

**CENTRO UNIVERSITÁRIO INTERNACIONAL UNINTER  
DOUTORADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E NOVAS  
TECNOLOGIAS**

**MATILDE DIAS MARTINS PUPO**

**PROPOSTA PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DOS CURSOS  
DE APRENDIZAGEM PROFISSIONAL A PARTIR DE DEMANDAS DA  
PRÁTICA PEDAGÓGICA**

**CURITIBA**

**2023**

**CENTRO UNIVERSITÁRIO INTERNACIONAL UNINTER  
DOUTORADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E NOVAS TECNOLOGIAS**

**MATILDE DIAS MARTINS PUPO**

**PROPOSTA PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DOS CURSOS DE  
APRENDIZAGEM PROFISSIONAL A PARTIR DE DEMANDAS DA PRÁTICA  
PEDAGÓGICA**

**CURITIBA**

**2023**

**MATILDE DIAS MARTINS PUPO**

**PROPOSTA PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DOS CURSOS DE  
APRENDIZAGEM PROFISSIONAL A PARTIR DE DEMANDAS DA PRÁTICA  
PEDAGÓGICA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação e Novas Tecnologias, linha de pesquisa: Formação Docente e Novas Tecnologias na Educação - do Centro Universitário Internacional UNINTER, como parte dos requisitos necessários para obtenção do grau de Doutora em Educação e Novas Tecnologias.

Área de concentração: Educação

Orientadora: Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Joana Paulin  
Romanowski

**CURITIBA**

**2023**

P984p

Pupo, Matilde Dias Martins

Proposta para formação de professores dos cursos de aprendizagem profissional a partir de demandas da prática pedagógica / Matilde Dias Martins Pupo. – Curitiba, 2023.

212 f. : il. (algumas color.)

Orientadora: Profa. Dra. Joana Paulin Romanowski  
Tese (Doutorado Profissional em Educação e Novas Tecnologias) – Centro Universitário Internacional Uninter.

1. Professores - Formação. 2. Profissionalização docente. 3. Educação permanente. 4. Ensino profissional. 5. Formação profissional. 6. Prática pedagógica. 7. Inovações educacionais. I. Título.

CDD 371.334

Catálogo na fonte: Vanda Fattori Dias - CRB-9/547



**ATA DE DEFESA DE TESE PARA CONCESSÃO DO GRAU DE DOUTOR EM  
EDUCAÇÃO E NOVAS TECNOLOGIAS**

No dia 27 de novembro de 2023, às 14h, reuniu-se a Banca Examinadora designada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e Novas Tecnologias, composta pelos professores doutores: Joana Paulin Romanowski (Presidente-Orientador-PPGENT/UNINTER); Marília Marques Mira (Integrante Externo Titular/ MUST UNIVERSITY – Miami Flórida); Juliana Domit (Integrante Externo Titular/UNICENTRO); Siderly do Carmo Dahle de Almeida (Integrante Interno Titular-PPGENT/UNINTER); Luana Priscila Wunsch (Integrante Interno Titular-PPGENT/UNINTER); Sandra Terezinha Urbanetz (Integrante Externo TITULAR– IFPR); Luís Fernando Lopes (Integrante Interno Suplente - PPGENT/UNINTER), para julgamento da tese: “PROPOSTA PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DOS CURSOS DE APRENDIZAGEM PROFISSIONAL A PARTIR DE DEMANDAS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA”, da doutoranda Matilde Dias Martins Pupo. O presidente abriu a sessão apresentando os professores membros da banca, passando a palavra em seguida à doutoranda, lembrando-lhe de que teria até vinte minutos para expor oralmente o seu trabalho. Concluída a exposição, a candidata foi arguida oralmente pelos membros da banca.

Concluída a arguição, a Banca Examinadora reuniu-se e comunicou o Parecer Final de que o (a) doutorando (a) foi:

( X ) APROVADO(A), devendo o(a) candidato(a) entregar a versão final no prazo máximo de 60 dias.

( ) APROVADO(A) somente após satisfazer as exigências e, ou, recomendações propostas pela banca, no prazo fixado de 60 dias.

( ) REPROVADO(A).



O Presidente da Banca Examinadora declarou que o(a) doutorando(a) foi aprovado(a) e cumpriu todos os requisitos para obtenção do título de Doutor em Educação e Novas Tecnologias, devendo encaminhar à Coordenação, em até 60 dias, a contar desta data, a versão final da tese devidamente aprovada pelo professor orientador, no formato impresso e PDF, conforme procedimentos que serão encaminhados pela secretaria do Programa. Encerrada a sessão, lavrou-se a presente ata que vai assinada pela Banca Examinadora.

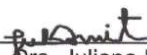
Recomendações: A banca recomenda a publicação da tese em artigos e eventos científicos e ressalta o impacto e contribuição social da pesquisa e do produto.



Dra. Joana Paulin Romanowski  
Presidente



Dra. Marília Marques Mira  
Integrante Externo



Dra. Juliana Domit  
Integrante Externo



Dra. Siderly do Carmo Dahle de Almeida  
Integrante Interno Titular



Dra. Luana Priscila Wunsch  
Integrante Interno Titular

Dr. Luís Fernando Lopes  
Integrante Interno Suplente

Documento assinado digitalmente  
**gov.br** SANDRA TEREZINHA URBANETZ  
Data: 24/01/2024 14:32:50-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Dra. Sandra Terezinha Urbanetz  
Integrante Externo Suplente



Maíilde Dias Martins Pupo  
Doutoranda

Transformando  
vidas por meio  
da educação.

## DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos meus pais José Martins Pupo e Erzita Dias Martins (em memória), meus maiores exemplos nesta vida; à minha filha Maria Eduarda Pupo e à toda minha família.

## AGRADECIMENTOS

Em minha dissertação de mestrado eu me referi a Miguel de Cervantes com a sua célebre frase: “sonho que se sonha só, é só um sonho, mas sonho que se sonha junto é realidade”. Utilizo-a novamente em minha tese, pois ela reflete exatamente o meu sentimento em minha caminhada no doutorado, jamais me senti sozinha, mesmo nos momentos mais difíceis, sempre me senti amparada por Deus e pelas pessoas que colocou em meu caminho. A Ele meu agradecimento, primeiramente pelo dom da vida, por dormir e acordar todos os dias e encontrar sentido para continuar o meu percurso, fazendo a diferença neste mundo.

Meu agradecimento à minha família, pelo apoio e incentivo nesta caminhada, principalmente à minha filha Maria Eduarda Pupo. Vocês são o sentido da minha vida.

Aos meus colegas de trabalho, pessoas que Deus colocou no meu caminho e que são minha segunda família. Obrigada pelo apoio e compreensão mesmo durante minhas longas ausências para poder dedicar-me à escrita da minha tese. Agradeço especialmente às profissionais da equipe técnica da Fundação Weiss Scarpa que participaram da entrevista não estruturada e ajudaram no embasamento teórico para a construção do produto educacional.

Agradeço à colega Solange Tonini, que conseguiu compreender minhas ideias e construiu o *layout* do produto educacional, deixando-o mais apresentável.

Agradeço aos 70 professores das diversas regiões que responderam o questionário, dando sentido à construção desta tese e do produto educacional, os quais poderão contribuir com a formação continuada dos professores dos cursos de aprendizagem profissional.

Não posso deixar de agradecer de maneira especial ao meu querido amigo Pe. Antonio Carlos Zago, um dos maiores presentes que Deus me deu e que está sempre ao meu lado, em todas as horas, principalmente pelo seu apoio incondicional, o qual possibilitou minha entrada e permanência no doutorado.

À minha colega Priscila do Carmo Moreira, que sempre me auxilia na correção dos meus textos e nesta tese não podia ser diferente, está sempre pronta para me auxiliar a deixar o texto mais leve e coerente.

Aos meus colegas de doutorado, pelas trocas de experiências. Em especial à Belenice Koffke Buff Rotini, minha colega de lamentações, murmúrios e consolo quando achávamos que não íamos conseguir finalizar, que o doutorado não foi feito



para nós, que nosso conhecimento não era o suficiente para escrever uma tese. Ao mesmo tempo, uma dava força para a outra e a caminhada seguia. Gratidão Belenice!

À Suelen Vilalva, minha colega de trabalho, agradeço a contribuição na construção desta tese, foram muitos momentos em que precisei da sua ajuda e estava sempre pronta, mesmo com milhares de coisas que tem todos os dias para fazer, sempre tirava um tempo para me socorrer.

Agradeço de coração a todas as professoras da banca: Dra. Luana Priscila Wunsch; Dra. Siderly do Carmo Dahle de Almeida; Dra. Sandra Terezinha Urbanetz e Marcia de Souza Hobold; Dra. Marilia Marques Mira e Dra. Juliana Domit. Obrigada pela disponibilidade de participar das bancas de qualificação e defesa e pelas preciosas contribuições para a construção da presente tese.

À minha orientadora, professora Dra. Joana Paulin Romanowski. Obrigada pela paciência, pelas palavras de afeto nos momentos difíceis, pelas correções quando necessário. Gratidão a Deus por tê-la colocado em meu caminho, fui privilegiada, com certeza, pois além do seu currículo profissional, que é espetacular, seu currículo pessoal é formidável. Levarei sempre comigo em meu coração e nas minhas orações.

## RESUMO

Esta é uma pesquisa de doutorado do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação e Novas Tecnologias, linha de pesquisa: Formação Docente e Novas Tecnologias na Educação, do Centro Universitário Internacional UNINTER. Elege como questão básica: como se dá a formação de professores que atuam na aprendizagem profissional a partir da prática docente? A tese focaliza a formação de professores que atuam em cursos de aprendizagem profissional considerando as demandas da prática pedagógica. Tem como objetivo geral compreender como ocorre a formação dos professores que atuam nos cursos de aprendizagem profissional e, diante das demandas, propor um programa de formação continuada na perspectiva da profissionalização docente. A metodologia de abordagem qualitativa foi realizada considerando as fases: contexto histórico da formação de professores para Educação Profissional e Tecnológica – EPT, cuja configuração histórica ocorre de modo emergencial e assistemática sem se constituir um curso de licenciatura. Para essa contextualização foram consultados os estudos de Machado (2013, 2017) e Souza e Rodrigues (2017), entre outros. Seguiu um estudo do tipo estado da arte de publicações sobre EPT e inclui uma contextualização da aprendizagem profissional na atualidade a partir da análise de sua regulamentação. Na sequência apresenta-se um levantamento de dados realizado com a participação de professores de cursos de aprendizagem profissional por meio de respostas a um questionário disponibilizado no google formulário e por meio de entrevista não estruturada com profissionais da equipe técnica que atuam na aprendizagem profissional. A análise dos dados foi feita com base na Análise de Conteúdo (Bardin, 2011). As respostas foram organizadas e categorizadas e apontam que a formação dos professores advém da prática profissional dos próprios professores e de seus docentes, além de estudos realizados por sua própria iniciativa. Destaca-se nos resultados da pesquisa que os profissionais que atuam como professores na aprendizagem profissional não possuem formação em licenciatura específica para essa modalidade de ensino. Quanto a uma formação continuada sistemática, a mesma ocorre à margem do sistema educacional, sem apoio institucional e tende a se vincular a uma formação de concepção em racionalidade técnica. Assim, como produto educacional desta tese, foi elaborada uma proposta de Programa de Formação Continuada para Professores dos Cursos de Aprendizagem Profissional na perspectiva da profissionalização docente. Essa proposta poderá ser utilizada por outras instituições na formação de professores, pois muitos dos conteúdos propostos perpassam a especificidade da Aprendizagem Profissional.

**Palavras-Chave:** Formação continuada de professores; Educação Profissional e Tecnológica; Aprendizagem Profissional

## **ABSTRACT**

This is a doctoral research from the Stricto Sensu Postgraduate Program in Education and New Technologies, research line: Teacher Training and New Technologies in Education, from UNINTER Centro Universitário Internacional. It chooses as a basic question: how is the training of teachers who work in professional learning based on teaching practice? The thesis focuses on the training of teachers who work in professional learning courses considering the demands of pedagogical practice. Its general objective is to understand how the training of teachers who work in professional learning courses occurs and, given the demands, to propose a continuing training program from the perspective of teacher professionalization. The qualitative approach methodology was carried out considering the phases: historical context of teacher training for Professional and Technological Education, whose historical configuration occurs in an emergency and unsystematic way without constituting a degree course. For this contextualization, studies by Machado (2013, 2017) and Souza and Rodrigues (2017), among others, were consulted. It followed a study of publications on EPT and includes a contextualization of current professional learning based on the analysis of its regulations. After that, we present a data survey carried out with the participation of teachers of professional learning courses through answers to a questionnaire available on Google Forms and also through unstructured interviews with professionals from the technical team who work in professional learning. Data analysis was based on Content Analysis (Bardin, 2011). The responses were organized and categorized and indicate that teacher training comes from the professional practice of the teachers themselves and their teachers, in addition to studies carried out by themselves. It is highlighted in the research results that professionals who work as teachers in professional learning do not have specific degree training for this type of teaching. As for systematic continued training, it occurs outside the educational system, without institutional support and tends to be linked to conceptual training in technical rationality. So, as an educational product of this thesis, a proposal for a Continuing Training Program for Teachers of Professional Learning Courses was developed from the perspective of teaching professionalization. This proposal can be used by other institutions in the training of their teachers, as many of the proposed contents permeate the specificity of Professional Learning.

### **Keywords:**

Continuing teacher training; Professional and Technological Education; Professional Learning

## **LISTA DE FIGURAS**

Figura 1 – Linha do tempo sobre a formação de professores da educação profissional .....	46
Figura 2 – Verbas rescisórias devidas nas hipóteses de rescisão do contrato de aprendizagem.....	63
Figura 3 – Ciclo de Carreira .....	79
Figura 4 – Outras atividades exercidas pelos docentes dos cursos de aprendizagem profissional .....	84

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Profissional
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAT	Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte
SESCOOP	Serviço Nacional de Aprendizagem Cooperativo
IFPR	Instituto Federal de Educação do Paraná
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
RPA	Recibo de Pagamento de Autônomo
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
CENAFOR	Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para Formação Profissional
MEC	Ministério da Educação
CFE	Conselho Federal de Educação
CEFET	Centros Federais de Educação Tecnológica
IFETs	Institutos Superiores de Educação, Ciência e Tecnologia
CNE	Conselho Nacional de Educação
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
EPTNM	Educação Profissional e Tecnológica de Nível Médio
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
MTP	Ministério do Trabalho e Previdência
CONAP	Catálogo Nacional de Programas de Aprendizagem Profissional
CNAP	Cadastro Nacional de Aprendizagem Profissional
CBO	Classificação Brasileira de Ocupações
FGTS	Fundo de Garantia do Tempo de Serviço
ONGs	Organizações não governamentais
TDAH	Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade

TEA	Transtorno do Espectro Autista
CMDCA	Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente
INSS	Instituto Nacional do Seguro Social
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
SINASE	Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo
COHAB	Companhia de Habitação de Curitiba
PUC-PR	Pontifícia Universidade Católica do Paraná
EJA	Educação de Jovens e Adultos

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Grau de instrução dos respondentes do questionário .....	71
Gráfico 2 – Graduação .....	72
Gráfico 3 – Necessidade de licenciatura .....	75
Gráfico 4 – Tempo de experiência versus tempo de docência .....	77
Gráfico 5 – Influência na decisão de ser professor .....	79
Gráfico 6 – Atuação em outros níveis da educação .....	82
Gráfico 7 – Enquadramento funcional .....	83
Gráfico 8 – Exercício de outra atividade remunerada .....	84
Gráfico 9 – Instituições em que exerce a docência .....	86
Gráfico 10 – Número de cursos em que atua .....	86
Gráfico 11 – Instituição em que ministra as aulas .....	87
Gráfico 12 – Vínculo de trabalho .....	88
Gráfico 13 – Nível de satisfação com a docência .....	90
Gráfico 14 – Dificuldades encontradas na prática da docência .....	91
Gráfico 15 – Curso de Formação continuada .....	93
Gráfico 16 – Como essa formação contribui para sua prática em sala de aula .....	94
Gráfico 17 – A instituição em que você exerce a docência propicia cursos de formação continuada .....	95
Gráfico 18 – Envio de trabalhos para publicação .....	95

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1 – Fórmula para cálculo do salário dos aprendizes: curso com carga horária de 22 horas semanais .....	60
Quadro 2 – Fórmula para cálculo do salário dos aprendizes: curso com carga horária de 30 horas semanais .....	60



## SUMÁRIO

<b>MEMORIAL DESCRITIVO .....</b>	<b>18</b>
<b>1. INTRODUÇÃO .....</b>	<b>21</b>
<b>2. ESTADO DA ARTE SOBRE A FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARA A APRENDIZAGEM PROFISSIONAL .....</b>	<b>28</b>
<b>3. FORMAÇÃO DE DOCENTES PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL.....</b>	<b>32</b>
<b>4. CARACTERIZAÇÃO DA APRENDIZAGEM PROFISSIONAL .....</b>	<b>52</b>
4.1 ENTIDADES FORMADORAS, PROGRAMAS E CURSOS DE APRENDIZAGEM PROFISSIONAL .....	55
4.2 DIREITOS TRABALHISTAS E OBRIGAÇÕES ACESSÓRIAS.....	59
<b>5. PERCURSO METODOLÓGICO.....</b>	<b>66</b>
<b>6. INDICAÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE SUA FORMAÇÃO E PRÁTICA PEDAGÓGICA.....</b>	<b>71</b>
<b>7. PRODUTO EDUCACIONAL: PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DOS CURSOS DE APRENDIZAGEM PROFISSIONAL ...</b>	<b>98</b>
7.1 APRESENTAÇÃO .....	98
7.2 JUSTIFICATIVA.....	101
7.3 OBJETIVOS.....	103
7.4 METODOLOGIA .....	104
7.5 FORMADORES .....	127
7.7 REFERÊNCIAS.....	128
7.8 PORTIFÓLIO DO PRODUTO EDUCACIONAL.....	130
<b>8. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>173</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>177</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>188</b>

## MEMORIAL DESCRITIVO

Nasci no dia 05 de março de 1975, no município de Tibagi, interior do Paraná. Há dúvidas sobre esta data, visto que meus pais esperavam o nascimento de vários filhos para fazer o registro do nascimento de todos juntos, pois residiam no sítio e dificilmente iam à cidade, porém, esta é a data que consta nos meus documentos.

Meus pais tiveram 8 filhos, sendo 5 mulheres e 3 homens, eu sou a 6.<sup>a</sup> filha. Fomos criados com muitas dificuldades financeiras, meus pais e irmãos mais velhos trabalhavam na lavoura, plantando e colhendo milho, feijão, mandioca e batata doce, enfim, o que a terra produzisse, de onde provia o sustento da família, uma parte vendida e outra era para o consumo próprio.

Pelo fato de meus pais residirem no sítio, no interior do Paraná, onde as escolas eram poucas e distantes, assim era muito difícil para meus irmãos estudarem, porque tinham que andar muitos quilômetros até chegar à escola mais próxima, e ainda enfrentando sol e chuva. O fato de eles ajudarem na lavoura, dificultava ainda mais a continuidade nos estudos, tanto é que dos meus irmãos mais velhos, apenas duas irmãs conseguiram concluir o ensino fundamental completo. Não tenho muitas lembranças dessa época, mas quando eu estava na idade de escolarização meus pais se mudaram para Telêmaco Borba, onde as dificuldades financeiras também eram enormes, porém, tinham mais oportunidades de emprego e acesso à escola.

Fiz meu ensino primário (fundamental 1) em Telêmaco Borba, numa escola municipal e meus pais resolveram mudar-se para o interior de São Paulo para trabalhar numa fazenda de corte de cana de açúcar, em busca de melhores condições financeiras para sustento da família, cuja situação ainda era bastante difícil.

Em São Paulo, quatro dos meus irmãos e minha mãe, começaram a trabalhar no corte da cana de açúcar, eu e três irmãs que ainda não tínhamos idade para o trabalho ficávamos então com meu pai em casa, o qual cuidava de nós, da casa e fazia plantação de hortaliças para vender no bairro e ajudar nas despesas da família.

Nesse período dei sequência nos meus estudos de quinta a oitava série em uma escola rural multisseriada, estudávamos todos numa única sala e numa carteira dupla na sentavam dois alunos. Foi nessa escola que eu aprendi a gostar de ler, pois tínhamos uma professora de português que nos incentivava o tempo todo, criando inclusive gincanas entre os alunos, premiando aqueles que lessem mais livros e ao final lhe entregassem um resumo completo da obra. Era a professora “dona” Sônia,

que foi com certeza a melhor professora de Língua Portuguesa que já tive, por meio da sua forma de ensinar, despertou em mim o gosto pela leitura e me fez ler muitos livros, como por exemplo a Coleção Vagalume. Lembro-me de ter lido essa coleção inteira e além de ler, fazer os resumos para a professora Sônia, que sempre nos elogiava. Isso me fazia muito bem, e aumentava a vontade de ler, talvez para receber os elogios carinhosos dela. O fato é que nunca mais perdi o gosto pela leitura e a vontade de estudar. Por meio dos livros, muitas vezes me via nas histórias, me imaginava na situação dos personagens, enxergava outro mundo que minha realidade familiar não me permitia viver, por conta dos recursos financeiros escassos.

Posteriormente descobri o gosto pelos livros tipo romance como Júlia, Sabrina, Bianca e muitos outros que agora não lembro o título, mas li todos os que havia na biblioteca da escola, simplesmente pelo “gostar de ler” despertado pela professora Sônia.

Em um determinado período, minha família resolveu retornar para a cidade de Telêmaco Borba e novamente arrumamos nossos pertences e partimos para recomeçar a vida. Passamos por um período difícil até meus irmãos conseguirem emprego e certa estabilidade. Minha mãe foi trabalhar como diarista, limpando casas, para ajudar na renda familiar. Meu pai assumiu o trabalho no sítio, dando continuidade ao que ele sabia fazer, que era trabalhar com a terra para o sustento da família.

Meu pai não frequentou a escola, não aprendeu a ler e nem escrever o próprio nome; minha mãe estudou pouco tempo, apenas o suficiente para escrever algumas palavras e ler pequenos textos. Porém, são meus exemplos, tiveram uma vida extremamente difícil para sustentar os 8 filhos, mas seus ensinamentos e valores foram os melhores na formação dos filhos, independente da escassez de recursos financeiros. Ensinaram, com seu exemplo de vida, a honestidade, o respeito, a ética, a ser verdadeira e correta em minhas ações, jamais agindo para prejudicar outras pessoas. Me deram aquilo que eles tinham, mesmo com suas limitações, proporcionaram o melhor, me ensinaram o amor, a compaixão, enfim, os valores que levo comigo por toda minha vida.

Após o término da oitava série eu iniciei o ensino médio, optando pelo magistério, visando uma perspectiva de atuar como professora, pois tinha a “dona” Sônia como meu modelo e queria ser como ela. Quando comecei a fazer os estágios, foi muito gratificante, principalmente porque as professoras regentes sempre foram

muito acolhedoras, repassando seus conhecimentos e me dando oportunidades de aprender com seu exemplo em sala de aula.

No terceiro ano do magistério, aos 17 anos de idade, eu resolvi deixar a casa dos meus pais e fazer uma experiência na vida religiosa consagrada, junto à Congregação das Irmãs da Copiosa Redenção, na cidade de Ponta Grossa, e ali permaneci por 8 anos e meio. Foi uma decisão difícil a de deixar a casa dos meus pais, pois era muito nova e meu pai era evangélico, o que dificultou ainda mais para eles aceitarem e me darem permissão para entrar num convento católico. Como eu fui muito incisiva na minha decisão, meus pais acabaram aceitando e então fui admitida na Congregação das Irmãs da Copiosa Redenção. Num primeiro momento dei continuidade aos estudos do magistério, ao mesmo tempo que tinha formações sobre a vida religiosa que eu havia escolhido. Assim que terminei o período de formação e o ensino médio fui transferida para a Casa Santa Luiza de Marilac em Ponta Grossa, ali realizei atividades de acolhimento, auxílio e orientação ao público vinculado.

Essa casa, trata-se de um abrigo (Casa de Passagem) que acolhia adolescentes do sexo feminino encaminhadas pelo Conselho Tutelar e Juizado da Infância e Adolescência, para abrigamento por diversas situações ocorridas no contexto familiar. Lá elas permaneciam até que o fato gerador do abrigamento fosse solucionado. Inúmeros eram os desafios do trabalho, mas foi um período de crescimento e amadurecimento tanto pessoal quanto profissional. Convivíamos 24 horas com meninas que tinham experimentado/vivenciado todo tipo de violação de direitos, principalmente por parte das suas famílias biológicas. A grande maioria fazia uso de drogas lícitas e ilícitas, outras tinham passado por diversos abrigos, nos quais também tiveram seus direitos violados. Algumas chegavam no início de uma gestação, outras estavam no momento de conceber um bebê, aumentando nossos desafios.

Foram alguns anos enriquecedores nesse trabalho, ouvindo e acompanhando histórias de vida que ainda hoje se fazem presentes na lembrança, seja porque não tiveram um desfecho como gostaríamos, seja porque diversas delas hoje são mulheres que conseguiram modificar o curso da história que as levou até o abrigamento e, com muitas lutas, constituíram suas famílias, tem seus empregos, seus filhos e lutam para construir uma sociedade diferente e melhor para seus filhos.

Posteriormente fui transferida para a cidade de Curitiba, onde as irmãs desenvolviam trabalho junto ao Tribunal Eclesiástico, órgão da Igreja Católica, o qual tem, entre outras competências, julgar processos de nulidade de matrimônio da Igreja Católica. O nosso trabalho era administrativo, burocrático, porém, durante os processos de nulidade matrimonial, tomávamos conhecimento de situações que ocorriam na vida conjugal e levavam as pessoas à separação e em seguida buscar o Tribunal para conseguir a declaração de nulidade do sacramento do matrimônio.

No ano de 2000 comecei a graduação de Serviço Social na Pontifícia Universidade Católica do Paraná e no ano seguinte optei por deixar a vida religiosa e seguir outros caminhos. Como estava cursando a graduação, resolvi não voltar para casa dos meus pais que residiam em Telêmaco Borba, e uma das minhas irmãs, gentilmente me acolheu em sua casa e passei a residir com ela e seu esposo na cidade de Curitiba, para que eu pudesse continuar os meus estudos.

Passei a fazer estágio remunerado na COHAB (Companhia de Habitação de Curitiba) e foi onde me apaixonei ainda mais pela profissão de assistente social. Tive a satisfação de estagiar com a assistente social Kelly Mengarda Vasco, uma profissional fantástica, comprometida eticamente com a profissão, que lutava incansavelmente para garantir direito à moradia da população residente em áreas de risco que estavam em processos de realocação para outras áreas pela COHAB.

Passei a entender mais sobre o direito social à moradia, que não se completa sozinho, não basta apenas tirar uma família de uma área de risco e levá-la para outro lugar. É necessário prover os outros direitos como saneamento básico, água potável, energia elétrica, educação, saúde, trabalho, entre outros, que muitas vezes são ignorados quando se promove a realocação de famílias para outras áreas. Há que se organizar as condições desse novo local para onde as famílias serão realocadas, para não correr o risco de se continuar violando seus direitos.

Quando estava cursando o terceiro ano do curso de Serviço social, eu e outra colega de turma, irmã que a vida me deu no convento, a Ir. Silvonete, fomos convidadas pelo Pe. Antonio Carlos Zago, então pároco da Paróquia Nossa Senhora da Boa Esperança em Pinhais, para escrevermos um projeto social que ele sonhava em implantar na sua paróquia.

Era um sonho ousado, pois ele queria desenvolver algo voltado para a profissionalização e inserção de pessoas no mundo do trabalho, porém não tinha nem ideia de como começar e não dispunha de recursos financeiros para manutenção de

tal projeto. Contudo, ele percebia diariamente que inúmeras pessoas vinham até a igreja em busca de alimentos, medicamentos, leite para as crianças, entre outras solicitações. Isso o incomodava porque percebia que o auxílio dado era algo pontual, necessário naquele momento, mas que não estava ajudando as pessoas a saírem a situação em que se encontravam.

Ele via na profissionalização um caminho para auxiliar muitas famílias a encontrarem um emprego e garantir a sua própria subsistência, sem precisar mendigar na porta das igrejas ou dos equipamentos públicos. Principalmente porque nas visitas que fazia a diversas famílias, percebia muitos jovens e adultos desempregados, que além da baixa escolarização, não tinham nenhum curso profissionalizante, e isso dificultava ainda mais as famílias a saírem dessa condição.

Assim, após várias conversas, nós desenvolvemos o projeto e apresentamos ao padre que logo em seguida foi em busca de parcerias para colocar em prática o que tínhamos previsto. Imediatamente conseguiu apoio de pessoas da própria comunidade, empresários amigos, secretaria municipal de educação de Pinhais e o SENAI Paraná.

Utilizando-se de salas de catequese da sua paróquia, deu início ao projeto de profissionalização, que aos poucos foi tomando proporções maiores e as salas de catequese foram se tornando pequenas, demandando um espaço maior, pois a procura da comunidade era superior à capacidade de atendimento que as salas comportavam e pela necessidade de ampliação dos cursos ofertados.

Concomitante a esse crescimento, surgiu a necessidade de contratação de uma pessoa para o auxiliar no desenvolvimento do projeto, visto que o padre além de pároco, cursava psicologia e ainda ocupava o cargo de secretário de saúde do município, o que demandava muito do seu tempo e dedicação.

Assim, ele conseguiu firmar parceria com a Fundação Weiss Scarpa, uma ONG que atuava no município com uma creche e um lar para idosos. Nessa parceria estava prevista a contratação de uma pessoa para auxiliá-lo no desenvolvimento do projeto e ele me convidou e aceitei o desafio. Mudei-me para Pinhais e comecei a trabalhar como auxiliar administrativo, pois ainda estava cursando a graduação em Serviço Social. A Fundação reformou um local de sua propriedade e cedeu para ampliação do projeto. O novo espaço denominado Centro de Educação Profissional Comendador Umberto Scarpa foi inaugurado em janeiro de 2004, o que permitiu a implantação de novos cursos e o atendimento de um maior número de pessoas.

Em abril do mesmo ano, após a conclusão da minha graduação, fui contratada como assistente social no projeto, o que me possibilitou mais autonomia para desenvolver o trabalho e implantar o serviço social na instituição. Três anos depois, em junho de 2007, fui convidada a assumir a direção do Centro de Educação, função que ocupo até os dias atuais.

Portanto, neste ano, faz 20 anos que atuo nesta instituição. Aqui me realizo enquanto profissional e como pessoa, aqui encontrei minha segunda família, pessoas que partilham da mesma vontade de mudar o mundo, não importa a função que exerçam, sabem que seu trabalho faz a diferença na vida das pessoas. Nesses 20 anos de projeto social já atendemos mais de 30 mil pessoas nos diversos cursos ofertados gratuitamente.

Diariamente passam pela Fundação muitos adolescentes e jovens que não recebem apenas um curso profissionalizante, mas uma formação para a vida, pois não nos preocupamos apenas com a formação técnica, nos preocupamos com a formação humana, desenvolvendo valores, comportamentos e atitudes necessários para o indivíduo consciente de seus deveres e direitos.

Essa instituição me oportunizou pós-graduações em: Gestão de Políticas, Programas e Projetos Sociais pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná em 2004; Gestão Estratégica de Pessoas também pela PUC-PR; e MBA em Administração do Terceiro Setor pelo Centro Universitário Internacional Uninter em 2016.

No ano de 2017 tive a grata satisfação de ser aprovada no processo seletivo do mestrado profissional em Educação Profissional e Tecnológica no Instituto Federal do Paraná e novamente recebi todo apoio necessário para poder me dedicar aos estudos, inclusive quando da construção da dissertação, em que muitas vezes precisei me ausentar do trabalho para me dedicar à pesquisa e escrita da dissertação.

E assim ocorre com o Doutorado em Educação e Novas Tecnologias, que me encontro cursando neste momento e que tem demandado muitas horas ausentes do meu trabalho para poder me dedicar à leitura e escrita. Novamente recebo todo apoio necessário, o qual se dá no âmbito financeiro, para custear as despesas das mensalidades, o que foi extremamente importante e decisivo para eu aceitar esse novo desafio.

Esse ano, comemoramos 20 anos de existência do projeto de profissionalização, o qual nasceu de um sonho e transformou a vida de muitas

peessoas, inclusive a minha. Foram muitos desafios para chegarmos ao patamar que nos encontramos hoje, muitos aprendizados, muitos erros cometidos no meio do caminho, diversas incertezas, porém, o desejo de construir uma sociedade melhor e mais justa, com mais igualdade de oportunidades, guiaram toda essa jornada e continuarão guiando, enquanto aqui estivermos. Desse modo, a proposta da tese a seguir se articula com a minha história de vida.

Ainda preciso mencionar que nesse período de 20 anos eu me ausentei por um tempo da Fundação Weiss Scarpa e assumi um trabalho na Secretaria Municipal de Assistência Social de Pinhais, desempenhando a função de Diretora do Departamento de Proteção Social Especial, na Secretaria de Assistência Social. Nesse departamento se concentra o atendimento à população que se encontra em situação de risco pessoal e social, cujos direitos foram violados, tais como como o trabalho infantil; abuso e exploração sexual de crianças e adolescentes; pessoas em situação de rua; mulheres vítimas de violência; pessoas idosas ou com deficiência que passam por situação de violação de seus direitos; crianças e adolescentes afastadas do convívio familiar por situações de violação de seus direitos; adolescentes autores de ato infracional em cumprimento de medidas socioeducativas, dentre outros.

Como diretora desse departamento, os desafios foram imensos, pois trabalhar com a população que teve seus direitos violados requer uma estrutura física adequada, equipe multidisciplinar, interface com outras políticas públicas e com a rede não governamental; pois, devido à complexidade das situações, somente a assistência social não consegue dar conta das demandas e necessidades apresentadas, dentre as quais cita-se as políticas de saúde, esporte, lazer, cultura, educação regular e EJA, trabalho, dentre outras. O desenvolvimento dessas políticas requer do poder público realizar os investimentos necessários e dar condições para que o trabalho aconteça. Ou seja, é preciso dar prioridade a essa política pública, caso contrário, ela será sempre um assistencialismo e encarada como uma benesse e não como política pública que garanta o direito a seus usuários.

Desta forma, no meu entendimento, era necessário muito mais comprometimento do poder público para com esse departamento, e na minha avaliação, isso não ocorria, foi assim que após aproximadamente um ano eu pedi exoneração e voltei para a Fundação, espaço onde eu consigo desenvolver meu trabalho com total autonomia e liberdade, atendendo a população no âmbito da



qualificação e encaminhamento ao mundo do trabalho, direito fundamental do ser humano.

Porém, nesse período trabalhando na Secretaria Municipal de Assistência Social, eu conheci minha filha Maria Eduarda, aos 3 anos de idade e me apaixonei por ela, lutei judicialmente pela sua adoção e consegui, hoje ela é minha companheira de lutas e conquistas, de dores e alegrias. Caminhamos juntas nesta estrada e todos os dias peço a Deus para que ilumine os nossos passos e direcione nossas vidas e que ela se torne uma grande mulher.

Todos os dias quando eu acordo e saio da minha cama agradeço a Deus pela minha vida e por poder fazer a diferença na vida das pessoas que estão à minha volta, luto todos os dias por uma sociedade melhor e mais justa, onde todos tenham os mesmos direitos.

## 1. INTRODUÇÃO

O tema da educação profissional com foco na aprendizagem profissional está presente na minha vida desde o ano de 2003, quando iniciei os trabalhos em uma Fundação de Assistência Social em Pinhais, que busca, por meio da educação profissional, cumprir sua missão de promover ações voltadas à emancipação social, política e econômica, visando à formação de uma sociedade fundamentada em princípios éticos de liberdade, equidade, cidadania e democracia. Assim, a instituição onde desenvolvo minha prática profissional, uma Fundação enquadrada como Organização da Sociedade Civil, oferta cursos em parceria com entidades do sistema S (SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Profissional; SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial; SENAT – Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte; SESCOOP – Serviço Nacional de Aprendizagem Cooperativo).

Imersa no contexto da Aprendizagem, no ano de 2017 desenvolvi um estudo de mestrado profissional em Educação Profissional e Tecnológica no Instituto Federal de Educação do Paraná (IFPR), cujo objeto de estudo da dissertação foi verificar os impactos do curso de aprendizagem na vida de egressos de um curso de aprendizagem ofertado pela instituição, em parceria com o SENAI.

Foi um período de muito aprendizado e descobertas que pude descrever em minha dissertação, e ainda surgiram aspectos importantes que não foi possível abordar durante o mestrado, tendo em vista que o objeto de pesquisa escolhido era especificamente sobre o impacto do curso na vida dos egressos. Uma das questões que se tornaram perceptíveis durante o estudo, foi a inexistência de formação docente específica para atuação nos cursos de Aprendizagem, tendo em vista que a realidade na instituição em que atuo demonstrou que a maioria dos profissionais ingressantes na carreira docente na Aprendizagem não possuíam cursos de Licenciatura, e em alguns casos, não detinham formação em nível superior e atuavam na docência devido aos conhecimentos adquiridos em sua prática profissional na área técnica para que foram contratados; corroborando com o que diversos autores apontaram em seus estudos sobre a presença de professores não licenciados ministrando aulas na educação profissional e tecnológica.

Além disso, constatou-se a falta de pesquisa direcionada para o entendimento desse cenário, em que profissionais atuam na docência da educação profissional, mas inexiste uma formação específica para tal, conforme será aprofundado na sequência.

Diante disso, questiona-se: como se dá a formação dos professores que atuam nos cursos de aprendizagem profissional a partir da prática pedagógica?

A partir desse questionamento, espera-se que nesta pesquisa de doutorado seja possível ampliar as reflexões acerca da formação docente dos profissionais atuantes na aprendizagem profissional, propondo-se para tal as seguintes questões norteadoras:

Quem são esses professores? Qual é a sua formação? O que os levou a ministrar aulas na educação profissional? Como se dá a sua formação? As instituições onde trabalham, oferecem oportunidades de formação continuada? Quais saberes mobilizam em seu fazer docente? Quanto tempo estão dando aulas nesses cursos? Como se tornaram professores? Qual é seu vínculo trabalhista (CLT, contrato temporário, intermitente, RPA)?

Nesse contexto, a presente tese aborda a formação continuada de professores dos cursos de aprendizagem profissional, considerando que os docentes atuantes na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) aprendem a ser professores no exercício da prática da docência. Como afirma Machado (2011, p. 691), esses profissionais são admitidos “fiando-se apenas em formação específica e experiência prática”, tendo em vista a inexistência de cursos de Licenciatura voltados especificamente para essa área de atuação. Urbanetz (2011, p. 113) destaca que os “desafios impostos aos professores de qualquer nível ou modalidade de ensino apresentam-se à educação profissional”. Na atualidade, os desafios envolvem “o entendimento da diversidade cultural, das condições de aprendizagem dos alunos, dos contextos políticos e econômicos em que a produção científica e tecnológica se insere e quanto às questões éticas de relacionamento entre as pessoas e destas com a natureza” (URBANETZ, 2011, p. 113).

A questão orientadora da pesquisa se direciona para o entendimento da composição da profissionalização docente desses professores a partir de sua prática docente. Portanto, o presente estudo tem como **objetivo geral** compreender como ocorre a formação dos professores que atuam nos cursos de aprendizagem profissional e diante das demandas, propor um programa de formação continuada na perspectiva da profissionalização docente.

Como **objetivos específicos** são elencados:

1. Aprofundar os estudos sobre a educação profissional e a formação dos professores dessa modalidade de ensino e sobre a aprendizagem profissional;

2. situar o objeto de estudo nas produções acadêmicas por meio de um estudo do tipo estado da arte;
3. identificar as demandas entre desafios e dificuldades que os professores dos cursos de aprendizagem profissional encontram no seu cotidiano para seu desenvolvimento profissional como docentes;
4. traçar o perfil dos docentes que atuam nos cursos de aprendizagem profissional especificando gênero, faixa etária, sua formação, sua experiência profissional e o regime de trabalho a que estão submetidos;
5. identificar junto aos professores dos cursos de aprendizagem profissional, quais foram os determinantes para sua escolha pela docência nesta área;
6. apresentar como produto educacional resultante da pesquisa uma proposta de formação continuada que pode ser utilizada por diferentes entidades que desenvolvem cursos de Aprendizagem ou outras áreas.

Visando alcançar os objetivos propostos, a tese está organizada da seguinte forma:

Primeiramente está apresentada a contextualização da legislação da aprendizagem no Brasil, cuja gênese data de 1943, quando foi promulgada a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), Decreto-Lei 5.452/1943, o qual estabelece, em seus artigos 428 a 433, a obrigatoriedade por parte das empresas, da contratação de aprendizes, além de efetuar a matrícula deles nos cursos de aprendizagem. Denota-se a presença do tema no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/1990), que traz diversos artigos tratando sobre aprendizagem profissional, especificamente no Capítulo V, artigos 60 a 69, quando aborda o direito à profissionalização e à proteção no trabalho.

Como legislação específica para a Aprendizagem, no ano de 2000, foi promulgada a Lei 10.097 que altera os dispositivos da CLT e ficou conhecida como a Lei da Aprendizagem, trazendo mais detalhadamente diversos aspectos contidos na CLT. A Lei 10.097 foi regulamentada pelo Decreto Federal nº 5.598/2005, o qual ampliou a faixa etária dos aprendizes para até 24 anos, sendo que até então era considerado aprendiz a pessoa na faixa etária entre 14 e 18 anos. Diversas outras alterações ocorreram posteriormente na legislação da aprendizagem e que serão abordados nesta tese, no presente estudo focaremos na legislação a partir do ano de 2000, por se tratar do período em que ocorreram as mudanças mais significativas para

estruturação da aprendizagem no Brasil. Isso no que se refere aos estudos sobre a aprendizagem profissional, uma vez que sobre a história da formação dos professores da educação profissional, a abordagem textual ocorrerá desde a abertura da Escola Normal de Artes e Ofícios Venceslau Brás, em 1917, no Distrito Federal.

Importante destacar que os cursos de aprendizagem no Brasil eram ofertados prioritariamente pelas entidades do Sistema S, ou seja, eles tinham a primazia, e, caso não conseguissem atender a demanda das empresas, outras entidades poderiam desenvolvê-los, como é o caso de entidades da sociedade civil na qual a pesquisadora atua desde o ano de 2003.

Considerando a aprendizagem como mecanismo de inserção do adolescente/jovem no mundo do trabalho, esclarece-se que a concepção de trabalho desta tese é não apenas a do trabalho enquanto emprego e renda, mas enquanto realização humana. Nesse sentido, Saviani (2007) lembra que não é possível ao homem viver sem trabalhar, uma vez que é o trabalho que define a essência humana. Porém, com o advento da propriedade privada, o autor afirma que os proprietários conseguem viver sem trabalhar, apropriando-se do trabalho dos não proprietários, ou seja, pela exploração do trabalho alheio.

A essência humana, como já apontado, é definida pelo trabalho, o qual, conforme Saviani (2007), é a ação do homem sobre a natureza para transformá-la e desta forma, garantir a sua subsistência, fato que o diferencia dos animais, pois, “ao produzir seus meios de vida, o homem produz indiretamente sua própria vida material” (SAVIANI, 2007, p. 154). Assim, o autor, utilizando-se de Marx como sua referência, afirma que o homem não nasce homem, ele precisa aprender a ser homem, se fazer homem, se tornar homem, pelo trabalho, num processo educativo. Aqui encontramos os fundamentos ontológicos do trabalho em que “o produto dessa ação, o resultado desse processo, é o próprio ser dos homens” (SAVIANI, 2007, p. 155).

Ainda sobre os fundamentos ontológicos do trabalho, Ramos (2008, p. 3) nos traz a seguinte definição:

O trabalho, no sentido ontológico, como processo inerente da formação e da realização humana, não é somente a prática econômica de se ganhar a vida vendendo a força de trabalho; antes de o trabalho ser isto – forma específica que se configura na sociedade capitalista – o trabalho é a ação humana de interação com a realidade para a satisfação de necessidades e produção de liberdade. Nesse sentido, trabalho não é emprego, não é ação econômica específica. Trabalho é produção, criação, realização humana. Compreender

o trabalho nessa perspectiva é compreender a história da humanidade, as suas lutas e conquistas mediadas pelo conhecimento humano.

Considera-se então que as experiências advindas pelo exercício do trabalho podem ser uma possibilidade de emancipação do sujeito, ainda que o trabalho remunerado não se destine a essa finalidade. Nessa perspectiva, entende-se que a aprendizagem profissional é direcionada à formação técnico-profissional de adolescentes e jovens, à sua entrada de forma protegida no mundo do trabalho, respeitando sua condição peculiar de pessoa em desenvolvimento, contribuindo para uma educação cidadã. Assim, a concepção da educação para o trabalho é entendida como componente da educação integral (MIRANDA, 2003).

Passando a tratar especificamente da formação dos profissionais que atuam nos cursos de aprendizagem profissional, e diante da inexistência de legislação direcionada à formação docente para atuação nesta área, considera-se a formação continuada como elemento essencial para a profissionalização docente. Em especial, no entendimento de Martins e Romanowski (2010), as contribuições da formação continuada para o desenvolvimento profissional docente, a partir da prática e das experiências, se coadunam com a concepção de teoria como expressão da prática, “entendendo que as relações sociais básicas do modo de produção em diferentes momentos históricos se manifestam no interior das instituições educacionais, incidindo sobre as formas e práticas dos processos de formação docente” (MARTINS E ROMANOWSKI, 2010, p. 288). Com efeito, as relações sociais se materializam na prática educativa, o que implica em examinar essas práticas para compreendê-las em seus determinantes.

No desenvolvimento do presente estudo serão abordados conceitos de autores como Marise Ramos, Dante Henrique Moura, Maria Ciavatta, Lucília Machado, Acácia Kuenzer, entre outros; a partir dos quais foi possível reafirmar a ideia de que existe uma lacuna no processo de formação dos profissionais atuantes na aprendizagem profissional, tanto no que se refere à falta de legislação específica para o tema, quanto pela complexidade de uma possível oferta de cursos de Licenciatura, tendo em vista a amplitude de áreas de formação da educação profissional.

Na EPT, os professores, ao desenvolverem a prática docente, aprendem a profissão de um modo artesanal, mas quando essa prática passa por um processo de reflexão em que é analisada, avaliada e cotejada com referenciais teóricos, pode vir a ser compreendida e transformada. Nesse processo, essa prática se torna uma prática

explicada, interpretada, compreendida, ao permitir indicar quais são as concepções que a configuram. Trata-se de um arrancar o véu da obscuridade de uma prática ingênua para uma prática explicitada e consciente. Por isso, a importância deste estudo para contribuir com uma reflexão aprofundada acerca desse cenário, tendo em vista a carência de pesquisas relacionadas ao tema no banco de Teses e Dissertações da CAPES, conforme descrito no item 2 desta tese.

Desse modo, a investigação tomou como base de dados as respostas de professores que atuam na aprendizagem profissional, registradas em um questionário realizado via Google Formulário. A escolha pelo Google Formulário deve-se à possibilidade de incluir professores de diferentes regiões brasileiras pelo alcance de acesso. Na elaboração das questões do questionário foram observadas as recomendações de Melo e Bianchi (2015), tais como: (i) observar dados que favoreçam caracterizar os respondentes como público-alvo da investigação; (ii) preservar o anonimato; (iii) considerar o foco das questões atentando o campo de conhecimento em que se situa a investigação; (iv) ressaltar o formato das perguntas; (v) evitar questões longas. A análise dos dados foi feita considerando os preceitos da pesquisa qualitativa (LUDKE e ANDRÉ, 2013) e para o conteúdo das respostas, as recomendações de Bardin (2011) iniciada pela leitura flutuante seguida da codificação, que foi estabelecida considerando as indicações das respostas quanto à intensidade para definir as unidades de referência; dados que serão detalhados no tópico sobre a metodologia de pesquisa.

Para ampliar a compreensão da realidade abordada nessa tese considerou-se importante incluir a opinião da equipe técnica que atua no programa de aprendizagem profissional da instituição em que a pesquisadora atua. Essa equipe é responsável pela inserção dos adolescentes e jovens nos cursos de aprendizagem ofertados, bem como pelo seu encaminhamento e acompanhamento junto às empresas onde atuam como aprendizes, além do acompanhamento junto aos professores que atuam nos cursos de aprendizagem. O intuito dessa conversa, mesmo que feita informalmente, foi procurar ouvir dessas profissionais, que estão no dia a dia, tanto com os professores, como com os alunos, o que elas percebem que seria importante em termos de formação continuada para esses professores, e que poderia contribuir significativamente para melhoria do processo de ensino e aprendizagem dos adolescentes e jovens que frequentam os cursos ofertados.

Posteriormente, os dados do questionário respondido pelos professores e da entrevista não estruturada feita com a equipe técnica foram objetos de análise, cujo resultado será apresentado no desenvolvimento da proposta de programa de formação continuada, produto desta pesquisa; seguido de considerações, tendo como base os autores estudados para fundamentar a pesquisa.

Na sequência, é apresentado o Produto Educacional resultante desta tese, constituindo-se na proposta de um programa de formação continuada para os professores da aprendizagem profissional, o qual poderá ser utilizado para formação de outros professores, considerando que são assuntos que perpassam o cotidiano docente nos diversos níveis da educação.

Por fim, são apresentadas as considerações finais que indicam os resultados do desenvolvimento desta investigação com a tese que focaliza a formação continuada de professores dos cursos de aprendizagem profissional, considerando que os docentes atuantes na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) aprendem a ser professores no exercício da prática da docência.



## 2. ESTADO DA ARTE SOBRE A FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARA A APRENDIZAGEM PROFISSIONAL

O estado da arte toma como base as indicações de Romanowski e Ens (2006) e foi feito a partir de levantamento realizado no Banco de Teses e Dissertações da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), porém, não acessado diretamente pelo portal da CAPES e sim por meio do Portal Brasileiro de Dados Abertos<sup>1</sup>. Após o acesso ao portal, foi realizada a busca pela palavra CAPES, sendo então direcionada para uma área em que se pode transportar o banco de dados em planilha de Excel. Selecionado o formato, a plataforma disponibiliza diversas opções para acesso às informações da CAPES. Assim, optou-se por acessar as informações a partir do ano 2000, uma vez que a legislação mais específica sobre a aprendizagem profissional data desse ano. A plataforma apresenta as informações separadas por ano, o que permitiu fazer o download para o computador, salvar na versão Excel e, a partir de então, foi iniciada a busca pelas palavras-chave (descritores) mais relevantes para a pesquisa.

O banco de dados em formato Excel contém diversas informações em uma única planilha, tais como: o título do trabalho; resumo; nome do autor e do orientador (a), palavras-chave, área de concentração/conhecimento, data de defesa, endereço eletrônico para acesso ao arquivo onde consta a dissertação ou tese, entre outras. No Portal Brasileiro de Dados Abertos as informações estão concentradas em uma única planilha (por ano), ao passo que no Banco de Teses e Dissertações da CAPES é necessário abrir os trabalhos um a um para ter acesso a essas informações, o que demandaria maior tempo de buscas. Outra questão importante é que as dissertações ou teses anteriores à implantação da Plataforma Sucupira, embora constem no Banco de Teses e Dissertações, não tem informações como resumo, palavras-chave, área de concentração, nem mesmo o local onde o trabalho está arquivado. Para acesso a essas informações, é necessário fazer outra busca na internet para a localização do trabalho, que nem sempre é encontrado.

Por meio do Portal Brasileiro de Dados Abertos foram localizadas as informações até o ano de 2019, sendo que as informações referentes ao ano de 2020 ainda não estavam disponíveis na data em que a pesquisa foi finalizada. Após o download das planilhas no computador, foram iniciadas as buscas pelas palavras-

---

<sup>1</sup> Disponível no seguinte endereço: <http://dados.gov.br>.

chave ou descritores: Formação de Professores, Educação Profissional, Lei 10.097/2000, Menor Aprendiz, Adolescente Aprendiz, Aprendizagem Profissional. Importante destacar que o foco foi encontrar apenas teses que tratassem do tema, excluindo as dissertações, já que a pesquisadora está inserida em um programa de doutorado e importava verificar as teses que tratavam desse assunto.

Após a aplicação dos filtros, foi realizada a soma da quantidade de trabalhos que faziam referência às palavras selecionadas, de modo que se chegou ao seguinte resultado: Formação de Professores, 2054 trabalhos; Educação Profissional, 327 trabalhos; Lei 10.097/2000, 1 trabalho; Menor Aprendiz, 1 trabalho; Adolescente/Jovem Aprendiz, 2 trabalhos; Aprendizagem profissional, 39 trabalhos. Os dados estão representados na tabela a seguir:

**TABELA 1: LEVANTAMENTO DO ESTADO DA ARTE**

ANO	FORMAÇÃO DE PROFESSORES	EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	LEI 10.097/2000	MENOR APRENDIZ	ADOLESCENTE / JOVEM APRENDIZ	APRENDIZAGEM PROFISSIONAL
2000	22	4	0	0	0	0
2001	32	7	0	0	0	0
2002	41	5	0	0	0	0
2003	45	10	0	0	0	3
2004	52	3	0	0	0	1
2005	61	12	0	0	0	1
2006	60	8	0	0	0	0
2007	64	10	0	0	0	4
2008	89	5	0	0	0	1
2009	93	8	0	0	0	1
2010	111	13	0	0	0	0
2011	109	19	0	0	0	2
2012	120	21	0	0	0	0
2013	130	31	0	0	0	3
2014	177	25	0	0	1	2
2015	193	27	0	0	0	6
2016	213	39	0	1	0	2
2017	223	42	0	0	0	2

2018	219	38	0	0	0	3
2019		0	1		1	8
<b>Total</b>	<b>2054</b>	<b>327</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>39</b>

Fonte: elaborada pela própria autora, 2021

A escolha dos descritores foi para tentar mapear o máximo possível de teses cujos autores abordassem a formação dos professores para a educação profissional com foco nos cursos de aprendizagem profissional, ou mesmo que trouxessem quaisquer aspectos relacionados a esses professores. Entretanto, nenhum trabalho refere-se aos professores dessa modalidade de ensino, apenas à educação profissional como um todo. A expectativa maior era encontrar esses aspectos nas teses que trouxessem as palavras-chave: Lei 10.097/2000, Menor Aprendiz, Adolescente/Jovem Aprendiz e Aprendizagem Profissional; por serem as mais utilizadas e conhecidas no dia a dia e por serem comumente citadas pelas legislações que tratam do tema. Porém, em nenhuma delas foram encontradas referências a esses profissionais, o que demonstra a importância do estudo a respeito deste tema, bem como constitui-se um desafio para construir um trabalho em que não se encontram outros pesquisadores para auxiliar nas discussões.

Em outros trabalhos consultados, os autores relatam a dificuldade de encontrar pesquisas que tratem sobre a formação de professores para a educação profissional. É o caso de Urbanetz (2011, p. 32), que realizou uma pesquisa no Banco de Teses e Dissertações da CAPES no período de 2000 a 2009, e encontrou apenas 4 trabalhos tratando do tema, enquanto, no mesmo período, a autora constatou que 4695 trabalhos abordavam a formação dos professores em geral. Ao fazer a leitura dos resumos dos respectivos trabalhos, Urbanetz (2011) encontrou, ao todo, 58 trabalhos tratando da formação de professores para a educação profissional de forma secundária.

Outra pesquisadora que relata a pouca produção nessa área é Costa (2016, p. 28), que fez um levantamento no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, do período de 2003 a 2012, sobre a política para a formação de professores no Brasil. Sua busca resultou em 476 trabalhos, dos quais apenas 45 se referiam à Educação Profissional e Tecnológica e, mesmo assim, a grande maioria não tratava especificamente da formação dos professores da EPT, mas de outros temas que envolvem a educação profissional.

Esses dados evidenciam a necessidade de mais produções que abordem a formação de professores para a educação profissional e, principalmente, para a área específica dos professores dos cursos de aprendizagem profissional, somando-se ao presente estudo.

### 3. FORMAÇÃO DE DOCENTES PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Diversos autores apontam que a origem da educação profissional no Brasil se dá com a criação das Escolas de Aprendizes e Artífices, em 23 de setembro de 1909, em cada uma das capitais do Estado. Franco (2008, p. 51) refere-se a essa origem afirmando que “a formação profissional no Brasil nasceu primeiro de uma visão moralista do trabalho e assistencialista da educação de órfãos e desamparados”. Essa percepção está presente para Costa & Coutinho (2018), quando afirmam que:

o ensino técnico no Brasil tem sua gênese constituída sob bases ideológicas discriminatórias e elitistas, pois se destinava a preparar as crianças da faixa etária entre 10 e 13 anos da camada periférica da sociedade brasileira, os chamados pobres e desfavorecidos da sorte, para o aprendizado de um ofício, como um modo de salvar essas crianças das mazelas do mundo. Além disso, tinha um caráter disciplinador, visando a preencher o tempo ocioso dessas crianças, prevenindo-as, assim, da criminalidade. (COSTA; COUTINHO, 2018, p. 1635)

Criadas essas escolas, o governo deparou-se com um problema, a falta de professores especializados para atuar nos cursos, conforme apontamento feito por Peterossi (1994, p. 89), o qual afirma que “os docentes sempre foram antes profissionais, tomando aqui o termo no sentido de estar ligado ao mundo produtivo e ser retirado do mercado de trabalho”. Ou seja, não eram pessoas que tinham uma formação para a docência, pelo contrário, “eram selecionados diretamente entre os mestres de ofícios” (PETEROSSO, 1994, p. 89). Corroborando com esse aspecto, para Machado (2008, p. 10) “a formação de professores no Brasil, historicamente, foi permeada pela falta de concepções teóricas consistentes e de políticas públicas amplas e contínuas”, visão que é compartilhada também por Costa (2016).

Assim, uma das primeiras iniciativas de formação de professores para a educação profissional foi a abertura da Escola Normal de Artes e Ofícios Venceslau Brás, em 1917, no Distrito Federal, com o propósito de promover maior integração entre teoria e prática. Porém, ela foi fechada pouco tempo depois, em 1937, com a justificativa de que não atendia às exigências do setor industrial, já que havia muito mais mulheres frequentando os cursos do que homens. Destarte, vale ressaltar que o país estava vivendo um período de nacionalização da economia e de incentivos à industrialização por parte do Governo de Getúlio Vargas e, nesse sentido, Souza e Rodrigues (2017, p. 624) afirmam que:

Durante seus vinte anos de funcionamento, a Escola Normal de Artes e Ofícios Venceslau Brás foi bastante questionada em razão de sua real finalidade, haja vista ter sido concebida como um espaço para a formação de mestres para as oficinas escolares, o que não veio a se concretizar devido a preponderância da presença feminina nessa escola e conseqüente consolidação dos cursos voltados para esse público específico.

Em 1942, foi sancionado o Decreto Lei 4073, denominado Lei orgânica do ensino industrial, que estruturou e estabeleceu diretrizes organizativas para o ensino industrial. Em seu artigo 54, parágrafo 1.º, postulava-se que a formação de professores deveria ocorrer de forma pertinente, obedecendo às especificidades requeridas para o exercício de qualidade da profissão (MACHADO, 2013). Uma outra previsão foi a de que, entre as modalidades de ensino, deveriam figurar os cursos pedagógicos de didática do ensino industrial e administração do ensino industrial, algo que só passou a vigorar cerca de dez anos depois (SOUZA e RODRIGUES, 2017).

Em 1946, o Brasil fechou um acordo de cooperação educacional com os Estados Unidos, dando início assim à CBAI - Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial. Ocorreu que, logo na sequência, diversos diretores de estabelecimentos de ensino industrial foram aos Estados Unidos para participar de cursos de especialização. E ainda por intermédio dessa comissão foi realizado, no Rio de Janeiro, em 1947, o primeiro curso de aperfeiçoamento de professores do ensino industrial (MACHADO, 2015; SOUZA e RODRIGUES, 2017).

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em 1961, a formação de professores ficou estruturada, segundo Machado, (2015, p. 11) “em faculdades de filosofia, ciências e letras, os que se destinassem ao magistério no ensino médio. Em cursos especiais de educação técnica, os que se habilitassem para disciplinas do ensino técnico”. Estabeleceu-se, desta forma, a dualidade na formação de professores, uma vez que separou os locais de formação desses profissionais, além do fato de colocar os cursos de formação docente como especiais, definidos dessa forma no artigo 59 da LDB e que, segundo Machado (2013, p. 350), “até hoje a referência mais forte que se tem é a de que a formação docente para a educação profissional docente deve se dar em cursos especiais”.

Em 1968, por meio da Lei 5.540, conhecida como Reforma Universitária, foram instituídas novas exigências para a formação de professores, dentre elas, a exigência prevista no artigo 30, que determinou que:

A formação de professores para o ensino de segundo grau, de disciplinas gerais ou técnicas, bem como o preparo de especialistas destinados ao trabalho de planejamento, supervisão, administração, inspeção e orientação no âmbito de escolas e sistemas escolares, far-se-á em nível superior. (BRASIL, 1968).

Porém, de acordo com Machado (2013), essa exigência foi flexibilizada já no ano seguinte com a entrada em vigor do Decreto-Lei 464/1969, que possibilitou a realização do chamado exame de suficiência, enquanto não houvesse número suficiente de professores habilitados em nível superior, concedendo um prazo de cinco anos para que os referidos professores regularizassem sua situação.

Portanto, esta medida “serviu para regularizar a situação de um grande contingente de professores, administradores e especialistas que, à época da promulgação da Lei 5.540/68, estavam em exercício, mas não tinham o requisito exigido pela legislação” (SOUZA e RODRIGUES, 2017, p. 629).

Como a quantidade de professores em situação irregular era grande, foi instituído, em 1969, o Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para Formação Profissional (CENAFOR) que, sob forma de Fundação, estaria vinculado ao MEC e teria dentre suas finalidades previstas no art.º 3: “a preparação e o aperfeiçoamento de docentes, técnicos e especialistas em formação profissional” (BRASIL, 1969). Dessa forma, foram abertos Centros em estados brasileiros como Bahia, Rio Grande do Sul e Amazonas (MACHADO, 2013). A década de 1970 foi marcada por diversos Pareceres e Portarias do MEC/CFE referentes à formação de professores para a educação profissional, dentre eles, a Portaria Ministerial nº 339/70:

Essa portaria também tratou da criação dos cursos emergenciais denominados Esquemas I e II. O Esquema I, destinado aos portadores de diploma de nível superior, sujeitos à complementação pedagógica, e o Esquema II, para os portadores de diploma de técnico industrial de nível médio, para os quais, além das disciplinas constantes do Esquema I, se faziam necessárias disciplinas de conteúdo e correlativas (...) Até hoje podem ser encontrados professores formados nesses cursos e até quem vai buscar na universidade essas alternativas. (MACHADO, 2013, p. 354).

Nesse período estava em vigência a Lei 5.692/71, que estabelecia como obrigatoriedade a profissionalização para o ensino de segundo grau, o que, segundo Machado (2013, p. 358), “trazia grande demanda por formação de professores para as disciplinas especializadas”.

Ainda de acordo com Souza e Rodrigues (2017, p. 630), os cursos emergenciais I e II vigoraram até a criação da licenciatura plena para a formação especial de 2º grau, em 1977, por meio da Portaria nº 396; bem como a entrada em vigor da Resolução nº 3/77, que, dentre outras exigências, estabeleceu o currículo mínimo para essa graduação, além de estabelecer “um prazo de três anos para as adaptações necessárias para a transformação destes em licenciaturas”. Contudo, novamente houve a flexibilização desse prazo, pois, como afirma Machado (2013), bastava alegar falta de condições materiais e de recursos humanos para a implantação das licenciaturas, a fim de conseguir tal prorrogação.

Foi na década de 70 que ocorreu a transformação das Escolas Técnicas Federais de alguns estados brasileiros em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), com o objetivo de ministrar cursos de graduação e pós-graduação (*lato e stricto sensu*), licenciaturas para a formação de professores especializados para as disciplinas específicas do ensino técnico e tecnológico (BRASIL, 1978). Para Machado (2013), esse fato representou alguma perspectiva de mudança no que se refere à formação de professores, tendo em vista os objetivos a que essas instituições se propunham. Por outro lado, a autora afirma que houve questionamentos e preocupações por parte dos professores que tinham se formado por meio dos Esquemas I e II, se esses poderiam continuar assumindo a docência, uma vez instituída a licenciatura.

Com a Resolução 07/82 do CFE, veio a flexibilização da obrigatoriedade colocada até então, tornando opcional a formação desses professores, conforme destaca Machado (2013, p. 358):

O Conselho Federal de Educação aprovou outra Resolução (...) para tornar opcional a formação de professores da parte de formação especial do currículo de ensino de segundo grau, por via dos esquemas I e II ou por via da licenciatura plena. Ou seja, o que antes era entendido como provisório se tornou permanente e o prazo de três anos para a extinção dos cursos emergenciais deixou de existir.

Importante destacar ainda que, em 1982, por meio da Lei 7.044/82, foi retirada a obrigatoriedade de profissionalização no ensino de 2.º grau, ficando a critério das escolas a sua oferta.

Em 1986, os órgãos dedicados à formação de docentes para o ensino técnico que estavam vinculados ao MEC foram extintos, e suas responsabilidades foram



repassadas para a Secretaria de Ensino de Segundo Grau, a qual instituiu um grupo de trabalhos para elaborar propostas de cursos de Licenciatura Plena em Matérias Específicas do Ensino Técnico Industrial de Segundo Grau (MACHADO, 2013).

Com a promulgação da nova LDB, em 1986, estabeleceu-se formalmente a formação de professores para a educação profissional, mas “diretrizes nesse sentido têm sido estabelecidas sem conseqüente efetivação prática. Assim, o que se observa é a continuidade dos programas de formação de caráter especial e emergencial” (BARBOSA; MACHADO; AFONSO, 2020, p. 65).

Evidencia-se que, logo em seguida à LDB, é publicado o Decreto nº 2.208/97, que regulamentou o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da LDB e no seu artigo 5º desvinculou o ensino técnico do ensino médio, podendo ele ser na forma concomitante ou sequencial. Já no artigo 9º consta a seguinte previsão:

Art 9.º As disciplinas do currículo do ensino técnico serão ministradas por professores, instrutores e monitores selecionados, principalmente, em função de sua experiência profissional, que deverão ser preparados para o magistério, previamente ou em serviço, através de cursos regulares de licenciatura ou de programas especiais de formação pedagógica. (BRASIL, 1997).

Esse decreto deixou evidente a valorização da experiência prática, sobrepondo-se à formação teórica e pedagógica, afirmando inclusive que “esse viés é o que se constituiu como predominante na formação docente para a educação profissional” (MACHADO, 2013, p. 360).

Ainda no ano de 1997, o Conselho Federal de Educação publicou a Resolução 02/1997, que tratou sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio. No seu artigo 2º, especificou que os programas se destinavam a pessoas que possuísem diploma de nível superior em cursos relacionados à habilitação pretendida.

A Resolução estabeleceu ainda, em seu artigo 4º, a carga horária mínima para os programas, sendo de 300 horas para a parte prática e 240 horas destinadas à parte teórica, totalizando 540 horas. O artigo 8º ainda autorizou que as horas destinadas à parte teórica fossem ofertadas na modalidade à distância. Quanto a esse aspecto, Machado (2013, p. 360) observou que “houve rebaixamento significativo da carga horária comparativamente ao que se vinha praticando nos cursos especiais de

formação docente para a educação profissional”. Para a autora, isso demonstra mais uma vez a desvalorização da formação teórica e pedagógica dos professores da educação profissional, aliado ao fato de permitir ao concluinte dessa “formação aligeirada (...) direito a certificado e registro profissional equivalentes à licenciatura plena” (MACHADO, 2013, p. 360).

No ano de 2004, o Decreto nº 2.208/97 foi revogado pelo Decreto 5.154, de 23 de julho de 2004, que, por sua vez, permitiu novamente a integração da educação profissional ao ensino médio; possibilitando que ela fosse desenvolvida de maneira integrada, ofertada na mesma instituição e com matrícula única. Assim, a educação profissional poderia ocorrer de forma concomitante, ou seja, para aqueles alunos que já concluíram o ensino fundamental e estão cursando o ensino médio, poderia acontecer na mesma instituição de ensino ou em instituições diferentes com matrículas separadas. Também poderia ser ofertada de maneira subsequente, sendo esta última, destinada àqueles que já concluíram o ensino médio (BRASIL, 2004).

Com a promulgação da Lei 11.195/2005, houve uma expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, aumentando ainda mais a oferta dos cursos, tanto de técnicos, tecnológicos, como de graduação e pós-graduação (SOUZA e RODRIGUES, 2017). Sobre essa expansão, Manfredi (2016, p. 258) afirma que ela “se deu com a ampliação de suas funções para o Ensino Superior, transformando vários Cefets e escolas técnicas em Institutos Superiores de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs) e com a criação dos Institutos Federais de Educação (IFE) e Escolas Agrotécnicas Federais”.

Na mesma medida que se ampliou a demanda na oferta de cursos, aumentou a necessidade de contratação de docentes qualificados, o que na opinião de Machado (2015, p. 14) se constituiu como um “dos pontos nevrálgicos mais importantes que estrangulam a expansão da educação profissional no país”.

No ano de 2006, o Conselho Nacional de Educação aprovou o parecer 05/2006, que apreciou a Indicação CNE/CP Resolução nº 1/2002, sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para Cursos de Formação de Professores para a Educação Básica. Esse documento previu que:

os cursos de Licenciatura destinados à Formação de Professores para os anos finais do Ensino Fundamental, o Ensino Médio e a Educação Profissional de nível médio serão organizados em habilitações especializadas por componente curricular ou abrangentes por campo de conhecimento, conforme indicado nas Diretrizes Curriculares pertinentes;

Ainda em 2006, no mês de setembro, a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) realizaram o Simpósio Educação Superior em Debate: Formação de Professores para a Educação Profissional e Tecnológica, cujo objetivo era debater a formação de professores da educação profissional e tecnológica. O simpósio contou com a presença de pesquisadores que há anos vinham discutindo e debatendo sobre a importância do tema, principalmente pela superação da oferta dos programas de formação fragmentados e aligeirados. A partir de então, criou-se um grupo de trabalho (GT), coordenado pela professora Lucília Machado, o qual reuniu pesquisadores e gestores da área, tendo como finalidade elaborar propostas de licenciaturas para a formação de professores da educação profissional, bem como uma proposta de diretrizes curriculares a serem encaminhadas para aprovação do Conselho Nacional de Educação (COSTA, 2016, p. 181).

As propostas do GT ficaram da seguinte forma: I – Curso de licenciatura para graduados, com uma carga horária de 1200 horas (800 horas de formação didático pedagógica e 400 horas de estágio pedagógico supervisionado); II – Curso de licenciatura integrado com o curso de graduação em Tecnologia - a proposta para esse curso era acrescentar ao currículo do tecnólogo uma carga horária destinada às disciplinas pedagógicas, à Prática de Ensino e ao Estágio Supervisionado. Assim, o concluinte do curso teria 2 diplomas, o de graduação tecnológica e o de licenciatura; III - Curso de licenciatura para Técnicos de Nível Médio ou Equivalente, com carga horária mínima de 1200 horas, essa proposta de curso tinha como base, além do conteúdo mínimo estabelecido para uma licenciatura, uma carga horária para aprofundamento dos conhecimentos técnicos específicos; IV – Curso de Licenciatura para Concluintes do Ensino Médio, com uma previsão mínima de carga horária de 3.200 horas, voltado para a docência em cursos técnicos de nível médio (referente a ocupações não regulamentadas em Lei), ou seja, os formados poderiam dar aulas apenas dos conteúdos profissionais, no âmbito das bases tecnológicas do seu conhecimento (COSTA, 2016).

No ano de 2008, foi publicada a Lei 11.741, com a finalidade de alterar dispositivos da LDB, visando redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Entretanto, nada consta sobre a formação de professores para a educação profissional e tecnológica, ou seja, “mantinha-se a figura

do professor com experiência na área, formação técnica e uma alusão à sua formação em serviço, sem mais detalhamentos, prazos de execução ou programas específicos de seu desenvolvimento” (TOZZETO e DOMINGUES, 2020, p.178). De acordo com Costa e Malta (2018, p. 1637), somente a partir da Lei 11.741/08 é que “EPTNM passou a compor a educação básica como uma modalidade de ensino”, o que significa um avanço, pois até então, ela era tratada como uma modalidade de ensino independente.

A Resolução CNE Nº 6, de 20 de setembro de 2012, define as Diretrizes Curriculares da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, mantendo o sentido do Decreto n.º 5.154/04, no qual os cursos de educação profissional de nível médio podem ser ofertados de forma articulada e subsequente ao Ensino médio. Na forma articulada, ela pode ser desenvolvida de três maneiras: integrada; concomitante e concomitante na forma. A forma subsequente será ofertada somente aos estudantes que já concluíram o Ensino Médio (BRASIL, 2012).

Nesse sentido, a partir do momento em que há permissão para outras ofertas de educação profissional que não seja a integrada ao Ensino Médio, não se permite a formação integral do sujeito, mas se fortalece a dualidade entre a educação profissional e a educação geral, conforme afirmam Silva e Bernardim (2014, p. 31):

A previsão de Educação Profissional “não integrada” ao Ensino Médio, tanto na forma concomitante quanto na forma subsequente, não é mera questão curricular ou de organização do trabalho pedagógico escolar, permitindo inferir que ao manter percursos formativos fragmentados, divididos e não integrados, a escola reproduz e aprofunda a dualidade, marca histórica quando se trata do Ensino Médio.

Perpetua-se, assim, o que Ciavatta (2012) afirma sobre a formação para o trabalho manual versus trabalho intelectual, sendo o primeiro destinado aos filhos da classe trabalhadora, enquanto o trabalho intelectual seria reservado aos filhos das elites, contrariando os princípios da educação unitária, tecnológica e politécnica que visava a formação omnilateral dos trabalhadores e onde o trabalho era tido como princípio educativo (CIAVATTA; RAMOS, 2012) e não apenas como uma visão mercadológica para atender aos interesses do capitalismo.

Ainda com relação às Diretrizes, outro aspecto extremamente criticado por diversos autores é o currículo baseado em competências. A esse respeito afirma Silva (2004, p. 9): “a centralidade da noção de competências, como eixo articulador da

formação e da atuação profissional desloca, para o indivíduo, a responsabilidade de assegurar as condições de ingresso e permanência no emprego”. Ao contrário, o que se pretende com uma formação humana e integral é “superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar” (CIAVATTA e RAMOS, 2012, p. 25). As mesmas autoras afirmam que em um currículo orientado pelas competências, a escolha dos conteúdos se dará com a finalidade de desempenho profissional e “não a compreensão do exercício profissional como mediação de relações sociais de produção e dos processos produtivos como particularidade da realidade social” (CIAVATTA e RAMOS, 2012, p. 27).

A formação docente é tratada no artigo 40 das Diretrizes Curriculares, que previa que até o ano de 2020 deveria ser regularizada a situação de graduados que atuam na docência sem licenciatura, garantindo a esses o direito de participarem de cursos de formação pedagógica ou obterem a certificação da experiência docente. Previa ainda que esses cursos poderiam ser equivalentes a licenciaturas, ocorrendo da seguinte forma:

excepcionalmente, na forma de pós-graduação lato sensu, de caráter pedagógico, I - sendo o trabalho de conclusão de curso, preferencialmente, projeto de intervenção relativo à prática docente; II - excepcionalmente, na forma de reconhecimento total ou parcial dos saberes profissionais de docentes, com mais de 10 (dez) anos de efetivo exercício como professores da Educação Profissional, no âmbito da Rede CERTIFIC; III - na forma de uma segunda licenciatura, diversa da sua graduação original, a qual o habilitará ao exercício docente. (BRASIL, 2012, p. 12).

Em 1º de julho de 2015, a Resolução CNE Nº 2, define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Em seu artigo 2º, consta que essas diretrizes se aplicam à:

formação de professores para o exercício da docência na educação infantil, no ensino fundamental, no ensino médio e nas respectivas modalidades de educação (Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação a Distância e Educação Escolar Quilombola), nas diferentes áreas do conhecimento e com integração entre elas, podendo abranger um campo específico e/ou interdisciplinar. (BRASIL, 2015).

No artigo 9, consta a previsão de que os cursos de formação inicial para os profissionais do magistério para atuação na educação básica, em nível superior, compreendem: I - cursos de graduação de licenciatura; II - cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados; III - cursos de segunda licenciatura.

O Inciso II, quando foca na oferta de cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados, leva em consideração o grande número de profissionais de outras áreas de formação que atuam na educação profissional, sem a devida formação para o magistério, tais como, contadores, advogados, administradores, ou mesmo oriundos dos cursos de tecnologia (DAMASCENA; NASCIMENTO e MOURA, 2017).

Assim, o artigo 14 da Resolução CNE Nº 2/2015 aborda como deverão ser ofertados os cursos para atendimento a esse público, definindo que terão uma carga horária mínima, variando entre 1.000 (mil) a 1.400 (mil e quatrocentas) horas, dependendo do curso de origem do docente e da formação pedagógica pretendida; que a sua oferta será realizada por instituições de educação superior, preferencialmente universidades, que ofertem cursos de licenciatura. Define ainda a obrigatoriedade do estágio curricular supervisionado e estipula um prazo de 5 anos para que o MEC, em conjunto com outros órgãos, realize uma avaliação do desenvolvimento desses cursos e definam um prazo para sua extinção em cada estado da Federação (BRASIL, 2015). Percebe-se, de certa forma, algum avanço nesse sentido, com a previsão da oferta das licenciaturas pois, de acordo com Machado (2015, p. 15):

as licenciaturas têm sido apontadas como absolutamente essenciais por serem o espaço privilegiado da formação docente inicial e pelo importante papel que podem ter na profissionalização docente, para o desenvolvimento de pedagogias apropriadas às especificidades da educação profissional, o intercâmbio de experiências no campo da educação profissional, o desenvolvimento da reflexão pedagógica sobre a prática docente nesta área, o fortalecimento do elo entre ensino-pesquisa-extensão, pensar a profissão, as relações de trabalho e de poder nas instituições escolares, a responsabilidade dos professores, etc. (MACHADO, 2015, p. 15)

Importante destacar que todo o Capítulo VI trata da Formação Continuada dos Profissionais do Magistério, porém, sem uma menção específica sobre a formação continuada dos professores da educação profissional.

Tozzeto e Domingues (2020, p. 181), quando se referem à Resolução CNE Nº 6 de 20 de setembro de 2012, e à Resolução CNE Nº 2, de 1º de julho de 2015, afirmam que elas apresentam melhores perspectivas para pensar acerca da formação docente na Educação Profissional e Tecnológica, porém, que há um retrocesso quando da publicação da Lei 13.415/2017, conhecida como reforma do Ensino Médio. A referida legislação alterou diversos artigos da LDB, dentre eles, o artigo 61, Inciso IV, que passa a vigorar com a seguinte alteração:

IV - profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36; (BRASIL, 2017).

Mais uma vez o notório saber sobrepondo-se à formação pedagógica na docência da educação profissional e tecnológica, à medida que apenas o reconhecimento dos seus conhecimentos ou experiência profissional já é considerado suficiente para atuar como docente da educação profissional. A esse respeito, Costa e Coutinho (2018, p. 1648) fazem uma observação de que “ninguém se torna médico, engenheiro, advogado, por notório saber, então, por que ser conivente com a permissividade da docência poder ser exercida por profissionais das mais diversas áreas, sem, contudo, se formar para a profissão professor?”.

Corroborando com esse pensamento a afirmação de Damascena; Nascimento e Moura (2017, p. 9) de que isso “não apenas reforça a situação de docentes que não cursaram licenciaturas, como limita as possibilidades de se avançar em políticas de formação específicas para esse público”. Os mesmos autores ainda concluem que:

A formação dos professores para a educação profissional brasileira não foi tratada, no decorrer de sua história, por meio de políticas que se materializassem em ações perenes e articuladas que atendessem ao mesmo tempo tanto as necessidades específicas da área técnica/tecnológica quanto às especificidades da própria profissão, sendo os aspectos político-didático pedagógico os mais desvalorizados na perspectiva das exigências formativas (DAMASCENA; NASCIMENTO e MOURA, 2017, p. 11).

Em 05 de janeiro de 2021, por meio da Resolução CNE/CP n.º 1, foram definidas as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e

Tecnológica. De certa forma, essas diretrizes são oriundas do processo de reforma do ensino médio concretizado em 2017 por meio da Lei 13.415/2017.

Embora as diretrizes avancem em alguns aspectos da formação docente, elas receberam muitas críticas de diversos autores, incluindo uma nota de repúdio feita pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). Dentre os pontos destacados na referida nota está a crítica ao reconhecimento do notório saber para atender ao itinerário formativo, conforme previsto no inciso V do art. 36 da Lei nº 9.394/1996. Um trecho da nota apresenta a seguinte reflexão:

como se não bastasse, induz o leitor à ideia de que o docente desse itinerário, além de não precisar ser formado como tal, sequer precisa ter nível superior, mas, apenas, “dispor das competências necessárias para desenvolver nos estudantes as capacidades técnicas atinentes a um determinado perfil profissional”. O que nega, radicalmente, a profissão docente e ratifica a precarização da formação dos estudantes (ANPED, 2021, p. 6).

Autores como Moura e Lima Filho (2017, p. 125), afirmam que o reconhecimento do notório saber gera uma desqualificação e precarização do trabalho docente, já que dificilmente para os profissionais com notório saber a docência será sua atividade principal, pelo contrário, ela “se apresenta como uma atividade complementar, acumulada com outros vínculos, o que significa intensificação de trabalho, com a diversidade e simultaneidade de contratos temporários, e vulneráveis com consequências prejudiciais à qualidade do processo educativo” (MOURA; LIMA FILHO, 2017, p. 125).

Permitir que profissionais sem a devida formação docente atuem na formação profissional reflete a falta de interesse do Estado em implantar políticas permanentes para formação de professores e a conseqüente “negligência com o processo de ensino-aprendizagem, desvalorização da formação pedagógica, desqualificação dos cursos de licenciatura, desprezo pela universidade e sua inestimável contribuição para a formação de professores” (MACHADO, 2021, p. 61).

A autora ainda esclarece que a opção feita pelo governo, a partir da previsão do notório saber, por meio da resolução já mencionada, na educação profissional difere completamente do real significado do notório saber utilizado pelas universidades ao conceder esse título a profissionais que realmente tivessem o reconhecimento de sua atuação tanto em âmbito nacional quanto internacional. O que se pretende agora é a permissão para a contratação de professores sem licenciatura,



sem concursos públicos, com remunerações mais baixas, revelando a ausência de políticas públicas para a formação de professores (MACHADO, 2021).

Da crítica apresentada por Moura e Lima Filho (2017) denota-se que, a partir do momento que se admite o notório saber na educação profissional, tem-se um retrocesso na formação de professores, contrapondo-se à luta para que essa formação se dê em cursos de licenciatura, superando-se os cursos de formação aligeirados e fragmentados como se vê na história da educação profissional. Conforme assinala Machado (2021), os profissionais contratados por notório saber são privados de um plano de carreira, de uma remuneração digna. Na verdade, “submetem os sujeitos da aprendizagem à condição de cobaias de um experimento destinado a forjar professores por meio de ensaio e erro ao permitirem que o exercício da docência tenha um papel secundário para o professor, sem se preocupar com a qualidade do ensino e da aprendizagem” (MACHADO, 2021, p. 62).

Nesse sentido, as Diretrizes representam um retrocesso, reforçando ainda mais a dualidade e precariedade já existente ao longo da história da educação profissional, e que, de acordo com Machado (2015), as exigências que se colocam para os docentes da educação profissional, hoje, são mais altas, não bastando simplesmente o padrão do artesanato, em que o aluno deveria seguir os passos do mestre, contexto em que os instrutores eram selecionados nas empresas, numa perspectiva que bastava saber fazer. Faz-se necessário, portanto:

superar o histórico de fragmentação, imprevisto e insuficiência de formação pedagógica que caracteriza a prática de muitos docentes da educação profissional de hoje, implica reconhecer que a docência é muito mais que mera transmissão de conhecimentos empíricos ou processo de ensino de conteúdos fragmentados e esvaziados teoricamente. Para formar a força de trabalho requerida pela dinâmica tecnológica que se dissemina mundialmente, é preciso um outro perfil de docente capaz de desenvolver pedagogias do trabalho independente e criativo, construir a autonomia progressiva dos alunos e participar de projetos interdisciplinares (MACHADO, 2015, p. 15).

Percebe-se, portanto, que a história da formação de professores para EPT é marcada por reveses sem ter sido efetivada, o que não permite uma avaliação das possibilidades de um curso de formação básica. Assim, permanece a formação dos professores legada a iniciativas esparsas e, na maioria das vezes, compete ao próprio professor a responsabilidade por sua formação.

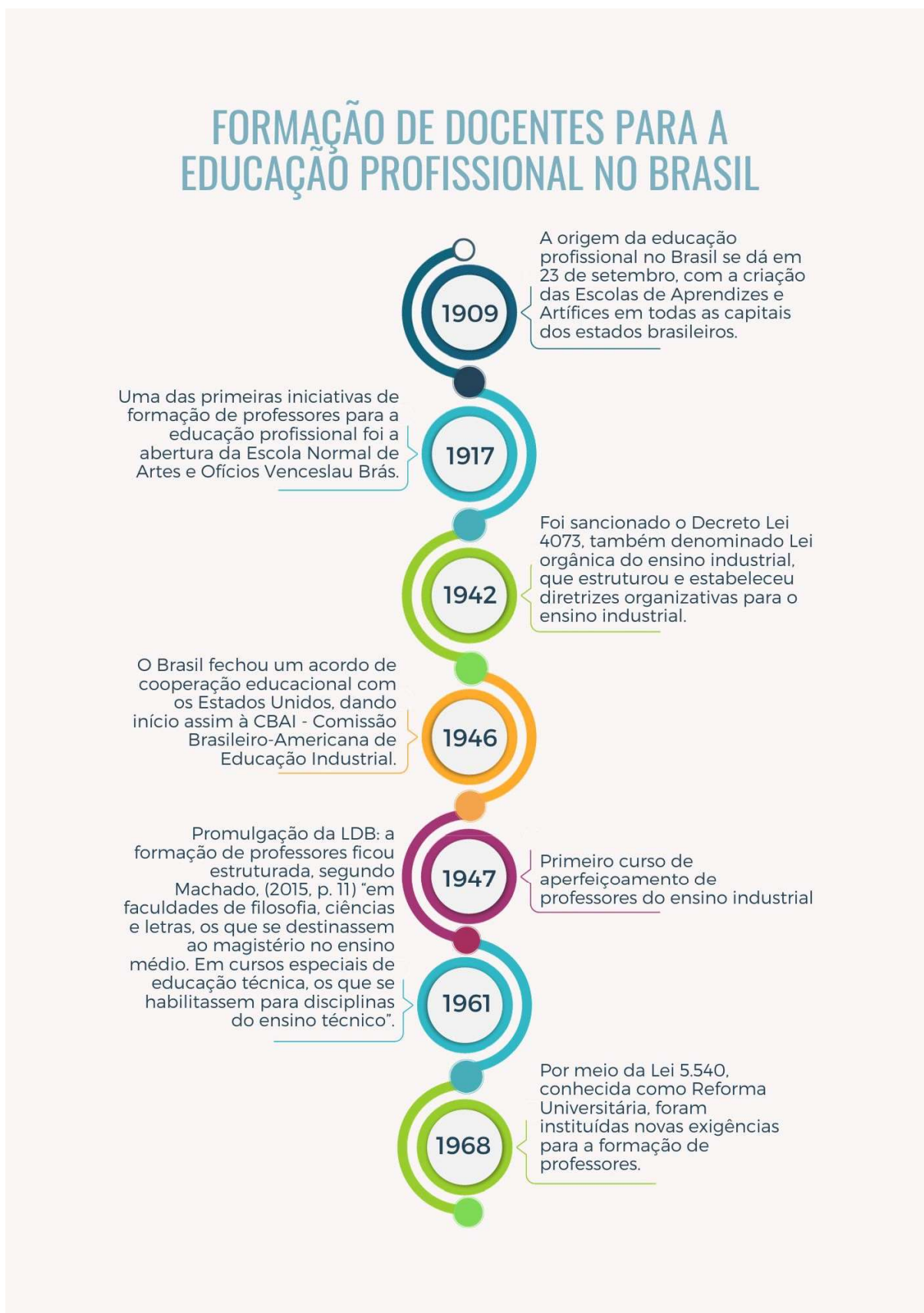
Nessa perspectiva, o estudo focalizado na presente tese examina a

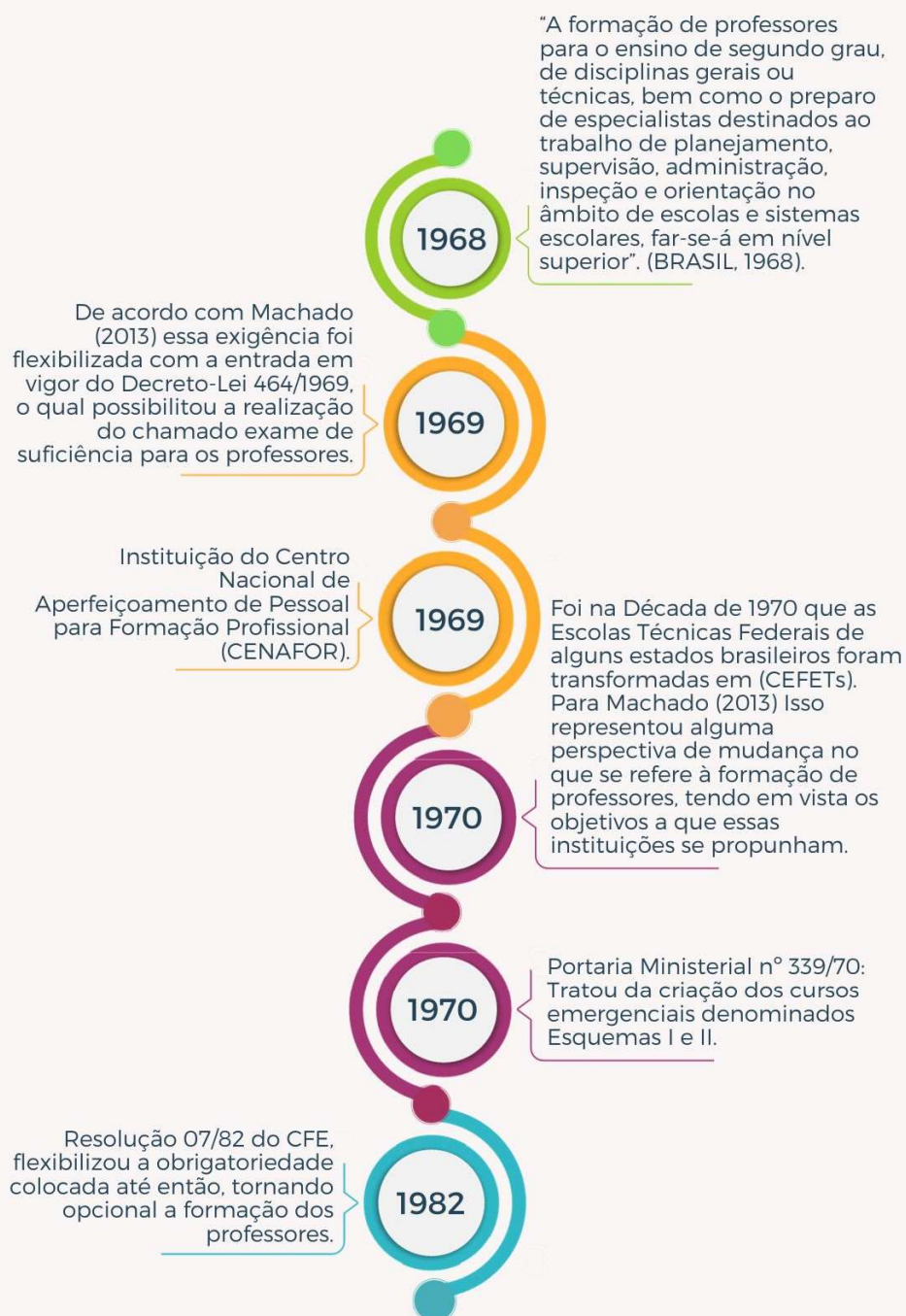
composição dessa formação e parte da pesquisa foi publicada no artigo “Formação continuada de professores para cursos de aprendizagem profissional” (PUPO e ROMANOWSKI, 2022).

Tendo em vista o estudo estar direcionado aos docentes atuantes em cursos de aprendizagem profissional, no próximo tópico são apresentadas as características dessa modalidade de ensino.

Com a finalidade de síntese em relação às determinações legais, está apresentada a seguir, na Figura n.º 1, uma linha do tempo com as principais indicações sobre a formação de professores da educação profissional; para sua elaboração foi empregada a ferramenta online CANVA.

Figura 1: Linha do tempo sobre a formação de professores da educação profissional.









Fonte: elaborado pela autora, 2023

A partir do que foi apresentado no presente capítulo, conclui-se que a formação do professor para a educação profissional tem sido destacada pelos autores como deficitária e sem o devido reconhecimento pelas políticas públicas, por meio de ações aligeiradas, emergenciais, descontínuas e fragmentadas (Costa, 2016), o que pode ser percebido pelo estudo das legislações que tratam do assunto e que já foram elencadas nesta tese.

Assim, Urbanetz (2011) já apresentava a formação de professores para a educação profissional como "uma ilustre desconhecida", mesmo reconhecendo a intensidade dos debates sobre o tema nos "últimos 5 anos". Dez anos após a publicação do seu trabalho, outro pesquisador dá sequência à pesquisa e chega à conclusão de que "essa formação não é mais uma desconhecida, mas uma ilustre

esquecida” (SOUZA, 2022, p. 1089). O autor chega a essa conclusão quando faz um estudo nos anais da ANPED, especificamente nos Grupos de Trabalho (G.T) 8 e 9, no período de 2010 a 2021, e encontra apenas 9 trabalhos que tratam da formação de professores para a EPT, ou seja, 2,4% do total de trabalhos apresentados nos GTs pesquisados. Assim, o autor manifesta sua surpresa com essa constatação:

Surpreende-nos o fato de, no GT 9, só termos encontrado 4 publicações de um total de 168 nas reuniões nacionais durante uma década, representando apenas 2,4%. Como sabemos, esse GT trata diretamente da relação trabalho e educação e nele se reúnem pesquisadores cujos estudos são referências quando abordamos a formação docente para a EPT e que, geralmente, encontram-se presentes nesses encontros participando de mesas redondas, realizando conferências e ministrando minicursos (SOUZA, 2022, p. 1089).

É consenso que o tema da formação de professores para a educação profissional não é novo, que é de extrema importância, porém, nunca foi tratado com a devida seriedade, principalmente pelo Estado, que se exime de sua responsabilidade, deixando muitas vezes para a iniciativa privada, atribuições que deveria assumir. Tal fato é reconhecido inclusive pelo CNE, o qual, no parecer CNE/CP nº 17/2020, assim se posiciona:

A formação de professores para a Educação Profissional é um assunto extremamente preocupante, visto que não existe formação sistematizada de professores para esta modalidade de educação, com exceção de alguns Institutos Federais e Estaduais e Instituições Especializadas em Educação Profissional. Faz-se necessária uma ação conjunta do Ministério da Educação com os sistemas de ensino para a elaboração de um plano nacional específico para a formação de professores para a Educação Profissional e Tecnológica. Esse problema não é novo, mas, a rigor, nunca foi tratado com a devida seriedade (BRASIL, 2020, p. 16).

Ao mesmo tempo que reconhece que o assunto é extremamente preocupante, não se percebe um movimento para mudar a realidade. Pelo contrário, pois no mesmo parecer, o Conselho Nacional de Educação reconhece e defende o notório saber, previsto na Lei nº 13.415/2017 e abordado anteriormente nesta tese, com a análise de suas consequências para a educação profissional e principalmente no que se refere à formação dos professores da EPT.

Além disso, percebe-se a falta de financiamento da educação profissional e tecnológica, com cortes significativos de recursos para a Rede Federal, sendo que só no ano de 2022 foram contingenciados R\$ 300 milhões das instituições que compõem

a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica<sup>2</sup>. Tais cortes de recursos trouxeram impactos seríssimos para as instituições, que estavam executando o seu planejamento e tiveram que se readequar e renunciar a muitos serviços essenciais ao seu funcionamento. Nesse sentido, muitos alunos foram prejudicados, já que esse corte de recursos afeta diretamente o incentivo à pesquisa, retirando o apoio financeiro de um número imenso de alunos/pesquisadores que se utilizam desses recursos para garantir sua permanência nessas instituições.

Nesse sentido, Souza (2022, p. 1090), utilizando-se de Kuenzer (2011) como sua referência, afirma que “os problemas são velhos e os desafios são muitos”, no que se refere à formação de professores da educação profissional no Brasil, que só serão superados com a implantação de políticas públicas efetivas e consistentes, as quais considerem todas as especificidades da EPT e seus fundamentos, e que sejam superadas as iniciativas emergenciais e fragmentadas que estão presentes desde a origem da formação de professores para a EPT.

A partir do cenário apresentado, relacionado à formação de professores da EPT, no próximo capítulo apresenta-se uma abordagem mais detalhada a respeito da aprendizagem profissional no Brasil, modalidade na qual se encontra o objeto desta pesquisa.

---

<sup>2</sup> Disponível em: <https://www.ifms.edu.br/noticias/2022/ifms-emite-nota-sobre-contingenciamento-orcamentario>.



#### 4. CARACTERIZAÇÃO DA APRENDIZAGEM PROFISSIONAL

A aprendizagem profissional é um programa de qualificação profissional e inserção no mundo do trabalho, podendo se constituir em uma estratégia de enfrentamento ao trabalho infanto-juvenil. Está prevista no artigo 7, inciso XXXIII, da Constituição Federal, que ao mesmo tempo proíbe o trabalho a menores de 16 anos, ressalvando a condição de aprendiz; prevista no artigo 62 do Estatuto da Criança e do Adolescente e na Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, especificamente nos artigos 428, 429, 430, 431, 432 e 433, que preveem a formação técnico-profissional metódica a adolescentes na faixa etária de 14 a 24 anos, exceto para pessoas com deficiência, hipótese em que não há limite de idade, visando sua contratação como aprendizes.

Um grande marco na aprendizagem profissional foi a promulgação da Lei 10.097/2000, a qual alterou os artigos da CLT e trouxe maior clareza sobre a aprendizagem profissional e sua efetivação. Em 2005, essa lei foi regulamentada, por meio do Decreto 5.598, o qual, além de regulamentar a contratação de aprendizes, deu outras providências no que diz respeito à aprendizagem profissional. Em 2018, esse decreto foi revogado e substituído pelo Decreto 9.579, o qual sofreu diversas alterações e teve vários artigos revogados pelos Decretos que vieram na sequência, quais sejam, o Decreto 11.061, de 2022 e 11.479, de 2023, sendo esse último, o que está em vigor até o momento da construção desta tese.

Além dessa legislação, a aprendizagem ainda é regida por portarias do MPTE - Ministério Público do Trabalho e Emprego, dentre elas, ainda em vigência durante o período da pesquisa, as Portarias SEPEC/ME 4.089, de 22 de junho de 2021<sup>3</sup> e MPT N.º 671, de 08 de novembro de 2021<sup>4</sup>.

A legislação prevê que estabelecimentos de qualquer natureza que tenham ao menos 7 empregados contratados, e se submetam ao regime da CLT, têm a obrigatoriedade de contratar adolescentes e jovens na condição de aprendizes, num percentual mínimo de 5% e máximo de 15% do seu quadro de funcionários, cujas funções demandem formação profissional. Para o cálculo da cota entram inclusive as

---

<sup>3</sup> Autoriza a execução das atividades teóricas e práticas dos programas de aprendizagem profissional na modalidade à distância.

<sup>4</sup> Regulamenta disposições relativas à legislação trabalhista, à inspeção do trabalho, às políticas públicas e às relações de trabalho. Os artigos 314 ao 397 são os que se referem à Aprendizagem Profissional.

funções nas quais não são permitidas a colocação de aprendizes abaixo de 18 anos. Devem-se excluir do cálculo as funções que exijam nível de escolaridade técnico ou superior e as funções de direção e cargo de confiança. O artigo 56 do Decreto 9579/2018, prevê que as microempresas e empresas de pequeno porte, além das entidades sem fins lucrativos que tenham por objetivo a educação profissional, estão desobrigadas da contratação de aprendizes.

Algumas empresas encontram dificuldades para o cumprimento da cota estabelecida pela legislação, tendo em vista a peculiaridade das atividades ou do local de trabalho. Essas empresas estão descritas no parágrafo primeiro do artigo 374 da Portaria TEM 671/2021, sendo de “asseio e conservação; segurança privada; transporte de carga; transporte de valores; empresas cujas atividades desenvolvidas preponderantemente estejam previstas na Lista das Piores Formas de Trabalho Infantil - Lista TIP”, dentre outras. Nesses casos específicos, existe a possibilidade de que a contratação aconteça pela empresa, porém, as atividades práticas podem ser desenvolvidas em outros locais, nas chamadas entidades concedentes das atividades práticas, previstas no artigo 315, inciso XII da Portaria TEM 671/2021, quais sejam: “os órgãos públicos, as organizações da sociedade civil, e as unidades do sistema nacional de atendimento socioeducativo” (SINASE). Nesses casos é necessária uma autorização da Secretaria Descentralizada do Ministério do Trabalho e a assinatura de um Termo de Compromisso.

Essa permissão que a legislação concedeu para as empresas, possibilita a abertura de muitas vagas de aprendizes, pois agora não restam objeções para a não contratação, pois a parte prática pode ser desenvolvida em outros locais. Dessa forma, elas cumprem a cota e possibilitam a inserção de novos adolescentes e jovens na aprendizagem profissional. Por muito tempo as empresas não conseguiam cumprir a cota, já que os locais permitidos para a colocação de aprendizes eram restritos a setores administrativos, os quais geralmente eram pequenos e não comportavam a quantidade de aprendizes necessários.

Para que a contratação de aprendizes ocorra, é necessário firmar um contrato de aprendizagem entre a instituição formadora, a empresa contratante, o adolescente/jovem e seu responsável, quando o aprendiz ainda não tiver 18 anos completos. Para que o contrato seja válido, alguns requisitos são necessários, dentre eles: anotação em Carteira de Trabalho e Previdência Social; matrícula e frequência do aprendiz à escola, caso ele ainda não tenha terminado o ensino médio; matrícula

em programa de aprendizagem desenvolvido por uma entidade qualificada em formação técnico profissional. O artigo 377 da Portaria MTP 671/2021 estabelece que no contrato devem conter, no mínimo, as seguintes informações:

I - o termo inicial e o termo final, necessariamente coincidentes com o prazo do curso de aprendizagem; II - nome e número do curso em que o aprendiz está vinculado e matriculado, com indicação da carga horária teórica e prática e obediência aos critérios estabelecidos na regulamentação do Ministério do Trabalho e Previdência; III - a função, as jornadas diária e semanal, de acordo com a carga horária estabelecida no curso de aprendizagem, e o horário das atividades teóricas e práticas; IV - a remuneração pactuada; V - os dados do empregador, do aprendiz e da entidade qualificadora; VI - o local de execução das atividades teóricas e práticas do curso de aprendizagem; VII - a descrição das atividades práticas que o aprendiz desenvolverá durante o curso de aprendizagem; e VIII - o calendário de aulas teóricas e práticas do curso de aprendizagem (BRASIL, 2021).

O artigo 53 do Decreto 9.579/2018 estabelece que a prioridade na oferta das vagas de aprendizagem seja para adolescentes na faixa etária de 14 e 18 anos, exceto em alguns casos, nas quais as atividades não forem permitidas para essa faixa etária. Nesses casos, poderão ser ofertadas oportunidades para jovens na faixa etária de 18 a 24 anos, priorizando aqueles que se encontrem em situações de risco e vulnerabilidade social, dentre eles:

adolescentes egressos do sistema socioeducativo ou em cumprimento de medidas socioeducativas; jovens em cumprimento de pena no sistema prisional; jovens e adolescentes cujas famílias sejam beneficiárias de programas de transferência de renda; jovens e adolescentes em situação de acolhimento institucional; jovens e adolescentes egressos do trabalho infantil; jovens e adolescentes com deficiência; jovens e adolescentes matriculados em instituição de ensino da rede pública, em nível fundamental, médio regular ou médio técnico, incluída a modalidade de educação de jovens e adultos; e jovens desempregados e com ensino fundamental ou médio concluído em instituição de ensino da rede pública (BRASIL, 2018).

Nesses casos, pode ser utilizado o cumprimento alternativo da cota, nas entidades concedentes da prática profissional, como mencionado neste texto. Essa previsão permite o atendimento de um contingente significativo de adolescentes e jovens que estão à margem dos programas de aprendizagem, além de estarem à margem de outros direitos, os quais lhes foram negados por anos, como a educação, esporte, saúde, alimentação, entre outros.

É um público que, normalmente, não passa nos processos seletivos que as empresas fazem no momento da contratação de aprendizes, exceto aquelas que tem

uma política voltada para as questões sociais e de inclusão. Estão fora da idade-série, e não conseguem mais voltar para a escola regular; alguns estão em cumprimento de medidas socioeducativas devido a algum ato infracional cometido, e por isso enfrentam preconceitos; muitos desses, conforme descrevem algumas organizações, não se encaixam no perfil das empresas.

A aprendizagem é uma oportunidade para que esse público consiga trilhar caminhos diferentes, com a mediação e o trabalho da equipe das entidades envolvidas no processo, desde a entidade formadora, a empresa contratante e a entidade concedente da prática profissional. O trabalho desenvolvido por essas entidades e o funcionamento dos programas de aprendizagem serão apresentados no tópico a seguir.

#### 4.1 ENTIDADES FORMADORAS, PROGRAMAS E CURSOS DE APRENDIZAGEM PROFISSIONAL

Como mencionado nesta tese, a prerrogativa para a oferta dos programas de aprendizagem profissional era das entidades do chamado Sistema S, ou seja: SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial; SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial; SENAR – Serviço Nacional de Aprendizagem Rural; SENAT – Serviços Nacional de Aprendizagem do Transporte e SESCOOP - Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo.

Posteriormente, a legislação ampliou essa rede, uma vez que as entidades mencionadas não conseguiam atender toda a demanda da aprendizagem profissional. Assim, o Decreto 9.579/2018 prevê em seu artigo 50 que as entidades qualificadas em formação técnico profissional, além do Sistema S são: as escolas técnicas de educação; entidades de prática desportiva das diversas modalidades filiadas ao Sistema Nacional do Desporto e aos Sistemas de Desporto dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, além das entidades sem fins lucrativos cujos objetivos estejam voltados à assistência ao adolescente e à educação profissional, devidamente registradas nos Conselhos Municipais dos Direitos da Criança e do Adolescente.

Tanto as entidades ofertantes dos programas de aprendizagem, como os cursos a serem ofertados, deverão ser cadastrados no Cadastro Nacional de Aprendizagem Profissional (CNAP), de acordo com a Portaria 723, de 23 de abril de

2012, alterada pela Portaria 671 de 2021. Trata-se de um sistema informatizado, disponibilizado pelo Ministério do Trabalho, no qual as entidades ofertantes dos programas de aprendizagem profissional são habilitadas, mediante preenchimento de uma série de informações. Após a sua habilitação as entidades procedem o cadastramento dos programas de aprendizagem, dos cursos e dos aprendizes matriculados.

Para solicitar a habilitação, as entidades deverão apresentar documentos que comprovem a estrutura física adequada para a realização dos cursos, além de documentos como Estatuto ou Contrato Social da entidade e inscrição nos Conselhos Municipais da Criança e do Adolescente, no caso das organizações da sociedade civil. Já para as classificadas como entidades de prática desportiva, deverão apresentar comprovante de filiação aos sistemas do desporto nacional, estadual ou municipal. No que se refere aos Serviços Nacionais de Aprendizagem e às escolas técnicas de educação, o artigo 328 da Portaria MTE 671/2021 prevê que elas deverão se cadastrar no CNAP, mas não se submetem ao processo de habilitação da entidade.

Os programas de aprendizagem estão categorizados da seguinte forma: por ocupação, em arcos ocupacionais, programas específicos dos Serviços Nacionais de Aprendizagem; e cursos de Técnico de Nível Médio, sendo que esses últimos constam do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos do Ministério da Educação. Abaixo elenca-se a caracterização dos programas, de acordo com o Art. 315, inc. XVIII, da Portaria MTP 671/2021:

a) tipo ocupação: programa de aprendizagem destinado a qualificar o aprendiz em determinada e específica ocupação; b) tipo arco ocupacional: programa de aprendizagem destinado a qualificar o aprendiz para um determinado agrupamento de ocupações que possuam base técnica próxima e características complementares; c) tipo múltiplas ocupações: programa destinado a qualificar o aprendiz em determinado agrupamento de ocupações variadas; e d) tipo técnico de nível médio: programa de aprendizagem no qual a parte teórica da aprendizagem profissional corresponde, integral ou parcial, ao curso técnico de nível médio. (BRASIL, 2021)

De acordo com o artigo 332 da Portaria MTP 671/2021, os programas devem apresentar as seguintes informações: tipo do programa; nome do programa; faixa etária permitida; CBO (s) associada(s) ao programa; carga horária teórica e prática, mínima e máxima; e competências profissionais envolvendo conhecimentos, habilidades e atitudes mais relevantes desenvolvidos pelo programa.

Os cursos a serem ofertados pelas entidades deverão estar vinculados ao Catálogo Nacional de Programas de Aprendizagem Profissional (CONAP), o qual foi elaborado em consonância com a Classificação Brasileira de Ocupações (CBO). Seu principal objetivo é orientar as entidades na elaboração dos cursos de aprendizagem profissional.

O CONAP está organizado em programas que preveem na sua estruturação as competências relacionadas às ocupações, além de elencar as atividades que serão desenvolvidas pelo profissional e a faixa etária para a realização das atividades, a carga horária total dos programas, bem como os níveis de complexidade técnica das ocupações. Sua publicação é quadrimestral, o que permite a inclusão de novos programas, de acordo com a demanda, após aprovação da Secretaria de Políticas Públicas de Emprego. Em sua última versão, de fevereiro de 2022, o CONAP contava com 1064 programas cadastrados, exceto os de nível técnico, que constam no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos do Ministério da Educação.

Assim, a oferta de qualquer curso de aprendizagem deve se enquadrar em uma das modalidades dos programas cadastrados no CONAP, de acordo com a caracterização das entidades ofertantes, respeitando sempre as normativas que regem a aprendizagem profissional, de forma a não descaracterizá-la; garantindo a formação técnico-profissional metódica a adolescentes e jovens, sua entrada de forma protegida no mundo do trabalho, respeitando sua condição peculiar de pessoa em desenvolvimento, conforme preconiza o Estatuto da Criança e do Adolescente.

Portanto, antes da oferta dos cursos de aprendizagem, a entidade qualificadora deverá proceder o cadastro do mesmo no CNAP, sendo que o artigo 336 da Portaria MTP n.º 671/2021 determina que os cursos ofertados pelas entidades deverão apresentar as diretrizes para esses cursos, desde seus objetivos e conteúdos fundamentais de aprendizagem. É uma proposta abrangente, na perspectiva de formação para o trabalho; do desenvolvimento pessoal, social e cultural; articulação com a escolarização e com o Estatuto da Criança e do Adolescente. Os conteúdos envolvem a aprendizagem da leitura, escrita, raciocínio matemático, compreensão do trabalho e dos direitos dos trabalhadores, conhecimentos sobre as tecnologias digitais, processo de humanização e formação humana, entre outros.

No que se refere à carga horária teórica e prática, ambas devem estar previstas no contrato de aprendizagem, sendo que, da carga horária teórica do curso, 10% devem ser ofertadas antes do encaminhamento do aprendiz para as atividades

práticas, além de prever que elas sejam ofertadas em ambiente físico adequado e com meios didáticos apropriados (BRASIL, 2021).

O contrato de aprendizagem não pode exceder a dois anos, exceto quando tratar-se de aprendizes com deficiência - hipótese em que não há limite máximo de prazo. Deve-se respeitar uma jornada diária, entre teoria e prática, não excedente a 6 horas diárias, exceto para o adolescente e jovem que tenham concluído o ensino médio, que pode chegar a 8 horas diárias. Entretanto, deve ser computado o tempo de deslocamento da entidade formadora até o local onde desenvolverá as atividades práticas, sendo vedada por lei a prorrogação da jornada de trabalho ou a realização de horas extras, caso o aprendiz seja menor de 18 anos.

Em algumas situações específicas, a legislação permite que o curso de aprendizagem seja na modalidade à distância, desde que submetido à análise da Subsecretaria de Capital Humano, nas seguintes hipóteses previstas no artigo 354 da Portaria MTP n.º 671/2021:

I - quando o número potencial de aprendizes for inferior a cem aprendizes no município; II - quando os cursos de aprendizagem profissional se dedicarem ao desenvolvimento de competências da Economia 4.0; ou III - quando os cursos de aprendizagem profissional se dedicarem ao desenvolvimento de competências relacionadas à atividade principal dos estabelecimentos cumpridores da cota que receberão os aprendizes; ou IV - quando o número potencial de contratação de aprendizes no município for inferior a vinte e cinco aprendizes no setor econômico (serviço, comércio, indústria geral, agropecuária e construção).

Para essa aprovação é necessário que a entidade qualificadora tenha pelo menos um curso de aprendizagem na modalidade presencial cadastrado e aprovado no CNAP e com contratos de aprendizes em vigência, ou seja, com o curso em andamento. É necessário também que a entidade apresente a plataforma de ensino à distância à Subsecretaria de Capital Humano, para aprovação, disponibilizando inclusive link e senha de acesso, com perfil que permita o acompanhamento e monitoramento do curso.

As entidades que ministram os cursos de aprendizagem profissional devem proceder o cadastro dos aprendizes no CNAP, indicando as seguintes informações: nome, número e CBO do curso em que está vinculado; nome do aprendiz; CPF; data de nascimento; data de início e de término do contrato; carga horária – teórica e prática; além de algumas informações do contrato de aprendizagem (BRASIL, 2021).

Caso as entidades não cumpram com todas as exigências estipuladas pela legislação, ou seja, constatada alguma irregularidade, ela pode sofrer várias penalidades, inclusive a suspensão dos cursos, o que a impedirá de cadastrar novos cursos no CNAP, ou mesmo inserir novos aprendizes no referido curso, até que a situação seja regularizada perante a Subsecretaria de Capital Humano.

#### 4.2 DIREITOS TRABALHISTAS E OBRIGAÇÕES ACESSÓRIAS

Esse é o título da Seção VI do Decreto 9579/2018, no qual são estabelecidos, portanto, como o próprio nome diz, os direitos que devem ser estendidos aos aprendizes inseridos nos programas de aprendizagem.

Importante destacar que a aprendizagem profissional não se equipara a estágio, embora exista uma confusão por parte de muitas pessoas, que igualam a condição de aprendiz à de estagiário. A seguir uma distinção:

estágio está previsto na Lei 11.788/2008, (...) o artigo terceiro da referida lei deixa claro que o contrato de estágio não gera vínculo empregatício de qualquer natureza, diferentemente do contrato de aprendizagem, no qual o aprendiz goza de todos os direitos trabalhistas e previdenciários. Outra diferença entre aprendiz e estagiário está no fato que o estágio pode ser remunerado ou não, conforme prevê o artigo 12 da Lei 11.788/2008, e não necessariamente o contrato de estágio precisa ser anotado na carteira de trabalho. Já o aprendiz, obrigatoriamente, precisa ser remunerado, com salário-mínimo hora, salvo condição mais favorável a ele, pressupondo anotação na carteira de trabalho, conforme previsto nos parágrafos primeiro e segundo do artigo 12 da Lei 10.097/2000 (PUPO, 2019, p. 33).

Nesse sentido, serão apresentados neste tópico, os direitos trabalhistas estendidos aos adolescentes e jovens contratados como aprendizes, iniciando pela remuneração do aprendiz, a qual está prevista no artigo 59 do Decreto 9579/2018, que assegura o direito ao salário-mínimo hora, exceto em casos de empresas que tenham convenção ou acordo coletivo onde o salário do aprendiz esteja previsto, desde que seja mais favorável do que o salário-mínimo hora.

Ressalta-se que alguns estados, como o Paraná, possuem o salário-mínimo regional regulamentado, que abrange diversas categorias de profissionais, dentre eles, se enquadram os aprendizes. O reajuste de salário-mínimo regional do Paraná para o ano de 2023 ocorreu em maio e, para exemplificar, segue abaixo o cálculo de salário de aprendiz em dois cursos diferentes, Assistente Administrativo e Auxiliar de



Linha de Produção, classificados como grupo II e grupo III na publicação do Diário Oficial do Paraná, do dia 16 de maio de 2023, edição n.º 11419:

✓ **Grupo II - Aprendizagem Assistente Administrativo:**

**Mínimo Regional: R\$ 1.816,60**

**Valor hora: R\$ 8,26**

Por exemplo, para contratos com jornada semanal de 22 horas semanais, sem faltas injustificadas (no curso e na empresa), o salário mensal corresponde R\$ 938,87 bruto, decorrente do seguinte cálculo:

**Quadro 1 – Fórmula para cálculo do salário mensal do aprendiz**

Salário Mensal = (salário-hora x horas trabalhadas semanais x número de semanas do mês x 7) / 6

**Fonte: manual da aprendizagem profissional, 2019**

**Salário mensal = 8,26 x 22 x 4,4285 x 7 / 6 = R\$ 938,87**

✓ **Grupo III - Aprendizagem Auxiliar de Linha de Produção:**

**Mínimo Regional: R\$ 1.877,19**

**Valor hora: R\$ 8,53**

Por exemplo, para contratos com jornada semanal de 30h semanais, sem faltas injustificadas (no curso e na empresa), o salário mensal corresponde a R\$ 1.322,13 bruto, decorrente do seguinte cálculo:

**Quadro 2 – Fórmula para cálculo do salário mensal do aprendiz**

Salário Mensal = (salário-hora x horas trabalhadas semanais x número de semanas do mês x 7) / 6

**Fonte: manual da aprendizagem profissional, 2019**

**Salário mensal = 8,53 x 30 x 4,4285 x 7 / 6 = R\$ 1.322,13**

Os cálculos foram feitos com a previsão do descanso semanal remunerado e considerando um mês com 31 dias, portanto, quando o cálculo do salário do aprendiz é feito por hora, o valor final vai sofrer variação conforme a quantidade de semanas

do mês. Algumas empresas optam por pagar o salário mensal aos aprendizes, sem a necessidade de proceder esse cálculo, outras, por terem convenção ou acordo coletivo de trabalho, seguem os pisos estabelecidos na convenção para pagamento dos aprendizes, desde que seja uma condição mais favorável a eles.

Em casos de aprendizes maiores de 18 anos e, dependendo das atividades desenvolvidas, esses jovens passam a ter direito a adicional noturno e a adicional de insalubridade e periculosidade. Aos aprendizes menores de 18 anos não podem ser pagos esses adicionais, pois é proibido o desenvolvimento de quaisquer atividades insalubres ou perigosas.

Além da remuneração ao aprendiz, devem ser concedidos os outros benefícios que a empresa destina a seus funcionários, sem discriminação por sua condição de aprendiz, tais como: plano de saúde, odontológico, auxílio alimentação/refeição, participação nos lucros/resultados, dentre outros.

São assegurados ao aprendiz os direitos trabalhistas e previdenciários, conforme o regime previsto na CLT. No que diz respeito aos direitos previdenciários, caso o aprendiz tenha cumprido as carências exigidas pelo INSS, ele terá os direitos assegurados. Esses abrangem licença-maternidade, auxílio-doença e caso ocorra a incapacidade para o trabalho, a partir do 16.º dia, o pagamento do salário desse aprendiz ficará a cargo do INSS. Se ocorrer de algum aprendiz ser detido ou estar em cumprimento de medida socioeducativa, o contrato não poderá ser rescindido, será apenas suspenso, e após o cumprimento da pena ou da medida socioeducativa, se o contrato ainda estiver vigente, ele poderá retomar as atividades do programa.

No que se refere aos direitos trabalhistas, o aprendiz tem direito ao recolhimento do Fundo de Garantia do Tempo de Serviço (FGTS), o qual tem a alíquota diferenciada, sendo recolhido 2% da remuneração do aprendiz. Sendo essa uma das distinções entre o contrato de aprendiz e o contrato de estagiário, o qual não tem direito ao recolhimento de FGTS.

Se o contrato de trabalho do aprendiz for superior a um ano, deve ser previsto o período em que ele gozará de férias, as quais preferencialmente deverão coincidir com o período das férias escolares e não poderão ser fracionadas. O período de férias do aprendiz deve ser estipulado no contrato de aprendizagem, não podendo o empregador alterar essa data, sob pena de ser responsabilizado, caso o faça.

Ao aprendiz deve ser fornecido vale-transporte para o deslocamento de sua casa até a empresa, e de sua casa até a instituição formadora onde ele está

matriculado no programa de aprendizagem para poder participar das atividades teóricas.

Uma vez firmado o contrato de trabalho entre o aprendiz, a entidade formadora e a empresa contratante, esse vínculo só poderá ser rompido, antes do prazo estipulado, mediante a rescisão do contrato e pelos seguintes motivos, estipulados no art. 71 do Decreto 9579/2018:

no seu termo; quando o aprendiz completar vinte e quatro anos, exceto se for aprendiz com deficiência; ou antecipadamente, nas seguintes hipóteses: desempenho insuficiente ou inadaptação do aprendiz; falta disciplinar grave; ausência injustificada à escola que implique perda do ano letivo; a pedido do aprendiz (BRASIL, 2018).

Porém, nos casos de desempenho insuficiente ou mediante a inadaptação do aprendiz referente às atividades do programa de aprendizagem, a entidade formadora deve elaborar um laudo de avaliação do aprendiz. Nos casos de perda do ano letivo, esse deverá ser comprovado mediante documento fornecido pela escola onde o aprendiz estuda. Em todos os casos, a empresa deve contratar outro aprendiz para cumprir a sua cota mínima, caso não o faça, poderá sofrer penalidades previstas em lei.

Conforme mencionado, o contrato de aprendizagem pode ser rescindido por diversas situações, e assim, surgem algumas dúvidas sobre quais verbas rescisórias o aprendiz tem direito, já que elas mudam, conforme os motivos de rescisão contratual. Nesse sentido, o Manual de Aprendizagem do Ministério do Trabalho e Emprego traz um quadro resumido com as hipóteses de rescisão e sobre as verbas rescisórias, conforme apresentado na figura abaixo.

**Figura 2 - Verbas rescisórias devidas nas hipóteses de rescisão do contrato de aprendizagem.**

VERBAS RESCISÓRIAS											
Causas da Rescisão		Saldo de Salário	Aviso Prévio	13º Salário		Férias +1/3		FGTS		Indenização do art. 479CLT	Indenização do art. 480CLT
				Integral	Proporcional	Integral	Proporcional	Saque	Multa		
Rescisão a termo	Término do contrato	SIM	NÃO	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	NÃO	NÃO	NÃO
	Implemento da idade	SIM	NÃO	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	NÃO	NÃO	NÃO
Rescisão antecipada	Desempenho insuficiente ou inadaptação do aprendiz	SIM	NÃO	SIM	SIM	SIM	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO
	Falta disciplinar grave (art. 482 CLT)	SIM	NÃO	SIM	NÃO	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO
	Ausência injustificada à escola que implica perda do ano letivo	SIM	NÃO	SIM	SIM	SIM	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO
	A pedido do aprendiz	SIM	NÃO	SIM	SIM	SIM	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO
	Fechamento do estabelecimento sem possibilidade de transferência para outro e sem prejuízo ao aprendiz ou morte do empregador constituído em empresa individual.	SIM	NÃO	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	NÃO
	Rescisão indireta	SIM	NÃO	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	NÃO
	Descaracterização, quando não se puder transformar o contrato para por prazo indeterminado	SIM	NÃO	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	NÃO

Fonte: Manual da Aprendizagem Profissional - 2019

Assim, entende-se que a aprendizagem profissional se constitui em um caminho importante para erradicação do trabalho infante-juvenil, cujos índices brasileiros, infelizmente, são altíssimos; pois, de acordo com dados do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), em 2019, cerca de 1,8 milhão de crianças e adolescentes estavam em situação de trabalho infantil no Brasil<sup>5</sup>. A aprendizagem profissional é uma medida que possibilita a inserção protegida de adolescentes no mundo do trabalho, levando sempre em consideração a sua condição especial de pessoa em desenvolvimento, estabelecendo as normativas para as contratações, tais como, os locais de trabalho permitidos para cada público, direitos trabalhistas, previdenciários e remuneração devida.

A condição de aprendiz possibilita a continuidade dos estudos, ao estabelecer a obrigatoriedade da matrícula e frequência à escola de adolescentes e jovens que ainda não tenham concluído o ensino médio. Desta forma, traz para o sistema educacional regular ou educação de jovens e adultos (EJA) muitos que se encontravam à margem, longe dos bancos escolares, privados do direito à educação. Além disso, pode constituir-se em oportunidade para a continuidade dos estudos após a conclusão do ensino médio, com o ingresso em cursos superiores, à medida em que reconhecem a necessidade de darem continuidade aos estudos, para galgarem melhores possibilidades, inclusive de inserção em empregos com melhor remuneração e funções.

Outro aspecto a se destacar, quando da inserção de adolescentes e jovens vulneráveis nos cursos de aprendizagem profissional, é a possibilidade de que sua remuneração auxilie na manutenção das despesas familiares, conforme aponta Moura (2007, p. 19):

A extrema desigualdade socioeconômica obriga grande parte dos filhos da classe trabalhadora a buscar a inserção no mundo do trabalho visando complementar o rendimento familiar, ou até mesmo a autossustentação, muito antes dos 18 anos de idade.

De uma forma ou de outra, esse público vulnerável irá se inserir em algum trabalho, submetendo-se a qualquer oportunidade que encontrar, sejam elas lícitas ou ilícitas, perigosas ou não, salubres ou insalubres, sujeito inclusive a postos de

---

<sup>5</sup> <https://www.gov.br/fundacentro/pt-br/comunicacao/noticias/noticias/2023/junho/trabalho-infantil-ainda-e-realidade-no-mundo>.

trabalho caracterizados pela lista TIP (Lista das Piores Formas de Trabalho Infantil), tendo seus direitos violados, pois precisará “vender sua força de trabalho para sobreviverem, como o fazem historicamente, os jovens da classe trabalhadora” (COSTA, 2018, p. 10). Assim, a aprendizagem é uma alternativa importante para inserção desse público no mundo do trabalho de forma protegida.

Além da questão econômica/financeira, o trabalho é uma forma de realização humana e, para os jovens, se constitui em possibilidade de pertencimento a um grupo, reconhecimento do seu papel social e de autonomia, à medida que dispõe de condições para aquisição de bens de consumo que são importantes para eles e suas famílias. Sob este aspecto Josviak (2011, p. 92) afirma:

A aprendizagem é um direito à profissionalização do jovem brasileiro, conforme o disposto no art. XXXIII do art. 7.º da Constituição Federal e tem sido um instrumento poderoso para diminuir a vulnerabilidade social e econômica dos jovens.

A aprendizagem profissional é apenas o início de uma preparação para a vida profissional desse público, é uma base importante para novas inserções em outros postos de trabalho mais complexos, que demandam maior escolaridade, experiência profissional, novas habilidades e competências, com maiores chances para melhores salários, possibilitando conquistas financeiras importantes. Sob essa perspectiva, a aprendizagem “traz consigo o acesso ao lazer, a saúde, a escola, cultura, dignidade, respeito, liberdade e convivência familiar e comunitária” JOSVIK (2011, p. 92); direitos previstos no art. 227 da Constituição Federal Brasileira e que muitas vezes lhe foram negados.

Ressalta-se ainda que muitos aprendizes são efetivados pelas empresas quando do término do contrato de aprendizagem, passando a ter um contrato por tempo indeterminado, com novas funções e melhores salários. Dados apresentados pelo Fórum Estadual de Aprendizagem do Paraná apontam que “em 2017, em média, 47,22% dos aprendizes permaneceram no mercado de trabalho após o término do contrato de aprendizagem profissional” (JOSVIK, 2011, p. 99).

Assim, entende-se que, mesmo com suas limitações, a aprendizagem profissional, inserida no contexto de uma sociedade capitalista, pode se constituir em importante instrumento de garantia de direitos desses adolescentes e jovens, principalmente o direito ao trabalho e à educação.

## 5. PERCURSO METODOLÓGICO

O percurso metodológico desta pesquisa foi realizado numa abordagem qualitativa e, conforme André (2013), o rigor metodológico da pesquisa exige a descrição e explicação dos procedimentos. A escolha deve-se ao fato da pesquisa qualitativa auxiliar na resposta aos questionamentos que impulsionaram o desenvolvimento do presente estudo sobre a formação dos professores dos cursos de aprendizagem profissional.

Com efeito, a tese focaliza a formação do professor para a aprendizagem profissional a partir da prática docente, entendendo como necessária a compreensão do contexto sócio-histórico desses professores. Assim, uma vez definidos os objetivos, situa-se o objeto de estudo em uma investigação do tipo estado da arte, em que se busca a abordagem do conhecimento expresso nas publicações sobre processos de formação docente. Para a realização do estado da arte, tomou-se como direcionamento o referencial teórico a partir dos autores Vosgerau e Romanowski (2014) e Romanowski e Ens (2006).

Em seguida, situa-se a formação do professor da educação profissional, considerando a historicidade por meio dos fatos e determinações legais que constituem essa modalidade de educação no Brasil. Para essa contextualização, foram consultados os estudos de Machado (2011, 2013, 2015, 2017) e Souza e Rodrigues (2017) entre outros, incluindo uma síntese por meio da apresentação de uma linha do tempo. De acordo com Souza (2018), a realização de linhas do tempo figura de longa data, considerando a importância da cronologia, seguida da periodização na definição do tempo histórico, como argumenta Le Goff (1924). Segundo Miranda (2004), a linha do tempo é fundamental, pois reúne “as principais categorias indicadas na construção da consciência temporal, ou seja: a construção das consciências de duração e de passagem do tempo; o sentido de ordenação, dado pela sequência dos acontecimentos selecionados” (MIRANDA, 2004, p. 252).

Ainda para entendimento da configuração da aprendizagem profissional e das condições em que essa formação tem sido regulamentada, tomou-se por base a análise documental. Lüdke e André (2015, p. 45) afirmam que “a análise documental busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse”; igualmente afirmam Fávero e Centenaro (2019, p. 176) que essa técnica “é compreendida como um processo que se utiliza de métodos e técnicas

para a apreensão, compressão e análise de documentos dos mais variados tipos”. No caso desta tese, para a análise, foram focalizados os documentos que regulam a aprendizagem profissional na atualidade. Esses documentos possuem caráter oficial, isto é, “são produzidos por órgãos e são oriundos de fontes governamentais” (FÁVERO e CENTENARO, 2019, p.179), e geralmente orientam as políticas reguladoras das propostas institucionais do setor a que se destinam, como alertam os autores supracitados.

Para compreender como se configura a formação dos professores a partir da prática docente foi realizada uma investigação junto a professores e equipe técnica atuantes na aprendizagem profissional, pois “um dos desafios atualmente lançados à pesquisa educacional é exatamente tentar captar essa realidade dinâmica e complexa do seu objeto de estudo, em sua realização histórica” (LÜDKE e ANDRÉ, 2015, p. 05). Os dados coletados provêm dos professores que expressam sua condição de formação docente, os quais subsidiam os esclarecimentos dos pontos de vista da pesquisa, e permitem o entendimento das tendências, dos conflitos, das ausências, pois retratam a conjuntura em que se movem os fatos.

O percurso metodológico desta investigação assume uma configuração em que a teoria é a expressão da prática, pois entende que a formação do professor é pautada por um processo coletivo que, para sua compreensão, carece de investigação sistematizada. Esse processo originado pela descrição e problematização da prática descrita pelos professores que a experienciam, seguida das possíveis explicações fundamentadas por um referencial teórico, favorece a compreensão da prática em nível de totalidade em que se explicitam seus determinantes históricos, sociais e políticos (MARTINS, 2016) que a configuram teoricamente e epistemologicamente. A epistemologia da prática se associa à “construção do conhecimento profissional como processo de elaboração reflexiva, com base na prática do profissional em ação” (Roldão, 2007, p. 98), pois, contém a atividade docente realizada cotidianamente, e é uma prática gestada nas relações sociais que são determinantes e determinadas e expressam momentos históricos, em que a prática pedagógica se materializa na totalidade das ações educativas (ROMANOWSKI e MARTINS, 2022).

Em relação à abordagem qualitativa, essa pode ser relevante no desenvolvimento de teorias e exames da área de formação de futuros profissionais do campo da educação, como ressaltam Weller e Pfaff (2010). Nessa perspectiva, os estudos sobre o humano-social, o humano-educacional, solicitam “um mergulho em



interações situacionais” (GATTI e ANDRÉ, 2010, p. 29). Assim, é possível interpretar e compreender, aproximando-se do real, coerente com as formas humanas de agir, pensar, expressar, etc. Com efeito, para compreender as relações sociais é preciso ir além da sua manifestação aparente, considerando sua especificidade, suas contradições, sempre em movimento e constituídas na prática social.

A técnica de coleta de dados da pesquisa foi realizada por meio de um questionário, instrumento que “permite alcançar rápida e simultaneamente um grande número de pessoas, uma vez que elas respondem sem que seja necessário enviar-lhes um entrevistador” (LAVILLE e DIONNE, 1999, p. 184). Com perguntas abertas e fechadas, foram considerados os referenciais sobre a formação de professores, em que as questões incidem sobre a aprendizagem da profissão de professor. Respeitando as questões éticas em pesquisa, o projeto foi submetido ao Comitê de ética, por meio da Plataforma Brasil, o qual foi aprovado na data de 03 de junho de 2022, por meio do Parecer 5.447.252.

Nesse instrumento foram levadas em conta as recomendações de Melo e Bianchi (2015): (i) observar dados que favoreçam caracterizar os respondentes como público-alvo da investigação; (ii) preservar o anonimato; (iii) considerar o foco das questões atentando o campo de conhecimento em que se situa a investigação; (iv) ressaltar o formato das perguntas; e (v) evitar questões longas. Isso exigiu revisões e releituras com a participação da orientadora da pesquisa.

O questionário foi elaborado utilizando-se o Google Formulário, o qual permite que as questões sejam respondidas *online* pelos professores, sem a necessidade de impressão e envio pelo correio. Após a conclusão da elaboração das perguntas foi gerado um *link* e enviado por e-mail para quatro professores que atuam na aprendizagem profissional, para fazer o pré-teste e validação do questionário. Com o retorno desses questionários respondidos e algumas observações dos respondentes, houve alteração de algumas questões e inserção de outras, a fim de obter um instrumento que possibilitasse o embasamento para responder aos questionamentos sobre a formação dos professores dos cursos de aprendizagem profissional.

Ao todo foram elaboradas 40 perguntas, sendo 15 abertas e 25 fechadas. Em seguida, o *link* foi enviado por e-mail e por WhatsApp para 7 coordenadores que trabalham em instituições ofertantes de cursos de aprendizagem profissional, os quais enviaram aos professores, solicitando a gentileza deles responderem, com a garantia de manter o anonimato dos respondentes. O projeto de pesquisa foi apresentado no

Fórum Estadual de Aprendizagem Profissional, espaço que reúne as entidades que trabalham com os programas de aprendizagem no Estado do Paraná, solicitando apoio e divulgação junto aos professores. Assim, obteve-se o retorno dos questionários de 70 professores que trabalham em entidades do chamado Sistema S, bem como nas Organizações Não Governamentais que desenvolvem programas de aprendizagem profissional. Diante do número de entidades que têm esse foco, o número de respondentes poderia ter sido maior, porém, não havia mais tempo hábil para deixar o questionário aberto, pois o link foi enviado aos professores e deixado à disposição pelo período de 08 de julho a 30 de agosto de 2022.

Para ampliar e compreender a prática pedagógica nos cursos de aprendizagem profissional, o levantamento de dados incluiu a realização de entrevista não estruturada com a equipe técnica atuante nesses cursos. De acordo com Fraser e Gondim (2004), a entrevista não estruturada ou semiestruturada, na pesquisa qualitativa, se caracteriza por ser aberta, envolvendo uma conversa com o entrevistado. Ressaltam as autoras que “é prática comum a elaboração de um roteiro apresentado sob a forma de tópicos (tópico-guia) que oriente a condução da entrevista, mas que de modo algum impeça o aprofundamento de aspectos que possam ser relevantes ao entendimento do tema em estudo” (FRASER e GONDIM, 2004, p. 145). Esse foi exatamente o contexto da entrevista não estruturada nesta pesquisa, pois além de ouvir os professores por meio das respostas aos questionários, foram ouvidas as profissionais da equipe técnica que acompanham esses professores no seu cotidiano. Dessa forma, foi empreendida uma conversa com 3 profissionais da instituição onde a pesquisadora desenvolve sua prática profissional (assistente social, pedagoga e psicóloga). Nessa entrevista as profissionais apontaram o que consideram importante e necessário em termos de conhecimentos e conteúdos para a prática dos professores que trabalham com os cursos de aprendizagem profissional.

Assim, recorreu-se a essas profissionais, solicitando que elas relatassem suas experiências nesse processo e suas percepções sobre as necessidades de formação continuada dos professores, contribuindo dessa forma, com a construção do produto educacional. Destaca-se que as respostas das entrevistas não estruturadas coadunam com diversas questões ou apontamentos feitos pelos professores ao responderem o questionário, cujos apontamentos estão descritos no capítulo de levantamento e análise dos dados.

Para análise dos dados, optou-se pela Análise de Conteúdo caracterizada por Bardin (2011) como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção dessas mensagens (BARDIN, 2011, p. 42).

Nesse sentido, seguiu-se as orientações da autora, realizando-se primeiramente uma leitura flutuante dos dados obtidos por meio do questionário respondido pelos professores. Após, num segundo momento, na tentativa de iniciar a organização do material coletado, foi realizada uma nova leitura, desta vez mais minuciosa, procurando identificar similaridades e dissonâncias nas respostas para formação das categorias de análise, de acordo com Laville e Dionne (1999, p. 214):

mesmo organizado, o material continua bruto e não permite ainda extrair tendências claras e, ainda menos, chegar a uma conclusão. Será preciso para isso empreender um estudo minucioso de seu conteúdo, das palavras e frases que o compõem, procurar-lhes o sentido, captar-lhes as intenções, comparar, avaliar, descartar o acessório, reconhecer o essencial e selecioná-lo em torno das ideias principais... É este o princípio da análise de conteúdo: consiste em desmontar a estrutura e os elementos desse conteúdo para esclarecer suas diferentes características e extrair sua significação.

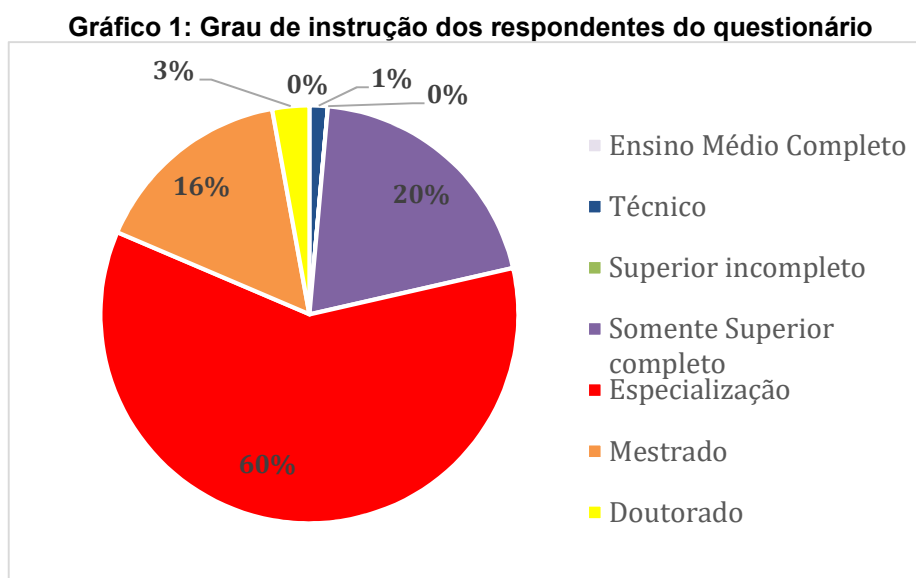
Dessa forma, conforme exposto no próximo capítulo, os gráficos foram construídos para facilitar a visualização das respostas e a análise dos dados. Para auxiliar na análise das questões abertas foram estabelecidos códigos para os respondentes, de acordo com a ordem de respostas aos questionários, nominando-os como professor 1, professor 2 e assim sucessivamente, até chegar ao professor 70, que foi o último a responder ao questionário, garantindo assim, o anonimato dos participantes da pesquisa. Para as profissionais da equipe técnica que participaram da pesquisa, por meio da entrevista não estruturada, foram dados nomes fictícios, procurando manter o anonimato.

## 6. INDICAÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE SUA FORMAÇÃO E PRÁTICA PEDAGÓGICA

Esse item contém o levantamento de dados obtido pelo questionário respondido por 70 professores que atuam na aprendizagem profissional. Para apresentação dos resultados, os dados são descritos e em seguida analisados, considerando os referenciais que fundamentam essa pesquisa. Assim, num primeiro momento é apresentada a caracterização dos participantes e em seguida as indicações sobre a formação e prática docente por eles desenvolvida.

Com relação à caracterização do público, dentre os 70 professores que responderam o questionário, os dados indicam que há uma predominância de pessoas do gênero masculino, sendo estes 63%, enquanto 37% eram do sexo feminino. No que se refere à idade, 19% tinham entre 21 e 30 anos; 26% entre 31 e 40 anos; 34% entre 41 e 50 anos e 21% tinham entre 51 e 60 anos. Na faixa etária entre 18 e 20 anos e acima de 60 anos não houve nenhum respondente.

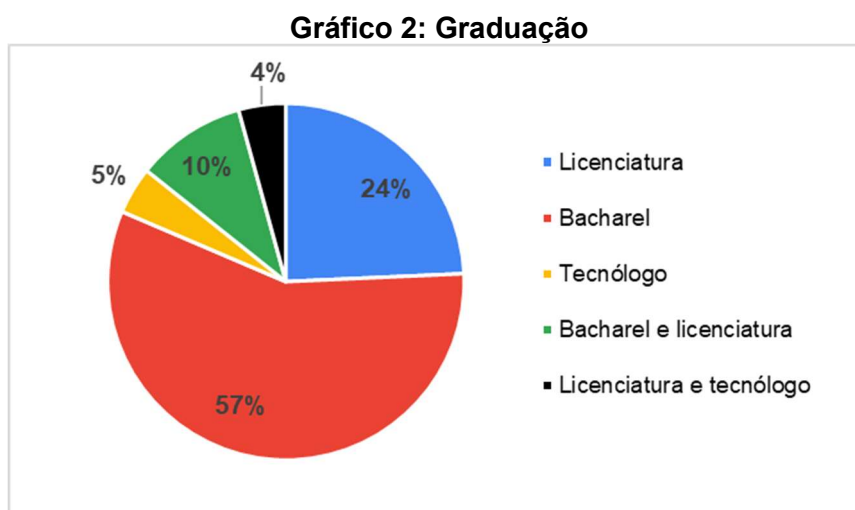
Quanto aos aspectos relacionados ao grau de escolaridade, observa-se que 20% dos professores possuíam somente a graduação, a grande maioria possuía especialização - 60%, enquanto 16% possuíam mestrado e 3% doutorado, conforme demonstrado no gráfico a seguir.



Fonte: dados do questionário organizado pela própria autora, 2022.

No gráfico 2, apresentado a seguir, está demonstrado que, embora todos os professores possuíssem graduação, a maioria era constituída por bacharéis, 57%. Dentre os respondentes, um número significativo, isto é, 39%, tinham curso de licenciatura, e desses, 10% possuíam a dupla formação, isto é, licenciatura e bacharelado; 4% possuíam licenciatura e tecnólogo, e apenas 5% tinham só o curso tecnólogo.

Essas indicações sobre a formação básica dos professores para atuarem na aprendizagem profissional evidencia que a formação não é específica para atuarem na EPT, pois os professores que tinham formação em licenciatura, não era uma licenciatura específica para EPT, já sobre os bacharéis, sabe-se que poucos deles possuíam uma formação pedagógica.



Fonte: dados do questionário organizado pela própria autora, 2022.

Assim, o professor da educação profissional não tem uma formação específica para atuar na docência, mas, em regra, é um profissional de outras áreas que passa a lecionar pelo fato de não “haver muito rigor na exigência de formação na correspondente profissão - a de professor” (MOURA, 2008, p. 31), e como uma oportunidade de emprego. Nesse mesmo sentido, Costa (2008, p. 169) afirma que “quanto à natureza da função docente, há uma tradição na área, no sentido de se considerar que, para ser professor, o mais importante é ser profissional da área relacionada à(s) disciplinas que leciona”. Isso explica a atuação de contadores, advogados, engenheiros, dentre outros bacharéis, lecionando na educação profissional. Certamente que, por um lado, essa realidade tem diversos aspectos

positivos, remetendo a um questionamento feito por Kuenzer (2010, p. 505): “é possível ser um bom professor de educação profissional nos conteúdos e práticas específicas sem ter experiência de trabalho?”. Portanto, esse professor apontado pela autora pode trazer para a sala de aula o debate de questões práticas e técnicas oriundas da produção da empresa e do mundo do trabalho; exemplos práticos de situações profissionais concretas que os alunos possivelmente enfrentarão no mundo do trabalho; atualização tecnológica por exigência da competição de mercado; inserção de questões relativas à dinâmica do cotidiano de trabalho, às relações sociais de produção e ao conjunto de saberes e habilidades correlatas a tais questões.

Atualmente, saber alguma coisa não é mais suficiente, é preciso também saber ensinar. Isso nos remete ao questionamento feito por Moura (2008) quanto à existência ou não de saberes inerentes à profissão docente, e porque esses saberes não são considerados, quando se permite que sem cursos de formação pedagógica assumam a função de docente. Em seguida, ao se referir à docência, o autor afirma que “essa não tem reconhecimento social e do mundo do trabalho compatível com sua importância para a sociedade, por isso não há esse rigor” (MOURA, 2008, p. 31).

Acerca da área de conhecimento, a tabela 2 revela em que área os respondentes são formados: Ciências Sociais Aplicadas (Administração, Direito, Contabilidade); Saúde (Enfermagem, Nutrição, Psicologia); Humanas (Pedagogia, Assistência Social); Engenharias (Civil, Elétrica, Produção, Mecânica); Exatas (Licenciatura em Matemática).

**Tabela 2 – Qual é a sua profissão?**

<b>Profissão</b>	<b>Quantidade</b>
Administrador	3
Advogado	1
Aposentado	1
Assistente Social	1
Contador	3
Enfermeira	2
Engenheiro	10
Instrutor	6
Marketing	1
Nutricionista	1
Orientador Educacional	2

Pedagogo	5
Professor	18
Psicóloga	3
Técnico de ensino	11
Técnico em Segurança do Trabalho	1
Torneiro	1

**Fonte: dados do questionário organizado pela própria autora, 2022.**

Entende-se que o nível de formação é elevado, pois praticamente a totalidade dos professores tem formação em nível de pós-graduação, seja em cursos de especialização ou mestrado e doutorado. Com efeito, Romanowski et al., (2005), ao refletir sobre a motivação para a procura pela pós-graduação, afirma que ela está articulada à compreensão dos conflitos e contradições geradas em sua prática profissional, somada à elevação do estatuto de profissionalização docente, pois, de modo geral, a pós-graduação envolve aprofundamento teórico e desenvolvimento de pesquisa.

A tabela 2 revela que 18 dos respondentes se identificaram como professores, 11 são técnicos de ensino e 6 são instrutores. Os demais têm outras profissões, somando no total 35 respondentes que não tem a docência como profissão, porém, estão atuando como professores, dentre eles, um número significativo, isto é, 10 respondentes são da área de engenharias, sendo que nenhum deles possui licenciatura, apenas bacharelado.

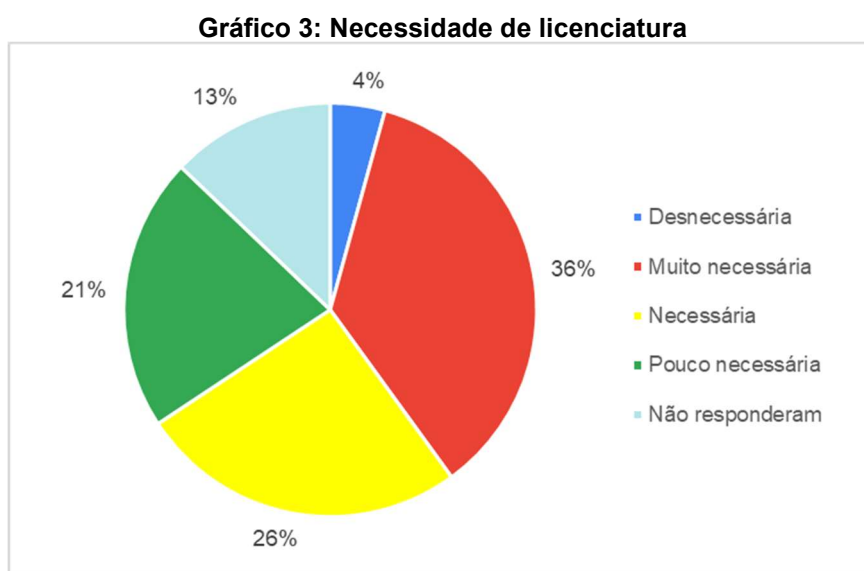
Apenas 1 desses profissionais possui somente o curso de graduação, os outros todos possuem pós-graduação, sendo 42 em nível de especialização, onze deles são mestres, 2 são doutores, o que demonstra a preocupação com a formação continuada, além da formação inicial que tiveram no curso de bacharelado. É de suma importância a formação que se dá após a formação inicial, pois, conforme Costa e Malta (2018, p.220) “para ser professor é necessário conhecer os estudos do campo da educação e adjacentes. Não basta aprender com a prática, pois todo educador necessita refletir e compreender a relação estabelecida entre a teoria e a sua prática”.

Nesse mesmo sentido, Gimeno-Sacristán e Gómez (2000, p. 9-10) alertam que:

sem compreender o que se faz, a prática pedagógica é mera reprodução de hábitos existentes, ou respostas que os docentes devem fornecer as demandas e ordens externas (...) O profissional do ensino, antes de ser um

técnico eficaz, deve ser alguém responsável que fundamenta sua prática numa opção de valores e em ideias que lhe ajudam a esclarecer as situações, os projetos e os planos, bem como as possíveis consequências de suas práticas.

Quando questionados em que medida consideram necessária a licenciatura para a docência nos cursos de aprendizagem profissional, a maioria (62%) a consideram necessária ou muito necessária, um percentual de 25% dos professores a consideram desnecessária ou pouco necessária, não reconhecendo a importância da formação pedagógica para atuação como docentes, conforme apontado no gráfico 3.



Fonte: dados do questionário organizado pela própria autora, 2022.

Dos 17 professores que consideram desnecessária ou pouco necessária a licenciatura para a docência, apenas 1 possui licenciatura, 1 é tecnólogo e 15 são bacharéis. Esses profissionais estão no grupo descrito por Moura (2008), no qual encontram-se engenheiros, contadores, arquitetos, advogados, entre outros, que possuem uma graduação, mas em nível de bacharelado e não licenciatura, ou seja, exercem a função docente, mas não têm a uma formação específica em docência. Para o autor, nesse grupo se encontram os docentes que possuem licenciaturas, porém, voltadas para a educação básica, e não especificamente para a educação profissional, o que é uma lacuna apresentada por ele, sendo necessária “uma formação específica que lhe aproxime da problemática das relações entre trabalho e do vasto campo da educação profissional” (Moura, 2008, p. 32).



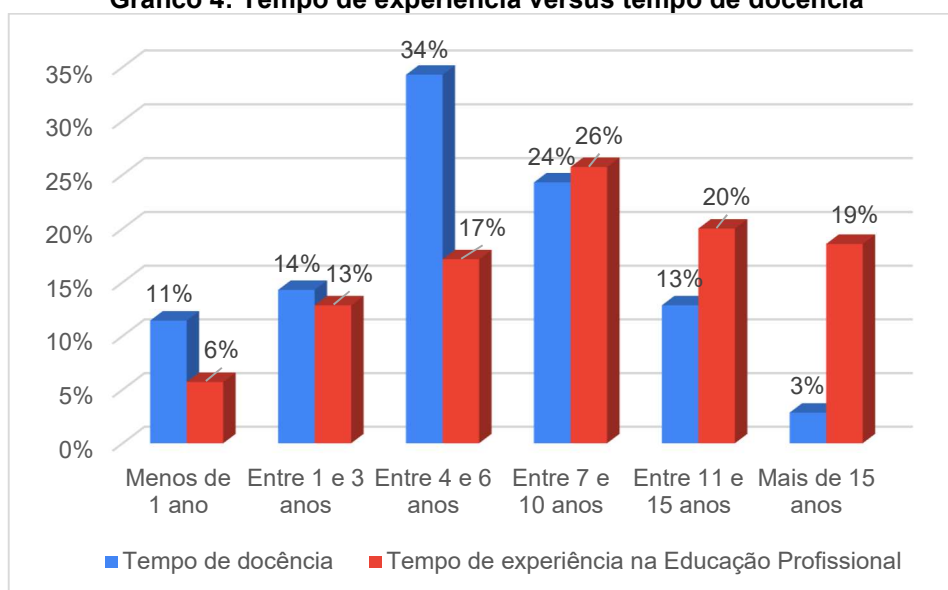
O autor ainda nos apresenta outros grupos distintos de professores da educação profissional, são eles: os profissionais não graduados que atuam na EPT; os futuros profissionais que estão em formação superior inicial e os profissionais que ainda irão começar uma formação superior inicial. Grande parte dos profissionais descritos pelo autor, atua no Sistema S ou em Organizações não governamentais (ONGs). Por não terem uma graduação, a formação desses profissionais torna-se urgente, afinal, estão em sala de aula e precisam de uma formação profissional, “tanto na perspectiva dos conhecimentos específicos da área profissional que atuam, como no que se refere à formação didático-político-pedagógica” (MOURA, 2008, p. 31).

Para atender aos grupos citados, o autor sugere tanto cursos de graduação (licenciaturas) e cursos de pós-graduação (lato e stricto sensu), reforçando, porém, que as especializações devem ser diferenciadas das que existem, tendo em vista a especificidade da educação profissional. Isto é, a oferta de licenciaturas e cursos de especialização voltados exclusivamente à educação profissional para uma melhor formação do professor. Além disso, o autor defende a necessidade de se formular políticas definitivas em substituição às que estão postas como emergenciais, e que acabam se perpetuando. Para Moura (2008), é extremamente importante que os docentes que atuam na educação profissional tenham uma formação diferenciada:

é fundamental que o docente tenha uma formação específica que lhe aproxime da problemática das relações entre educação e trabalho e do vasto campo da educação profissional e, em particular, da área do curso no qual ele está lecionando ou vai lecionar no sentido de estabelecer as conexões entre essas disciplinas e a formação profissional específica, contribuindo para a diminuição da fragmentação do currículo (MOURA, 2008, p. 32).

Outrossim, a formação dos professores para a educação profissional se reveste de fundamental importância, não apenas no sentido de técnicas para ministrar suas aulas, mas da compreensão das finalidades da formação profissional, além do entendimento dos conhecimentos pedagógicos, metodológicos e instrumentais para o desenvolvimento de suas habilidades e competências, pois Moura (2008, p. 35) alerta que “o papel do docente da EPT não pode mais ser o de quem apenas ministra aulas e transmite conteúdos, repetindo exemplos para a memorização dos estudantes”.

A respeito da experiência docente, os gráficos 4 e 5 mostram o tempo de atuação como docente e o tempo de atuação especificamente na aprendizagem profissional.

**Gráfico 4: Tempo de experiência versus tempo de docência**

**Fonte: dados do questionário organizado pela própria autora, 2022.**

O gráfico 4 aponta que a maioria dos professores tinha mais de 4 anos de atuação como docente, chegando-se a um total de 74%. Também foi possível perceber que 82% dos respondentes atuavam há mais de 4 anos na docência dos cursos de aprendizagem profissional.

Considerando que o ser humano se desenvolve de acordo com diferentes etapas de vida, é vale ressaltar que, profissionalmente, o docente vivencia um ciclo profissional que pode ser delimitado, como apontado por Huberman (2014). Tal autor subsidia a análise do gráfico 4, conforme descrito a seguir.

Fazendo um paralelo com as etapas do ciclo profissional descritas pelo autor, sabe-se que a etapa inicial, denominada de *entrada na carreira*, compreende os 2-3 primeiros anos de ensino, nos quais o professor inicia a construção da sua identidade docente. Assim sendo, identificou-se que cerca de 19% dos professores da amostra, ainda estão nessa etapa inicial, em uma jornada de sobrevivência e descoberta, aprendendo a administrar sua expectativa versus a realidade da sala de aula, e descobrindo ainda o seu jeito de ser um docente.

Na segunda etapa, denominada de estabilização ou de tomada de responsabilidade, a qual perdura de 4-6 anos de carreira, se encontram 17% da amostra dos professores; o que indica uma passagem das escolhas inicialmente provisórias para o estágio do comprometimento definitivo, ocasião em que se acentua o sentimento de pertença a um grupo profissional, que tende a evoluir para uma maior autonomia, emancipação e independência. Assim, inclusive pedagogicamente, o

senso de competência docente progride, de modo que o professor se apropria de melhores recursos técnicos, encontrando um estilo peculiar de ensino, obtendo maior compreensão das relação professor e aluno e dos limites de sua atuação, delimitando com melhor os papéis de professor e aluno.

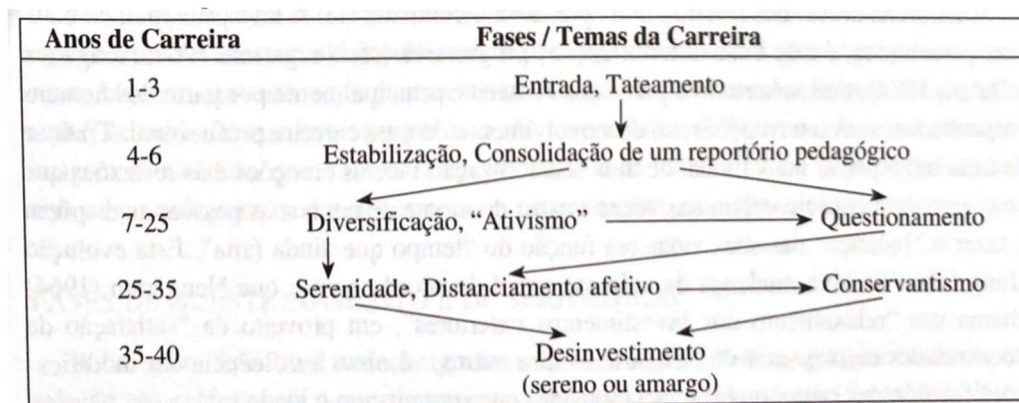
Há ainda uma terceira fase, denominada *diversificação*, que compreende de 7-25 anos de carreira. Nessa fase se encontra todo o restante da amostra, cerca de 65% dos docentes, o que significa que estão conquistando algum nível de autonomia, passando a adotar novas estratégias pedagógicas, diversificando o planejamento, o material, a organização da turma, apropriando-se dos modos de avaliação, entre outros. Há uma necessidade iminente da busca por novos desafios, de modo que o docente tende a envolver-se em projetos de âmbito coletivo que tenham algum significado para a própria categoria profissional.

Embora os limites das etapas do ciclo profissional estejam bem circunscritos, é importante considerar que na definição inicial dessa pesquisa, a categorização dos anos de docência se deu forma ampla, assim, é possível que os docentes estejam vivenciando etapas posteriores a esta última de diversificação. A etapa de *serenidade e distanciamento afetivo*, compreende 25-35 anos, momento definido como um “estado da alma” (HUBERMAN, 2014, p. 43) que nem todos conseguem alcançar, mas que é permeada pela fase do questionamento. Pode surgir uma lamentação por tempos passados, e pelo ativismo anteriormente vivenciado pelo docente, algo que em sua atual realidade não é uma possibilidade. O docente pode alcançar a serenidade, de modo que é capaz de prever situações futuras, autorregulando suas emoções, inclusive durante as relações estabelecidas no contexto acadêmico. Assim, há uma ideia de reconciliar-se consigo mesmo, aproximando “o eu ideal e o eu real” (HUBERMAN, 2014, p. 44).

A última etapa do ciclo profissional é o *desinvestimento*, que abarca de 35-40 anos de docência. Uma possibilidade é de que alguns dos docentes da amostra de professores, estejam aí localizados. Trata-se assim de uma etapa em que o docente está encerrando sua carreira, tendendo a recuar e interiorizar suas vivências, passando a assumir uma postura mais reflexiva, transitando entre serenidade e amargura, a depender de como foi sua trajetória profissional até o presente momento (HUBERMAN, 2014). Acerca dessas últimas etapas, não foi denotado com exatidão quantos profissionais se enquadram nelas, haja vista que a categoria de resposta foi elaborada de forma ampla, compreendendo apenas o agrupamento máximo como mais

de quinze de anos de experiência ou docência. Abaixo segue o ciclo de carreira que embasou as análises anteriores:

**Figura 3: Ciclo de Carreira**



Fonte: Huberman (2014, p. 47).

O gráfico 5 revela o que influenciou os respondentes na decisão de serem professores, para isso a maioria (63%) aponta a identificação com a docência como fator principal.

**Gráfico 5: Influência na decisão de ser professor**



Fonte: dados do questionário organizado pela própria autora, 2022.

O professor, assim como os demais profissionais, não nasce professor, ele torna-se professor, e o faz por meio de uma sequência de escolhas e determinantes sociais. Nessa perspectiva e, de acordo com Vygotsky (2000), a relação do homem com o mundo é mediada pelo seu círculo social. Algo que fica explicitado no fato da escolha de tornar-se docente ter sofrido o impacto direto das relações familiares, de amizade e até mesmo a influência de professores durante o período de escolarização

(27%). Ademais, há de se considerar que a própria relação do homem com seus objetos de desejo, sejam eles, quais forem, é mediada de modo simbólico pelo status social e financeiro. Além disso, a escolha de ser professor, pode carregar consigo a ideia de ser um agente transformador ativo da realidade (SAVIANI, 2015), o que poderia ser visto no percentual de professores que indicam a escolha por pura identificação com a docência (63%), em contraposição aos que justificam sua escolha com base na remuneração (3%).

Em uma questão aberta no questionário, indagou-se como os docentes aprenderam a serem professores, as respostas obtidas foram categorizadas em: aprendizagem no exercício da profissão, aprendizagem por meio de investigação e aprendizagem por interação. A aprendizagem no exercício profissional se expressa nas falas como, por exemplo: *"Aprendi a ser professora, sendo professora, a vivência do dia a dia com os erros e acertos foram me moldando"* (Professor 1); *"Na docência do dia a dia"* (Professor 10); *"Aprendi na prática. Com 19 anos fiquei responsável por aulas de matemática para o ensino fundamental durante todo ano letivo."* (Professor 48). Essas falas apresentam fortes marcas de uma aprendizagem da prática na prática, uma aprendizagem técnica, artesanal, sustentada pelo ensaio e erro. Não há menção à realização de uma reflexão encaminhada a uma aprendizagem sistematizada e analisada. Considerando um cotejamento com a teoria, o fato de não ter sido indicada tal reflexão, não quer dizer ausência da mesma, mas pode remeter a uma elaboração de saberes docentes no entendimento de uma racionalidade prática (DINIZ e PEREIRA, 2014).

A racionalidade prática diverge da racionalidade técnica, pois a primeira se constitui no cotidiano do ofício e incorpora as decisões do professor na realização do trabalho, ao passo que a racionalidade técnica é fundamentada em normas que advém de pressupostos científicos aplicados ao ensino na busca de resultados eficientes (PUPO e ROMANOWSKI, 2022).

A formação na prática reflexiva não se trata de intuição, mas de sistematização de saberes balizados nessa prática e exige sabedoria do docente, pois incorpora nesse balizamento saberes advindos da teoria, mas não entende a teoria como guia da ação (MARTINS, 2016). Essa formação pressupõe realizar caracterização e problematização da prática pedagógica; explicação da prática mediada por referenciais teóricos; compreensão da prática em que se inferem as

concepções pedagógicas aí inseridas e presentes; e elaboração de propostas de intervenção na prática que incorporam os saberes advindos desse processo.

Uma segunda categoria remete ao aprendizado da profissão por meio da investigação em consultas a autores, como indicam essas respostas: *“Muito estudo. Curso de especialização principalmente”* (Professor 62); *“Na formação”* (Professor 15); *“Com os professores da faculdade, durante apresentação de trabalhos, cursos de oratória e na Pós de Docência no Ensino Superior”* (Professor 18). Tais respostas contém o embrião da investigação teórica reflexiva quando indicam o estudo e a elaboração de apresentações. De outra perspectiva, há uma busca de uma formação acadêmica para o aprimoramento de conhecimentos, no caso, cursos de especialização.

Essa categoria comporta ainda a possibilidade de considerar a aprendizagem pela prática realizada por outros professores, que podem vir a ser de professores memoráveis e mentores de formação. Como ressalta Cavaleiro (2013, p. 72), “a docência na vida do professor é resultante de múltiplas interações”, entre o professor e seu entorno, no qual são feitas trocas num processo de inter-relações. As escolhas realizadas incorporam memórias de experiências vivenciadas, em especial as que marcam. Assim, a formação para a docência inclui as aprendizagens inspiradas nas práticas dos professores formadores, como indicam essas respostas dos participantes da pesquisa: *“Me inspirando em professores que eu tive contato”*. (Professor 8); *“Acompanhado aulas de outros docentes na instituição”* (Professor 34); *“Observando os meus professores”* (Professor 47). Essas aprendizagens destacam que a formação não se restringe a conhecimentos, pois abrange o método expresso na prática docente de tal maneira que os formadores ensinam no modo como desenvolvem suas práticas.

Em relação à formação que realizam na aprendizagem profissional, muitos professores consideram que é restrita à inserção dos jovens no mercado de trabalho, como indicam essas respostas: *“A satisfação está relacionada ao encaminhamento e sucesso do aprendiz no mercado do Trabalho”* (Professor 8); *“Satisfeito por contribuir na formação inicial de jovens para inserção no mercado de trabalho, mas ciente de que há muito o que melhorar”* (Professor 14). Contudo, há respostas de professores que expressam uma compreensão da aprendizagem profissional para além da formação técnica, para o exercício do trabalho, como indicado a seguir: *“São cursos em que verdadeiramente agimos como agentes de transformação na vida profissional,*

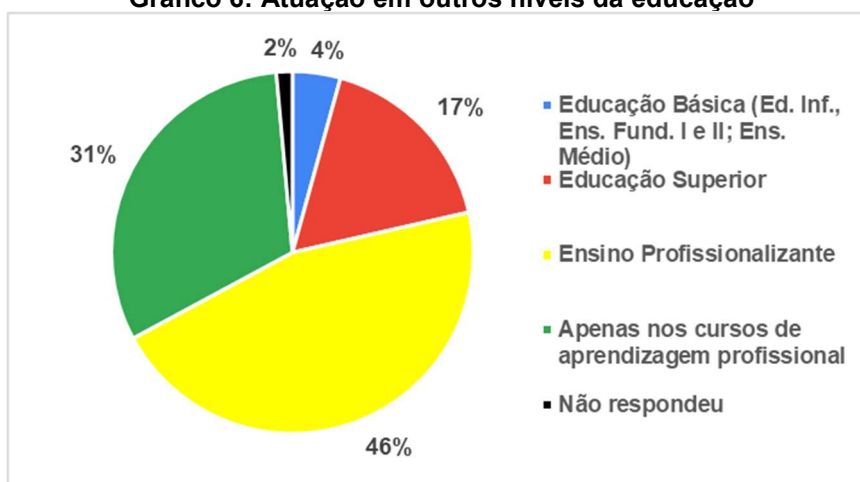
*social e econômica dos alunos. Agregando conhecimento e estimulando o melhor de cada um, contribuindo assim, para a formação de profissionais de excelência”* (Professor 4); o que confirma que a formação de professores não se restringe a uma formação de conhecimentos pedagógicos e conhecimentos específicos, como ressalta Ciavatta (2005, p. 3):

Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social. Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura de mundo e para a atuação como cidadão.

São indicações contraditórias que permeiam a aprendizagem profissional, ora compreendida como limitada a inserção do jovem no mercado de trabalho, ora como educação integral; que anunciam a necessidade de formação específica que prepare os professores da aprendizagem profissional, em uma perspectiva de uma prática de educação integral; o que é um enorme desafio num país que ainda não possui sólida política de formação de professores para a formação dos trabalhadores.

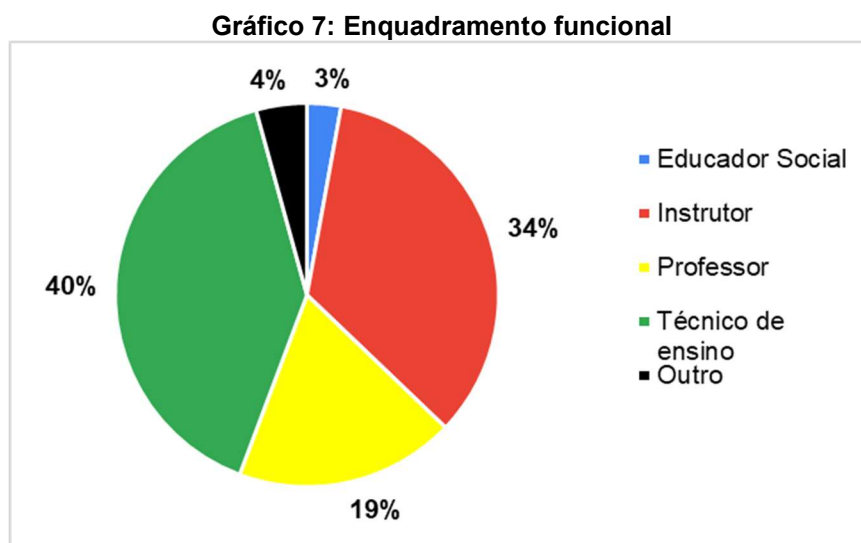
A respeito da prática docente em outras modalidades da educação, o gráfico 6 apresenta que a grande maioria dos professores que participaram da pesquisa, 77% dos respondentes, atuam apenas no ensino profissionalizante e aprendizagem profissional; enquanto 21% têm experiência na educação regular, em nível básico e superior; dado que condiz com a formação preponderante entre os respondentes, que é a de bacharelado e não de licenciatura.

**Gráfico 6: Atuação em outros níveis da educação**



Fonte: dados do questionário organizado pela própria autora, 2022.

Observa-se que, além de dar aulas na educação profissional, muitos professores ainda atuam em outros níveis educacionais (21%). Somando-se a isso, sabe-se que vários desses profissionais atuam em áreas distintas da docência, conforme ilustra o enquadramento funcional demonstrado no gráfico 7, que concretiza a desvalorização da figura do professor, apontada pelos teóricos da educação profissional.



Fonte: dados do questionário organizado pela própria autora, 2022.

Embora todos os que responderam ao questionário atuem como docentes, apenas 19% são contratados como professores, os demais, ou são contratados como instrutores - 34%, ou como técnicos de ensino - 40%, ou educador social - 3%; além do fato de 4% terem selecionado a opção outro (Orientadora Pedagógica; Pedagoga e Equipe Técnica).

Nesse sentido, percebe-se ainda um reflexo do Decreto 2.208/97, que previa que as disciplinas do currículo do ensino técnico poderiam ser ministradas por professores, monitores ou instrutores, demonstrando, desta forma, um desprestígio da educação profissional frente à educação propedêutica, perpetuando a ideia de que para ser professor da educação profissional é mais importante o conhecimento técnico do que a formação pedagógica, caracterizando a docência na educação profissional como treinamento e capacitação (GARIGLIO e BURNIER, 2012).

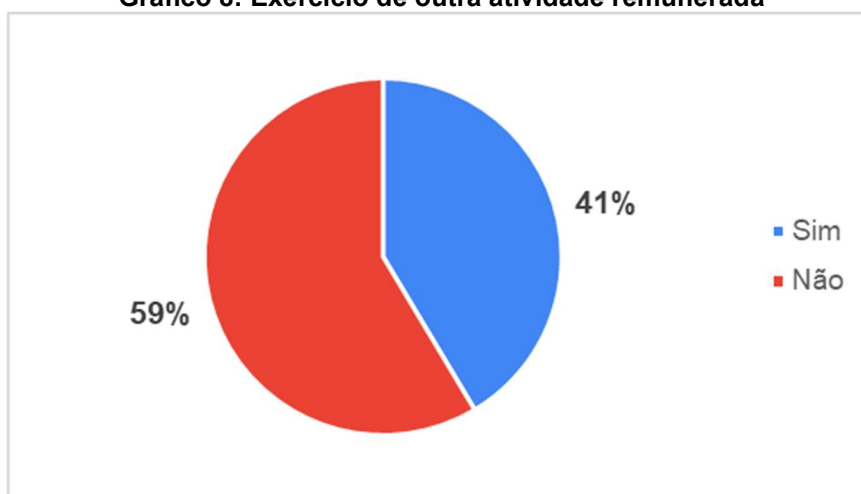
Sobre o assunto, Kuenzer (2008) afirma que os profissionais atuantes da educação profissional são instrutores recrutados dentre os mais diferentes profissionais, sem formação para a docência e que trabalham por períodos



determinados e geralmente muito curtos, através de contratos de prestação de serviços. “Não se profissionalizam, portanto, como professores, e muitas vezes nem se reconhecem como tal” (KUENZER, 2008, p. 32).

Nesse sentido, muitos docentes exercem outras atividades como forma de complementação de renda, como demonstram os dados do gráfico 8. Dos 70 docentes que responderam o questionário, 41% afirmam exercer outra atividade remunerada.

**Gráfico 8: Exercício de outra atividade remunerada**



Fonte: dados do questionário organizado pela própria autora, 2022.

Uma pergunta complementar à exposta no gráfico 8 procurou identificar quais outras atividades esses profissionais exercem além da docência, sendo que as respostas estão apresentadas na figura abaixo:

**Figura 4: Outras atividades exercidas pelos docentes dos cursos de aprendizagem profissional**



Fonte: dados do questionário organizado pela própria autora, 2022.

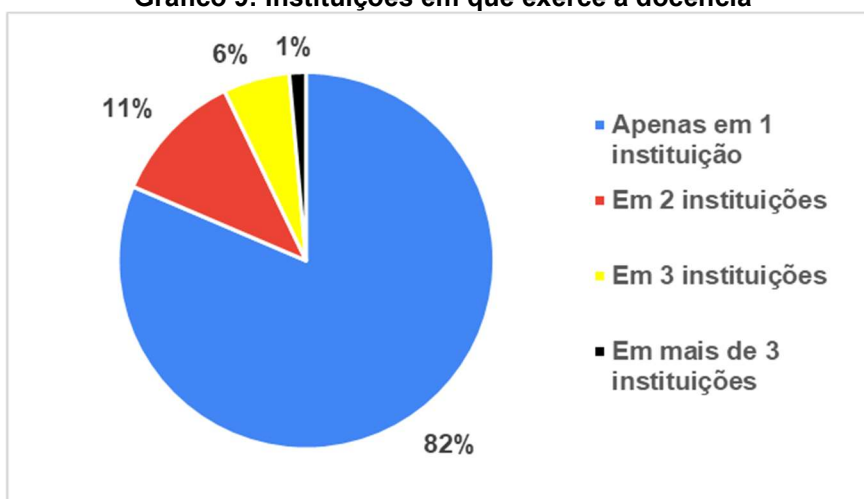
Percebe-se uma variedade de atividades desenvolvidas por esses docentes, ao mesmo tempo em que se dedicam às aulas nos cursos de aprendizagem profissional. Diante desse cenário, cabe o questionamento feito por Costa (2017, p. 270):

A formação em cursos de engenharia civil, engenharia elétrica, ciência da computação, arquitetura e urbanismo são suficientes para que esses profissionais se tornem professores? Estarão os professores, sobretudo aqueles cuja formação acadêmica profissional não se fez em cursos específicos para formação de professores, conscientes da responsabilidade e da complexidade que envolve o exercício de sua profissão? As dimensões humanas, afetivas, sociais, culturais, políticas, são consideradas relevantes no planejamento de sua aula?

Nessa mesma direção, Moura (2013) complementa que esses professores têm lacunas na sua própria formação, por não serem licenciados, falta-lhes conhecimentos essenciais como a didática e os próprios fundamentos da educação. Portanto, haverá dificuldades para esse professor transpor o campo do conhecimento técnico, ficando muito mais baseado no saber experiencial, o qual é importante, mas não é suficiente para a docência na educação profissional. O autor ainda reconhece que nos cursos de bacharelado faltam estudos sobre a relação entre trabalho e educação, capital e trabalho, e que desta forma os docentes “em geral, compreendem o seu papel, apenas como o de transmitir conteúdos específicos de sua disciplina ou se assume mais como bacharel de sua respectiva área, do que como professor” (MOURA, 2013, p. 36).

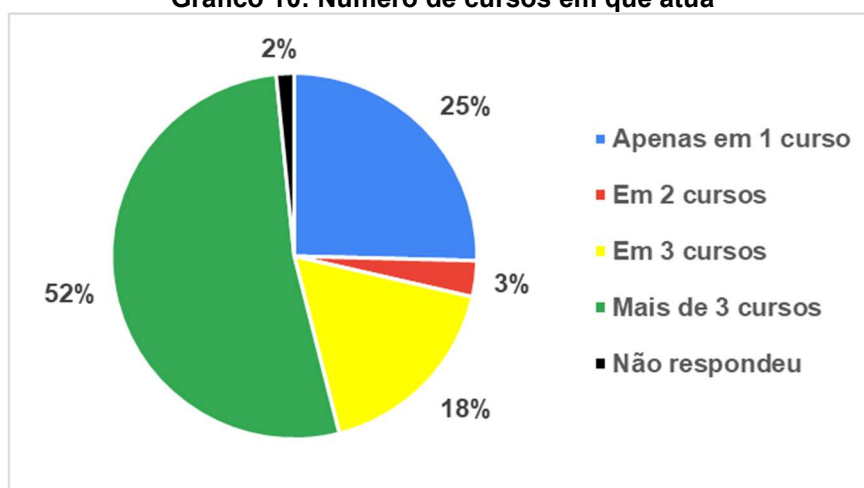
Corroborando com essa afirmativa de Moura o estudo feito por Costa (2017) com um grupo de 128 alunos de 2 cursos de nível médio da educação profissional e tecnológica, o qual demonstrou que as principais dificuldades apontadas pelos alunos foram com os professores não licenciados, e grande parte dos apontamentos referem-se à falta de didática, “como por exemplo, não têm a didática necessária para passar seu conhecimento; sabe a matéria mas não sabe lecionar, mais didática para os professores das técnicas” (COSTA, 2017, p. 273).

O gráfico 9 aponta que 82% dos docentes exercem a docência apenas em uma instituição, enquanto 18% atuam em mais de uma instituição.

**Gráfico 9: Instituições em que exerce a docência**

Fonte: dados do questionário organizado pela própria autora, 2022.

Em resposta a uma pergunta complementar à apresentada no gráfico 9, foi possível perceber que, embora a maioria exerça a docência em apenas uma instituição, 75% dos docentes ministram aulas em mais de um curso de aprendizagem profissional, conforme aponta o gráfico 10. Desse percentual, 52% atuam em mais de 3 cursos, conforme está demonstrado no gráfico abaixo.

**Gráfico 10: Número de cursos em que atua**

Fonte: dados do questionário organizado pela própria autora, 2022.

Essa realidade reflete a condição de muitos docentes da educação profissional, profissionais que acabam ministrando aulas em diversos locais, para várias turmas ao mesmo tempo, e para diferentes cursos simultaneamente. Não são apenas os professores da Educação Profissional que, por necessidade financeira, acabam assumindo aulas em diversos locais, é uma realidade dos professores de outras áreas e níveis de ensino também.

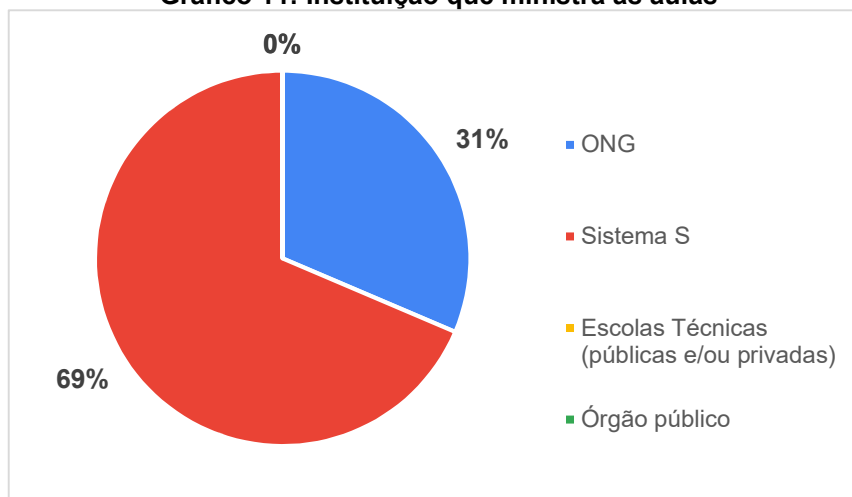
Uma questão preocupante que pode acometer esses docentes é a Síndrome de Burnout, a qual é definida por Basso e Cerqueira (2012, p.1115) como “uma expressão que designa o sofrimento por exaustão física ou emocional provocada por contínua exposição a situações estressantes”. As autoras ainda mencionam três componentes principais da Síndrome de Burnout: a exaustão emocional, a despersonalização e a redução da realização profissional.

Exaustão emocional (redução de energia): fator central da síndrome, sentimento de esgotamento físico e emocional, no qual o indivíduo sente que está sendo exigido mais do que ele pode dar, a exaustão emocional pode manifestar-se fisicamente ou psicologicamente, ou pode ser uma combinação físico-psicológica. Despersonalização: distanciamento entre o trabalhador e o usuário do seu trabalho; neste caso, o profissional assume atitudes de frieza e cinismo, o vínculo afetivo é substituído pelo vínculo racional: o profissional passa a tratar clientes e colegas como objetos. Realização profissional reduzida: sentimento de inadequação e incompetência profissional, tendência do trabalhador em se autoavaliar de forma negativa (BASSO; CERQUEIRA, 2012, p. 1115).

Comumente, esses profissionais também são acometidos por sintomas físicos como distúrbios do sono, dores musculares e gastrointestinais, imunodeficiência, transtornos cardiovasculares, distúrbios do sistema respiratório, disfunções sexuais, entre outros (PÊGO, 2016). A Síndrome de Burnout também pode ser caracterizada como uma crise de identidade profissional, haja vista que os julgamentos que o docente faz sobre si mesmo e sobre o contexto em que está inserido, pode ser equivocado, pois sofre o prejuízo de um quadro de saúde mental fragilizado.

Os gráficos 11 e 12 indicam um panorama de quais instituições os docentes ministram suas aulas e do seu vínculo de trabalho:

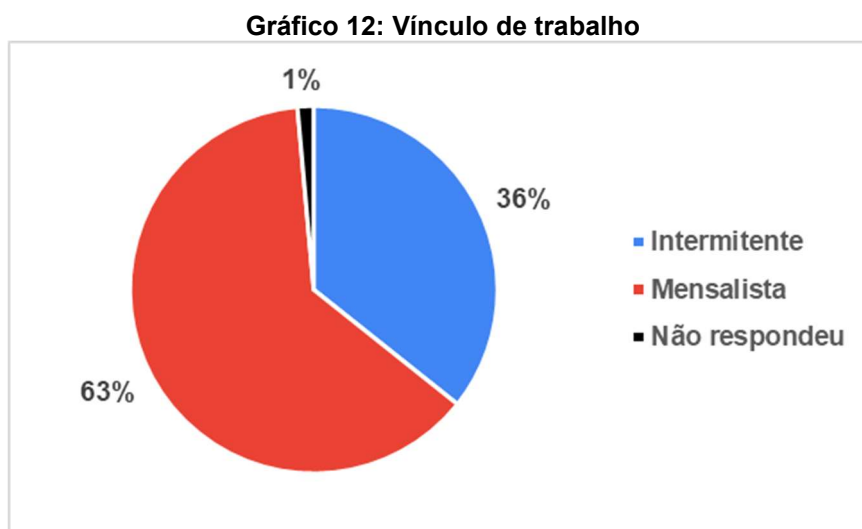
**Gráfico 11: Instituição que ministra as aulas**



Fonte: dados do questionário organizado pela própria autora, 2022.

O gráfico 11 demonstra que 69% dos docentes são contratados pelas entidades do chamado Sistema S, e 31% são contratados pelas Organizações Não Governamentais.

Com relação à forma de contratação dos docentes, o gráfico 12, representado abaixo, revela que 36% são contratados como intermitentes, 63% como mensalistas e 1% não respondeu.



Fonte: dados do questionário organizado pela própria autora, 2022.

Quando cruzadas as informações do questionário com os dados dos gráficos 11 e 12, percebe-se que dos 69% que são contratados pelo Sistema S, 25 docentes são contratados como intermitentes e os outros são como mensalistas. Especificamente nas Organizações Não Governamentais, esse número é bem diferente, todos os docentes são contratados como mensalistas, ou seja, não existe nenhum dos docentes contratados como intermitentes nas ONGs.

Ainda sobre a forma de contratação intermitente, vale lembrar que ela foi instituída por meio de uma alteração promovida na CLT, no ano de 2017, por meio da Lei 13.467/2017, mais conhecida como reforma trabalhista. Embora o empregado registrado dessa forma tenha garantidos os seus direitos trabalhistas e previdenciários, exceto o seguro-desemprego, ele vai receber pela quantidade de serviços prestados, acordados com o empregador, que podem ser estipuladas em horas, dias ou meses.

Essa forma de contratação é esporádica, ou seja, a empresa contrata conforme sua demanda de trabalho e necessidade, portanto o trabalhador não tem

garantia de um trabalho continuado, permanente, estando à mercê do empregador, tendo que procurar outros locais para prestar serviços como forma de complementar a renda, conforme consta no portal da indústria:

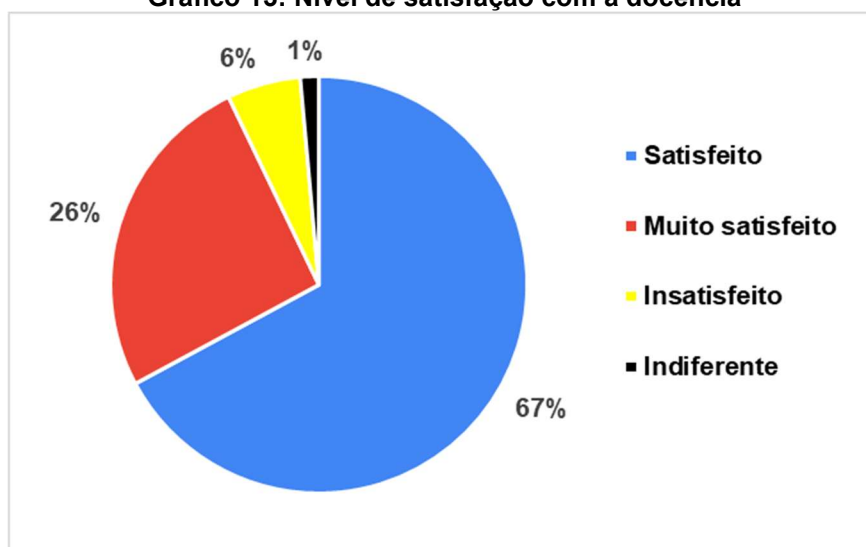
A partir da convocação realizada pelo empregador, o trabalhador intermitente atende ou não ao chamado, e, prestando o serviço, é remunerado por esse período de atividade, acompanhado do pagamento proporcional de diversos direitos trabalhistas, tais como remuneração de férias, 13º salário, além do depósito do FGTS devido e contribuição para a Previdência Social. Assim, o trabalhador tem a liberdade de realizar outros serviços para empregadores distintos (PORTAL DA INDÚSTRIA).

Porém, o artigo 9.º da Lei 13.467/2017 estabelece que para ter direito a gozar de férias, o trabalhador deverá ter trabalhado pelo período de 12 meses, assim, poderá usufruir das férias, ou seja, ficará um mês sem trabalhar, entretanto, ficará sem receber salário. Isso provoca no trabalhador insegurança e instabilidade, pois ao mesmo tempo em que ele está empregado, não está, uma vez que não terá garantia se no mês seguinte terá aulas para ministrar, conforme percebemos no depoimento de um docente: *“Por ser intermitente, não sou tão satisfeito, diminui muito a certeza de aulas e os benefícios”* (Professor 19).

Nessa forma de contratação, o docente tem que ficar à disposição do empregador, pois não tem certeza de quando terá aulas para ministrar, ou mesmo em quais horários/períodos irão precisar de seus serviços; fato que o atrapalha inclusive de se organizar para fazer outras atividades, não só laborais, mas inclusive lazer e ócio; dificulta até mesmo para o planejamento de formação devido à instabilidade de horários e também financeira, pois na contratação intermitente não existe previsão da quantidade mínima de horas, apenas a quantidade máxima, que é de 220 horas por mês.

O gráfico 13 apresenta dados sobre o grau de satisfação dos professores com a docência nos cursos de aprendizagem profissional, sendo possível observar que a grande maioria se diz satisfeito (67%) ou muito satisfeito (26%), uma minoria se diz insatisfeito ou indiferente, totalizando 7%.

Gráfico 13: Nível de satisfação com a docência



Fonte: dados do questionário organizado pela própria autora, 2022.

Mesmo diante do fato de a grande maioria não ser contratado efetivamente como professor, ou serem contratados como intermitentes, percebe-se uma satisfação dos docentes com o que fazem, em grande parte por perceberem que sua ação ajuda a transformar a vida dos adolescentes e jovens inseridos no mundo do trabalho, conforme pode-se constatar pela fala de alguns professores: *“a satisfação está relacionada ao encaminhamento e sucesso do aprendiz no mercado do trabalho (Professor 8); “A aprendizagem, proporciona aos adolescentes e jovens a oportunidade de trabalho, considero isso muito importante” (Professor 46); “ Acredito ser um importante instrumento de inclusão dos jovens no mercado de trabalho” (Professor 62).*

Embora a maior parte dos professores tenha se mostrado satisfeita com a docência nos cursos de aprendizagem profissional, eles fazem diversos apontamentos sobre a valorização profissional, conforme evidenciado na seguinte resposta: *“uma boa atividade, mas o sistema como um todo não o valoriza como deve. Então a necessidade pessoal, passa a ter obviamente maior peso” (Professor 11). “Sinto-me satisfeito por estar em sala de aula e contribuir, de alguma maneira, com a formação de aprendizes. Minha satisfação não é completa devido à grande desvalorização, de modo geral, que o trabalho com a educação recebe” (Professor 50).*

A redução do nível de satisfação pode ter correlação com múltiplas variáveis, desde o regime de trabalho ao qual os docentes estão submetidos, a remuneração, a ausência de recursos materiais, humanos e financeiros, dentre outros. Nesse sentido,

cabe refletir sobre a variável nomeada genericamente como, dificuldades encontradas na prática profissional docente, a fim de identificar seus impactos no cotidiano. O gráfico abaixo cumpre a função de destacar tais dificuldades:



**Fonte: dados do questionário organizado pela própria autora, 2022.**

Nesta questão os professores podiam escolher mais de uma alternativa e praticamente todos eles sinalizaram mais de 2 dificuldades encontradas no dia a dia enquanto docentes na aprendizagem profissional. A que mais se destacou foi a ausência de interesse dos alunos, com 38 escolhas. Nesse sentido, Espindola (2022) em sua pesquisa de doutorado, entrevistou 60 professores do IFSC – Campus Florianópolis e uma das questões levantadas por ela foi sobre os desafios no exercício da docência dos professores do IFSC, atuantes na educação profissional. Dentre as respostas dos professores, 25% referem-se à motivação do estudante, isto é, sobre manter o interesse pelo estudo.

Assim, percebe-se que esse é um desafio comum que os docentes encontram no seu exercício profissional, não sendo exclusividade dos que atuam nos cursos de aprendizagem profissional. Logo, esses profissionais precisam encontrar diferentes alternativas para desenvolver seu trabalho, já que se deparam com alunos mais interessados e outros menos. Por outro lado, fica o questionamento de como os professores podem “estimular” mais seus alunos no processo de ensino-aprendizagem. Quanto ao termo estimular/estimulação, Oliveira e Alves (2005, p. 232) destacam que se trata de algo externo ao indivíduo, e, portanto, o impulsiona e o faz agir. Ainda os autores afirmam que os estímulos:



podem ser multivariados - por exemplo de natureza econômica, social, moral ou política. Quanto à escola, pode-se pensar o professor como fonte de estímulo aos alunos, e seu desafio seria o de criar ações concretas que incentivem os alunos a buscar e a realizar.

Não quer dizer, entretanto, que essa seja uma responsabilidade apenas do professor, mas também das instituições, que devem proporcionar as condições (físicas, estruturais, humanas, materiais) para que esse professor consiga desenvolver seu trabalho da melhor forma possível, com condições de estimular seus alunos na busca pelo conhecimento, dentro dos cursos de aprendizagem profissional.

Nesse sentido, a resposta do professor 68 complementa o raciocínio apresentado acima quando ele afirma que:

“Existem práticas que necessitam materiais específicos, que muitas vezes não chegam a tempo, os coordenadores são despreparados, pois alguns deles não possuem experiência dentro de sala de aula, muitas vezes faltam laboratórios devido a quantidade excessiva de turmas, o que muitas vezes torna a prática docente difícil, sendo necessário em muitos casos o imprevisto de última hora, coisa que atrapalha muito, pois o tempo de planejamento é escasso e muitas vezes é necessário fazer alguns planejamentos em casa, mas gosto de dar aula, trago esses pontos como sugestão de melhoria” (Professor 68).

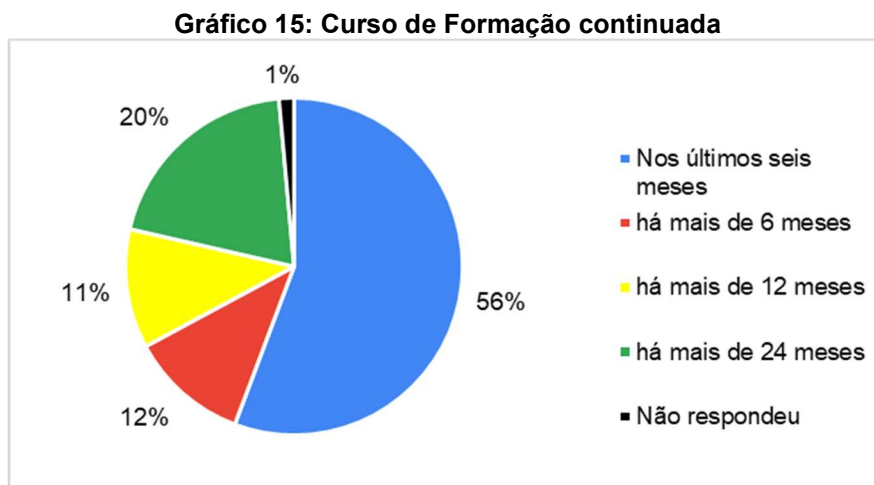
Os apontamentos feitos por outro professor, com relação a condições materiais, também coadunam com o que apontou o professor 68:

“A falta de um material específico acho que é um grande problema. Isso eu notei quando tive que preparar aula para várias turmas diferentes. A todo momento eu estava preocupado com material, quando se houvesse um material para as turmas, eu poderia reservar meu tempo para preparar melhor as aulas e deixá-las mais interessantes”. (Professor 41)

Cria-se assim um ciclo que pode fomentar tanto a insatisfação do professor quanto o desinteresse do aluno, pois, por mais bem-intencionado, por mais munido de conhecimento técnico e por mais desejo que o docente tenha de transformar a realidade do aluno por meio da educação, nem sempre ele consegue. Muitos locais não ofertam ao professor o mínimo necessário de estrutura ou recursos materiais, dificultando não apenas o processo de ensino e aprendizagem, mas a própria sintonia entre professor e aluno.

O professor que experimenta tais adversidades também pode apresentar um reduzido interesse em participar de formações continuadas, reforçando o ciclo de

insatisfações, pois, uma vez que não se qualifica, também terá dificuldades de transformar essa realidade por meio de novas oportunidades. O gráfico 15 demonstra quando foi a última participação dos docentes em um curso de formação continuada.

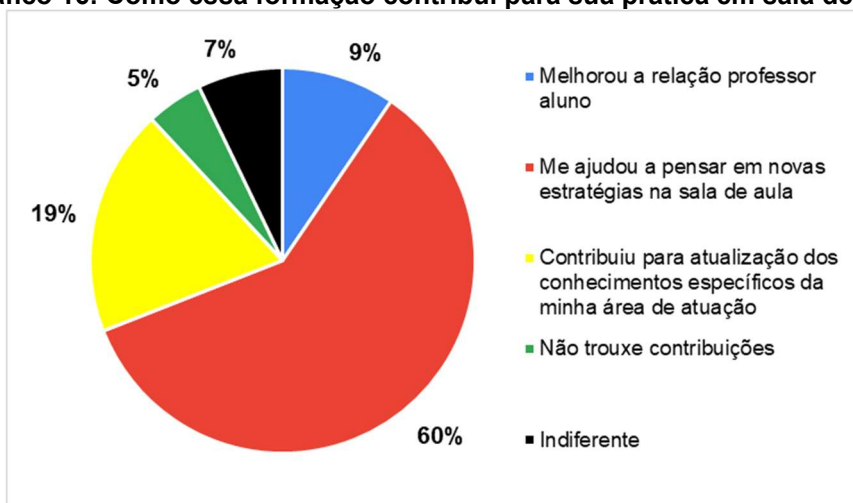


Fonte: dados do questionário organizado pela própria autora, 2022.

É possível perceber, pelas informações dispostas no gráfico 15, que a grande maioria (68%) participou de algum curso nos últimos 12 meses; porém, 11% participaram há mais de 12 meses e 20% participaram há mais de 24 meses. Isso mostra que a maioria dos professores buscou a formação continuada como forma de complementação da formação inicial. Mesmo assim, percebe-se que, em alguns casos, essa formação ocorreu há mais de 12 meses, o que denota que muitas instituições não estão ofertando a formação continuada anualmente aos docentes ou, se ofertam, não há participação desses, pelo menos não em sua totalidade.

O gráfico 16 aponta que 60% dos professores afirmaram que o curso ajudou a pensar novas estratégias em sala de aula; 19% que contribuiu para a atualização dos conhecimentos da sua área de formação; 9% reconhecem que o curso ajudou a melhorar a relação professor – aluno e 12% afirmaram que a formação foi indiferente ou mesmo que não trouxe nenhuma contribuição.

**Gráfico 16: Como essa formação contribui para sua prática em sala de aula**

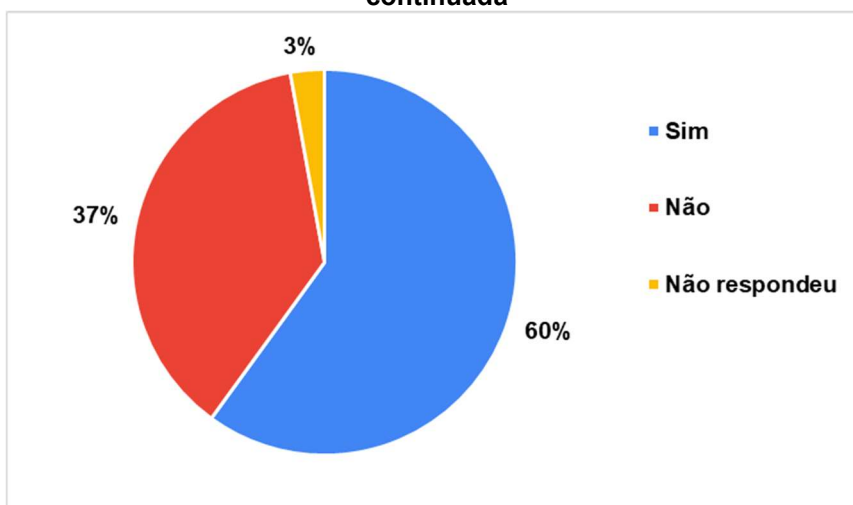


Fonte: dados do questionário organizado pela própria autora, 2022.

Assim, diversos professores, em suas falas, apresentam em que aspectos essa formação contribui para sua prática em sala de aula: *“minimiza o distanciamento entre teoria e prática”* (Professor 2); *“me auxiliou no planejamento das aulas, na diversificação de abordagem dos assuntos”* (Professor 4); *“melhoramento na abordagem com os alunos”* (Professor 27); *“trabalhamos com novas ferramentas e tecnologias, o que tornou o conhecimento mais atrativo”* (Professor 49); *“fez-me pensar na realidade do jovem que estuda e trabalha, além de carregar preocupações sobre o contexto social e familiar”* (Professor 50); *“mudou o ambiente educacional”* (Professor 68).

Pelo posicionamento dos docentes, percebe-se que a maioria reconhece que a formação continuada contribuiu para a sua prática em sala de aula, sob diversos aspectos. No entanto, é necessário considerar, conforme o gráfico 17, que pelo menos 37% das instituições não propiciam cursos de formação continuada. Um percentual significativo, dado o reconhecimento da importância deste tipo de formação para fundamentar a prática profissional.

**Gráfico 17: A instituição em que você exerce a docência propicia cursos de formação continuada**

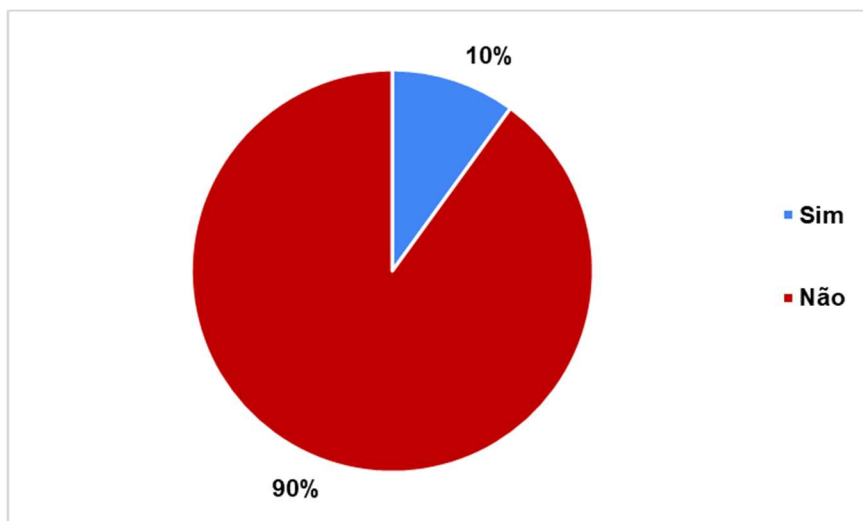


Fonte: dados do questionário organizado pela própria autora, 2022.

O fato de um percentual de docentes (37%) afirmarem que a instituição a qual estão vinculados não oferta cursos de formação continuada, demonstra a desvalorização da formação. Além disso, um dado complementar obtido por meio do questionário demonstra que 57% dessas instituições sequer remunera seus docentes que participam de cursos de formação continuada. Ou seja, além do professor ter que buscar a formação por conta própria, em muitos casos, com certeza terá que utilizar seu próprio recurso financeiro para essa formação profissional.

A fim de verificar a participação dos respondentes em eventos de pesquisa relacionados à sua atuação na aprendizagem profissional, os professores foram questionados se enviaram artigos, resumos e/ou resumos expandidos para publicações em revistas ou anais de congressos nos últimos 3 anos. Apenas 10% afirmam que sim, enquanto 90% responderam de forma negativa, ou seja, 63 professores, do total de 70 respondentes, não realizaram produção de material para ser publicado em periódicos ou eventos.

**Gráfico 18: Envio de trabalhos para publicação**



Fonte: dados do questionário organizado pela própria autora, 2022.

Esse dado demonstra que a maioria dos respondentes não está envolvido com publicações científicas em sua área de atuação. As hipóteses nesse caso, são muitas, dentre elas, as precárias condições de trabalho, falta de incentivo por parte das instituições na qual os professores estão vinculados, o excesso de trabalho, a escassez de tempo, a falta de interesse do próprio docente que, por quaisquer motivos que sejam, minimiza a importância da produção científica que deveria embasar a prática profissional, além de propiciar experiências de formação continuada para si e para toda a categoria.

O conjunto geral de dados obtidos aponta para a formação de professores que em sua maioria:

- são formados em diferentes áreas de conhecimento, mas relacionadas aos conteúdos em que ministram aulas nos cursos de aprendizagem profissional;
- consideram a licenciatura como insuficiente para a sua formação como professores da aprendizagem profissional;
- são identificados com a atuação em docência, mas atuam em outras áreas profissionais;
- realizam formação continuada e a consideram necessária e importante para seu desempenho como docentes.

Sobre sua atuação profissional destaca-se que:

- são professores com experiência, pois a maioria atua há mais de três anos como docente, uma minoria é professor iniciante;

- os professores expressam uma atuação intensa em cursos de formação profissional;
- a maioria dos entrevistados atua como docente em uma só instituição, mas nem todos são mensalistas;
- há uma diversidade nos cargos em que exercem a docência, sendo professores, técnicos de ensino, instrutores e tutores.

Entre as dificuldades no exercício da docência foram indicadas:

- o relacionamento com os aprendizes, pois os consideram desinteressados;
- pouca valorização salarial;
- falta de formação específica para atuar na aprendizagem profissional.

Quanto às condições de trabalho, apontam:

- falta de apoio pedagógico;
- estrutura física e materiais pedagógicos insuficientes;
- falta de disponibilidade de horários para a realização de planejamento das atividades pedagógicas.

Finalizada a exposição e a análise dos dados coletados junto aos professores, será realizada a apresentação do produto educacional que foi estruturado com vistas a auxiliar no processo da formação continuada dos docentes da aprendizagem profissional. A proposta, apresentada no próximo capítulo, atende ao apontado na realização da pesquisa e, no desenvolvimento da proposta de programa de formação continuada, inclui ainda as necessidades identificadas nas entrevistas não estruturadas, cujos dados devidamente analisados são incorporados e apresentados no produto.

## **7. PRODUTO EDUCACIONAL: PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DOS CURSOS DE APRENDIZAGEM PROFISSIONAL**

Esse Programa de Formação Continuada para Professores dos Cursos de Aprendizagem Profissional integra a tese de doutorado que focaliza a formação continuada de professores dos cursos de aprendizagem profissional, considerando que a formação dos docentes atuantes na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), historicamente, não se efetiva de modo sistemático em processos de formação acadêmica e institucionalizada, como destacam Machado (2011, 2013), Oliveira (2021), Moura (2008), Kuenzer (2008), Ciavatta e Ramos (2012), Costa (2016), abordados anteriormente nessa pesquisa.

Além disso, no campo da formação de professores, a profissionalização docente abrange a formação do professor, sua valorização e reconhecimento social, condições de trabalho, salário e carreira, o que perpassa pelo desenvolvimento e identidade profissional. Com efeito, a formação do professor para a educação profissional e tecnológica tem sido realizada no exercício profissional, ou seja, os professores se formam na própria prática, como destacam Hobold (2004) e Urbanetz (2011).

Assim, na organização desse programa foram tomados por referência os estudos fundamentados na perspectiva histórica da educação profissional no Brasil, os estudos de autores que realizam pesquisa nesse campo, incluindo estado do conhecimento sobre as pesquisas publicadas, as indicações das regulamentações legais, os apontamentos dos professores respondentes ao questionário, bem como as necessidades elencadas pelas profissionais que atuam na organização e gestão pedagógica de cursos de aprendizagem profissional, cujos dados foram obtidos durante o levantamento de dados desta investigação.

Esse programa contém os seguintes itens: apresentação; justificativa; objetivos; metodologia, que inclui as oficinas e os minicursos com os devidos temas, formadores e avaliação; além do portfólio do produto educacional.

### **7.1 APRESENTAÇÃO**

Esta proposta de Programa de Formação Continuada para Professores dos cursos de aprendizagem profissional foi elaborada a partir dos dados de investigação

resultantes da pesquisa que teve como objetivo compreender como ocorre a formação dos professores que atuam nos cursos de aprendizagem profissional para propor um programa de formação continuada. Os dados da pesquisa demonstraram a inexistência de formação docente específica para atuação em cursos de aprendizagem profissional e ressaltaram o interesse e reconhecimento da importância dessa formação por parte dos profissionais em exercício nessa modalidade. Diante disso, o produto proposto pode ser desenvolvido como proposta de formação continuada em diferentes instituições que ofertam cursos de aprendizagem profissional, ou outras modalidades de ensino.

A aprendizagem profissional é um programa de qualificação profissional e inserção no mundo de trabalho, prevista no artigo 7, inciso XXXIII da Constituição Federal, no artigo 62 do Estatuto da Criança e do Adolescente e na Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, que prevê a formação técnico-profissional metódica a adolescentes na faixa etária de 14 a 24 anos, visando sua inserção no trabalho com a contratação como aprendizes. Ainda que no limite desta tese, o entendimento da aprendizagem para o trabalho é compreendido como integrante da “formação integral da pessoa toda e de todas as pessoas por meio da humanização do próprio mundo, ou seja, o saber epistemológico não rompe com o senso comum, mas se nutre dele por meio da investigação e da rigorosidade metódica em conexão com o conhecimento contextual” (MIRANDA, 2021, p. 75), em que a “formação geral e a formação para o trabalho são faces da mesma moeda na formação do ser integral” (MIRANDA, 2021, p. 90).

Assim, desde a promulgação da Lei 10.097/2000, a oferta de cursos de aprendizagem profissional se ampliou no Brasil, principalmente a partir da possibilidade de que as chamadas organizações da sociedade civil também ofertassem os cursos, que antes eram exclusividade do Sistema S; ampliando desta forma, a possibilidade de contratação de adolescentes e jovens como aprendizes.

Esse aumento foi sinalizado por Pupo (2019), que apresenta os dados referentes aos anos de 2005 até 2017, quando o Brasil saltou de um total de 57.231 aprendizes no ano de 2005, para 386.791 em 2017.

De acordo com informações do Boletim da Aprendizagem Profissional<sup>6</sup>, em 2021, o Brasil fechou o ano com 460.568 (quatrocentos e sessenta mil, quinhentos e

---

<sup>6</sup> Disponível em: <https://www.gov.br/trabalho-e-previdencia/pt-br/assuntos/aprendizagem-profissional-1>



sessenta e oito) adolescentes e/ou jovens contratados como aprendizes. Esse número certamente poderia ter sido maior, pois a demanda pela contratação é sempre superior do que o número dos que são efetivamente admitidos. É o que se observa, por exemplo, pelos dados apresentados pela pesquisadora quando aponta que, no ano de 2017, o Brasil tinha uma demanda para contratação de 939.731 aprendizes e admitiu efetivamente 386.791, ou seja: “41,16% de um potencial de contratação” (PUPO, 2019, p. 14).

Os dados mostram que um contingente significativo de adolescentes e jovens, principalmente das classes populares, poderia estar inserido nos programas de aprendizagem, um direito garantido pela legislação, porém, essa possibilidade não se efetiva na prática, em sua totalidade. Atualmente, com a implantação do Catálogo Nacional de Programas de Aprendizagem Profissional, há um total de 1.034 programas devidamente cadastrados e aptos a serem implantados e desenvolvidos no Brasil, de acordo com a realidade local. Nesse número não estão os cursos técnicos, os quais constam do Catálogo de Cursos Técnicos do MEC.

O que se espera, além do aumento na oferta dos cursos e a possibilidade de contratação desses adolescentes e jovens como aprendizes, é a garantia da qualidade nessa oferta; para que de fato a aprendizagem cumpra o seu papel social de atendimento a esse público que procura os programas de aprendizagem para ter acesso a um emprego protegido, com possibilidade de trazer melhorias nas condições financeiras de suas famílias, além de colaborar no processo de socialização e na afirmação da identidade desses adolescentes e jovens, pois “para eles, ser livres, significa ter a liberdade para tomar decisões sobre a própria vida; é ter autonomia em fazer uso do seu dinheiro, de comprar, de consumir os bens culturais que os identifiquem como jovens” (MARQUES, 2020, p. 107, versão e-book).

Ao discorrer sobre a qualidade na educação, em diferentes níveis, diversos aspectos devem ser considerados, dentre eles, a formação dos professores. Nesse contexto, a legislação da aprendizagem profissional não traz diretrizes ou parâmetros a serem seguidos, não apresenta nenhum direcionamento, ficando sob a responsabilidade de cada entidade promover, ou não, a formação de seu quadro de docentes.

Outrossim, a formação dos professores é imprescindível em qualquer âmbito da educação, desde a educação infantil até a pós-graduação (*lato e stricto sensu*). Quanto a esse aspecto não restam dúvidas, a necessidade existe e é preciso pensar

em estratégias para esse processo de formação, tanto inicial quanto continuada, dos professores que atuam nos programas de aprendizagem profissional.

Dessa forma, apresenta-se uma proposta de programa de formação continuada para atender a essa lacuna deixada pela legislação. Entretanto, entende-se o desafio do planejamento de uma formação específica para docentes da aprendizagem profissional, dada a diversidade de cursos propostos no CONAP e de instituições que desenvolvem os programas de aprendizagem profissional.

## 7.2 JUSTIFICATIVA

A profissionalização docente, como destacam Cária e Oliveira (2016), assume, além da instrumentalização técnica dos professores, um alargamento e compreensão da educação em totalidade. Além da formação do professor, implica na valorização da docência, condições de trabalho, salário e carreira, constituindo-se em política pública, como ressaltam inúmeros pesquisadores no campo da formação docente.

Autores que aprofundaram seus estudos sobre os saberes docentes, como Pimenta (2020) e Tardif (2010), apresentam os saberes experienciais, como eles constroem a identidade dos professores e do quanto os próprios professores os reconhecem quando fazem seus relatos dos saberes que mobilizam em sala de aula. Para Pimenta (2020, p. 18 – versão e-book), os saberes experienciais “são também aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediatizada pela de outrem, seus colegas de trabalho, os textos produzidos por outros educadores”. Todavia, os próprios autores citados reconhecem que apenas o saber experiencial ou da experiência não são suficientes para o professor em sala de aula, pois “ensinar é mobilizar uma variedade de saberes, reutilizando-os no trabalho para adaptá-los e transformá-los pelo e para o trabalho” (TARDIF, 2010, p. 21). Ou seja, é necessário um conjunto de saberes para a constituição do docente.

Entende-se que também não é suficiente ao professor apenas o conhecimento adquirido na formação inicial,

isso porque trabalhar o conhecimento na dinâmica da sociedade multimídia, da globalização, da multiculturalidade, das transformações nos mercados produtivos, na formação dos alunos, crianças e jovens, também eles em constante processo de transformação cultural, de valores, de interesses e

necessidades, requer permanente formação, entendida como ressignificação identitária dos professores (PIMENTA, 2020, p. 20 – versão e-book).

Nessa mesma linha de pensamento, Machado (2008, p. 15) afirma que “é preciso um outro perfil de docente capaz de desenvolver pedagogias do trabalho independente e criativo, construir a autonomia progressiva dos alunos e participar de projetos interdisciplinares”.

O pensamento da autora coaduna com Moura (2008, p. 30), que traz a reflexão de que “o professor deve assumir outra atitude, forjada a partir de outro tipo de formação, que deve ser crítica, reflexiva e orientada pela responsabilidade social”. Para o autor, assim, o professor terá outra postura, não mais como simples transmissor de conteúdo, mas sim como mediador do processo de ensino-aprendizagem.

A formação continuada é imprescindível para auxiliar no processo de formação desse novo perfil de professor que os autores mencionam, entretanto, é consenso entre autores, como Imbernón (2010) e Tardif (2014), de que quando se pensa em formação de professores, esse processo não pode ocorrer sem os professores, pois são os sujeitos e como tal, devem participar ativamente, ou seja, ela não pode ser pensada por especialistas, em seus escritórios, como se os professores não fossem capazes de gerar conhecimento. “Quem melhor pode realizar uma análise da realidade – uma compreensão, interpretação e intervenção sobre esta – do que o próprio professor?” (IMBERNÓN, 2010, p. 48)

Baseado nessa premissa do professor enquanto sujeito do seu processo de formação, a proposta elencada emerge dos apontamentos feitos pelos professores que responderam ao questionário, parte integrante da tese de doutorado, quando indagados sobre assuntos/conteúdos que poderiam fazer parte de uma proposta de formação continuada (pergunta 33 do questionário), bem como da resposta à pergunta sobre quais estratégias pedagógicas poderiam proporcionar melhorias no processo de ensino/aprendizagem (pergunta 29 do questionário). A proposta também surge dos apontamentos feitos em uma entrevista não estruturada com a equipe técnica de uma instituição que trabalha com os cursos de aprendizagem profissional (pedagoga, assistente social e psicóloga).

A partir das respostas foram criadas algumas categorias para facilitar a elaboração da proposta, no sentido de pensar quais conteúdos abrangeriam os

apontamentos feitos pelos docentes e pela equipe técnica. Tais apontamentos serão apresentados na sequência.

**Tabela 3 – Temas apontados pelos docentes para o programa de formação continuada**

<b>Tema</b>	<b>Quantidade de sinalizações</b>
Ensino e Aprendizagem	37
Tecnologias Educacionais	42
Aprendizagem Profissional e Educação Profissional	10
Relacionamento Interpessoal	13
Ações Inclusivas	11
Cultura da Paz	9
Desenvolvimento Humano e seus desdobramentos no processo do aprender	18
Inclusão e Acessibilidade na Educação Profissional	8
Diversidade e Drogadição	13

**Fonte: Elaborado pela autora com base no questionário respondido pelos docentes, (2023)**

Os desdobramentos desses temas serão apresentados no item 7.4, juntamente com as indicações feitas pelos professores que responderam o questionário e pela equipe técnica, por meio das entrevistas não estruturadas.

### 7.3 OBJETIVOS

#### 7.3.1. Objetivo Geral:

Desenvolver um programa de formação continuada dos professores, visando contribuir com a profissionalização dos docentes dos cursos de aprendizagem profissional.

#### 7.3.2 Objetivos Específicos

- a) Possibilitar a formação continuada dos professores dos cursos da aprendizagem profissional, visando uma reflexão e aprimoramento constante sobre a prática docente;
- b) promover a discussão de temas e estratégias de trabalho com vistas ao desenvolvimento de ações de formação continuada;
- c) oportunizar momentos para a troca de experiências entre os docentes, a reflexão sobre a prática e os saberes pedagógicos, visando a construção e produção de novos conhecimentos;

- d) propor um conjunto de atividades e ações visando o desenvolvimento e aperfeiçoamento profissional dos docentes, por meio de uma metodologia que tome como ponto de partida a prática docente e promova a análise dessa prática pela reflexão;
- e) ampliar e aprofundar a compreensão dos docentes sobre a educação profissional e tecnológica no contexto do mundo do trabalho e da sociedade.

#### 7.4 METODOLOGIA

Ao elaborar esta proposta, o intuito é colaborar com o processo de formação continuada na perspectiva de profissionalização docente. A proposição é atender às necessidades dos docentes e às suas possibilidades de participação, como apontam os dados de investigação da tese que origina esta proposta como ponto de partida. Portanto, a metodologia privilegia as ações direcionadas à melhoria da prática docente, considerando a análise reflexiva dessa prática.

Assim, a metodologia se sustenta na perspectiva da formação na prática, durante os horários de trabalho, visando a valorização dos saberes dos docentes; um processo colaborativo em que as trocas entre eles se efetivem de modo a contribuir para possíveis comunidades de prática, o que pode ser um fator de motivação para a sua participação e inserção nesse programa. A formação da prática e das experiências se coadunam com a concepção de teoria como expressão da prática, “entendendo que as relações sociais básicas do modo de produção em diferentes momentos históricos se manifestam no interior das instituições educacionais, incidindo sobre as formas e práticas dos processos de formação docente” (MARTINS e ROMANOWSKI, 2010, p. 288).

Dessa forma, as temáticas emergem das sugestões já sistematizadas advindas do estudo realizado na pesquisa de doutorado. Sugere-se que, dentre os temas propostos neste documento, os docentes elejam aqueles que mais consideram necessários para a sua atuação, bem como a inclusão de outros temas relevantes que não estejam previstos aqui poderão ser sugeridos.

Partindo do pressuposto de que os docentes são sujeitos no processo de formação continuada, a oferta do programa poderá ser disponibilizada a cada início de ano letivo, sendo flexível a ajustes de acordo com sugestões que podem ser encaminhadas à coordenação do programa, inclusive permitindo a indicação de temas

e propostas de organização das ações elencadas, de forma a compatibilizar as atividades letivas com as formativas.

A proposição é de que os professores decidam, em conjunto com a coordenação do programa, datas, horários, locais, carga horária, palestrantes, dentre outras sugestões relacionadas à proposta de formação continuada. Essas contribuições serão incorporadas, reajustando a proposta e, só após essa etapa, o programa poderá ser implantado.

Faz-se necessário ainda discutir conjuntamente com os docentes a forma de monitoramento e avaliação das atividades, a fim de verificar a efetividade e o alcance dos temas trabalhados, bem como dos formadores/professores que ficarão responsáveis pela execução das atividades formativas, sugerindo sempre formas para melhoria do processo, mesmo durante a sua execução.

Para atingir os objetivos propostos nesse Programa de formação continuada dos professores da aprendizagem profissional, indica-se a realização de uma metodologia que favoreça a constituição de saberes docentes a partir da prática, proposta baseada nas sugestões dos professores que responderam à pesquisa de doutorado, e nos apontamentos feitos pela equipe técnica sobre a necessidade de formação continuada dos professores que trabalham com os cursos de aprendizagem profissional.

Assim, essas atividades serão desenvolvidas por meio de oficinas e minicursos, abrangendo os assuntos apontados, os quais foram categorizados e distribuídos de forma a abarcar da melhor maneira possível as sugestões e necessidades de formação para esses docentes, entendendo, porém, que outras ações podem ser sugeridas e incorporadas posteriormente, conforme o contexto de aplicação. Novos temas ou categorias podem ser elencadas também, a depender da necessidade de cada grupo, uma vez que essa proposta de programa de formação continuada poderá ser utilizada para outros grupos de professores, não apenas para os que trabalham com os cursos de aprendizagem profissional, assim como as equipes envolvidas no processo de ensino e aprendizagem.

#### 7.4.1 Oficinas Temáticas

Baseadas nos temas propostos pelos docentes e pela equipe técnica participante da pesquisa, são planejadas oficinas, por possibilitarem o

desenvolvimento de atividades em grupo, de forma prática, com o devido embasamento teórico; para serem desenvolvidas no decorrer do ano letivo, com a finalidade de atender às necessidades de formação dos professores, contribuindo para novas dinâmicas no trabalho dos docentes em sala de aula.

Sugere-se a duração de 4 horas para cada oficina, tendo em vista que muitos docentes trabalham em mais de um local, o que dificultaria a sua permanência por mais de um período na mesma instituição, podendo ocasionar dificuldades de participação e até desistência. Algumas oficinas podem ser desenvolvidas nas semanas pedagógicas, prática que a maioria das instituições organiza no decorrer do ano letivo, período em que se possibilita a reunião de um maior número de docentes.

## **Temas/Eixos das oficinas**

### **Ensino e aprendizagem**

- a) Estratégias de ensino voltadas para os cursos de aprendizagem profissional;
- b) metodologias inovadoras: sala de aula invertida; aprendizagem baseada em problemas e projetos; jogos – gamificação;
- c) estratégias de avaliação.

A educação tem passado por transformações contínuas nos últimos anos, principalmente no que se refere às metodologias de ensino, com a inserção de novas metodologias, as chamadas metodologias ativas (BACICH e MORAN, 2018), ou metodologias inovadoras, de acordo com Wunsch e Grebogy (2018). Assim, a educação profissional também é impactada e requer inovações metodológicas, principalmente nos cursos de aprendizagem profissional. Há necessidade de superar a lógica do ensino tradicional, em que o professor é o detentor do conhecimento e o aluno é um sujeito passivo que acolhe todas as informações repassadas pelos professores, sem questionar ou se posicionar, pois, ao assumir “um caráter passivo, o aluno pode aprender a decorar, copiar, mas não a criar e transformar, o que contribui pouco para favorecer o seu crescimento e a sua formação” (SARAVALI, 2005, p. 122).

Assim, o papel do professor muda completamente, pois ele não é visto como o detentor do conhecimento, mas sim aquele que será um mediador do processo de ensino aprendizagem junto com os alunos. Portanto, do aluno também se espera que seja sujeito do seu próprio processo de aprendizagem, que seja mais autônomo,

assumindo também uma responsabilidade maior nesse processo, conforme destacado por Bacich e Moran (2018, p. 4), ao afirmarem que as metodologias ativas enfatizam o protagonismo do aluno propiciando “o seu desenvolvimento direto, participativo e reflexivo em todas as etapas do processo, experimentando, desenhando, criando, com orientação do professor”.

O depoimento da técnica Júlia<sup>7</sup>, que participou da entrevista não estruturada, traz alguns apontamentos sinalizando que alguns professores da educação profissional, principalmente os que atuam nos cursos de aprendizagem profissional, por não terem passado por um curso de licenciatura,

não tiveram contato com conhecimentos específicos relacionados a atividade de ensino e aprendizagem e nesse contexto precisamos trazer ferramentas e elementos para a prática pedagógica desses profissionais, apresentando estratégias de ensino voltadas para os cursos de aprendizagem profissional como: a) a avaliação diagnóstica - Qual o ponto de partida desse aluno? Qual é a sua realidade? Quais são as competências que já tem desenvolvidas e em quais níveis? Quais são seus gaps? Para a partir disso elaborar estratégias de ensino pautadas na necessidade real do aluno; b) a mediação da aprendizagem – onde o docente é incentivado a ser o mediador, deixando de ser o sujeito principal e o aluno passa a exercer papel central no processo de aprendizado, entre outras estratégias.

Nesse sentido, Kuenzer (2010), fazendo uma análise da nova configuração da sociedade na passagem da base eletromecânica para a base microeletrônica, aponta para um novo perfil de professor da educação profissional, que seja capaz de não descurar das ciências humanas, sociais e econômicas, mas que possa compreender as mudanças ocorridas no mundo do trabalho. Essa base é fundamental para as categorias de análise na compreensão das dimensões pedagógicas para identificar as novas demandas de educação e a que interesses elas se vinculam. Alerta (KUENZER, 2010, p. 513) que é imprescindível na compreensão da concepção de sociedade:

compreender historicamente os processos de formação humana em suas articulações com a vida social e produtiva, as teorias e os processos pedagógicos, de modo a ser capaz de produzir conhecimento em educação e intervir de modo competente nos processos pedagógicos amplos e específicos, institucionais e não institucionais

---

<sup>7</sup> Nome fictício para preservar o anonimato da participante da pesquisa.



A autora afirma ainda que o professor não poder ser mais um animador, aquele que é competente para expor os assuntos e chamar a atenção do aluno, pelo contrário, o professor carece desenvolver exercer competência distinguir entre conteúdos, organizando-os a fim de promover situações de aprendizagem de modo interativo e crítico (KUENZER, 2010). Na atualidade, é mais que instrumentalizar esses aprendizes para a leitura do texto, é, sobretudo, favorecer a leitura de mundo, as competências de “comunicação, análise, síntese, crítica, criação, trabalho em equipe, e assim por diante”. (KUENZER, 2010, p. 500.)

A técnica Júlia, em sua entrevista, analisa a situação de professores da educação profissional, para os quais o ingresso na docência é algo novo e desafiador, pois esse profissional acabou de deixar os bancos escolares e passa assumir a responsabilidade por uma sala de aula. Assim, segundo Júlia, nesse momento ele vai se deparar com

a dicotomia entre teoria e prática que apresenta-se de forma as vezes até dura para muitos desses profissionais que não tiveram na sua base de formação a prática docente, como aponta Huberman sobre o ingresso na carreira de docente: [...] o tatear constante, a preocupação consigo próprio (“Estou me a aguentar?”), a distância entre os ideais e as realidades quotidianas da sala de aula, a fragmentação do trabalho, a dificuldade em fazer face, simultaneamente, à relação pedagógica e à transmissão de conhecimentos, a oscilação entre relações demasiado íntimas e demasiado distantes, dificuldades com alunos que criam problemas, com material didático inadequado, etc (HUBERMAN, 1992, p. 39), então imagine o choque de realidade para os professores da educação profissional que não tiveram nenhum contato em suas formações com conteúdos relacionados a prática pedagógica?

Além disso, Júlia finaliza sua entrevista com contribuições para serem inseridas nas oficinas sobre ensino e aprendizagem para os professores, abordando as estratégias de ensino voltadas para os cursos de aprendizagem profissional, as metodologias ativas, bem como estratégias de avaliação, afirmando que:

quando o docente compreende o universo da educação profissional, dispõe de ferramentas e recursos para desenvolver suas atividades junto ao aluno, os desafios da prática pedagógica são suavizados, uma vez que o aluno passa a ver o professor como um norteador para o seu progresso, compreende que pode e deve ser o protagonista da sua aprendizagem, contribui mais ativamente a partir de sua própria postura e ações para que o conhecimento seja efetivado, dividindo responsabilidades. É necessário trazer para a sala de aula a dinâmica de que o aluno deve e pode ser o protagonista do seu processo de aprendizado e absorva os conteúdos de maneira mais independente e participativa, propiciando um aumento do engajamento do aluno, como por exemplo o caso da sala de aula invertida, onde terá acesso prévio ao conteúdo para estudar em casa, para que em sala

possa refletir e desenvolver atividades a partir do conhecimento prévio do aluno, abrindo possibilidades para a aprendizagem a partir de outros modelos como projetos, gamificação, estudo de casos, situações problema, etc. Essas técnicas permitem que as competências exigidas pelo mundo de trabalho, como habilidade de comunicação, proatividade, trabalho em equipe, responsabilidade, resiliência, organização, entre outras habilidades, possam ser desenvolvidos, contribuindo para o sucesso na jornada profissional desse jovem. E nessa perspectiva, além das avaliações usuais como avaliação escrita, trabalhos individuais e em grupo, apresentações, desenvolvimento de textos, etc., sugere-se que o docente integre a sua prática pedagógica a avaliação contínua, uma vez que as competências e habilidades ao ambiente laboral são construídas e percebidas diariamente, permitindo que o professor tenha ferramentas e condições técnicas de dar continuamente feedback ao aluno, ajustando rotas e criando planos de ação para a melhoria contínua desse jovem.

### **Ações inclusivas:**

- a) Metodologias para atendimento de alunos com necessidade de inclusão: TDAH, Dislexia, Discalculia, Autismo, dentre outros transtornos do neurodesenvolvimento;
- b) estratégias de avaliação para alunos com necessidades inclusivas;
- c) pesquisa e produção de materiais para atendimento de alunos com necessidades inclusivas.

Os transtornos do neurodesenvolvimento estão presentes em muitos adolescentes e jovens que participam dos cursos de aprendizagem profissional, os quais muitas vezes chegam até as instituições sem terem sido diagnosticados e tratados adequadamente. Muitas vezes, devido a um padrão de comportamento atípico apresentado em sala de aula, esses alunos são estigmatizados e não são compreendidos, e mais que isso, podem ser segregados tanto pelos professores quanto pelos próprios colegas de turma, o que pode gerar situações de conflitos, e em alguns casos, a desistência do curso.

Em uma perspectiva em que o paradigma é de que a educação deve ser pensada para todos, se faz necessário que, por meio de oficinas diversas, os professores tenham a oportunidade de conhecer o Modelo Social da Deficiência, no qual, embora possamos reconhecer que existam diferenças quanto a padrões de desenvolvimento, sendo típicos ou atípicos, a deficiência real é aquela em que um contexto educativo não se organiza para promover um desenho universal que promova a participação social do aluno.

O desconhecimento de muitos professores, seja pela ausência de formação específica, ou até mesmo pelas crenças construídas ao longo de sua jornada profissional, pode ser um impeditivo na percepção de alguns comportamentos que sinalizam uma condição atípica do desenvolvimento que impactará diretamente nos processos de ensino e aprendizagem.

Conforme destaca a técnica Emília:

A maneira como o professor conduz a sua relação com os alunos, também é preditiva de seu desempenho. Cabem então alguns questionamentos que podem ajudar a compreender essa relação, tais como: Quais crenças genuínas esse professor tem a respeito de uma pessoa com desenvolvimento atípico? E aqui falamos desde Altas Habilidades, passando pelas deficiências e incluindo os Transtornos do Neurodesenvolvimento. Como lidar com o comportamento desse aluno em sala de aula? Como promover um ambiente inclusivo? Afinal, essas crenças certamente irão predizer o seu vínculo com este aluno orientando sua conduta em direção ou em oposição a ele.

Assim, se faz urgente que o professor compreenda minimamente como um aluno com TEA, TDAH, Dislexia, Discalculia, Altas Habilidades, entre outras, funciona. De modo que, tanto no nível de acolhimento, quanto pedagógico, a conduta metodológica deverá ser pensada de acordo com características específicas de cada um desses quadros. Assim, algumas estratégias pedagógicas poderão se mostrar mais adequadas e eficazes para uns e menos para outros. O espaço formativo só será de fato inclusivo quando forem consideradas as peculiaridades do ser humano, integrando assim tanto a necessidade do conhecimento técnico quanto a necessidade de uma formação humana integral.

Conforme trecho da técnica Emília:

Como brilhantemente defendido pelo economista e político francês, Jacques Delours, os pilares da Educação, devem priorizar não apenas o aprender a aprender, ou a fazer, mas também, e sobretudo, o aprender a conviver e a ser. Destacamos o aprender a ser, no sentido desse aluno encontrar espaço para existir com todas as suas especificidades, de modo que o professor esteja atento não aos sintomas de um quadro, mas considerando tal quadro, que entenda quais são as capacidades e potencialidades deste aluno (DELOURS, 1996). A própria expectativa do professor em relação aos alunos, pode se caracterizar como uma profecia autorrealizável, contribuindo tanto para seu sucesso quanto para o seu fracasso, ideia essa defendida na década de 60 pelos Cientistas e Psicólogos Robert Rosenthal e Lenore Jacobson.

Nesse sentido, a técnica Emília ilustra sua colocação com dois casos, nos quais os professores desconheciam as condições peculiares de desenvolvimento de seus alunos:

Um professor com muitos anos de docência e com conhecimento técnico significativo, discute com a equipe técnica a conduta de um aluno que se mostrava frequentemente desinteressado das atividades durante suas aulas. Referindo de forma clara e incisiva que “em sua época as coisas eram diferentes, os alunos eram diferentes” (sic). Assim, queixava-se do aluno, desconhecendo, no entanto, que tal aluno possuía um déficit cognitivo que dificultava suas produções por mais simples que fossem. Além disso, possuía histórico de repetidas reprovações na educação regular, algo agravado pelo frequente bullying que sofria por não alcançar o mesmo nível de desempenho que seus colegas. Ademais, o professor desconhecia que tal aluno desde a mais precoce infância havia sido submetido a privação de recursos (comida, abrigo, afeto), de modo que a própria família passava muito tempo coletando produtos recicláveis para prover a sua subsistência. Logo, a história de construção de prioridades ao longo da vida deste aluno, se diferenciava muito daquilo que se espera de um ‘aluno ideal’.

Entende-se desse modo que o professor, uma vez sensível a esses aspectos do desenvolvimento humano, tendo obtido conhecimentos de ordem prática, terá mais subsídios para promover um ambiente inclusivo, que favorecerá o processo de aprendizagem.

#### **Tecnologias a serviço da educação:**

- a) A utilização da tecnologia a favor do professor (internet, redes sociais, mídias diversas);
- b) produção de recursos/materiais digitais;
- c) criação de podcasts.

A relação humana com o mundo e a forma pela qual a sociedade contemporânea se articula compõem-se da presença cada vez mais marcante da tecnologia que, atualmente, extrapola a determinação de mera ferramenta ou instrumento, para traduzir-se em uma essencialidade capaz de, discretamente, relativizar a humanidade do ser humano.

Assim, essa interação ora se projeta tendo a técnica como “um meio para fins”, ora como “um fazer humano” e, neste sentido, a tecnologia é desenvolvida para reduzir o esforço laboral humano e/ou a fim de aumentar o seu bem-estar; para aliviar o fardo da sua existência, para expandir os horizontes da vida e, principalmente, para

aumentar a capacidade de produção. Tais prospecções não são boas, nem más, nem tampouco são neutras; também não expõem por si uma problemática, apenas são.

Dessa forma, a tecnologia, quando bem utilizada, pode ser uma grande aliada dos professores no processo de ensino-aprendizagem. Levando em conta que os seres humanos são únicos e aprendem de maneiras diferentes, a técnica Júlia, em sua entrevista, menciona a pirâmide de aprendizagem de William Glasser, afirmando que:

Métodos de aprendizagem mais ativos são mais eficazes, uma vez que as taxas de aprendizado mudam consideravelmente, conforme o método utilizado. Para Glasser, a pirâmide de aprendizagem indica as seguintes taxas de retenção do conteúdo, conforme o método utilizado como: leitura 10%, escuta 20%, observação 30%, escuta mais observação 50%, debate, conversa ou discussão 70%, ensinar para alguém 90%. E no contexto da aprendizagem a partir do debate, da conversa, da discussão e do ensinar para alguém, ressalto como recursos que podem ser utilizados para atingir esse objetivo a explanação verbal sobre um tema, a gamificação, estudos de casos, desenvolvimento de projetos (faça você mesmo e aprenda enquanto faz), cultura maker (mão na massa, onde os conhecimentos são adquiridos através de dinâmicas e atividades práticas que envolvem acertos e erros), design thinking (forma de pensar e solucionar problemas complexos através da colaboração, análise e experimentação de ideias entre os membros de um grupo), entre outros recursos.

Imersa numa complexidade quase imperceptível, a grande maioria das pessoas vive e se relaciona com as tecnologias atuais sem se dar conta do quanto elas passaram a dominar sua rotina, seu trabalho, sua casa, suas escolhas e até mesmo seus desejos. Não se pode deixar de reconhecer que a tecnologia traz inúmeros benefícios, facilitando nossas vidas, em vários sentidos: na medicina, na educação, nos afazeres domésticos, no trânsito, entre outros. Ela está presente em nosso dia a dia, sendo imprescindível que o docente da aprendizagem profissional se aproprie dos seus recursos a favor da aprendizagem dos seus alunos.

Na opinião da técnica Júlia:

o docente ao apropriar-se desses recursos tecnológicos terá mais repertório para: tornar o processo ensino aprendizagem mais significativo, aumentar o envolvimento dos alunos, criar aulas mais animadas, promover um ambiente de aprendizagem mais inclusivo que fomenta a colaboração, incentivar o aluno para que desenvolva habilidades essenciais ao mundo do trabalho, assim como otimizar seu tempo de trabalho e reduzir de custos associados a material didático.

## **Relacionamento interpessoal**

- a) Conflitos entre equipes;
- b) relação professor-aluno;
- c) mediação de conflitos;
- d) conflito e violência no ambiente familiar e rede de proteção.

Partindo da ideia de que “Todo ponto de vista é a vista de um ponto” (BOFF, 1998, p. 09), isto é, de que cada organismo é um universo de experiências repleto de expectativas que costumam se encontrar, é que se faz necessário ponderar o resultado do encontro entre aluno e professor, bem como demais encontros. Ambos trazem consigo em maior ou menor intensidade, expectativas, fantasias, receios e frustrações (HOSSNE, 1994).

A convivência será, portanto, inevitável em qualquer situação e em qualquer ambiente, e é dessa convivência que surgirão resultados mais ou menos adequados às finalidades pretendidas, nesse caso, a formação profissional. Sendo assim, torna-se necessário contemplar o relacionamento interpessoal em seus diferentes aspectos quando se pensa a formação para o mundo do trabalho.

A aprendizagem, em um sentido amplo, é produto dessa relação estabelecida entre professor e aluno, e é ela que nos dá pistas sociais ‘do quê’, por exato, está sendo priorizado nesse processo. Em uma perspectiva sobre essa aprendizagem, tanto as habilidades técnicas, quanto as comportamentais, deveriam figurar como relevantes, não se sobrepondo umas às outras.

Nessa direção, a técnica Emília salienta:

A relação professor-aluno, pode ser mais ou menos profunda, porém, é inegável seu caráter complexo. Muitas são as combinações possíveis, podemos por exemplo, ter um professor demasiadamente vaidoso e cheio de certezas, pouco hábil no manejo das inconstâncias do dia a dia, que não tem por hábito solicitar feedbacks de seus alunos e que se mostra resistente a apontamentos. Podemos ter um aluno que por imaturidade, se comporta de forma hostil e arrogante, demonstrando pouco ou nenhum interesse pelo objeto de estudo, promovendo inclusive a indisposição da turma com o professor. Essa combinação certamente é um desafio para ambos os envolvidos, pois, certamente, em algum momento irão colidir e se desentender, criando assim, um clima nada propício para a construção de qualquer tipo de conhecimento. De outro modo, podemos ter um professor com uma conduta paciente, gentil, disponível, compreensiva e sensível, o qual colidirá inevitavelmente com o aluno que se mostra pouco engajado ou até mesmo desafiador no processo de aprendizagem. Contudo, a combinação perfeita, se daria entre aquele professor que é sensível e disponível com aquele aluno que igualmente é sensível e disponível.

Inclusive, um professor pode fornecer um modelo de ação que este aluno irá generalizar para muitas outras situações ao longo de sua vida. Nos contextos de vulnerabilidade, o jovem inserido na educação profissional, por vezes, não teve em sua história, modelos adequados de comportamento sociais, especificamente aqueles relacionados à sua entrada e permanência no mundo do trabalho. E é nesse sentido que o professor precisa atuar como modelo na resolução de problemas e conflitos, demonstrando diferentes formas de olhar para situações que, no ponto de vista do aluno, são caóticas.

E embora não seja a função exclusiva do professor, cabe perguntar se, compreendendo o contexto de formação profissional humanizada e integral, o professor está sensível aos sinais que este aluno está dando de que pode estar vivenciando conflitos de ordem pessoal e familiar, influenciando assim seu nível de engajamento e aprendizagem. É relevante que este professor tenha o conhecimento de que existe uma rede de proteção que pode e deve ser acionada frente a identificação de situações de risco que este jovem pode estar experimentando.

A título de exemplo, tem-se o relato da técnica Emília:

Um aluno que frequentemente era faltante durante o curso de qualificação profissional, e que quando indagado acerca do motivo, frequentemente era evasivo em suas respostas para com os professores, de modo que não se sentia seguro para expor suas vivências. Um dia, o aluno surpreende a todos, indo até a delegacia e denunciando a família por maus-tratos e trabalho infantil. Outro exemplo inclui dois professores distintos e um mesmo aluno que a princípio se mostrava desinteressado das atividades. Inicialmente a percepção dos professores foi a mesma, mas um dos professores se preocupou que a falta de engajamento do aluno fosse apenas um reflexo de algo maior que poderia estar ocorrendo a um nível pessoal, e sendo assim, se preocupou em buscar a equipe multidisciplinar para entender o caso. Tendo entendido que o aluno mesmo estando no 1º ano do Ensino Médio ainda não estava alfabetizado, buscou estratégias e recursos para mediar sua relação com a aprendizagem, de modo, que dias mais tarde, não apenas obteve o engajamento do aluno, como também criou um afeto bastante positivo para com ele. Outro professor, mesmo recebendo a informação das dificuldades do aluno, continuou ministrando suas aulas como sempre o fazia, criando, no entanto, um espaço para retirada de dúvidas maior para a turma de forma geral. Houve um movimento deste segundo professor em direção ao aluno? Certamente que sim, porém, a efetividade do resultado se mostrou diferenciada se comparamos a mediação realizada pelo primeiro professor.

Desse modo, o professor assume uma função mediadora entre o aluno e o conteúdo formativo, e assume a mediação da relação deste aluno com as demandas do mundo do trabalho. Nesse contexto, o aluno estabelece uma relação direta, não apenas com temas relacionados com o contexto laboral, mas com temas diretamente

relacionados aos direitos humanos, que direta ou indiretamente perpassam o mundo do trabalho. Professores de diferentes níveis de ensino irão de deparar com discussões envolvendo temas afetos ao relacionamento interpessoal, quando não obstante, irão presenciar situações de violações de direitos, algo que pode ocorrer de forma bastante clara e incisiva, ou que pode se manifestar sutilmente.

Alguns professores, com a intenção de evitar desgastes, ou até mesmo pela falta de conhecimento técnico, tendem a adotar uma postura mais passiva frente a posicionamentos que refletem o preconceito ou a exclusão. No entanto, tais temas podem ser trabalhados, ainda que suscintamente, de forma transversal, quando planejados cautelosamente e com apoio de uma equipe multidisciplinar e/ou pedagógica. Assim, torna-se relevante discutir e encontrar estratégias para discutir as temáticas apresentadas na sequência.

### **Diversidade e drogadição**

- a) Gênero e diversidade;
- b) direitos humanos;
- c) racismo;
- d) bullying;
- e) uso de drogas lícitas e ilícitas;
- f) prevenção ao suicídio.

Sobre as questões de gênero, por exemplo, sabe-se dos avanços que a causa vem ganhando no âmbito social. Em algum momento o professor poderá se deparar com situações em que alunos se identificam com o gênero oposto ao sexo biológico, ou ainda alunos que pedem para serem tratados de forma distinta nominalmente. Talvez se depare também com questões de bullying acerca da orientação sexual, e frente a esta realidade precisará saber minimamente como se posicionar. Sendo assim, deverá considerar que a falta diálogo pode contribuir para uma atmosfera de silenciamento, fomentando a invisibilidade e a discriminação.

Ainda na perspectiva da discriminação, o bullying, em sua definição legal, corresponde a um ato de violência física ou psicológica praticado de forma sistemática sem motivação evidente. O professor tendo o conhecimento da a Lei Nº 13.185 de 2015, poderia trabalhar na conscientização dos alunos a fim cessar um padrão de violência existente ou até mesmo preveni-la.



Um outro tema de extrema relevância é o racismo que, além de se perpetuar ao longo dos anos, ainda se caracteriza como uma realidade social. Seria importante que o professor compreendesse a relevância e magnitude desta temática, pois fomentando comportamentos de enfrentamento ao racismo, que por vezes ocorre de forma velada e até mesmo como 'brincadeira', estaria também contribuindo para combater uma prática que, estruturalmente, e acima de tudo, é crime.

Sobre o tema relacionado ao uso de drogas, sabe-se que, inevitavelmente, o professor da educação profissional ou já se deparou ou irá se deparar com um aluno que faz o uso de substâncias ilícitas ou ilícitas. Conforme apontado pela técnica Emília:

Um aluno extremamente gentil e participativo, chega todos os dias praticamente atrasado, e seu raciocínio se mostra lento e comprometido antes do horário do intervalo, porém, após este período, é como se o aluno despertasse, passando a ser mais produtivo. Professores e equipe técnica tomam conhecimento que ele faz o uso contínuo de maconha, porém, mesmo frente as intervenções da equipe, o aluno não consegue perceber a dimensão do problema relacionado ao uso da substância, relatando inclusive, tratar-se de um uso puramente recreativo. O desempenho dele na formação profissional é negativamente afetado, porém, ele se recusa a aderir a qualquer forma de tratamento. Não obstante, seu melhor amigo, também segue este padrão de uso, no entanto, com o conhecimento do pai, o qual não sabe como coibir o uso.

Pode-se simplesmente presumir que não cabe ao professor dar uma solução para esta realidade, porém, ele pode criar um espaço seguro que possibilite a discussão sobre a pertinência e os danos do uso continuado de substâncias lícitas ou ilícitas. Algo que não precisa acontecer a nível individual, mas que pode ocorrer coletivamente, por meio de discussões críticas a respeito dos efeitos, da legalidade e do impacto que a decisão de usar drogas pode ter, inclusive, no contexto laboral. Seria, sobretudo, importantíssimo que o professor tivesse algum conhecimento da Lei Brasileira sobre Drogas (Lei n.11.343/2006), que destaca a importância de os docentes terem subsídios para trabalhar com seus alunos em caráter preventivo. Tal conhecimento, inclusive, seria essencial para que o professor não estigmatizasse o aluno que opta pelo uso de substâncias lícitas ou ilícitas.

No que diz respeito à prevenção do suicídio, sabe-se que essa não é uma realidade distante do contexto da formação profissional, por ser um fenômeno

multideterminado, tanto o suicídio, quanto as tentativas que o precedem, são assuntos de alta complexidade para o professor. Nesse sentido, a técnica Emília afirma:

é importante que o docente compreenda que independente de falar ou não falar sobre este tema tão sensível, o sentimento que precede essa tomada de decisão está presente. Há uma discussão significativa sobre a pertinência de discutir essa temática, pois alguns autores entendem que uma abordagem bem-intencionada, porém, simplista podem culminar em danos maiores. Contudo, não se pede ao professor que impeça o fenômeno suicídio, e sim que promova um espaço seguro para que este aluno encontre em alguma medida um ambiente acolhedor, e que entenda o espaço da Formação Profissional como fator de proteção para seu desenvolvimento. E que frente aos sinais de risco e a angústia percebida no aluno, o professor saiba como respeitosamente direcioná-lo aos profissionais que deverão acolhê-lo. Para além disso, o professor também poderia contribuir com desestigmatização daquelas pessoas que empreenderam tentativas, mas que não as efetivaram de fato.

O professor poderia por exemplo, diminuir a distância entre o aluno e os profissionais de saúde mental, tendo consigo uma lista de canais de atendimento para direcionar esse aluno.

#### 7.4.2 Minicursos

Para assuntos que exigem um aprofundamento teórico maior, carecem de uma dinâmica de discussão, estudos e reflexões que permitam aos professores ampliarem sua formação docente para atuar na aprendizagem profissional. Assim, uma das estratégias é a realização de minicursos, que podem ser presenciais ou *online*, utilizando-se de metodologias inovadoras (WUNSCH e GREBOGY, 2018) e tecnologias digitais, promovendo a aprendizagem de forma coletiva ou individual, sendo que os textos de discussão podem ser disponibilizados em vídeo aulas, PDFs, ebooks, artigos ou planilhas.

Dessa forma, são sugeridos minicursos que podem ser ofertados para os docentes, visando aprofundar teoricamente temas originados das análises dessa tese e que são imprescindíveis não só para os professores dos cursos de aprendizagem profissional, mas para docentes atuantes em outros níveis e modalidades de ensino. Evidencia-se que no desenvolvimento desses estudos a relação com a prática docente é fundamental.

Os minicursos 1 e 2 abordam aspectos da educação profissional e da aprendizagem profissional, pois, conforme foi abordado nesta tese, os professores que atuam na educação profissional são oriundos das mais diversas áreas e em sua

grande maioria não tem formação para atuar na educação profissional, em especial nos cursos de aprendizagem profissional, os quais têm uma especificidade própria vinculados à empregabilidade dos adolescentes ou jovens na condição de aprendizes.

### **Minicurso 1: Educação Profissional em foco – 30 horas**

- a) História da educação profissional e tecnológica;
- b) políticas públicas de educação profissional;
- c) educação profissional e trabalho;
- d) trabalho: fundamentos históricos e ontológicos.

### **Minicurso 2: Aprendizagem Profissional – o que é preciso saber?**

#### APRENDIZAGEM PROFISSIONAL: O APRENDIZ

- a) O que é o programa de aprendizagem profissional;
- b) como funciona o contrato de aprendizagem profissional;
- c) quem pode ser aprendiz;
- d) aprendiz com deficiência (PCD);
- e) direitos e deveres do aprendiz;
- f) teoria (Entidade Formadora) versus Prática (Empresa).

#### APRENDIZAGEM PROFISSIONAL: ENTIDADE CONCEDENTE (EMPRESA)

- a) Formas de contratação de aprendizes;
- b) contratação mediante cota social;
- c) aspectos legais que regem o contrato de aprendizagem;
- d) obrigatoriedade de contratação de aprendizes;
- e) estabelecimentos dispensados do cumprimento da cota de aprendizagem;
- f) quem é a entidade concedente da parte prática da aprendizagem profissional.

#### APRENDIZAGEM INDUSTRIAL: ENTIDADE FORMADORA

- a) Instituições qualificadas para ministrar cursos de aprendizagem e onde encontrá-las;
- b) o que a entidade formadora deve comprovar em relação ao quadro técnico docente para desenvolver programas de aprendizagem;
- c) requisitos básicos para que as entidades formadoras possam obter o registro no CMDCA (Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente);

- d) Cadastro Nacional de Aprendizagem Profissional (CNAF);
- e) Catálogo Nacional de Programas de Aprendizagem Profissional (CONAP);
- f) as modalidades de desenvolvimento dos programas de Aprendizagem Profissional.

Esses dois minicursos irão trazer um panorama geral da educação profissional em si e da aprendizagem profissional, apontado pela Técnica Júlia como importantes, pois:

Para que esses professores possam exercer suas atividades de docência nessa modalidade com qualidade, impactando positivamente a vida pessoal e profissional dos jovens que estarão em sala de aula, se faz necessário compreenderem o contexto da educação profissional, assim como se apropriarem das terminologias, dos conteúdos formativos, da prática pedagógica que envolve continuamente o processo de mediação entre teoria e prática. Nesse contexto, capacitar os professores acerca da história da educação profissional e tecnológica, quais foram e são os avanços e desafios dessa modalidade de educação, quais políticas públicas voltadas a essa área estão vigentes atualmente no Brasil, que a aprendizagem profissional é um dos eixos dentro da educação profissional, é imperativo, assim como, esse professor necessita compreender a relação da educação profissional com o mundo do trabalho, construindo continuamente paralelo entre a sala de aula e o ambiente laboral desse aluno.

Em outra parte da entrevista a técnica Júlia ainda traz exemplos práticos de comportamentos dos adolescentes e jovens aprendizes que impactam no seu cotidiano profissional e nos quais os professores podem contribuir para gerar mais responsabilidades, uma vez que o comportamento em sala de aula pode refletir na sua prática profissional:

Alguns exemplos práticos que permeiam o ambiente teoria x prática: a) aluno tem o hábito de atrasar-se continuamente para ir ao curso, essa situação pode indicar que a habilidade de organização necessita ser melhor desenvolvida, uma vez que esse atraso também pode se refletir no trabalho; b) aluno apresenta desconforto/resistência para participar de atividades em grupo na sala de aula, isso pode indicar desafios de convivência e que a habilidade de relacionamento interpessoal necessita de aprimoramento, o que pode impactar no desempenho de suas atividades na empresa, dependendo da área de atuação do aluno; c) aluno demonstra constantemente através de baixa interação, do pouco engajamento para participar de atividades que precisa expor-se ou dar opinião, que tem desafios para gerenciar suas metas e projetos de vida e que a habilidade de comprometimento e engajamento está comprometida, o que pode refletir em baixa produtividade no ambiente de trabalho

Outro apontamento feito pela técnica Júlia, que trabalha há muitos anos na educação profissional e nos cursos de aprendizagem profissional, diz respeito à falta de conhecimento específico sobre a educação profissional e sobre a aprendizagem profissional por parte dos professores:

Esses professores, na sua grande maioria, não têm na grade curricular de suas formações, conteúdos relativos à docência (ensino e aprendizagem), a educação profissional, muito menos sobre a aprendizagem profissional, e desconhecem ou tem pouca informação desta modalidade da educação, que possui legislação própria, conteúdos e trilhas formativas específicas, foco no desenvolvimento de competências para o mundo do trabalho e preparação do jovem para o exercício da profissão, sendo assim, encontram enormes desafios na sua prática laboral.

### **Minicurso 3: Cultura de Paz e Educação para a Paz – 30 horas**

A proposta desse minicurso remete às diversas situações de violência presentes no cotidiano das relações sociais e principalmente nas escolas, as quais têm sido alvo de ataques nos últimos tempos, pois essa violência tem reflexo também nos cursos de aprendizagem profissional. Assim, pensando na proposta de formação continuada sobre o tema para os professores da aprendizagem profissional, esse minicurso abrangerá os seguintes assuntos:

- a) O que é Cultura de Paz e Não-Violência?
- b) as cinco pedagogias integradas e complementares: Pedagogia dos valores humanos, Pedagogia dos direitos humanos, Pedagogia de Conflito e Pedagogia da Eco formação;
- c) educação para a Cultura de Paz;
- d) justiça restaurativa e práticas restaurativas;
- e) mediação de conflitos;
- f) comunicação não violenta;
- g) processos circulares: círculos de construção da paz e restaurativos (conflitivos).

De acordo com a técnica Ana que participou da entrevista não estruturada, a educação para a paz

reforça a importância da formação pautada nos Direitos Humanos, na democracia e cidadania, contribuindo diretamente na prevenção e

enfrentamento dos comportamentos sociais violentos, multifatoriais e complexos, nessa perspectiva abranger a Cultura de Paz também é tarefa complexa.

No Brasil, em maio de 2018, a Lei 13.663, inseriu os incisos IX e X no artigo 12 da LDB, os quais preveem que os estabelecimentos de ensino terão, além de outras incumbências o dever de: “promover medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência, especialmente a intimidação sistemática (bullying) no âmbito das escolas; estabelecer ações destinadas a promover a cultura de paz nas escolas”.

Esses temas são abordados nos cursos de aprendizagem profissional, fazendo parte da matriz curricular, perpassando diversas unidades curriculares e trabalhados de diversas formas. Assim, reveste-se de fundamental importância para a formação continuada dos professores, conforme apontado em outro trecho da entrevista pela técnica Ana:

Nesse sentido, conforme nos vislumbra Nei Alberto Salles Filho e Virgínia Ostroski Salles (2018), a Cultura da Paz é um importante campo educativo que possibilita várias reflexões, análises e vivências para a construção de políticas educacionais que dialoguem com as demandas da contemporaneidade, considerando o cenário atual das múltiplas expressões das violências e conflitos presentes nos espaços educacionais. Incorpora alternativas para desenvolver uma cultura de não-violência dentro da comunidade escolar compreendendo todas as relações humanas, assim como a relação com o meio ambiente.

Ainda na aprendizagem profissional, temas indicados pelos professores e pelas técnicas que participaram da pesquisa, estão relacionados à inclusão e acessibilidade na educação profissional e ao desenvolvimento humano e seus desdobramentos no processo do aprender.

Assim, os minicursos 4 e 5 foram elaborados na perspectiva de abranger os assuntos que perpassam os temas propostos. Embora tenham sido elencados um rol intenso de temas, na programação dos minicursos, esses devem ser selecionados com a participação das equipes que organizarem os minicursos, pois 30 horas são insuficientes para todos os assuntos.

#### **Minicurso 4: Inclusão e Acessibilidade na Educação Profissional – 30 horas**

- a) A história da pessoa com deficiência: contribuições históricas e antropológicas;

- b) a transição do Modelo Médico da Deficiência para o Modelo Social da Deficiência;
- c) a Lei nº 13.146/2015 - Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência):
  - ✓ acessibilidade e desenho universal;
  - ✓ tipos de barreiras: urbanísticas, arquitetônicas, atitudinais, tecnológicas nos transportes e nas comunicações;
  - ✓ garantias legais específicas previstas.
- d) desenvolvimento atípico: características, prevalência, desenvolvimento e curso, fatores de risco, prognóstico e comorbidades:
  - ✓ Altas Habilidades;
  - ✓ Deficiência física e intelectual;
  - ✓ Deficiência visual e auditiva;
  - ✓ Deficiências múltiplas e surdo-cegueira;
  - ✓ Transtorno do Espectro Autista (TEA);
  - ✓ Transtorno Específico da Aprendizagem com prejuízo na leitura e escrita (Dislexia) e na matemática (Discalculia);
  - ✓ Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH);
  - ✓ Inclusão e Acessibilidade: fundamentos teóricos e metodológicos da inclusão educacional;
  - ✓ Diversidade e inclusão educacional;
  - ✓ Criando experiências de aprendizagem para todos os alunos;
  - ✓ Equiparação de oportunidades;
  - ✓ Tecnologias Assistivas e outros recursos.

Discutir o desenvolvimento atípico que engloba altas habilidades, deficiências, alterações e transtornos do neurodesenvolvimento significa compreender a jornada histórica de segregação e possibilidades de inclusão. Este é um conhecimento bastante importante ao professor que precisa estar sensível, pois, em algum momento, receberá esse público. Compreender como, ao longo do tempo, os conceitos de deficiência e os mais análogos foram se formando e se alterando, se faz essencial em um espaço de formação profissional que é plural e democrático e que vai além de um paradigma de ensino estritamente técnico.

A Lei Brasileira de Inclusão (Lei 13.146 de 2015), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais para pessoa com deficiência, irá defender a ideia de um desenho universal, isto é, a concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados por todas as pessoas (com ou sem deficiência), sem necessidade de adaptação ou de projeto específico. O que, em grande medida, poderá possibilitar a transposição de barreiras, urbanísticas, arquitetônicas, atitudinais, tecnológicas nos transportes e nas comunicações.

Se torna fundamental que o professor compreenda, por exemplo, que a sua postura frente a alunos com desenvolvimento atípico pode caracterizar-se como uma barreira atitudinal ao progresso e à participação social deste aluno. Outro ponto relevante é compreender que a integração (estar presente em um determinado meio onde preponderam pessoas sem nenhum tipo de deficiência ou alteração no desenvolvimento) não significa inclusão. A inclusão prevê, além da presença deste aluno, a adaptação do ambiente a suas necessidades, a existência de recursos que permitam sua participação em algum nível de igualdade. De acordo com a Técnica Emília:

O conhecimento do professor acerca do que é o desenvolvimento atípico, incluindo altas habilidades, deficiência física e intelectual, visual e auditiva, deficiências múltiplas e surdo-cegueira, Transtorno do Espectro Autista (TEA); Transtornos Específicos da Aprendizagem com prejuízo na leitura e escrita (Dislexia) e na matemática (Discalculia); Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), bem como, características, prevalência, desenvolvimento e curso, fatores de risco e prognóstico e comorbidades, poderá direcionar sua prática de forma inclusiva e não apenas integrativa. Esse processo, porém, será um desafio, logo, apropriar-se dos fundamentos teóricos e metodológicos da inclusão educacional, bem como das tecnologias assistivas e outros recursos, possibilitará criar experiências de aprendizagem para todos os alunos; equiparando oportunidades. Temos um exemplo que ocorreu recentemente: uma professora da Formação Profissional da Instituição, procura, relativamente preocupada a psicóloga para informar sobre as dificuldades significativas que uma Aprendiz vinha demonstrando, algo que havia sido sinalizado por uma professora anterior. O tom que professora utiliza é de quem pede uma “resolução para um problema”, afinal, a aluna não funciona como os demais. Na ocasião do relato, a atual professora refere não saber como a aluna passaria em uma entrevista já que demonstrava além da excessiva dificuldade no entendimento de instruções e na escrita, uma evidente dificuldade de interação. Momento em que se destaca para a professora que apesar de suas dificuldades, e de ter sido encaminhada para uma avaliação neuropsicológica, a jovem foi aprovada em uma entrevista e segue inserida no mundo do trabalho. É inegável que aluna possui dificuldades expressivas, porém, com o apoio necessário ela tem sido capaz de seguir no contexto laboral. Os desafios relacionados à inclusão vão para além dos docentes, angustiando e ao mesmo tempo surpreendendo toda equipe que deve apoiar os professores.



Conclui-se assim que, o preparo, a dedicação e o planejamento das ações requerem a formação continuada de todos os profissionais envolvidos na formação profissional, pois a inclusão é, antes de tudo, um desafio educativo, visto que é preciso uma nova readequação e aprendizagem na convivência com as diferenças.

As diferenças, contudo, também podem se apresentar da perspectiva social, daí a importância de considerar as variáveis como renda, fatores de risco e proteção, escolaridade, modelos parentais, hereditariedade, etc. Tais fatores serão abordados no minicurso destinado aos aspectos do desenvolvimento humano e seus desdobramentos no processo do aprender.

### **Minicurso 5: O desenvolvimento humano e seus desdobramentos no processo do aprender – 16 horas**

- a) Inatismo, empirismo e interacionismo: afinal o que determina o homem?
- b) o desenvolvimento humano sob diferentes perspectivas teóricas:
  - ✓ Psicanalíticas – Teoria Psicossocial do Desenvolvimento Humano de Erikson; Teoria Psicosexual do Desenvolvimento Humano de Freud;
  - ✓ Cognitivas: Teoria Psicogenética de Piaget; Teoria Histórico-cultural de Vygotsky, Teoria psicogenética de Wallon;
  - ✓ Centrada na Aprendizagem: Behaviorismo; Teoria da Aprendizagem Social de Bandura; Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano de Bronfenbrenner;
  - ✓ Evolucionista: Teoria do apego – John Bowlby, Harry Harlow e Mary Ainsworth;
  - ✓ Fatores de risco e proteção ao desenvolvimento;
  - ✓ Nível socioeconômico e necessidades básicas – Pirâmide de Maslow;
  - ✓ Privação afetiva e negligência – os efeitos neuro cognitivos que afetam a aprendizagem;
  - ✓ Exposição à violência: consequências e manutenção do modelo intergeracional da violência.
- c) a competição entre padrões inadequados de comportamento previamente aprendidos versus a possibilidade de novas aprendizagens transformadoras;
- d) a compreensão e a apropriação da história de vida como instrumento de planejamento futuro e emancipação social;

e) conexão entre professor e aluno: aprendizagem vicariante (observacional) que pode transformar.

O debate entre aquilo que é inato e o que é aprendido é de longa data, nesse sentido, podem-se citar as correntes filosóficas do inatismo, empirismo e interacionismo. Há uma intersecção bem importante entre o desenvolvimento humano e a aprendizagem, a qual devemos entender, sobretudo, se levarmos em conta a função mediadora do professor. Tais pontos são elucidados nos trechos do relato da técnica Emília:

Acerca do inatismo supõe-se que o homem, desde seu nascimento, tem em sua configuração biológica a totalidade de suas potencialidades que devem naturalmente emergir em seu repertório de ações. Rejeita-se o papel da experiência ou de quaisquer interferências exteriores que possam favorecer ou desfavorecer esse processo, afinal a única condição necessária à evolução das funções intelectivas é a maturação das estruturas neurológicas do indivíduo (CERQUEIRA; GUNES, 2017). No **empirismo**, comumente referido na literatura como *ambientalismo*, a proposição central é a da experiência como fonte única de desenvolvimento, logo, de aprendizagem. O que significa dizer que sem a experiência, o ser humano jamais seria capaz de adquirir conhecimento ou manifestar quaisquer tipos de habilidades. Ao nascer, o indivíduo seria como uma tela em branco, uma estrutura orgânica desprovida de ideias, uma forma totalmente vazia. Esse estado, no entanto, seria circunstancialmente provisório, pois, à medida que suas experimentações se multiplicassem, o indivíduo se tornaria capaz de extrair delas incontáveis conjuntos de conhecimentos que lhe dariam oportunidade de agir sobre a realidade, transformando-a. Surge então uma corrente epistemológica intermediária, o **interacionismo**, que parte do princípio de que tanto os fatores biológicos quanto os experienciais são importantes nos processos de aprendizagem. Esse conjunto configura-se como uma base que oportuniza aquisições intelectivas, resultando gradativamente em novas aprendizagens e consequentes habilidades (CABRAL, 2017). Enquanto a perspectiva inatista teria legitimado o desamparo de indivíduos que não tinham os recursos necessários, visto que eram considerados 'incapazes', inclusive biologicamente, o empirismo despreza em absoluto a influência das variáveis genéticas, se transformando em um extremo oposto. Uma terceira corrente que tende a ser melhor aceita é o empirismo, que reflete um equilíbrio entre a genética e as experiências. Cabe nesse sentido, transpondo essas ideias para a formação profissional, pensar que um professor adepto desta terceira corrente certamente irá considerar as variáveis de ordem biológica, porém, também irá considerar a importância das suas ações em direção ao aluno. Aliás, atualmente essa é a corrente melhor aceita entre os estudiosos do desenvolvimento humano, a qual também se estende a Educação.

É importante destacar que esse processo de desenvolvimento humano pode ser explicado por diferentes abordagens teóricas, e a interface disso com a aprendizagem é essencial ao professor da educação profissional, haja vista que sua visão pessoal de mundo e de ser humano irá influenciar diretamente a maneira como

irá mediar o processo de ensino e aprendizagem. O docente também precisa considerar as variáveis que impactam diretamente esse processo de desenvolvimento humano, pois elas refletirão invariavelmente na relação que o aluno estabelecerá com a aprendizagem.

É necessário considerar que este aluno que, por vezes, chega em sala de aula, e do qual se exige algo, pode ter sido exposto a fatores de risco e de proteção. Os fatores de risco são as variáveis de natureza biológica ou ambiental que podem afetar negativamente o desenvolvimento, ocasionando maior probabilidade da manifestação de distúrbios físicos, cognitivos e psicológicos. Os fatores de proteção designam elementos biológicos ou ambientais que podem contribuir positivamente para o desenvolvimento humano. Os fatores de risco podem ser internos (relacionados às características biológicas) ou externos (relacionados a eventos ambientais), sendo que ambos comumente fundem-se, não sendo possível delimitar com clareza os efeitos de cada um isoladamente (SILVA; MACENO; OBANDO, 2020).

Os fatores de risco, quando combinados, podem em curto, médio e longo prazo ocasionar prejuízos ao desenvolvimento, como comprometimento da condição física, agravamento de deficiência, baixa autoestima, comportamentos autodestrutivos, déficits nas habilidades sociais, dificuldades de autocontrole, prejuízos na aprendizagem, comportamentos de natureza antissocial (mentir, roubar, agredir, molestar, estuprar, matar), transtorno de estresse pós-traumático, entre outros (KOMATSU; BAZON, 2018).

Nesse sentido, sabe-se que o nível socioeconômico e a não satisfação das necessidades básicas (Pirâmide de Maslow), que podem variar desde privação de alimento até privação do afeto, além de negligência, bem como, exposição à violência, irão impactar negativamente o desenvolvimento humano. E se o princípio é de que o aluno é resultado de suas experiências, ele é um universo de vivências e que mesmo necessitando estar ali, nem sempre tem condições de ser o aluno que atende as expectativas dos professores.

Nesse sentido, seguem alguns exemplos práticos elucidados na exposição da técnica Emília.

Pode acontecer da história de vida desse aluno ter lhe inculcido vários padrões desadaptativos de comportamento, que obviamente serão nomeados de modo pejorativo (vagabundo, folgado, relaxado). Ou como já ouvimos aqui “O pivete não quer nada com nada”. O fato é que, o aluno é o resultado de uma história de aprendizagens prévias, e tudo aquilo que por vezes o professor irá propor a ele, sobretudo em termos de adequação de conduta (soft skills para o mundo do trabalho por exemplo) irá invariavelmente competir com essa

história. Ou seja, estamos falando da competição entre padrões inadequados de comportamento aprendidos por quase uma vida, versus a possibilidade de novas aprendizagens transformadoras que deverão acontecer em um curto espaço de tempo, isto é, durante a formação profissional. E talvez daí advinha a importância de o professor compreender o aluno para além de um reservatório passivo de conhecimentos, principalmente como um sujeito ativo nesse processo, alguém que pode alcançar a compreensão e a apropriação da história de vida e utilizar esse entendimento como instrumento de planejamento futuro e emancipação social. O professor consciente de toda essa discussão, não estará livre de angústias e desafios, mas sem dúvida alguma, irá transcender. De modo que sua conexão com o aluno, talvez lhe permita ser o exemplo que este aluno jamais teve antes, um exemplo de compreensão, de franqueza, de correção, de respeito, de apoio e de protagonismo.

O professor que transcende é realmente aquele que se torna exemplo, aquele que não se preocupa apenas em ensinar a técnica, mas que genuinamente vê o aluno e se preocupa com sua formação de modo integral. Talvez essa seja a semente de uma educação transformadora que poderia perpassar todos os níveis de ensino.

## 7.5 FORMADORES

De acordo com os temas aprovados em conjunto com os docentes, poderão ser convidados professores que tenham amplo conhecimento dos assuntos a serem abordados. É importante que a instituição faça uma previsão orçamentária para planejamento da remuneração dos profissionais envolvidos na proposta de formação como um todo.

Para a seleção dos profissionais externos cada instituição deverá planejar, além da previsão orçamentária, as formas de seleção, que envolvam análise de currículo, experiência profissional, participação em pesquisas e eventos da área; a fim de contratar profissionais devidamente qualificados para a concretização da proposta, que possam desenvolver uma metodologia inovadora na direção da articulação da prática docente a ser refletida com a teoria, e que promovam a participação, discussão e reflexão dos professores.

O programa não objetiva apenas a formação teórica dos professores, mas a articulação com a vivência de uma metodologia experienciada no processo de formação continuada, visando uma transposição para a prática docente, numa perspectiva de profissionalização dos professores.

## 7.6 AVALIAÇÃO

Na realização do programa estão na pauta a avaliação da função pedagógica, a função social e a função econômica (Melo, 2011). A função pedagógica consiste na avaliação do próprio programa, seus objetivos, metodologia e conhecimentos abordados; a função social considera as aprendizagens dos professores em relação à sua formação, ao seu desenvolvimento profissional; e a função econômica considera os efeitos, as mudanças e impactos gerados para as instituições, no caso dos cursos de aprendizagem profissional.

Assim, a avaliação incide no processo de formação desencadeado, nos resultados provocados, nas aprendizagens e nos impactos. Conforme Fernandes (2011), Justus e Brandalise, (2018), a avaliação de programas e de projetos educacionais envolve questões teóricas e práticas, como a concepção de avaliação, as condições em que se efetiva o programa e seus efeitos.

Com base nesses pressupostos, a avaliação desse programa será realizada em três instâncias: institucional, da proposta e da formação docente. A avaliação institucional realizada pelos gestores envolve a realização da proposta e sua viabilidade, a infraestrutura e as condições financeiras para a sua efetivação. A avaliação da proposta a ser realizada pelos organizadores, professores e formadores, aborda os objetivos estabelecidos, a relevância dos temas propostos, os materiais disponibilizados, as orientações metodológicas e as contribuições para o processo de formação. Em relação à formação docente, o foco contém as aprendizagens dos professores.

Enquanto processo de avaliação, os instrumentos de coleta de dados incluem relatórios, depoimentos e autoavaliação. Do conjunto desses dados serão estabelecidos os indicadores que possam apontar os níveis da proposta quanto as funções pedagógica, social e econômica.

## 7.7 REFERÊNCIAS

BAUER, A.; SOUZA, S. Z. Indicadores para avaliação de programas educacionais: desafios metodológicos. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 86, p. 259-284, jan./mar. 2015

BACICH, L.; MORAN, J. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

BRASIL. Lei 13.663, de 14 de maio de 2018. Altera o art. 12 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir a promoção de medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência e a promoção da cultura de paz entre as incumbências dos estabelecimentos de ensino. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 14 mai. 2018. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2018/lei/l13663.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/l13663.htm). Acesso em: 21/02/2023.

CABRAL, C. P. **A evolução das concepções de hereditariedade e ambiente de estudantes de psicologia**. 2017. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) - Instituto de Psicologia, University of São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-10112017-123959/en.php>. Acesso em 14 out. 2023.

CARIA, N. P., & OLIVEIRA, S. M. da S. S. A profissionalização da docência e a formação do profissional da educação. **Revista Intersaberes**, v. 11 n23, p. 421–440, 2016.

CERQUEIRA, M.M. de.; GUNES, M do C.O de C. Questionamentos incipientes para os neurocientistas, pedagogos e/ou interessados. **Diamantina Presença**, Itaberaba, v.1, n. 1, p. 18-14, 2017. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/diamantina/article/view/2884>. Acesso em 14 out. 2023.

DELORS, Jacques et al. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. **Educação um tesouro a descobrir**, v. 6, 1996.

FERNANDES, D. Avaliação de programas e projetos educacionais: das questões teóricas às questões das práticas. In: FERNANDES, D. (Org.). **Avaliação em educação**: olhares sobre uma prática social incontornável. Pinhais: Melo, 2011. p. 185-208.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

JUSTUS, M. B.; BRANDALISE, M. A. T. Avaliação do Programa de Formação Continuada das escolas públicas paranaenses na modalidade de Semanas Pedagógicas. **Práxis Educativa**, v. 13, n. 3, p. 692-712, 2018.

MARQUES. M. O. S. Juventude, escola e sociabilidade. In PIMENTA, S. G. (org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2020.

MELO, R. **A avaliação de programas de formação docente como ferramentas de melhora da qualidade educativa**. In XVI Seminário Acadêmico APEC. Horizontes de Brasil: cenários, intercâmbios y diversidad, 2011.

MOURA, D. H. A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**. v. 1, n. 1, 2008. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/2863>. Acesso em: 14 nov. 2022.

PIMENTA, S. G. (org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2020.

PUPO, M. D. M.; URBANETZ, S. T. Aprendizagem Profissional: possibilidades e perspectivas para adolesces e jovens das classes populares. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**. v. 2, n. 17, 2019. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/8212>. Acesso em: 14 nov. 2022.

SARAVALI, E.G. Dificuldades de aprendizagem no ensino superior: reflexões a partir da perspectiva piagetiana. **ETD – Educação Temática Digital**. Campinas, v. 6, n. 2, pp. 99-127, jun. 2005. Disponível em <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4856174.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2022.

SALLES FILHO, N. A.; SALLES, V. O. **Cultura de paz como componente da lei de diretrizes e bases da educação nacional**: dilemas e possibilidades. Publicatio UEPG: Ciências Sociais Aplicadas, [S. l.], v. 26, n. 2, p. 189–193, 2018. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/sociais/article/view/12331>. Acesso em: 7 ago. 2023.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

WUNSCH, L. P.; GREBOGY, E. A abordagem “4cs” na prática formativa docente”. **Metodologias pedagógicas inovadoras**: contextos da educação básica e da educação superior. V. I. p. 145 -157. Curitiba: Curitiba: Editora IFPR. 2018. Disponível em: [https://saojose.br/wp-content/uploads/2022/01/metodologia\\_pedagogicas\\_inovadoras.pdf](https://saojose.br/wp-content/uploads/2022/01/metodologia_pedagogicas_inovadoras.pdf). Acesso em: 01/09/2023.

## 7.8 PORTIFÓLIO DO PRODUTO EDUCACIONAL

Para fins de melhor apresentação da Proposta do Produto Educacional, destaca-se na sequência o conteúdo do Programa de formação continuada para professores dos cursos de aprendizagem profissional em formato de Portfólio.



PORTFÓLIO

# PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA

PROFESSORES DA  
APRENDIZAGEM  
PROFISSIONAL

@matildepupo

OUTUBRO DE 2023

## ÍNDICE

<u>Apresentação</u>	04
<u>Justificativa</u>	14
<u>Objetivo Geral</u>	20
<u>Objetivos Específicos</u>	21
<u>Metodologia</u>	22
<u>Oficinas Temáticas</u>	30
<u>Minicursos</u>	51
<u>Formadores</u>	74
<u>Avaliação</u>	76



## PRODUTO EDUCACIONAL

Esse Programa de Formação Continuada para Professores dos Cursos de Aprendizagem Profissional integra a tese de doutorado que focaliza a formação continuada de professores dos cursos de aprendizagem profissional, considerando que a formação dos docentes atuantes na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), historicamente, não se efetiva de modo sistemático em processos de formação acadêmica e institucionalizada, como destacam Machado (2011, 2013), Oliveira (2021), Moura (2008), Kuenzer (2008), Ciavatta e Ramos (2012), Costa (2016), abordados anteriormente nessa pesquisa.

PROGRAMA DE  
FORMAÇÃO CONTINUADA

@matildepupo



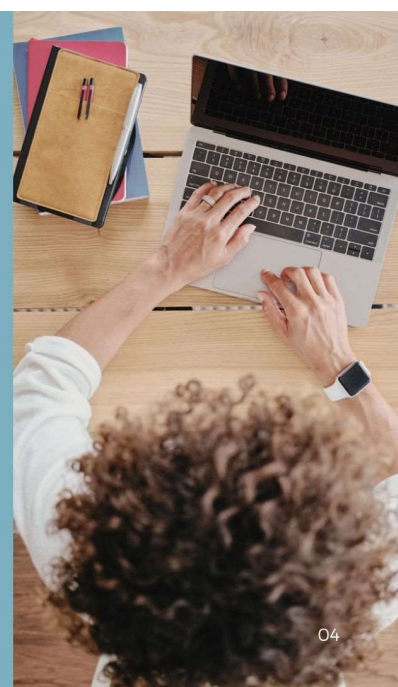
03

## APRESENTAÇÃO

Esta proposta de Programa de Formação Continuada para Professores dos cursos de aprendizagem profissional foi elaborada a partir dos dados de investigação resultantes da pesquisa que teve como objetivo compreender como ocorre a formação dos professores que atuam nos cursos de aprendizagem profissional para propor um programa de formação continuada.

PROGRAMA DE  
FORMAÇÃO CONTINUADA

@matildepupo

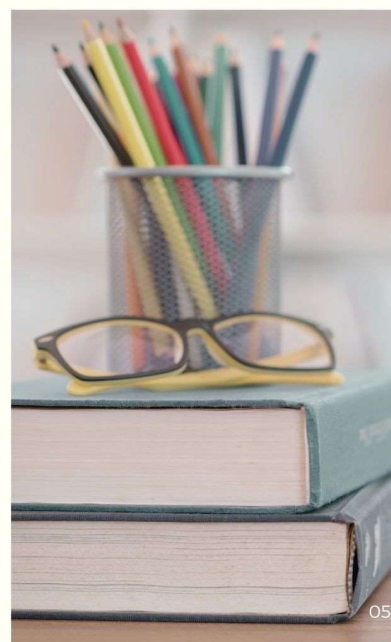


04

#### APRESENTAÇÃO

Os dados da pesquisa demonstraram a inexistência de formação docente específica para atuação em cursos de aprendizagem profissional e ressaltaram o interesse e reconhecimento da importância dessa formação por parte dos profissionais em exercício nessa modalidade. Diante disso, o produto proposto pode ser desenvolvido como proposta de formação continuada em diferentes instituições que ofertam cursos de aprendizagem profissional, ou outras modalidades de ensino.

Na elaboração desse programa foi tomado por referência os estudos fundamentados na perspectiva histórica da educação profissional no Brasil, os estudos de autores que realizam pesquisa nesse campo, incluindo estado do conhecimento sobre as pesquisas publicadas e as indicações das regulamentações legais.



05



## APRENDIZAGEM PROFISSIONAL

A aprendizagem profissional é um programa de qualificação profissional e inserção no mundo de trabalho, prevista no artigo 7, inciso XXXIII da Constituição Federal, no artigo 62 do Estatuto da Criança e do Adolescente e na Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, que prevê a formação técnico-profissional metódica a adolescentes na faixa etária de 14 a 24 anos, visando sua inserção no trabalho com a contratação como aprendizes.

#### APRESENTAÇÃO

06

## MIRANDA

Ainda que no limite desta tese, o entendimento da aprendizagem para o trabalho é compreendido como integrante da “formação integral da pessoa toda e de todas as pessoas por meio da humanização do próprio mundo, ou seja, o saber epistemológico não rompe com o senso comum, mas se nutre dele por meio da investigação e da rigorosidade metódica em conexão com o conhecimento contextual” (MIRANDA, 2021, p. 75), em que a “formação geral e a formação para o trabalho são faces da mesma moeda na formação do ser integral” (MIRANDA, 2021, p. 90).

APRESENTAÇÃO



07

APRESENTAÇÃO



## PUPO

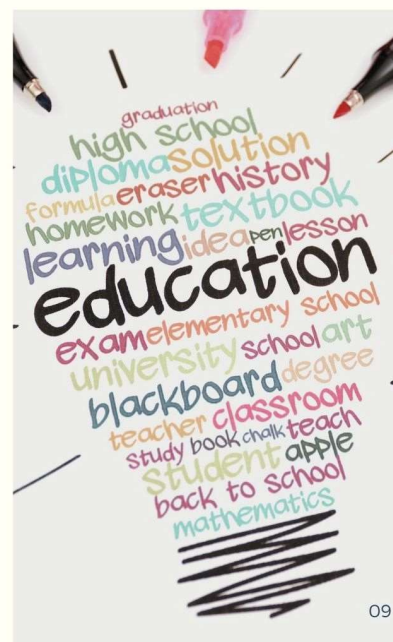
Assim, desde a promulgação da Lei 10.097/2000, a oferta de cursos de aprendizagem profissional se ampliou no Brasil, principalmente a partir da possibilidade de que as chamadas organizações da sociedade civil também ofertassem os cursos, que antes eram exclusividade do Sistema S; ampliando desta forma, a possibilidade de contratação de adolescentes e jovens como aprendizes.

Esse aumento já foi sinalizado por Pupo (2019), que apresenta os dados referentes aos anos de 2005 até 2017, quando o Brasil saltou de um total de 57.231 aprendizes no ano de 2005, para 386.791 em 2017.

08

De acordo com informações do Boletim da Aprendizagem Profissional[1], em 2021, o Brasil fechou o ano com 460.568 (quatrocentos e sessenta mil, quinhentos e sessenta e oito) adolescentes e/ou jovens contratados como aprendizes. Esse número certamente poderia ter sido maior, pois a demanda pela contratação é sempre superior do que o número dos que são efetivamente admitidos. É o que se observa, por exemplo, pelos dados apresentados pela pesquisadora quando aponta que, no ano de 2017, o Brasil tinha uma demanda para contratação de 939.731 aprendizes e admitiu efetivamente 386.791, ou seja: “41,16% de um potencial de contratação” (PUPO, 2019, p. 14).

\*Disponível em: <https://www.gov.br/trabalho-e-previdencia/pt-br/assuntos/aprendizagem-profissional-1>



09



Os dados mostram que um contingente significativo de adolescentes e jovens, principalmente das classes populares, poderia estar inserido nos programas de aprendizagem, um direito garantido pela legislação, porém, essa possibilidade não se efetiva na prática, em sua totalidade.

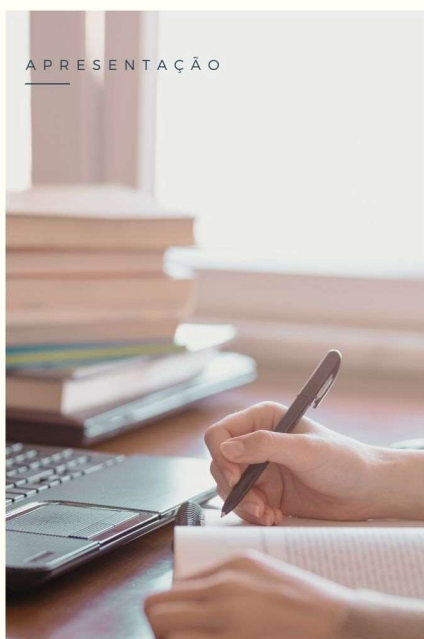
Atualmente, com a implantação do Catálogo Nacional de Programas de Aprendizagem Profissional, há um total de 1.034 programas devidamente cadastrados e aptos a serem implantados e desenvolvidos no Brasil, de acordo com a realidade local. Nesse número não estão os cursos técnicos, os quais constam do Catálogo de Cursos Técnicos do MEC.

APRESENTAÇÃO

10

O que se espera, além do aumento na oferta dos cursos e a possibilidade de contratação desses adolescentes e jovens como aprendizes, é a garantia da qualidade nessa oferta; para que de fato a aprendizagem cumpra o seu papel social de atendimento a esse público que procura os programas de aprendizagem para ter acesso a um emprego protegido, com possibilidade de trazer melhorias nas condições financeiras de suas famílias, além de colaborar no processo de socialização e na afirmação da identidade desses adolescentes e jovens, pois “para eles, ser livres, significa ter a liberdade para tomar decisões sobre a própria vida; é ter autonomia em fazer uso do seu dinheiro, de comprar, de consumir os bens culturais que os identifiquem como jovens” (MARQUES, 2020, p. 107, versão e-book).

APRESENTAÇÃO



APRESENTAÇÃO

Ao discorrer sobre a qualidade na educação, em diferentes níveis, diversos aspectos devem ser considerados, dentre eles, a formação dos professores. Nesse contexto, a legislação da aprendizagem profissional não traz diretrizes ou parâmetros a serem seguidos, não apresenta nenhum direcionamento, ficando sob a responsabilidade de cada entidade promover, ou não, a formação de seu quadro de docentes.

Outrossim, a formação dos professores é imprescindível em qualquer âmbito da educação, desde a educação infantil até a pós-graduação (lato e stricto sensu). Quanto a esse aspecto não restam dúvidas, a necessidade existe e é preciso pensar em estratégias para esse processo de formação, tanto inicial quanto continuada, dos professores que atuam nos programas de aprendizagem profissional.

12

Dessa forma, apresenta-se uma proposta de programa de formação continuada para atender a essa lacuna deixada pela legislação.

Entretanto, entende-se o desafio do planejamento de uma formação específica para docentes da aprendizagem profissional, dada a diversidade de cursos propostos no CONAP e de instituições que desenvolvem os programas de aprendizagem profissional.

APRESENTAÇÃO



## JUSTIFICATIVA

A profissionalização docente, como destacam Cária e Oliveira (2016), assume, além da instrumentalização técnica dos professores, um alargamento e compreensão da educação em totalidade.

Além da formação do professor, implica na valorização da docência, condições de trabalho, salário e carreira, constituindo-se em política pública, como ressaltam inúmeros pesquisadores no campo da formação docente.

PROGRAMA DE  
FORMAÇÃO CONTINUADA

@matildepupo

14

## AUTORES QUE APROFUNDARAM SEUS ESTUDOS SOBRE OS SABERES DOCENTES, COMO PIMENTA (2020) E TARDIF (2010),

JUSTIFICATIVA

apresentam os saberes experienciais, como eles constroem a identidade dos professores e do quanto os próprios professores os reconhecem quando fazem seus relatos dos saberes que mobilizam em sala de aula.

Para Pimenta (2020, p. 18 – versão e-book), os saberes experienciais “são também aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediatizada pela de outrem, seus colegas de trabalho, os textos produzidos por outros educadores”.

15

## PIMENTA TARDIF

JUSTIFICATIVA

Todavia, os próprios autores citados reconhecem que apenas o saber experiencial ou da experiência não são suficientes para o professor em sala de aula, já que “ensinar é mobilizar uma variedade de saberes, reutilizando-os no trabalho para adaptá-los e transformá-los pelo e para o trabalho” (TARDIF, 2010, p. 21). Ou seja, é necessário um conjunto de saberes para a constituição do docente.

Entende-se que também não é suficiente ao professor apenas o conhecimento adquirido na formação inicial,

isso porque trabalhar o conhecimento na dinâmica da sociedade multimídia, da globalização, da multiculturalidade, das transformações nos mercados produtivos, na formação dos alunos, crianças e jovens, também eles em constante processo de transformação cultural, de valores, de interesses e necessidades, requer permanente formação, entendida como ressignificação identitária dos professores (PIMENTA, 2020, p. 20 – versão e-book).

16

## MACHADO MOURA

JUSTIFICATIVA

Nessa mesma linha de pensamento, Machado (2008, p. 15) afirma que “é preciso um outro perfil de docente capaz de desenvolver pedagogias do trabalho independente e criativo, construir a autonomia progressiva dos alunos e participar de projetos interdisciplinares”.

O pensamento da autora coaduna com Moura (2008, p. 30), que traz a reflexão de que “o professor deve assumir outra atitude, forjada a partir de outro tipo de formação, que deve ser crítica, reflexiva e orientada pela responsabilidade social”. Para o autor, assim, o professor terá outra postura, não mais como simples transmissor de conteúdo, mas sim como mediador do processo de ensino-aprendizagem.

17

## IMBERNÓN TARDIF

JUSTIFICATIVA

A formação continuada é imprescindível para auxiliar no processo de formação desse novo perfil de professor que os autores mencionam, entretanto, é consenso entre autores, como Imbernón (2010) e Tardif (2014), de que quando se pensa em formação de professores, esse processo não pode ocorrer sem os professores, pois são os sujeitos e como tal, devem participar ativamente, ou seja, ela não pode ser pensada por especialistas, em seus escritórios, como se os professores não fossem capazes de gerar conhecimento. “Quem melhor pode realizar uma análise da realidade – uma compreensão, interpretação e intervenção sobre esta – do que o próprio professor?” (IMBERNÓN, 2010, p. 48)

18





Baseado nessa premissa do professor enquanto sujeito do seu processo de formação, a proposta elencada emerge dos apontamentos feitos pelos professores que responderam ao questionário, parte integrante da tese de doutorado, quando indagados sobre assuntos/conteúdos que poderiam fazer parte de uma proposta de formação continuada (pergunta 33 do questionário), bem como da resposta à pergunta sobre quais estratégias pedagógicas poderiam proporcionar melhorias no processo de ensino/aprendizagem (pergunta 29 do questionário). A proposta também surge dos apontamentos feitos em uma entrevista não estruturada com a equipe técnica de uma instituição que trabalha com os cursos de aprendizagem profissional (pedagoga, assistente social e psicóloga).

19

# OBJETIVOS

## OBJETIVO GERAL

Desenvolver um programa de formação continuada dos professores, visando contribuir com a profissionalização dos docentes dos cursos de aprendizagem profissional.

PROGRAMA DE  
FORMAÇÃO CONTINUADA

@matildepupo



20

## OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1

Possibilitar a formação continuada dos professores dos cursos da aprendizagem profissional, visando uma reflexão e aprimoramento constante sobre a prática docente;

2

Promover a discussão de temas e estratégias de trabalho com vistas ao desenvolvimento de ações de formação continuada;

3

Oportunizar momentos para a troca de experiências entre os docentes, a reflexão sobre a prática e os saberes pedagógicos, visando a construção e produção de novos conhecimentos;

4

Propor um conjunto de atividades e ações visando o desenvolvimento e aperfeiçoamento profissional dos docentes, por meio de uma metodologia que tome como ponto de partida a prática docente e promova a análise dessa prática pela reflexão;

5

Ampliar e aprofundar a compreensão dos docentes sobre a educação profissional e tecnológica no contexto do mundo do trabalho e da sociedade.

21

## METODOLOGIA

Ao elaborar esta proposta, o intuito é colaborar com o processo de formação continuada na perspectiva de profissionalização docente. A proposição é atender às necessidades dos docentes e às suas possibilidades de participação, como apontam os dados de investigação da tese que origina esta proposta como ponto de partida.

Portanto, a metodologia privilegia as ações direcionadas à melhoria da prática docente, considerando a análise reflexiva dessa prática.

PROGRAMA DE  
FORMAÇÃO CONTINUADA

@matildepupo



22

Assim, a metodologia se sustenta na perspectiva da formação na prática, durante os horários de trabalho, visando a valorização dos saberes dos docentes; um processo colaborativo em que as trocas entre eles se efetivem de modo a contribuir para possíveis comunidades de prática, o que pode ser um fator de motivação para a sua participação e inserção nesse programa.

METODOLOGIA

A formação da prática e das experiências se coadunam com a concepção de teoria como expressão da prática, “entendendo que as relações sociais básicas do modo de produção em diferentes momentos históricos se manifestam no interior das instituições educacionais, incidindo sobre as formas e práticas dos processos de formação docente”

MARTINS E ROMANOWSKI, 2010, P. 288

23

Dessa forma, as temáticas emergem das sugestões já sistematizadas advindas do estudo realizado na pesquisa de doutorado. Sugere-se que, dentre os temas propostos neste documento, os docentes elejam aqueles que mais consideram necessários para a sua atuação, bem como a inclusão de outros temas relevantes que não estejam previstos aqui poderão ser sugeridos.

METODOLOGIA

Partindo do pressuposto de que os docentes são sujeitos no processo de formação continuada, a oferta do programa poderá ser disponibilizada a cada início de ano letivo, sendo flexível a ajustes de acordo com sugestões que podem ser encaminhadas à coordenação do programa, inclusive permitindo a indicação de temas e propostas de organização das ações elencadas, de forma a compatibilizar as atividades letivas com as formativas.

24

A proposição é de que os professores decidam, em conjunto com a coordenação do programa, datas, horários, locais, carga horária, palestrantes, dentre outras sugestões relacionadas à proposta de formação continuada. Essas contribuições serão incorporadas, reajustando a proposta e, só após essa etapa, o programa poderá ser implantado.

METODOLOGIA

Faz-se necessário ainda discutir conjuntamente com os docentes a forma de monitoramento e avaliação das atividades, a fim de verificar a efetividade e o alcance dos temas trabalhados, bem como dos formadores/professores que ficarão responsáveis pela execução das atividades formativas, sugerindo sempre formas para melhoria do processo, mesmo durante a sua execução.

25

## A METODOLOGIA

### VISA ATENDER AS NECESSIDADES DOS DOCENTES

privilegiando as ações direcionadas à melhoria da prática docente, contribuindo para a sua efetiva participação.



#### FORMAÇÃO NA PRÁTICA

Em horário de trabalho



#### VALORIZAÇÃO DOS SABERES DOCENTE

Reconhecimento



#### PROCESSO COLABORATIVO

Troca entre docentes

METODOLOGIA

26



## ATIVIDADES

Para atingir os objetivos propostos nesse Programa de formação continuada dos professores da aprendizagem profissional, indica-se a realização de uma metodologia que favoreça a constituição de saberes docentes a partir da prática, proposta baseada nas sugestões dos professores que responderam à pesquisa de doutorado, e nos apontamentos feitos pela equipe técnica sobre a necessidade de formação continuada dos professores que trabalham com os cursos de aprendizagem profissional.

PROGRAMA DE  
FORMAÇÃO CONTINUADA

@matildepupo

27

### ATIVIDADES

Assim, essas atividades serão desenvolvidas por meio de oficinas e minicursos, abrangendo os assuntos apontados, os quais foram categorizados e distribuídos de forma a abarcar da melhor maneira possível as sugestões e necessidades de formação para esses docentes, entendendo, porém, que outras ações podem ser sugeridas e incorporadas posteriormente, conforme o contexto de aplicação.

Novos temas ou categorias podem ser elencadas também, a depender da necessidade de cada grupo, uma vez que essa proposta de programa de formação continuada poderá ser utilizada para outros grupos de professores, não apenas para os que trabalham com os cursos de aprendizagem profissional, assim como as equipes envolvidas no processo de ensino e aprendizagem.

28



## OFICINAS TEMÁTICAS

Totalmente práticas, com temas propostos pelos docentes e conteúdo embasado teoricamente



## MINICURSOS

Podem ser presenciais ou online, promovendo a aprendizagem coletiva ou individual, utilizando diversas metodologias e conteúdos digitais

29



# OFICINAS TEMÁTICAS

Baseadas nos temas propostos pelos docentes e pela equipe técnica participante da pesquisa, são planejadas oficinas, por possibilitarem o desenvolvimento de atividades em grupo, de forma prática, com o devido embasamento teórico; para serem desenvolvidas no decorrer do ano letivo, com a finalidade de atender às necessidades de formação dos professores, contribuindo para novas dinâmicas no trabalho dos docentes em sala de aula. Sugere-se uma duração de 4 horas para cada oficina.

PROGRAMA DE  
FORMAÇÃO CONTINUADA

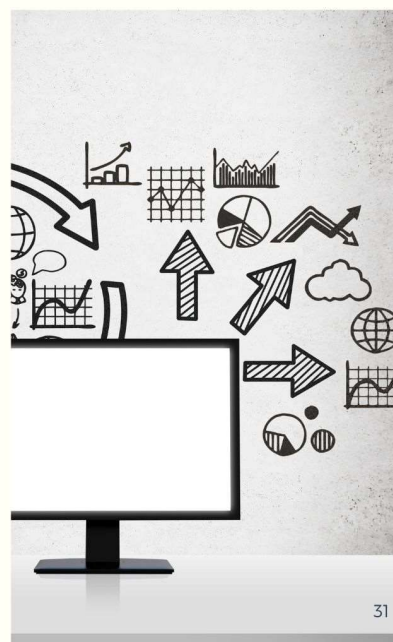
@matildepupo

30

OFICINAS TEMÁTICAS

# 1) ENSINO E APRENDIZAGEM

1. Estratégias de ensino voltadas para os cursos de aprendizagem profissional;
2. Metodologias inovadoras: sala de aula invertida; aprendizagem baseada em problemas, aprendizagem baseada em projetos; jogos – gamificação;
3. Estratégias de avaliação.



ENSINO E APRENDIZAGEM

A educação tem passado por transformações contínuas nos últimos anos, principalmente no que se refere às metodologias de ensino, com a inserção de novas metodologias, as chamadas metodologias ativas (BACICH e MORAN, 2018), ou metodologias inovadoras, de acordo com Wunsch e Grebogy (2018). Assim, a educação profissional também é impactada e requer inovações metodológicas, principalmente nos cursos de aprendizagem profissional.

Há necessidade de superar a lógica do ensino tradicional, em que o professor é o detentor do conhecimento e o aluno é um sujeito passivo que acolhe todas as informações repassadas pelos professores, sem questionar ou se posicionar, pois, ao assumir "um caráter passivo, o aluno pode aprender a decorar, copiar, mas não a criar e transformar, o que contribui pouco para favorecer o seu crescimento e a sua formação" (SARAVALI, 2005, p. 122).

ENSINO E APRENDIZAGEM

Assim, o papel do professor muda completamente, pois ele não é visto como o detentor do conhecimento, mas sim aquele que será um mediador do processo de ensino aprendizagem junto com os alunos.

Portanto, do aluno também se espera que seja sujeito do seu próprio processo de aprendizagem, que seja mais autônomo, assumindo também uma responsabilidade maior nesse processo, conforme destacado por Bacich e Moran (2018, p. 4), ao afirmarem que as metodologias ativas enfatizam o protagonismo do aluno propiciando “o seu desenvolvimento direto, participativo e reflexivo em todas as etapas do processo, experimentando, desenhando, criando, com orientação do professor”.

33

KUENZER,  
(2010)

ENSINO E  
APRENDIZAGEM

fazendo uma análise da nova configuração da sociedade na passagem da base eletromecânica para a base microeletrônica, aponta para um novo perfil de professor da educação profissional, que seja capaz de não descuidar das ciências humanas, sociais e econômicas, mas que possa compreender as mudanças ocorridas no mundo do trabalho. Essa base é fundamental para as categorias de análise na compreensão das dimensões pedagógicas para identificar as novas demandas de educação e a que interesses elas se vinculam. Alerta (KUENZER, 2010, p. 513) que é imprescindível na compreensão da concepção de sociedade:

compreender historicamente os processos de formação humana em suas articulações com a vida social e produtiva, as teorias e os processos pedagógicos, de modo a ser capaz de produzir conhecimento em educação e intervir de modo competente nos processos pedagógicos amplos e específicos, institucionais e não institucionais.

34



## KUENZER, (2010)

ENSINO E  
APRENDIZAGEM

A autora afirma ainda que o professor não poder ser mais um animador, aquele que é competente para expor os assuntos e chamar a atenção do aluno, pelo contrário, o professor carece desenvolver exercer competência distinguir entre conteúdos, organizando-os a fim de promover situações de aprendizagem de modo interativo e crítico (KUENZER, 2010).

Na atualidade, é mais que instrumentalizar esses aprendizes para a leitura do texto, é, sobretudo, favorecer a leitura de mundo, as competências de “comunicação, análise, síntese, crítica, criação, trabalho em equipe, e assim por diante”. (KUENZER, 2010, p. 500.)

35

OFICINAS TEMÁTICAS

## 2) AÇÕES INCLUSIVAS

1. Metodologias para atendimento de alunos com necessidade de inclusão: TDAH, Dislexia, Discalculia, Autismo, dentre outros transtornos do neurodesenvolvimento;
2. Estratégias de avaliação para alunos com necessidades inclusivas;
3. Pesquisa e produção de materiais para atendimento de alunos com necessidades inclusivas.



36

#### AÇÕES INCLUSIVAS

Os transtornos do neurodesenvolvimento estão presentes em muitos adolescentes e jovens que participam dos cursos de aprendizagem profissional, os quais muitas vezes chegam até as instituições sem terem sido diagnosticados e tratados adequadamente. Muitas vezes, devido a um padrão de comportamento atípico apresentado em sala de aula, esses alunos são estigmatizados e não são compreendidos, e mais que isso, podem ser segregados tanto pelos professores quanto pelos próprios colegas de turma, o que pode gerar situações de conflitos, e em alguns casos, a desistência do curso.

Em uma perspectiva em que o paradigma é de que a educação deve ser pensada para todos, se faz necessário que, por meio de oficinas diversas, os professores tenham a oportunidade de conhecer o Modelo Social da Deficiência, no qual, embora possamos reconhecer que existam diferenças quanto a padrões de desenvolvimento, sendo típicos ou atípicos, a deficiência real é aquela em que um contexto educativo não se organiza para promover um desenho universal que promova a participação social do aluno.

37

#### AÇÕES INCLUSIVAS

O desconhecimento de muitos professores, seja pela ausência de formação específica, ou até mesmo pelas crenças construídas ao longo de sua jornada profissional, pode ser um impeditivo na percepção de alguns comportamentos que sinalizam uma condição atípica do desenvolvimento que impactará diretamente nos processos de ensino e aprendizagem.

Assim, se faz urgente que o professor compreenda minimamente como um aluno com TEA, TDAH, Dislexia, Discalculia, Altas Habilidades, entre outras, funciona. De modo que, tanto no nível de acolhimento, quanto pedagógico, a conduta metodológica deverá ser pensada de acordo com características específicas de cada um desses quadros.

Entende-se desse modo que o professor, uma vez sensível a esses aspectos do desenvolvimento humano, tendo obtido conhecimentos de ordem prática, terá mais subsídios para promover um ambiente inclusivo, que favorecerá o processo de aprendizagem.

38



OFICINAS TEMÁTICAS

### 3) TECNOLOGIAS A SERVIÇO DA EDUCAÇÃO

1. A utilização da tecnologia a favor do professor (internet, redes sociais, mídias diversas);
2. Produção de recursos/materiais digitais;
3. Criação de podcasts.

39

TECNOLOGIAS A SERVIÇO DA EDUCAÇÃO

A relação humana com o mundo e a forma pela qual a sociedade contemporânea se articula compõem-se da presença cada vez mais marcante da tecnologia que, atualmente, extrapola a determinação de mera ferramenta ou instrumento, para traduzir-se em uma essencialidade capaz de, discretamente, relativizar a humanidade do ser humano.

Assim, essa interação ora se projeta tendo a técnica como “um meio para fins”, ora como “um fazer humano” e, neste sentido, a tecnologia é desenvolvida para reduzir o esforço laboral humano e/ou a fim de aumentar o seu bem-estar; para aliviar o fardo da sua existência, para expandir os horizontes da vida e, principalmente, para aumentar a capacidade de produção. Tais prospecções não são boas, nem más, nem tampouco são neutras; também não expõem por si uma problemática, apenas são.

40

#### TECNOLOGIAS A SERVIÇO DA EDUCAÇÃO

Imersa numa complexidade quase imperceptível, a grande maioria das pessoas vive e se relaciona com as tecnologias atuais sem se dar conta do quanto elas passaram a dominar sua rotina, seu trabalho, sua casa, suas escolhas e até mesmo seus desejos.

Não se pode deixar de reconhecer que a tecnologia traz inúmeros benefícios, facilitando nossas vidas, em vários sentidos: na medicina, na educação, nos afazeres domésticos, no trânsito, entre outros.

Ela está presente em nosso dia a dia, sendo imprescindível que o docente da aprendizagem profissional se aproprie dos seus recursos a favor da aprendizagem dos seus alunos.

41

#### OFICINAS TEMÁTICAS

## 4) RELACIONAMENTO INTERPESSOAL

1. Conflitos entre equipes;
2. Relação professor-aluno;
3. Mediação de conflitos;
4. Conflito e violência no ambiente familiar e rede de proteção.



#### RELACIONAMENTO INTERPESSOAL

Partindo da ideia de que “Todo ponto de vista é a vista de um ponto” (BOFF, 1998, p. 09), isto é, de que cada organismo é um universo de experiências repleto de expectativas que costumam se encontrar, é que se faz necessário ponderar o resultado do encontro entre aluno e professor, bem como demais encontros. Ambos trazem consigo em maior ou menor intensidade, expectativas, fantasias, receios e frustrações (HOSSNE, 1994).

A convivência será, portanto, inevitável em qualquer situação e em qualquer ambiente, e é dessa convivência que surgirão resultados mais ou menos adequados às finalidades pretendidas, nesse caso, a formação profissional. Sendo assim, torna-se necessário contemplar o relacionamento interpessoal em seus diferentes aspectos quando se pensa a formação para o mundo do trabalho.

43

#### RELACIONAMENTO INTERPESSOAL

A aprendizagem, em um sentido amplo, é produto dessa relação estabelecida entre professor e aluno, e é ela que nos dá pistas sociais ‘do quê’, por exato, está sendo priorizado nesse processo. Em uma perspectiva ideal, tanto as habilidades técnicas, quanto as comportamentais, deveriam figurar como relevantes, não se sobrepondo umas às outras.

Embora não seja a função exclusiva do professor, cabe perguntar se, compreendendo o contexto de formação profissional humanizada e integral, o professor está sensível aos sinais que este aluno está dando de que pode estar vivenciando conflitos de ordem pessoal e familiar, influenciando assim seu nível de engajamento e aprendizagem. É relevante que este professor tenha o conhecimento de que existe uma rede de proteção que pode e deve ser acionada frente a identificação de situações de risco que este jovem pode estar experimentando.

44

## RELACIONAMENTO INTERPESSOAL

## PROFESSOR - MEDIADOR

Desse modo, o professor assume uma função mediadora entre o aluno e o conteúdo formativo, e também assume a mediação da relação deste aluno com as demandas do mundo do trabalho. Nesse contexto, o aluno estabelece uma relação direta, não apenas com temas relacionados com o contexto laboral, mas com temas diretamente relacionados aos direitos humanos, que direta ou indiretamente perpassam o mundo do trabalho.

Professores de diferentes níveis de ensino irão de deparar com discussões envolvendo temas afetos ao relacionamento interpessoal, quando não obstante, irão presenciar situações de violações de direitos, algo que pode ocorrer de forma bastante clara e incisiva, ou que pode se manifestar sutilmente.

45

## OFICINAS TEMÁTICAS

## 5) DIVERSIDADE E DROGADIÇÃO



GÊNERO E DIVERSIDADE  
USO DE DROGAS LÍCITAS  
E ILÍCITAS



DIREITOS HUMANOS  
BULLYNG



RACISMO  
PREVENÇÃO AO  
SUICÍDIO

46

Sobre as questões de gênero, por exemplo, sabe-se dos avanços que a causa vem ganhando no âmbito social. Em algum momento o professor poderá se deparar com situações em que alunos se identificam com o gênero oposto ao sexo biológico, ou ainda alunos que pedem para serem tratados de forma distinta nominalmente.

DIVERSIDADE  
E DROGADIÇÃO

Talvez se depare também com questões de bullying acerca da orientação sexual, e frente a esta realidade precisará saber minimamente como se posicionar. Sendo assim, deverá considerar que a falta de diálogo pode contribuir para uma atmosfera de silenciamento, fomentando a invisibilidade e a discriminação.

Ainda na perspectiva da discriminação, o bullying, em sua definição legal, corresponde a um ato de violência física ou psicológica praticado de forma sistemática sem motivação evidente. O professor tendo o conhecimento da Lei Nº 13.185 de 2015, poderia trabalhar na conscientização dos alunos a fim cessar um padrão de violência já existente ou até mesmo preveni-la.

47

DIVERSIDADE E DROGADIÇÃO

Um outro tema de extrema relevância é o racismo que, além de se perpetuar ao longo dos anos, ainda se caracteriza como uma realidade social. O ideal seria que o professor compreendesse a relevância e magnitude desta temática, pois fomentando comportamentos de enfrentamento ao racismo, que por vezes ocorre de forma velada e até mesmo como 'brincadeira', estaria também contribuindo para combater uma prática que, estruturalmente, e acima de tudo, é crime.

Já sobre o tema relacionado ao uso de drogas, sabe-se que, inevitavelmente, o professor da educação profissional ou já se deparou ou irá se deparar com um aluno que faz o uso de substâncias ilícitas ou ilegais.

48

#### DIVERSIDADE E DROGADIÇÃO

Pode-se simplesmente presumir que não cabe ao professor dar uma solução para esta realidade, porém, ele pode criar um espaço seguro que possibilite a discussão sobre a pertinência e os danos do uso continuado de substâncias lícitas ou ilícitas. Algo que não precisa acontecer a nível individual, mas que pode ocorrer coletivamente, por meio de discussões críticas a respeito dos efeitos, da legalidade e do impacto que a decisão de usar drogas pode ter, inclusive, no contexto laboral.

Seria, sobretudo, importantíssimo que o professor tivesse algum conhecimento da Lei Brasileira sobre Drogas (Lei n.11.343/2006), que destaca a importância de os docentes terem subsídios para trabalhar com seus alunos em caráter preventivo. Tal conhecimento, inclusive, seria essencial para que o professor não estigmatizasse o aluno que opta pelo uso de substâncias lícitas ou ilícitas.

49

No que diz respeito à prevenção do suicídio, sabe-se que esta não é uma realidade distante do contexto da Formação Profissional, por ser um fenômeno multideterminado, tanto o suicídio, quanto as tentativas que o precedem, são assuntos de alta complexidade para o professor.

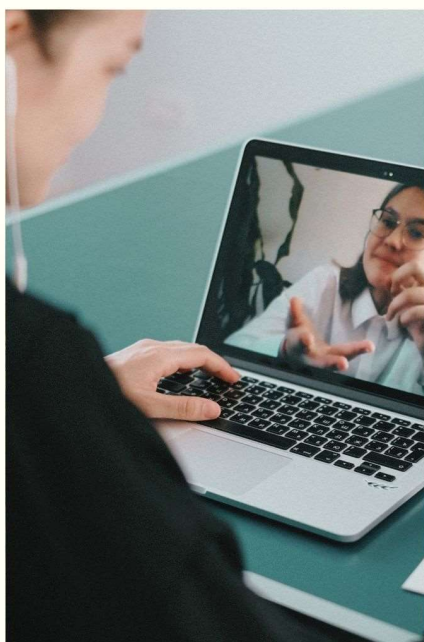
#### DIVERSIDADE E DROGADIÇÃO

### DEPOIMENTO DA TÉCNICA EMÍLIA

"é importante que o docente compreenda que independente de falar ou não falar sobre este tema tão sensível, o sentimento que precede essa tomada de decisão está presente. Há uma discussão significativa sobre a pertinência de discutir essa temática, pois alguns autores entendem que uma abordagem bem-intencionada, porém, simplista podem culminar em danos maiores. Contudo, não se pede ao professor que impeça o fenômeno suicídio, e sim que promova um espaço seguro para que este aluno encontre em alguma medida um ambiente acolhedor, e que entenda o espaço da Formação Profissional como fator de proteção para seu desenvolvimento. E que frente aos sinais de risco e a angústia percebida no aluno, o professor saiba como respeitosa e direcioná-lo aos profissionais que deverão acolhê-lo. Para além disso, o professor também poderia contribuir com desestigmatização daquelas pessoas que empreenderam tentativas, mas que não as efetivaram de fato."

50





## MINICURSOS

Para assuntos que exigem um aprofundamento teórico maior, carecem de uma dinâmica de discussão, estudos e reflexões que permitam aos professores ampliarem sua formação docente para atuar na aprendizagem profissional. Assim, uma das estratégias é a realização de minicursos, que podem ser presenciais ou online, utilizando-se de metodologias inovadoras (WUNSCH e GREBOGY, 2018) e tecnologias digitais, promovendo a aprendizagem de forma coletiva ou individual, sendo que os textos de discussão podem ser disponibilizados em vídeo aulas, PDFs, ebooks, artigos ou planilhas.

51

MINICURSOS

## 1) EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM FOCO

30H

1. História da educação profissional e tecnológica;
2. Políticas públicas de educação profissional;
3. Educação profissional e trabalho;
4. Trabalho: fundamentos históricos e ontológicos.



52



MINICURSOS

## 2) APRENDIZAGEM PROFISSIONAL

O QUE É PRECISO SABER - 30H

TEMA1: O APRENDIZ

TEMA2: ENTIDADE CONCEDENTE (EMPRESA)

TEMA3: ENTIDADE FORMADORA

PROGRAMA DE  
FORMAÇÃO CONTINUADA

@matildepupo

53



### TEMA 1

APRENDIZAGEM PROFISSIONAL: O APRENDIZ

1. O que é o programa de aprendizagem profissional;
2. Como funciona o contrato de aprendizagem profissional;
3. Quem pode ser aprendiz;
4. Aprendiz com deficiência (PCD);
5. Direitos e deveres do aprendiz;
6. Teoria (Entidade Formadora) versus Prática (Empresa).

54

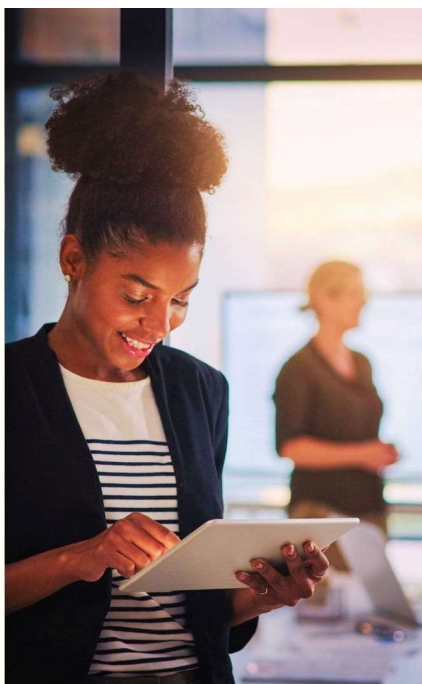


## TEMA 2

APRENDIZAGEM PROFISSIONAL: ENTIDADE CONCEDENTE (EMPRESA)

1. Formas de contratação de aprendizes;
2. Contratação mediante cota social;
3. Aspectos legais que regem o contrato de aprendizagem;
4. Obrigatoriedade de contratação de aprendizes;
5. Estabelecimentos dispensados do cumprimento da cota de aprendizagem;
6. Quem é a entidade concedente da parte prática da aprendizagem profissional.

55



## TEMA 3

APRENDIZAGEM INDUSTRIAL: ENTIDADE FORMADORA

1. Instituições qualificadas para ministrar cursos de aprendizagem e onde encontrá-las;
2. O que a entidade formadora deve comprovar em relação ao quadro técnico docente para desenvolver programas de aprendizagem;
3. Requisitos básicos para que as entidades formadoras possam obter o registro no CMDCA (Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente);
4. Cadastro Nacional de Aprendizagem Profissional (CNAP);
5. Catálogo Nacional de Programas de Aprendizagem Profissional (CONAP);
6. As modalidades de desenvolvimento dos programas de aprendizagem profissional.

56

Os minicursos 1 e 2 abordam aspectos da educação profissional e da aprendizagem profissional, pois, conforme foi abordado nesta tese, os professores que atuam na educação profissional são oriundos das mais diversas áreas e em sua grande maioria não tem formação para atuar na educação profissional, em especial nos cursos de aprendizagem profissional, os quais têm uma especificidade própria, já que estão vinculados à empregabilidade dos adolescentes ou jovens na condição de aprendizes.

Esses dois minicursos irão trazer um panorama geral da educação profissional em si e da aprendizagem profissional.

## DEPOIMENTO DA TÉCNICA JULIA

“Para que esses professores possam exercer suas atividades de docência nessa modalidade com qualidade, impactando positivamente a vida pessoal e profissional dos jovens que estarão em sala de aula, se faz necessário compreenderem o contexto da educação profissional, assim como se apropriarem das terminologias, dos conteúdos formativos, da prática pedagógica que envolve continuamente o processo de mediação entre teoria e prática. Nesse contexto, capacitar os professores acerca da história da educação profissional e tecnológica, quais foram e são os avanços e desafios dessa modalidade de educação, quais políticas públicas voltadas a essa área estão vigentes atualmente no Brasil, que a aprendizagem profissional é um dos eixos dentro da educação profissional, é imperativo, assim como, esse professor necessita compreender a relação da educação profissional com o mundo do trabalho, construindo continuamente paralelo entre a sala de aula e o ambiente laboral desse aluno.”

MINICURSOS

### 3) CULTURA DE PAZ E EDUCAÇÃO PARA A PAZ

30H

1. O que é Cultura de Paz e Não-Violência?
2. As cinco pedagogias integradas e complementares: Pedagogia dos Valores Humanos, Pedagogia dos Direitos Humanos, Pedagogia da Conflitologia e Pedagogia da Ecoformação;
3. Educação para a Cultura de Paz;
4. Justiça Restaurativa e Práticas restaurativas;
5. Mediação de Conflitos;
6. Comunicação não violenta;
7. Processos Circulares: círculos de construção da paz e restaurativos (conflitivos).



59

CULTURA DE PAZ E  
EDUCAÇÃO PARA A PAZ

A proposta desse minicurso remete às diversas situações de violência presentes no cotidiano das relações sociais e principalmente nas escolas, as quais têm sido alvo de ataques nos últimos tempos, pois essa violência tem reflexo também nos cursos de aprendizagem profissional.

No Brasil, em maio de 2018, a Lei 13.663, inseriu os incisos IX e X no artigo 12 da LDB, os quais preveem que os estabelecimentos de ensino terão, além de outras incumbências o dever de:

“promover medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência, especialmente a intimidação sistemática (bullying) no âmbito das escolas; estabelecer ações destinadas a promover a cultura de paz nas escolas”.

Esses temas são abordados nos cursos de aprendizagem profissional, fazendo parte da matriz curricular, perpassando diversas unidades curriculares e trabalhos de diversas formas. Assim, reveste-se de fundamental importância para a formação continuada dos professores.

60

## SALLES FILHO E SALLES, (2018)

CULTURA DE PAZ E  
EDUCAÇÃO PARA A PAZ

“A Cultura da Paz é um importante campo educativo que possibilita várias reflexões, análises e vivências para a construção de políticas educacionais que dialoguem com as demandas da contemporaneidade, considerando o cenário atual das múltiplas expressões das violências e conflitos presentes nos espaços educacionais. Incorpora alternativas para desenvolver uma cultura de não-violência dentro da comunidade escolar compreendendo todas as relações humanas, assim como a relação com o meio ambiente.”

61



MINICURSOS

## 4) INCLUSÃO E ACESSIBILIDADE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

30H

PROGRAMA DE  
FORMAÇÃO CONTINUADA

@matildepupo

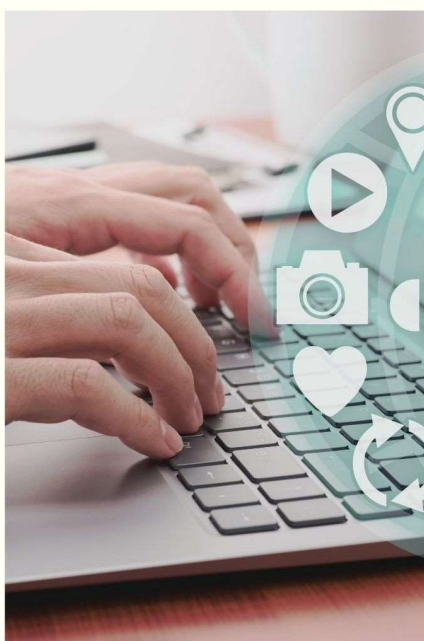
62



#### MINICURSOS

- 1.A história da pessoa com deficiência: contribuições históricas e antropológicas;
- 2.A transição do Modelo Médico da Deficiência para o Modelo Social da Deficiência;
- 3.A Lei nº 13.146/2015 - Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência);
  - a) Acessibilidade e desenho universal;
  - b) Tipos de barreiras: urbanísticas, arquitetônicas, atitudinais, tecnológicas nos transportes e nas comunicações;
  - c) Garantias legais específicas previstas;
- 4.Desenvolvimento atípico: características, prevalência, desenvolvimento e curso, fatores de risco e prognóstico e comorbidades;
  - a) Altas Habilidades;
  - b) Deficiência física e intelectual;

63



#### MINICURSOS

- c) Deficiência visual e auditiva;
- d) Deficiências múltiplas e surdocegueira;
- e) Transtorno do Espectro Autista (TEA);
- f) Transtorno Específico da Aprendizagem com prejuízo na leitura e escrita (Dislexia) e na matemática (Discalculia);
- g) Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH);
- 5.Inclusão e Acessibilidade: fundamentos teóricos e metodológicos da inclusão educacional;
- 6.Diversidade e inclusão educacional;
- 7.Criando experiências de aprendizagem para todos os alunos;
- 8.Equiparação de oportunidades;
- 9.Tecnologias Assistivas e outros recursos.

64

INCLUSÃO E ACESSIBILIDADE  
NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Discutir o desenvolvimento atípico que engloba altas habilidades, deficiências, alterações e transtornos do neurodesenvolvimento significa compreender a jornada histórica de segregação e possibilidades de inclusão. Este é um conhecimento bastante importante ao professor que precisa estar sensível, pois, em algum momento, receberá esse público. Compreender como, ao longo do tempo, os conceitos de deficiência e os mais análogos foram se formando e se alterando, se faz essencial em um espaço de formação profissional que é plural e democrático e que vai além de um paradigma de ensino estritamente técnico.

A Lei Brasileira de Inclusão (Lei 13.146 de 2015), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais para pessoa com deficiência, irá defender a ideia de um desenho universal, isto é, a concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados por todas as pessoas (com ou sem deficiência), sem necessidade de adaptação ou de projeto específico. O que, em grande medida, poderá possibilitar a transposição de barreiras, urbanísticas, arquitetônicas, atitudinais, tecnológicas nos transportes e nas comunicações.

65

INCLUSÃO E ACESSIBILIDADE  
NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Se torna fundamental que o professor compreenda, por exemplo, que a sua postura frente a alunos com desenvolvimento atípico pode caracterizar-se como uma barreira atitudinal ao progresso e à participação social deste aluno. Outro ponto relevante é compreender que a integração (estar presente em um determinado meio onde preponderam pessoas sem nenhum tipo de deficiência ou alteração no desenvolvimento) não significa inclusão. A inclusão prevê, além da presença deste aluno, a adaptação do ambiente a suas necessidades, a existência de recursos que permitam sua participação em algum nível de igualdade.

Conclui-se assim que, o preparo, a dedicação e o planejamento das ações requerem a formação continuada de todos os profissionais envolvidos na formação profissional, pois a inclusão é, antes de tudo, um desafio educativo, visto que é preciso uma nova readequação e aprendizagem na convivência com as diferenças.

66



MINICURSOS

## 5) O DESENVOLVIMENTO HUMANO E SEUS DESDOBRAMENTOS NO PROCESSO DO APRENDER

16H

PROGRAMA DE  
FORMAÇÃO CONTINUADA

@matildepupo



67

MINICURSOS

1. Inatismo, empirismo e interacionismo: afinal o que determina o homem?
2. O desenvolvimento humano sob diferentes perspectivas teóricas:
  - a) Psicanalíticas - Teoria Psicossocial do Desenvolvimento Humano de Erikson; Teoria Psicosssexual do Desenvolvimento Humano de Freud;
  - b) Cognitivas: Teoria Psicogenética de Piaget; Teoria Histórico-cultural de Vygotsky; Teoria psicogenética de Wallon;
  - c) Centrada na Aprendizagem: Behaviorismo; Teoria da Aprendizagem Social de Bandura; Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano de Bronfenbrenner;
  - d) Evolucionista: Teoria do apego - John Bowlby, Harry Harlow e Mary Ainsworth;
  - e) Fatores de risco e proteção ao desenvolvimento;



68

#### MINICURSOS

- f) Nível socioeconômico e necessidades básicas - Pirâmide de Maslow;
  - g) Privação afetiva e negligência - os efeitos neurocognitivos que afetam a aprendizagem;
  - h) Exposição à violência: consequências e manutenção do modelo intergeracional da violência.
3. A competição entre padrões inadequados de comportamento previamente aprendidos versus a possibilidade de novas aprendizagens transformadoras;
  4. A compreensão e a apropriação da história de vida como instrumento de planejamento futuro e emancipação social;
  5. Conexão entre professor e aluno: aprendizagem vicariante (observacional) que pode transformar.



69

#### O DESENVOLVIMENTO HUMANO E SEUS DESDOBRAMENTOS NO PROCESSO DO APRENDER

As diferenças, contudo, também podem se apresentar da perspectiva social, daí a importância de considerar as variáveis como renda, fatores de risco e proteção, escolaridade, modelos parentais, hereditariedade, etc. Tais fatores serão abordados no minicurso destinado aos aspectos do desenvolvimento humano e seus desdobramentos no processo do aprender.

O debate entre aquilo que é inato e o que é aprendido é de longa data, nesse sentido, podem-se citar as correntes filosóficas do inatismo, empirismo e interacionismo. Há uma intersecção bem importante entre o desenvolvimento humano e a aprendizagem, a qual devemos entender, sobretudo, se levarmos em conta a função mediadora do professor.

70

O DESENVOLVIMENTO HUMANO E SEUS  
DESDOBRAMENTOS NO PROCESSO DO APRENDER

---

É importante destacar que esse processo de desenvolvimento humano pode ser explicado por diferentes abordagens teóricas, e a interface disso com a aprendizagem é essencial ao professor da educação profissional, haja vista que sua visão pessoal de mundo e de ser humano irá influenciar diretamente a maneira como irá mediar o processo de ensino e aprendizagem.

O docente também precisa considerar as variáveis que impactam diretamente esse processo de desenvolvimento humano, pois elas refletirão invariavelmente na relação que o aluno estabelecerá com a aprendizagem.

71

O DESENVOLVIMENTO HUMANO E SEUS  
DESDOBRAMENTOS NO PROCESSO DO APRENDER

---

É necessário considerar que este aluno que, por vezes, chega em sala de aula, e do qual se exige algo, pode ter sido exposto a fatores de risco e de proteção. Os fatores de risco são as variáveis de natureza biológica ou ambiental que podem afetar negativamente o desenvolvimento, ocasionando maior probabilidade da manifestação de distúrbios físicos, cognitivos e psicológicos. Já os fatores de proteção designam elementos biológicos ou ambientais que podem contribuir positivamente para o desenvolvimento humano.

Os fatores de risco podem ser internos (relacionados às características biológicas) ou externos (relacionados a eventos ambientais), sendo que ambos comumente fundem-se, não sendo possível delimitar com clareza os efeitos de cada um isoladamente (SILVA; MACENO; OBANDO, 2020).

72

## O DESENVOLVIMENTO HUMANO E SEUS DESDOBRAMENTOS NO PROCESSO DO APRENDER

Sabe-se que o nível socioeconômico e a não satisfação das necessidades básicas (Pirâmide de Maslow), que podem variar desde privação de alimento até privação do afeto, além de negligência, bem como, exposição à violência, irão impactar negativamente o desenvolvimento humano. E se o princípio é de que o aluno é resultado também de suas experiências, ele vem com elas para a sala de aula, ele é um universo de experiências que ali chega e que mesmo necessitando ali estar, nem sempre tem condições de ser o aluno ideal, ou de atender as expectativas do professor.

O professor que transcende é realmente aquele que se torna exemplo, aquele que não se preocupa apenas em ensinar a técnica, mas que genuinamente vê o aluno e se preocupa com sua formação de modo integral. Talvez essa seja a semente de uma educação transformadora que poderia perpassar todos os níveis de ensino.

73



## FORMADORES

De acordo com os temas aprovados em conjunto com os docentes, poderão ser convidados professores que tenham amplo conhecimento dos assuntos a serem abordados. Também por isso, é importante que a instituição faça uma previsão orçamentária para planejamento da remuneração dos profissionais envolvidos na proposta de formação como um todo.

PROGRAMA DE  
FORMAÇÃO CONTINUADA

@matildepupo

74

## FORMADORES

Para a seleção dos profissionais externos cada instituição deverá planejar, além da previsão orçamentária, as formas de seleção, que envolvam análise de currículo, experiência profissional, participação em pesquisas e eventos da área; a fim de contratar profissionais devidamente qualificados para a concretização da proposta, que possam desenvolver uma metodologia inovadora na direção da articulação da prática docente a ser refletida com a teoria, e que promovam a participação, discussão e reflexão dos professores.

O programa não objetiva apenas a formação teórica dos professores, mas a articulação com a vivência de uma metodologia experienciada no processo de formação continuada, visando uma transposição para a prática docente, numa perspectiva de profissionalização dos professores.

75



## AValiação

Na realização do programa estão na pauta a avaliação da função pedagógica, a função social e a função econômica (Melo, 2011). A função pedagógica consiste na avaliação do próprio programa, seus objetivos, metodologia e conhecimentos abordados; a função social considera as aprendizagens dos professores em relação à sua formação, ao seu desenvolvimento profissional; e a função econômica considera os efeitos, as mudanças e impactos gerados para as instituições, no caso dos cursos de aprendizagem profissional.

76

## AVALIAÇÃO

Assim, a avaliação incide no processo de formação desencadeado, nos resultados provocados, nas aprendizagens e nos impactos. Conforme Fernandes (2011), Justus e Brandalise, (2018), a avaliação de programas e de projetos educacionais envolve questões teóricas e práticas, como a concepção de avaliação, as condições em que se efetiva o programa e seus efeitos.

Com base nesses pressupostos, a avaliação desse programa será realizada em três instâncias: institucional, da proposta e da formação docente. A avaliação institucional realizada pelos gestores envolve a realização da proposta e sua viabilidade, a infraestrutura e as condições financeiras para a sua efetivação. A avaliação da proposta a ser realizada pelos organizadores, professores e formadores, aborda os objetivos estabelecidos, a relevância dos temas propostos, os materiais disponibilizados, as orientações metodológicas e as contribuições para o processo de formação. Em relação à formação docente, o foco contém as aprendizagens dos professores.

77



## AVALIAÇÃO

Enquanto processo de avaliação, os instrumentos de coleta de dados incluem relatórios, depoimentos e autoavaliação. Do conjunto desses dados serão estabelecidos os indicadores que possam apontar os níveis da proposta quanto as funções pedagógica, social e econômica.

78

# REFERÊNCIAS

BAUER, A.; SOUZA, S. Z. Indicadores para avaliação de programas educacionais: desafios metodológicos. Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação, Rio de Janeiro, v. 23, n. 86, p. 259-284, jan./mar. 2015

BACICH, L.; MORAN, J. Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

BRASIL. Lei 13.663, de 14 de maio de 2018. Altera o art. 12 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir a promoção de medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência e a promoção da cultura de paz entre as incumbências dos estabelecimentos de ensino. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 14 mai. 2018. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2018/lei/l13663.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/l13663.htm). Acesso em: 21/02/2023.

CABRAL, C. P. A evolução das concepções de hereditariedade e ambiente de estudantes de psicologia. 2017. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) - Instituto de Psicologia, University of São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-10112017-123959/en.php>. Acesso em 14 out. 2023.

CARIA, N. P., & OLIVEIRA, S. M. da S. S. A profissionalização da docência e a formação do profissional da educação. Revista Intersaberes, v. 11 n23, p. 421-440, 2016.

79

## REFERÊNCIAS

CERQUEIRA, M.M. de.; GUNES, M do C.O de C. Questionamentos incipientes para os neurocientistas, pedagogos e/ou interessados. Diamantina Presença, Itaberaba, v.1, n. 1, p. 18-14, 2017. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/diamantina/article/view/2884>. Acesso em 14 out. 2023.

DELORS, Jacques et al. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Educação um tesouro a descobrir, v. 6, 1996.

FERNANDES, D. Avaliação de programas e projetos educacionais: das questões teóricas às questões das práticas. In: FERNANDES, D. (Org.). Avaliação em educação: olhares sobre uma prática social incontornável. Pinhais: Melo, 2011. p. 185-208.

IMBERNÓN, F. Formação continuada de professores. Porto Alegre: Artmed, 2010.

JUSTUS, M. B.; BRANDALISE, M. A. T. Avaliação do Programa de Formação Continuada das escolas públicas paranaenses na modalidade de Semanas Pedagógicas. Práxis Educativa, v. 13, n. 3, p. 692-712, 2018.

MARQUES, M. O. S. Juventude, escola e sociabilidade. In PIMENTA, S. G. (org.) Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez, 2020.

80

#### REFERÊNCIAS

MELO, R. A avaliação de programas de formação docente como ferramentas de melhora da qualidade educativa. In XVI Seminário Acadêmico APEC. Horizontes de Brasil: escenarios, intercambios y diversidad, 2011.

MOURA, D. H. A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica. v. 1, n. 1, 2008. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/2863>. Acesso em: 14 nov. 2022.

PIMENTA, S. G. (org.) Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez, 2020.

PUPPO, M. D. M.; URBANETZ, S. T. Aprendizagem Profissional: possibilidades e perspectivas para adolesces e jovens das classes populares. Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica. v. 2, n. 17, 2019. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/8212>. Acesso em: 14 nov. 2022.

SARAVALI, E.C. Dificuldades de aprendizagem no ensino superior: reflexões a partir da perspectiva piagetiana. ETD – Educação Temática Digital. Campinas, v. 6, n. 2, pp. 99-127, jun. 2005. Disponível em <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4856174.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2022.

81

#### REFERÊNCIAS

SALLES FILHO, N. A.; SALLES, V. O. Cultura de paz como componente da lei de diretrizes e bases da educação nacional: dilemas e possibilidades. Publicatio UEPG: Ciências Sociais Aplicadas, [S. l.], v. 26, n. 2, p. 189-193, 2018. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/sociais/article/view/12331>. Acesso em: 7 ago. 2023.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. 17 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

WUNSCH, L. P.; GREBOGY, E. A abordagem “4cs” na prática formativa docente”. Metodologias pedagógicas inovadoras: contextos da educação básica e da educação superior. V. I. p. 145 -157. Curitiba: Editora IFPR. 2018. Disponível em: [https://saiose.br/wp-content/uploads/2022/01/metodologia\\_pedagogicas\\_inovadoras.pdf](https://saiose.br/wp-content/uploads/2022/01/metodologia_pedagogicas_inovadoras.pdf). Acesso em: 01/09/2023.

82



# MATILDE PUPO

## TESE DE DOUTORADO

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DOS  
CURSOS DE APRENDIZAGEM  
PROFISSIONAL

### TELEFONE

41 99211 6833

### E-MAIL

matildepuppo8@gmail.com



## 8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chega-se ao final desta tese com a sensação de que ainda falta muita coisa para ser escrita, muitos textos para serem lidos, outros autores para serem consultados, muitos assuntos para serem aprofundados, novos caminhos para serem descobertos. Porém, com um sentimento de dever cumprido por enquanto, dentro das limitações e das circunstâncias que permearam o caminho até aqui.

O objetivo geral desta tese foi compreender como ocorre a formação dos professores que atuam nos cursos de aprendizagem profissional e, diante das demandas, propor um programa de formação continuada na perspectiva da profissionalização docente. Essa compreensão levou à constatação de que os professores não possuem formação em licenciatura específica para essa modalidade de ensino, e que a formação continuada ocorre à margem do sistema educacional, sem apoio institucional e que tende a se vincular a uma formação de concepção em racionalidade técnica.

Da segunda parte do objetivo geral, elaborou-se como produto educacional, uma proposta de Programa de formação continuada para professores dos cursos de aprendizagem profissional na perspectiva da profissionalização docente, ressaltando que ela poderá ser utilizada na formação continuada de outros docentes, tendo em vista a abrangência da proposta, que não se fixou apenas em conteúdos específicos da aprendizagem profissional, podendo ser adaptada conforme a necessidade do público de professores.

O primeiro objetivo específico elencado visava aprofundar os estudos sobre a educação profissional e a formação dos professores dessa modalidade de ensino e sobre a aprendizagem profissional. Esse aprofundamento se deu com o aporte teórico de diversos autores que discutem o tema, além da legislação específica da área, sendo possível concluir que a formação dos professores desta modalidade de ensino no Brasil ainda não é tratada com a devida importância pelo Estado, o qual não demonstra interesse em materializá-la.

Outro objetivo proposto nesta tese foi o de situar o objeto de estudo nas produções acadêmicas por meio de um estudo do tipo estado da arte, o que revelou a importância desta tese, pois não foram encontrados trabalhos, em nível de doutorado que discutam a formação dos professores da aprendizagem profissional. Isso se constitui num grande desafio à medida que não se dispõe de literatura

específica para auxiliar a construção do trabalho nesse aspecto da formação dos professores e a responsabilidade em dar visibilidade a esse público que desenvolve um trabalho tão importante junto a adolescentes e jovens, preparando-os para inserção no mundo do trabalho.

O terceiro objetivo específico visava identificar as demandas entre desafios e dificuldades que os professores dos cursos de aprendizagem profissional encontram no seu cotidiano para o seu desenvolvimento profissional como docentes. Assim, os aspectos que mais se destacaram nas respostas dos professores foram, o relacionamento com os aprendizes, pois os consideram desinteressados; além da pouca valorização salarial e a falta de formação específica para atuar nos cursos de aprendizagem profissional.

O quarto objetivo específico foi o de traçar o perfil dos docentes que atuam nos cursos de aprendizagem profissional, especificando gênero, faixa etária, sua formação, sua experiência profissional e o regime de trabalho a que estão submetidos. Constatou-se que a grande maioria dos 70 professores que responderam o questionário foi constituída por homens. Com relação à idade dos respondentes, 45% estavam na faixa etária entre 21 e 40 anos e 55% tinham entre 41 e 60 anos. Os dados do questionário mostraram que 82% dos respondentes atuavam há mais de 4 anos na docência dos cursos de aprendizagem, não sendo considerados professores iniciantes. No que se refere à formação, constatou-se que a grande maioria dos docentes não é formado em curso de licenciatura, porém, um número considerável deles realizou cursos de especializações e alguns são titulados em mestrado ou doutorado.

Os dados apontam muitos profissionais de outras áreas atuando como docentes, dentre eles, advogados, administradores, engenheiros, contadores, enfermeiros, etc.; reforçando o que a literatura da educação profissional vem sinalizando há muito tempo, sobre a presença de outros profissionais atuando como docentes da educação profissional.

Com relação ao regime de trabalho desses docentes, chama a atenção a contratação na forma intermitente, e que essas contratações ocorrem no chamado Sistema S, já que os docentes contratados pelas organizações da sociedade civil estão na modalidade mensalista. Esse dado revela a precariedade a que esses docentes estão submetidos, conforme apontado anteriormente nesta tese.

O quinto objetivo específico elencado nesta tese visava identificar, junto aos professores dos cursos de aprendizagem profissional, quais foram os determinantes para sua escolha pela docência nesta área. Constatou-se que a grande maioria fez a escolha por identificar-se com a docência, e outro percentual significativo apontou a escolha movida pelo exemplo de outros professores que tiveram durante sua vida acadêmica.

O último objetivo específico pretendido foi o de apresentar como produto educacional uma proposta de formação continuada que pode ser utilizada por diferentes entidades que desenvolvem cursos de aprendizagem ou outras áreas. Esse objetivo foi atingido e a proposta foi elaborada, entendendo que sua implantação poderá constituir-se em um novo objeto de estudo para pesquisas posteriores, na própria instituição onde a pesquisadora trabalha, ou mesmo por outras instituições que tenham interesse em trabalhar com sua equipe de professores.

Conforme apontado no início desta tese, as seguintes questões norteadoras foram elencadas: quem são esses professores? qual é a sua formação? o que os levou a ministrar aulas na educação profissional? como se dá a sua formação? as instituições onde trabalham oferecem oportunidades de formação continuada? quais saberes mobilizam em seu fazer docente? quanto tempo estão dando aulas nesses cursos? como se tornaram professores? qual é seu vínculo trabalhista (CLT, contrato temporário, intermitente, RPA)? Essas questões direcionaram os objetivos específicos e embasaram o questionário elaborado, na perspectiva de aprofundar mais o conhecimento sobre os docentes dos cursos de aprendizagem profissional. Dessa forma, foi possível conhecer mais detalhadamente sobre o universo desses professores, abrindo caminhos para novas pesquisas, relacionadas a aspectos não abrangidos nesta tese de doutorado.

Todos os aspectos aqui ressaltados, a partir da compreensão do contexto sócio-histórico dos docentes atuantes nos cursos de aprendizagem profissional, levam à confirmação da tese de que eles aprendem a ser professores no exercício da prática da docência, e sua formação se dá na prática profissional, no seu dia a dia, pois a maioria desses professores não possui licenciatura para atuar a EPT. Nesse sentido, reafirma-se a relevância de se instituir cursos de licenciatura para os docentes da EPT, reconhecendo, porém, que as dificuldades são imensas, considerando a diversidade de áreas que permeiam a educação profissional e tecnológica. Daí a importância de se trabalhar com a formação continuada, tal como a proposição,

defendida nessa tese, de um programa de formação continuada, com a finalidade de contribuir com a profissionalização dos docentes dos cursos de aprendizagem profissional.

A construção deste trabalho foi de muito aprendizado, principalmente porque seu início se deu no contexto da pandemia da COVID-19, e todos tiveram que se reinventar, em muitos sentidos, especialmente na criação de novas estratégias para o ensino e aprendizagem. No caso específico do doutorado, todas as aulas foram *on-line*, do início ao fim do curso, mediadas pela tecnologia, portanto todos os professores ministraram suas aulas e não houve prejuízo para os alunos por não estarem presencialmente em uma sala de aula, pois estávamos do período de isolamento social imposto pela pandemia da COVID19. Sente-se falta do afeto, do contato, do abraço, do aperto de mão, o que não é possível num encontro virtual, entretanto, as aulas *on-line* oportunizaram que colegas de diversos estados do Brasil cursassem esse doutorado, sem a necessidade do deslocamento, e conseqüente gastos com viagem, hospedagem, alimentação, entre outros.

Os encontros do grupo de pesquisa, bem como os de orientação ocorreram de forma *on-line*. Apenas um encontro foi presencial, oportunidade para conhecer pessoalmente a orientadora. A banca de qualificação ocorreu de forma *on-line* e foi um momento de ouvir as considerações das professoras e acolher suas opiniões, comentários e sugestões que nortearam a finalização desta tese.

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/faeeba/v22n40/v22n40a09.pdf>. Acesso em: 29/09/2023.

ANPED. **Nota de Repúdio às Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional e Tecnológica** (DCNEPT - Resolução/CP n. 01-2021). Disponível em: [https://anped.org.br/sites/default/files/images/1611343182884\\_manifesto\\_do\\_gt09\\_contra\\_dcnept\\_jan\\_2021.pdf](https://anped.org.br/sites/default/files/images/1611343182884_manifesto_do_gt09_contra_dcnept_jan_2021.pdf). Acesso em 30/07/2022.

BARBOSA, H.; MACHADO, L. R. de S.; AFONSO, M. L. M. Reflexões sobre a docência na educação profissional e tecnológica. **Revista Labor**, v. 1, n. 24, p. 62-81, 19 out. 2020. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/labor/article/view/44352>. Acesso em: 09/08/2022.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. (Trad.) RETO, L. A., PINHEIRO, A. ed. 70. São Paulo: 2011.

BASSO, F. V.; CERQUEIRA, T. C. S. Síndrome de Burnout em professores: um estudo sobre o estresse laboral em docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental. In: CERQUEIRA, Teresa Cristina Siqueira (Org.). **Formação de professores: Psicologia, reflexões e pesquisas**. 1ª edição, Curitiba, PR: CRV, 2012.

BOFF, L. **A águia e a galinha: uma metáfora da condição humana**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 2016. 496 p. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 10/08/2022.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 20 dez. 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html#:~:text=Fixa%20as%20Diretrizes%20e%20Bases%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Nacional.&text=a%20condena%C3%A7%C3%A3o%20a%20qualque r%20tratamento,de%20classe%20ou%20de%20ra%C3%A7a>. Acesso em: 10/07/2022.

BRASIL. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 28 nov. 1968. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l5540.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5540.htm). Acesso em: 10/07/2022.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 11 ago. 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970->

[1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html). Acesso em: 10/07/2022.

BRASIL. Lei nº 6.545, de 30 de junho de 1978. Dispõe sobre a transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca em Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 30 jun. 1978. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l6545.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6545.htm). Acesso em: 12/07/2022.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 13 jul. 1990. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%208.069%2C%20DE%2013%20DE%20JULHO%20DE%201990.&text=Disp%C3%B5e%20sobre%20o%20Estatuto%20da,Adolescente%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%Aancias.&text=Art.,%C3%A0%20crian%C3%A7a%20e%20ao%20adolescente..](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%208.069%2C%20DE%2013%20DE%20JULHO%20DE%201990.&text=Disp%C3%B5e%20sobre%20o%20Estatuto%20da,Adolescente%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%Aancias.&text=Art.,%C3%A0%20crian%C3%A7a%20e%20ao%20adolescente..) Acesso em: 10/07/2022.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em 12/07/2022.

BRASIL. Lei 10.097, de 19 de dezembro de 2000. Altera dispositivos da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 19 dez. 2000. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/del5452.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del5452.htm). Acesso em 10/07/2022.

BRASIL. Lei nº 11.195, de 18 de novembro de 2005. Dá nova redação ao § 5º do art. 3º da Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 18 nov. 2005. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2004-2006/2005/lei/l11195.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2005/lei/l11195.htm). Acesso em 10/07/2022.

BRASIL. Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 16 jul. 2008. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2008/lei-11741-16-julho-2008-578206-publicacaooriginal-101089-pl.html>. Acesso em 10/07/2022.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 16 fev. 2017. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm). Acesso em 10/07/2022.

BRASIL. Lei nº 13.467, de 13 de julho de 2017. Altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e as Leis nº 6.019, de 3 de janeiro de 1974, 8.036, de 11 de maio de 1990, e 8.212, de 24 de julho de 1991, a fim de adequar a legislação às novas relações de trabalho.

**Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 13 jul. 2017. Disponível em:

[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2015-2018/2017/lei/l13467.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/lei/l13467.htm). Acesso em 10/07/2023.

BRASIL. Decreto-Lei 5452, de 1.º de maio de 1943. Aprova a Consolidação das Leis do Trabalho. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 1º mai. 1943. Disponível em:

[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/del5452.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del5452.htm). Acesso em 10/07/2023.

BRASIL. Decreto-Lei 464, de 11 de fevereiro de 1969. Estabelece normas complementares à Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, e dá outras providências.

**Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 11 fev. 1969. Disponível em:

[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/1965-1988/del0464.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1965-1988/del0464.htm). Acesso em 10/07/2022.

BRASIL. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

**Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 17 abr. 1997. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d2208.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2208.htm). Acesso em 10/07/2022.

BRASIL. Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências.

**Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 23 jul. 2004. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm#art9](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm#art9). Acesso em 10/07/2022.

BRASIL. Decreto n.º 5.598, de 1.º de dezembro de 2005. Brasília. DF, 2005.

Regulamenta a contratação de aprendizes e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 1.º dez. 2005 Disponível em:

[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2004-2006/2005/decreto/d5598.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2005/decreto/d5598.htm). Acesso em: 02/11/2022.

BRASIL. Decreto nº 9.579, de 22 de novembro de 2018. Consolida atos normativos editados pelo Poder Executivo federal que dispõem sobre a temática do lactente, da criança e do adolescente e do aprendiz, e sobre o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente, o Fundo Nacional para a Criança e o Adolescente e os programas federais da criança e do adolescente, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 1.º dez. 2005 Disponível em:

[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2015-2018/2018/decreto/d9579.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2018/decreto/d9579.htm). Acesso em: 02/11/2022.



BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. Portaria MPT n. 723/2012. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 2012. Disponível em: [http://www.trabalho.gov.br/images/Documentos/Aprendizagem/Portaria\\_MTE\\_723\\_2012.pdf](http://www.trabalho.gov.br/images/Documentos/Aprendizagem/Portaria_MTE_723_2012.pdf). Acesso em: 02/11/2022

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. **Manual da Aprendizagem**: O que é preciso saber para contratar o aprendiz. Brasília, DF, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/trabalho-e-emprego/pt-br/assuntos/inspecao-do-trabalho/escola/e-biblioteca/manual-de-aprendizagem-profissional.pdf/view>. Acesso em: 06/08/2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Disponível em: [https://www.gov.br/mec/pt-br/media/ceb-1/pdf/leis/resolucoes\\_cne/rceb006\\_12.pdf](https://www.gov.br/mec/pt-br/media/ceb-1/pdf/leis/resolucoes_cne/rceb006_12.pdf). Acesso em: 06/08/2023.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. **Portaria MTP n 671, de 8 de novembro de 2021**. Regulamenta disposições relativas à legislação trabalhista, à inspeção do trabalho, às políticas públicas e às relações de trabalho. Disponível em: <https://in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-359094139>. Acesso em 10/08/2022.

CAVALHEIRO, R. **Teares formativos**: teceduras entre marcas de formação inicial e continuada de egressos do curso de pedagogia/UFSM, Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, 2012.

CIAVATTA, M. **A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade**. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org..). Ensino Médio integrado: concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A “era das diretrizes”: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. In: **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 49, jan.-abr. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/nDS3v6XBFdjG3jQGLRk687m/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 02/08/2022.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CEB Nº 02/97**. Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/RCNE\\_CEB02\\_97.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/RCNE_CEB02_97.pdf). Acesso em 10/07/2022.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: 10/07/2022. [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=159261-rcp001-02&category\\_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=159261-rcp001-02&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192). Acesso em:

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **CNE/CP Nº: 5/2006**. Aprecia Indicação CNE/CP nº 2/2002 sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para Cursos de

Formação de Professores para a Educação Básica. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp005\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp005_06.pdf). Acesso em: 10/07/2022.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 19/07/2022.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021. (Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, edição 3, p. 19, 6 jan. 2021. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-5-de-janeiro-de-2021-297767578>. Acesso em: 15 mai. 2021.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Portaria nº 1.097. Parecer 17/2020. **Diário Oficial da União**: 4/1/2021, Seção 1, p. 45. Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_PAR\\_CNECPN172020.pdf?query=BNCC%20EI%5C/EF](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECPN172020.pdf?query=BNCC%20EI%5C/EF). Acesso em: 13 out. 2023.

COSTA. D. H. F. **Contradições da aprendizagem profissional**: Formação e conformação de jovens e adultos trabalhadores. Anais V CEDUCE. Campina Grande: Realize Editora, 2018. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/42400>. Acesso em: 16/10/2023

COSTA, M. A. **Políticas de Formação Docente para a Educação Profissional**: realidade ou utopia? Curitiba: Appris, 2016.

COSTA, M. A. A prática docente na educação profissional: Percepções discentes. **Argumentos Pró-Educação**, Pouso Alegre, v. 2, n. 5, p. 259-278, maio - ago., 2017. Disponível em: <http://ojs.univas.edu.br/index.php/argumentosproeducacao/article/view/190>. Acesso em: 22/08/2023.

COSTA. M. A.; COUTINHO. E. H. L. Educação profissional e a reforma do ensino médio: lei no 13.415/2017. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 4, p. 1633-1652, out./dez. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/ij/edreal/a/BbBvb3GQC8kv5DW57BfPcBg/?lang=pt>. Acesso em: 23/07/2022.

COSTA, M. A.; MALTA, C. E. Formação Acadêmica dos Professores da Educação Profissional e Tecnológica do CEFET-MG. In: COSTA, Maria Adélia da (Org.). **Ensino, Pesquisa e Extensão na Educação Profissional**: integração de saberes e experiências. Goiânia: Editora espaço Acadêmico, 2018. p. 213-229.

DAMASCENA, E. A.; NASCIMENTO, A. C. V.; MOURA, D. H. Formação de professores para a educação profissional: o que apontam os dispositivos legais mais recentes (2015-2017). **IV Colóquio Nacional e I Colóquio Internacional**: A produção do conhecimento de educação profissional. Disponível em:

<https://ead.ifrn.edu.br/coloquio/anais/2017/trabalhos/eixo1/E1A33.pdf>. Acesso em: 02/08/2022.

DINIZ-PEREIRA, J. E. Da racionalidade técnica à racionalidade crítica: formação docente e transformação social. Perspectivas em Diálogo. **Revista de Educação e Sociedade**, v. 1, p. 21-33, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/persdia/article/view/15>. Acesso em 02/05/2023.

ESPINDOLA, C. A. **A constituição da aprendizagem docente na educação profissional e tecnológica: desafios e dilemas**. Tese (doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2022.

FAVERO, A. A.; CENTENARO, J. B. A pesquisa documental nas investigações de políticas educacionais: potencialidades e limites. **Contrapontos**, Florianópolis, v. 19, n. 1, p. 170- 184, jan. 2019. Disponível em <[http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1984-71142019000100170&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-71142019000100170&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 08 set. 2023. Epub 22-Ago-2019. <https://doi.org/10.14210/contrapontos.v19n1.p170-184>.

FRANCO, M. C. **Educação superior em debate**. A formação de professores para a educação profissional e tecnológica: perspectiva histórica e desafios contemporâneos. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Brasília: MEC; SETEC, 2008. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/489018/Forma%3%A7%C3%A3o+de+professores+para+educa%C3%A7%C3%A3o+profissional+e+tecnol%C3%B3gica/998485af-7fd3-4981-8be0-b4a834080d19?version=1.1>. Acesso em: 15 mai. 2021

FRASER M.T.D., GONDIM S.M.G. Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 14, n. 28, p.139–52, maio, 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2004000200004>. Acesso em: 02 out. 2023.

FRIGOTO, G. Seminário Trabalho e Educação: O trabalho como princípio educativo. **Palestra**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=PYoeJJ302y0&t=465s>. Acesso em: 06/09/2022.

GARIGLIO, J. A; BURNIER, S. **Saberes da docência na educação profissional e tecnológica: um estudo sobre o olhar dos professores**. Educ. rev. vol. 28, n.1, Belo Horizonte, mar. 2012.

GATTI, B; ANDRÉ, M. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

GIMENO-SACRISTÁN, J.G.; PÉREZ-GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**, 4 ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

HOBOLD, M. S. **A constituição da profissionalidade docente: um estudo com professores de educação profissional**. Dissertação. (Mestrado em Educação). Universidade do Vale do Itajaí, UNIVALI. Itajaí, 2004.

HOSSNE, W. S. Relação professor - aluno - inquietações - indagações - ética. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Rio de Janeiro, v.18, n. 2, p. 75–81, 1994. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbem/a/4ryznhz7Hv4rfSkRYwXj6qF/?lang=pt&format=html#>. Acesso em: 21 ago. 2023.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. Tradutores: Maria dos Anjos Caseiro, Manuel Figueiredo Ferreira, Editora: PORTO EDITORA, 2013, p. 31- 61.

JOSVIK, M.; AGUIAR, D. K. (coord.) **Aprendizagem profissional para o adolescente em conflito com a lei**. Belo Horizonte: RTM, 2020.

KOMATSU, A. V.; BAZON, M. R. Fatores de risco e de proteção para emitir delitos violentos. **Perspectivas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 22, n 1, mar. 2018. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/perspectivasempsicologia/article/view/43016>. Acesso em: 03/09/2023.

KUENZER, A. Z. **A formação de professores para a educação profissional e tecnológica**. Educação superior em debate. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Brasília: MEC; SETEC, 2008.

KUENZER, A. Z. A. Formação de Professores para a Educação Profissional e Tecnológica. In: DALBEN, A. L.; DINIZ, J.; LEAL, L.; SANTOS, L. (org.). **Coleção Didática e Prática de Ensino: convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. trad. Heloisa Monteiro e Francisco Settineri. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

LE GOFF, J. **História e memória**. Trad. Bernardo Leitão ... [et al.]. Campinas: UNICAMP, 1990.

LESSARD, C.; TARDIF, M. **Les identités enseignantes: analyse de facteurs de différenciation du corps enseignant québécois 1960- 1990**. [S.l.]: Editions du CRP, Université de Sherbrooke, 2003.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2 ed. São Paulo: EPU, 2015.

MACHADO, L. R. de S. Diferenciais Inovadores na formação de professores para a educação profissional. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 8–22, 2015. DOI: 10.15628/rbept.2008.2862. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/2862>. Acesso em: 7 jul. 2022.

MACHADO, L. R. de S. Políticas de formação de professores. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 15, n. 31, jan./abr. 2021. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/issue/view/41>. Acesso em: 16 mai./2021.

MACHADO, L. R. de S. O desafio da formação de professores para a EPT e PROEJA. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 32, n. 116, p. 689-704, jul.-set. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/DDvbwbkydBpTjC4TwYf4gRB/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 06/07/2022.

MACHADO, L. R. de S. Formação de professores para a educação profissional e tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos. In: MOURA, D. H. (Org.). **Produção do conhecimento, políticas públicas e formação docente em educação profissional**. Campinas: Mercado das Letras, 2013, p. 347-362.

MANFREDI, S. M. **Educação profissional no brasil**: atores e cenários ao longo da História. São Paulo: Paco Editorial, 2016.

MARTINS, P. L. O. Pesquisa-ensino na formação inicial de professores e a interlocução com a educação Básica: princípios e metodologia. In: ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L. O., CARTAXO, S. R. M. (Org.). **Práticas de formação de professores**: da educação básica à educação superior. 1ed. Curitiba: Champagnat, 2016, v. 1, p. 01-20.

MARTINS, P. L. O. ; ROMANOWSKI, J. P. A didática na formação pedagógica de professores. **Revista Educação** (PUCRS. Online), v. 33, p. 205-212, 2010.

MELO, W. V.; BIANCHI, C. S. Discutindo estratégias para a construção de questionários como ferramenta de pesquisa. **Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia**, Curitiba, v. 8, n. 3, p.43-59, mai.-ago. 2015. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rbect/article/view/1946>. Acesso em: 08 set. 2023.

MENESES FILHO. A.; COSTA. M. A., formação de professores para a educação profissional e tecnológica: o olhar da legislação (1917 – 2017). **IV Colóquio Nacional e I Colóquio Internacional – A Produção do Conhecimento em Educação Profissional**. Disponível em: <https://ead.ifrn.edu.br/coloquio/anais/2017/trabalhos/eixo3/E3A3.pdf>. Acesso em: 06 out. 2023.

MIRANDA, C. **Concepções de formação integral dos professores do ensino médio**: experiências, desafios e contradições da prática pedagógica. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2021

MIRANDA, S. R. Reflexões sobre a compreensão (e incompreensões) do tempo na escola. In: ZAMBONI, E.; DE ROSSI V. L. S. (org.). **Quanto tempo o tempo tem!** Educação, filosofia, psicologia, cinema, astronomia, psicanálise, história. Campinas, SP: Editora Alínea, 2003. p.173-205.

MOURA, D. H. A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, n. 1, 2008. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/2863>. Acesso em 14 mai. 2023.

MOURA, D. H. **Educação básica e educação profissional e tecnológica**: dualidade histórica e perspectivas de integração. *Holos*, Ano 23, Vol. 2 – 2007.

Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/viewFile/11/110>. Acesso em 10/07/2021.

MOURA, D. H. & Lima Filho, D. L. A reforma do ensino médio: regressão de direitos sociais. **Retratos da Escola**, v. 11, n. 20, 2017. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/760>. Acesso em 29/07/2022.

MOURA, D. H. **Revista Inter-Legere** (UFRN) entrevista: professor Dante Henrique Moura. Revista Eletrônica Inter-Legere, n. 13 jul./dez. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/interlegere/article/view/4162/3396>. Acesso em: 22/08/2023.

OLIVEIRA, T. F. A educação profissional e tecnológica a partir das novas diretrizes: da precarização à privatização. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, v. 5, n. 2, 2021. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/1039>. Acesso em 30/07/2022.

OLIVEIRA, C. B. E. de; ALVES, P. B. Ensino fundamental: papel do professor, motivação e estimulação no contexto escolar. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v.15, n.31, p.227-238, ago. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/paideia/a/sjpNBLngmQKQByhSpptj7G/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 05 out. 2023.

PÊGO, F. P. L.; PÊGO, D. R. Síndrome de Burnout. **Rev. Bras. Med Trab.** 2016;14(2) DOI:171-176. Disponível em: <https://www.rbmt.org.br/details/46/pt-BR/sindrome-de-burnout>. Acesso em: 02/09/2023.

PETEROSSO, H. G. **Formação do professor para o ensino técnico**, v. 4, Coleção Educar: Loyola, 1994.

PIOLLI, E.; SALA, M. A reforma do ensino médio e a educação profissional: da lei de diretrizes e bases (LDB) às diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio e para a educação profissional. **Revista Exitus**, v. 11, n. 1, 2021. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/1543>. Acesso em: 26 jul. 2022.

PORTAL DA INDÚSTRIA. **Trabalho intermitente: entenda o que é, como funciona e todos os direitos do trabalhador**. Portal da Indústria. Disponível em: <https://www.portaldaindustria.com.br/industria-de-a-z/trabalho-intermitente/#:~:text=O%20que%20%C3%A9%20Trabalho%20intermitente,garantido%20com%20exce%C3%A7%C3%A3o%20seguro%2Ddesemprego>. Acesso em: 07/10/2022

PUPO. M. D.M. **Egressos da educação profissional: um estudo sobre a formação na Fundação Weiss Scarpa**. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal do Paraná, Curitiba. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.xhtml?popup=true&id\\_trabalho=7682390](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.xhtml?popup=true&id_trabalho=7682390). Acesso em: 28 fev. 2020.

PUPO. M. D.M.; ROMANOWSKI, J. P. Formação continuada de professores para cursos de aprendizagem profissional. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís,

v. 15, n. 3, p. 349-373, set./dez. 2022. Disponível em:  
<https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/reducacaoemancipacao/article/view/20568>. Acesso em: 14 out. 2023.

RAMOS, M. **Ensino médio integrado no Brasil: lutas históricas e resistência em tempos de regressão**. In: ARAÚJO, A. C; SILVA, C. N. N. da. (Orgs.). **Ensino Médio Integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios**. Brasília: Ed. IFB, 2017. 569 p. Disponível em: <https://tecnicadmiwj.files.wordpress.com/2008/09/texto-concepcao-do-ensino-medio-integrado-marise-ramos1.pdf>. Acesso em 06/09/2022.

ROLDÃO, M.C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 94–103, abr. 2007. Disponível em:  
<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/XPqzvwYZ7YxTjLVPJD5NWgp/#>. Acesso em: 14 out. 2023.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set. 2006. Disponível em:  
<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/24176/22872>. Acesso em: 02/09/2022

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v 12, n. 34, 2007. Disponível em:  
<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wBnPGNkvstzMTLYkmXdrkWP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 06/09/2022

SILVA, M. R; BERNARDIM, M. **Políticas curriculares para o ensino médio e para a educação profissional: propostas, controvérsias e disputas em face das proposições do Documento Referência da Conae 2014**. **Jornal de Políticas Educacionais**, n. 16, p. 23–35, jul./dez. 2014.

SILVA, M. R. Competências: fluidez e ambiguidades para administrar a formação do trabalhador. In: **27ª Reunião Anual da ANPED, 2004, Caxambu - MG**. Disponível em: <https://www.anped.org.br/biblioteca/item/competencias-fluidez-e-ambiguidades-para-administrar-formacao-do-novo-trabalhador>. Acesso em 07/08/2022.

SILVA, S. C.; OBANDO, J.; MACENO, A. Fatores de risco e de proteção no desempenho escolar: um estudo de caso. **Revista Psicologia em Pesquisa**. Juiz de Fora, v. 14, n. 2, 2020. Disponível em:  
<https://periodicos.ufjf.br/index.php/psicologiaempesquisa/issue/view/1492>. Acesso em: 03/09/2023.

SOUZA, F. das C. S.; RODRIGUES, I. da S. Formação de professores para educação profissional no Brasil: percurso histórico e desafios contemporâneos. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 17, n. 2, p. 621–638, 2017. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8644682>. Acesso em: 11 jul. 2022.

SOUZA F. das C. S. Formação docente para e na educação profissional e tecnológica: uma ilustre esquecida. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 22, n.

74, p. 1070-1094, jul./set. 2022. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/29209>. Acesso em: 13 out. 2023.

SOUZA, M. R. **Linha do tempo da história da matemática**: uma proposta de utilização de novas tecnologias para a representação de dois problemas historiográficos. Dissertação (Mestrado Ensino da Matemática) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018: Disponível em: [https://pemat.im.ufrj.br/images/Documentos/Disserta%C3%A7%C3%B5es/2018/MSc\\_87\\_Marcelo\\_Ribeiro\\_de\\_Souza.pdf](https://pemat.im.ufrj.br/images/Documentos/Disserta%C3%A7%C3%B5es/2018/MSc_87_Marcelo_Ribeiro_de_Souza.pdf). Acesso em: 29 set. 2023.

TANGUY, L. **Los conocimientos transmitidos a los futuros obreros**. Tempora, [S.l.], v. I, n. 7, p. 11-28, jan.-jun. 1986.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

TOZZETO, S. DOMINGUES, T. de G. A formação de professores da educação profissional e tecnológica nas Diretrizes Curriculares publicadas pelo Conselho Nacional de Educação (2012 – 2018). **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. 1, p. 172-188, jan./mar. 2020. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/12151>. Acesso em: 12/07/2022.

URBANETZ, S. T. **A constituição do docente para a educação profissional**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011.

VOSGERAU, D. S. A. R.; ROMANOWSKI, J. P. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Revista Diálogo Educacional**., Curitiba, v. 14, n. 41, p. 165-189, jan./abr. 2014.

Vygotski, L. S. La historia del desarrollo de las funciones psicologicas superiores. **Obras escogidas**: problemas del desarrollo de la psique (Tomo III). Madrid: Visor. (Original publicado em 1931). 2000.

WELLER, W.; PFAFF, N. (Orgs.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação**: teoria e prática. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.



**APÊNDICES****APÊNDICE 1 – TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**  
**(para maiores de 18 anos)**

Nós, Dra. Joana Paulin Romanowski e Matilde Dias Martins Pupo, do Centro Universitário Internacional Uninter, convidamos você professor que ministra aulas nos cursos de aprendizagem profissional a participar de uma pesquisa intitulada "Formação de professores da educação profissional nos cursos de aprendizagem profissional".

- a) O objetivo desta pesquisa é verificar como se dá a formação dos professores que atuam nos cursos de aprendizagem profissional.
- b) Para sua participação nesta pesquisa, será necessário responder a um questionário com perguntas abertas e fechadas.
- c) Para tanto você não precisará deslocar-se de sua residência, basta preencher o questionário eletrônico enviado, o qual levará aproximadamente 15 minutos.
- d) Ao participar desta pesquisa, poderá ocorrer algum desconforto, principalmente relacionado às perguntas elaboradas por nós, pois são imprescindíveis para levantarmos as informações necessárias à nossa pesquisa. Embora mínimos, esses desconfortos podem estar relacionados a constrangimento, cansaço leve, vergonha de expor sua situação.
- e) Alguns riscos relacionados ao estudo podem ser os eventuais constrangimentos e cansaços descritos acima.
- f) Quanto aos benefícios esperados com essa pesquisa, pudemos perceber, pelo levantamento do estado da arte, que não existem trabalhos que abordem aspectos relacionados aos professores desses cursos. Inúmeros trabalhos consultados e não encontrei nenhum que reflita sobre esses professores. Portanto, esta pesquisa assume um caráter de extrema importância, uma vez que pretende dar visibilidade a este público que fica praticamente esquecido nas abordagens que se fazem dos cursos de aprendizagem profissional. Acredita-se

Endereço: Rua Treze de Maio, 538 – São Francisco – Curitiba/PR – 80510-030  
Telefone: (41) 3311-5926  
Email: [etica@uninter.com](mailto:etica@uninter.com)



também que este trabalho será relevante para incentivar novos pesquisadores a aprofundarem seus estudos sobre essa temática.

- g) As pesquisadoras Dra. Joana Paulin Romanowski e Matilde Dias Martins Pupo, responsáveis por este estudo poderão ser localizadas por meio do endereço eletrônico: [joana.romanowski@gmail.com](mailto:joana.romanowski@gmail.com), [matildepupo@yahoo.com.br](mailto:matildepupo@yahoo.com.br) (41-99211-6833), para esclarecer eventuais dúvidas que você como participante possa ter e fornecer-lhe as informações que desejar, antes, durante ou depois de encerrado o estudo.
- h) A sua participação neste estudo é voluntária e se não quiser mais fazer parte da pesquisa poderá desistir a qualquer momento e solicitar que lhe devolvam este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado.
- i) As informações relacionadas ao estudo poderão ser conhecidas por pessoas autorizadas – Orientadora Joana Paulin Romanowski. No entanto, se qualquer informação for divulgada em relatório ou publicação, isto será feito sob forma codificada, para que **a sua identidade seja preservada e mantida sua confidencialidade.**
- j) O material obtido através dos questionários será utilizado unicamente para essa pesquisa e será destruído ao término do estudo, dentro de 1 ano.
- k) Quando os resultados forem publicados, não aparecerá seu nome, e sim um código.
- l) Se você tiver dúvidas sobre seus direitos como participante de pesquisa, você pode contatar também o Comitê de Ética em Pesquisa da Uninter no seguinte endereço: Rua Treze de Maio, 538 – São Francisco – Curitiba/PR – 80510-030, telefone: (41) 3311-5926; Email: [etica@uninter.com](mailto:etica@uninter.com).
- m) As despesas necessárias para a realização da pesquisa são de sua responsabilidade e o participante não receberá qualquer valor em dinheiro pela sua participação.

Eu, \_\_\_\_\_, li esse Termo de Consentimento e compreendi a natureza e objetivo do estudo do qual concordei em

Endereço: Rua Treze de Maio, 538 – São Francisco – Curitiba/PR – 80510-030  
Telefone: (41) 3311-5926  
Email: [etica@uninter.com](mailto:etica@uninter.com)



participar. A explicação que recebi menciona os riscos e benefícios. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento sem justificar minha decisão e sem qualquer prejuízo para mim. Eu concordo voluntariamente em participar deste estudo.

Curitiba/PR, 15 de março de 2022.

Nome completo e Assinatura do participante da pesquisa

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Joana Paulin Romanowski', written over a light blue circular stamp.

Dra Joana Paulin Romanowski,  
Orientadora

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Matilde Dias Martins Pupo', written over a light blue circular stamp.

Matilde Dias Martins Pupo,  
Pesquisadora

Endereço: Rua Treze de Maio, 538 – São Francisco – Curitiba/PR – 80510-030  
Telefone: (41) 3311-5926  
Email: [etica@uninter.com](mailto:etica@uninter.com)

## APÊNDICE 2 APROVAÇÃO DO COMITE DE ÉTICA.



CENTRO UNIVERSITÁRIO  
INTERNACIONAL- UNINTER



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** Formação de professores da educação profissional nos cursos de aprendizagem profissional

**Pesquisador:** MATILDE DIAS MARTINS PUPO

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 57681622.0.0000.5573

**Instituição Proponente:** Centro Universitario Internacional UNINTER

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 5.447.252

#### Apresentação do Projeto:

O objetivo principal deste projeto é verificar como se dá a formação dos professores atuantes nos cursos de aprendizagem profissional a fim de propor um roteiro de orientação na elaboração de materiais para a formação desses professores.

Como objetivos secundários tem-se:

- O aprofundamento nos estudos sobre a educação profissional e sobre a aprendizagem profissional;
- A identificação dos desafios e/ou dificuldades que os professores dos cursos de aprendizagem profissional encontram no seu cotidiano enquanto docentes;
- O delineamento do perfil dos docentes que atuam nos cursos de aprendizagem profissional especificando sexo, faixa etária, a sua formação, sua experiência profissional, o regime de trabalho a que estão submetidos;
- A identificação junto aos professores dos cursos de aprendizagem profissional quais foram os determinantes para sua escolha pela docência nesta área.

Quanto a metodologia no que tange aos dados é dita qualitativa tendo como fontes o levantamento bibliográfico, documental e por meio de um questionário com 32 questões, que será enviado aos professores desta modalidade de ensino, maiores de 18 anos. Estima-se a participação mínima de 25 professores. A análise de dados utilizada será a Análise de Conteúdos.

**Endereço:** Rua Treze de Maio, 538

**Bairro:** São Francisco

**CEP:** 80.510-030

**UF:** PR **Município:** CURITIBA

**Telefone:** (41)3311-5926

**E-mail:** etica@uninter.com



Continuação do Parecer: 5.447.252

**Objetivo da Pesquisa:**

Verificar como se dá a formação dos professores que atuam nos cursos de aprendizagem profissional para propor um roteiro de orientação na elaboração de materiais para a formação desses professores

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Entendemos que se houver riscos para os participantes da pesquisa, serão mínimos, como algum desconforto, principalmente relacionado às perguntas elaboradas por nós, pois são imprescindíveis para levantarmos as informações necessárias à nossa pesquisa. Embora mínimos, esses desconfortos podem estar relacionados a constrangimento, cansaço leve, vergonha de expor sua situação. Porém, caso o pesquisado sinta-se desconfortável, poderá desistir de participar da pesquisa.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

O projeto abrange como público-alvo professores que atuam na Aprendizagem Profissional, que logo após as considerações anteriores, revela a localidade dos professores sendo: Paraná, Santa Catarina e Mato Grosso. Quanto a abrangência do levantamento bibliográfico, se teve apenas a teses de doutorado situadas no Portal Brasileiro de Dados Abertos com as palavras-chave: Formação de Professores; Educação Profissional; Lei 10.097/2000; Menor Aprendiz; Adolescente Aprendiz; Aprendizagem profissional.

É um projeto relevante e promissor, que irá trazer considerações importantes sobre os docentes na Aprendizagem profissional.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

A pesquisa conta com a presença dos Termos de Confidencialidade de dados, Termo de responsabilidade do Pesquisador e TCLE.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Este projeto se revela promissor, trazendo considerações importantes sobre os docentes na Aprendizagem profissional, com todas as pendências e inadequações corrigidas após primeiro parecer.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Diante do exposto, o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos do Centro Universitário Internacional Uninter, de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS 466/12,

<b>Endereço:</b> Rua Treze de Maio, 538	<b>CEP:</b> 80.510-030
<b>Bairro:</b> São Francisco	
<b>UF:</b> PR	<b>Município:</b> CURITIBA
<b>Telefone:</b> (41)3311-5926	<b>E-mail:</b> etica@uninter.com



Continuação do Parecer: 5.447.252

manifesta-se pela aprovação do projeto conforme proposto para início da pesquisa. Solicitamos que sejam apresentados a este CEP, quando houver, informações relativas às modificações do protocolo, cancelamento, encerramento e destino dos conhecimentos obtidos. Ressalta-se que cabe ao pesquisador responsável elaborar e enviar os relatórios parciais e final, por meio da Plataforma Brasil, via notificação do tipo "relatório" para que sejam devidamente apreciados no CEP, conforme Resolução CNS nº 466/2012, item XI.2.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1869495.pdf	06/05/2022 09:30:48		Aceito
Outros	Elementos_do_Protocolo_de_Pesquisa_para_o_Comite_de_Etica_em_Seres_Humanos_alterado.pdf	06/05/2022 09:30:29	MATILDE DIAS MARTINS PUPO	Aceito
Outros	Resposta_ao_Parecer_5372692.pdf	04/05/2022 14:18:52	MATILDE DIAS MARTINS PUPO	Aceito
Outros	Elementos_do_Protocolo_de_Pesquisa_para_o_Comite_de_Etica_em_Seres_Humanos.pdf	05/04/2022 08:12:56	MATILDE DIAS MARTINS PUPO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_detalhado.pdf	01/04/2022 08:59:20	MATILDE DIAS MARTINS PUPO	Aceito
Outros	Termo_de_responsabilidade_do_Pesquisador.pdf	01/04/2022 08:47:16	MATILDE DIAS MARTINS PUPO	Aceito
Outros	Termo_de_Confidencialidade_de_dados.pdf	01/04/2022 08:46:42	MATILDE DIAS MARTINS PUPO	Aceito
Outros	Declaracao_de_tornar_publico_os_resultados.pdf	24/03/2022 13:42:43	MATILDE DIAS MARTINS PUPO	Aceito
Outros	Modelo_de_questionario_a_ser_aplicado.pdf	24/03/2022 13:39:28	MATILDE DIAS MARTINS PUPO	Aceito
Outros	Carta_ao_Coordenador.pdf	23/03/2022 19:56:31	MATILDE DIAS MARTINS PUPO	Aceito
Outros	Declaracao_de_uso_especifico_de_material.pdf	23/03/2022 19:54:34	MATILDE DIAS MARTINS PUPO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	23/03/2022 19:45:13	MATILDE DIAS MARTINS PUPO	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Declaracao_de_pesquisadores.pdf	23/03/2022 19:40:15	MATILDE DIAS MARTINS PUPO	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto.pdf	23/03/2022 19:34:35	MATILDE DIAS MARTINS PUPO	Aceito

**Endereço:** Rua Treze de Maio, 538

**Bairro:** São Francisco

**CEP:** 80.510-030

**UF:** PR **Município:** CURITIBA

**Telefone:** (41)3311-5926

**E-mail:** etica@uninter.com



Continuação do Parecer: 5.447.252

Declaração de concordância	Declaracao_de_concordancia_do_servico_Envolverido.pdf	23/03/2022 11:09:49	MATILDE DIAS MARTINS PUPO	Aceito
Outros	Analise_de_Merito_do_Orientador_Respostonsavel.pdf	23/03/2022 10:54:37	MATILDE DIAS MARTINS PUPO	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

CURITIBA, 03 de Junho de 2022

Assinado por:

**Desiré Luciane Dominschek Lima  
(Coordenador(a))**

**Endereço:** Rua Treze de Maio, 538  
**Bairro:** São Francisco **CEP:** 80.510-030  
**UF:** PR **Município:** CURITIBA  
**Telefone:** (41)3311-5926 **E-mail:** etica@uninter.com

## APÊNDICE 3 – QUESTIONÁRIO ELABORADO PARA OS DOCENTES DOS CURSOS DE APRENDIZAGEM PROFISSIONAL

17/09/2022 11:23

QUESTIONÁRIO DOUTORADO

### QUESTIONÁRIO DOUTORADO

Nós, Joana Paulin Romanowski e Matilde Dias Martins Pupo, do programa de Doutorado em Educação e Novas Tecnologias do Centro Universitário Internacional Uninter, convidamos você professor que ministra aulas nos cursos de aprendizagem profissional a participar de uma pesquisa intitulada: "Formação de professores da educação profissional nos cursos de aprendizagem profissional", cujo objetivo é verificar como se dá a formação dos professores que atuam nos cursos de aprendizagem profissional para propor um roteiro de orientação na elaboração de materiais para a formação desses professores.

Pedimos que responda o questionário com muita sinceridade, de acordo com a sua realidade, entendendo que não há respostas certas ou erradas. Sua participação é muito importante e seus dados serão mantidos em sigilo, de acordo com as normas éticas de pesquisa. Se qualquer informação for divulgada em relatório ou publicação, isto será feito sob forma codificada, para que a sua identidade seja preservada e mantida sua confidencialidade.

O questionário é formado por perguntas abertas e fechadas e caso você sinta algum desconforto em responder alguma pergunta, pode deixá-la em branco, porém, todas as respostas são muito importantes para a pesquisa.

Caso você sinta necessidade de obter maiores informações sobre a pesquisa, pode entrar em contato conosco por meio do endereço eletrônico: [joana.romanowski@gmail.com](mailto:joana.romanowski@gmail.com), [matildepuppo8@gmail.com](mailto:matildepuppo8@gmail.com), ou por meio do celular: (41-99211-6833 Matilde).

---

#### \*Obrigatório

1. Se você possui interesse em participar conosco, por favor, leia e caso esteja de acordo, consinta o Termo de Esclarecimento Livre e Esclarecido, o qual se encontra na íntegra na próxima seção.

*Marcar apenas uma oval.*

- Abrir o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido  
*Pular para a seção 2 (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido)*
- Não tenho interesse em participar da pesquisa



Nós, Dra. Joana Paulin Romanowski e Matilde Dias Martins Pupo, do Centro Universitário Internacional Uninter, convidamos você professor que ministra aulas nos cursos de aprendizagem profissional a participar de uma pesquisa intitulada "Formação de professores da educação profissional nos cursos de aprendizagem profissional".

- a) O objetivo desta pesquisa é verificar como se dá a formação dos professores que atuam nos cursos de aprendizagem profissional.
- b) Para sua participação nesta pesquisa, será necessário responder a um questionário com perguntas abertas e fechadas.
- c) Para tanto você não precisará deslocar-se de sua residência, basta preencher o questionário eletrônico enviado, o qual levará aproximadamente 30 minutos.
- d) Ao participar desta pesquisa, poderá ocorrer algum desconforto, principalmente relacionado às perguntas elaboradas por nós, pois são imprescindíveis para levantarmos as informações necessárias à nossa pesquisa. Embora mínimos, esses desconfortos podem estar relacionados a constrangimento, cansaço leve, vergonha de expor sua situação.
- e) Alguns riscos relacionados ao estudo podem ser os eventuais constrangimentos e cansaços descritos acima.
- f) Quanto aos benefícios esperados com essa pesquisa, pudemos perceber, pelo levantamento do estado da arte, que não existem trabalhos que abordem aspectos relacionados aos professores desses cursos. Inúmeros trabalhos consultados e não encontrei nenhum que reflita sobre esses professores. Portanto, esta pesquisa assume um caráter de extrema importância, uma vez que pretende dar visibilidade a este público que fica praticamente esquecido nas abordagens que se fazem dos cursos de aprendizagem profissional. Acredita-se também que este trabalho será relevante para incentivar novos pesquisadores a aprofundarem seus estudos sobre essa temática.
- g) As pesquisadoras Dra. Joana Paulin Romanowski e Matilde Dias Martins Pupo, responsáveis por este estudo poderão ser localizadas por meio do endereço eletrônico: [joana.romanowski@gmail.com](mailto:joana.romanowski@gmail.com), [matildepupo@yahoo.com.br](mailto:matildepupo@yahoo.com.br) (41-99211-6833), para esclarecer eventuais dúvidas que você como participante possa ter e fornecer-lhe as informações que desejar, antes, durante ou depois de encerrado o estudo.

Termo de  
Consentimento  
Livre e  
Esclarecido

17/09/2022 11:23

## QUESTIONÁRIO DOUTORADO

- h) A sua participação neste estudo é voluntária e se não quiser mais fazer parte da pesquisa poderá desistir a qualquer momento e solicitar que lhe devolvam este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado.
- i) As informações relacionadas ao estudo poderão ser conhecidas por pessoas autorizadas – Orientadora Joana Paulin Romanowski. No entanto, se qualquer informação for divulgada em relatório ou publicação, isto será feito sob forma codificada, para que a sua identidade seja preservada e mantida sua confidencialidade.
- j) O material obtido através dos questionários será utilizado unicamente para essa pesquisa e será destruído ao término do estudo, dentro de 1 ano.
- k) Quando os resultados forem publicados, não aparecerá seu nome, e sim um código.
- l) Se você tiver dúvidas sobre seus direitos como participante de pesquisa, você pode contatar também o Comitê de Ética em Pesquisa da Uninter no seguinte endereço: Rua Treze de Maio, 538 – São Francisco – Curitiba/PR – 80510-030, telefone: (41) 3311-5926; E-mail: [etica@uninter.com](mailto:etica@uninter.com).
- m) As despesas necessárias para a realização da pesquisa são de sua responsabilidade e o participante não receberá qualquer valor em dinheiro pela sua participação.

## Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

## Consentimento após esclarecimento

Eu li o Termo de Consentimento e compreendi a natureza e objetivo do estudo do qual concordei em participar. A explicação que recebi menciona os riscos e benefícios. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento sem justificar minha decisão e sem qualquer prejuízo para mim. Eu concordo voluntariamente em participar deste estudo.

17/09/2022 11:23

QUESTIONÁRIO DOUTORADO

2. Você consente em participar da pesquisa \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Eu concordo voluntariamente em participar deste estudo.  
*Pular para a pergunta 3*
- Não concordo

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

3. Qual seu endereço de e-mail? \*

Seu endereço de e-mail é importante para validarmos o seu consentimento e também para enviarmos os resultados da pesquisa após o término do estudo

---

QUESTIONÁRIO

4. 1- Nome Completo

---

5. 2- Gênero

*Marque todas que se aplicam.*

- Feminino
- Masculino
- Não quero indicar
- Outro

17/09/2022 11:23

QUESTIONÁRIO DOUTORADO

## 6. 3- Idade

*Marque todas que se aplicam.*

- Entre 18 e 20 anos de idade
- Entre 21 e 30 anos de idade
- Entre 31 e 40 anos de idade
- Entre 41 e 50 anos de idade
- Entre 51 e 60 anos de idade
- Entre 61 e 70 anos de idade
- Acima de 71 anos de idade

## 7. 4- Grau de Instrução

*Marcar apenas uma oval.*

- Ensino Médio completo
- Técnico
- Superior incompleto
- Superior completo
- Especialização
- Mestrado
- Doutorado

## 8. 5- Se possui graduação o seu curso é de:

*Marque todas que se aplicam.*

- Bacharel
- Licenciatura
- Tecnólogo
- Não possuo graduação

17/09/2022 11:23

QUESTIONÁRIO DOUTORADO

9. 6- Caso não possua licenciatura, em que medida você considera essa formação necessária para atuação docente em cursos de aprendizagem?

*Marque todas que se aplicam.*

- Muito necessária  
 Necessária  
 Pouco necessária  
 Desnecessária

10. 7- Qual é a sua profissão?

---

11. 8- Qual seu tempo de experiência como docente?

*Marque todas que se aplicam.*

- Menos de 1 ano  
 Entre 1 e 3 anos  
 Entre 4 e 6 anos  
 Entre 7 e 10 anos  
 Entre 11 e 15 anos  
 Mais de 15 anos

12. 9- Há quanto tempo você ministra aulas nos programas de aprendizagem?

*Marque todas que se aplicam.*

- Menos de 1 ano  
 Entre 1 e 3 anos  
 Entre 4 e 6 anos  
 Entre 7 e 10 anos  
 Entre 11 e 15 anos  
 Mais de 15 anos

17/09/2022 11:23

QUESTIONÁRIO DOUTORADO

13. 10- O que lhe influenciou na sua decisão de ser professor?

*Marcar apenas uma oval.*

- Algum professor com quem teve aula no decorrer da sua escolarização
- Algum amigo
- A família
- O valor da remuneração docente
- Facilidade para conseguir emprego
- Status social
- Identificação com a docência
- Outro

14. 11- Se você escolheu a opção outro na pergunta anterior, descreva-os.

---

---

---

---

---

15. 12- Como você aprendeu a ser professor?

---

---

---

---

---

17/09/2022 11:23

QUESTIONÁRIO DOUTORADO

16. 13- Além da docência nos cursos de aprendizagem profissional, você atua em outros níveis da educação?

*Marcar apenas uma oval.*

- Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II; Ensino Médio)
- Educação Superior
- Ensino Profissionalizante
- Exerço a docência apenas nos cursos de aprendizagem profissional

17. 14- Além de exercer a docência você se dedica a outra atividade remunerada?

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim
- Não

18. 15- Se a resposta for sim, qual é a outra atividade remunerada que você exerce? \*

---

19. 16- Caso exerça outra atividade remunerada, ela é a sua principal fonte de renda?

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim
- Não

17/09/2022 11:23

QUESTIONÁRIO DOUTORADO

20. 17- Qual seu enquadramento funcional na docência para os cursos de aprendizagem profissional?

*Marque todas que se aplicam.*

- Professor
- Instrutor
- Técnico de ensino
- Educador Social
- Outro?

21. 18- Se você escolheu a opção outro na pergunta anterior, qual o enquadramento funcional?

---

22. 19- Em quantas instituições você exerce a docência nos cursos de Aprendizagem Profissional?

*Marque todas que se aplicam.*

- Apenas em 1 Instituição
- 2 Instituições
- 3 Instituições
- Mais de 3 instituições

23. 20- Em quantos cursos de Aprendizagem Profissional você exerce a docência?

*Marque todas que se aplicam.*

- Apenas em 1 curso
- 2 cursos
- 3 cursos
- Mais de 3 cursos



17/09/2022 11:23

QUESTIONÁRIO DOUTORADO

24. 21- Qual é seu vínculo de trabalho na instituição onde você exerce a docência para os cursos de aprendizagem profissional? Se você exerce a docência em mais de uma instituição, considere a que você possui maior carga horária.

*Marque todas que se aplicam.*

- Contratação mensalista  
 Contratação intermitente  
 MEI (Micro Empreendedor Individual)  
 RPA (Recibo de Pagamento de Autônomo)

25. 22- A instituição que você ministra as aulas para os cursos de aprendizagem está enquadrada como? Se você exerce a docência em mais de uma instituição, considere a que você possui maior carga horária.

*Marque todas que se aplicam.*

- ONG (Organização Não Governamental);  
 Sistema S (SENAI, SENAC, SENAR, SENAT);  
 Órgão público  
 Escolas Técnicas (públicas e/ou privadas)

26. 23- Em qual Município e Estado você ministra aulas para os cursos de Aprendizagem Profissional?

---

---

---

---

---

27. 24- Qual seu nível de satisfação com a docência nos cursos de aprendizagem profissional?

*Marque todas que se aplicam.*

- Indiferente  
 Insatisfeito  
 Satisfeito  
 Muito satisfeito

17/09/2022 11:23

QUESTIONÁRIO DOUTORADO

28. 25- Justifique sua resposta, por favor.

---

---

---

---

---

29. 26- Quais saberes docentes você considera necessários para atuar nos cursos de Aprendizagem Profissional?

---

---

---

---

---

30. 27- Quais as maiores dificuldades encontradas para a prática da docência nos cursos de aprendizagem profissional? Pode escolher mais de uma opção, caso ache necessário.

*Marque todas que se aplicam.*

- falta de formação específica para a docência
- ausência de estrutura física adequada (laboratórios, biblioteca, entre outros)
- ausência de suporte pedagógico
- falta de material pedagógico específico
- falta de disciplina dos alunos
- ausência de interesse dos alunos
- falta de horário específico para planejamento
- baixa remuneração
- pouco conhecimento sobre as especificidades da educação profissional

17/09/2022 11:23

QUESTIONÁRIO DOUTORADO

31. 28- Liste aqui outras dificuldades não elencadas na pergunta anterior, caso ache necessário.

---

---

---

---

---

32. 29- Cite algumas estratégias pedagógicas que na sua opinião poderiam proporcionar melhorias no processo de ensino/aprendizagem:

---

---

---

---

---

33. 30- Assinale quando foi sua participação mais recente em cursos de formação continuada voltada para atuação nos cursos de aprendizagem:

*Marcar apenas uma oval.*

- Nos últimos seis meses
- Há mais de 6 meses
- Há mais de 12 meses
- Há mais de 24 meses

34. 31- Você considera que um curso de formação continuada poderia auxiliar o professor na sua prática pedagógica no curso de aprendizagem profissional?

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim
- Não

17/09/2022 11:23

QUESTIONÁRIO DOUTORADO

35. 32- Se a sua resposta for sim, explique como o curso de formação continuada auxiliaria na docência no curso mencionado.

---

---

---

---

---

36. 33- Na sua opinião, quais conteúdos poderiam compor um curso de formação continuada para os professores que atuam nos cursos de aprendizagem profissional?

---

---

---

---

---

37. 34- Quais conhecimentos que procedem da sua prática que aprimoram a sua formação docente para os cursos de aprendizagem profissional?

---

---

---

---

---

38. 35- A instituição em que exerce a docência para os cursos de Aprendizagem Profissional propicia cursos de formação continuada para o corpo docente?

*Marque todas que se aplicam.*

- Sim  
 Não

17/09/2022 11:23

QUESTIONÁRIO DOUTORADO

39. 36- Se sim, qual a carga horária destinada à formação continuada em um ano.

---

40. 37- Se você participou de formação continuada ofertada pela instituição em que atua, assinale como essa formação contribuiu para sua prática em sala de aula:

*Marcar apenas uma oval.*

- Melhorou a relação professor aluno
- Me ajudou a pensar em novas estratégias em sala de aula
- Contribuiu para atualização dos conhecimentos específicos da minha área de atuação
- Não trouxe contribuições
- Indiferente
- Outro: \_\_\_\_\_

41. 38- Justifique sua resposta por favor.

---

---

---

---

---

42. 39- Você recebe remuneração para participação em cursos de formação continuada ofertada pela instituição em que trabalha?

*Marque todas que se aplicam.*

- Sim
- Não

17/09/2022 11:23

QUESTIONÁRIO DOUTORADO

43. 40- Nos últimos 3 anos você enviou algum trabalho (artigo, resumo, resumo expandido) para publicação em revistas ou anais de congressos referentes à Aprendizagem Profissional?

*Marque todas que se aplicam.*

Sim

Não

Muito obrigada por sua participação!

---

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários