



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO –
CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS, MESTRADO PROFISSIONAL - MPEJA

LEA DE MEIRELES BATISTA

O TRABALHO PEDAGÓGICO E AS REPRESENTAÇÕES
DOS PROFESSORES BACHARÉIS DO SERVIÇO
NACIONAL DE APRENDIZAGEM COMERCIAL (SENAC),
SALVADOR: CONSTRUÇÃO E MANIFESTAÇÃO DE SABERES
NECESSÁRIOS À DOCÊNCIA

LEA DE MEIRELES BATISTA

**O TRABALHO PEDAGÓGICO E AS REPRESENTAÇÕES
DOS PROFESSORES BACHARÉIS DO SERVIÇO NACIONAL
DE APRENDIZAGEM COMERCIAL (SENAC), SALVADOR:
CONSTRUÇÃO E MANIFESTAÇÃO DE SABERES NECESSÁRIOS À
DOCÊNCIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Educação de Jovens e Adultos, Mestrado Profissional MPEJA, Departamento de Educação - DEDC, Campus I, Universidade do Estado da Bahia, na Área 2 - Formação de Professores e Políticas Públicas, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Érica Valéria Alves

FICHA CATALOGRÁFICA

Biblioteca Professor **Edivaldo Machado Boaventura** - UNEB – Campus I
Bibliotecária: Célia Maria da Costa – CRB5/918

B333t Batista, Lea de Meireles

O trabalho pedagógico e a representação dos professores bacharéis do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), Salvador: construção e manifestação de saberes necessários à docência / Lea de Meireles Batista .- Salvador, 2023.

101 f. : il.

Orientadora: Erica Valeria Alves.

Dissertação (Mestrado Profissional) – Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos - MPEJA, Campus I. 2023.

Contém referências e apêndices.

1. Educação de jovens e adultos – Salvador (BA). 2. Ensino profissional – Salvador (BA). 3. Formação Profissional – Salvador (BA). 4. Professores - Formação. 5. Educação para o trabalho – Salvador (BA). 6. SENAC – Salvador (BA) – Formação de professores. Alves, Erica Valeria. II. Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Campus I. III. Título.

CDD: 370.113

<p>UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA</p> <p>Reconhecido Homologado pelo CNE (Portaria MEC nº 1009, DOU de 11/10/13, seção 1, pág. 13.)</p> <p>MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - MPEJA</p>	
---	--

FOLHA DE APROVAÇÃO

“O TRABALHO PEDAGÓGICO E AS REPRESENTAÇÕES DOS PROFESSORES BACHARÉIS DO SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM COMERCIAL (SENAC), SALVADOR: CONSTRUÇÃO E MANIFESTAÇÃO DE SABERES NECESSÁRIOS À DOCÊNCIA”

LEA DE MEIRELES BATISTA

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação (*Stricto Sensu*) em Educação de Jovens e Adultos – Mestrado Profissional - MPEJA, Área de Concentração I – Educação, Trabalho e Meio Ambiente, em 24 de novembro de 2023, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação de Jovens e Adultos pela Universidade do Estado da Bahia, composta pela Banca Examinadora:


 Profa. Dra. Erica Valeria Alves Ferreira (UNEB)
 Doutorado em educação
 Universidade Estadual de Campinas


 Profa. Dra. Jocenildes Zacarias Santos (UNEB)
 Doutorado em Educação e Contemporaneidade
 Universidade do Estado da Bahia


 Prof. Dr. Robespierre Dantas Rocha Pita (UFBA)
 Doutorado em Ciência da Computação
 Universidade Federal da Bahia

AGRADECIMENTOS

Foi um processo árduo e exaustivo iniciar um mestrado no puerpério, com todas as angústias de uma mãe de primeira viagem. Dois grandes sonhos realizados, quase que concomitantemente: tornei-me mãe de Maya e mestranda do MPEJA. E agora? Essa foi a pergunta que me fiz, e a resposta foi: SIGA degrau por degrau! E eu segui me construindo, ciente de que essa é uma tarefa que não termina nunca. Nessa trajetória, pude me orgulhar do meu gigantismo, claro que sem romantizar sofrimentos, mas compreendendo todo o processo pelo qual passei e com o coração cheio de gratidão, cheguei até aqui. Apresentar a dissertação de mestrado me fez entender que eu posso tudo. Remetendo a Freire: 'É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente...'. A educação para mim sempre foi a chave, para a abertura da próxima porta. Gratidão a Deus por me permitir viver, à minha mãe Valdete, ao meu pai Octavio, a Marcus Sampaio, por ter me estendido a mão em muitos momentos, à minha mãe Leda, que foi e é um farol em meu caminhar. À minha filha Maya, que é o motivo de tudo em minha vida. A minha professora de graduação Ana Paula Conceição que tanto me encorajou para que eu fizesse a seleção de mestrado. Aos meus orientadores, inicialmente Tânia Dantas, com quem iniciei a pesquisa, e à Érica Alves, que assumiu a orientação com compreensão e humanidade e, sobretudo, com sororidade, uma inspiração de mulher e docente. A Saint Claire, Elen Feitosa e Thasla Moana que tão gentilmente me disseram sim nessa pesquisa. Agradeço a todas as mulheres, sobretudo às pretas, que lutaram e lutam pelo direito de sermos quem somos e construirmos nossa própria história em uma sociedade estruturalmente racista e machista. À minha ancestralidade, que abriu o caminho que trilhei até aqui, e eu assumo o compromisso de continuar abrindo novos caminhos. Aos meus colegas de turma no MPEJA, que foram tão importantes nessa caminhada, a cada professor que contribuiu para minha formação, desde o começo.

É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente [...] não tenho dúvida nenhuma de que, inacabados e conscientes do inacabamento, abertos à procura, curiosos, programados para aprender, exercitaremos tanto mais e melhor a nossa capacidade de aprender e de ensinar quanto mais sujeitos e não puro objeto do processo nos façamos. (FREIRE, 1996, p. 58-59)

RESUMO

O presente estudo aborda questões relacionadas à prática docente de professores bacharéis no Sistema S - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), na Unidade Sé, em Salvador – Bahia, com o objetivo investigar como se dá a construção de conhecimentos necessários à docência na educação profissional de Jovens e Adultos ou jovens aprendizes. Esses sujeitos não possuem complementação pedagógica ou licenciatura e são docentes fixos do SENAC Bahia. A partir desta proposição, desdobram-se os objetivos específicos para identificar conhecimentos necessários à docência, presentes nos percursos desses professores bacharéis, e quais são os saberes mobilizados na sua prática docente, para identificar demandas da educação profissional de jovens e adultos, nesse contexto. Por meio de relatos autobiográficos desses professores, recorreu-se à Análise de Conteúdo, inspirada em Lawrence Bardin, para a obtenção de informações. Embora os professores pesquisados declarem que alcançam um resultado eficaz por meio de seu trabalho docente, a análise dos relatos aponta para a necessidade de oferecer oportunidades para a formação continuada de professores bacharéis, para suprir determinadas lacunas em relação ao conhecimento pedagógico e ao processo essencial de autorreflexão acerca de suas práticas. Essa complementação específica e contextualizada pode oferecer subsídios para tornar o percurso de professores bacharéis que não possuem complementação pedagógica ou licenciatura, mais consistente e significativo, pois pode oferecer referenciais teóricos, metodológicos e conceituais capazes de mobilizar conhecimentos fundamentados e processos de reflexão, que irão conferir mais clareza e segurança à prática vivenciada em sala de aula.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Educação Profissional. Saberes da Docência.

RESUMEM

El presente estudio aborda cuestiones relacionadas con la práctica docente de profesores con título de licenciatura en el Sistema S - Servicio Nacional de Aprendizaje Comercial (SENAC), en la Unidad Sé, en Salvador - Bahía, con el objetivo de investigar cómo se construye el conocimiento necesario para se realizar docencia en educación profesional para Jóvenes y Adultos o jóvenes aprendices. Estos sujetos no cuentan con formación pedagógica ni titulación y son docentes permanentes del SENAC Bahía. A partir de esta propuesta, se despliegan los objetivos específicos de identificar los conocimientos necesarios para la docencia, presentes en la carrera de estos docentes de licenciatura, y qué conocimientos se movilizan en su práctica docente, para identificar demandas para la formación profesional de jóvenes y adultos, en este contexto. Utilizando relatos autobiográficos de estos docentes, se utilizó el Análisis de Contenido, inspirado en Lawrence Bardin, para obtener información. Si bien los docentes investigados declaran que logran un resultado efectivo a través de su labor docente, el análisis de los informes apunta a la necesidad de ofrecer oportunidades para la formación continua de docentes con título de licenciatura, para llenar ciertos vacíos en relación con los conocimientos pedagógicos y la proceso esencial de autorreflexión sobre sus prácticas. Esta complementación específica y contextualizada puede ofrecer subsidios para hacer más consistente y significativo el camino de los docentes de licenciatura que no cuentan con complementación pedagógica o titulación, ya que puede ofrecer referentes teóricos, metodológicos y conceptuales capaces de movilizar conocimientos fundamentados y procesos de reflexión, que permitan confieren más claridad y seguridad a la práctica vivida en el aula.

Palabras clave: Educación de Jóvenes y Adultos. Educación profesional. Conocimiento de la Enseñanza.

LISTA DE SIGLAS

CEP – ALH – Centro de Educação Profissional de Alagoinhas

CEP – FS - Centro de Educação Profissional de Feira de

Santana CEP – PS - Centro de Educação Profissional de Porto

Seguro CEP – SÉ - Centro de Educação Profissional da SÉ

CEP – VC - Centro de Educação Profissional de Vitória da Conquista

EP – Educação Profissional

EJA – Educação de Jovens e Adultos

SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial em Comércio de Bens

Serviços e Turismo

MPEJA – Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Modelo de pesquisa.....	20
Figura 2: Modelo de técnica de pesquisa e análise de dados	40
Figura 3: Programa de formação continuada	62

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Perfil do professores participantes da pesquisa	36
Quadro 2: Trajetória profissional dos professores	36
Quadro 3: Indicadores/Temas e categorias	46

Sumário

INTRODUÇÃO	12
1.1 Sobre a problemática de investigação	17
1.2 Objetivos	19
CAPÍTULO 2. EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E O NASCIMENTO DO SISTEMA S.....	21
CAPÍTULO 3. SABERES NECESSÁRIOS À DOCÊNCIA.....	27
CAPÍTULO 4 . ASPECTOS METODOLÓGICOS.....	30
4.1 Procedimentos metodológicos	32
4.1.1 Abordagem qualitativa	33
4.1.2 Instrumentalização com autobiografia	35
4.2 Sujeitos envolvidos e caracterização do lócus	35
4.3 Dispositivos de obtenção de informações	37
CAPÍTULO 5. ANÁLISE	42
5.1 Sujeitos da pesquisa	42
5.2 Método de Análise	42
5.2.1 Indicador/Tema: Área de formação dos sujeitos pesquisados	48
5.2.2 Indicador/Tema: Motivação e interesses para atuar na docência	50
5.2.3 Indicador/Tema: Percepção geral dos professores acerca da sua formação original	50
5.2.4. Indicador/Tema: Formação na constituição dos conhecimentos usados na prática docente	51
5.2.5 Indicador/Tema: Conhecimentos necessários para a docência que o professor (a) não construiu na formação	53
5.2.6. Indicador/Tema: Fontes para a construção do conhecimento necessário à prática docente	55
5.2.7. Indicador/Tema: Satisfação com a atividade docente	56
CAPÍTULO 6. PRODUTO	58
CONSIDERAÇÕES FINAIS	62
REFERÊNCIAS	68
APÊNDICES	73

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa buscou concentrar-se em investigações acerca da prática docente de professores bacharéis no Sistema S - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), que atuam na Unidade Sé desse sistema, localizada em Salvador, Bahia, para que fossem reveladas as representações docentes, expressas na forma como esses sujeitos se percebem e refletem sobre o seu processo de construção das habilidades e conhecimentos necessários para lecionar na educação profissional de Jovens e Adultos ou jovens aprendizes. Nesse contexto, é relevante considerar que esses professores não possuem complementação pedagógica ou licenciatura e também não passaram por experiências relacionadas a formações continuadas.

Dentro desse escopo, um dos propósitos era identificar se alguns conhecimentos essenciais para a docência, apontados sobretudo por autores como Alves (2020), Dantas (2020), Freire (1996), Liberali (2010), Macedo (2014), Nóvoa (2002) e Tardiff (2000), estão presentes nas trajetórias desses professores bacharéis. Além disso, busca-se entender quais saberes são mobilizados no trabalho docente dos professores pesquisados, a fim de identificar as demandas específicas para a educação profissional de jovens e adultos nesse contexto, articuladas a suas práticas e abordagens.

Assim, partindo dos objetivos delineados na pesquisa, elegeu-se a abordagem qualitativa, uma vez que, para Minayo (2009, p. 10), essa abordagem “trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”. Dessa forma, essa abordagem permite investigar e compreender a subjetividade de seus atores em dada realidade. E por entender que a mesma permite, neste caso, uma melhor compreensão e interpretação do fenômeno investigado, combina-se a isso a um método inspirado na Análise de Conteúdo, de Lawrence Bardin, para identificar as percepções dos docentes, por meio dos padrões temáticos e das tendências conceituais recorrentes nas narrativas analisadas, com o intuito de compreender questões significativas sobre os sujeitos e o objeto em estudo.

A Análise de Conteúdo, situa-se, de acordo com Franco (2008, p. 10), “[...] no âmbito de uma abordagem metodológica crítica e epistemologicamente apoiada numa concepção de ciência que reconhece o papel ativo do sujeito na produção do conhecimento”. Com base em Bardin (1977, p.39), a matéria-prima da Análise de Conteúdo pode constituir-se de qualquer material oriundo de comunicação verbal ou não-verbal, que pode ser oral, escrita, icônica ou qualquer matéria que porte significados.

Desse modo, para obter informações relevantes, foram realizadas entrevistas em que os sujeitos foram provocados a realizar relatos autobiográficos acerca de seu processo de formação e trajetória docente. Para obter esses relatos, a pesquisadora assumiu uma postura que permitisse que os sujeitos falassem livremente, dando vazão a suas percepções e suas histórias, procurando não direcionar o curso das mensagens.

O projeto em questão justifica-se antes pela necessidade incessante de discutir e investigar, no âmbito da formação de professores, como se desenvolve o trabalho pedagógico dos professores bacharéis que não possuem em sua formação componentes identificados com uma prática docente formalmente construída e articulada para a educação de jovens aprendizes, que viessem a resultar em um processo de ensino-aprendizagem com mais segurança e consistência. Ao mesmo tempo, vislumbra-se a perspectiva da repercussão prática dos resultados da pesquisa no campo de ação dos sujeitos envolvidos e o diálogo com a conclusão da presente pesquisa, que aponta para a necessidade de discutir a percepção e as concepções dos docentes pesquisados, com o intuito de desenvolver uma proposta para um programa de formação continuada que atenda às reais demandas de formação dos professores.

Assim, embora os professores pesquisados tenham afirmado em seus relatos que obtêm resultados eficazes em seu trabalho docente, a análise dos relatos demonstra a necessidade de oferecer oportunidades de formação continuada para esses professores bacharéis. Portanto, ao final da pesquisa, foi proposta uma formação continuada que possa preencher lacunas em relação ao conhecimento pedagógico e ao importante processo de autorreflexão sobre as práticas desses docentes. Ao oferecer oportunidades de formação continuada, ampliando o acesso a referenciais teóricos, metodológicos e conceituais, mobilizando novos conhecimentos e promovendo processos de reflexão, a instituição estará estimulando uma prática docente mais sólida e significativa, maior satisfação com o trabalho e a possibilidade de superação de desafios com mais segurança.

Face ao que foi apresentado, este trabalho está estruturado conforme descrito a seguir:

A Introdução demonstra as motivações que impulsionaram a escolha do tema de pesquisa. Trazendo a afirmação de Macedo (2009, p. 90) que “partir para o campo de pesquisa com algumas percepções sensibilizadoras faz parte do reconhecimento de que levamos nossas expectativas para tudo que fazemos”. Escolheu-se aqui compartilhar ideias iniciais acerca do campo de estudo que é a docência exercida por professores bacharéis na educação profissional de jovens e adultos no Sistema S, especificamente no SENAC Salvador.

Além desta Introdução, essa dissertação é organizada em seis capítulos mais Referências e 13

Apêndices:

Capítulo 1. **Implicações da Pesquisadora com o Objeto de Estudo.** Neste capítulo a pesquisadora considera os possíveis impactos e influências que podem ser estabelecidos entre sua trajetória de vida, seu percurso profissional, o objeto de estudo e a pesquisa realizada. Esse capítulo apresenta uma reflexão crítica sobre como as experiências pessoais e perspectivas do pesquisador afetam a forma como a pesquisa foi concebida, conduzida e interpretada.

Capítulo 2. **Educação Profissional e o Nascimento do Sistema S,** no qual são apresentados aspectos relevantes acerca da história da educação profissional no Brasil, articulando com a origem do Sistema S e as concepções ideológicas que caracterizaram o seu surgimento.

Capítulo 3. **Saberes Necessários à Docência.** A pesquisadora capítulo procura discorrer sobre os tipos de saberes e as reflexões que dão base à prática docente. Esses saberes e reflexões são referenciados por teóricos já citados, como Fernanda Liberali, Paulo Freire, Maurice Tardiff.

Capítulo 4. **Aspectos Metodológicos da Pesquisa.** Neste capítulo são abordados os caminhos percorridos para a escolha metodológica e como a pesquisa qualitativa constituiu-se, assim, como o caminho para realizar a análise e compreensão da complexidade que envolve o objeto de estudo. São detalhados os sujeitos envolvidos e a caracterização do lócus. Outro ponto abordado neste capítulo é a instrumentalização com a autobiografia, que foi eleita como procedimento de investigação por meio dos relatos autobiográficos, bem como são descritos os dispositivos de obtenção de informações.

Capítulo 5. **Análise.** Este capítulo se ocupa do detalhamento do processo de análise dos dados coletados, articulando os relatos autobiográficos dos sujeitos com os procedimentos adotados por meio do método de Análise de Conteúdo de Bardin (1977). Dos relatos coletados dos professores foram destacadas questões como os significados que atribuem a suas trajetórias experienciais e formativas, assim como questões relacionadas ao contexto social, à realidade em que atuam esses docentes e o modo como mobilizam saberes.

Capítulo 6. **Produto.** Neste capítulo é apresentado o Produto decorrente da pesquisa, como uma proposta para um programa de Formação Continuada para o Sistema S, na Bahia.

Nas Considerações Finais são realizadas as conclusões desta pesquisa, com base nos resultados das análises das comunicações dos docentes.

A filha do meio de uma família pobre, onde não existiam grandes possibilidades, nascida na década de 1970, mais especificamente em 05/07/1974. O pai, um soldador, aprendeu o ofício ainda criança e foi se aprimorando sozinho. Não teve a oportunidade de estudar, apenas assinava o nome e escrevia bem pouco, mas conseguia ler tudo o que caía em suas mãos. A mãe era do lar e estudou um pouco mais que o pai. Sabia ler e escrever bem, porém não teve oportunidades, uma vez que, com seis filhos, precisou se dedicar integralmente à maternidade.

A implicação da pesquisadora com o objeto de estudo está conectada profundamente com sua trajetória de vida e seu percurso profissional: estudante de escola pública e graduada em Economia, pela Universidade Estadual de Feira de Santana, em 2004. A educação sempre fez parte, porém de forma não oficial, do percurso da autora. Na infância, as brincadeiras eram de ensinar aos colegas as tarefas que os mesmos tinham dificuldades: a famosa “banca”- como ainda é chamada no interior. No período do ensino fundamental, dava aulas gratuitas para os alunos das escolas públicas do bairro que apresentavam baixo rendimento. Hoje, ao analisar esses eventos, é possível perceber que o amor pela educação sempre esteve presente. Atualmente é docente da Educação Profissional de Jovens e Adultos e, desde 2011, atua como professora efetiva no Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), na cidade de Salvador.

Essa caminhada começa no universo da educação profissional e na sala de aula como docente. A exigência para participar do processo seletivo na época era que o candidato a professor tivesse formação em Economia, já que seria responsável por ministrar aulas relacionadas a componentes curriculares ligados a essa área, matemática e afins. Embora já houvesse ministrado aulas anteriormente e, esporadicamente, realizado treinamentos empresariais, estava distante de uma atuação como professora. Três dias após assinar o contrato como docente, surge o primeiro desafio: uma turma de jovens aprendizes, na faixa de 14 a 24 anos. A partir deste momento, todo o conhecimento adquirido até então seria colocado à prova. Eram pessoas, em sua maioria, pretas e de baixa renda, que residiam em bairros periféricos da cidade, com grandes potencialidades, embora com um histórico de poucas oportunidades. Essa diversidade social abarcava gênero, religião, níveis educacionais, ritmo de aprendizagem, habilidades específicas, entre outros, e para uma professora pouco experiente e sem formação, isso representava um desafio que parecia insuperável. Porém, esse cenário apresentava-se como uma razão para continuar.

O SENAC realizava, periodicamente, jornadas pedagógicas, fóruns de educação

profissional e formações contínuas, o que também fornecia elementos que serviam de alicerce para o trabalho em sala de aula. Entretanto, ainda era insuficiente. Cada vez mais consciente das poucas referências e práticas, fazia-se necessário buscar os instrumentos e conhecimentos para vencer os desafios que estavam postos. Esse foi um dos momentos mais difíceis da trajetória desta pesquisadora, pois qualquer ideia pré-concebida caiu por terra. Embora possuísse especialização em Gestão Estratégica de Negócios e em Docência para a Educação Profissional, além de ser estudante do Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA), era necessário buscar novos instrumentos e saberes para desenvolver uma prática capaz de enfrentar os desafios que se apresentavam. Nesse sentido, a importância de realizar esta investigação surgiu decorrente das complexidades observadas, das próprias experiências vividas e da necessidade de buscar outros caminhos formativos. Isso está em consonância com a compreensão de que a prática docente pode e deve ser desenvolvida a partir do momento em que o educador encara os desafios e novas possibilidades como oportunidades. E também dialoga com o que afirma Freire (1991, p.58): “Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira, às quatro da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática”.

Após a primeira turma, novas turmas foram surgindo. O público diverso e heterogêneo exigia da então professora o desenvolvimento de mais competências. A formação continuada se tornou, assim, um caminho a ser seguido, para aprender e conhecer cada vez mais a EJA e possibilitar o desenvolvimento de um trabalho mais consistente. Nesse sentido, ainda de acordo com Freire (2001, p.43), destaca-se a afirmação que revela a importância da formação continuada: “Por isso é que na formação continuada de professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática.”.

Num piscar de olhos, a inscrição no Enem e a aprovação no curso de Pedagogia, em 2015, na Universidade Federal da Bahia. Ressalta-se que a experiência e conhecimentos adquiridos no curso de Economia ajudaram muito na compreensão e enriquecimento no contexto do curso de Pedagogia. Entretanto, a prática na Educação de Jovens e Adultos requer muito mais, e surgiu a necessidade de buscar o ingresso no mestrado. A palavra necessidade não está por acaso neste texto. O MPEJA (Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos) sempre representou uma lâmparina em meio à pouca visibilidade e projeção que se dá a formações voltadas para a professores da EJA. Ingressando como aluna especial no MPEJA, foi possível conhecer e ter certeza de que esse era o caminho a

seguir. Em seguida, veio o processo seletivo para aluno regular e a aprovação, e tudo ganhou ainda mais brilho nessa caminhada! A cada etapa vencida, ainda mais coragem e vontade nasciam no coração da então docente!

A questão que envolve a formação de professores sempre foi um tema-problema na práxis docente. De acordo com Freire (1987, p. 38), “A práxis, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimido”. Essa práxis que resistiu aos modelos e que permanece insistindo quanto à importância que existe na relação entre o fazer e o pensar na ação docente.

1.1 Sobre a problemática de investigação

A formação dos professores está assegurada como lócus social reconhecido do ponto de vista legal. Entretanto, isso nem sempre está garantido efetivamente em seus desdobramentos práticos. Ressalte-se que o que temos construído como representação social da docência está intimamente ligado e é consequência de seus marcos legais regulatórios. Assim, enxerga-se a necessidade de compreender esses marcos legais como ponto de referência, de partida, de como é concebido e entendido o processo de construção dessa representação. Para Coimbra (2017), “a importância atribuída à formação de professores/as está assegurada legalmente”, como enunciada, reconhecida e apropriada historicamente, desde a década de 1990, pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope), e como preconiza, em suas 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, a Resolução CNE/CP Nº 2/2015:

[...] os princípios que norteiam a base comum nacional para a formação inicial e continuada, tais como: a) sólida formação teórica e interdisciplinar; b) unidade teoria-prática; c) trabalho coletivo e interdisciplinar; d) compromisso social e valorização do profissional da educação; e) gestão democrática; f) avaliação e regulação dos cursos de formação (BRASIL, 2015, p. 2).

Apesar do reconhecimento da relevância social da formação de professoras e professores e do marco legal, isso nem sempre repercute na forma como o processo formativo de professores acontece na prática, deixando lacunas e ausências ao longo dos

percursos desses sujeitos.

No que tange ao trabalho docente, este se caracteriza pela pluralidade de saberes e experiências para seu desempenho. Ele precisa estar ancorado na vida real e se refere à reprodução do ideal no trabalho de cada professor. Isto é, nossa ação docente se confunde com aquilo que somos. Contudo, de acordo com Freire (1996, p.11), a prática docente independe de correntes ideológicas, sejam os educadores progressistas ou conservadores. Paralelamente, segundo Alves, Rezi e Silva (2020, p. 72):

A história da educação das camadas populares sempre esteve vinculada a ideais políticos, onde se ocultam as intenções dos poderes públicos e evidenciam apenas as orientações, os métodos, as ações, projetos e programas, criados para ‘solucionar’ o problema do analfabeto no Brasil.

Logo, enfatiza-se a importante e indispensável reflexão crítica sobre a prática educativa: a práxis. De acordo com o referido autor, quando a relação entre teoria e prática não acontece, a teoria vira verbalismo e a prática, ativismo, tornando-se passível de reproduzir violências.

Sabe-se que muitos professores que atuam na educação profissional, em particular no Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC Bahia, não possuem formação para a docência. O SENAC Bahia conta com 13 Centros de Educação Profissional no estado, com 64 profissionais docentes que compõem o quadro fixo da Regional Bahia. Desses, 58 são bacharéis. Especificamente na Unidade Sé, em Salvador – Bahia, lócus da pesquisa, de um total de 11 docentes, 10 têm formação em bacharelado e apenas um possui licenciatura ou cursos de complementação pedagógica. Ou seja, 91% desse efetivo não possuem nenhuma formação que forneça componentes pedagógicos específicos para a superação dos desafios que venham a surgir em sua prática docente. Assim, partindo da ideia de que a formação continuada de professores precisa ser centrada “nas necessidades daqueles a quem os professores servem” (OLIVEIRA- FORMOSINHO, 2001, apud CRUZ, 2010, p. 360), importa entender que saberes e conhecimentos esses educadores buscaram em suas trajetórias de docência e, nesse contexto, como atuam no desenvolvimento do seu trabalho docente.

Por esse motivo, surgiu a inquietação no sentido de buscar informações, analisar e refletir sobre como atuamos, docentes da educação profissional de jovens e adultos no SENAC – Salvador. Dessa inquietação vem nosso problema de pesquisa:

Como se dá a construção de conhecimentos necessários à docência por bacharéis docentes da Educação Profissional de Jovens e Adultos no Sistema S?

1.2 Objetivos

Mediante essa breve contextualização que foi exposta, esta dissertação apresenta como objetivo geral analisar **como se dá a construção de conhecimentos necessários à docência por bacharéis docentes da Educação Profissional de Jovens e Adultos no Sistema S**. A partir desta proposição, desdobram-se os objetivos específicos:

- I. Identificar **conhecimentos necessários à docência** presentes nos percursos dos professores bacharéis que atuam na educação dos jovens aprendizes do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), na Unidade Sé, em Salvador – Bahia.
- II. Investigar quais são os **saberes** mobilizados na prática docente desses professores bacharéis que atuam na **educação profissional**.
- III. Identificar demandas da **educação profissional de jovens e adultos** para **professores bacharéis** em seu trabalho docente.

Essa organização nos permitiu elaborar um modelo para a presente investigação:

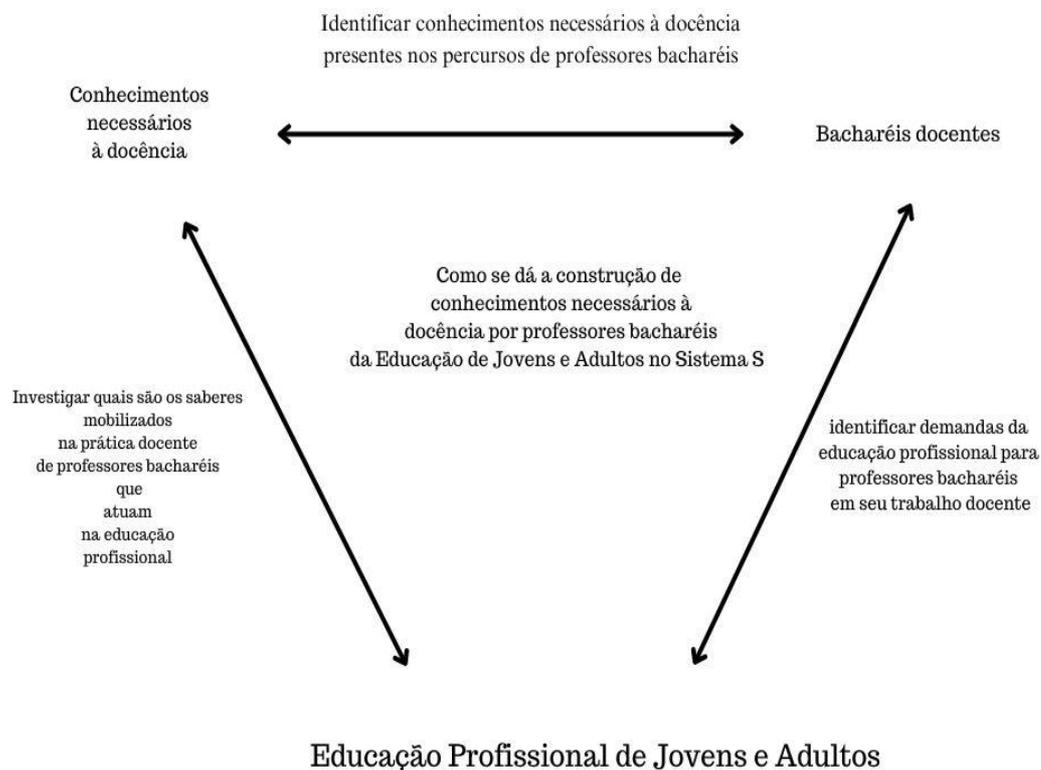


Figura 1 – Modelo da pesquisa
 Fonte: Autoria própria

No centro do esquema é apresentada a questão de investigação, da qual destacam-se as palavras-chave contidas nos objetivos: conhecimentos necessários à docência, bacharéis docentes, Educação Profissional de Jovens e Adultos. Essas palavras-chave estão localizadas nos vértices do triângulo e os lados desse triângulo estabelecem uma relação entre as palavras-chave e apresentam os objetivos específicos.

CAPÍTULO 2. EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E O NASCIMENTO DO SISTEMA S

A formação de professores no Brasil tem passado por inúmeras transformações, uma vez que as inovações tecnológicas têm contribuído de forma significativa para o aprimoramento e aprofundamento do ensinar e aprender. Nesse processo em que, muitas vezes, encontramos lacunas diante da complexidade de questões que envolvem a atuação docente, tendemos muitas vezes a enfrentar dificuldades para encontrar soluções que possam de imediato atender ao que suscita o trabalho docente. Ao refletir sobre o papel fundante do professor a partir de uma práxis de ação- reflexão-ação, percebe-se a insegurança que cerca a sua atuação em relação à certeza de estar no caminho adequado. Nessa perspectiva, o pensamento Freiriano se fortalece, quando aponta para importância de se ter consciência do inacabamento inerente à condição humana e para a necessidade constante de formação por parte dos professores. De acordo com Freire (1996, p. 22), “[...] na verdade, o inacabamento do ser ou a sua inconclusão é próprio da experiência. Onde há vida há inacabamento”.

Até o século XIX não existiam propostas de ensino sistemáticas para a educação profissional e tecnológica no país. Prevalcia a educação propedêutica e dual, com ensino secundário direcionado para as elites e o ensino dos conhecimentos profissionais ou ofícios destinados aos menos favorecidos. Isto é, uma educação preparatória para um conhecimento mais completo no futuro, no caso das elites que ingressariam nas universidades, e outra educação voltada para as classes populares, que primava apenas por conhecimentos voltados para o trabalho, conforme Dominschek (2014, p. 84:

Contraditoriamente de cunho elitista e conservador a educação brasileira sempre foi marcada pelo seu aspecto dual, com um ensino secundário público direcionado às elites e um ensino diferenciado, profissionalizante, para as classes populares, separando assim aqueles que poderiam estudar, daqueles que precisariam estudar menos e ganhar rapidamente o mercado de trabalho.

O ensino de ofícios manuais, como eram chamados, era realizado para os indivíduos considerados humildes, pobres e desvalidos, fora dos estabelecimentos escolares, em outros espaços, e como simples forma de trabalho, sem uma função educativa. A escola dual deixava claro que existia uma classificação de quem precisaria estudar e de quem precisaria apenas aprender um ofício para rapidamente trabalhar. Para Saviani (2007), portanto, o modo como o

processo de produção se estruturou delineou a divisão entre a escola e a produção que, por sua vez, repercutiu na dualidade construída entre trabalho manual e trabalho intelectual. Conhecer, aqui, um pouco da história das políticas educacionais direcionadas à educação profissional no Brasil é fundamental para a compreensão da proposta deste trabalho.

Segundo Fonseca (1986, p. 21), “as profissões manuais eram ensinadas em locais de trabalho, em oficinas destinadas à produção, enquanto que os estudos intelectuais se processavam nas escolas.” Apenas em 1809, após a chegada da família real, D. João permitiu a instalação de fábricas e manufaturas, o que até então era proibido, conforme decreto de 1785. Isso aconteceu também na tentativa de criar no Brasil um lugar de trabalho e educação, mantido pela Fazenda Real, para pessoas que vieram de Portugal e para criar mão de obra local para as fábricas e manufaturas, que se instalariam após a abertura dos Portos. Por isso, foi criado o Colégio das Fábricas, também chamado de Casa do Antigo Guindaste.

O Colégio de Fábricas possuía dez unidades dispersas por várias ruas do Rio de Janeiro, tendo 72 artífices em ocupações diversas, o que demonstra a dimensão e relevância do estabelecimento. A composição das oficinas incluía: casas de fazenda, urdir, estampanaria e tintas; oficinas de torneiro, sentieiro, carpinteiro e marceneiro, ferreiro e serralheiro, aulas de desenho, primeiras letras e música; e armazém de madeira (ARQUIVO NACIONAL, caixa 423, pacote 2).

O Colégio das Fábricas constituía-se em uma estrutura onerosa para o Império, pois não se autossustentava. Essa situação piorou bastante após a assinatura do Tratado de Comércio e Navegação firmado com a Inglaterra, em 1810, quando a concorrência se acirrou com os produtos ingleses. Outro fator que prejudicou o Colégio das Fábricas foi o fortalecimento de ideário liberal que via o Brasil com melhores olhos para a produção agrícola em detrimento da manufatura. Diante disso, em 1811 o Colégio das Fábricas parou de funcionar e, em 1812, foi definitivamente extinto.

Em 1826 se deu a primeira tentativa de uma nova organização dos ofícios de maneira legal, através do projeto de lei que versava sobre instrução pública no Império do Brasil. A ideia era organizar o ensino público no país em todos os níveis. A organização e crescimento da produção de manufatura propiciou a organização de uma sociedade civil que criou os Liceus de Artes e Ofícios, sendo o primeiro em 1858, no Rio de Janeiro; 1872, em Salvador; 1880, no Recife; 1882, em São Paulo; 1884, em Maceió; 1886, em Ouro Preto. Os Liceus eram instituições não estatais, porém recebiam recursos estatais e de outras instituições como igrejas e associações e tinham como atividade primordial proporcionar à população a formação de mão de obra para atuar no mercado de trabalho, atividade que se prolongou até o regime

republicano. A partir da proclamação da República, o Brasil passou por várias reformas educacionais. A primeira foi a Reforma Benjamin Constant, através do Decreto n.º 981, de 8 de novembro de 1890, que não contemplava a formação do trabalhador, mas sim, entre outros, que o ensino secundário fosse de caráter “formador” para o ensino superior. A segunda, em 1901, foi a Reforma Epitácio Pessoa, que determinava que a educação nacional precisaria priorizar a formação secundária, visando consolidar a estrutura seriada do modelo educacional. Essa reforma determinava a equiparação da educação nacional nos moldes do Colégio Pedro II. Fundado em 2 de dezembro de 1837, o Colégio Pedro II é uma das mais tradicionais instituições públicas de ensino básico do Brasil. Ao longo de sua história, foi responsável pela formação de alunos da elite brasileira que se destacaram por suas carreiras profissionais e influência na sociedade. Com base no discurso de urbanização e desenvolvimento industrial do país, a partir desse período, a formação profissional para o trabalho se dissocia um pouco do caráter assistencialista voltado para os desvalidos. Assim, se oficializa essa educação como responsabilidade do Estado, através de Escolas Oficinas direcionadas à formação de ferroviários e também em resposta ao movimento anarquista organizado por imigrantes que chegaram ao Brasil em busca de trabalho.

Em 1909, o então presidente Nilo Peçanha assinou o decreto nº 7.566, criando 19 Escolas de Aprendizes e Artífices (PANDINI, 2006), que seriam custeadas através do orçamento do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, em conjunto pelos estados, municípios e associações particulares. Sua constituição se organizava em estrutura curricular, prédios, condições para ingresso e encaminhamento de egressos ao mercado de trabalho. Em 1911, houve a Reforma do Sistema Educacional Brasileiro Rivadavia Correa, através do Decreto n.º 8.659, que trouxe a desoficialização do ensino, tirando-o das mãos do Estado, deixando a cargo do Conselho Superior de Ensino, sem propor nada quanto à educação profissional. Essa reforma deixava claro que a preocupação era direcionada apenas ao ensino das elites. Em 1915, o Decreto nº 11.530 reitera o Colégio Pedro II como referencial para o Brasil, porém, também não traz nenhuma preocupação sobre o ensino técnico, reforçando, assim, seu compromisso com a educação das elites. Em 1926, a Reforma João Luís Alves, através do Decreto n.º 16.782 – A, tratou da intervenção da União no ensino primário, regulamentando o ensino secundário e superior e, além dessas abordagens, através do relatório da Comissão Luderitz¹, que enfatizava a necessidade de

¹ Comissão Luderitz, oficialmente denominada Serviço de Remodelação do Ensino Profissional Técnico, apresentado em 1924, e o Projeto de Regulamento do Ensino Profissional Técnico, de 1923, que não chegou a ser aprovado. Em vez de um curso único, o ensino profissional primário passou a ser dividido em uma fase 23

preparar as elites técnicas e o proletariado nacional e criticava o ensino profissional técnico existente, limitado ao ensino das letras e à aprendizagem manual dos ofícios. Esse relatório foi usado como base para as novas disposições das Escolas de Aprendizes Artífices, baixadas pela Portaria de 13 de novembro de 1926, do Ministro da Agricultura, Indústria e Comércio que, entretanto, não entrou em vigor por não ter sido aprovada (NAGLE, 1974, p. 166).

A década de 1930 trouxe embates ideológicos entre os liberais que defendiam a ideia da Escola Nova e os intelectuais que expressavam os desejos da construção de um país em bases urbano-industriais democráticas, que resultaram na ascensão de Getúlio Vargas ao poder e na organização da educação nacional, chamada de Reforma de Francisco Campos, implementada através do Decreto n.º 19.851, de 1931. Segundo Jacomeli (2011, p.3:

Esta reforma visou o estabelecimento da personalização do ensino médio no Brasil; plantou as leis que iriam gerar o nascimento e a explosão do ensino superior (primeiro estatuto da Universidade brasileira); dividiu o ensino médio em ginásio (5 anos – era fundamental, destinada à formação humana) e curso complementar (2 anos – pré-jurídico, pré-médio, pré-politécnico – preparação ao curso superior).

Segundo o autor, a justificativa da reforma, de acordo com o próprio Francisco Campos, era de “que o ensino secundário não tinha como objetivo principal garantir a continuidade dos estudos, ou seja, o ingresso nos cursos superiores”, precisaria, desse modo, atentar para a formação do homem ligado aos setores da atividade produtiva do país. Apenas na Constituição de 1937, no artigo 129, tratou-se de escolas ditas “vocacionais e pré-vocacionais” como obrigação do Estado, direcionadas para as classes menos favorecidas. Entretanto, isso precisaria ser realizado com a ajuda de indústrias e sindicatos e seriam destinadas aos filhos dos operários. Diante disso, em 1942, são baixadas, por decreto, as Leis Orgânicas da Educação Nacional: em 1942, a Lei Orgânica do Ensino Secundário, Decreto-Lei n.º 4.244/42, e a do Ensino Industrial - Decreto-Lei n.º 4.073/42, que definiu que o ensino industrial seria ministrado em dois ciclos: o primeiro ciclo abrangendo o ensino industrial básico, o ensino de mestría, o ensino artesanal e a aprendizagem; o segundo ciclo compreendendo o ensino técnico e o ensino pedagógico. O Decreto-Lei nº 4.127/42, que estabeleceu as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial, constituída de escolas técnicas, industriais, artesanais

e de aprendizagem, extinguiu os liceus industriais, que foram transformados em escolas industriais e técnicas, as quais passaram a oferecer formação profissional nos dois ciclos do ensino industrial. Em 1946, foram estabelecidas as Leis Orgânicas do Ensino Primário - Decreto-Lei n.º 8.529/46, do Ensino Normal - Decreto-Lei n.º 8.530/46 e do Ensino Agrícola - Decreto-Lei n.º 9.613/46. É desse período a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI, Decreto-Lei n.º 4.048/42, e do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC, através do Decreto-Lei n.º 8.621/46²².

O SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial é uma Instituição de natureza privada e sem fins lucrativos, atuante em todo o território nacional. Foi criada em 10 de janeiro de 1946 e tem por obrigação a organização e administração de escolas de aprendizagem comercial. Desde sua criação tem o intuito de proporcionar a formação de jovens aprendizes e, ao longo de décadas, tem desenvolvido portfólios diversificados para ofertas de cursos com Formação Inicial e Continuada – FIC e aperfeiçoamento profissional para jovens e adultos que estão inseridos no mercado de trabalho e/ou buscam a inserção.

O desenvolvimento profissional de pessoas jovens e adultas faz parte do engajamento e comprometimento do SENAC, com o olhar para dar respostas ao mundo do trabalho pautado nas exigências do século XXI, o qual se caracteriza por um ambiente complexo, globalizado e altamente competitivo, onde a premissa vem sendo a formação de cidadãos conscientes, que podem e precisam intervir na sociedade. Dessa forma, e alinhado com a missão institucional de educar para o trabalho em atividades de comércio de bens, serviços e turismo, o SENAC estabelece as Marcas Formativas a serem evidenciadas pelos alunos ao longo do processo formativo.

As Marcas Formativas do SENAC representam para essa instituição um compromisso com a formação integral do profissional cidadão. Espera-se que o profissional evidencie “domínio técnico–científico em seu campo profissional, que tenha visão crítica sobre a realidade e as ações que realiza e apresente atitudes empreendedoras, sustentáveis e colaborativas, atuando com foco em resultados (SENAC, 2018, p. 8). Portanto, os egressos devem ter a possibilidade de agir e intervir com autonomia e responsabilidade,

²² O sistema de arrecadação de recursos para o SENAC estabeleceu-se a partir do repasse de 1% sobre a folha salarial das empresas comerciais. Do total da arrecadação, 1% para o INSS, 3% para a CNC (a título de taxa de administração), 80% aos SENAC regionais e o restante para o SENAC nacional. A instituição destinou-se, inicialmente, a preparar o comerciário menor de idade, utilizando o sistema de escolas particulares voltadas para o ensino comercial. Na década de 1960, no entanto, deixou de ser uma organização a qual só tinham acesso as pessoas vinculadas ao comércio: concentrou seus recursos numa rede de escolas próprias e passou a enfatizar a profissionalização a curto e médio prazos, independentemente da idade.

tomando suas decisões baseadas em princípios éticos, sustentáveis e democráticos. As ofertas de cursos estão voltadas para o desenvolvimento de competências, conforme especificado em cada perfil profissional e em consonância com as Marcas Formativas, “entendidas como contributos do SENAC ao desenvolvimento da sociedade e diferencial dos egressos da Instituição no mercado de trabalho” (SENAC, DN, p.15). Assim, a definição de competência é uma “ação/fazer profissional observável, potencialmente criativa, que articula conhecimentos, habilidades, atitudes e valores e permite desenvolvimento contínuo” (SENAC, DN, p.13-15).

O SENAC utiliza uma metodologia de ensino pautada no desenvolvimento das competências e baseada no modelo Ação–Reflexão–Ação. Isso requer um planejamento de atividades de ensino e aprendizagem que tragam algum diferencial na vida dos alunos. Um dos desafios enfrentados pela educação profissional, no que concerne à docência, está relacionado à necessidade de superar o histórico de fragmentação, imprevisto e insuficiência de formação pedagógica que caracteriza a prática de muitos docentes da educação profissional e, indo além, implica reconhecer que a docência é muito mais que mera transmissão de conhecimentos empíricos ou processo de ensino de conteúdos fragmentados e esvaziados teoricamente.

Atualmente, o SENAC Bahia conta com 13 Centros de Educação Profissional - CEPs, localizados em 8 municípios: Salvador, Lauro de Freitas, Camaçari, Feira de Santana, Porto Seguro, Vitória da Conquista, Santo Antônio de Jesus e Alagoinhas. Além destes Centros, existem 7 postos avançados em pleno funcionamento, os quais estão em 6 municípios: Paulo Afonso, Irecê, Jacobina, Ilhéus, Santo Amaro e Juazeiro.

CAPÍTULO 3. SABERES NECESSÁRIOS À DOCÊNCIA

O que é necessário saber para ensinar? Que saberes devem ser aprendidos pelos professores em seu processo de formação?

Partindo da ideia de que “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1987, p. 79), inicia-se a discussão sobre os saberes que são mobilizados pelos professores em sua prática. Freire (1987) trata de saberes necessários para construir uma relação educativa transformadora dentro e fora da sala de aula e isso implica em uma diversidade de saberes que todos já trazem de suas vivências experienciais, se tornam ponto de partida para as trocas educativas e reforçam a consciência de que o professor é um aprendiz, que aprende enquanto ensina. Para esse professor, os alunos são protagonistas e não espectadores do seu aprendizado.

Assim, a competência técnico-científica e o rigor metodológico são necessários à prática docente e compatíveis com a amorosidade. “A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o pensamento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (FREIRE, 2001, p. 42-43). Para que este processo se concretize, é de suma importância que o educador realize uma análise crítica e profunda de suas intenções, de suas ações e dos desdobramentos resultantes. Esse caminho torna-se exequível somente quando o professor adquire as competências necessárias que o habilitam a atingir os objetivos traçados (FREIRE, 2001). Tais saberes são passíveis de apreensão a partir das ações que devem ser empreendidas pelo professor em contínuo processo de formação. A função do professor, segundo Freire (2001), é a de ajudar o indivíduo a refletir sobre a realidade à sua volta, e essa reflexão só pode ser levada a bom termo pela crítica.

Liberali (2010, p. 25) afirma que refletir não se trata do simples processo de pensar do professor, mas de uma ação que se realiza de forma consciente na busca da compreensão do seu próprio pensamento, sua ação e consequências disso. Ainda segundo a mesma autora, “é retirada do educador a possibilidade de pensar e tomar decisões, de conhecer sua ação”, e apresenta interpretações sobre reflexões, identificadas como técnicas, práticas e críticas. Nas reflexões técnicas, o professor parte da ideia de eficiência e eficácia dos meios para atingir objetivos específicos, tendo como base a teoria como meio de prever o resultado. Liberali (apud VAN MANEM apud HABERMAS, 1973, 2010, p. 26)³ afirma que, ao refletir dessa

³ Na obra **Conhecimento e interesse** (1973), Habermas crítica a estrutura das ciências objetivistas que negam a auto-reflexão como um elemento fundante da construção do conhecimento, tendo em vista que todo conhecimento se constitui numa objetividade a partir de interesses. A partir de então, a questão é desvendar

forma, o professor busca, nas descobertas científicas, respostas para problemas cotidianos. A reflexão técnica é marcada pela avaliação ou mudança de prática a partir de normas da teoria e comumente aplicando os conhecimentos teóricos às ações sem que haja um entedimento prévio da mesmas, conectado à tentativa de usar novas abordagens sem analisar e avaliar práticas anteriores. No que tange à reflexão prática, está é centrada em necessidades funcionais, buscando soluções práticas na prática, isto é, uma tentativa de compreender as ações partindo de suas experiências e conhecimentos de mundo. Esse tipo de reflexão muitas vezes se baseia no uso do senso comum, que aparece como apoio para as avaliações (LIBERALI, 2010, p.8, apud LIBERALI, 2004). A reflexão crítica, partindo da pedagogia crítica⁴, implica, para além da crítica, a transformação social, partindo da ideia de que a sociedade e o indivíduo são indissociáveis. É concretizar o processo reflexivo (LIBERALI, 2010, p. 35), descrevendo o que é feito, sabendo qual é sua fundamentação teórica, confrontando-se e entendendo sua trajetória até aqui. E como agir de forma diferente? A reflexão se coloca como possibilidade de emancipação do professor. É um processo de rever suas ações de uma maneira informada, entendendo seu cotidiano, com sua autopercepção sobre o que conhece de suas próprias ações.

Corroborando com a ideia de Freire e Liberali (2010), Tardif (2022) acrescenta que o saber docente se constitui de vários saberes, e pode ser adquirido a partir de uma escola normal, da experiência e contato com outros professores mais experientes e em uma universidade. A formação do saber de um professor, ainda segundo o autor, não se constitui apenas de sua formação inicial, mas de toda a complexidade de experiências vividas por ele. O saber não é uma coisa que flutua no espaço, tem conexão com a pessoa e sua identidade, com a relação com os alunos, experiências de vida e com outros atores escolares. Algo que está em constante mutação.

Decorre então a ideia do “saber plural, formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana” (p. 54). Esse saber plural se origina da formação profissional, saberes disciplinares e curriculares, transmitidos pelas instituições formativas, através das disciplinas, oferecidos nos cursos e departamentos universitários, e saberes experienciais, independentemente de faculdades de formação de educação. O saber curricular diz respeito ao discurso, objetivos,

quais as conexões que estabelecem tais interesses no processo da construção do conhecimento. Inicialmente, ele problematiza a crítica do conhecimento retomando as discussões de Kant, Hegel e Marx no círculo da crescente evolução do conhecimento, em que Hegel crítica Kant e Marx crítica Hegel.

⁴ Baseado na Pedagogia Crítica proposta por Freire (1970), Kemmis (1987), Stake (1987), Smyth (1992) Kincheloe (1997), McLaren (1997), Giroux (1997) desenvolveram propostas de trabalho sobre entendimento do processo reflexivo crítico.

conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e apresentados como modelo. E os saberes experienciais têm base em sua prática cotidiana em todas as dimensões e está ligado à história de vida. O saber dos professores é um saber social, por ser partilhado por todo um grupo de agentes e se manifesta através das relações complexas entre professores e alunos. Para Tardif (2022, p. 123), os professores são atores competentes, sujeitos do conhecimento e não devem ser vistos como reprodutores técnicos dos conhecimentos produzidos por outros, ao contrário disso, em seu trabalho cotidiano produzem, transformam saberes que lhes são próprios. Em Tardif (2022, p. 16) prepondera a referência de compreensão do trabalho do professor, realizado através da utilização dos seus diferentes saberes na escola e a serviço dela. O ensino é tido como um processo de trabalho que se constitui de vários componentes que vão do objetivo do trabalho, objeto do trabalho, as técnicas e os saberes dos trabalhadores, o produto do trabalho e, finalmente, os próprios trabalhadores e seu papel no processo do trabalho. O objetivo do trabalho do professor precisa da ação coletiva que age sobre os alunos por anos, no intuito de obter resultados incertos que nenhum deles, professores e alunos, podem atingir sozinhos. O docente não atua sozinho e essa atuação não é exercida sobre um objeto, é realizada em uma rede de interações com outras pessoas. O objeto de trabalho dos professores são os seres humanos individualizados e socializados ao mesmo tempo e as relações que se estabelecem são relações individuais e sociais.

Embora com objetivos distintos e historicamente distantes, Freire, Liberali e Tardif se aproximam, em que o primeiro propôs e viabilizou uma educação humanizadora e dialógica, que está no falar e ouvir, no processo de aprendizagem mútua aluno-professor e professor-aluno, porém em esferas distintas. Todo o processo firmemente apoiado em recursos e estratégias didáticas, que permitam ao sujeito “construir” a sua interpretação pessoal, individual, da realidade onde o aprendiz é o centro e protagoniza sua história. O segundo traz a referência da pedagogia crítica como uma perspectiva fundamental, uma vez que os sujeitos são vistos como capazes de estabelecer mudanças profundas em seus contextos e na sociedade. Através da reflexão crítica, os educadores são entendidos e entendem-se como atores transformadores, que transformam alunos em sujeitos ativos e críticos. O terceiro investigou os saberes docentes dos quais o professor lançaria mão em suas atividades diárias e, uma vez identificados, quais seriam suas gêneses, suas dinâmicas de ação e as possíveis interações com o meio social no qual o professor - e ser humano - encontra-se imerso.

Assim, os saberes dos quais falamos aqui devem estar firmemente alicerçados em recursos e estratégias didáticas que tenham significância, contexto e que permitam ao discente

construir sua interpretação da realidade que o cerca.

CAPÍTULO 4 . ASPECTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa como processo formativo pode configurar-se como um caminho fundamental para o professor produzir, construir e reformular conhecimentos. Nesse contexto, ressalta-se o sujeito professor-pesquisador, corroborado pela afirmação de Dantas (2017):

Entendemos que a formação integra a reflexão crítica, permite a colocação de problemas e questões que são comuns, facilita a troca de experiências e a busca constante de novas estratégias, novos métodos, novos recursos, melhorando a intervenção dos formadores/ pesquisadores e reformulando a prática docente a partir de um novo prisma. (p. 537).

Macedo (2010) concebe a etnopesquisa-formação no contexto da formação de professores como uma política de conhecimento “para-a-formação-na-formação-docente”. É assim que se retoma a essência da pesquisa como possibilidade para que o professor possa refletir e buscar mudanças na sua prática e, ao ser fomentada uma disposição mais crítica e reflexiva, isso também provoque a partilha e socialização das descobertas e elaborações, colaborando com o desenvolvimento dos seus pares e demais envolvidos no contexto de ensino e aprendizagem. Nessa direção, Dantas (2017) reitera a importância da reflexão para a prática do educador:

O lugar da formação precisa ser um “lócus” de reflexão crítica sobre as práticas. Diante desta premissa, torna-se mais do que necessário investir na formação dos educadores de jovens e adultos e em professores que queiram enveredar no ensino e/ou na pesquisa neste campo de conhecimento (p. 542).

Conforme afirmado acima, o campo da Educação de Jovens e Adultos exige que o professor seja um sujeito da reflexão e da pesquisa, aberto ao trabalho coletivo e à ação crítica, comprometido com sua atualização, que tem plena compreensão das redes de relações que envolvem a sua prática.

Para Imbernón (2011), “Quem não se dispõe a mudar não transforma a prática. E quem acha que já faz tudo certo não questiona as próprias ações”. Ao lado dessa premissa, segundo o mesmo autor, é preciso reformular a concepção que coloca o trabalho docente

como uma atividade individualizada. Ao contrário, o comprometimento precisa ser coletivo, todos os envolvidos precisam se responsabilizar pelo processo formativo, estimulando uns aos outros em direção a uma visão da construção de conhecimento para o aperfeiçoamento dos conceitos e das práticas como parte indissociável da profissão docente. Nesse sentido, “a etnopesquisa-formação adota o princípio antropológico segundo o qual os membros de um grupo social conhecem melhor sua realidade que os especialistas que vêm de fora da convivibilidade grupal e da sua ‘bacia semântica’” (DURAND, 1989 apud MACEDO, 2014, p. 109) e do seu imaginário, implicado com um conjunto de símbolos culturalmente mediados, sendo esta “condição relevante para uma intercriticidade rica em *insights* heurísticos para subsidiar mudanças desejadas através da pesquisa” (MACEDO, 2014, p. 109).

A propósito da relevância da etnopesquisa-formação para a profissão docente, Ferreira (2014) afirma:

A Etnopesquisa Crítica/Formação, contrariamente às linhas de pesquisa de caráter quantitativo, pautadas em mensuração, redução, na qual a relação é binária de causa e efeito, variáveis e hipóteses desempenham como perspectiva a formação, pois é na relação que pesquisador/pesquisado se transformam/formam mutuamente. A Etnopesquisa Crítica na formação de professores/pesquisadores é relevante, já que proporciona: a formação contínua do professor; a formação de professores que possam refletir sobre suas ações; a formação de professores que contribuam para a pesquisa em educação; a formação do processo cognitivo a fim de compreender, interpretar, desvelar o que está oculto, as relações (p. 8).

Na Etnopesquisa Crítica o engajamento é usado e compreendido como uma vantagem. Para Larrosa Bondía (2013, apud MACEDO; NASCIMENTO; GUERRA, 2014, p. 1.562), “a experiência é um passo, uma passagem. Contém o ‘ex’ do exterior, do exílio, do estranho, do êxtase. Contém também o ‘per’ de percurso, do ‘passar através’, da viagem, de uma viagem na qual o sujeito da experiência se prova e se ensaia a si mesmo”.

A pesquisa qualitativa constitui-se, assim, como o caminho percorrido em busca da análise, da compreensão e da complexidade, que envolve o objeto de estudo, pela familiaridade e articulação entre o pesquisador, o campo, o fenômeno e os participantes da pesquisa, isso permitido, através de vivência *in loco*, o contato direto com os sujeitos partícipes e suas vozes.

A etnopesquisa inicia-se na década de 1960, nos Estados Unidos, como abordagem teórico-metodológica de pesquisa empírica, desenvolvendo-se ao longo desta década mediante uma sistemática de pesquisas realizadas, em sua maior parte, por sociólogos, tais como Coulon (1995) e Heritage (1999) (apud OLIVERA & MONTENEGRO, 2012, p. 130). O desenvolvimento de um estudo etnográfico, no qual se relacionam sujeitos e contextos,

permite enxergar esses sujeitos/agentes participantes da pesquisa e esses cenários de investigação por meio de uma dimensão mais ampla, denominado contexto sociocultural, no qual o pesquisador também transita. De acordo com essa premissa, o objetivo é contribuir para o aprofundamento de reflexões e práticas de pesquisas que se preocupem em entender a prática docente com base na mobilização de saberes dos sujeitos investigados. A etnopesquisa crítica possibilita a descrição e análise dos emaranhados que constituem o fazer do sujeito, com base em suas vivências, pertinências, possibilidades e as interpretações das experiências vividas. É diante desse contexto, em que sujeitos que têm suas práticas construídas cotidianamente através de mecanismos e lógicas simbólicas e reais, executam e efetivam a dinâmica dos sujeitos docentes na Educação Profissional de Jovens e Adultos.

Macedo (1998) oferece uma visão da abordagem etnográfica ao explorar abordagens metodológicas qualitativas. A ênfase recai na escolha da etnopesquisa e na utilização da etnografia semiológica (sistemas de significados) como fundamento metodológico, com suas características distintivas qualitativas. As particularidades do método etnográfico nos levam a refletir, em certo sentido, sobre o conceito de pesquisa qualitativa, que pode adotar diferentes interpretações, dependendo da perspectiva teórica do pesquisador. Tomando de empréstimo as elaborações de Lüdke e André (1986) sobre as pesquisas que priorizam os âmbitos qualitativos da Educação, é possível dizer que as Etnopesquisas apresentam as seguintes características metodológicas: a) possuem o contexto como fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento; b) supõem o contato direto do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada; c) os dados da realidade são predominantemente descritivos, e aspectos supostamente banais em termos de status de dados significativamente valorizados. Nesse contexto, destaca-se a abordagem qualitativa fenomenológica, ressaltando a concepção de que a compreensão integral do comportamento humano exige a exploração do contexto de referência e do universo simbólico no qual os sujeitos atribuem sentido a seus pensamentos, sentimentos e ações (MACEDO, 1998). Nesse itinerário é imprescindível a compreensão da metodologia proposta como orientadora e organizadora do processo de investigação.

4.1 Procedimentos metodológicos

Os caminhos metodológicos que se pretendeu percorrer neste trabalho, observando aspectos da sua natureza, abordagem e procedimentos, foram escolhas que emergiram das leituras, vivências e trajetória enquanto pesquisadora, desde o objeto de estudo até sua análise

final. A natureza da pesquisa é elemento essencial, pois precisa constituir o princípio epistemológico que direcionou todas as etapas.

A pesquisa qualitativa configura-se, assim, como o caminho percorrido em busca da análise e compreensão da complexidade que envolve o objeto de estudo, conferido pela familiaridade e articulação entre o pesquisador, o campo, o fenômeno e os participantes da pesquisa. Essa compreensão é adquirida pela imersão *in loco* e pelo contato direto com os sujeitos partícipes e suas vozes.

4.1.1 Abordagem qualitativa

Quando se inicia uma pesquisa, o primeiro dilema é qual abordagem será utilizada, quantitativa ou qualitativa?

Qualquer pesquisa só pode ter início a partir de um questionamento do pesquisador e termina com uma produção que leve a novas interpretações do cenário estudado. Minayo (2000) afirma que a pesquisa é um caminho sistemático que busca indagar e entender o tema de estudo, desvendando os problemas da vida cotidiana, através da relação da teoria com a prática. No campo da Educação, as concepções de ordem quantitativas e qualitativas vêm descortinando um novo panorama para o pesquisador, e as discussões entre essas abordagens não é algo novo. Assim, o modo de abordar a realidade e a coleta de dados poderá seguir uma abordagem quantitativa ou qualitativa de pesquisa. O que diferencia uma da outra é a forma como os cientistas representam o real, na percepção quantitativa, percebendo a realidade social através de números e, na percepção qualitativa, percebendo essa mesma realidade através de aspectos subjetivos.

Para Ferreira (2015, p.115),

A origem do quantitativismo está associada à filosofia da ciência, com Galileu e Newton, e está presente na linha de pensamento empirista e positivista. O empirismo entende que o conhecimento científico está nos fatos, então o trabalho científico deve primar pela purificação do objeto, relegando-se o que não é essencial, para que o pesquisador possa descrever os fatos gerais e reproduzíveis. O positivismo percebe o avanço das sociedades como fenômeno motivado, apenas, pelo desenvolvimento tecnológico, principalmente, decorrente das ciências naturais.

A abordagem qualitativa nesta pesquisa se justificou por possibilitar estratégias que podem ajudar a compreender a natureza complexa e multifacetada do campo da

educação e da formação de professores. O contexto pesquisado envolve experiências pessoais, que podem variar significativamente entre os sujeitos. Além disso, essa abordagem pode permitir o aprofundamento da investigação das influências contextuais, como aspectos culturais e sociais, políticas educacionais, bem como as relações que se estabelecem entre os sujeitos envolvidos, que são fundamentais para compreender como as concepções, os saberes e as práticas se adaptam ou resistem a diferentes situações, relações e ambientes. Ao mesmo tempo, a abordagem qualitativa permite compreender as razões por trás das ações dos sujeitos e confrontar questões emergentes ou desconhecidas, que podem levar a insights durante o processo de coleta e análise de dados, o que pode contribuir para o aprofundamento das reflexões e resultados.

Assim, a perspectiva qualitativa na pesquisa possibilita ao investigador descobrir e interpretar a fala dos entrevistados, pois “(...) fornece uma compreensão profunda de certos fenômenos sociais apoiados no pressuposto da maior relevância do aspecto subjetivo da ação social face à configuração das estruturas sociais” (HAGUETTE, 1992, p. 63). A análise qualitativa é essencial para o entendimento da realidade humana, das dificuldades vivenciadas, das atitudes e dos comportamentos dos sujeitos envolvidos, constituindo-se um suporte teórico fundamental. Por esse motivo, é importante que se compreenda a utilização desses diferentes métodos de pesquisa, como caminhos que abram para a visão de um leque de possibilidades investigativas, sobretudo pelo fato da educação ter, entre outros, o ser humano como objeto de pesquisa. Segundo Alves (1991, p. 58), a investigação qualitativa está dentro de um universo onde conhecedor e conhecido estão sempre em interação e a influência de valores é inerente ao processo de investigação, e não se deve deixar de valorizar a imersão do pesquisador no contexto, na interação com os participantes e na busca do apreender o significado atribuído por eles aos fenômenos estudados. É neste sentido que a proposta metodológica escolhida para esta investigação pautou-se em uma abordagem qualitativa, uma vez que a pesquisadora está inserida em seu campo de estudo, o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, atuando como docente desde 2011 e onde encontra-se envolvida em um processo de interação social e profissional neste lócus com os sujeitos partícipes da pesquisa. Uma vez que a pesquisa qualitativa possibilita o estudo de relações sociais e transita nos mais diferentes contextos, permite o acesso do pesquisador aos mais diferentes universos, levando-o a conhecer e analisar as múltiplas perspectivas no processo de produção de conhecimentos. Essa metodologia, para Abrahão (2012, p. 86), tem uma dimensão ética e política quando “aposta na capacidade de recuperar a memória e de narrá-la desde os próprios atores sociais”.

4.1.2 Instrumentalização com autobiografia

Elegeram-se como procedimento de investigação os relatos autobiográficos, que “são centrados na formação ao longo da vida revelando formas e sentidos múltiplos de existencialidade singular-plural, criativa e inventiva do pensar, do agir e do viver junto” (JOSSO, 2007, p. 413). Tais relatos remetem tanto a questões subjetivas como a questões sociais e muitas vezes os sujeitos “se assumem como porta-vozes dos problemas dos grupos sociais com os quais operam, seja nas vivências questionadas e questionadoras de sua própria vida” (JOSSO, 2007, p. 214). Assim, na medida em que

O docente que toma a palavra pode falar de si, de suas angústias, de seu percurso individual de sujeito, mas também vai expressar valores que compartilha socialmente, remetendo, pois, ao âmbito da história e da historicidade do dizer (SILVA & RAMOS JR, 2012, p.124).

Nesse sentido, é conferida uma atenção especial à realidade em que atuam os docentes e o modo como mobilizam saberes permite que atribuam significados a suas trajetórias de formação e experienciais.

Nesse contexto de pesquisa, considera-se que a escolha da abordagem autobiográfica pode promover um diálogo entre os aspectos pessoal e sociocultural, pois revela a forma como cada indivíduo atua a partir de seus saberes, princípios e vivências para construir sua identidade, estabelecendo um intercâmbio com as circunstâncias.

4.2 Sujeitos envolvidos e caracterização do lócus

Nesta pesquisa, foram sujeitos colaboradores três docentes que ocupam as funções de professor efetivo no Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC que atuam na unidade da Praça da Sé, Salvador Bahia. Como a identificação dos participantes foi preservada, os mesmos são chamados de Professor (P₁, P₂ e P₃). As idades dos professores variavam de 30 a 50 anos, conforme o quadro 1:

Quadro 1: Perfil dos professores participantes da pesquisa

Nome/ Idade	Formação Acadêmica	Pós graduação/ Especialização	Disciplinas que Leciona
P(3) 30 anos	Ciências Contábeis	Controladoria	Matemática Financeira Controle de estoque
P(1) 49 anos	Secretariado Executivo	-	Gestão de Estoques Matemática Financeira
P(2) 50 anos	Secretariado Executivo	Gestão de Pessoas	Processos Administrativos Gestão de Estoques Matemática Financeira

Fonte: Dados obtidos no presente estudo

No que tange à trajetória profissional, a pesquisa demonstrou que todos os participantes não iniciaram suas carreiras como docentes, entretanto, todos possuem mais de cinco anos de experiência na carreira de docente em Educação Profissional de Jovens e Adultos, conforme quadro abaixo:

Quadro 2: Trajetória profissional dos professores participantes da pesquisa

Professor(a)	Profissão inicial	Experiência como professor(a)	Experiência na EJA
P(1)	Gerente administrativo	10 anos	10 anos
P(2)	Assistente administrativo	11 anos	10 anos
P(3)	Auxiliar contábil e administrativo	5 anos	5 anos

Fonte: Dados obtidos no presente estudo

Sendo o SENAC uma instituição de compromisso social, assume, desde 2013, o alinhamento pedagógico em todo território nacional através da implantação do “ Modelo Pedagógico SENAC”, o qual tem como pilares as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional, as Diretrizes da Educação Profissional do SENAC e as legislações pertinentes.” (SENAC, 2018, p. 6).

Desta forma, preconiza que

Fator de desenvolvimento humano e inclusão social, cultural e produtiva, a educação profissional, neste século, transcende a finalidade de estrita preparação de mão de obra e consolida o seu papel na formação para o trabalho em seus aspectos mais amplos, fixados nos pressupostos da democracia, igualdade de direitos e dignidade humana. Para que possa ser efetiva, portanto, precisa contribuir para o desenvolvimento do potencial dos sujeitos, não apenas do ponto de vista profissional, mas, também, como cidadãos, de forma a trazer impacto positivo em suas vidas, na comunidade em que vivem e para a sociedade como um todo (SENAC, DN. P 5).

O lócus da pesquisa teve como referência o CEP - Centro de Educação Profissional, no município de Salvador, localizado no centro da cidade, na Praça da Sé.

Esse CEP oferece programação de cursos em diversas áreas e é responsável pela formação de pessoas que buscam no SENAC uma qualificação/aperfeiçoamento profissional para inserção no mercado de trabalho e/ou empreender a partir das competências desenvolvidas na programação ofertada. Destaca-se que um número significativo dessas pessoas são oriundas da Educação de Jovens e Adultos – EJA, que buscam o CEP para aperfeiçoar as competências necessárias para o desenvolvimento profissional.

A escolha deste CEP se justifica por possuir o maior número de alunos de Salvador e por possuir o maior número de professores bacharéis, 10, constituindo 91% do quadro efetivo da unidade.

4.3 Dispositivos de obtenção de informações

Toda e qualquer pesquisa necessita estabelecer de forma clara e objetiva as técnicas e os instrumentos utilizados na coleta de dados. Neste estudo destacamos as concepções trazidas por Oliveira (2007, p. 57) o qual descreve que “[...] são instrumentos para coleta de dados e informações para se chegar a um melhor conhecimento da realidade em estudo”. E o delineamento desses instrumentos é imprescindível para obtenção dos dados que serão analisados à luz das teorias estudadas.

É essencial selecionar bem as fontes “periódicos, dissertações, livros, teses”, com o cuidado de “verificar a veracidade dos dados obtidos, observando as possíveis incoerências ou contradições que as obras possam apresentar” (PRODANOV e FREITAS, 2013).

Inicialmente foi realizada uma pesquisa bibliográfica, uma vez que se configura como instrumento fundamental para o fazer científico. Essa pesquisa permitiu o contato com uma diversidade de fontes acerca do objeto de estudo: revistas especializadas; Repositório

Institucional da Universidade Federal da Bahia; Centro de Documentação e Informação – CDI, da Universidade do Estado da Bahia – UNEB; Memória - Repositório do Instituto Federal do Rio Grande do Norte; além do estudo da bibliografia de autores como Paulo Freire, Fernanda Coelho Liberali, Tania Dantas, Maurice Tardif, Antonio Nóvoa, Bernadete Gatti e Laurence Bardin, dentre outros.

Para Caldas (1986, p. 15), a pesquisa bibliográfica representa a “coleta e armazenagem de dados de entrada para a revisão, processando-se mediante levantamento das publicações existentes sobre o assunto ou problema em estudo, seleção, leitura e fichamento das informações relevantes”.

Para iniciar a pesquisa com os sujeitos, foi realizada, por meio de aplicativo Teams, uma reunião com cada um dos participantes, para detalhar a proposta da pesquisa, sanar possíveis dúvidas e promover maiores esclarecimentos acerca dos objetivos da pesquisa, riscos e benefícios da participação, com vistas a possíveis ajustes que se fizessem necessários.

Em um segundo momento, também por meio da plataforma Teams, foi realizado um encontro entre a pesquisadora e cada um dos colaboradores para efetivamente realizar o relato autobiográfico, que seria transcrito em sua totalidade para fins de documentar todo o relato de cada entrevistado.

A temática principal dos relatos está centrada em dois aspectos: trajetórias acadêmica e profissional e prática docente. Sem interferir na fala dos colaboradores, a pesquisadora solicitou que cada um deles:

- Rememorasse sua história de vida enquanto estudante e profissional.
- Tratasse de sua atuação enquanto docente.
- Discorresse sobre como buscava construir os conhecimentos necessários à sua prática enquanto docente.

Os dados passaram por classificação e análise (cujo método será detalhado a seguir) e, de acordo com os resultados, geraram subsídios para esta e potencialmente para outras investigações.

4.4 Bases para a análise do conteúdo dos relatos

Assim, percebendo-se a configuração da abordagem qualitativa e sua articulação no universo da pesquisa científica, optou-se neste estudo pela inspiração na Análise de Conteúdo de Laurence Bardin, a fim de analisar e interpretar os dados coletados. Cada uma das partes do estudo contou com suas peculiaridades, tanto nos procedimentos de escolha dos participantes, como na coleta e tratamento dos dados.

Com a finalidade de responder ao problema levantado e aos objetivos que este estudo se propôs, buscou-se analisar os dados coletados através de análise categorial que, conforme Bardin (2010), consiste no desmembramento dos dados em categorias agrupadas analogicamente. No Capítulo 5 – Análise encontra-se a sistemática de elaboração, detalhando os indicadores e as categorias relacionadas.

A análise de conteúdo dos relatos dos sujeitos pesquisados em relação a seu trabalho docente buscou estabelecer uma visão acerca do ambiente educacional onde atuam, revelar a importância de compreender como o trabalho pedagógico desses sujeitos foi construído e como se articula às perspectivas individuais que moldam o cenário educacional em que estão imersos. Para isso, a análise procurou identificar as motivações, experiências e as aspirações que estruturaram a jornada formativa e as práticas desses docentes bacharéis, bem como a compreensão que possuem do seu papel e dos desafios enfrentados em seu trabalho pedagógico. Ao conduzir essa análise, vislumbrou-se a oportunidade de contribuir para discussões mais amplas no contexto abordado e fazer emergir algumas possibilidades para o desenvolvimento formativo e profissional de docentes bacharéis, sobretudo no campo da formação continuada.

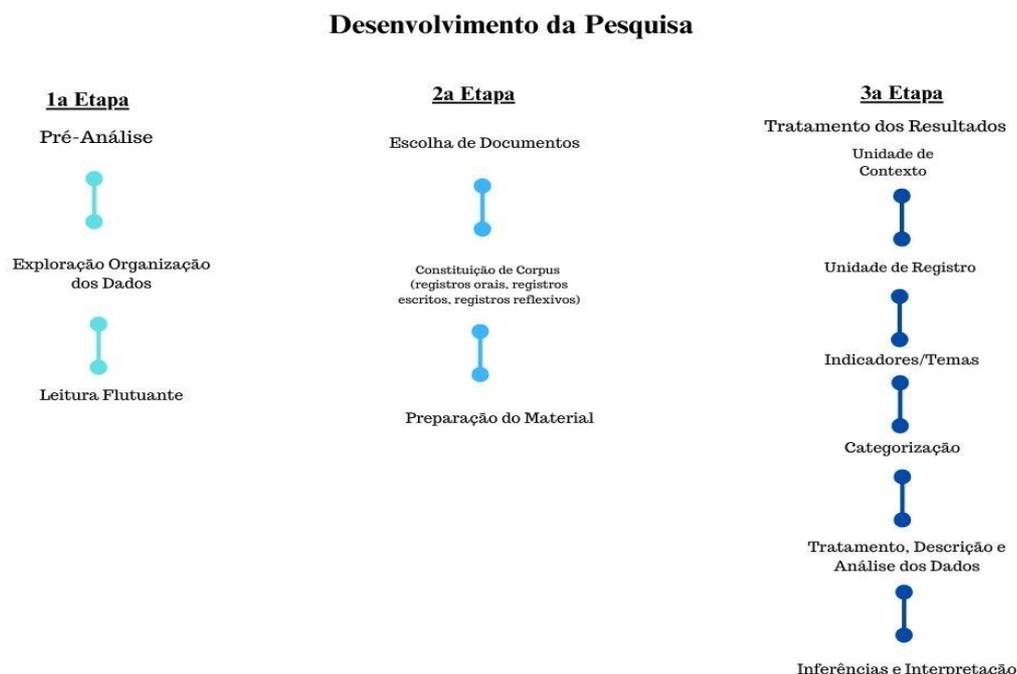
A partir da organização dos dados foi realizada a sistematização de cada relato autobiográfico, inspirada na Análise de Conteúdo de Bardin.

A Análise de Conteúdo defendida por Bardin (2010) se apresenta como um conjunto de técnicas de “análise das comunicações, que visa obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitem as inferências de conhecimentos relativos de condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens” (p. 41). É compreendida como um conjunto de instrumentos metodológicos, em constante aperfeiçoamento, que objetiva analisar diferentes aportes de conteúdo, sejam eles verbais ou não-verbais, por meio de uma sistematização de métodos empregados numa análise de dados.

O método de pesquisa nesta pesquisa foi organizado inspirado no processo de Análise de Conteúdo de Bardin (2010). Nesse sentido, criou-se uma estrutura em algumas etapas básicas que atendessem às necessidades e ao percurso específico percorrido nesta pesquisa:

1) pré-análise com exploração e organização dos dados e leitura flutuante; 2); escolha de documentos, registros e preparação do material; 3) tratamento dos resultados, com a categorização ou codificação, criação de indicadores, análise dos dados, inferências e interpretação.

Figura 2: Modelo de Técnica de Pesquisa e Análise de Dados



Fonte: Quadro de autoria própria, baseado em Bardin (2010)

É através da pré-análise que se iniciou a organização e exploração dos dados coletados para que fossem utilizados na pesquisa. Nesta primeira etapa foram sistematizadas as ideias preliminares e foi realizada uma leitura flutuante inicial desses dados. Em seguida, na segunda etapa, foram realizados procedimentos de escolha, organização dos documentos, buscando um diálogo entre eles. Nessa etapa, foi desenvolvido um processos de reformulações de objetivos e hipóteses, para ajudar na preparação para a análise do material como um todo (BARDIN, 2010). Na terceira etapa, o material organizado - dados e documentos - teve por finalidade dar suporte à criação de indicadores, a categorização ou codificação dos conteúdos das comunicações para o tratamento, estudo, descrição e análise dos dados para, por fim, realizar as inferências e interpretações, em que se buscou a

significação das mensagens, por meio da análise reflexiva e crítica, sem menosprezar o papel da intuição e da subjetividade.

Nesse processo, de acordo com Bardin (2010, p. 117), “a categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo gênero (analogia), com critérios previamente definidos”. Para tanto, é necessário realizar um *inventário* em que se faz a análise global da comunicação e das respostas dadas pelos sujeitos para isolar os principais elementos presentes e, posteriormente, realizar a *classificação* desses elementos, aglutinando-os dentro das categorias, por similaridade.

Desse modo, para a análise desse estudo, buscou-se identificar e agrupar as unidades de significado na aproximação de dados convergentes. Cada questão deu origem a um indicador (I₁, I₂, I₃, etc.). Para cada indicador foram estabelecidas, por meio de inventário, as respectivas categorias (C₁, C₂ etc) como será apresentado no Capítulo 5, que trata da análise.

A definição das categorias e análise categorial se pautaram no desmembramento seguido de agrupamento ou reagrupamento temático das unidades de registro do texto, gerando indicadores. Desse modo, a repetição de palavras e/ou termos foi uma das estratégias adotadas no processo de codificação para serem criadas as unidades de registro e, posteriormente, as categorias de análise iniciais (BARDIN, 2010).

A validade do que se encontra na pesquisa é resultante de uma coerência intersistemática entre essas fases, cujo rigor na organização da investigação evita ambiguidades e se constitui como uma premissa fundante. Aqui, a descrição analítica vem consubstanciar o estudo aprofundado, orientado pelas questões norteadoras e referenciais teóricos (MOZZATO; GRZYBOVSKI, 2011).

CAPÍTULO 5. ANÁLISE

5.1 Sujeitos da pesquisa

A pesquisa foi realizada com três sujeitos, bacharéis com formação acadêmica inicial em Ciências Contábeis (um sujeito) e Secretariado Executivo (dois sujeitos), como detalhado no **Quadro 1**: Perfil dos professores participantes da pesquisa, apresentado anteriormente, no Capítulo 4. Aspectos Metodológicos:

5.2 Método de Análise

A análise dos relatos autobiográficos foi inspirada nos princípios da Análise de Conteúdo de Bardin (2010), adaptada para extrair, codificar e interpretar as nuances dessas narrativas, revelando como os sujeitos construíram suas identidades profissionais e enfrentaram os desafios inerentes à prática pedagógica. Esses relatos foram conduzidos de forma a permitir que os colaboradores falassem livremente, mas houve a definição inicial de algumas questões orientadoras, para contextualizar e conduzir as temáticas, e que ajudaram os sujeitos a resgatarem suas memórias em relação à sua trajetória de formação e atuação docente, bem como refletir sobre a visão que possuem acerca dos conhecimentos que consideram importantes para sua prática e sobre o que poderiam ainda desejar desenvolver para melhorar a sua formação.

Nos relatos autobiográficos desses docentes foram destacados temas recorrentes, palavras, frases, emoções subjacentes e as estratégias adotadas na busca por conhecimentos que são considerados essenciais para a prática docente. O mergulho nesse processo analítico teve por objetivo perceber não apenas as histórias individuais, mas também as conexões entre os relatos, contribuindo assim para uma compreensão mais profunda dessas jornadas docentes e suas implicações para esta pesquisa. O objetivo geral estabelecido foi perceber como se dá a construção dos conhecimentos necessários à docência por bacharéis docentes, por meio da identificação dos saberes mobilizados em sua prática profissional, implicados às demandas da Educação Profissional de Jovens e Adultos.

Para examinar, analisar e compreender o significado subjacente do conteúdo textual coletado, a estratégia inspirada no método escolhido consistiu em desenvolver indicadores e categorias de análise, por meio do destaque de palavras, frases ou elementos presentes nos textos, que pudessem fornecer pistas para desenvolver os temas relevantes para as análises.

Na sistematização final do método de análise, esses indicadores/temas foram a base para identificar os aspectos mais relevantes do conteúdo e guiaram o processo de categorização.

Sobre a relevância do tema para a análise, Bardin (2010, p. 131) afirma que “Fazer a análise temática consiste em descobrir os ‘núcleos de sentido’ que compõem a comunicação, e cuja presença, ou frequência de aparição podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido”. Desse modo, o tema, estabelecido *a priori* e/ou identificado nos relatos, pode ser considerado como a espinha dorsal para realizar a Análise de Conteúdo. Bardin (2010, p. 131) afirma que “(...) a noção de tema, largamente utilizada em análise temática, é característica da análise de conteúdo”. Nesse sentido, o tema, enquanto “unidade de significação” ajuda a guiar o processo de análise, a extrair significados dos textos, possibilita a interpretação contextual e facilita a comunicação dos resultados. Segundo Franco (2007, p. 43), “O Tema é considerado como a mais útil unidade de registro, em análise de conteúdo. Indispensável em estudos sobre propaganda, representações sociais, opiniões, expectativas, valores, conceitos, atitudes e crenças”. A relevância do tema para a Análise de Conteúdo envolve vários aspectos, como ajudar a determinar o foco da análise, direcionar a identificação de padrões e tendências, bem como dar suporte à interpretação contextual.

As categorias são agrupamentos organizados que representam os conceitos ou temas comuns emergentes do conteúdo. Neste processo de adaptação da Análise de Conteúdo, cada categoria buscou representar uma dimensão ou aspecto do conteúdo que foi analisado. A categorização agrupou unidades de registro (segmentos de texto, como frases ou parágrafos) que deveriam ser excludentes entre si, para distinguir, classificar e agrupar essas unidades de acordo com características distintas, com base nas diferenças identificáveis entre elas. Cada categoria representou um conjunto de temas ou características que destacaram tanto os elementos únicos quanto as variações presentes no material de análise, para compreender as tendências, as variações e os padrões que emergem dos dados coletados. As categorias podem ser pré-determinadas, ou *a priori* (quando o pesquisador tem uma ideia inicial das categorias possíveis), ou emergentes (quando emergem do discurso). Na presente análise, a ênfase recaiu sobre as categorias que emergiram dos relatos, mas partindo de ideias e fios condutores (as questões orientadoras) que foram definidas inicialmente, por meio dos objetivos da pesquisa. Nesse sentido, à medida que mais unidades de registro foram identificadas e analisadas, as categorias evoluíram para se ajustar e refletir com maior precisão os padrões subjacentes presentes no conteúdo dos relatos.

O processo de desenvolvimento de indicadores/temas e categorias envolveu etapas como a familiarização com o material coletado, a identificação de padrões e a codificação do

conteúdo. Isso requereu uma compreensão do contexto e a capacidade de modificar as categorias à medida que a análise avançava. Em resumo, o desenvolvimento de indicadores/temas e categorias, inspirado na Análise de Conteúdo de Bardin (2010), consistiu em um processo analítico que deu suporte para identificar e organizar os elementos mais relevantes e significativos dos relatos, para realizar as reflexões necessárias à luz da compreensão de como as concepções de educação e as práticas são percebidas pelos docentes bacharéis, sem formação específica na área da educação, observando os relatos que contêm as representações enquanto professores e a construção do seu trabalho pedagógico.

Para análise desses relatos foram consideradas as unidades de contexto e de registros. A unidade de contexto, na Análise de Conteúdo, é fundamental para que possa ser estabelecido um pano de fundo, que ajudará a desenvolver uma compreensão acerca do que a pesquisa busca conhecer. De acordo com Franco (2007):

A Unidade de Contexto é a parte mais ampla do conteúdo a ser analisado, porém, é indispensável para a necessária análise e interpretação dos textos a serem decodificados (tanto do ponto de vista do emissor, quanto do receptor) e, principalmente, para que se possa estabelecer a necessária diferenciação dos conceitos de “significado” e de “sentido”, os quais devem ser consistentemente respeitados, quando da análise e interpretação das mensagens disponíveis (p. 47).

"Significado" e "sentido" são termos estreitamente ligados, ainda que apresentem distinções. Assim, para uma análise de conteúdo em relatos é essencial estabelecer certos parâmetros. O termo "significado" está associado, de forma geral, à interpretação literal ou denotativa de uma palavra, expressão ou ideia, que pode ser encontrada em dicionários, por exemplo. Esse significado é compartilhado e amplamente aceito dentro de uma língua ou cultura, mas é preciso levar em consideração que o significado de uma palavra, expressão ou ideia também vai ser aplicado, entendido ou interpretado de acordo com as condições socioculturais dos sujeitos envolvidos em um processo de comunicação. “Sentido” refere-se à interpretação, emoção ou impressão pessoal associada a uma unidade linguística ou conceito enunciado nos relatos. O sentido envolve a compreensão contextual, nuances emocionais e conotações que vão além do significado literal e podem variar de pessoa para pessoa, dependendo das experiências, valores e perspectivas individuais. Pode haver diferentes sentidos associados a uma mesma palavra ou frase, com base no contexto pessoal em que essas unidades são expressas.

Portanto, é relevante que o pesquisador elabore um panorama-base do contexto do qual parte a sua investigação, para que tenha definido um foco em direção às suas inquietações, “uma vez que as análises das mensagens podem variar, sensivelmente, segundo as diferentes e diversificadas dimensões de uma unidade de contexto” (FRANCO, 2007, p. 48). Da mesma forma, essa contextualização também é relevante para a Análise de Conteúdo para permitir uma compreensão mais profunda das mensagens dos sujeitos, no sentido de evitar generalizações superficiais e interpretações equivocadas do olhar desses docentes sobre o sentido e significado acerca do tema proposto.

As unidades de registros são derivadas das unidades de contexto, como referenciais básicos para a decodificação e análise das mensagens emitidas pelos sujeitos pesquisados. As unidades de registro são as menores partes que aparecem nos relatos. Representam os elementos mais básicos que devem ser codificados e categorizados durante o processo de análise e podem variar em termos de tamanho e extensão, podendo ser frases, parágrafos, sentenças ou palavras, ou mesmo um tema (BARDIN, 2010, p. 130), dependendo da abordagem e dos objetivos da análise. A unidade de registro é um elemento básico da Análise de Conteúdo de Bardin (2010), que ajuda a identificar e agrupar os padrões, temas, conceitos e percepções presentes no conteúdo das comunicações, identificando palavras e temas recorrentes que emergem do material analisado para representar os resultados das categorias propostas. Segundo Bardin (2010), para realizar a análise dos relatos é preciso levar em conta que a unidade de registro:

É a unidade de significação a codificar e corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade de base, visando a categorização e a contagem frequencial. A unidade de registro pode ser de natureza e de dimensões muito variáveis. Reina uma certa ambiguidade no que respeita aos critérios de distinção das unidades de registro. Efectivamente, executam-se certos recortes a nível semântico, o “tema”, por exemplo, enquanto outros são feitos a um nível aparentemente linguístico, como por exemplo, a “palavra” ou a “frase”.

Com base nas estratégias adotadas para a adaptação do método, as análises dos relatos partiram de indicadores/temas que geraram as categorias, para realizar uma contextualização que orientou os recortes temáticos dos relatos “em ideias constituintes, em enunciados e em proposições portadoras de significações isoláveis” (BARDIN, 2010, p. 131). As unidades menores, ou "recortes temáticos", articuladas com as categorias, foram destacadas para permitir a análise das diferentes dimensões e aspectos expressos nos relatos dos sujeitos,

buscando por significados que os participantes desejavam comunicar. Isso inclui analisar as ideias básicas das mensagens, como uma opinião, uma observação, a expressão de uma emoção, as palavras, expressões ou termos que se repetiam; enunciados completos ou fragmentados que expressavam ideias comuns ou divergentes, relacionadas às categorias definidas e ou emergentes. A tabela abaixo apresenta esses indicadores/temas e as categorias que foram desenvolvidas para realizar as análises:

Quadro 3 – Indicadores/Temas e Categorias

Indicadores/Temas	Categorias
1. Área de Formação	Cat 1 – área correlata à docência atual. Cat 2 - área idêntica à docência atual. Cat 3 – área distinta da docência atual.
2. Motivação e interesses para atuar na docência	Cat 1 – necessidade de exercício de atividade remunerada. Cat 2 – inspiração em atividades exercidas por colegas de formação. Cat 3 – inclinação para docência.
3. Percepção geral dos professores acerca da sua formação original	Cat 1 – formação relevante para a prática e construção de saberes docentes. Cat 2 – formação parcialmente relevante para a prática e construção de saberes docentes. Cat 3 – formação insuficiente para a prática e construção de saberes docentes.
4. Formação na constituição dos conhecimentos usados na prática docente	Cat 1 – reconhecimento da importância da formação inicial na constituição da profissionalização docente. Cat 2 – reconhecimento da importância da formação continuada na constituição da profissionalização docente. Cat 3- reconhecimento da importância da formação em serviço na constituição da profissionalização docente.
5. Conhecimentos necessários para a docência que o professor (a) não construiu na formação	Cat 1 - falhas ou ausências de conhecimentos conceituais que os professores não adquiriram durante a formação, abrangendo aspectos como os conceitos, teorias, metodologias de ensino e práticas pedagógicas específicas da área de conhecimento. Cat 2 - habilidades práticas essenciais à docência que não foram desenvolvidas durante a formação, como a falta de treinamento em estratégias de ensino-

	<p>aprendizagem, gestão de sala de aula, uso de tecnologias educacionais, entre outras competências relevantes para a atuação do professor em sala de aula.</p> <p>Cat 3 - carências de conhecimentos específicos relacionados à didática que não foram desenvolvidos durante a formação, como abordagens pedagógicas, teorias de aprendizagem, planejamento pedagógico e métodos de avaliação.</p>
<p>6. Fontes para a construção do conhecimento necessário à prática docente</p>	<p>Cat 1- formação acadêmica dos professores, que abrange cursos de graduação em licenciaturas ou em bacharelados, bem como em pós-graduação em diferentes áreas.</p> <p>Cat 2 - fontes de conhecimento que os professores adquirem ao longo de sua experiência profissional, durante o trabalho em sala de aula, a troca de experiências com colegas e o desenvolvimento individual de estratégias pedagógicas para lidar com desafios e situações diversas no contexto educacional.</p> <p>Cat 3 - fontes de conhecimento que os professores buscam fora da formação acadêmica e da experiência profissional, como a leitura de livros, artigos e pesquisas científicas na área da educação, além da participação em seminários, congressos e formações continuadas.</p>
<p>7. Satisfação com a atividade docente</p>	<p>Cat 1 - fatores que motivam os professores em sua atividade docente, como a paixão pelo ensino, o interesse em contribuir para o desenvolvimento dos alunos, o senso de realização pessoal ao ver o progresso dos estudantes e o reconhecimento do valor do trabalho educacional na sociedade.</p> <p>Cat 2 - desafios e frustrações enfrentados pelos professores em sua atividade docente, como a falta de recursos e infraestrutura, a sobrecarga de trabalho e a dificuldade em lidar com a complexidade</p>

	<p>da sala de aula.</p> <p>Cat 3 - suporte institucional e valorização profissional que os professores recebem por parte da instituição educacional e da sociedade em geral, como valorização salarial, oportunidades de capacitação e desenvolvimento profissional, suporte administrativo para lidar com questões burocráticas, reconhecimento do papel do professor.</p>
--	---

Assim, as análises foram realizadas de acordo com a decupagem do conteúdo dos relatos, considerando esses indicadores/temas e as categorias geradas, como detalhado a seguir.

5.2.1 Indicador/Tema: Área de formação dos sujeitos pesquisados

Cat 1 – área correlata à docência atual.

Cat 2 - área idêntica à docência atual.

Cat 3 – área distinta da docência atual.

De acordo com o que foi identificado nos relatos, os docentes P2 e P3 não possuem formação inicial específica em licenciaturas relacionadas à docência atual, nem realizaram estudos específicos na área pedagógica posteriormente. Contudo, os conteúdos técnicos que lecionam possuem relação com as formações como bacharéis, como é possível identificar na tabela no **Quadro 1**: Perfil dos professores participantes da pesquisa.

O docente P3, ao falar de sua formação, identificou e destacou como relevantes as práticas do dia a dia, sem fazer referência à necessidade de dar continuidade à formação em áreas relacionadas à pedagogia:

O conhecimento eu tento buscar de acordo com as demandas da sala de aula, óbvio que com base no objetivo da instituição [...] as práticas da instituição, a cultura, enfim. É saber de toda a teoria, digamos assim, da instituição, quais são seus objetivos, o plano de curso, plano de aula e, com base nisso, tentar entender quais as necessidade do aluno (P3, relato, 2023).

Já o docente P2, ao ser questionado se sentia falta de uma licenciatura em sua prática em sala de aula, declarou:

Não necessariamente a licenciatura. Eu acho que a gente pode fazer outros cursos que agreguem conhecimento, que a gente possa trazer para sala de aula. (P2, relato, 2023).

O docente P1 declarou estar cursando pedagogia, já no último semestre. Em seu relato, conferiu relevância dessa nova graduação para seu trabalho, destacando a possibilidade de ampliação dos conhecimentos e também identificando que essa formação pode conferir um maior reconhecimento de sua capacidade como docente:

E porque eu busquei a pedagogia? Para me fortalecer. Para fortalecer meu conhecimento. E para respaldar também. Porque, às vezes, as pessoas, porque você não tem pedagogia, você não é um professor capaz. Então, é além de ter conhecimento sobre a área na qual atuo. [...] estou tendo a oportunidade de ver as teorias nas práticas. Nas relações. Do que eu vi nas teorias, eu já atuo na prática diária. Então, eu não tenho dificuldade em desenvolver a pedagogia, porque eu já faço setenta, oitenta por cento dela. Então, eu não tenho dificuldade (P1, relato, 2023).

Observa-se que P1 identificou duas dimensões que considerou importantes ao procurar realizar a graduação em pedagogia: ampliação dos conhecimentos na área de educação e o reconhecimento da sua capacidade como docente. No entanto, ao mesmo tempo, P1 concluiu que sua prática diária já corresponde em grande parte às teorias estudadas no curso de pedagogia, o que pode configurar uma contradição. É preciso analisar mais profundamente até que ponto esse trabalho pedagógico realizado na prática diária é capaz de suprir as necessidades formativas do docente que não possui formação específica na área pedagógica. Depreende-se do relato que, no mínimo, P1 conseguiu reconhecer, nos conteúdos do curso, que já atuava de forma intuitiva em acordo com as teorias pedagógicas estudadas. Isso, ao contrário de confirmar que não há necessidade de estudos específicos, aponta, ao contrário, para a necessidade do aprofundamento dos estudos para além do simples reconhecimento de que suas práticas diárias estão de acordo com algumas teorias. A percepção de que a experiência diária é suficiente para garantir a qualidade do trabalho pedagógico pode se tornar um obstáculo para o desenvolvimento e aprofundamento do trabalho docente. A busca contínua por formação possibilita que os docentes reflitam sobre suas ações, estabeleçam discussões relevantes, tenham a oportunidade de construir conhecimentos mais sólidos e sejam desafiados a encontrar soluções mais fundamentadas e realistas para os desafios do processo de ensino e aprendizagem, que está em constante mudança. Freire (1992) afirma que é preciso “partir do 'saber de experiência feito' para superá-la não é ficar nele” (p. 37), em que destaca a importância do saber adquirido com a experiência como ponto de partida para constantemente estar motivado a caminhar em direção à superação, buscando aproximar saber experiencial e saber teórico para provocar a “práxis emancipadora” (FREIRE, 2002).

5.2.2 Indicador/Tema: Motivação e interesses para atuar na docência

Cat 1 – necessidade de exercício de atividade remunerada.

Cat 2 – inspiração em atividades exercidas por colegas de formação.

Cat 3 – inclinação para docência.

Em relação à motivação para atuar na docência, os relatos de P1, P2 e P3 demonstraram, inicialmente, que esses sujeitos não procuraram formações relacionadas à educação, realizando sobretudo cursos em áreas técnicas sem conexão com a docência. Em seus relatos, os sujeitos pesquisados deixaram transparecer que a docência ocorreu casualmente em sua trajetória profissional, configurando uma oportunidade de trabalho e renda, que foi abraçada naquele momento. O sujeito P1 relatou:

Fiz o curso técnico e meu segundo grau foi em secretariado. Até então, eu não tinha a pretensão, nenhum interesse em ser professor. Aliás, se tinha uma coisa que eu tinha certeza era isso: eu não queria ser professora, até porque eu não me sentia capaz para estar diante de um público dando aula.

Por outro lado, os relatos deixam transparecer que o desafio provocou o desejo de atuar na área, o que se evidencia por frases/expressões como: “o desafio para mim era maior que tudo” (P2, 2023); “a minha atuação como docente está muito voltada para o desenvolvimento pessoal”, “é o meu propósito de vida” (P3, 2023); “No primeiro momento foi muito desafiador, porque eu não conhecia a sala de aula” (P1, 2023). Nota-se que a palavra “desafio” é recorrente nas comunicações, o que pode significar que os professores pesquisados enfrentaram e enfrentam dificuldades significativas em sua prática docente, sendo confrontados com obstáculos que precisam ser superados para que possam desenvolver suas atividades enquanto profissionais da educação.

5.2.3 Indicador/Tema: Percepção geral dos professores acerca da sua formação original

Cat 1 – formação relevante para a prática e construção de saberes docentes.

Cat 2 – formação parcialmente relevante para a prática e construção de saberes docentes.

Cat 3 – formação insuficiente para a prática e construção de saberes docentes.

A percepção dos professores emergiu de forma difusa nos relatos, quando se tratava de

relacionar os conteúdos e referenciais de conhecimento desenvolvidos em sua formação original. De acordo com os relatos, quase todo conjunto dos conhecimentos pedagógicos desses professores foi construído durante o exercício profissional. Em função da fluidez e espontaneidade dos relatos, é importante apresentar de forma mais sistemática o panorama da formação original desses docentes e sua relação ao contexto pedagógico:

P1 relatou que “é graduada em secretariado executivo trilingue e MBA em Gestão Empresarial e Marketing”, realizado logo após a graduação. Iniciou sua prática em sala de aula quase sem nenhuma formação voltada para o trabalho pedagógico, a não ser “uma carga horária de metodologia de pesquisa de trezentos e sessenta horas”, que, segundo afirma: “[...] me habilitava a dar aula [...]”.

P2 relatou que possui graduação em “secretariado executivo” e que logo em seguida fez a “pós-graduação em Administração de Recursos Humanos”. Fez outros cursos, mas em áreas não relacionadas com a educação, como graduação em Moda.

P3, em seu relato, referiu-se à sua formação inicial em Ciências Contábeis, que abandonou para fazer o curso técnico em Eletrotécnica. Finalizou o curso técnico e retornou para concluir a graduação em Ciências Contábeis.

Percebe-se que seria necessário aproximar e aprofundar as reflexões sobre os percursos formativos vivenciados originalmente por esses docentes, principalmente no que se refere aos conhecimentos necessários ao trabalho pedagógico. Ao serem questionados sobre a relevância desse processo formativo original, os docentes, de forma geral, procuraram deixar claro que conseguiram e conseguem realizar seu trabalho pedagógico, mesmo sem uma formação específica em educação. Com exceção de P1, que buscou realizar uma graduação em pedagogia, os demais docentes não declararam objetivamente perceber ou sentir necessidade de buscar outros conhecimentos mais específicos no campo da educação, como realizar cursos ou licenciaturas na área, embora relatassem episódios em que enfrentaram dificuldades para lidar com situações difíceis no exercício do trabalho docente, como veremos a seguir, contextualizado pelo próximo indicador tema.

5.2.4. Indicador/Tema: Formação na constituição dos conhecimentos usados na prática docente

Cat 1 – reconhecimento da importância da formação inicial na constituição da profissionalização docente.

Cat 2 – reconhecimento da importância da formação continuada na constituição da profissionalização docente.

Cat 3- reconhecimento da importância da formação em serviço na constituição da profissionalização docente.

O indicador/tema e suas categorias derivadas foram estruturadas apoiadas nos relatos dos docentes, que declararam que foi possível desenvolver o trabalho pedagógico mesmo com as lacunas formativas identificadas na formação inicial e, provavelmente, com a ausência de conhecimentos teóricos, metodológicos e conceituais sistematicamente construídos. Observa-se também, nesse sentido, não haver menção, por parte de P2 e P3, de participação em cursos de formação continuada, sendo P1 o único sujeito da pesquisa que buscou dar continuidade à sua formação em educação, cursando a graduação em pedagogia.

Para tentar compreender um pouco mais essa condição complexa em relação às diversas possibilidades de formação para o professor, Nóvoa (2002) considera as seguintes problematizações acerca da formação para desenvolver o conhecimento profissional para exercer o trabalho pedagógico, afirmando que é difícil definir e delimitar os contornos das formações para o desenvolvimento profissional:

Não é fácil definir o conhecimento profissional: tem uma dimensão teórica, mas não só teórico; tem uma dimensão prática, mas não é apenas prático; tem uma dimensão experiencial, mas não é unicamente produto da experiência. Estamos perante um conjunto de saberes, de competências e de atitudes *mais* (e este *mais* é essencial) a sua mobilização numa determinada acção educativa. Há um certo consenso quanto à importância desse conhecimento, mas há também uma enorme dificuldade na sua formalização e conceptualização. Ponho como hipótese de trabalho que ele depende de uma reflexão prática e deliberativa (p. 27).

Nóvoa (2002) também coloca importantes questões para reflexão, ao relacionar a vida profissional dos professores à sua condição enquanto pessoas. É relevante considerar que essas foram as oportunidades que se apresentaram na vida dessas pessoas em seu percurso para se tornarem professores. Não se trata, aqui, de enxergar esses processos de profissionalização dos docentes apenas pelo viés do caminho único, mas considerar a diversidade de condições, de oportunidades e de obstáculos presentes em cada trajetória:

Urge por isso (re)encontrar espaços de interacção entre dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriarem-se dos seus processos de formação e darem-lhe um sentido no quadro das suas histórias de vida.

[...]

Importa assim procurar uma coerência entre as concepções e as práticas. E ter consciência de que falar de formação é falar de diversos poderes que aí se confrontam e do modo como eles se articulam (p. 62).

Nota-se, nos relatos, que os docentes conferiram grande destaque às experiências, aos desafios vencidos e aos saberes construídos no dia a dia do trabalho docente, que são essenciais para a profissão, mas pouco falaram sobre a necessidade de estudar e aprofundar outras formas de saberes, como os conhecimentos teóricos elaborados e a compreensão da importância das competências necessárias para a execução desse trabalho. Em alguns relatos, encontramos afirmações que apontaram para uma certa desvalorização da necessidade de formações voltadas para a construção desses conhecimentos específicos. No entanto, é preciso não estabelecer uma relação tecnicista para a formação docente, em que pode-se considerar a simples acumulação de conhecimentos como suficiente para dar conta das complexidades do trabalho pedagógico, como alerta Nóvoa (2002):

A formação não se constroi por acumulação (de curso, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência (p. 57).

Assim, com base nas percepções dos docentes em relação ao resultado de suas formações na constituição dos conhecimentos usados na prática docente – a formação inicial, a continuada e a formação em serviço - essas reflexões são importantes para que possam compreender qual o propósito de seu trabalho pedagógico e quais as suas necessidades enquanto profissionais atuantes em sala de aula. Antes mesmo da proposta de uma formação continuada, é preciso desenvolver um olhar sobre o significado do desenvolvimento profissional, tanto para a vida do docente, como para reconstruir os sentidos do trabalho docente.

5.2.5 Indicador/Tema: Conhecimentos necessários para a docência que o professor (a) não construiu na formação

Cat 1 - falhas ou ausências de conhecimentos conceituais que os professores não adquiriram durante a formação, abrangendo aspectos como os conceitos, teorias, metodologias de ensino e práticas pedagógicas específicas da área de conhecimento.

Cat 2 - habilidades práticas essenciais à docência que não foram desenvolvidas durante a formação, como a falta de treinamento em estratégias de ensino-aprendizagem, gestão de sala de aula, uso de tecnologias educacionais, entre outras competências relevantes para a atuação do professor em sala de aula.

Cat 3 - carências de conhecimentos específicos relacionados à didática que não foram desenvolvidos durante a formação, como abordagens pedagógicas, teorias de aprendizagem, planejamento pedagógico e métodos de avaliação.

É interessante observar que os docentes falaram muito pouco em seus relatos sobre as

dificuldades encontradas para aplicar conhecimentos conceituais ou conhecimentos voltados para a didática, planejamento e métodos de avaliação, entre outros conhecimentos relacionados à formação docente. Percebe-se que a leitura que fizeram de suas dificuldades para realizar o trabalho docente centrou-se, sobretudo, nos obstáculos relacionados a questões emocionais, no preparo (ou na falta dele) para enfrentar os desafios de lidar com público e a falta de recursos materiais, como destacado nas seguintes falas de P1:

[...] eu não tinha nenhuma pretensão, nenhum interesse em ser professora. Aliás, se tinha uma coisa que eu tinha certeza é que eu não queria ser professora, até porque, eu não me sentia capaz de estar diante de um público dando aula (relato, 2023).

P1 também destacou as emoções que envolveram suas primeiras experiências enquanto docente:

Quando eu cheguei pra dar aula eu tremia toda. A voz era frágil, mas eu eu enfrentei, e era uma turma de graduação. Então, eu comecei já na graduação. E nas primeiras aulas, as meninas já sabiam que eu estava ali tentando me desenvolver. Então elas foram bem legais comigo (relato, 2023).

Já o destaque de P2, quanto a desafios e dificuldades, centrou-se, particularmente, na avaliação dos recursos disponíveis:

Hoje, eu sinto falta de recursos na sala de aula. O público da gente é um público muito jovem, muito sedento de novidade, é um público que gosta muito de tecnologia. E as próprias atividades que a gente propõe precisam desse recurso tecnológico (relato, 2023).

Ao lado dessas questões, também pareceu haver uma crença de que existe uma dicotomia entre os conhecimentos e saberes construídos na prática diária e os conhecimentos que podem ser desenvolvidos por meio de formações específicas no campo da educação:

De forma remunerada, a minha primeira experiência foi no SENAC, onde eu dei aula principalmente para jovens e adolescentes que tinham de quatorze a vinte e quatro anos, que são jovens aprendizes. Foi uma experiência interessante porque eu pude aplicar de fato tudo que eu tinha visto na parte prática e notei a diferença de você ser um docente de livros, de teoria, como acontece muito na academia. É você ser um docente do que a gente chama de chão de fábrica, que é aquele que realmente praticou (P3, relato, 2023).

É evidente que, como assinalado anteriormente, as questões “mais pessoais”, emocionais e

as subjetividades dos docentes, bem como questões situadas no âmbito da infraestrutura, dos recursos materiais e tecnológicos são importantes e fazem parte das discussões que permeiam o trabalho pedagógico, assim como, a percepção de que as experiências cotidianas são relevantes e também fazem parte da construção do conjunto de saberes necessários ao trabalho docente, mas estes são enunciados que se destacam nos relatos, em comparação com outros elementos igualmente importantes, nos campos do conhecimento e dos saberes docentes. Em poucas passagens, nos relatos dos docentes, observamos referências, por meio de palavras ou expressões, a dimensões como: processos de avaliação, métodos e metodologias de ensino e aprendizagem ou sobre a percepção do resultado de suas práticas pedagógicas para os alunos envolvidos. Nesse sentido, Tardif (2000) busca estabelecer uma compreensão ampla sobre qual seria o conjunto de saberes necessários ao trabalho docente, a qual chamou de “epistemologia da prática profissional”:

Eis aqui essa definição: chamamos de epistemologia da prática profissional o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas. Damos aqui à noção de “saber” um sentido amplo, que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes, isto é, aquilo que muitas vezes foi chamado de saber, saber-fazer e saber-ser (p. 13).

5.2.6. Indicador/Tema: Fontes para a construção do conhecimento necessário à prática docente

Cat 1- formação acadêmica dos professores, que abrange cursos de graduação em licenciaturas ou em bacharelados, bem como em pós-graduação em diferentes áreas.

Cat 2 - fontes de conhecimentos que os professores adquirem ao longo de sua experiência profissional, durante o trabalho em sala de aula, a troca de experiências com colegas e o desenvolvimento individual de estratégias pedagógicas para lidar com desafios e situações diversas no contexto educacional.

Cat 3 - fontes de conhecimentos que os professores buscam fora da formação acadêmica e da experiência profissional, como a leitura de livros, artigos e pesquisas científicas na área da educação, além da participação em seminários, congressos e formações continuadas.

A formação acadêmica dos professores já foi bastante discutida nos itens anteriores, mas vale ressaltar outras fontes de conhecimento que se apresentaram ou não nos relatos, como a troca de experiências com colegas, o desenvolvimento autodidata de estratégias pedagógicas. Contudo, em nenhum momento citaram leituras, participação em eventos e formações específicas no campo da educação.

A respeito de experiências que surgiram ao longo da trajetória profissional, que

provocaram o acionamento de conhecimentos diversos, desde de preparação de aula até a atuação como docente, P1 destaca que, quando decidiu que iria se envolver com a docência, pediu a uma professora para ser sua monitora, o que possibilitou uma oportunidade para dar aulas:

[...] inicialmente, eu comecei a pedir a uma professora, que foi minha professora também, para eu estar na sala de aula com ela como monitora. Eu ia sem ganhar nada, à noite, depois do meu trabalho. Aí eu disse a ela que eu tinha um texto legal para dar no curso. Ela me pediu para ver o texto e, quando eu mostrei, ela disse assim: prepare a aula que você vai dar amanhã (relato, 2023).

Porém, de forma geral, não são encontradas nos relatos muitas informações sobre como esses docentes desenvolveram seus conhecimentos. A maior parte dos relatos se concentrou na experiência profissional durante o cotidiano da sala de aula.

5.2.7. Indicador/Tema: Satisfação com a atividade docente

Cat 1 - fatores que motivam os professores em sua atividade docente, como a paixão pelo ensino, o interesse em contribuir para o desenvolvimento dos alunos, o senso de realização pessoal ao ver o progresso dos estudantes e o reconhecimento do valor do trabalho educacional na sociedade.

Cat 2 - desafios e frustrações enfrentados pelos professores em sua atividade docente, como a falta de recursos e infraestrutura, a sobrecarga de trabalho e a dificuldade em lidar com a complexidade da sala de aula.

Cat 3 - suporte institucional e valorização profissional que os professores recebem por parte da instituição educacional e da sociedade em geral, como valorização salarial, oportunidades de capacitação e desenvolvimento profissional, suporte administrativo para lidar com questões burocráticas, reconhecimento do papel do professor.

Ao analisarmos os relatos, podemos destacar que todos os sujeitos pesquisados remeteram à importância do trabalho com docência para suas vidas. Os sujeitos falaram com orgulho de suas trajetórias e das estratégias que precisaram acionar para estarem neste lugar, como tomar iniciativa para se aproximarem do espaço docente para buscar uma oportunidade, como relata P1 sobre como ocorreu seu início nesse trajeto: “comecei a pedir a uma professora, que foi minha professora, para estar em sala de aula com ela e ser sua monitora” (relato, 2023). P1 conta que apresentou um texto relacionado ao conteúdo das aulas e isso motivou a professora a fazer o convite para que preparasse e ministrasse aulas. P1, ao narrar esse episódio, enfatizou que essa iniciativa fez com que tomasse coragem para sair do âmbito do trabalho administrativo e se envolvesse com a docência. No seu relato, P1 deixou transparecer que a instituição foi motivadora e incentivou essa migração para docência de diversas formas e em

diferentes momentos. Porém, não mencionou nenhuma situação em que a instituição ofereceu oportunidades de formação, como cursos ou formação continuada. No entanto, deixa claro que recebe o apoio de colegas e dos gestores em relação à sua postura como profissional que deseja aprender, entendendo que essa relação é uma fonte de motivação para continuar na docência, buscando “construção e amadurecimento”:

Eu acho que o papel do professor na educação profissional é bem esse, de você ser humilde para olhar para o outro, tanto o aluno como seu colega, que está ali no mesmo nível, tentando aprender, trocando, ajudando, apoiando. Isso eu acredito que faz muita diferença e eu tenho retorno disso, não só pelos alunos, mas tenho retorno dos colegas e dos gestores, inclusive (relato, 2023).

P3 deu muita ênfase à sua relação com os alunos, afirmando que sua atuação como docente está relacionada ao “propósito de vida que é ajudar pessoas e instituições a crescerem” e afirmou que é isso que a/o “move dentro da educação”. Destacou também que a sua “atuação também está muito voltada para o desenvolvimento pessoal”, apesar de ter descoberto esse aspecto recentemente. Segundo seu relato, ser docente é fazer o que se ama, que é “cansativo, mas gratificante”. P3 declarou que está indo para outro trabalho na área financeira de uma empresa, mas, ao mesmo tempo afirmou que a educação é seu “propósito de vida” e que: “a sala de aula me persegue” (relato, 2023).

P2 não falou explicitamente ou especificamente sobre sua relação com a docência, em termos de satisfação ou insatisfação pessoal com o trabalho em educação, mas em seu relato demonstrou que ter possibilidade de estar em sala de aula foi uma oportunidade, palavra que repete frequentemente em seu discurso. Destacou o medo que sentiu relacionado às dificuldades em lidar com as complexidades da sala de aula, porque nunca esteve anteriormente no lugar de professor. Em sua análise das condições de trabalho, no que se refere a desafios e frustrações enfrentados em sua atividade docente, ressaltou a escassez de recursos e infraestrutura, como a falta de recursos tecnológicos e espaços profissionais simulados.

Em relação a este Indicador/Tema, não há muitas informações objetivas sobre a satisfação ou insatisfação dos docentes com a instituição e com o trabalho docente, nos aspectos mais técnicos, sociais, profissionais e políticos. Os professores falaram com mais ênfase da sua satisfação do ponto de vista de sua trajetória pessoal, enfatizando os obstáculos e desafios vencidos e, em algumas passagens, fizeram referência a indivíduos que apoiaram e possibilitaram sua iniciação na docência.

CAPÍTULO 6. PRODUTO

Embora seja reconhecida a necessidade de formação docente e do reconhecimento do seu marco legal, na prática, quando se trata de formação continuada, isso nem sempre acontece. A prática docente de professores em geral e de professores bacharéis, em particular, por vezes, apresenta lacunas no que tange à atuação desses sujeitos em sala de aula. Uma vez que esse sujeito se caracteriza pela pluralidade de saberes e experiências para seu desempenho, cabe aqui propor um programa de formação continuada permanente no SENAC Bahia. Conforme resolução RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 6 DE MAIO DE 2022, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CONSELHO PLENO, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM Formação):

Art. 6º A Formação Continuada dos professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio é entendida como componente essencial da sua profissionalização, na condição de orientadores dos estudantes nas trilhas da aprendizagem e de agentes do desenvolvimento de competências para o trabalho, visando ao complexo desempenho da prática social e laboral. Parágrafo único. A Formação Continuada destes docentes deve orientar-se pela Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Art. 7º As instituições educacionais devem promover permanente formação em serviço de seus docentes, bem como propiciar sua participação em atividades, cursos e programas externos, entre outros, os de Atualização, Aperfeiçoamento, Especialização, Mestrado e Doutorado. Parágrafo único. A Formação Continuada deve ter foco no desenvolvimento de metodologias inovadoras de ensino e aprendizagem, inclusive as que utilizam meios tecnológicos de informação e comunicação. Art. 8º Cabe aos sistemas e às instituições e redes educacionais a organização e viabilização de ações destinadas à formação continuada, nos termos da Resolução CNE/CP nº 1, de 2020.

A proposta de formação continuada busca proporcionar ao docente do SENAC a participação em processos formativos que possam promover a complementação das suas formações, com a atualização de conhecimentos, estudos e reflexões, que podem contribuir com o desenvolvimento das suas habilidades e a melhoria do seu trabalho pedagógico. Essa formação deve ser construída e desenvolvida com base em uma perspectiva crítica e reflexiva para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e deve estar articulada com uma abordagem sensível às realidades desse grupo de alunos, focada na promoção de uma aprendizagem significativa e transformadora, considerando as estratégias adotadas no cotidiano da sala de aula, por meio de métodos pedagógicos inovadores e metodologias ativas.

Segue a estrutura para uma proposta de um programa de formação continuada permanente para professores no SENAC Bahia:

I. Realizar o diagnóstico das necessidades de formação dos professores bacharéis:

Esse diagnóstico pode ser feito por meio de questionários, entrevistas e grupos de discussão, bem como processos de avaliação, com o objetivo de identificar quais áreas específicas demandam determinadas ações para suprir as necessidades formativas dos docentes.

II. Estruturação de conteúdos:

Podem surgir outros conteúdos, ao serem realizadas as análises dos dados e das avaliações com os docentes durante o diagnóstico, mas sugerem-se os seguintes conteúdos básicos para um programa de formação continuada, levando-se em consideração as análises dos dados e reflexões derivadas da presente pesquisa:

- Fundamentos da educação, com temas como teorias da aprendizagem, psicologia educacional e pedagogia.
- Metodologias de ensino, apresentando as diferentes abordagens pedagógicas e as estratégias de ensino que precisam ser estudadas e discutidas, como as metodologias ativas, além de sequências didáticas e a construção de planos de trabalho docente, abordando estratégias, técnicas e abordagens pedagógicas que devem dar suporte para planejar, organizar e ministrar as aulas com propósito e significado.
- Avaliação educacional, apresentando métodos e processos de avaliação e de acompanhamento do desempenho dos alunos.

- Princípios ético-pedagógicos, com abordagens acerca das questões éticas relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem e à relação professor-aluno.
- Tecnologias na educação, com estudos sobre os recursos e as abordagens tecnológicas que podem ser incorporadas ao processo de ensino e aprendizagem e as estratégias para seu uso didático.

III. Modalidades de formação:

A proposta do programa consiste em oferecer a formação totalmente digital, usando a internet, para atender às necessidades dos professores, com as seguintes estratégias:

- Cursos online de aprendizado à distância, de curta e longa duração, ofertados por meio de plataforma na internet. Os cursos podem ser síncronos ou assíncronos, sendo que os cursos assíncronos podem permitir flexibilidade no horário de estudos.
- Atualizações por meio de oficinas, participação em cursos de extensão e seminários ministrados por especialistas.
- Tutorias e acompanhamentos individuais, em que os professores podem receber orientação de acordo com suas necessidades específicas.

IV. Atualização periódica:

A formação continuada deve ser atualizada regularmente para acompanhar as mudanças nas demandas educacionais que ocorrem nos contextos micro e macro da educação profissional. Novos conteúdos e abordagens devem ser incorporados, conforme necessário (ver item II. Estruturação de conteúdos).

V. Avaliação e certificação:

Devem ser estruturados processos para avaliar os resultados, a eficácia da formação e fazer ajustes, conforme necessário. Nesse processo, é importante realizar o acompanhamento do desempenho dos professores em sala de aula, coletar, analisar e avaliar o feedback dos participantes das formações e analisar os resultados dessa avaliação. A avaliação dos professores deve ser realizada regularmente e, ao final de cada módulo ou formação, os participantes devem receber certificados de conclusão. Os certificados validam institucionalmente as formações e são relevantes ao reconhecer o esforço dos professores.

VI. Recursos e infraestrutura:

É importante que o SENAC Bahia disponha de recursos e infraestrutura para apoiar o programa de formação continuada, incluindo acesso às tecnologias necessárias e aos materiais adequados para o aprendizado.

VII. Parcerias externas:

A instituição pode buscar parcerias com instituições de ensino superior, especialistas em educação e outros órgãos relacionados à educação e à educação profissional para apoiar o programa de formação.

VIII. Divulgação e promoção das formações:

Os professores devem ser constantemente incentivados a participar das formações. A instituição deve procurar meios de destacar para os professores os benefícios da formação para seu desenvolvimento profissional e para a qualidade do ensino que é oferecido.

IX. Compromisso institucional:

Para que o programa de formação seja bem-sucedido, é fundamental o compromisso institucional em investir recursos financeiros, humanos e logísticos para sua implementação e manutenção ao longo do tempo. Esse programa de formação continuada deve ser permanentemente alinhado com as diretrizes institucionais, com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio e buscar contribuir para promover o desenvolvimento profissional dos docentes, o que, consequentemente, deverá causar impactos na qualidade do ensino da instituição e na formação dos estudantes.

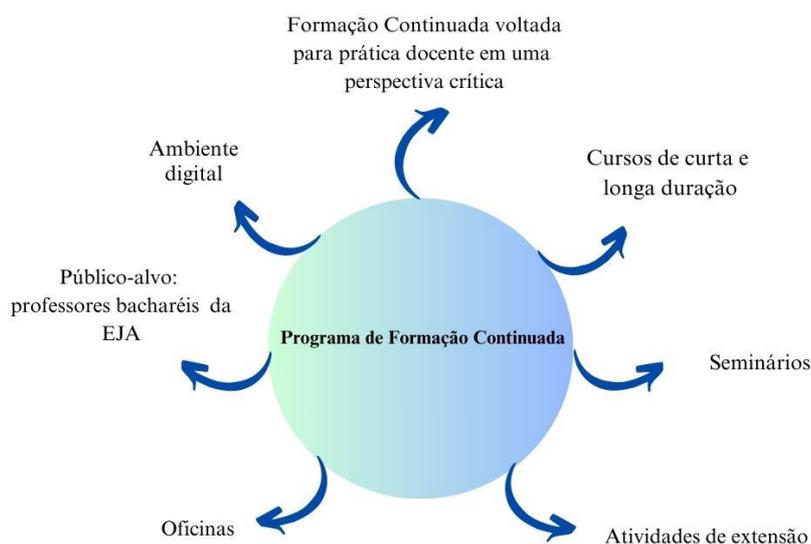


Figura 3: Programa de Formação Continuada
 Fonte: Autoria própria

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os relatos analisados demonstraram que, de forma geral, os saberes necessários à docência não foram construídos essencialmente em um percurso formal, em cursos pedagógicos específicos e em licenciaturas. Com exceção do sujeito P1 que, no momento em que apresentou seu relato, estava concluindo a graduação em pedagogia, esses sujeitos construíram seu trabalho docente à medida que os desafios iam se apresentando no cotidiano das atividades pedagógicas e na sala de aula, e os provocavam a buscar soluções.

Durante as entrevistas, optou-se por deixar que os sujeitos se manifestassem espontaneamente, por meio de relatos com mínimas interferências, apenas com provocações pontuais para denotar as narrativas. Alguns elementos relacionados ao processo de construção do trabalho pedagógico não se exprimiram concretamente nesses relatos como, por exemplo, leituras que teriam realizado, participação em eventos no campo da educação e participação em cursos e ações de formação continuada, com exceção do sujeito P1, como já assinalado,

que declarou cursar a graduação em pedagogia. O que emergiu mais fortemente dos relatos, foi a premissa de que esses sujeitos buscaram se construir como educadores nas práticas cotidianas.

Esses docentes reconheceram parcialmente suas carências de habilidades específicas e que foram muito desafiados pelos obstáculos da prática pedagógica, embora em alguns momentos não demonstrassem ter uma visão mais objetiva, profunda ou reflexiva da importância de uma formação mais específica e direcionada dentro do campo da educação. O que mais emergiu dos relatos é a presença da experiência pessoal, individualizada e cotidiana e, em alguns momentos, o contato e a interlocução com outros professores mais experientes. Além disso, surgiram relatos de adoção de algumas estratégias pedagógicas que foram aplicadas de forma mais espontânea, como inferir, com base nas experiências como discentes, que tipo de aula consideravam mais interessante e dinâmica. Em um caso específico, durante seu processo seletivo, um dos docentes planejou uma aula com o uso da música. No relato desse episódio, é possível perceber o caráter espontaneísta da experiência:

Eu dei uma aula que gosto de assistir, que é aquela aula dinâmica, com música. Na verdade, eu já aplicava o modelo sem saber. Porque eu fiz uma contextualização, coloquei uma música dentro do tema de rotinas administrativas e, a partir daí, fui desenvolvendo o conteúdo (P2, relato, 2023).

A respeito de uma abordagem espontaneísta, Freire (1989) levanta a questão de que é preciso realizar a prática docente a partir do contexto social e político dos estudantes, buscando propor as ações educativas com sentido e significado, compreendendo o cenário mais amplo. Isso não significa desconsiderar o saber que emana do senso comum, mas buscar passar por este senso comum e operar a construção do conhecimento de forma contextualizada e dialógica:

A opção realmente libertadora nem se realiza através de uma prática manipuladora nem tampouco por meio de uma prática espontaneísta. O espontaneísmo é licencioso, por isso irresponsável. O que temos de fazer, então, enquanto educadoras ou educadores, é aclarar, assumindo a nossa opção, que é política, e sermos coerentes com ela, na prática (p. 16).

No relato de P2, identificou-se que o professor acreditava que as ações docentes devem ser pensadas e executadas no sentido de tornar o aluno mais participativo e mais atuante em sala de aula. P2 também afirmou que a instituição busca esse aluno mais motivado e participativo.

Nessa sequência, P2 respondeu à seguinte pergunta feita pela pesquisadora: “Você acha que faz falta a licenciatura?”, à qual respondeu: “Eu acho que não necessariamente a licenciatura. Eu acho que a gente pode fazer outros cursos que agreguem conhecimentos, que possamos trazer para a sala de aula. O que eu sinto falta em sala de aula é de recursos”. Nesse sentido, é importante ressaltar que essa fala está inserida no contexto do relato de P2, onde não se encontraram referências à realização de cursos na área pedagógica.

É possível afirmar que um professor não se constitui apenas a partir de uma licenciatura. Existem diversos caminhos e possibilidades que, combinados, vão atingir as diferentes necessidades formativas. Inclusive, é possível tecer uma série de considerações acerca das condições e contextos em que se encontram e são oferecidas as licenciaturas no Brasil. A esse respeito, Gatti (2013-2014) observa: “Há um acúmulo de impasses e problemas historicamente construídos e acumulados na formação de professores em nível superior no Brasil que precisa ser enfrentado” (p. 36), e aprofunda essa observação:

Não contamos no Brasil, nas instituições de ensino superior, com uma faculdade, centro ou instituto que centralize a formação desses profissionais, de modo integrado, com perfil próprio, como observado em outras profissões (engenharia, medicina, direito, etc.) e, também, como ocorre em outros países, onde há unidades ou centros de formação de professores englobando todas as especialidades, com estudos, pesquisas e extensão relativos à educação, à atividade didática e as reflexões e teorias a ela associadas, nos diversos ramos do conhecimento. Pelas pesquisas abaixo citadas, no Brasil, os cursos de licenciatura mostram-se estanques entre si e, também, segregam a formação na área específica dos conhecimentos pedagógicos, dedicando parte exígua de seu currículo às práticas profissionais docentes, às questões da escola (2013-2014, p. 38).

E ainda, ao tratar da análise dos dados das pesquisas acerca dos perfis dos cursos de licenciatura realizadas pelo MEC/Inep (Brasil, 2013a, b e c – últimos dados mais detalhados disponíveis), Gatti (2013-2014) afirma:

Conforme as pesquisas citadas, embora a maioria dos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura, seja de pedagogia ou de outras áreas do conhecimento, coloque um perfil abstrato do profissional a formar, seu campo de trabalho não é tratado, não sendo, então, tomado como referência da estruturação do currículo e das disciplinas. Com isso se constata uma dissonância entre o exposto nos projetos pedagógicos e o conjunto de disciplinas oferecidas, e suas ementas. As ideias não se concretizam na formação realmente oferecida, bem como teorias e práticas não se mostram integradas (p. 39).

Podemos discutir, a partir dessas considerações, que há uma distância entre o que as graduações em pedagogia e as licenciaturas oferecem e as demandas formativas dos professores e dos contextos de ensino. No entanto, é relevante notar que a autora destaca a importância de associar a formação básica em educação a “experiências com a prática docente, iniciada na graduação e concretizada no trabalho das redes de ensino” (p. 44), revelando que essa formação básica, em um sistema formalizado de educação, permanece necessária:

Os professores desenvolvem sua condição de profissionais tanto pela sua formação básica na graduação, como por suas experiências com a prática docente, iniciada na graduação e concretizada no trabalho das redes de ensino. Mas é preciso ressaltar que esse desenvolvimento profissional parece, nos tempos atuais, configurar-se com condições que vão além das competências operativas e técnicas associadas ao seu trabalho no ensino, tornando-se uma integração de modos de agir e pensar, implicando um saber que inclui a mobilização não só de conhecimentos e métodos de trabalho, como também de intenções, valores individuais e grupais, da cultura da escola; inclui confrontar ideias, crenças, práticas, rotinas, objetivos e papéis, no contexto do agir cotidiano, com as crianças e jovens, com os colegas, com os gestores, na busca de melhor formar os alunos, e a si mesmos. Aprendizagens iniciais, básicas, para a concretização dessa configuração deveriam ser propiciadas pelas licenciaturas, em sua graduação (GATTI, 2013-2014, p. 43).

Com base nos próprios relatos dos sujeitos pesquisados, é unânime a constatação de que todos enfrentaram situações complexas para superar as dificuldades e atender às necessidades dos alunos e das instituições das quais faziam/fazem parte. Movidos pelo desejo de oferecer experiências de aprendizado significativas aos seus alunos, buscaram nas experiências pessoais, nas experiências dos colegas e nos *insights* que emergiam espontaneamente, algumas respostas para suas dúvidas e inquietações.

Os hiatos percebidos na base pedagógica dos docentes pesquisados, que se manifestam como fruto de uma formação difusa em educação – às vezes com algumas formações em outras áreas - e pautada na prática do dia a dia, não pode ser ignorada. Esses docentes reconheceram a necessidade de procurar conhecimento, estratégias e abordagens que pudessem preencher as lacunas em suas práticas em sala de aula, mas deixaram transparecer uma visão não muito objetiva, aprofundada ou reflexiva dos caminhos mais consistentes para alcançar esse preparo. A autorreflexão que demonstraram realizar está em grande parte baseada em suas experiências cotidianas e sentimentos pessoais, que frequentemente não se ampliavam para uma autorreflexão que dialogasse com uma contextualização mais ampla da sua atuação, articulada a reflexões teóricas e conceituais fundamentadas na pesquisa e em

evidências, adaptadas às necessidades sociais e culturais dos alunos, no sentido de potencializar seu desempenho e as práticas pedagógicas.

Percebe-se, assim, que algumas enunciações sugeriam que a falta de preparo inicial para enfrentar os desafios educacionais tornaram o percurso mais acidentado e que permaneceu a necessidade de um processo de formação constante, ou continuada, mas, de forma geral, esses docentes não encaminharam as suas percepções, análises e reflexões nessa direção, buscando ressaltar as experiências cotidianas como base de sua formação, minimizando a importância de formações acadêmicas em pedagogia ou licenciaturas. Mesmo o docente que buscou realizar a graduação em pedagogia, posiciona-se da seguinte forma: “Posso dizer que eu não tenho dificuldade em desenvolver a pedagogia, porque eu já faço setenta, oitenta por cento dela” (P1, relato 2023), afirmando que já realizava a maior parte do trabalho pedagógico, mesmo antes de cursar a graduação.

Como dito anteriormente, para suprir as lacunas da formação, os docentes buscaram algumas fontes de conhecimento, como a interlocução com colegas mais experientes, a busca individualizada por recursos educacionais e, em um caso, curso de graduação para desenvolver habilidades específicas. Percebe-se que é clara uma intencionalidade em suprir as lacunas, por meio de estratégias que dessem conta das dificuldades encontradas nas relações de ensino e aprendizagem, no percurso e nos desafios enfrentados em sala de aula, demonstrando que havia a disposição de explorar opções que pudessem oferecer conhecimentos e estratégias de desenvolvimento de saberes docentes. Existe uma relação essencialmente intuitiva e autodidata desses professores com o conhecimento necessário à sua prática, que revela a motivação para realizar um bom trabalho, mas também joga luz sobre a falta de formação mais consistente para o desenvolvimento de suas habilidades, conhecimentos e trabalho pedagógico, evidenciando uma articulação do trabalho em sala de aula em bases mais espontaneístas do que fundamentado em reflexões e conhecimentos historicamente, teoricamente e conceitualmente construídos.

É preciso resgatar e ressaltar que não se afirma aqui a absoluta dominância dos conhecimentos acadêmicos para as práticas bem-sucedidas do professor. Ao contrário, defende-se, aqui, que a confluência de diferentes fatores, variados e heterogêneos, podem apoiar o professor em sua trajetória, no sentido de ter “ferramentas” diversificadas, que vão ser acessadas e mobilizadas para vencer diferentes desafios:

Finalmente, os saberes profissionais são variados e heterogêneos porque os professores, na ação, no trabalho, procuram atingir diferentes tipos de objetivos cuja realização não exige os mesmos tipos de conhecimento, de competência ou de

aptidão. Dizendo de outra maneira, a prática profissional dos professores é heterogênea ou heterônoma no tocante aos objetivos internos da ação e aos saberes mobilizados. Por exemplo, quando observamos professores trabalhando em sala de aula, na presença dos alunos, percebemos que eles procuram atingir, muitas vezes de forma simultânea, diferentes tipos de objetivos: procuram controlar o grupo, motivá-lo, levá-lo a se concentrar em uma tarefa, ao mesmo tempo em que dão uma atenção particular a certos alunos da turma, procuram organizar atividades de aprendizagem, acompanhar a evolução da atividade, dar explicações, fazer com que os alunos compreendam e aprendam etc (TARDIF, 2000, p. 14).

A ausência de formação específica no campo da educação pode ter representado um obstáculo latente, e ter resultado em estratégias fragmentadas e em uma compreensão superficial das práticas docentes, tornando o caminho mais acidentado e difícil. Nesse sentido, embora esses sujeitos tenham buscado soluções para os desafios enfrentados no dia a dia da docência, por força das necessidades emergentes, é crucial reconhecer que a ausência de uma formação pedagógica formal inicial e de uma formação continuada ao longo da trajetória podem ter causado variados desdobramentos, como interpretações errôneas dos processos e das abordagens necessárias e resultado em práticas inadequadas, impactando no trabalho pedagógico e na qualidade da educação oferecida aos alunos, bem como na satisfação do docente com sua atuação e desenvolvimento profissional. Como afirma Tardif (2000):

Tanto em suas bases teóricas quanto em suas conseqüências práticas, os conhecimentos profissionais são evolutivos e progressivos e necessitam, por conseguinte, uma formação contínua e continuada. Os profissionais devem, assim, autoformar-se e reciclar-se através de diferentes meios, após seus estudos universitários iniciais. Desse ponto de vista, a formação profissional ocupa, em princípio, uma boa parte da carreira e os conhecimentos profissionais partilham com os conhecimentos científicos e técnicos a propriedade de serem revisáveis, criticáveis e passíveis de aperfeiçoamento (p. 7).

Os relatos dos docentes bacharéis pesquisados revelaram também a importância que representa um suporte institucional que pudesse oferecer a formação adequada para promover o desenvolvimento dos conhecimentos e das bases para fundamentar as práticas docentes. Esses relatos, que compõem as histórias desses professores bacharéis pesquisados, destacaram não apenas os desafios enfrentados, mas também uma realidade que evidencia a necessidade de atenção para as questões estruturais que afetam a qualidade da educação e a importância da formação continuada, tanto para docentes com formação inicial em pedagogia e nas licenciaturas, como para aqueles que não possuem essa modalidade inicial de formação, assim como para os alunos que são atendidos.

REFERÊNCIAS

ALVES, Alda Judith. **O planejamento de pesquisas qualitativas em educação**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 77, maio/1997.

ALVES, Érica Valéria; REZI, Viviane; SILVA, Caliane da Rocha. A perspectiva cidadã da educação de jovens e adultos e os pressupostos freirianos. In: DANTAS, Tânia Regina; OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno; OLIVEIRA, Maria Olívia Matos de; ALVES, Érica Valéria. (Org.). **Paulo Freire em diálogo com a educação de jovens e adultos**. Salvador: EdUFBA, 2020, v. 1, p. 67-86.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2010.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. 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 formação continuada. Resolução CNE/CP nº 2/2015, de 1º de julho de 2015. Brasília. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015. Disponível em <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=02/07/2015&jornal=1&pagina=8&totalArquivos+72>. Acesso em: 20 Out. 2020.

CALDAS, Maria Aparecida Esteves. **Estudos de revisão de literatura: fundamentação e estratégia metodológica**. São Paulo: Hucitec, 1986.

COIMBRA, Camila Lima. A aula expositiva dialogada em uma perspectiva freireana. In: LEAL, Edvalda Araújo; MIRANDA, Gilberto José; CASA NOVA, Silvia Pereira de Castro. **Revolucionando a sala de aula: como envolver o estudante aplicando técnicas de metodologias ativas de aprendizagem**. São Paulo: Atlas, 2017, p. 1-1.

CRUZ, Silvia Helena Vieira. **A formação inicial e continuada e a profissionalidade específica dos docentes que atuam na educação infantil**. In: XV ENDIPE – ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, UFMG, de 20 a 23 de abril de 2010, Belo Horizonte.

DANTAS, Tânia Regina. **A formação de educadores de jovens e adultos: dialogando com concepções freireanas**. Portugal: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2017. ISBN 978-989-26-1325-3.

DANTAS, Tânia Regina (org). **Diálogos com a educação de jovens e adultos**. Salvador: EdUFBA, 2020. ISBN -10 6556301124.

DANTAS, Tânia Regina; NUNES, Eduardo José Fernandes; LAFFIN, Maria Hermínia. EJA e formação docente: práticas pedagógicas possíveis. In: AMORIM, Antonio.; DANTAS, Tânia Regina; AQUINO, Maria Sacramento (Org.). **Educação de jovens e adultos: políticas públicas, formação de professores, gestão e diversidade multicultural**. Salvador: EdUFBA, 2017.

DOMINSCHKE, D. L. A educação profissional no Brasil: os meandros de sua formação e a atuação do estado. **Interfaces Científicas - Educação**, [S. l.], v. 2, n. 2, p. 81–91, 2014. DOI: 10.17564/2316-3828.2014v2n2p81-91. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/1221>. Acesso em: 17 out. 2023.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva [et al.]. **Novas perspectivas na formação de professores da educação infantil. Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente** / Belo Horizonte: Autêntica. Disponível em: http://endipe.fae.ufmg.br/livros/Livro_1.pdf. Acesso em: 10 set. 2020. ISBN: 978-85-7526-466-9.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise do conteúdo**. Brasília: Liber Livro, 2008. (Série Pesquisa).

FERREIRA, Maria da Conceição Alves. A pesquisa e o itinerário investigativo da etnopesquisa crítica/formação. In: VIII COLÓQUIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE, 2014, Sergipe, São Cristóvão. **Anais eletrônicos**. Volume 08, n. 01, p.1-10, set/2014. Sergipe, UFS. Disponível em: <www.educonse.com.br/viiixcoloquio>. Acesso em: 20 set. 2020. ISSN 1982-3657.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989. (Coleção polêmicas do nosso tempo, 4)

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 11. ed. Rio de Janeiro: Terra e Paz, 1987.

GATTI, Bernadete A. **A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas**. São Paulo: Revista USP. n. 100, p. 33-46 • Dezembro/Janeiro/Fevereiro 2013-2014.

HABERMAS, Jürgen. **Teoria de la acción comunicativa: complementos y estudios previos**. Madrid: Catedra, 1997.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. **Metodologias qualitativas na sociologia**. Petrópolis: RJ, Vozes, 1992.

IMBERNÓN, Francisco. **Imbernón fala sobre caminhos para melhorar a formação continuada de professores**. Gestão Escolar, Edição 014, Junho/Julho 2011. Entrevista concedida a Noêmia Lopes. Disponível em: <http://gestaoescolar.abril.com.br/formacao/francisco-imbernon-fala-caminhos-melhorar-formacao-continuada-professores-636803.shtml>. Acesso em: 10 set. 2020.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes; BEIRAL, Hellen Jannisy Vieira; FERRARI, Gláucia Maria. **As políticas de educação de jovens e adultos na atualidade como desdobramento da constituição e da ldb**. Poiésis - Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, [S.l.], v. 11, n. 19, p. 40-57, jul. 2017. Disponível em: <http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/article/view/4725>. Acesso em: 1 nov.2020. doi: <http://dx.doi.org/10.19177/prppge.v11e19201740-57>. ISSN 2179-2534.

JOSSO, Marie-Christine. **A transformação de si a partir das narrativas de história de vida**. Educação. Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 413-438, set./dez. 2007.

LIBERALI, Fernanda Coelho. **Formação crítica de educadores: questões fundamentais**. Campinas: Pontes Editores, 2010. 93 p .

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas I** São Paulo: EPU, 1986. (Temas básicos de educação e ensino).

MACEDO, Roberto Sidnei. **Currículo, formação e trabalho docente: uma pesquisa-formação colaborativa realizada com professores do Sinpro-BA**. Revista Teias, [S.l.], v. 15, n. 39, p. 106-116, dez. 2014. Disponível em: <https://www.publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24484/17463>. Acesso em 25 out. 2020. ISSN 1982-0305.

MACEDO, Roberto Sidnei; GUERRA, Denise de Moura; NASCIMENTO, Claudio Orlando do; **Heterogeneidade, experiência e currículo: contrapontos à ideia de base comum nacional e à vontade de exoterodeterminação da formação**. Revista e-Curriculum, [S.l.], v. 12, n. 3, p. 1556-1569, dez. 2014. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/21668/15918>. Acesso em: 13 mar. 2020. ISSN1809-3876.

MEDEIROS, Arilene M. Soares; MARQUES, Maria A. de R. Braga. **Habermas e a Teoria do Conhecimento**. Revista Contexto e Educação - Editora UNIJUÍ - Ano 18 Pesquisa submetida ao Comitê de ética em pesquisa com seres Humanos da Universidade do estado da Bahia , aprovado sob numero de parecer:6006177 em 17.04.2023, consulta disponível no link : <http://aplicacao.saude.gov.br/plataformabrasil>

- nº 70 – Jul/Dez. 2003, p. 147. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/627>. Acesso em: 15 mar. 2022.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**. 10. ed. São Paulo: HUCITEC, 2007.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social**. In:

MINAYO, Maria Cecília de S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

MONTENEGRO, Ludmilla Meyer; OLIVEIRA, Samir Adamoglu de. **Etnometodologia: desvelando a alquimia da vivência cotidiana**. Cad. EBAPE.BR 10 (1) • Mar 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1679-39512012000100009>. Acesso em: 20 ago. 2023.

MOZZATO, Anelize Rebelato; GRZYBOVSKI, Denize. Análise de conteúdo como técnica de análise de dados qualitativos no campo da Administração: potencial e desafios. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 15, n. 4, p. 731-747, 2011. Disponível em <https://anpad.org.br/rac>. Acesso em 14 jul. 2022.

NÓVOA, Antonio. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Universidade de Lisboa/Educa, 2002.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013. ISBN: 978-85-7717-158-3.

SAVIANI, Demerval. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos**. Revista Brasileira de Educação, Campinas, v. 12, n. 32, p. 152-180, jan./abr. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>. Acesso em: 3 dez. 2022

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

SENAC. DN. **Competência**. Rio de Janeiro, 2015. 28 p. (Coleção de Documentos Técnicos do Modelo Pedagógico SENAC, 2).

SENAC. DN. **Concepções e princípios**. Rio de Janeiro, 2015. 34 p. (Coleção de Documentos Técnicos do Modelo Pedagógico SENAC, 1).

SILVA, Luiza Helena Oliveira da Silva; JÚNIOR, Dornival Venâncio Ramos. **Os sentidos da escola e da escolha da profissão docente em relatos autobiográficos de professores em formação: diálogos interdisciplinares entre história oral e semiótica discursiva**. Revista Entreletras (online), Araguaína/TO, v. 3, n. 2, p. 122-140, ago./dez. 2012. Disponível em <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/entreletras/article/view/958>. Acesso em 20 out. 2022.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 4. ed. Rio de Janeiro:

Pesquisa submetida ao Comitê de ética em pesquisa com seres Humanos da Universidade do estado da Bahia , aprovado sob numero de parecer:6006177 em 17.04.2023, consulta disponível no link : <http://aplicacao.saude.gov.br/plataformabrasil>

Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários:** elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. Revista Brasileira de Educação. Jan/Fev/Mar/Abr 2000 N° 13. Disponível em: http://www.ergonomia.ufpr.br/Metodologia/RBDE13_05_MAUURICE_TARDIF.pdf . Acesso em 8 ago. 2023.

APÊNDICES

APÊNDICE A - TERMOS DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pesquisa submetida ao Comitê de ética em pesquisa com seres Humanos da Universidade do estado da Bahia , aprovado sob numero de parecer:[6006177](#) em 17.04.2023, consulta disponível no link : <http://aplicacao.saude.gov.br/plataformabrasil>



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO –
CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DE JOVENS
E ADULTOS, MESTRADO PROFISSIONAL - MPEJA**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

ESTA PESQUISA SEGUIRÁ OS CRITÉRIOS DA ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS CONFORME RESOLUÇÃO Nº 466/12 DO CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE.

I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome do Participante: Thaslla Moana Silva dos Santos

Documento de Identidade nº: 127.902.51-15

Sexo: F (x) M ()

Data de Nascimento: 12/11/1990

Endereço: Estrada do Coco Km 10, Cond. Bosque da Aldeia, bloco Jacarandá Ap.105 –
Abrantes

Cidade: – Camaçari Bahia

CEP: 42827-450

II - EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO PARTICIPANTE SOBRE A PESQUISA:

O (a) senhor (a) está sendo convidado (a) para participar da pesquisa: O TRABALHO PEDAGÓGICO E AS REPRESENTAÇÕES DOS PROFESSORES BACHARÉIS DO SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM COMERCIAL (SENAC), SALVADOR: CONSTRUÇÃO E MANIFESTAÇÃO DE SABERES NECESSÁRIOS À DOCÊNCIA, de responsabilidade do pesquisador Lea de Meireles Batista, discente da Universidade do Estado da Bahia que tem como objetivo: Analisar como se dá a construção de conhecimentos necessários a docência por bacharéis docentes da educação profissional de Jovens e adultos no Sistema S. locus -SENAC - Salvador

A realização desta pesquisa trará ou poderá trazer benefícios: Entendemos que os relatos de vida podem trazer **danos** imediatos ou retardado tangentes à rejeição ou

arrependimento do dizente, sentimentos bem presentes nos seres humanos que podem afetar o bemestar do indivíduo ou ao grupo. Podemos prever como **riscos**: possíveis alterações emocionais com o arrependimento; modificação do estado físico diante de alguma lembrança que venha provocar um mal estar emocional; os relatos de vida podem trazer algumas lembranças com riscos de criar uma visão imaginária para aquele que narra sua história, pois este não estará livre das vaidades ou do niilismo presentes nas narrativas; a depressão pós lembrança de fatos que marcaram negativamente a vida do dizente. Para tanto, adotaremos procedimentos dentro da etnicidade para que tal situação não seja evidenciada e, caso ocorra, contornada de forma a não reverberar no comportamento dos sujeitos.

Caso aceite o Senhor (a) será realizado entrevistas narrativas, entrevistas e grupo focal que será gravada em áudio no aplicativo Teams que não serão publicados, pelo aluno Leade Meireles Batista do curso de Mestrado em Educação de Jovens e Adultos. Devido à coleta de informações o (a) Senhor (a) poderá se sentir constrangido (a) ou desconfortável. Sua participação é voluntária e não haverá nenhum gasto ou remuneração resultante dela. Garantimos que sua identidade será tratada com sigilo e, portanto o (a) Senhor (a) não será identificado (a). Caso queira o (a) senhor (a) poderá, a qualquer momento, desistir de participar e retirar sua autorização. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisador ou com a instituição. Quaisquer dúvidas que o (a) Senhor (a) apresentar serão esclarecidas pelo pesquisador e o (a) Senhor (a) caso queira poderá entrar em contato também com o Comitê de Ética da Universidade do Estado da Bahia. Esclareço ainda que de acordo com as leis brasileira o (a) Senhor (a) tem direito a indenização caso seja prejudicado (a) por esta pesquisa. O (a) senhor (a) receberá uma cópia deste termo onde consta o contato dos pesquisadores, que poderão tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

III. INFORMAÇÕES DE NOMES, ENDEREÇOS E TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA, PARA CONTATO EM CASO DE DÚVIDAS.

PESQUISADOR (A) RESPONSÁVEL: Prof^a Lea de Meireles Batista

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555, Cabula. Salvador-Ba. CEP: 41.150-000.

Pesquisa submetida ao Comitê de ética em pesquisa com seres Humanos da Universidade do estado da Bahia , aprovado sob numero de parecer:6006177 em 17.04.2023, consulta disponível no link : <http://aplicacao.saude.gov.br/plataformabrasil>

Telefone: 71 3117-2200 Tel.: 71992725107, **E-mail:** leameireles@gmail.com

Comitê de Ética em Pesquisa- CEP/UNEB Rua Silveira Martins, 2555, Cabula.

Salvador-Ba. CEP: 41.150-000. Tel.: 71 3117-2445 e-mail: cepUNEB@UNEB.br

Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP SEPN 510 NORTE, BLOCO A 1º SUBSOLO, Edifício Ex-INAN - Unidade II - Ministério da Saúde CEP: 70750-521 - Brasília-DF

IV. CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Declaro que, após ter sido devidamente esclarecido pelo pesquisador sobre os objetivos benéficos da pesquisa e riscos de minha participação na pesquisa O TRABALHO PEDAGÓGICO E AS REPRESENTAÇÕES DOS PROFESSORES BACHARÉIS DO SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM COMERCIAL (SENAC), SALVADOR: CONSTRUÇÃO E MANIFESTAÇÃO DE SABERES NECESSARIOS Á DOCENCIA, e ter entendido o que me foi explicado, concordo em participar sob livre e espontânea vontade, como voluntário consinto que os resultados obtidos sejam apresentados e publicados em eventos e artigos científicos desde que a minha identificação não seja realizada e assinarei este documento em duas vias sendo uma destinada ao pesquisador e outra a via que a mim.

Salvador, 14 de Setembro de 2022



Assinatura do participante da pesquisa



Assinatura do pesquisador discente
(orientador)



Assinatura do professor responsável(orientando)

Pesquisa submetida ao Comitê de ética em pesquisa com seres Humanos da Universidade do estado da Bahia , aprovado sob numero de parecer:6006177 em 17.04.2023, consulta disponível no link : <http://aplicacao.saude.gov.br/plataformabrasil>



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO –
CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DE JOVENS
E ADULTOS, MESTRADO PROFISSIONAL - MPEJA**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

ESTA PESQUISA SEGUIRÁ OS CRITÉRIOS DA ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS CONFORME RESOLUÇÃO Nº 466/12 DO CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE.

I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome do Participante: Saint Claire Dias Ribeiro Cezar

Documento de Identidade nº: 037.80.880-09 Sexo: F (x) M ()

Data de Nascimento: 27/07/1972

Endereço: Rua Vicente Batalha 382 ap 101 - Costa Azul Cidade:

– Salvador Bahia

CEP: 41.760-030

- EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO PARTICIPANTE SOBRE A PESQUISA:

O (a) senhor (a) está sendo convidado (a) para participar da pesquisa: O TRABALHO PEDAGÓGICO E AS REPRESENTAÇÕES DOS PROFESSORES BACHARÉIS DO SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM COMERCIAL (SENAC), SALVADOR: CONSTRUÇÃO E MANIFESTAÇÃO DE SABERES NECESSÁRIOS À DOCÊNCIA, de responsabilidade do pesquisador Lea de Meireles Batista, discente da Universidade do Estado da Bahia que tem como objetivo: Analisar como se dá a construção de conhecimentos necessários a docência por bacharéis docentes da educação profissional de Jovens e adultos no Sistema S. locus -SENAC - Salvador

A realização desta pesquisa trará ou poderá trazer benefícios: Entendemos que os relatos de

vida podem trazer **danos** imediatos ou retardado tangentes à rejeição ou arrependimento do dizente, sentimentos bem presentes nos seres humanos que podem afetar o bem estar do indivíduo ou ao

grupo. Podemos prever como **riscos**: possíveis alterações emocionais com o arrependimento; modificação do estado físico diante de alguma lembrança que venha provocar um mal estar emocional; os relatos de vida podem trazer algumas lembranças com riscos de criar uma visão imaginária para aquele que narra sua história, pois este não estará livre das vaidades ou do niilismo presentes nas narrativas; a depressão pós lembrança de fatos que marcaram negativamente a vida do dizente. Para tanto, adotaremos procedimentos dentro da etnicidade para que tal situação não seja evidenciada e, caso ocorra, contornada de forma a não reverberar no comportamento dos sujeitos.

Caso aceite o Senhor (a) será realizado entrevistas narrativas, entrevistas e grupo focal que será gravada em áudio no aplicativo Teams que não serão publicados, pelo aluno Lea de Meireles Batista do curso de Mestrado em Educação de Jovens e Adultos. Devido à coleta de informações o (a) Senhor (a) poderá se sentir constrangido (a) ou desconfortável. Sua participação é voluntária e não haverá nenhum gasto ou remuneração resultante dela. Garantimos que sua identidade será tratada com sigilo e, portanto o (a) Senhor (a) não será identificado (a). Caso queira o (a) senhor (a) poderá, a qualquer momento, desistir de participar e retirar sua autorização. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisador ou com a instituição. Quaisquer dúvidas que o (a) Senhor (a) apresentar serão esclarecidas pelo pesquisador e o (a) Senhor (a) caso queira poderá entrar em contato também com o Comitê de Ética da Universidade do Estado da Bahia. Esclareço ainda que de acordo com as leis brasileira o (a) Senhor (a) tem direito a indenização caso seja prejudicado (a) por esta pesquisa. O (a) senhor (a) receberá uma cópia deste termo onde consta o contato dos pesquisadores, que poderão tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

INFORMAÇÕES DE NOMES, ENDEREÇOS E TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA, PARA CONTATO EM CASO DE DÚVIDAS.

PESQUISADOR (A) RESPONSÁVEL: Prof^a Lea de Meireles Batista

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555, Cabula. Salvador-Ba. CEP: 41.150-000. **Telefone:** 71 3117-2200 Tel.: 71992725107, **E-mail:** leameireles@gmail.com

Comitê de Ética em Pesquisa- CEP/UNEB Rua Silveira Martins, 2555, Cabula. Salvador-Ba. CEP: 41.150-000. Tel.: 71 3117-2445 e-mail: cepUNEB@UNEB.br

Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP SEPN 510 NORTE, BLOCO A 1º
SUBSOLO, Edifício Ex-INAN - Unidade II - Ministério da Saúde CEP: 70750-521 -
Brasília-DF

CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Declaro que, após ter sido devidamente esclarecido pelo pesquisador sobre os objetivos benéficos da pesquisa e riscos de minha participação na pesquisa O TRABALHO PEDAGÓGICO E AS REPRESENTAÇÕES DOS PROFESSORES BACHARÉIS DO SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM COMERCIAL (SENAC), SALVADOR: CONSTRUÇÃO E MANIFESTAÇÃO DE SABERES NECESSARIOS Á DOCÊNCIA , e ter entendido o que me foi explicado, concordo em participar sob livre e espontânea vontade, como voluntário consinto que os resultados obtidos sejam apresentados e publicados em eventos e artigos científicos desde que a minha identificação não seja realizada e assinarei este documento em duas vias sendo uma destinada ao pesquisador e outra a via que a mim.

Salvador, 14 de Setembro de 2022



Assinatura do participante da pesquisa



Assinatura do pesquisador discente
(orientando)



Assinatura do professor responsável
(orientador)



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS, MESTRADO PROFISSIONAL - MPEJA**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

ESTA PESQUISA SEGUIRÁ OS CRITÉRIOS DA ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS CONFORME RESOLUÇÃO Nº 466/12 DO CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE.

I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome do Participante: Elen Feitosa da Silva

Documento de Identidade nº: 4.092.394-02

Sexo: F (x) M ()

Data de Nascimento: 08/11/1973

Endereço: Rua Guararapes, 2ª travessa n.07 Itapuã

Cidade: – Salvador – Bahia

CEP: 41610-550

II - EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO PARTICIPANTE SOBRE A PESQUISA:

O (a) senhor (a) está sendo convidado (a) para participar da pesquisa: O TRABALHO PEDAGÓGICO E AS REPRESENTAÇÕES DOS PROFESSORES BACHARÉIS DO SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM COMERCIAL (SENAC), SALVADOR: CONSTRUÇÃO E MANIFESTAÇÃO DE SABERES NECESSARIOS Á DOCENCIA, de responsabilidade do pesquisador Lea de Meireles Batista, discente da Universidade do Estado da Bahia que tem como objetivo: Analisar como se dá a construção de conhecimentos necessarios a docencia por bacharéis docentes da educação profissional de Jovens e adultos no Sistema S. locus -SENAC - Salvador

Pesquisa submetida ao Comitê de ética em pesquisa com seres Humanos da Universidade do estado da Bahia , aprovado sob numero de parecer:6006177 em 17.04.2023, consulta disponível no link : <http://aplicacao.saude.gov.br/plataformabrasil>

A realização desta pesquisa trará ou poderá trazer benefícios: Entendemos que os relatos de vida podem trazer **danos** imediatos ou retardado tangentes à rejeição ou arrependimento do dizente,

2/3

sentimentos bem presentes nos seres humanos que podem afetar o bemestar do indivíduo ou ao grupo. Podemos prever como **riscos**: possíveis alterações emocionais com o arrependimento; modificação do estado físico diante de alguma lembrança que venha provocar um mal estar emocional; os relatos de vida podem trazer algumas lembranças com riscos de criar uma visão imaginária para aquele que narra sua história, pois este não estará livre das vaidades ou do niilismo presentes nas narrativas; a depressão pós lembrança de fatos que marcaram negativamente a vida do dizente. Para tanto, adotaremos procedimentos dentro da etnicidade para que tal situação não seja evidenciada e, caso ocorra, contornada de forma a não reverberar no comportamento dos sujeitos.

Caso aceite o Senhor (a) será realizado entrevistas narrativas, entrevistas e grupo focal que será gravada em áudio no aplicativo Teams que não serão publicados, pelo aluno Lea de Meireles Batista do curso de Mestrado em Educação de Jovens e Adultos. Devido à coleta de informações o (a) Senhor (a) poderá se sentir constrangido (a) ou desconfortável. Sua participação é voluntária e não haverá nenhum gasto ou remuneração resultante dela. Garantimos que sua identidade será tratada com sigilo e, portanto o (a) Senhor (a) não será identificado (a). Caso queira o (a) senhor (a) poderá, a qualquer momento, desistir de participar e retirar sua autorização. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisador ou com a instituição. Quaisquer dúvidas que o (a) Senhor (a) apresentar serão esclarecidas pelo pesquisador e o (a) Senhor (a) caso queira poderá entrar em contato também com o Comitê de Ética da Universidade do Estado da Bahia. Esclareço ainda que de acordo com as leis brasileira o (a) Senhor (a) tem direito a indenização caso seja prejudicado (a) por esta pesquisa. O (a) senhor (a) receberá uma cópia deste termo onde consta o contato dos pesquisadores, que poderão tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

INFORMAÇÕES DE NOMES, ENDEREÇOS E TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA, PARA CONTATO EM CASO DE DÚVIDAS.

PESQUISADOR (A) RESPONSÁVEL: Prof^ª Lea de Meireles Batista

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555, Cabula. Salvador-Ba. CEP: 41.150-000. **Telefone:**

71 3117-2200 Tel.: 71992725107, **E-mail:** leameireles@gmail.com

Comitê de Ética em Pesquisa- CEP/UNEB Rua Silveira Martins, 2555, Cabula. Salvador-

Ba. CEP: 41.150-000. Tel.: 71 3117-2445 e-mail: cepUNEB@UNEB.br

Pesquisa submetida ao Comitê de ética em pesquisa com seres Humanos da Universidade do estado da Bahia , aprovado sob numero de parecer:[6006177](#) em 17.04.2023, consulta disponível no link : <http://aplicacao.saude.gov.br/plataformabrasil>

Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP SEPN 510 NORTE, BLOCO A 1º
SUBSOLO, Edifício Ex-INAN - Unidade II - Ministério da Saúde CEP: 70750-521 -
Brasília-DF

CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Declaro que, após ter sido devidamente esclarecido pelo pesquisador sobre os objetivos benéficos da pesquisa e riscos de minha participação na pesquisa O TRABALHO PEDAGÓGICO E AS REPRESENTAÇÕES DOS PROFESSORES BACHARÉIS DO SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM COMERCIAL (SENAC), SALVADOR: CONSTRUÇÃO E MANIFESTAÇÃO DE SABERES NECESSARIOS Á DOCENCIA, e ter entendido o que me foi explicado, concordo em participar sob livre e espontânea vontade, como voluntário consinto que os resultados obtidos sejam apresentados e publicados em eventos e artigos científicos desde que a minha identificação não seja realizada e assinarei este documento em duas vias sendo uma destinada ao pesquisador e outra a via que a mim.

Salvador, 14 de Setembro de 2022

Elen Feitosa da Silva

Assinatura do participante da pesquisa

Lova de Mureles Batista

Assinatura do pesquisador discente
(orientando)

[Assinatura]

Assinatura do professor responsável
(orientador)