sujeito que relata e o sujeito que escuta compartilham a mesma realidade, sentem as mesmas dores, vivem os mesmos problemas. São professores que vivem as mesmas situações, pois são pertencentes ao mesmo contexto e podem, ao se olhar, crescer com o trabalho do outro. Isso é o que se aponta de todas essas falas. A troca entre os sujeitos de experiência (LAROSSA, 2002) que emerge da vivência e das interações entre os seres produtores de saberes (TARDIF, 2002) corrobora para que se produza uma ação educacional mais efetiva e complexa (PERRENOUD, 2002) pois os professores estarão postos em coletivos que incentivam a sua reflexão, ferramenta essencial para que se contribua para o desenvolvimento profissional do docente (ZABALA, 1998) e do aprimoramento da profissão como um todo (SHULMAN, 2014).

Após todas as considerações levantadas pelos professores percebe-se que o Programa Senac de Aprendizagem não só respeita e executa o que se determina na Lei, como também avança e incrementa o Programa assimilando seus próprios recursos metodológicos aos processos de ensino e aprendizagem, como acoplando sua cultura e modelos de trabalho no desenvolvimento dos alunos e da manutenção da relação com as empresas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo central desse trabalho foi investigar como se estruturam os processos de formação profissional dos docentes atuantes no Programa Senac de Aprendizagem, observando imediatamente a realidade dos docentes que atuam em sua unidade. Refletir processos de formação em uma instituição de ensino parece uma redundância, sobretudo quando se trata de uma instituição de ensino profissional, uma das instituições mais tradicionais e respeitadas em diversos campos do conhecimento profissional.

A ideia inicial partiu do pressuposto que os docentes atuantes no Programa são beneficiados, no sentido do seu desenvolvimento profissional, pela relação próxima que têm com as empresas que compõe o lado do mercado de trabalho no Programa. Explicando: o professor, além de dar as aulas para as turmas de Aprendizagem, realiza visitas regulares às empresas para o acompanhamento dos alunos e das suas atividades fora da escola, bem como monitorar a forma como o trabalho dos alunos é tutorado e desenvolvido sob o prisma da legislação.

Para que isso fosse possível levantou-se um arcabouço teórico que pudesse tanto dar subsídios de análise para a pesquisa que se aplicaria, quanto para acomodar e refletir sobre as narrações que aconteceriam dentro do desenvolvimento do trabalho. Nesse sentido, pesquisou-se fortemente *currículo e formação docente* de forma que se pudesse posicionar a instituição, o programa e o próprio trabalho docente no trabalho que desenvolvem e no contexto social que cerca o Programa.

Dessa forma, visando atingir o objetivo central do trabalho, levantou-se três objetivos específicos que serviriam de base para a pesquisa a ser desenvolvida. Foram eles: a) *Verificar a presença da voz docente no currículo manifesto da instituição de Ensino*; b) *Investigar como os docentes percebem suas propostas pedagógicas no trabalho desenvolvido pelos alunos nas empresas em que atuam e*; c) *Observar quais os aprendizados adquiridos e aplicados pelo professor na construção de um currículo que contemple a relação entre sala de aula e mundo do trabalho*.

Em termos metodológicos lançou-se mão da aplicação de um questionário estruturado para todos os docentes atuantes no Programa e da aplicação de uma entrevista com roteiro semiestruturado com uma parte do coletivo para aprofundar as questões apresentadas.

O que se percebe é um programa de trabalho estruturado, implementado e ofertado sob a guarda e determinação da Lei do Aprendiz, entretanto, é modelado à luz da expressão curricular da instituição, ou seja, aplica-se a Lei, em todos os seus aspectos, mas acopla-se ao Programa os valores e as práticas pedagógicas fundamentais do Senac. Utilizou-se como referência os documentos que a instituição publica irrestritamente em seus canais de comunicação, evitando, dessa forma, expor qualquer traço da estratégia do negócio na operacionalização do Programa.

Em que tendo suas coordenadas bastante bem desenhadas na direção da formação do aluno, a Instituição oferece diversos documentos que orientam a prática pedagógica de maneira que o docente exprima o desejo formativo manifesto em seus manuais. Dessa perspectiva, o Currículo para o Programa é fechado sem a presença da voz do docente diretamente, uma vez que seu desenvolvimento e atualização é realizado por uma equipe multidisciplinar e posteriormente apresentado à comunidade docente. Entretanto, o manual de orientação da prática pedagógica para o Programa de Aprendizagem considera as experiências dos docentes em sua construção, uma vez que é um compilado a partir das práticas pedagógicas e disponibilizado de forma que essas experiências sejam socializadas entre os professores da rede. Segundo os professores, de tempos em tempos, a instituição convida os docentes a encaminharem situações de ensino e aprendizagem e casos empíricos para serem inseridos no documento.

Assim considera-se que a voz do docente, ou seja, daquele que está na ponta da lança do Programa e que carrega consigo, em sua práxis, todo o desejo formativo que a instituição quer oferecer ao aluno e, conseqüentemente, em função do Programa, às empresas, fica abafada e pode ser mais bem utilizada, tonificando a oferta e contribuindo para a inovação do Programa em todas as suas frentes: alunos, instituição de ensino e empresas.

Posto isso, fica claro que o docente é consciente da sua atuação profissional e, no contato com as empresas que são atendidas no Programa, podem constantemente observar a sua proposta metodológica e didática e corrigir falhas e insucessos no caminho, durante o percurso de suas turmas e de uma turma para outra. Para esses docentes, o marco referencial teórico de suas ocupações inclui o aprendizado que emerge de sua prática e do confronto dessas práticas com a realidade.

Por fim, constatou-se que o professor atuante no Programa, beneficiado pela característica da oferta, possui uma gama maior de fontes referenciais teórico-práticas para sua prática didática do que os docentes que atuam em outros programas e, nesse sentido, podem oferecer mais insumos para a viabilização de um currículo que contemple as demandas e necessidades do mundo do trabalho.

Desse arranjo que se apresenta, considerando a prática docente como fonte de saberes para o desenvolvimento de sua prática profissional, entende-se que o aprimoramento dos professores constante, reflexivo, dialógico, permanentemente em transformação e em contato com as metodologias de mercado pode contribuir para o alargamento das fronteiras da inovação, bem como facilitar o trânsito entre o que se produz de teoria na escola e a prática no setor produtivo. Assim, não é somente uma fonte de aprendizado, mas um conjunto de saberes que possibilita à instituição de ensino vantagem estratégica na implementação de sistemas de formação docente, sistematizando os saberes que advém do cotidiano.

Percebeu-se que os docentes que atuam no Programa, apesar da carência que sentem em relação à uma gestão mais próxima e uma oferta de formação programada, sistematizada e continuada, compreendem o Programa como sendo uma riquíssima oportunidade de atuação, que contribui para a sua prática e enriquece seu repertório. Que, por estarem em contato constante com jovens ingressantes no mercado de trabalho, podem ter acesso a linguagens, métodos, plataformas que talvez não teriam em outras trilhas de atuação.

Ficou também evidente que os docentes sentem urgente necessidade de compartilhar suas vivências e aprendizados com outros docentes atuantes no Programa e que almejam um espaço em que essas questões possam ser conduzidas e tratadas para que se possa ter uma efetiva reflexão sobre o trabalho que desenvolvem com alunos de realidades tão específicas, atendidos por um Programa que exige desses docentes uma atuação que extrapola o conhecimento para atuar em sala de aula.

Assim, sugere-se que a instituição sistematize programas de formação inicial e continuadas específicas para o Programa, considerando suas especificidades e exigências. Formação inicial que contemple o ajuste e a compreensão do professor para a realidade de alunos que vão precisar além de conteúdos práticos, de conceitos como cidadania, sociabilidade e comportamento. Formação continuada que possa capacitá-los para assimilar as transformações e desdobramentos das leis em sua atuação em sala de aula e na relação com as

empresas. Sugere-se ainda, a implantação de uma Comunidade Investigativa, salvaguardada pela instituição, em que os docentes possam compartilhar seus anseios, medos, inseguranças, experiências, casos de fracasso e sucesso, de maneira que possam aprimorar tanto seu trabalho individual, quanto a oferta do Programa pela instituição.

Outras tantas possibilidades de pesquisa poderiam ser traçadas em continuidade ou paralelamente a essa, como os aspectos da gestão do Programa, os meios e recursos estratégicos para que a vantagem competitiva frente a outras instituições de ensino esteja sempre em foco. Para o trabalho que aqui se apresentou, seu desdobramento natural é que após a implementação da Comunidade, se possa acompanhar seus resultados e ampliar o trabalho para a rede, se assim interessar.

De toda forma, entende-se que o ato de narrar, ouvir e ser ouvido, corrobora fortemente para os processos de raciocínio pedagógico e pode desaguar em processos didáticos mais eficientes, eficazes e alinhados às aspirações da instituição de ensino e do mercado que demanda por profissionais, figurando, nesse sentido como um poderoso instrumento em que a formação docente gera benefícios para todos os envolvidos na estrutura do Programa direcionado pela Lei do Aprendiz.

REFERÊNCIAS

APPLE, M. W. **Repensando Ideologia e Currículo**. In: MOREIRA, A. F. e SILVA, T. T., **Currículo, Cultura e Sociedade**/ Antonio Flávio Moreira e Tomaz Tadeu da Silva (orgs.); tradução de Maria Aparecida Baptista – 4. Ed. – São Paulo, Cortez, 2000.

ARROYO, M.G. **Propostas pedagógicas ou curriculares**. In: MOREIRA, A. F. B. (Org.). **Currículo: política e práticas**. Campinas: Papirus, 1999.

BRASIL. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 96. **Institui as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**.

CANEN, A.; MOREIRA, A.F. B. (orgs.). **Ênfases e omissões no currículo**. Campinas: Papirus, 2001 (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico).

DELORS, Jacques. [Org.] **Educação: um tesouro a descobrir**. 7.ed. São Paulo: Cortez. Brasília: UNESCO, 2012.

FIorentini, D.; CRECCI, V.M. **Desenvolvimento profissional em comunidades de aprendizagem docente**. Educação em Revista|Belo Horizonte|n.34|e172761|2018.

FURTADO, C. **Introdução ao Desenvolvimento: enfoque histórico-estrutural**. 3.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

GATTI, B.A. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019.

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 2.reimp. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2018.

HALL, S. **Identidade Cultural na pós-modernidade**. Trad. SILVA, T.T. ; LOURO, G.L. . Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

JAPIASSU, H. **As Paixões da Ciência Estudo de História das Ciências**. São Paulo: Letras e Letras, 1991.

LAROSSA, J. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Rev. Bras. Educ. [online]. 2002, n.19, pp.20-28. ISSN 1413-2478.

LIBÂNEO, J.C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 6.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LIBÂNEO, J.C. **Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar**. Cadernos de Pesquisa v.46 n.159 p.38-62 jan./mar. 2016.

MANFREDI, S. M. **Educação profissional no Brasil - Atores e cenários ao longo da história**. Jundiaí: Paco Editorial, 2016.

MARIANI, F. MONTEIRO, F. M. A. **A pesquisa narrativa na formação de Professores: aproximações que se potencializam**. Roteiro, Joaçaba, v. 41, n. 1, p. 109-134, jan./abr. 2016. DOI: <https://doi.org/10.18593/r.v41i1.8878>.

MENINO, S. E. **Educação profissional e tecnológica na sociedade do conhecimento**. São Paulo: Centro Paula Souza, 2014.

MIZUKAMI, M.G.N. **Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L.S. Shulman**. Educação, Santa Maria, V.09, n 2, p. 33-49, 2004.

MOREIRA, A.F.B; SILVA, T.T; BATISTA, M.A. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2002.

MOREIRA, A. F. B. **Currículo. políticas e práticas**. 7. ed. Campinas: Papirus, 2003.

MUÑOZ, F. I. **A formação dos professores e o desenvolvimento do currículo.** *In:* SACRISTAN, J.G (Org). **Saberes e Incertezas Sobre o Currículo** 1.ed. Porto Alegre: Penso 2013.

PETEROSSY, H. G.; MENINO, S. E. **A formação do formador.** 1 ed. São Paulo. Centro Paula Souza. 2019.

PERRENOUD, P. et al. **Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?** 2.ed.rev. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PERRENOUD, P.; THURLER, M. G. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

RAMOS, C.A. **Introdução à economia da educação.** Rio de Janeiro: Alta Books, 2015.

REALLI, A.M.M; TACREDI, R.S.P; MIZUKAMI, M.G.N. **Desenvolvimento profissional de professores iniciantes em um programa de mentoria online: experiências de ensino e aprendizagem (EEA) como ferramentas investigativas e formativas.** Revista e-Curriculum, São Paulo, v.12, n.1, jan/abr.2014. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/10369>. Acesso em Fev/2022.

RIFKIN, J. **O fim dos empregos: o contínuo crescimento do desemprego em todo o mundo.** São Paulo: M. Books do Brasil Editora Ltda. 2004.

SACRISTAN, J.G (Org.). **Saberes e Incertezas Sobre o Currículo** 1.ed. Porto Alegre: Penso 2013.

SACRISTÁN, J.G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática.** 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SAMPIERI, R.H.; COLLADO, F.C.; LUCIO, M.P.B. **Metodologia de Pesquisa** 5.ed. Porto Alegre: Penso 2013. 624 p.

SENAC. DN. **Diretrizes da educação profissional do Senac.** Rio de Janeiro, 2014. 26 p.

SENAC. Departamento Nacional. **Diretrizes do modelo pedagógico Senac 2018** / Senac, Departamento Nacional. – Rio de Janeiro : Senac, Departamento Nacional, 2018. 20 p. ; 28 cm.

SENAC. Departamento Nacional. **Concepções e princípios [livro eletrônico]** / Senac, Departamento Nacional.– 2. ed. – Rio de Janeiro : Senac, Departamento Nacional, 2022. 781 KB ; PDF. (Documentos Técnicos do Modelo Pedagógico Senac ; 1).

SHULMAN, L. S. **Knowledge and teaching: foundations of the new reform.** Harvard Educational Review, v. 57, n. 1, p. 1-22, 1987.

SHULMAN, L. S. **Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma.** Cadernoscenpec | São Paulo | v.4 | n.2 | p.196-229 | dez. 2014.

SHULMAN, L.S.; SHULMAN, J.H. **Como é que um professor aprende: uma perspectiva em transformação.** cadernoscenpec | São Paulo | v.6 | n.1 | p.120-142 | jan./jun. 2016.

SILVA, T.T. **Documentos de identidade; uma introdução às teorias do currículo.** Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2015.

SILVA, T.T.; MOREIRA, A.F.B. (orgs.). **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais.** Petrópolis: Vozes, 1995.

SOMEKH, B.; LEWIN, C. (Orgs.). **Teoria e método de pesquisa social.** Petrópolis: Vozes, 2015.

SOUZA, L. K. **Pesquisa com análise qualitativa de dados: conhecendo a Análise Temática.** Arquivos Brasileiros de Psicologia. Rio de Janeiro, 71 (2): 51-67.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

XIMENES-ROCHA, S. H.; FIORENTINI. **Formação de professores em comunidades investigativas no interior da Amazônia**. Educação | Santa Maria | v. 43 | n. 2 | p. 267-284 | abr./jun. 2018.

YOUNG, M. **Teoria do currículo: o que é e por que é importante**. Trad. Leda Beck. Cadernos de Pesquisa v.44 n.151 p.190-202 jan./mar. 2014.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Penso, 1998.

ZABALA, A.; ARNAU, L.; LIMA, C. H. L. **Como aprender e ensinar competências**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

REFERÊNCIAS DA INTERNET

<https://www.dn.senac.br/educacao-profissional/modelo-pedagogico/> Acesso em 23/out/2021

APÊNDICE A – QUESTIONARIO ESTRUTURADO

Eu, docente: estudo da formação do professor no Programa Jovem Aprendiz de uma instituição de ensino profissional

1. Email

2. “Declaro que entendi os objetivos de minha participação na pesquisa e concordo em participar. Registro também que concordo com o tratamento de meus dados pessoais para finalidade específica desta pesquisa, em conformidade com a Lei no 13.709 – Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD).”

Estou de acordo

Não estou de acordo

3. Qual seu nome?

4. Por favor, indique um e-mail para contato

5. Você se autodeclara pessoa do sexo:

Feminino

Masculino

Outro

6. Qual a sua faixa etária?

18 a 30 anos

31 a 49 anos

Acima de 50 anos

7. Qual a sua área de formação acadêmica? Qual curso?

8. Você possui formação pedagógica ou licenciatura?

Sim

Não

9. Há quanto tempo você atua no Programa de Aprendizagem Profissional?

Zero a 5 anos

5 a 10 anos

Mais de 10 anos

10. Em geral, são oferecidos programas de formação para o docente em sua instituição?

Sim

Não

11. Foi oferecida alguma formação para você atuar no Programa de Aprendizagem Profissional?

Sim

Não

12. Se você respondeu "Sim" à questão anterior, a formação oferecida te preparou para atuar no Programa?

Sim, integralmente

Sim, parcialmente

Não

13. Você considera que o Programa de Aprendizagem Profissional exige dos professores competências diferentes das já exigidas para atuar em outras modalidades de ensino?

Sim

Não

14. Se você respondeu "Sim" à questão anterior, poderia mencionar duas?

15. São oferecidas, pela instituição, oportunidades para que os docentes compartilhem suas experiências entre si sobre o Programa de Aprendizagem?

Sim

Não

16. Existe a possibilidade de participação dos professores na construção dos programas de ensino referentes ao Programa de Aprendizagem?

Sim

Não

17. Você acredita que o trabalho colaborativo com outros professores pode auxiliar no seu desenvolvimento profissional* para atividades e desafios do Programa de Aprendizagem?

Sim

Não

Não sei dizer

18. Você participa ou gostaria de participar de um grupo colaborativo para o seu desenvolvimento profissional docente?

Sim

Não

19. Você aceitaria participar de uma entrevista individual para podermos aprofundar estes temas?

Sim

Não

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA

1. Qual o seu nome? Sexo _____ Idade _____.
2. Qual a sua formação profissional?
3. Há quanto tempo você atua como docente?
4. Há quanto tempo atua na instituição?
5. Há quanto tempo atua no Programa de Aprendizagem Profissional oferecido pela instituição? Por que você entrou para atuar no programa? O que te motivou/motiva a atuar nele?
6. Há diferença entre a sua atuação no Programa de Aprendizagem e as outras modalidades de ensino?
7. O quanto você se sente preparado para atuar no programa, no sentido do seu conhecimento das leis e documentos orientadores oferecidos pela instituição?
8. Você conhece os documentos institucionais orientadores da prática docente?
9. Como você percebe o papel do professor nos documentos orientadores da instituição?
10. Existe a possibilidade de o docente participar da construção ou atualização dos documentos institucionais referentes ao Programa de Aprendizagem?
11. Existe um trabalho direcionado para os docentes do Programa em sua unidade de ensino?
12. Como você percebe a gestão local do Programa de Aprendizagem no sentido da formação e atualização dos docentes?
13. Você acha que a experiência do professor que atua no Programa de Aprendizagem é levada em conta quando se trata da gestão e operacionalização do programa?
14. Como você percebe a relação entre materiais institucionais a operacionalização do programa das unidades escolares?
15. Como você receberia a possibilidade de trocar com seus colegas ideias e experiências acadêmico-profissionais relacionadas à sua atuação no programa de Aprendizagem de forma estruturada?
16. Existem ações de formação ou troca que você conhece e que seriam possíveis de ser implantadas no Programa de Aprendizagem nessa unidade escolar?

APÊNDICE C – TRANSCRIÇÕES DAS ENTREVISTAS

ENTREVISTADO 1

1. Qual o seu nome? OMITIDO Sexo OMITIDO Idade OMITIDO.
2. Qual a sua formação profissional? OMITIDO
3. Há quanto tempo você atua como docente? 19 anos
4. Há quanto tempo atua na instituição? 18 anos
5. Há quanto tempo atua no Programa de Aprendizagem Profissional oferecido pela instituição? 4 anos no programa de Aprendizagem.
6. Há diferença entre a sua atuação no Programa de Aprendizagem e as outras modalidades de ensino?

No questionário tinha essa pergunta e eu até respondi que não, mas eu acho que é sim, porque, principalmente pra mim porque [OMITIDO] e Aprendizagem, apesar de serem jovens, e não é a questão de lidar com jovens, é a situação né, o programa, o lugar, dentro da [OMITIDO], ou seja, jovem é jovem, mas é diferente sim. E eu não dei aula nos cursos técnicos, então não sei dizer. Mas tem uma questão na Aprendizagem que é uma certa demanda burocrática muito específica, por exemplo, [OMITIDO] não tem nada disso, é a relação com empresa, com família, apesar que família a gente tinha muito no [OMITIDO], que é o [OMITIDO], que eu tenho mais propriedade ainda pra falar que a Aprendizagem, a gente tinha um relacionamento com a família, mas não tinha com a empresa. Então tem esse relacionamento com a empresa, a questão de visitas, de SS. É uma demanda muito maior na Aprendizagem, burocrática. Sei disso porque já passei por essa situação e to acompanhando um docente que é muito que entrou e que é muito próximo e vira e mexe eu to ajudando ele, falando, contando, porque tem uma demanda bastante específica de algumas questões. Burocrática e de legislação, você precisa saber o que é o Programa Aprendizagem, a legislação, o que pode o que não pode, senão você fica refém da empresa e aí a empresa faz várias coisas, como você vai fazer o acompanhamento na empresa? Você precisa saber, olha, isso aqui o jovem pode realizar ou não pode, essas coisas. E pra quem tá entrando, sem saber, como eu entrei. Quando eu entrei, não tinha propriedade nenhuma. Não fiquei preocupada porque sala de aula é sala de aula, você estuda o conteúdo tal,

são jovens, essa questão pra mim foi muito tranquila. Mas aí tem que ir atrás né, de toda essa legislação do que pode, do que não pode. Sobretudo por essa questão das empresas né, por essa relação muito próxima das empresas.

Você também faz todo esse processo de ir até a empresa, visitar?

Todo docente.

Você hoje, se sente plenamente preparada para atuar no programa, partindo do conhecimento das leis, dos documentos, da burocracia?

Plenamente acho que é exagero. As vezes surgem algumas questões e... [OMITIDO]. Outro dia ela foi dar uma formação das UCs, dos projetos, aí eu falei 'Ah, eu vou' porque eu quero saber as questões, de SS, porque tem o registro de visitas no SS, prática profissional 1 e 2. Ela socorre a gente, a gente tem aqui a referência, nenhuma unidade tem isso.

Ah, entendi. Você tem um ponto focal na rede ou você teve a sorte de ter um professor que faz esse trabalho?

Sim, mas tá tudo lá também nos documentos, para ler, não dá pra falar que não tem. Tá tudo lá.

Mas para atuar no programa, o manual está lá e você está na sala, existe alguma coisa que conecta você ao manual, à lei?

É você. Tanto que quando eu entrei por exemplo, não tive nenhuma formação para entrar. Penso que um docente que entra para a Aprendizagem deveria ter uma formação específica, de pelo menos de documentos, de burocracia. Não de sala de aula, você é docente, de jovens, os conteúdos é a sua formação, mas dessas questões que são extremamente importantes, porque é um programa né, o jovem está na empresa, está trabalhando, a gente não é o papel fiscalizador, mas parceiro de poder acompanhar nas empresas e se você não tem esse acompanhamento, não sabe, não entende pode acontecer abusos dentro da empresa em relação ao jovem.

O que está no papel é suficiente para dar conta do que você precisa saber para atuar no programa?

Acho que sim. É que surgem umas coisas que são do dia a dia, que não adianta estar no papel né?

Do ponto de vista do professor né? Porque eu ia falar, o aluno também mudou bastante em relação à pandemia e isso acaba interferindo consequentemente. Na pandemia, a organização, o planejamento, a demanda de trabalho exigiu muito mais porque a gente não tava preparado tecnicamente pra isso, ser remoto. Aí quando retornou, veio o período híbrido e esse foi sofrido, porque híbrido é bastante complicado, é muito delicado, é muito difícil, porque você esquece o remoto, aí quando vê tá falando só com o presencial, aí esquece, vira. Foi bastante difícil de conseguir dar essa... híbrido demandaria mais formação para os docentes.

Formação em que sentido?

De como atuar híbrido né, de forma híbrida, teve um evento até da Aprendizagem, teve um único evento da Aprendizagem que trabalhou essas questões, mas eu penso que foi muito pouco, foi superficial. Ainda estava remoto, aí fizeram remotamente que eu estava em casa mas já pra tentar preparar para essa parte híbrida, o próprio Senac teve que se adequar, porque os computadores das salas de aula não tem câmera e microfone, teve que comprar esse equipamento... então até isso. Porque não voltou tudo de uma vez né, os outros cursos técnicos que dependem de laboratório foram voltando, a Aprendizagem voltou bem depois, pelo menos aqui, teve lugares que voltou direto.

Por que você entrou para atuar no programa? O que te motivou/motiva a atuar nele?

Por conta da minha carga horária, que era 30 horas e não tava comportando tudo na [OMITIDO], como a [OMITIDO] é menos horas de curso, apesar de eu estar com bastante turma. A princípio isso. Mas segundo meu técnico, ele também queria que eu entrasse na

Aprendizagem, falou que eu tinha perfil e que precisava né. Inclusive na primeira vez quando ele falou eu disse ‘não quero não’, porque eu não queria sair da [OMITIDO], meu receio era sair da [OMITIDO], aí eu falei que não queria. Aí ele falou ‘não tem jeito, você vai ter que ir pra Aprendizagem, porque sua carga horária é 30 horas e quando o 70/30 e eu tinha que cumprir.

7. O quanto você se sente preparado para atuar no programa, no sentido do seu conhecimento das leis e documentos orientadores oferecidos pela instituição?

8. Você conhece os documentos institucionais orientadores da prática docente?

Questões 7 e 8 respondidas juntamente com a questão 6.

9. Como você percebe o papel do professor nos documentos orientadores da instituição?

Eu acho que essas coisas do dia a dia, comportamentais. Algumas situações, alguns comportamentos tanto da parte do jovem que faz na empresa, quanto na parte da empresa que questiona, já vivi várias situações disso, de não estar. Lembro de uma turma que eu peguei de uma jovem que veio com uma queixa de estar sendo perseguida por um funcionário que nem era o gestor, e aí quando eu fui na empresa, e conhecendo a jovem também, e tinha um outro jovem, e só ela sofria isso, mas ela tinha uma personalidade muito de ir lá debater, então você tem que administrar isso, organizar, sinalizar na empresa, mas também sinalizar com a jovem algumas atitudes dentro do mercado de trabalho de hierarquia, de comportamento, ou de insatisfação até. Penso que são algumas questões assim que surgem, na pandemia cada hora tinha um documento diferente, foram aumentando, as questões, não tinha fim o documento de como lidar no remoto. Eu vejo que ele está sempre mudando, reformulando. Eu sei disso muito por conta [OMITIDO], que tá sempre contando, senão eu não saberia.

10. Existe a possibilidade de o docente participar da construção ou atualização dos documentos institucionais referentes ao Programa de Aprendizagem?

A não, eu acho que é lá de cima pra cá. Não tem por exemplo, a gente vê umas questões aqui, são etapas, mudou o horário, faz um tempinho, das duas as cinco e meia, a galera que estuda a noite tem dificuldade pra chegar na escola no horário e aí perde a primeira aula, falta tal e há tempos a gente tá solicitando porque a gente sente aqui na prática que precisa mudar pras uma e meia as cinco, pra eles saírem as cinco e chegarem na escola, porque inclusive tá lá no documento, a escola é prioridade, o trabalho não pode atrapalhar a escola e a burocracia, porque a gente não pode mudar e a gente não tem como chegar lá e mudar. Porque é nacional né, e o Senac é uma das instituições que atua no programa, e a gente fica limitado. A gente em sala de aula, Não sei se não chega, se é muito burocrático pra mudança...

Mas são mudanças que a instituição conseguiria fazer?

Sim, tanto que vai começar pras turmas novas, mas a gente tá com problema com as turmas que estão rodando, algumas a gente tá fazendo acordo, conversando com empresas pedindo para os alunos saírem mais cedo, porque se mudar o horário tem mudar o contrato, não é só de boca.

Olha, muita coisa que a gente fala, que a gente sinaliza, [OMITIDO] leva, mas eu não sei em outras unidades. Se não tivesse ela aqui, não sei como chegaria essas questões lá.

Você acha que a voz do professor é considerada nesses documentos educacionais?

Não sei dizer. Precisa ter uma [OMITIDO] em cada unidade. Se não pra construção de todo material, mas para reuniões que foquem as dificuldades, necessidades, porque só quem sabe como sempre é o docente que tá em , sala de aula, porque tem toda burocracia e tudo mais, mas toda a demanda efetiva é o docente em sala de aula.

11. Existe um trabalho direcionado para os docentes do Programa em sua unidade de ensino?

Olha, teve sim. No remoto tinha os encontros uma vez por mês, mas no começo era sempre sexta de manhã, e eu tinha aula, então eu não conseguia participar. Ai mudaram pra sexta a tarde, aí eu consegui participar. Desde que voltou presencial não teve mais nada.

O que era esse momento?

Tinha de tudo um pouco, era nacional, então tinha gente até do interior. Então era uma formação tanto no sentido de orientação e questões importantes, formação, as vezes as outras unidades realizavam alguns trabalhos, basicamente era isso. Já teve gente que veio da própria sede.

Isso aconteceu dentro da pandemia, antes da pandemia existia esse momento?

Mais de unidade, na unidade. Teve as reuniões, fora da pandemia tinha as reuniões da equipe de aprendizagem, a aprendizagem é uma equipe muito grande. Então tinha as reuniões, formação, formação menos, era mais reuniões.

São encontros dos professores da Aprendizagem para tratar questões da Aprendizagem, não formação específica, mas questões, demandas, repasses, cronograma, ajustes, tem muito, início de turma são 14 dias seguidos, e ai a gente divide, o técnico manda o cronograma e a gente tem que ver encaixe, qual aula vai dar no dia. Porque tem um cronograma definido mas ele pode ser alterado conforme o docente gosta mais, tem necessidade, a gente acaba adaptando, tem gente que tem muito mais expertise de uma coisa que de outra e ai a gente troca.

12. Como você percebe a gestão local do Programa de Aprendizagem no sentido da formação e atualização dos docentes?

Sabe do programa, sabe tudo tal. Mas é como eu falei, por exemplo, quantas vezes a gente tinha [OMITIDO], como tem, como uma grande referência, principalmente na pandemia, porque a aprendizagem na pandemia demorou horrores pra voltar, demorou muito.

O docente que entra vai conseguir, mas se pensar em questão de qualidade de preparo, de entendimento, ele vai aprendendo no dia a dia, com a experiência dos outros docentes, nessa troca, mas se tivesse essa formação anterior é muito melhor, é muito mais tranquilo, não ter as intercorrências que já tem naturalmente, mas quando você está preparado pra elas você conhece. Eu penso que todo programa precisa de uma formação inicial.

Essa parte de gestão, não sei como que entra os docentes. Na Aprendizagem não vai ninguém entrar contratado para a Aprendizagem, especificamente. Geralmente são os docentes que já estão aqui e acabam pegando também a aprendizagem, os antigos eu não sei. Mas eu vejo assim, tá lá em outros cursos e vem pra aprendizagem, qualquer docente pode vir trabalhar na Aprendizagem, diferente de outros cursos...

Um docente muito técnico, que não tenha essa formação inicial, de entender o que é programa, legislação, juventudes, e cair, se não tiver... vai conseguir dar aula? Lógico que vai, vai conseguir atuar no programa, vai. Mas a qualidade desse exercício não sei se é a melhor, professo é professor, só que são jovens, juventudes. Se eu venho de um curso técnico em tst que tem essa formação técnica, voltada para um mercado específico nesta área e lidar com um jovem que tá desanimado, tá dormindo, o embate é muito grande, tem que entender essas realidades.

As competências e as habilidades do professor vão além do domínio técnico do assunto.

Sim, um doutor em direitos humanos pode saber tudo de direitos humanos, mas essa habilidade em juventudes, o adolescente engole ele.

13. Você acha que a experiência do professor que atua no Programa de Aprendizagem é levada em conta quando se trata da gestão e operacionalização do programa?

Tem que ser. Porque o programa são os docentes, por mais que tenha essas questões burocráticas, organizacionais, se não e uma equipe de docentes bacana o técnico não da conta, a gestão não da conta. Precisa ter um maior cuidado? Sim, principalmente com os novos que

entram e pensar nessa formação inicial para o professor que entra na Aprendizagem. É que cada um é uma demanda, eu já trabalhava com jovens antes, muitos anos, eu preparava os jovens para o mercado e mesmo assim tive grande dificuldade para entender essas questões. Então uma formação inicial independente de qual está preparado qual não tá, se já atuou ou não atuou é necessário que pense que tenha antes de ele iniciar.

Existe um trabalho direcionado de formação do professor que atua no programa de Aprendizagem?

Não. Eu acho que tem mas é pingado, mas é quando surge da necessidade, precisa fazer tal coisa, precisa fazer uma ação nisso. Mas eu acho que tem que vir lá de cima. Docente da Aprendizagem vai entrar? O que que precisa, qual formação precisa ter, o que precisa preparar nesse docente. Ele não pode entrar em sala de aula sem ter essa formação, e isso vira algo sistematizado, importante, institucional, não tapa buraco, pingado, demandas, ah precisa fazer, precisa cuidar...

Você acha então que existe um espaço entre o que está dito nos documentos e o que acontece no dia a dia da sala de aula?

Acho que falta chegar, e ser passado como um instrumental. Papel é delicado né, fica no papel. De formação, de capacitação. Como todo mundo teoricamente poderia dar aula na aprendizagem não é todo mundo que quer, que conhece. Ter essa preocupação. O que eu vejo é que tá precisando de gente na aprendizagem, ve quem tá livre, tem horas e põe, pra cumprir o 70/30.

Quais ações que você acha que são essenciais para operar o programa?

As ações têm que ser institucionais, padronizadas, para garantir o cumprimento. De informação, de juventude, de quem é esse jovem, de mercado de trabalho, de sistema, mas geral, que venha de lá e que seja importante de ser executado.

14. Como você percebe a relação entre materiais institucionais a operacionalização do programa das unidades escolares?

15. Como você receberia a possibilidade de trocar com seus colegas ideias e experiências acadêmico-profissionais relacionadas à sua atuação no programa de Aprendizagem de forma estruturada?

Tem o PCTD né? Que é o Plano Coletivo de Trabalho Docente. Você tá sempre dividindo a turma com outro docente, então a gente precisa sentar e conversar e aqui ainda tem as sextas feiras para planejamento geral, parada pedagógica. Eu acho que é super importante ter isso, não é toda sexta feira que tem a parada geral. Mas outra sexta feira é da Aprendizagem, essa troca de experiência, esse complementar, essa formação docente de outras expertises né, eu busco isso individualmente né, outro dia eu entrei na aula de outra docente que estava falando de holerite e coisas específicas que não é minha praia, não gosto, mas você tem que dar, que se aprofundar. mas tem que ser sistematizado, qual a dificuldade dos docentes de maneira geral, o que é importante falar, o que tá pegando em todas as aulas, comportamento, ações, treinamento, isso sistematizado. Não tem organizado, estabelecido, tem 'ah, tem reunião'.

Você acha que esses encontros te dariam mais segurança para atuar no programa?

Formação é extremamente importante para o trabalho docente. É essencial e contínuo, não pode parar. Tem repertório até. Mas Não é exclusivo, não é só isso que vai garantir do docente, o papel do docente enquanto educador é dele também, o Senac dá os recursos pra isso. Só não estuda quem não quer. O docente se não tiver o gerenciamento da sua carreira enquanto docente e só esperar da instituição, não é assim também.

16. Existem ações de formação ou troca que você conhece e que seriam possíveis de ser implantadas no Programa de Aprendizagem nessa unidade escolar?

Não sei se eu conheço algo específico. Na pandemia, quando começou as aulas remotas, tudo eu fazia, eu fui lá fazer tudo o que podia me dar recursos para atuar na sala de aula remotamente.

Na sala de aula eu tenho um repertório bem grande para atuar em sala de aula, mas tudo o que aparece. O docente tem que estar aberto, de ir atrás também, buscar, e ser multiplicador. Mas é um programa de formação que tem que existir.

Como você percebe a criação de um espaço de formação em grupo sobre o programa de aprendizagem?

Acho que dar respaldo para o docente de situações que a gente não consegue resolver, e coletivamente, com outras práticas, outras vivências, experiências, essa troca, o docente fica sozinho em sala de aula, e se ele tá sozinho ele vai resolver sozinho. Coletivamente a chance de ter uma resposta mais positiva principalmente para o aluno, com essa troca de experiências e até a aula né. Recentemente duas docentes fizeram um trabalho conjunto, elas dão aula nas mesmas turmas, e uma turma era super ótima e a outra murchinha, começaram a fazer um trabalho conjunto, todo mundo misturado, fizeram um trabalho de apresentação sobre mercado de trabalho, uma coisa linda, um trabalho incrível, isso é a primeira vez que eu vejo duas turmas trabalhando juntas e ainda apresentando um trabalho de incrível qualidade. Isso é uma prática que precisa ser falada, divulgada. Tem lá na intranet aquele lab, mas a gente mal tem tempo de fazer o PCTD e ainda entrar lá, postar, fazer, a gente precisa de ajuda. Eu tenho certeza que é válido, que é importante, que precisa estar pensado. Como fazer eu não sei, porque fora a sala de aula tem essa coisa, são 4 horas de visita, depois tem registro disso, é uma demanda muito grande de trabalho, de ações, e que precisariam ser pensadas inclusive institucional e que tem horas de planejamento, mas que sejam oficialmente para formação da Aprendizagem.

ENTREVISTADO 2

1. Qual o seu nome? OMITIDO Sexo OMITIDO Idade OMITIDO.
2. Qual a sua formação profissional? OMITIDO
3. Há quanto tempo você atua como docente? 14 anos

A bem da verdade, eu trabalhei 30 e poucos anos no mundo corporativos, em várias empresas de segmentos diversos, e eu até brinco que eu não sou docente, sou contador de histórias, porque é essa experiência vivenciada ao longo desses anos que me propicia a fazer isso, porque a minha formação é muito generalista, eu trabalhei com coisas diferentes e dentro da minha formação educacional eu diria que ela agregou a formação que eu tive profissionalmente, porque eu trabalhei na [OMITIDO], trabalhei muito tempo na área operacional, de produção, o setor que eu trabalhava que era desenvolvimento de processos e depois na [OMITIDO] eu trabalhei na área de recursos humanos. Então essas duas formações é que me propiciaram ter uma amplitude muito grande de conhecimento. Isso me ajudou absurdamente, me ajuda eu diria. É claro que eu não fico me prendendo a situações passadas só, não tem como falar de coisas que aconteceram há trinta quarenta anos atrás, então eu busco constantemente ler, me atualizar, se eu pegar uma aula que eu dei ontem hoje ela vai ser diferente, eu procuro sempre ir agregando alguma coisa né. Eu cai de paraquedas dentro de uma sala de aulas, um amigo me falou que na [OMITIDO] estava precisando de professor, já tinha feito isso em empresas que eu trabalhei, montar curso, dar aula. Mas o foco é outro né, é totalmente diferente. E foi gozado porque o dia que eu fui fazer entrevista eu estava acostumado a quando você vai recrutar alguém você faz uma entrevista, eu não sabia que tinha aula teste. Me deram a liberdade de escolher o tema, eu rascunhei uma aula lá e faz 14 anos que eu faço isso.

4. Há quanto tempo atua na instituição? 5 anos, entrei em 2017.

5. Há quanto tempo atua no Programa de Aprendizagem Profissional oferecido pela instituição?

Desde janeiro. Mas já tinha entrado em outras oportunidades.

Você deu aula em algum programa parecido com a Aprendizagem?

Eu diria que [OMITIDO] foi. Eu acredito que a diversidade de cursos que a gente ministrou lá foi uma experiência extremamente rica pra você inovar e criar e fazer uma série de coisas, a faixa etária é a mesma a única diferença é local, instalações.

E por que você foi para o programa de aprendizagem?

Porque terminou [OMITIDO].

Você consegue descrever o que é o programa de aprendizagem?

Eu costumo dizer que é um tripé entre o aluno, a empresa e a escola. E isso eu acho fundamental para a formação profissional de qualquer pessoa. Como eu disse, eu não tenho formação, pedagogia, ou qualquer coisa similar que teoricamente me possibilitasse ser um docente. Só que é o seguinte, eu não sei se pelo fato de ser filho de professora, ou entender que para você formar alguém é necessário desse tripé. Como e que eu posso fazer alguma coisa se eu to formando alguém, eu não to pensando em formação superior, to falando formação desde o fundamental o médio né. Porque você forma a pessoa para a vida e o programa de aprendizagem é uma coisa fantástica porque também você fala de mundo do trabalho, de desenvolvimento profissional, do aspecto social. Isso é uma base fundamental para a formação do caráter de alguém. Eu tenho um prazer, eu sempre quis, isso eu aprendi lá atrás quando eu trabalhei na [OMITIDO]. Tinha um programa de trainee que era encabeçado pelo gerente de RH, quando definia lá que se precisava de trainee o gerente de RH mais os assistentes iam nas faculdades apresentar o programa, depois fazia dinâmicas, testes e uma serie de coisas para escolher os profissionais. Eu cheguei a usar esse mesmo artifício quando trabalhei na [OMITIDO]. Eu precisava estruturar a empresa, porque a gente tinha um planejamento de médio prazo que a gente ia mais que duplicar o número de funcionários e eu não tinha estrutura de recrutamento, não tinha nada. Eu fui bater na porta das faculdades, fiz a mesma coisa, fiz uma parceria com uma agência de empregos. o mesmo processo que a gente fazia na [OMITIDO]. Com base nisso eu também não consigo enxergar, por exemplo, uma agencia de empregos ela tem la uma base de currículos e com essa base eu vejo quem ta dentro de perfil e escolho, mas quem é que forma? É a faculdade, a escola. Eles é quem formam, lá que eu deveria buscar a mão de obra. Nas faculdades que eu passei eu tentei fazer isso. Ah, eu faço parceria com o CIEE, com o Nube, mas não é a mesma coisa. A formação da pessoa, é o caso do

programa de aprendizagem que você forma o profissional em parceria com uma empresa, você ta junto com os tutores.

Como isso funciona na prática?

Eu citei anteriormente que é um tripé, tenho o aluno, tenho a escola, e tenho as empresas. Mesmo porque é lei, tem uma cota pra cumprir, um percentual pra cumprir. Eu já tinha feito isso quando eu trabalhei na [OMITIDO], a fiscalização do trabalho eles foram cobrar as cotas de menor aprendiz. Quando eles cobraram isso eu fui atrás de escolas que tinham crianças que eram recolhidas ou porque o pai está preso, ou a mãe tinha uma doença, ou morreu. Eles estavam acolhidos em uma instituição. e nos fizemos o tal do tripé.

Ou seja, você esteve no Programa de Aprendizagem pelo lado da empresa e pelo lado da escola.

Exatamente. Então pra mim foi mais fácil porque eu já tinha um pouco de conhecimento né. E isso é que é importante, esse tripé é um interesse em comum na formação dessa criança né.

6. Há diferença entre a sua atuação no Programa de Aprendizagem e as outras modalidades de ensino?

Sim. Você trabalha, como eu disse. Você tem um tutor na empresa. E você faz as vezes, como se fosse, no meu caso, um pai deles, porque você conversa, dá feedback do que ta acontecendo, se ele falta, escuta, porque você faltou meu filho, o que aconteceu e normalmente eles se justificam, olha professor, to com problema assim assado não vou poder ir. Se ele não se justificou, você vai atrás. Então você quer saber, porque você faz pelo menos, no mínimo, uma vez por mês você vai nas empresas, você conversa com o tutor, você faz uma avaliação de desempenho dele lá no trabalho e ve o desempenho dele na empresa.

Me explica melhor isso: você professor sai da escola e vai na empresa conversar com responsável por esse aluno na empresa? E o que você tira de aprendizado para a sua prática, você consegue verificar as coisas que você aplica em sala de aula na empresa?

Dentro do programa as próprias empresas fazem uma avaliação de desempenho deles através de competências que eles definem. Eles tem uma serie de coisas que eles são avaliados. Dentro dessa avaliação eles tem um cronograma que o aluno tem que rodar dentro da empresa, porque ele tem que ter um conhecimento do todo, isso varia de empresa para empresa. E dentro desse rodando, a empresa faz uma avaliação com ele e da um feedback e isso depois é reportado pra gente, porque a gente tem interesse que o aprendizado dele na escola ele esteja sendo aplicado na empresa, isso é fundamental, por isso essa troca né.

E você como professor, percebe alguma influência disso na sua prática?

Sim, porque em função do que você tem de retorno deles ou em conversa com os próprios alunos, você direciona o trabalho ou o foco em cima do aluno. ‘ah, esse aqui eu preciso falar mais com ele porque ele precisa mudar tal atitude, ou comportamento, ele precisa fazer tal coisa’ ai a gente orienta, e o que é legal é que não só os docentes, mas os tutores também fazem isso. Eles também, veja, eu to falando por um lado de ter pegado tutores que verdadeiramente são tutores, que tem prazer em fazer isso e ajudar. Interessante que um dos tutores é ex-aprendiz do próprio Senac. Ele passou pelo lado de menor, foi efetivado pela empresa e hoje ele é tutor de um menor aprendiz.

7. O quanto você se sente preparado para atuar no programa, no sentido do seu conhecimento das leis e documentos orientadores oferecidos pela instituição?

Todo o programa, o POPA né, me foi passado, me foi orientado. Tem ainda coisas que eu tenho dúvida eu tiro com os colegas e as pessoas que já estão há mais tempo do que eu. Pra mim foi um pouco diferente porque a maneira de você dar aula é diferente. Você tem que ser extremamente criativo e inovador, tem que ser uma aula sempre dinâmica porque a faixa etária requer isso. É bem diferente, mas é uma coisa que eu não tive dificuldade de adaptação,

primeiro, porque eu já tinha dado aula pra cobrir férias, ou alguma coisa, em curtíssimo tempo. Mas a experiência da [OMITIDO] ajuda muito porque é a mesma faixa etária, são coisas diferentes, metodologias diferentes, mas o público alvo é o mesmo. Então isso ajuda muito. E a experiência que a gente adquiriu, constantemente a gente faz oficinas, workshops, treinamentos, você só vai agregando conhecimento e o que precisa aplicar esse conhecimento adquirido.

8. Você conhece os documentos institucionais orientadores da prática docente?

Sim.

9. Como você percebe o papel do professor nos documentos orientadores da instituição?

Olha, eu percebo, me chamou atenção conversando com os colegas, eles andam com esse documento, o [OMITIDO], ele anda com esse documento na bolsa dele, ou seja, é como se fosse um documento de consulta constante.

Mas tem a voz do docente ali? O que tem no POPA?

Ele te dá uma orientação, mesmo porque o POPA, ele foi elaborado por docentes da Aprendizagem. Ele te direciona, te dá um norte, do que você deve falar do conteúdo. Olha, nessa UC, por exemplo, Desenvolvimento de Pessoal, quais são os tópicos que ao longo dessa UC de x horas que assuntos você pode abordar, você pode agregar outras coisas, você tem toda a liberdade de agregar, aliás, quanto mais coisa você puder agregar melhor. E é aí que entra quando de assuntos específicos você chama colegas seus que tem um domínio maior de um determinado assunto, ou que tem facilidade com um outro assunto. Então a gente faz, isso que ;e uma coisa importantíssima porque nós no programa somos em dois docentes para cada turma, só que o seguinte a gente costuma trazer outros docentes pra que justamente, como é um período longo de curso é cansativo tanto pra o docente quanto pra os alunos, por isso a necessidade de você ser criativo e inovador, mas o fato de você poder mudar de ambiente, trazer recursos diferentes, trazer docentes diferentes, isso que agrega pro curso, pra formação deles.

10. Existe a possibilidade de o docente participar da construção ou atualização dos documentos institucionais referentes ao Programa de Aprendizagem?

Sim. Inclusive nós começamos um mês atrás uma nova turma, a gente tem lá os 14 primeiros encontros são dados por todos os docentes da aprendizagem, cada um entra um dia num assunto. Isso é importante porque eles começam a ter uma visão do que é o programa do início até o fim, ao longo desses 14 encontros. E são coisas desenvolvidas por todos os docentes, e isso não tem no POPA, tem alguma coisa similar, mas não esse que a gente desenvolveu.

Por exemplo, vai ter lá a SIPAT e a gente quer fazer uma coisa, não digo todos, uma parte, e também os docentes de Segurança do Trabalho, e também uma participação ativa da biblioteca, as meninas ajudam eles a consultarem livros, periódicos, isso é extremamente importante. Isso é uma característica da unidade.

11. Existe um trabalho direcionado para os docentes do Programa em sua unidade de ensino?

Formalmente eu acho que não. Mas seria uma coisa extremamente importante, porque como ele tem alguns diferenciais em relação aos outros cursos, eu acho que seria extremamente importante porque o foco dele é diferente. Para direcionar, porque como ele é diferenciado você precisa focar em alguns aspectos e desenvolver as habilidades necessárias para isso. Por exemplo, você vê que eu falei varias vezes de inovação e criatividade, e isso é uma necessidade na área de Aprendizagem, você tem que ser extremamente inovador e criativo, constantemente, porque o publico é assim, você também tem que oferecer a mesma coisa, você tem que criar diferenciais para justamente atrair atenção, porque como é uma coisa as vezes maçante, você falar sei lá sobre os três poderes, puts, vou ter que ler, o executivo, o legislativo, o judiciário, é um assunto chato. Esses assuntos você tem que torná-los interessantes e você tem que criar coisas, inventar coisas. Essa formação eu acho extremamente importante para essa finalidade. Porque são coisas diferenciadas que requerem que você abra um pouco mais a cabeça e isso você tem que desenvolver no docente. Acho isso extremamente importante, é uma formação

necessária e que seja reciclada constantemente, porque eu não enxergo nada aí pra frente sem um desenvolvimento continuado. Um pouco antes de você entrar eu estava procurando e descobri que o Instituto Airton Senna fez um mapeamento com estudantes e 70% relataram sintomas de depressão e ansiedade. Ou seja, existe uma necessidade de lidar com essa situação. Por exemplo, eu vivenciei isso numa sala de aprendizagem, a menina teve uma crise de ansiedade e eu não sabia o que fazer. Porque é uma situação diferente, é claro que eu dei assistência pra ela, o que você tá precisando, quer que eu chame alguém, aí eu iria subir pra ver lá com alguém no administrativo pra dar uma assistência né, porque você vê, é uma coisa diferente. Por isso eu digo que a capacitação tem que ser continuada, estamos falando de uma pesquisa que 70% dos alunos estão com esses sintomas e isso é complicado, e é uma necessidade que, até que no Senac tivemos uma live ou PDE que tratou disso, lá atrás, porque já começou-se a perceber isso, sei lá, no meio da pandemia, então você vê que é uma coisa que é recorrente. Constantemente você tem essa necessidade. Provavelmente na aprendizagem ela tem que ser diferenciada.

Por exemplo, eu tava tratando outro dia, eu sempre fiz isso, não sei se é virtude ou defeito, eu sempre trago assuntos atuais pra dentro da sala, aí eu peguei a Guerra da Rússia e elaborei umas perguntas e uma delas foi a seguinte: se a guerra fosse aqui e nós vivemos uma guerra? Um dos alunos que mora em Cidade Tiradentes, me surpreendeu a maturidade porque ele virou e falou professor, na CT a guerra é cotidiana, meu pai foi assassinado pelo tráfico, a maturidade com que ele disse isso eu fiquei impressionado. Então esses assuntos são importantes, porque são o cotidiano e o cotidiano influencia a sala de aula. Ontem eu tive aula na aprendizagem e no técnico de RH e eu passei um vídeo de dois minutos que fala como nós estamos ficando individualistas em função da tecnologia e esquecendo da relação humana, o vídeo é um desenhinho que fala o pessoal com o celular na mão andando assim, fazendo uma analogia com Walking Dead, em direção a um precipício e todo mundo caindo. Aí ele faz um comentário que no mundo se suicida uma pessoa a cada 40 minutos e essas informações tem que se discutir. Eu não sei explicar, eu não tive informação, eu não fiz pedagogia, mas eu busco informação fora, porque eu vou compartilhar informação, e eu preciso buscar informação e eu até uso a expressão o recurso de informação, que eu planejo, executo, dirijo e controlo. Então o recurso de informação eu preciso planejar como eu vou fazer e eu busco sempre, e isso é um aprendizado

da vida, porque eu uso muito vídeo, uso cor, meus slides têm cor, porque, a teoria das necessidades, do Maslow, sabe o Baloo, do Mogli? Tem lá o Baloo que ele canta só o necessário, o extraordinário é demais. Eu faço uma analogia com a teoria das necessidades. Por isso eu falo que constantemente a gente precisa buscar mecanismos. É que nem por exemplo, eu peguei outro dia, todos os cursos que eu começo, eu uso um vídeo do Pão de Açúcar, que fala sobre felicidade, o que você faz pra ser feliz, e faz esse trocadilho com a palavra feliz e eu pergunto “o que faz você feliz” então essas coisas de você se desenvolver, eu sinto essa necessidade de buscar conhecimento, buscar inovações, então eu vou me apresentar eu coloco a musica do Rock Balboa e eu faço assim... Porque põe lá, tem pós-graduações, trabalhou X anos, numa [OMITIDO], num [OMITIDO], numa [OMITIDO], por mais isso não quer dizer nada, o que vale é o que tá aqui [na cabeça]. Isso aqui é o conhecimento que eu adquiri que tá aqui dentro. Tô falando tudo isso pra novamente falar que a busca por conhecimento e qualificação tem que ser constante.

12. Como você percebe a gestão local do Programa de Aprendizagem no sentido da formação e atualização dos docentes?

Eu diria que ela poderia ser melhorada. Eu vou pegar um exemplo. Eu sempre fui movido a desafios. Quando eu entrei na [OMITIDO] foi um desafio imenso, eu fiz tudo por mim mesmo, tudo bem, não vem ao caso. Recentemente me foi dado um desafio pra eu ser o interlocutor do [OMITIDO], caiu no meu colo, beleza, vamos lá. Nós mudamos o gerente, a primeira coisa que eu fiz foi bater na porta dele, mudou a coordenadora pedagógica, mas tem coisas que as vezes eu preciso mudar o caminho, a estratégia. O líder, seja onde for, ele precisa estar próximo do liderado, no Senac, isso não é só o técnico, eu acho que a gente teve uma distancia muito grande, tem uma distancia muito grande, e ao longo de dois anos é o quarto gerente, esse ainda aparentemente parece ser, não sei, ainda não tenho uma opinião formada, eu tive uma reunião com ele que eu pedi, porque o [OMITIDO] né, que direcionamento eu dou, porque você tá chegando, eu tô chegando, nós somos novos. Eu queria um direcionamento etc. então eu sinto muito falta disso, não sei se pelo fato de, eu fui gestor né, mas eu acho que isso é uma coisa extremamente necessária e em alguns momentos ela era muito distante. Eu sinto essa

necessidade, uma proximidade maior. Porque as vezes a alegação é. Vocês vêm com o problema, mas já traz a solução, mas será que a gente tá fazendo certo? Eu não tenho feedback do que eu faço no mínimo há uns três anos, tudo bem, fala alguma coisa, tá bom, tá legal, mas aquele tete a tete, cara a cara, faz mais de três anos, porque tudo é a pandemia né, mas não se conversa remotamente? Nos não estamos conversando? Eu acredito que isso é uma necessidade para o desenvolvimento do profissional, porque cada um tem seus perrengues, tido mundo ve as pingas que eu tomo, mas os tombos não. É que nem por exemplo, conversando essa semana, a gente que tá ali no dia a dia, o docente Z tá totalmente desmotivado, não aumentam a CH dele, eu fui pra 30 horas antes do docente X, que é bem mais antigo de casa que eu. E eu digo que, talvez pelo fato do distanciamento [da gestão] você não faça as coisas, isso sempre foi assim.

Existe toda uma sistematização que é feita pela GD, GO, mas a GEP, o gestor ficou lá por 40 e poucos anos, qualquer empresa existe necessidade de renovação. É muito tempo na mesma função, para evolução do profissional e do setor. Isso talvez, não sei, eu tenho essa impressão, isso traz ares de coisas conservadoras, coisas rotineiras, apesar de existir alguma coisa institucionalizada, existe mudanças, mas por exemplo queria levar a turma de RH, propor uma visita na GEP, ou seja, os profissionais que estamos formando para conhecer o RH do Senac, “ah, lá não dá, o pessoal lá é complicado”. Então, veja, eu achava que ia ter dificuldade, isso talvez seja resquício do antigo gestor, mas hoje eu não sei nem o nome. A gente tem por exemplo, nos lá com o pessoal da GAC, o Pablo que a gente tinha um trabalho, o [OMITIDO] sempre tava na unidade, existia isso. Porque tem um direcionamento lá de cima pra chegar até embaixo, e era do que estava lá em cima que vinha até os docentes.

Mas você diz que esse acompanhamento que tinha da GAC não tem no programa de Aprendizagem? É isso?

De certa forma é característico da instituição essa liberdade, essa autonomia, mas existe a necessidade de essa autonomia ter supervisão, controle, aperfeiçoamento continuado, isso indiretamente que faz são os docentes, essas trocas. Ah, vamos fazer isso, aquilo. As decisões e iniciativas são dos docentes.

13. Você acha que a experiência do professor que atua no Programa de Aprendizagem é levada em conta quando se trata da gestão e operacionalização do programa?
14. Como você percebe a relação entre materiais institucionais a operacionalização do programa das unidades escolares?
15. Como você receberia a possibilidade de trocar com seus colegas ideias e experiências acadêmico-profissionais relacionadas à sua atuação no programa de Aprendizagem de forma estruturada?

Excelente. Vai ao encontro do que eu falei de ter uma melhoria continuada, por exemplo uma troca entre as unidades, a prática que se faz em uma unidade, com a prática que se faz em outra. Eu fiz duas semanas atrás um PDE que de São Paulo só tinha eu e foi extremamente proveitosa a troca, então, eu tenho problema de distância, não temos o remoto? Porque a gente não faz isso, por exemplo coisas específicas como essa que você está colocando, pelo menos anualmente, ou bianual, porque as práticas que alguns desenvolvem em alguns lugares elas são diferentes, por exemplo, uma prática que eu to adorando fazer que eu to adorando de trocar com as empresas informações do aprendizes é importantíssima. Eu não vou lembrar onde é, achei interessante, não sei se é aprendizagem, não sei onde eu li, achei bacana que fora o que tinha existia uma interação maior com as empresas em que o Senac estava oferecendo cursos de qualificação para as empresas e o que chamou atenção. Quer ver ó “parceria com o Senac é oferecer cursos técnicos em várias áreas como operador de caixa, padaria, rotisserie, açougue entre outros, a rede acredita que somente a educação tem o poder de transformar vidas, abrindo portas para o mundo cheio de novas possibilidades”. O que me chamou a atenção é que a unidade ela tinha uma relação maior com a comunidade. Não to falando que a gente não faça isso, a gente tem isso, mas é uma coisa que tem que ser intensificada.

E como você acha que isso poderia favorecer a formação docente?

Ó docente, como eu venho do mundo corporativo, a minha visão é diferente, não é uma crítica isso, é uma necessidade, o docente tem que ter atuado no mundo corporativo, por que como é

que eu vou trabalhar uma série de conceitos se eu só tenho conceitos educacionais? Tudo bem, eu acho que eu vou agregar, eu preciso ter do mundo corporativo alguns conceitos que são aliados do mundo educativo para a formação do profissional. Isso é importantíssimo, é fundamental. É que nem por exemplo, não é uma crítica, é formação do profissional do docente, nós sempre tivemos problemas de docentes “a precisamos de docentes pra ir na [OMITIDO], não de jeito nenhum”, isso complementa a sua formação, isso só te agrega, você vivenciar uma experiência diferente.

Você acha que existe essa barreira para atuar no programa de aprendizagem também?

De alguns sim.

Por quê?

Pelo fato de se acomodar, tem pessoas que são assim, o novo, ou seja, mudanças, geralmente cria barreira, uai vai mudar por que tem que mudar? Isso o ser humano em geral, o docente não é diferente. Ele tem essa comodidade, ele não quer experimentar o novo “ah, não, eu não sei o que seria”, eu não gosto de bacalhau, mas eu experimentei pra dizer que eu não gosto, é diferente. O novo, eu preciso experimentar pra dizer se eu gosto ou se eu não gosto, se eu sei ou não sei, se eu tenho condição ou não. É como eu te disse, eu caí de paraquedas quando comecei a dar aula, pô se eu soubesse que dar aula eu tinha férias duas vezes por ano, eu tinha sido professor há muito mais tempo. Eu fiquei, quando estava no mundo corporativo, em 9 anos eu tive 3 semanas de férias. E uma coisa interessante né, que me chama atenção, eu sinto um prazer tão grande em fazer isso, eu sinto falta da [OMITIDO], eu gosto, sempre gostei, trabalhei muito com trabalho voluntário, durante anos, eu sinto necessidade disso.

16. Existem ações de formação ou troca que você conhece e que seriam possíveis de ser implantadas no Programa de Aprendizagem nessa unidade escolar?

ENTREVISTADO 3

1. Qual o seu nome? OMITIDO Sexo OMITIDO Idade OMITIDO .
2. Qual a sua formação profissional? OMITIDO
3. Há quanto tempo você atua como docente? 20 anos.
4. Há quanto tempo atua na instituição? 12 anos.
5. Há quanto tempo atua no Programa de Aprendizagem Profissional oferecido pela instituição? 12 anos

O que te fez topar trabalhar no programa de aprendizagem?

Justamente por conhecer os programas sociais, ali de desenvolvimento social e uma experiência anterior também em uma instituição de terceiro setor, eu percebi pra mim o quanto o papel do professor nesse segmento ali no segmento de desenvolvimento social ele tem assim é um papel fundamental de auxiliar mesmo esses jovens na transformação da vida desses jovens ainda mais pelo Programa Aprendizagem né, que é uma politica publica voltada especialmente pros jovens pra inserção do jovem, mas respeitando a condição dele de pessoa em desenvolvimento

O que é o programa de aprendizagem, como você o entende?

Eu enxergo o programa sob dois vieses, o viés legal, enquanto politica publica nacional mesmo né que tem como base ali fomentar a inserção do jovem no mercado de trabalho mas de uma forma organizada, estruturada, e promovendo a formação e qualificação dele, pra que ele consiga depois não só se inserir mas permanecer ou ter uma mobilidade ai no mercado, e do ponto de vista educacional eu entendo que é uma oportunidade que ele tem de ampliar o repertorio dele e buscar experimentar áreas de formação profissional que condiz tanto com a necessidade dele de inserção quanto com a necessidade do próprio desenvolvimento, então é uma oportunidade de experimentação. Ele experimenta ou na área de comercio, que é o caso do atendimento do Senac, que é comercio né de bens e serviços né, ele experimenta empresas,

setores, atividades e isso vai dando pra ele um norte do que ele gosta ou do que ele não gosta, ou de como ele se percebe também no mundo do trabalho, então esse olhar do educacional mesmo de mudança, daquele jovem do ensino médio né que tem algumas concepções já, algumas experiências, mas pra um jovem que passa a se inserir no mercado de trabalho, né de uma forma organizada, com um salario estruturado, com carga horaria, com uma proposta de desenvolvimento eu enxergo que, eu falo que até quem dera eu tivesse tido essa oportunidade no meu momento de inserção no mundo do trabalho que aconteceu ai alguns anos atrás que eu acho que é você priorizar o desenvolvimento humano e a formação profissional acima das questões financeiras que serão consequências depois. Se voce prioriza isso você abre portas maiores pra esse jovem depois.

E como o programa funciona?

No Senac ele funciona, tem duas modalidades na verdade, pela lei pode ser trabalhado com cursos de formação inicial e continuada né que é voltado pra uma ocupação, pra um conjunto de ocupações ou hoje por múltiplas ocupações que é o caso que o Senac tem no curso de Aprendizagem Profissional em Comercio de Bens, Serviços e Turismo, esse curso em especial ele é estruturado em 18 meses, com um contrato de trabalho do jovem com a empresa ele começa desde o inicio do curso, 18 meses, com uma carga horaria semanal de 25 horas de trabalho, sendo. 7 horas no Senac, dois dias de três horas e meia e 18 horas na empresa, ai a empresa ela tem autonomia de distribuir essas horas de acordo com a sua necessidade, desse jovem, ; e aí é muito uma parceria entre a empresa e o Senac no sentido que a empresa ela propõe um itinerário formativo com base nas ocupações relacionadas no curso e ela determina, olha, pra nos aqui é interessante que ele passe por tais tais ocupações, tais tais atividades, em tais tais períodos e ai a teoria ela vem pra dar esse suporte né, fazer essa junção entre o conceito ai da atividade e a pratica dessa atividade, e é uma parceira muito grande no desenvolvimento desse jovem, no desenvolvimento dele, tanto por parte do Senac, quanto por parte da empresa. O sena realiza visitas de acompanhamento desse jovem, ai faz as avaliações do indicadores tanto da parte teórica, que a gente chama de parte teórica, quanto da parte pratica, que são as atividades, até a conclusão final, que é um contrato por tempo determinado, de 18 meses e aí até o final não existe nada que obrigue a empresa a permanecer com o jovem né, porque a

política é justamente essa, você ter um tempo determinado, um contrato por tempo especial de trabalho, por tempo determinado, mas muitas empresas hoje já enxergam o programa como uma possibilidade mesmo de reter talentos, porque ele fala, “poxa, se tem uma oportunidade aqui na empresa por determinada função e eu tenho um jovem que atuou aqui, que conhece os processos, e que trouxe, que agregou, porque eu não vou depois compartilhar com ele né, fazer ele permanecer aqui no quadro sendo que eu teria que contratar um outro e treinar esse outro do zero né”, então você já tem bastante empresas né que tem retenção de talentos aí após o encerramento do contrato de aprendizagem.

6. Há diferença entre a sua atuação no Programa de Aprendizagem e as outras modalidades de ensino?

Eu não vejo como um ofício diferente. Eu enxergo que ele possui atividades um pouco mais profundas do que nos demais cursos, nesse sentido, “como assim mais profundas?” Porque se eu tenho uma política pública de inserção do jovem né no mundo do trabalho e eu tenho uma proposta formativa de profissionalizar esse jovem, de qualificar ele então a função, as atividades são como em qualquer outro curso técnico, o que que a gente se aprofunda mais, por ser um público que tem uma característica diferenciada, né, geralmente jovem que estão em vulnerabilidade social a gente acaba acompanhando esse outro lado também desse jovem, no sentido de dar a ele auxílio e subsidia-lo para que ele permaneça no programa. Então, muitas vezes questões pessoais acabam interferindo na frequência desse jovem, a gente tenta sondar que questões são essas que estão acontecendo, se são dificuldades com a família a gente tenta uma aproximação maior com a família, para que a família entenda a importância da permanência dele no curso, como uma oportunidade de mudança mesmo na vida dele, se são questões por exemplo de relacionamento com empresa, as vezes ele tem uma dificuldade ali de entender o contexto do mundo do trabalho, de compreender as políticas internas da empresa o olhar que a empresa tem também para com esse jovem né, porque as vezes eles esperam já alguém pronto, alguém já preparado e não é essa pessoa esse jovem que chega, então a gente também vai intermediar essa relação, então a empresa fala ‘a, não se adaptou ao programa, a gente quer desligar’ - Não, vamos entender o que que é o contexto, vamos propor uma ação de

acompanhamento. Então são essas atividades que acabam sendo além das atividades so de sala de aula.

A atuação é diferente?

Sim, ela extrapola a sala de aula.

Tem competências então que são diferentes pra esse professor?

Sim, tem competências que são sim, principalmente o domínio da Lei de Aprendizagem, que é o que norteia as nossas ações fora sala de aula, além de também nortear as ações educacionais, mas muitas das ações, das orientações que são passadas, os procedimentos que precisam ser realizados estão pautados nesse domínio da legislação da aprendizagem. Porque por mais que a gente também tenha esse olhar educacional, educador né, a gente também tem que seguir algumas orientações ali para dar o suporte necessário para o aluno, para a empresa e também para o próprio Senac como instituição formadora do Programa. E acho que também você ter um pouco, talvez, não sei se chega a ser uma competência, mas uma habilidade essa questão do olhar mesmo, do olhar para a diferença, porque é isso, dentro de uma turma você vai ter ali perfis muito diferentes de aprendizes desde aqueles que tem todo um suporte familiar, que tem todo um respaldo, que todo, é oportunidades, recursos tecnológicos acessíveis, tem repertório teórico, tem né. Tanto quanto aquele outro aluno, aquele outro jovem que vem de uma extrema vulnerabilidade social, que não tem nenhum suporte da família né, nenhuma referência familiar estruturada, que não tem nenhum acesso a tecnologia, que o acesso é mínimo, que ele realmente não conhece as ferramentas tecnológicas e aí você precisa ensinar, de repente, do zero então você tem que ter esse equilíbrio aí na hora de lidar com todos esses perfis diferentes né?

7. O quanto você se sente preparado para atuar no programa, no sentido do seu conhecimento das leis e documentos orientadores oferecidos pela instituição?

Quais são os documentos de lei e orientação institucional que o profissional professor precisa para atuar no Programa de Aprendizagem?

Bom, vou tirar como referência sempre o Senac. Hoje acho que assim, qualquer professor, docente que entra no programa ele precisa né, não vou nem dizer ter conhecimento prévio, talvez não haja essa necessidade, mas ele precisa minimamente ser orientado ali pelo técnico, pela equipe de quais são esses documentos. Ele precisa conhecer: A lei da Aprendizagem, que é o marco inicial da Aprendizagem; hoje está vigente a portaria 671/2021, que é dá ali algumas orientações tanto dos contratos de Aprendizagem, quanto dos direitos dos jovens, quanto das questões educacionais a serem trabalhadas também. Nos temos um documento de referencia também que é o CONAP, que é o Catálogo Nacional da Aprendizagem Profissional, então lá que estão listadas todas as instituições e os cursos de Aprendizagem que são legalizados no Brasil né, esse é um documento bem referência, e algumas instruções normativas, a 146 que fala um pouquinho também dos direitos dos aprendizes, aprendiz gestante, licença maternidade, estabilidade do jovem, da aprendiz gestante, ou um jovem que vai fazer alistamento militar né, então essas aí, deixa eu ver o que mais... agora internamente, que é fundamental conhecer, o plano de curso, da proposta ali formativa do curso, é preciso também conhecer, a gente chama de POPA, que é Plano de Orientação para a Prática Pedagógica da Aprendizagem, que é um documento pedagógico, educacional né que traz ali como referencia sugestões de situações de aprendizagem pro docente, pra ele trabalhar em sala de aula, dando pra ele o repertorio necessário ali pra que ele possa levar pra sala de aula a intenção formativa do Senac, não é que ele não tem repertório, até porque na própria contratação, no perfil, já pede que ele já tenha experiência né com o trabalho de jovens, mas é que existe uma proposta formativa própria do Senac para o curso de Aprendizagem que ele se propõe, por isso que tem esse documento orientador pro docente, então, o Plano de Curso – POPA, o Manual de Orientação das Empresas, que ali todo o repertorio necessário na articulação com a empresa, na hora de você fazer o acompanhamento da prática profissional, de você tirar duvidas e o Manual do Aluno Aprendiz, que também traz aí algumas informações que o jovem precisa saber enquanto aluno e aprendiz do Senac. Além de Proposta Pedagógica, mas esses são específicos do programa de aprendizagem.

O professo tem um período em que ele mergulha nisso ou ele vai incorporando esses documentos enquanto ele está fazendo o trabalho de sala de aula?

Bom, essa daí é uma questão que já foi bem discutida. Institucionalmente falando existe uma contratação previa ali de pelo menos 15 dias que anteceda a entrada desse professor na sala de aula, hoje já está bem mais estruturado, eu por exemplo, não aconteceu dessa forma não, eu cheguei, eu já conhecia o Senac, o Programa de Aprendizagem não, mas eu cheguei, assinei meu contrato hoje, amanhã já estava na sala de aula. E aí eu fui conhecendo ao longo. Mas eu acho que o próprio entendimento da instituição percebendo que realmente se trata de algumas particularidades, que o Senac ele tem realmente uma metodologia de ensino um pouco diferenciada da grande maioria das instituições de ensino, hoje já tem essa questão de contratar esse docente com uma antecedência de 15 dias e de que ele tenha uma oportunidade de fazer algum laboratório, aí ele passa a ter acesso aos documentos, são apresentados pra ele, são documentos densos, então não dá pra ler tudo de uma vez também, e aí normalmente ele é convidado a participar, a assistir uma aula de um outro docente já da casa, pra ele perceber quais são as metodologias que são utilizadas, a forma como o professor trata o aluno, as relações que são construídas com esse aluno pra que ele vá se familiarizando, então hoje já está bem mais estruturado essa questão do docente que chega pra atuar no programa.

8. Você conhece os documentos institucionais orientadores da prática docente?

9. Como você percebe o papel do professor nos documentos orientadores da instituição?

Justamente esse documento em especial, que é o POPA, que é direcionado ao professor, ele é desenvolvido, a equipe de desenvolvimento, ele é desenvolvido por docentes da rede, então há essa preocupação em deixar muito próximo da realidade essa prática docente, então são docentes da rede, de unidades diferentes, que são convidados a desenharem ali a sugestão de atividades, trazendo mesmo ali seu repertório, sugestões de recursos que eles acreditam que sejam interessantes, que eles possam mobilizar ali os conhecimentos necessários. Logico que, o Senac acredita muito também nessa questão da autonomia do docente, então é um documento de orientação e de suporte, então não há uma obrigatoriedade de seguir ele a risca, mas o que não pode ser feito né? Não ser trabalhado também o que é proposto, porque é um, o que que é o POPA, você tá tornando o plano de curso, dando vida ao plano de curso, você tá tornando ele

algo materializado, como é que eu trabalho, que precisa ser trabalhadas as questões formativas propostas, com base em que recursos, em que metodologias, aí já pegando a concepção mesmo da proposta de formação do Senac, né, com uma metodologia mais ativa, mais tecnológica...

10. Existe a possibilidade de o docente participar da construção ou atualização dos documentos institucionais referentes ao Programa de Aprendizagem?

Bom, internamente por unidade, existe espaço sim, que é o chamado Planejamento Coletivo, então né cada unidade se organiza da sua forma, então tem unidades em que um único docente trabalha os dois dias com a turma e há unidades que já trabalham com um revezamento de docentes, então um docente trabalha numa terça feira por exemplo e outro docente trabalha na quinta feira, então há necessidade de você fazer ali um planejamento coletivo. E aí são momentos de troca mesmo entre os professores da turma, os docentes, pra que eles possam justamente falar ‘olha, aí, essa estratégia que eu usei não foi muito legal, você tem alguma sugestão, que você possa me ajudar, uma atividade que você possa compartilhar comigo’. Então existe sim esse momento tanto do planejamento coletivo quanto do individual, então assim ‘a, eu li a atividade, percebi que aquela estratégia proposta não conversa com o perfil da turma, o que que eu posso fazer mais? Eu posso utilizar alguns outros documentos, por exemplo o banco de estratégias de ensino aprendizagem, que isso é geral do Senac e aí você pode pensar em outras situações de aprendizagem dentro do perfil da turma. Então não é algo estático.

Agora pensando no sentido mais macro, a equipe de desenvolvimento ela também é muito próxima das equipes de técnicos, e dos docentes. Tanto é que com o evento da pandemia a gente montou, houve a necessidade até por questões de migrar pro remoto né, como é que a gente fazia essa transposição de situações ativas e participativas presenciais também, como é que a gente dava esse suporte pro docente também pra situações ativas e participativas remotas. Então a gente foi montado, foi criado um grupo ne com todos os docentes da aprendizagem que atuam no [...], e reuniões inicialmente quinzenais, depois mensais pra trocas mesmo entre os próprios docentes, ‘olha, eu fiz, trabalhei dessa forma, eu utilizei esse recurso tecnológico, pra trabalhar essa temática’ e aí eles iam fazendo, trocando aí experiências do que deu certo, do que não deu certo, sempre mediado ali pela equipe de desenvolvimento, e aí depois a gente acabou

espaçando um pouco mais pra mensal e agora tá voltando pra retornar agora para bimensal se eu não me engano.

Mesmo assim, o docente ele tem acesso a coordenadora da Aprendizagem, aos docentes que fazem parte da equipe de desenvolvimento e de tempos em tempos é solicitado novas sugestões de aprendizagem ou que eles compartilhem essas boas práticas para que no versionamento seguinte do documento elas sejam contempladas, elas sejam incorporadas no documento.

11. Existe um trabalho direcionado para os docentes do Programa em sua unidade de ensino?

Hoje institucionalmente falando não. É um dos projetos, criar um PDE ali, uma, dentro da educação corporativa específico para os docentes da aprendizagem, mas não existe nada formalizado. O que existe é esse suporte da equipe da equipe, da coordenação, e aí sempre que surge uma necessidade, por exemplo, identificar que precisa fazer ali uma conversa mais próxima, tirar duvidas, ai aciona a equipe e a equipe se coloca a disposição pra ta fazendo esse repasse, esse encontro, ou tirar essas duvidas, ou fomentar ai essa formação continuada, então sempre que tem uma atualização por exemplo, de lei, é sempre preparado um comunicado pra unidade, é sempre encaminhado ali os aspectos relevantes ali dentro do programa, se tem algum impacto, se não tem algum impacto, isso sempre acontece, mas de forma sistematizada, sempre que há essa alteração legal. Mas de formação ali mesmo, ali estruturado dentro da instituição ali, pelo pessoal da Educação Corporativa ainda não saiu do forninho ainda, tá no forno.

12. Como você percebe a gestão local do Programa de Aprendizagem no sentido da formação e atualização dos docentes?

Não faz, não tem hoje de forma estruturada esse, né, ações formativas macros né, pra todos os professores né da unidade né, articulado ali pelo técnico educacional, mas ações assim, específicas para os docentes da aprendizagem, pra atender as especificidades, não há.

Uma que eu assim, que eu percebo que, infelizmente, até as próprias

Uma das ações que eu acho que deveria ter é justamente a preparação do técnico educacional, porque eu acho que devido as diversas demandas que extrapolam o programa, porque tem outros cursos, ele acaba não tendo domínio e conhecimento para propor ações formativas específicas sobre a aprendizagem.

Explica pra mim, o gestor do programa de aprendizagem não é o mesmo que faz a formação docente?

Exatamente.

Hoje o gestor da aprendizagem ele cuida de questões administrativas e pedagógicas também, mas mais voltadas pro contato ali com o aluno, essas questões formativas do professor do docente elas são direcionadas para um técnico educacional, o coordenador educacional da unidade, e é isso, normalmente pelas experiências anteriores, vamos dizer, alguns coordenadores que já passaram somente aquele que atuou muito próximo, ou foi técnico da aprendizagem que tem realmente o domínio das especificidades da Aprendizagem. E aí os que não tem eles acabam acho que não se sentindo seguros o suficiente para propor essas ações formativas mais específicas da aprendizagem.

O que você acha que os professores querem dizer quando falam “ainda bem que a gente tem você aqui”?

Eu acho que eles querem assim, de uma certa forma né, por eu participar do grupo de desenvolvimento, então assim, lógico que a gente sabe separar muito bem as coisas, então, quando chega a orientação na unidade, eu tive ali a oportunidade de participar das discussões

anteriores né, ter os entendimentos né, de ter todo o histórico. Porque eu acho que é isso que é importante né, as histórias que movem essas mudanças. Porque uma coisa é chegar ali um documento que diz faz assim, faz assado, agora não faz mais assim, porque fica fragmentado né, fica uma coisa que ‘nossa, parece que muda o tempo todo’ e por eu participar do grupo, aí eu consigo contar as histórias pra eles ‘olha, essa alteração foi necessária, por conta disso, disso, isso é uma questão legal, a lei traz esse recorte, agora, por isso que houve esse impacto aqui no plano de curso, por isso que houve aqui esse impacto na carga horária do curso’ e aí vai, e aí pra eles passa muita segurança. Então quando eles tem alguma dúvida, seja de alguma atividade operacional ou seja educacional do programa eles acabam recorrendo, vindo me perguntar como funciona, como é que tem que ser feito, vou passar até um exemplo que a um tempo atrás aconteceu: os docentes falaram ‘ah, nós temos o projeto’, trabalho por projetos é passível em todos os cursos do Senac, porém a Aprendizagem tem uma característica diferenciada do projeto, tanto é que tem até um nome diferenciado, que é o Projeto Aprendizagem, e aí ele tem as características do Projeto Integrador, mas ele tem umas características do próprio curso ali mesmo, ele tem uma intencionalidade um pouco diferenciada e aí os docentes falaram ‘Ah, eu ainda tenho um pouco de dúvida com relação ao projeto aprendizagem, como é que a gente realmente materializa ele ali com o aluno, como que a gente planeja o desenvolvimento dele, o que que realmente eu preciso observar no aluno, a entrega desse aluno?’ E aí, a gente reuniu um grupo de docentes que queriam conversar a respeito e a gente bateu um papo um pouquinho, eu fui explicando, eu trouxe desde a concepção da escrita do projeto, porque que optou-se por esse viés, que se diferenciava um pouquinho do projeto integrador dos demais cursos, já justamente pra atender a especificidade do público, jovem, então por que a gente propunha melhoria, por exemplo, na empresa, e a gente entendeu que não, que o jovem tá num momento de desenvolvimento dele, então, ter um plano de desenvolvimento pessoal e profissional é mais importante do que ele propor a melhoria na empresa né? e aí então são esses vieses, essas histórias que voce conta e eles falam assim ‘ah, entendi, então por isso que tem essa característica, tem que trabalhar dessa forma, mobilizar esses e esses conhecimentos’ ‘isso mesmo, essa é a proposta’. E aí a mesma coisa aconteceu né, no registro, por exemplo, da prática profissional, no acompanhamento da prática, que antes era feito somente nos documentos impressos e aí hoje o SS o Senac Solution, foi criado ali uma unidade curricular específico para o registro desses acompanhamentos no diário digital também, então aí ele ficaram com algumas

dúvidas, como é que preenche, qual o campo que preenche, o que coloca ali né, então, quais as informações que são necessárias de serem sondadas junto as empresas, de que forma que eu descrevo isso de uma forma qualitativa aqui no sistema, e aí eu também dei todo esse suporte pra eles né, então eu entendo que quando eles falam ainda bem que a gente tem VOCÊ, é justamente nesse sentido né, você não só ensinar o que que tem que ser feito, mas contar porque que tem que ser feito né, essas histórias elas ajudam as pessoas a entenderem e absorver melhor o que precisa ser feito daqui pra frente, por exemplo.

Como você acha que é nas outras unidades, unidades que não tem uma pessoa como você?

Olha, justamente foi pensando nesse, ou ele vai ter que se articular com o técnico e aí essa dúvida ela chega de qualquer forma lá no grupo de desenvolvimento que tem um canal aberto muito próximo ali com os professores, com técnicos, lá eles deram, a gente dá essa abertura, não precisa ter essa hierarquia sabe? Se bem que tem unidades que a gente sabe que matem ali internamente uma hierarquia, gosta de ter essa hierarquia ‘ah, o docente passa pro técnico e o técnico passa pra coordenação geral da aprendizagem’ – tudo bem, chega do mesmo jeito e vai ser respondida do mesmo jeito, a gente só deseja que a resposta também chegue no docente de volta, que é o nosso receio, que a gente percebe as vezes que não chega né. por isso que foi pensado esse grupo maior no contexto remoto, mas mesmo voltando para o presencial entendeu que é importante esse canal aberto, então a gente tem hoje no Teams os canais de formação dos professores e aí é fomentado que eles coloquem suas dúvidas, seus anseios, suas necessidades formativas pra que isso vire depois pauta pras próximas reuniões, mas a gente percebe também que há uma pouquíssima participação desses docentes sabe? Existe um canal direto aberto, mas que não sei por conta de questões talvez internas acabam não tendo essa participação tão ativa ali né? E aí acaba não tendo, a gente imaginou que teria muito mais né, e aí acaba sendo pequeno né. a gente acaba tendo um contato muito grande dos técnicos de área, esses sim, dos técnicos de aprendizagem das unidades, todos os dias eles fazem perguntas, eles mandam perguntas, solicitações de orientações, mas acabam sendo orientações mais administrativas e operacionais do que educacionais, são poucas as questões ou até sugestões mesmo de prática pedagógica.

Você falou em histórias, que histórias são essas?

Não entra só a parte técnica não. A parte técnica é talvez o que starta as alterações necessárias, mas as alterações elas também tem esses dois vieses, tem as alterações que são só operacionais ‘ah, mudou a carga horária do curso, vai passar a ser esse horário, esse horário né’, mas também tem esse viés educacional, então, é por exemplo, se algumas, existem alguns norteadores educacionais formativos que precisam ser trabalhados e aí isso precisa ser contemplado no plano de curso e isso precisa ser contemplado depois na prática do professor junto ao aluno e aí essas são as discussões, então quem é esse jovem que a gente deseja formar, que o Senac deseja formar no Programa de Aprendizagem? Então tem sempre, quanto eu trago ali, se eu conto alguma historia, por mais que ela tenha um contexto incialmente né administrativo ou operacional né porque veio da lei, da normativa, a gente depois com o docente a gente tenta sempre levar para o lado educacional, olha quais são os impactos disso dentro da sala de aula ou de que forma que a gente contempla isso na sala de aula né, por isso que houve o versionamento desse documento educacional né, se atentem, a gente pede muito pra eles não baixarem o documento no computador né, porque hoje foi até uma conquista, você ter uma pagina dentro da intranet do programa de Aprendizagem, pra que geralmente né os documentos fiquem ali na ultima versão, que a gente ve muito que é um habito do professor baixar o documento e salvar na sua área de trabalho e aí ele fica com uma versão muito antiga sabe? Então o POPA já ta na versão 6, tem docente que tá com a versão 4, versão 3, aí eu falo ‘não, mas olha, já houve uma atualização dessas questões, já estão contempladas isso, isso e isso, então da uma olhadinha nesse documento, já foi atualizado’ e aí a gente tenta fomentar muito essa questão docente, inclusive até a própria área faz sugestões de formações ali de cursos mais generalizados mesmo, mais genéricos mas que a gente sabe que por mais geral que ele seja ele contempla a atuação do professor ali na Aprendizagem, até a gente conseguir criar ali aquele voltado pra Aprendizagem mesmo.

Você acha que por você ser docente você tem mais poder de chegada no professor que está na ponta?

Eles se sentem mais confortáveis pra colocar suas angústias né. porque uma coisa é você contar ali que deu errado, porque a impressão que dá, que existe, a cultura do que? do mundo maravilho, que deu tudo certo. Gente, tem dia que da tudo errado dentro da sala de aula, da tudo errado, você faz o planejamento de uma aula, você tenta mobilizar, e ai não vai, ai surgem outras questões, e ai da tudo errado e você fala ‘meu deus, com quem eu conto isso agora, como é que eu vou chegar no coordenador da área ali e vou falar pra ele que deu tudo errado, que surgiu essa questão ou que seja uma dificuldade mesmo com alguma temática que você não domina tanto, alguma metodologia e ai você vê que esse docente ele acaba né ele não vai ficar inventando historia, que deu tudo certo mas ele vai ficar em silêncio, com aquela angustia dele ali, e aí se ele conversa com algum professor, você fala ‘olha, eu já passei por isso também, isso já aconteceu comigo né, eu fui por esse esse caminho, ó deu esse resultado mais ou menos, ai eu tentei esse e esse outro que deu um resultado um pouquinho melhor’ Sabe? Você vê que eles falam ‘Que bom, que bom que eu não sou o único’.

13. Você acha que a experiência do professor que atua no Programa de Aprendizagem é levada em conta quando se trata da gestão e operacionalização do programa?

14. Como você percebe a relação entre materiais institucionais a operacionalização do programa das unidades escolares?

15. Como você receberia a possibilidade de trocar com seus colegas ideias e experiências acadêmico-profissionais relacionadas à sua atuação no programa de Aprendizagem de forma estruturada?

Acredito ser fundamental. Mas acredito não ser só com os docentes, porque o papel do gestor também é importante. Que o gestor também precisa se mostrar disponível sabe assim? Não é que eles não se mostrem, mas de uma certa forma criar espaço e fomentar nesses professores, nesses docentes que ali é um momento de compartilhar práticas, não é julgamento. Porque se não também como é que ele, enquanto coordenador, sem saber dessas dores, dessas necessidades ele também vai propor ações maiores, ações formativas, o técnico educacional, o

coordenador educacional assim nem se fala, seria uma pessoa fundamental estar presente para ouvir essas histórias, pra poder compartilhar ali, pra que ele pudesse também compreender um pouquinho mais dessas particularidades da Aprendizagem, das dores da Aprendizagem, que são diferentes das dores dos professores de outros cursos, são bem diferentes mesmo, algumas são muito comuns, mas algumas são bem diferentes e são muito particulares mesmo, desse publico, do programa, da política, enquanto proposta formativa né?

Esse espaço não existe institucionalmente?

Institucionalmente seria talvez o momento de Planejamento Coletivo, mas assim, o que a gente percebe, só os professores participam, dificilmente assim, são casos pontuais que o coordenador de área e o coordenador educacional então mais pontual ainda consegue estar presente.

Isso na unidade. Como você perceberia se esse coletivo de professores de todas as unidades pudessem se reunir, se encontrar e trocar e produzir teoria, conhecimento metodologia que vem da sala de aula?

Então, esse espaço ele vem sendo construído ali né, por enquanto ainda não está institucionalizado, mas dentro desses grupos de trabalho no Teams, que é a forma mais fácil de interação entre professores de diversas unidades, capital e interior né. Então ele vem sendo construído, ele foi muito forte durante o momento de pandemia, de atividades remotas e agora ele está sendo retomado com a intenção de realmente se tornar algo mais institucionalizado, algo proposto pela área, pela coordenação geral, mas que vai se tornar algo assim frequente, algo assíduo, sistematizado, e que a gente deseja colher esses frutos mesmo a longo prazo. Mas ainda está nesse momento de estruturação, foi colocada até uma pesquisa pra qual dia da semana o docente teria disponibilidade porque exige uma série também de articulações né, porque não é só o docente querer participar, mas ele ter carga horária pra participar desse encontro, né, é o técnico priorizar, que aquilo seja prioritário, esse espaço formativo e que a gente sabe que as vezes no dia a dia da unidade outras questões acabam sendo mais importantes, por exemplo, ‘ah, não, faltou professor, cobre aqui, né, aí precisa fazer isso, põe esse outro docente’ aí acaba tirando esse momento formativo, diminuindo esse momento formativo do professor né?

Esse espaço em que os professores podem conversar de forma livre e autônoma ele precisa ser construído, de certa forma esse espaço que você mencionou do Teams já existe. Você disse que tem uma baixa adesão, você acha que se isso fosse sistematizado, sei lá, um fórum a cada mês para os professores de Aprendizagem, você acha que essa zona de liberdade ela ia se expandindo, como você acha que ela poderia influenciar no trabalho diário do professor?

Eu acredito que a primeira barreira que a gente tem que derrubar é essa barreira de que eu só posso compartilhar as minhas vitórias, então tem sempre no ar, não tá institucionalizado isso, mas não sei, sabe? Existe essa cultura que só se compartilha, a cultura do sucesso, só se compartilha as alegrias, as vitórias, os sucessos né? e dificilmente alguém ali se sente confortável, aberto, livre, não sei, pra compartilhar os fracassos né, as dúvidas, as dores, e aí quando essa pessoa se coloca o próprio grupo também não é acolhedor nesse sentido, aí já ficam ‘ah, mas isso aqui é só fazer isso, isso e isso’ sabe? Porque né, talvez ele não passou por essa dificuldade, ou na unidade dele é tratado de outra forma aí ele esquece de acolher aquilo né, a fala, respeitando mesmo ali a dor e a dificuldade daquele colega e aí as pessoas já debulham diversas situações ali, soluções, possíveis soluções, mas sem entender realmente de que forma, ‘ah, como eu consigo te ajudar?’ e aí é por isso que as pessoas acabam sempre compartilhando as vitórias, só os sucessos e eu acho que esse espaço na verdade teria que ser inverso, teria que ser o espaço pra compartilhar os fracassos, pra compartilhar as derrotas, as angustias mesmo, porque aí em cima dessas angustias, você teria ali, insumos, pra você identificar quais são realmente as necessidades formativas né? Porque será que é recurso tecnológico, por exemplo? Nos tivemos um momento que a questão de recurso tecnológico foi fundamental gente, porque a grande maioria dos professores realmente não tem formação gente, não sabia usar as ferramentas, não adianta chegar lá e falar ‘olha, tem essa, essa e essa ferramenta, tem o Teams, tem o Google, tem é o Mentimeter, tem o né? E vão falando ali um monte de ferramentas e que ótimo, mas como é que eu faço pra acessar essa ferramenta, como é que eu faço pra criar uma situação de aprendizagem utilizando essa ferramenta né? e aí a gente foi realmente retrocedendo um pouquinho né? A gente falou e falou mas depois ‘não, olha, vamos abrir mesmo, você abre abri, depois faz login aqui, você cria aqui, aqui você né?’ De formação mesmo ali, como se fosse um pacote word, pacote office né? É, porque essa era a necessidade do docente e aí

realmente eles gostaram muito e aí depois em outra reunião eles compartilharam ‘olha, eu utilizei aquela ferramenta, eu utilizei essa outra que vocês explicaram né?’ Então eu acho que é justamente trazer como é que a gente constrói essa cultura de acolhimento mesmo. De falar, ‘olha, o sucesso ele é ótimo, ele é lindo, ele é maravilhoso, mas a gente não quer ouvir o sucesso hoje, hoje a gente quer ouvir né, vamos trocar aí as nossas fraquezas, os nosso fracassos, os nossos desafios, o que é que te desafia, o que te tira da sua zona de conforto, é uma temática, é uma das temáticas do curso aí que você não domina tanto, então talvez a gente traga um docente especialista pra aprofundar essa temática, como é que você aborda isso na sala de aula com seu aluno, que estratégias que você consegue fazer, ou é uma questão tecnológica, ou de registro, ou como é que eu faço uma avaliação ali desses jovens, é essa questão da escrita por exemplo, no sistema né, como é que eu anoto ali essa escrita, meu processo de avaliação pra não ficar subjetivo ‘ai, aluno participativo’ né? Porque como é que eu ensino o docente a pensar a escrita né? De uma avaliação por competência, eu acho que aí não tem esse espaço ainda tão aberto sabe? Não tem, você pergunta assim às vezes, ‘ah tá, tem que ser feito o registro qualitativo gente no SS’ tá bom, mas o que é o registro qualitativo né? Como é que você registra? Que dificuldade voce tem pra registrar né? e aí é que se começa então. Eu entendo que existe esses espaços hoje formativos, mas eles não são tão, a adesão não é tão grande porque a necessidade do docente não é compartilhar sucessos, a necessidade maior do docente é um espaço sem julgamentos pra compartilhar as dores, as fraquezas ali, e aí ainda não tem esse espaço ainda tão aberto, tão declarado. Tudo bem eu por meu nome, digitar alguma coisa ali que não deu certo e, entendeu? Como é que as pessoas vão me ver, como é que eu vou ser vista na rede, ‘ah, a docente lá da unidade tal, nossa, meu Deus, não sabe fazer nada, como que não conhece isso né?’ Porque tem esse julgamento né ‘tanto tempo e não sabe isso, gente, ah, uma coisa tão fácil, isso é uma coisa, um absurdo não saber’.

16. Existem ações de formação ou troca que você conhece e que seriam possíveis de ser implantadas no Programa de Aprendizagem nessa unidade escolar?

Olha que a gente já pesquisou isso pra caramba até pra poder subsidiar a equipe de desenvolvimento e a gente percebe que os espaços, as instituições de diversas modalidades de

ensino é, eles não têm esse espaço assim tão estruturado sabe? É mais aquela coisa assim ‘ah, vamos trabalhar né? a proposta pedagógica’

E porque você acha que é assim?

Porque eu acho que na concepção das lideranças eles acham que docente não sei, ou não precisa ser formado, ou não precisa tanto desse espaço sabe? Ou é uma coisa que o docente tenha que fazer de uma forma individual, não sei, acho que é um entendimento assim maior das lideranças de não dar a devida importância pra esses momentos de, gente, o que a gente mais ouve desses encontros quando há oportunidade de ter esses encontros que acontece, a gente compara ali suas dores e ao mesmo tempo também seus sucessos é assim ‘ gente, gratidão por esse espaço, que ótimo, que bom, que maravilha que foi ter contato com docentes de uma outra unidade, professor de uma outra realidade diferente da minha e que eu pude compartilhar ali, trocar com ele práticas educacionais né, de repente passando o que eu já tenho de repertório pra ele e ele compartilhando o que ele tem e a gente somou um repertório maior um pro outro’ é o que a gente mais ouve, que foi ótimo, que foi maravilha, que foi incrível, que não vê a hora de ter uma nova oportunidade.

Ou seja, hoje há uma carência não só da unidade, não só institucional, de forma sistemática e generalizada de espaços de formação em que os professores se encontrem e troquem experiências que advém da sua prática?

Sim, existe uma carência muito grande, principalmente de buscar dos professores quais são os temas que são relevantes pra formação dele, as instituições elas propõe sim espaços formativos, porem elas determinam quais são as temáticas, e as vezes naquele leque de temáticas ali a maior necessidade do docente, do professor não foi contemplada.

O programa Aprendizagem no contexto Senac, ele precisa ser mais valorizado sabe?

Em que sentido?

Existe assim, vou pegar, por exemplo, do macro pro micro, do ponto de vista de política então a sociedade entende que é só uma contratação, que você tem que cumprir uma cota de contratação ali. Então é uma lei, senão eu vou ser punido, a empresa enxerga dessa forma, ela não enxerga como esse é o profissional do futuro, do presente na verdade né? esse é o profissional que eu quero formar, que eu quero na minha empresa, de que forma que eu consigo contribuir com o desenvolvimento dele também? Ai depois a gente passa pra esfera formativa, no sentido assim ‘ah, o programa de aprendizagem, trabalha com esses jovens, esse jovem que não quer nada com nada, essa geração que não quer aprender, e não é né? eles são sim uma geração específica ali do momento deles, mas eles tem sim, tem anseios, tem desejos, eles tem necessidades formativas, eles tem expectativas, acho que a gente tem que dar mais voz a esses jovens sabe? Dar pra eles oportunidades, olha como que você quer aprender, né, por mais que já tenha uma proposta formativa aqui, mas de que forma que isso se torna significativo pra você, né? Então nesse sentido de explorar um pouco mais isso e principalmente de valorizar também o docente que hoje é o docente da aprendizagem, se ele é exclusivo da aprendizagem, ela acaba sendo assim, a impressão que dá é que esse docente ele só sabe falar de aprendizagem, ele só sabe né, e ele é um defensor nato ali desse jovem sabe? Da impressão que é isso sabe? E não é que a gente é um defensor nato, é que a gente entende o poder que tem essa política pública no sentido de transformação mesmo de realidade, então o jovem que chega no programa no início, se ele consegue, se ele entende, se é um momento dele de desenvolvimento, que tem muitas variáveis gente, na permanência dele ao longo do curso né, um curso longo, mas esse jovem que chega, esse jovem não é o mesmo que sai gente, é uma explosão ali de potencial, de perspectivas, que é assim, voce fala ‘meu deus, só precisava de um empurrãozinho, só precisava de alguém produzir reflexões nessa pessoa, ele tem um repertório bom e ele agregando aí como o que ele vai recebendo ele vai se achar no mundo, ele vai se mover de uma forma diferente e vai mudar a sua realidade provavelmente até talvez da sua família ali ao seu redor né. [...] a impressão que tenho é a formação no programa de aprendizagem ela é inferior a uma formação em qualquer outro curso né, não tem esse, as unidades não tem o hábito de dar ênfase, de mostrar mais o programa de aprendizagem, ela fica muito, deve ser porque não é uma área de negócio né, é uma área de negócio mas que não entra dinheiro no caixa ali né, não sei, esse olhar sabe, acho que é um pouco distorcido ainda.

Você acha que o professor que atua no programa ele embarca nessa distorção, na forma como ele é visto por ele atuar no programa de aprendizagem?

Sim, tem isso mesmo. Tem essa diferença sabe, que, já tá um pouco menor hoje em dia mas ainda resvala essa impressão de que o docente, é muito comum o docente das outras áreas ser convidado para atuar no programa de aprendizagem em determinado momento ali pra falar determinado assunto, o docente do programa ele enxerga esse potencial né ‘olha, vou falar de alimentação, olha, vou chamar um docente de nutrição, porque a expertise dele é maior né, pra falar ali, pra dar um recorte diferenciado, pra ter uma experiencia’ e você vê que o contrario não acontece né? o docente do programa de aprendizagem dificilmente ele é convidado, ele é mobilizado por outros docentes ou pelos próprios técnicos ali para atuar em outras frentes né, em outros cursos, acho que fica esse olhar de que é só o social sabe? E não é gente, a formação do programa de aprendizagem não é social, é uma formação profissional também, então a gente tá preparando esse jovem para o mundo do trabalho mas também explorando outros potenciais dele ali também né, ele se conhecer um pouco mais enquanto individuo e ele também se conhecer enquanto cidadão aí na sociedade. Era esse olhar que eu queria, essa distorção que eu ainda acho que precisa ser trabalhado ali pelas lideranças, pelos gestores de área e pelos próprios docentes das outras áreas, acho que entender que não é, o programa de aprendizagem não é benfeitoria, sabe, assistencialismo. É confundido com assistencialismo e não é.

ANEXO A – PARECER DA COMISSÃO DE ÉTICA EM PESQUISA DO MESTRADO DO CENTRO PAULA SOUZA

PARECER DA COMISSÃO DE ÉTICA EM PESQUISA DO MESTRADO DO CENTRO PAULA SOUZA

PARECER_E.P. Nº 009/2021

1. PROTOCOLO Nº 017/2021	13/12/2021 Recebido em	2. PARECER EMITIDO EM 03/02/2022
3. TÍTULO DO PROJETO:		
Eu, docente: estudo da formação do professor no Programa de Aprendizagem de uma instituição de ensino profissional		
4. PESQUISADOR(ES) PROPONENTE(S):		
Thiago Vieira de Matos Rodrigo Avella Ramirez		
5. PARECER:		
<p style="text-align: center;">A Comissão de Ética esclarece que não analisa os aspectos metodológicos da ABNT, haja vista que estes são de exclusiva responsabilidade dos orientadores.</p> <p style="text-align: center;">Após apreciação do projeto de pesquisa proposto, a Comissão de Ética em Pesquisa resolve:</p>		
<p>O presente projeto atende às recomendações desta Comissão de ética, porém o TCLE deve complementar o último parágrafo conforme recomendado:</p> <p>“Declaro que entendi os objetivos de minha participação na pesquisa e concordo em participar. Registro também que concordo com o tratamento de meus dados pessoais para finalidade específica desta pesquisa, em conformidade com a Lei nº 13.709 – Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD).”</p> <p>Feita esta adequação, o projeto se encontra aprovado.</p>		
		
Coordenadora da Comissão de Ética Profa. Dra. Marília Macorin de Azevedo		

ANEXO B – SOLICITAÇÃO À COMISSÃO DE ÉTICA**SOLICITAÇÃO À COMISSÃO DE ÉTICA**

São Paulo, 13 de dezembro de 2021

À Comissão de Ética da Unidade de Pós-Graduação e Pesquisa do Centro Paula Souza

Solicitamos à Comissão de Ética desta instituição que avalie meu projeto de pesquisa bem como o instrumento a ser utilizado e seu respectivo TCLE.

Seguem, portanto, anexos:

- TCLE
- Projeto de Pesquisa
- Instrumento de Pesquisa

No aguardo de sua deliberação, agradecemos.

Atenciosamente,

Rodrigo Avella Ramirez

Prof. Dr. Rodrigo Avella Ramirez

Orientador



Thiago Vieira de Matos

Pesquisador

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado a participar da pesquisa “Eu, docente: estudo da formação do professor no Programa de Aprendizagem de uma instituição de ensino profissional” e sua participação foi considerada dado o trabalho que você desenvolve junto ao Programa de Aprendizagem Profissional no Senac.

Sua contribuição será fundamental para o desenvolvimento desse trabalho, pois participando desta pesquisa você nos trará uma visão específica pautada na sua experiência sobre o assunto.

Esclarecemos, contudo, que sua participação não é obrigatória. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição proponente.

O objetivo desta pesquisa é conhecer o trabalho de formação docente desenvolvido na instituição através da atuação do docente no Programa de Aprendizagem Profissional.

As informações obtidas por meio desta pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação. Os dados serão divulgados de forma a não possibilitar sua identificação, protegendo e assegurando sua privacidade.

A qualquer momento você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação por meio do e-mail thiago.matos@cpspos.sp.gov.br ou pelo celular (11) 939487659 sob os cuidados do mestrando Thiago Vieira de Matos, pesquisador responsável pela coleta e organização dos dados, sob a orientação do professor Dr. Rodrigo Avella Ramirez.

Ao final desta pesquisa, o trabalho completo será disponibilizado no site do Programa de Mestrado <http://www.pos.cps.sp.gov.br/dissertacoes>.

Prof. Dr. Rodrigo Avella Ramirez Thiago Vieira de Matos
e-mail: roram1000@hotmail.com e-mail: thiago.matos@cpspos.sp.gov.br

Declaro que entendi os objetivos de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Participante Assinatura