

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

Thiago Vieira de Matosⁱ

Rodrigo Avella Ramirezⁱⁱ

Maria da Graça Nicoletti Mizukamiⁱⁱⁱ

Helen Regiane Martinez^{iv}

Resumo

Com este trabalho, busca-se compreender como se estruturam os processos de formação docente dos professores que atuam no Programa de Aprendizagem Profissional ofertado pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac). O docente está no centro da dinâmica ensino-aprendizagem, pois ressignifica os conteúdos determinados nos currículos escolares. Utilizam-se, como lentes teóricas, os estudos de currículo e de formação docente. A pesquisa narrativa permite que a voz do docente se faça presente na construção e reflexão do conhecimento pedagógico. Os procedimentos metodológicos adotados incluem questionários estruturados, entrevistas semiestruturadas com os professores do programa, além da análise da legislação e dos documentos educacionais da organização. Como resultado, sugere-se a implantação de comunidades investigativas, zonas de pesquisa e desenvolvimento profissional.

Palavras-chave: formação docente; narrativas; comunidades investigativas.

I, teacher: a study on teacher education in the Youth Apprenticeship Program of a vocational education institution

Abstract

This study aims to understand how teacher education processes are structured for instructors working in the Professional Apprenticeship Program offered by the National Service of Commercial Learning (Senac). The teacher is at the center of the teaching-learning dynamic, as he/she reinterprets the content established in school curricula. Curriculum and teacher education studies serve as the theoretical framework. Narrative research allows the teacher's voice to be present in the construction and reflection of pedagogical knowledge. The methodological procedures adopted include structured questionnaires, semi-structured interviews with program teachers, as well as analysis of legislation and educational documents from the organization. As a result, the

ⁱ Mestre (Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional – CEETEPS). Gestor Educacional (Senac São Paulo) e Pesquisador. E-mail: tvmatos@gmail.com – ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-4113-2558>.

ⁱⁱ Doutor (Educação, Arte e História da Cultura- UPM). Professor do Programa de Pós-graduação *stricto sensu* em Educação Profissional do CEETEPS. E-mail: roram1000@hotmail.com – ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-8468-2851>.

ⁱⁱⁱ Doutora (Ciências Humanas PUC-RIO) Professora do Programa de Pós-graduação *stricto sensu* em Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Mackenzie (UPM). E-mail: gramizuka@gmail.com – ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-4258-1056>.

^{iv} Mestra (Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional – CEETEPS). Professora de Educação Profissional na EJA. E-mail: helmart@gmail.com – ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-3399-5492>.

implementation of investigative communities, research zones, and professional development initiatives is suggested.

Keywords: teacher education; narratives; investigative communities.

Yo, docente: un estudio sobre la formación del profesorado en el Programa Joven Aprendiz de una institución de educación profesional

Resumen

Con este trabajo, se busca comprender cómo se estructuran los procesos de formación docente de los profesores que actúan en el Programa de Aprendizaje Profesional ofrecido por el Servicio Nacional de Aprendizaje Comercial (Senac). El docente está en el centro de la dinámica de enseñanza-aprendizaje, ya que resignifica los contenidos establecidos en los planes de estudio escolares. Se utilizan, como marcos teóricos, los estudios sobre currículo y formación docente. La investigación narrativa permite que la voz del docente esté presente en la construcción y reflexión del conocimiento pedagógico. Los procedimientos metodológicos adoptados incluyen cuestionarios estructurados, entrevistas semiestructuradas con los profesores del programa, así como el análisis de la legislación y de los documentos educativos de la organización. Como resultado, se sugiere la implementación de comunidades investigativas, zonas de investigación y desarrollo profesional.

Palabras clave: formación docente; narrativas; comunidades investigativas.

1 INTRODUÇÃO

Em tempos em que o conhecimento pode ser facilmente acessado em plataformas digitais e disponibilizado em videoaulas, *podcasts*, fóruns de discussões, tutoriais e manuais amplamente difundidos pela internet, o papel do professor vem sendo colocado à margem das prioridades educacionais e o profissional docente, como um mediador, um facilitador, um agente que viabiliza conteúdos já disponíveis a um conjunto de estudantes que buscam por aqueles saberes. Seria, talvez, possível aceitar essa possibilidade se os processos de aprendizagem não fossem tão complexos, dinâmicos e tão transversais, alinhando diferentes camadas do conhecimento. Os processos de ensino e aprendizagem são compostos por variáveis distintas que se conectam, relacionam e dialogam em interfaces culturais múltiplas, arcabouços sociais específicos, mutáveis e que estão em constante transformação. Essas condições evidenciam a necessidade não só de se construir matrizes curriculares, diretrizes educacionais, de se definirem parâmetros de atuação, mas da ação de um profissional que, consciente da complexidade

da sua prática, torna os conteúdos educacionais acessíveis, dialogáveis, passíveis de questionamento e objetos de reflexão. É o professor e o trabalho que ele desenvolve no encontro com os alunos que faz potente a ação educacional.

São colocadas lentes sobre o trabalho de professores que estão em sala de aula e podem observar os resultados de sua prática, através do acompanhamento que fazem de seus alunos no Programa de Aprendizagem. Para tanto, recorre-se à voz do professor, por meio de narrativas docentes sobre desenvolvimento profissional e fazer pedagógico.

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

Esse trânsito entre sala de aula e empresas outorga ao professor a possibilidade de refletir e aprender com sua prática enquanto ainda possui vínculo com seus alunos. É nesse sentido que se justifica a pertinência desta pesquisa ao debruçar-se sobre o trabalho desenvolvido pelos professores em uma unidade educacional do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac), situada na cidade de São Paulo e na sua oferta de vagas para o Programa de Aprendizagem Profissional.

Dessa forma, perguntou-se: Em um processo de desenvolvimento profissional docente, como os saberes docentes, mobilizados por meio de narrativas de professores da educação profissional, aproximam suas práticas pedagógicas às demandas do mundo do trabalho? O objetivo, então, é compreender como se estruturam os processos de formação docente dos professores que atuam no Programa de Aprendizagem Profissional ofertado pelo Senac.

Para dar alicerce à essa discussão, observam-se as relações entre escola e mundo do trabalho, aprendizagem e construção de saberes, à luz da perspectiva curricular. Também é dada devida atenção à histórica atuação do “Sistema S” no desenvolvimento da educação profissional no Brasil, bem como o aparato legal que subsidia o Programa de Aprendizagem.

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

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Currículo

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

À luz desse trabalho, entende-se que currículo não é uma construção neutra e descolada da realidade, mas um organismo que reflete visões de mundo, comportamentos, cultura e identidade de um conjunto social. O currículo é constituído por toda uma rede de influências presente na sociedade que vai, de certa forma, impactar no que se aprende e na sua importância para a vida prática; assim, ocorre de forma relacional, determina em que tempo se desdobram, quais atividades são possíveis e que valor elas têm. O currículo está sujeito a essa rede de determinações e nela incluído.

É exatamente por estar dentro de um contexto social, segundo Gimeno Sacristán (2013), que as abordagens de currículo podem ser recortadas e analisadas a partir de quem define o que deve ser estudado, a metodologia a ser desenvolvida, bem como os níveis de sucesso e fracasso de suas proposições. Posto isso, currículo é um fenômeno móvel, universal, não neutro, que articula escolas, alunos, professores, setores produtivos e governos num complexo sistema que traz em si conflitos culturais que disputam espaço para definir aquilo que consideram mais adequado a ser ensinado. É nesse sentido que o

currículo é um recorte e um organismo que coexiste com a realidade escolar, influenciando-a e por ela sendo influenciado.

Muito se discutiu sobre os conceitos e origens do estudo curricular. As teorias de currículo, segundo Silva (2015), procuram responder “por que” um conhecimento é escolhido em detrimento de outro na hora de se conceber um currículo e está diretamente ligada à formação da identidade e subjetividade das pessoas, conceitos que Hall (1999) explora, contextualiza e aprofunda como uma identidade constituída a partir de um conjunto de sentidos articulados num discurso cultural que produz sentido para um determinada sociedade e, como sustenta Silva (2015, p. 15) “um currículo busca precisamente modificar as pessoas que vão ‘seguir’ aquele currículo”, ou seja, ao definir quais os conteúdos que devem ser abordados, o currículo determinará, de certa forma, qual a “pessoa ideal” que se pretende entregar à sociedade. Young (2014) afirma que a questão essencial na área de currículo é o que os alunos deveriam saber ao deixar a escola, colocando o currículo na centralidade das discussões sobre educação.

2.2 O modelo de trabalho baseado por competências do Senac

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

A instituição constrói seu conceito de competência a partir do que se estabelece no Parecer do Conselho Nacional de Educação CNE/CEB nº 16/1999 e o compreende como

ação ou fazer profissional observável, potencialmente criativo, que integra conhecimentos, habilidades e valores e permite desenvolvimento contínuo. Esta compreensão, além de se fundamentar nas definições legais e normativas, contribui para a operacionalização do trabalho

educativo com foco no desenvolvimento de competências (Senac, 2018, p. 8).

Assim, além de unificar o conceito, a entidade propõe que a competência a se atingir seja concretizada em cada unidade curricular que compõe seus cursos em todos os níveis. Desse modo, o conceito será tanto uma definição quanto uma ação concreta e deve atingir os seguintes requisitos: a) ser observável; b) ser potencialmente criativa; c) articular conhecimentos, habilidades, atitudes e valores; e d) permitir o desenvolvimento contínuo.

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

O Programa de Aprendizagem do Senac contempla um conjunto de ocupações, propiciando aos aprendizes competências voltadas à profissionalização e à cidadania, a partir da compreensão das características do mundo do trabalho e de seus fundamentos técnico-científicos. A jornada de trabalho do jovem aprendiz compreende tanto as horas destinadas à formação educacional – cumpridas nas unidades educacionais do Senac – como a prática profissional – desenvolvida diretamente na empresa contratante. Ao fazerem parte desse programa, os empregadores, além de cumprirem a legislação como contratantes de aprendizes, assumem papel de parceiros da ação educativa, atuando no processo de inserção dos jovens brasileiros (Senac, 2018).

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

Assim, emerge a figura do professor como o agente responsável por possibilitar que os conteúdos e práticas possam ser articulados, questionados, refletidos e discutidos entre os alunos, valorando o fazer profissional desses estudantes-trabalhadores. E, por

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

2.3 O programa de aprendizagem profissional – A Lei da Aprendizagem

A lei 10097/2000, ou Lei da Aprendizagem, emerge para regulamentar o trabalho a ser exercido por jovens a partir de 14 anos em todo o território brasileiro, alterando artigos específicos da lei 5452/1943 – Consolidação das Leis Trabalhistas e adequando o trabalho formal aos propícios e exigências da lei 8069/1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente.

A lei propõe que o percurso do jovem se dê através de uma formação técnico-profissional, em que as atividades devem ser organizadas entre teóricas e práticas, inter-relacionadas e metodicamente organizadas de forma que sua complexidade avance progressivamente. É relevante frisar que a lei da aprendizagem, em consonância com o ECA (Lei 8069/1990), configura-se como uma política pública que visa a proteção ao jovem e seu direito de acesso ao trabalho e à dignidade, respeitadas as suas limitações e possibilidades, de forma que se dê acesso ao adolescente à qualificação necessária para o acesso ao mundo do trabalho, infere-se, assim, que a lei propõe o protagonismo social e econômico dos jovens brasileiros. A lei determina ainda que os estabelecimentos empresariais de qualquer natureza empreguem e matriculem os jovens preferencialmente nos Serviços Nacionais de Aprendizagem mantidos por cada uma das instituições patronais estabelecidas em território nacional. Por essa razão, este trabalho é desenvolvido em uma unidade de ensino do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac).

2.4 Aspectos gerais da formação de professores

Por educação, entende-se o processo pelo qual as sociedades transferem seus saberes e valores para as próximas gerações, ou seja, uma prática social historicamente situada e, como afirma Libâneo (2002), a educação é um ato social mediado pela cultura

que, ao se associar a instrumentos de comunicação e interação social, uma sociedade assimila um conjunto de saberes que lhe permitirá aprender e evoluir. Gatti (2019) também corrobora essa construção, ao afirmar que:

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

Dessa perspectiva, observa-se a educação não somente como a base em que se apoiam e transferem os valores de uma sociedade, mas também um instrumento de perpetuação de sua própria existência. Esses objetivos e anseios que permeiam a educação são conduzidos por professores, essencialmente e, segundo Gatti (2019, p. 18), o trabalho dos educadores:

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

O que se traz à tona é a abrangência e extensão do fazer docente que, como agentes culturais mediadores do conhecimento, os professores têm no bojo do seu ofício a missão de assimilar os fatores socioculturais inerentes à natureza de sua ocupação aos seus conhecimentos técnicos colocados a serviço do processo de transferência e ressignificação de saberes. Como alerta Delors (2003, p. 153):

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

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

Esse pano de fundo aponta para Tardif (2002), que trata os saberes dos professores como fonte de estudo e objeto de análise para a formação docente, já que esses saberes estão em função da sua prática em sala de aula e da escola como um todo. Nesse caso, o saber está em função do trabalho empenhado pelos professores. A reflexão posta aqui também segue na direção de Shulman (2014), refletindo sobre quais as fontes-base do conhecimento para o ensino. Em suma, ao se considerar o trabalho docente como fonte de saberes observáveis que servem de objeto de estudo para o desenvolvimento e ampliação do conhecimento científico sobre a prática, bem como o desenvolvimento profissional do professor que, ao refletir sobre seu trabalho e, como sublinha Gatti (2019, p. 41):

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

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

nossas políticas educacionais, e a da formação de professores, sempre se mostraram fragmentárias, respondendo a pressões imediatistas, a alguns movimentos sociais emergentes, e, particularmente, dos que tinham “voz” ou alguma função de poder e influência em dado momento. Uma característica recorrente foi a dificuldade de se estabelecer um equilíbrio curricular entre conhecimentos de área específica da docência e

conhecimentos pedagógicos relacionados a práticas educativas voltadas à educação básica (Gatti, 2019, p. 31).

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

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

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

É nesse contexto que se apresenta a formação por e para competências, ao menos no recorte deste texto, que se concentra nas políticas e estratégias para a educação profissional e a formação de professores, conseqüentemente. E, nesse sentido, empresta-se a ideia de competência trazida por Perrenoud (2002, p. 19) que consiste na

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

Assim, pode-se compreender competência a partir da síntese proposta por Zabala e Arnau (2010, p. 37) como a “capacidade ou habilidade para realizar tarefas ou atuar frente a situações diversas de forma eficaz, em um determinado contexto, mobilizando conhecimentos, atitudes e habilidades ao mesmo tempo e de forma inter-relacionada”.

Shulman (2014) defende que uma das problemáticas em relação à profissão docente é o fato de não haver uma memória coletiva das criações dos professores no exercício diário em sala de aula e faz um comparativo com outras profissões, como a

arquitetura, em que as obras arquitetônicas espalhadas pelas cidades servem de referencial e memória para outros profissionais enquanto os profissionais do ensino seguem sem plateia para seus pares, sendo necessário que se construa uma história da prática didática. O autor arremata esse argumento afirmando que os educadores “possuem muitos conhecimentos que sequer tentaram articular” (Shulman, 2014, p. 212). E é sobre essa lente teórica que se concentra o marco referencial mais aderente à proposição de pesquisa que aqui se apresenta pois, ao articular seus conhecimentos e concatena-los aos de outrem, os docentes têm a oportunidade de contribuir para a ampliação de determinadas fronteiras do conhecimento e, nesse sentido corroborar com o a inovação em seus meios bem como fornecer material referencial de sua prática para outros docentes e pesquisadores, contribuindo para ampliar o marco referencial teórico de sua profissão (Mizukami, 2004).

2.5 Método narrativo

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

A opção pelo método narrativo está alicerçada na possibilidade do fazer docente estar investido de um saber que só é possível de acontecer na sua prática, na sua narrativa e que deve ser compartilhado como saber integrante da formação de outros docentes. Ela dá voz ao ator social intérprete de sua história, utilizando a memória da experiência como uma experiência que será construída na narrativa e elevada a uma experiência relacionada

ao saber profissional deste ator. Segundo Souza (2007, p. 63), “A memória é uma experiência histórica indissociável das experiências peculiares de cada indivíduo e de cada cultura.” O sujeito no papel de intérprete de sua memória irá adentrar no processo de recuperação do eu através da narrativa, articulando suas memórias e experiências a novas possibilidades sobre seu fazer. “Neste ponto, [...] a memória aparece como elemento fundamental na articulação de sentidos entre o individual e o coletivo” (Souza, 2017, p. 65). Possibilitando exercer, através das narrativas, um novo pilar de saber para a formação do professor. Narrar passa a ser então uma experiência particular que reconhece o professor como um sujeito de seu saber e de um fazer agora refletido e elaborado pela sua fala.

A escolha do método se deu, pois nas narrativas existe uma reflexão sobre o processo de profissionalização de saberes do professor que pode ser compartilhada, no caso, conectando enquanto método, o currículo às comunidades investigativas. Essa conexão é viabilizada já que este saber do professor analisado através dos questionários semiestruturados, se dá na prática.

reconstruir o conhecimento profissional a partir de uma reflexão prática e deliberada”, envolve “saber analisar-se” Isso porque o conhecimento profissional consiste não só num “conjunto de saberes e de competências”, mas também na “sua mobilização numa determinada ação educativa”, que exige uma “análise interpretativa dos fatos no contexto de sua ocorrência e na ecologia de suas relações” (Passegui *apud* Nóvoa, 2002, p. 41).

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

Assim, o enfoque qualitativo permitirá que a obtenção dos dados necessários para o desenvolvimento deste estudo seja a partir da aplicação de um questionário estruturado direcionado a todos os professores que atuam no programa de Aprendizagem Profissional na Unidade Escolar escolhida e uma entrevista aplicada a partir de um roteiro semiestruturado com uma parte desses professores, que serão escolhidos a partir de dois

critérios: 1) desejo manifesto no questionário de participar da entrevista e 2) disponibilidade do docente de conceder a entrevista no período entre 01 de abril de 2022 e 20 de abril de 2022, período selecionado para a coleta de dados nessa pesquisa. Ao todo, 12 professores compõem o programa atualmente, com formações acadêmicas e experiências profissionais em diversas áreas de atuação. É, também, um corpo docente composto por sujeitos de gênero, faixa etária e referenciais culturais bastante diversificados e, nesse sentido, a heterogeneidade do grupo pode trazer valiosas contribuições para o recorte aqui proposto, ampliando e aprofundando os conhecimentos sobre esse nicho da atividade educacional.

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

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

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

“Os próprios professores têm dificuldade para articular o que sabem e como o sabem” (Shulman, 1987 p. 5). Shulman (2014), alerta para uma base importante do conhecimento escolar: a observação da prática, a troca de experiências e os relatos de práticas dos professores. Mais uma vez, a figura do professor aparece como vetor essencial inerente à educação:

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

Nesse sentido, no processo narrativo, ou seja, ao organizar o relato mentalmente, narrá-lo, inserindo detalhes, fatos, elementos culturais e linguísticos e fazer-se compreender, o professor também sistematiza seu próprio aprendizado sobre a prática e acessa a oportunidade de ressignificá-la em seu conjunto referencial e bagagem cultural. Shulman (2014) estruturará esse conhecimento em conhecimento do conteúdo; conhecimento pedagógico geral; conhecimento do currículo; conhecimento pedagógico do conteúdo; conhecimento dos alunos e de suas características; conhecimento de contextos educacionais; conhecimento dos fins, propósitos e valores da educação e de sua base histórica e filosófica. Essas categorias do conhecimento docente serão obtidas a partir de quatro fontes distintas:

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

Todas as fontes de conhecimento estão relacionadas entre si e têm diferentes impactos na formação docente, no entanto, aqui será evidenciada a fonte da sabedoria que deriva da prática como potencializadora do seu desenvolvimento e aprendizado profissional quando postas em interlocução e troca com outras experiências e relatos de prática. Calçando o próprio argumento de Shulman (2014), é de vital importância que a comunidade acadêmica amplie o trabalho com professores para desenvolver essa fonte

de conhecimento a fim de construir representações codificadas a partir da prática docente. Para justificar essa sustentação, o autor defende que a maior parte do que compreende por ensino é obtida a partir da observação e da coleta de experiências que se deram na prática. Essa base do conhecimento, segundo Mizukami (2004), ao analisar a obra de Shulman, se torna mais “aprofundada, diversificada e flexível a partir da experiência profissional refletida e objetivada”.

Tardif (2002) corrobora essa ideia quando apresenta os saberes experienciais como uma das principais fontes do aprendizado docente, afirmando que, em seu discurso, os professores apresentam os saberes oriundos da prática como aqueles que são da prática iniciados e na prática validados e que desses saberes se constituem suas principais competências (Tardif, 2002, p. 48). Dessa forma, é a partir dos saberes que advém da prática, da experiência que podem ser concebidos os modelos de excelência da atuação docente profissional. Essa busca pela excelência no desenvolver do ofício está presente em todos os ramos e nichos de atuação profissional e, como afirma Zabala (1998), esse ganho de eficiência e desempenho se dá no cruzamento entre conhecimento das variáveis que atravessam a prática e a experiência, a própria e a de outros para dominar essas variáveis em função da ação. Nesse caso, o “conhecimento provém da investigação, das experiências dos outros e de modelos, exemplos e propostas” (Zabala, 1998, p. 13) e, nessa perspectiva, dialoga e incrementa as proposições que Tardif (2002) e Shulman (2014) apresentam em seus modelos de análise.

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

O ensino, segundo Shulman (2014), é eficaz e normativo, ou seja, está implicado tanto nos seus fins, quanto em seus meios e, nesse sentido, os processos de raciocínio pedagógico estão submetidos a ambos de forma que a base de conhecimentos estará em

função dos propósitos educacionais e também dos seus métodos e estratégias, ou, como sugere Zabala (1998), os saberes estão em função daquilo que o professor faz em sala de aula que é, de fato, um espaço social atravessado por variáveis culturais que a permeiam, influenciam e nela são transformados e assimilados pelos atores sociais que a povoam.

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

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

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

Para tanto, parte-se do conceito apresentado por Shulman e Shulman (2016, p. 123) que “um professor competente é membro de uma comunidade profissional e está preparado, disposto e capacitado para ensinar e para aprender com suas experiências práticas” e, nesse sentido, ser um profissional competente, ou seja, aquele capaz de concretizar suas premissas profissionais e demandas educacionais da sociedade em sala de aula e que faz parte de uma rede de profissionais que aprendem, também, coletivamente e a partir da experiência de outros.

2. 6 Resultados

As entrevistas com os docentes foram conduzidas utilizando um questionário qualitativo focalizado, que permite diferentes respostas de interlocutores com temas-chave de perguntas, a partir de um roteiro previamente estruturado. Esse recurso permite que cada entrevista apresente resultados de acordo com a narração de cada sujeito. A análise gerou dois temas, currículo e gestão, que serão fracionados em subtemas que se

interconectam: currículo, gestão, formação docente e integração empresa-escola.

Subtema 1 – Currículo

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

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

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

Subtema 2 – Gestão e operacionalização do programa

O Programa Senac de Aprendizagem é uma iniciativa da instituição de sistematizar internamente as premissas curriculares da Lei da Aprendizagem sob o prisma de sua base pedagógica e metodológica. A pergunta presente no roteiro de entrevistas sobre essa temática foi elaborada no sentido de entender como os docentes percebem o Programa como um todo e como as diferentes esferas mutuamente se influenciam na prática.

Entretanto, as falas dos professores apontaram para aspectos da gestão que impactam a prática didática.

Entrevistado 1 - Essa parte de gestão, não sei como que entra os docentes. Na Aprendizagem não vai ninguém entrar contratado para a Aprendizagem, especificamente. Geralmente são os docentes que já estão aqui e acabam pegando também a aprendizagem, os antigos eu não sei. Mas eu vejo assim, tá lá em outros cursos e vem pra aprendizagem, qualquer docente pode vir trabalhar na Aprendizagem, diferente de outros cursos.

Subtema 3 – Relações entre empresa e escola

A Lei do Aprendiz determina que o aluno participante do programa disponha de carga horária em uma empresa em que execute tarefas correlatas a uma determinada ocupação profissional. Desse modo, é promovida a relação da escola com o mundo do trabalho, mediada pela legislação. O professor, nesse caso, é responsável por visitar as empresas e produzir os relatórios de acompanhamento dos seus alunos para a gestão. Nesse sentido, as impressões do professor sobre o que se produz na empresa por seus alunos também é um ponto de atenção nos relatos apresentados.

Entrevistado 1 - [...] você precisa saber o que é o Programa Aprendizagem, a legislação, o que pode o que não pode, senão você fica refém da empresa e aí a empresa faz várias coisas, como você vai fazer o acompanhamento na empresa? Você precisa saber, olha, isso aqui o jovem pode realizar ou não pode, essas coisas.

Entrevistado 3 - [...] se são questões por exemplo de relacionamento com empresa, as vezes ele tem uma dificuldade ali de entender o contexto do mundo do trabalho, de compreender as políticas internas da empresa o olhar que a empresa tem também para com esse jovem né, porque as vezes eles esperam já alguém pronto, alguém já preparado e não é essa pessoa que chega, então a gente também vai intermediar essa relação, a empresa fala ‘a, não se adaptou ao programa, a gente quer desligar’- Não, vamos entender o contexto, vamos propor uma ação de acompanhamento. Então são essas atividades que acabam sendo além das atividades só de sala de aula.

O que se aponta nessas falas é que o domínio do professor sobre a Lei da Aprendizagem embasa também sua relação com a empresa. Seja para fins burocráticos, de acompanhamento das atividades dos alunos ou com fins metodológicos, em que as atividades desempenhadas pelos aprendizes estejam conectadas aos saberes daquela área de atuação.

Subtema 4 – Formação docente

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

Entrevistado 2 - Docente da Aprendizagem vai entrar? O que que precisa, qual formação precisa ter, o que precisa preparar nesse docente. Ele não pode entrar em sala de aula sem ter essa formação, e isso vira algo sistematizado, importante, institucional, não tapa buraco, pingado, demandas, ah precisa fazer, precisa cuidar. [...] Precisa ter um maior cuidado? Sim, principalmente com os novos que entram e pensar nessa formação inicial para o professor que entra na Aprendizagem.

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

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

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que se percebe é um programa de trabalho estruturado, implementado e ofertado sob a guarda e determinação da Lei do Aprendiz, entretanto, é modelado à luz da expressão

curricular da instituição, ou seja, aplica-se a lei, em todos os seus aspectos, mas acopla-se ao Programa os valores e as práticas pedagógicas fundamentais do Senac. Utilizou-se como referência os documentos que a instituição disponibiliza irrestritamente em seus canais de comunicação, evitando, dessa forma, expor qualquer traço da estratégia do negócio na operacionalização do Programa.

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

Ficou evidente que os docentes sentem necessidade de compartilhar suas vivências e aprendizados com outros docentes atuantes no Programa e que almejam um espaço em que essas questões possam ser conduzidas e tratadas para que se possa ter uma efetiva reflexão sobre o trabalho que desenvolvem com alunos de realidades tão específicas, atendidos por um Programa que exige desses docentes uma atuação que extrapola o conhecimento para atuar em sala de aula. Para tanto, a implementação de uma Comunidade de Aprendizagem pode potencializar as ações do Programa, se assim interessar à instituição.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael Whitman. Repensando Ideologia e Currículo. *In*: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa.; SILVA, Tomaz Tadeu (orgs.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. 4. ed. São Paulo, Cortez, 2000. p. 49-70.

ARROYO, Miguel Gonzales. Experiências de inovação educativa: o currículo na prática da escola. In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa (org.). **Currículo: política e práticas**. Campinas: Papyrus, 1999. p. 131-164.

BRASIL. **Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, [1996]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 16 out. 2021.

DELORS, Jacques (org.). **Educação: um tesouro a descobrir**. 7. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco, 2012.

FIORENTINI, Dario; CRECCI, Vanessa Moreira. Desenvolvimento profissional em comunidades de aprendizagem docente. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 34, e172761, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698172761>. Acesso em: 11 fev. 2022.

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

GATTI, Bernardete A. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: Unesco, 2019.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2018.

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

GIMENO SACRISTÁN, José (org.). **Saberes e Incertezas Sobre o Currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

HALL, Stuart. **Identidade Cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

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

LAROSSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Rev. Bras. Educ.**, n.19, p. 20-28, 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>. Acesso em: 17 jan. 2022.

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

LIBÂNEO, José Carlos. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46 n.159, p. 38-62, jan./mar. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053143572>. Acesso em: 14 fev. 2022.

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

MARIANI, Fábio; MONTEIRO, Filomena M. A. A pesquisa narrativa na formação de Professores: aproximações que se potencializam. **Roteiro**, Joaçaba, v. 41, n. 1, p. 109-134, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.18593/r.v41i1.8878>. Acesso em: 14 jan. 2021.

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

MIZUKAMI, Maria de Graça Nicoletti. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L.S. Shulman. **Educação**, Santa Maria, v. 09, n 2, p. 33-49, 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/3838>. Acesso em: 14 jan.2022.

MOREIRA, Antonio Flávio B. **Currículo: políticas e práticas**. 7. ed. Campinas: Papirus, 2003.

MUÑOZ, Francisco Imbernón. A formação dos professores e o desenvolvimento do currículo. In: GIMENO SACRISTÁN, José (org.). **Saberes e Incertezas Sobre o Currículo**. Porto Alegre: Penso 2013. p. 494-507.

PASSEGUI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino; VICENTINI, Paula Perin. Entre a Vida e a Formação: Pesquisa (Auto)Biográfica, Docência e Profissionalização. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n.1, p. 369-386, abril 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982011000100017>. Acesso em: 13 Dez. 2021.

PETEROSI, Helena Geringhani; MENINO, Sérgio Eugênio. **A formação do formador**. São Paulo: Centro Paula Souza, 2019.

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

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

REALLI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; TACREDI, Regina Maria Simões Puccinelli; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Desenvolvimento profissional de professores iniciantes em um programa de mentoria online: experiências de ensino e aprendizagem (EEA) como ferramentas investigativas e formativas. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 1, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/10369>. Acesso em: 14 fev. 2022.

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

SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Fernández.; LUCIO, María del Pilar Baptista. **Metodologia de Pesquisa**. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SENAC. Departamento Nacional. **Diretrizes da educação profissional do Senac**. Rio de Janeiro: Senac, 2014.

SENAC. Departamento Nacional. **Diretrizes do modelo pedagógico Senac**. Rio de Janeiro: Senac, 2018.

SENAC. Departamento Nacional. **Concepções e princípios**. 2. ed. Rio de Janeiro: Senac, 2022.

SENAC. **Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial**. 2017. Disponível em: <https://www.dn.senac.br/educacao-profissional/modelo-pedagogico>. Acesso em: 23 out. 2021.

SHULMAN, Lee S. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, v. 57, n. 1, p. 1-22, 1987. Disponível em: <https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>. Acesso em: 13 nov. 2021.

SHULMAN, Lee S. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 4, n. 2, p.196-229, dez. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.18676/2237>. Acesso em: 13 jan. 2022.

SHULMAN, Lee S.; SHULMAN, Judith Horwitz. Como é que um professor aprende: uma perspectiva em transformação. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 6, n.1, p.120-142, jan./jun. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.18676/2237>. Acesso em: 07 out. 2021.

SILVA, Tomás Tadeu. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

SOMEKH, Bridget; LEWIN, Cathy (orgs.). **Teoria e método de pesquisa social**. Petrópolis: Vozes, 2015.

SOUZA, Elizeu Clementino. (Auto)biografia, histórias de vida e práticas de formação. *In*: NASCIMENTO, Antônio Dias; HETKOWSKI, Tânia Maria (orgs). **Memória e formação de professores**. Salvador: EDUFBA, 2007. p. 59-74.

SOUZA, Luciana Karine. Pesquisa com análise qualitativa de dados: conhecendo a Análise Temática. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 71, n. 2, p. 51-67, 2019. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/245380>. Acesso em: 11. Ago.2021.

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

XIMENES-ROCHA, Solange Helena; FIORENTINI, Dario. Formação de professores em comunidades investigativas no interior da Amazônia. **Educação**, Santa Maria, v. 43, n. 2, p. 267-284, abr./jun. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984644428842>. Acesso em: 12 jan. 2022.

YOUNG, Michael. Teoria do currículo: o que é e por que é importante. **Cadernos de Pesquisa**, v. 44, n.151, p.190-202, jan./mar. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053142851>. Acesso em: 17 nov. 2022.

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

ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia. **Como aprender e ensinar competências**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

Recebido em: 29/09/2022

Aprovado em: 17/11/2024

Publicado em: 30/05/2025



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) que permite o uso irrestrito, distribuição e reprodução em qualquer meio, desde que a obra original seja devidamente citada.