

Universidade Federal de Minas Gerais
Faculdade de Educação
Mestrado Profissional em Educação e Docência

ANDRÉA MARIA DOS SANTOS ANDRADE

**INSTRUTORES DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO SENAI/MG-
BH: RELAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA
COM AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS**

BELO HORIZONTE

2017

ANDRÉA MARIA DOS SANTOS ANDRADE

**INSTRUTORES DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO SENAI/MG-BH:
RELAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA COM AS
DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS**

Dissertação apresentada ao Programa do Mestrado Profissional em Educação e Docência do Departamento de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Educação Tecnológica e Sociedade

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Analise de Jesus da Silva

BELO HORIZONTE

2017

A553i Andrade, Andréa Maria dos Santos, 1976-

T Instrutores de educação profissional do SENAI/MG-BH : relação da prática pedagógica desenvolvida com as diretrizes curriculares nacionais / Andréa Maria dos Santos Andrade. - Belo Horizonte, 2017.

130 f., enc, il.

Dissertação - (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

Orientadora : Analise de Jesus da Silva.

Bibliografia : f. 107-111.

Anexos: f. 123-130.

CDD- 373.246



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA/MP

UFMG

FOLHA DE APROVAÇÃO

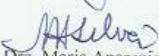
INSTRUTORES DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO SENAI/MG-BH: RELAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA COM AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS

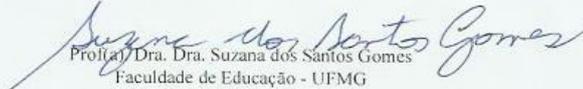
ANDREA MARIA DOS SANTOS ANDRADE

Dissertação submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA/MP, como requisito para obtenção do grau de Mestre em EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA, área de concentração ENSINO E APRENDIZAGEM.

Aprovada em 23 de fevereiro de 2017, pela banca constituída pelos membros:


Prof(a). Dra. Analise de Jesus da Silva - Orientadora
UFMG


Prof(a). Dra. Maria Aparecida da Silva
CEFET - MG


Prof(a). Dra. Suzana dos Santos Gomes
Faculdade de Educação - UFMG

Belo Horizonte, 23 de fevereiro de 2017.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha família pelo apoio, compreensão e afeto, com atitudes de cooperação e amor. Ao meu grande amor e companheiro Luiz. Aos meus amados filhos Laiz e Pablo, pois tudo é feito pensando em vocês! À minha querida mãe Lourdes pelas palavras tão doces e motivadoras. E à minha irmã Cristina pela parceria, contribuições e discussões esclarecedoras.

Agradeço à minha orientadora Analise de Jesus da Silva pelo apoio, orientação e contribuições teóricas.

Ao meu amigo Robson pela escuta, apoio e reflexões extremamente pertinentes e enriquecedoras.

À minha amiga Ana Paula pela parceria constante, torcida e companheirismo.

Agradeço à FIEMG e ao SENAI pela autorização para a realização deste estudo.

Agradeço aos sujeitos participantes da pesquisa pela contribuição, disponibilidade e troca. Sem vocês não seria possível. Dedico, portanto, todo o meu respeito!

Vivemos com os outros seres vivos e, portanto, compartilhamos com eles o processo vital. Construimos o mundo em que vivemos durante as nossas vidas. Por sua vez ele também nos constrói ao longo dessa viagem comum. Assim, se vivemos e nos comportamos de um modo que torna insatisfatória a nossa qualidade de vida, a responsabilidade cabe a nós.

(MATURANA, 2001, p. 10).

RESUMO

Este estudo apresenta a pesquisa realizada em escolas de Educação Profissional do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), na cidade de Belo Horizonte, Minas Gerais. O objetivo geral é investigar a prática pedagógica desenvolvida pelos instrutores desta modalidade de ensino em duas escolas de Belo Horizonte, tendo em vista as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (DCNEPTNM), mais especificamente os princípios norteadores. Trata-se de um estudo que aborda o percurso histórico da Educação Profissional no Brasil, a profissionalização docente, a formação continuada, a adequação ou não da prática pedagógica desenvolvida pelos instrutores do SENAI, a Teoria do Capital Humano, a Formação Omnilateral e a nova metodologia de ensino do SENAI. Os sujeitos participantes foram quinze instrutores de formação profissional e a pedagoga responsável pelas duas escolas. Adotou-se como metodologia a abordagem qualitativa e para a coleta de dados optou-se pela aplicação de questionários, entrevistas e observações diretas em sala de aula. Os resultados evidenciaram diversas lacunas, como a ausência de cursos de formação continuada na área pedagógica para os instrutores; demandas para o acompanhamento pedagógico dos instrutores e formação profissional integrada para os estudantes, uma vez que a formação profissional dos estudantes é pautada somente no atendimento às indústrias, não há preocupação de uma formação integral; existe uma dissonância significativa entre discurso e prática, pois os instrutores demonstram dificuldades em lidar com a diversidade no ambiente escolar e não há o cumprimento dos princípios norteadores das DCNEPTNM. Como produto técnico, apresenta-se à instituição uma proposta de formação continuada dos instrutores, no que se refere à prática pedagógica, com o intuito de que a mesma promova reflexões sobre as lacunas identificadas na análise de dados e corresponda às premissas defendidas pelas DCNEPTNM.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional, Prática pedagógica, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

ABSTRACT

This study presents the research carried out in schools of Professional Education of the National Service of Industrial Learning (SENAI), in the city of Belo Horizonte, Minas Gerais. The general objective is to investigate the pedagogical practice developed by the instructors of this modality of education in two schools in Belo Horizonte, in view of the guidelines of the National Curricular Guidelines for Technical Professional Education of Medium Level (DCNEPTNM), more specifically the guiding principles. It is a study that addresses the historical course of Professional Education in Brazil, teacher professionalization, continuing education, the adequacy or otherwise of the pedagogical practice developed by SENAI instructors, Human Capital Theory, Omnilateral Formation and the new Methodology of SENAI. The participants were fifteen vocational training instructors and the pedagogue responsible for both schools. The qualitative approach was adopted as methodology and for the data collection, we opted for the application of questionnaires, interviews and direct observations in the classroom. The results evidenced several shortcomings, such as the absence of continuing training courses in the pedagogical area for the instructors; Demands for the pedagogical accompaniment of the instructors and integrated professional training for the students, since the professional training of the students is based only on the attendance to the industries, there is no concern of an integral formation; There is a significant dissonance between discourse and practice as instructors demonstrate difficulties in dealing with diversity in the school environment and there is no compliance with the guiding principles of DCNEPTNM. As a technical product, a proposal is presented to the institution for the continuous training of instructors, in regard to pedagogical practice, in order to promote reflections on the gaps identified in the data analysis and correspond to the premises defended by the DCNEPTNM.

Keywords: Youth and Adult Education, Professional Education, Pedagogical Practice, National Curricular Guidelines for Professional Technical Education at the Middle Level.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - Sala de aula.....	49
FIGURA 2 - Laboratório de Informática.....	49
FIGURA 3 - Sala dos Instrutores.....	50
FIGURA 4 - Sala de Descanso.....	50
FIGURA 5 - Oficina de Flexografia.....	50
FIGURA 6 - Oficina de Serigrafia	51
FIGURA 7 - Oficina de <i>Offset</i>	51
FIGURA 8 - Oficina de Acabamento ou Pós-Impressão.....	51
FIGURA 9 - Espaço de Convivência	52
FIGURA 10 - Entrada da Escola Estação da Luz.....	53
FIGURA 11 - Sala de Aula	54
FIGURA 12 - Sala dos Instrutores.....	54
FIGURA 13 - Oficina de Corte Industrial	55
FIGURA 14 - Oficina de Costura Industrial.....	55
FIGURA 15 - Oficina de Pesponto de Calçados.....	56
FIGURA 16 - Oficina de Modelagem.....	56
FIGURA 17 - Espaço de Convivência	56

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Perfil dos instrutores participantes da etapa de questionários - Estação Central do Brasil.....	53
QUADRO 2 - Perfil dos instrutores participantes da etapa de questionários - Estação da Luz.....	57

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 - Estação Central do Brasil - Eixo A - Processos de ensino - aprendizagem.....	61
GRÁFICO 2 - Estação Central do Brasil - Eixo	62
GRÁFICO 3 - Estação Central do Brasil - Eixo C - Aspectos pessoais.....	62
GRÁFICO 4 - Estação Central do Brasil - Eixo D - Formação e área do conhecimento	63
GRÁFICO 5 - Estação Central do Brasil - Eixo E - Processos produtivos / mercado de trabalho	64
GRÁFICO 6 - Estação Central do Brasil - Eixo F - Ciência, tecnologia e inovação...64	
GRÁFICO 7 - Estação da Luz - Eixo A - Processos de ensino - aprendizagem.....	65
GRÁFICO 8 - Estação da Luz - Eixo B - Papel social da escola de Educação Profissional.....	66
GRÁFICO 9 - Estação da Luz - Eixo C - Aspectos pessoais.....	67
GRÁFICO 10 - Estação da Luz - Eixo D - Formação e área do conhecimento	67
GRÁFICO 11 - Estação da Luz - Eixo E - Processos produtivos e mercado de trabalho	68
GRÁFICO 12 - Estação da Luz - Eixo F - Ciência, tecnologia e inovação	69

LISTA DETABELAS

TABELA 1 - Saberes docentes e formação profissional.....	103
--	-----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CEB	Câmara de Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCNEPTNM	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EP	Educação Profissional
EPTNM	Educação Profissional Técnica de Nível Médio
FIC	Formação Inicial e Continuada
FIEMG	Federação das Indústrias do Estado de Minas Gerais
GEP	Gerência de Educação Profissional
MEC	Ministério da Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROEP	Programa de Expansão da Educação Profissional
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
SEMT	Secretaria de Educação Média e Tecnológica
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO: UMA VIAGEM DE TREM.....	14
1 CAPÍTULO I - DO PERCURSO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL AO LÓCUS DA PESQUISA	22
1.1 UM BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL	22
1.2 PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE E FORMAÇÃO CONTINUADA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	29
1.3 HUMANIZANDO O SABER TÉCNICO: TEORIA DO CAPITAL HUMANO E FORMAÇÃO OMNILATERAL	32
1.4 A METODOLOGIA SENAI DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	37
2 CAPÍTULO II - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	42
2.1 SUJEITOS DA PESQUISA	46
2.2 CARACTERIZANDO AS ESCOLAS	48
2.2.1 <i>Estação Central do Brasil</i>	48
2.2.2 <i>Estação da Luz</i>	53
2.3 PROCEDIMENTOS ÉTICOS	58
2.3.1 <i>Riscos</i>	58
2.3.2 <i>Responsabilidades da instituição</i>	59
2.3.3 <i>Critérios de suspensão ou encerramento da pesquisa</i>	59
3 CAPÍTULO III - ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS	60
3.1 QUESTIONÁRIOS.....	60
3.2 ENTREVISTAS	69
3.2.1 <i>Entrevista com a pedagoga</i>	69
3.2.2 <i>Entrevista com os instrutores</i>	74
3.3 OBSERVAÇÕES EM SALA DE AULA.....	93
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	99
5 PRODUTO TÉCNICO	102
REFERÊNCIAS.....	107
APÊNDICES.....	112
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DO INSTRUTOR DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL.....	112
APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PEDAGOGO	116
APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM INSTRUTOR.....	119
ANEXOS	123
ANEXO A – AUTORIZAÇÃO DOS GERENTES DAS ESCOLAS DO SENAI.....	123
ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) DO INSTRUTOR DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL	125
ANEXO C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) DO PEDAGOGO	127
ANEXO D – TERMO DE CONSENTIMENTO PARA USO DE IMAGEM E SOM DE VOZ (TCUISV)	129

INTRODUÇÃO: UMA VIAGEM DE TREM

Em uma viagem de trem observam-se diversas paisagens, olhares, crenças e expectativas. Uma mesma viagem pode ser percebida de diversas maneiras. Por isso a mesma pode ser permeada de diversos sentidos e significados.

Fazendo uma analogia entre esta pesquisa e uma viagem de trem, podemos pensar a escola SENAI como um trem de ferro, que percorre os trilhos, sem mudar a direção, soltando fumaça e emitindo o mesmo som por onde passa. O som do apito é ouvido de longe pelas pessoas, que ouvem durante anos o trem passar. E de longe as pessoas comentam: lá vem o trem! Ele é reconhecido.

Esse trem para nas estações de tempos em tempos. E nessas estações há pessoas esperando para embarcar e algumas desembarcam. Mas, a maioria permanece no lugar, somente olhando pela janela, contemplando a paisagem.

Dentro do trem, temos o maquinista. Esse maquinista dita as regras. Essas regras não mudam muito. Referem-se ao mundo capitalista. Ele, o Senhor Capital, fala a hora de parar, quem pode desembarcar e quem precisa entrar nos vagões. Ele também é conhecido como opressor.

Sentados nas poltronas temos os passageiros do trem. Em alguns vagões estão os formadores e nos outros os estudantes. Juntos aos formadores há alguns gestores. Mas, os formadores não se misturam com os estudantes. Somente em algumas ocasiões. Mas, não gostam de manter diálogo.

Quem não concorda com as regras do maquinista é convidado a se retirar, a descer na próxima estação. O maquinista não aceita críticas. Fica observando seus oprimidos. Quer que todos fiquem quietos para evitar que algo saia errado. Afinal de contas, alguém pode cair do trem e se machucar.

Será que essa viagem também poderá ser percebida de maneiras diferentes?

Segundo o Portal da Indústria (2013), a Educação Profissional (EP) é uma modalidade de ensino que vem crescendo nos últimos anos em nosso país, como as estradas de ferro. O Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) é considerado uma das maiores instituições de EP do Brasil. No entanto, essa modalidade de ensino está passando por um processo de mudanças, que aponta para uma nova forma de relação entre a ciência e trabalho, em que formas de fazer são substituídas por ações que articulem conhecimento científico, capacidades

cognitivas, de intervenção crítica e criativa. Nessa perspectiva, há uma preocupação em conhecer as práticas de ensino dos docentes dessa área do saber, identificando particularidades do conhecimento e da habilidade profissional.

Quando abordamos a Educação Profissional (EP) podemos fazer uma relação entre essa modalidade e a Teoria do Capital Humano em seu sentido mais amplo, abrangendo, assim, teorias que atribuem às qualidades individuais, características determinantes para a conquista de melhores cargos. E essas qualidades são conquistadas quando o indivíduo recebe capacitação adequada para desempenhar suas atividades, de maneira que a EP seja entendida como uma ligação entre o empregador e o candidato à vaga. Essa Teoria será melhor esboçada posteriormente.

No que se refere ao ato de ensinar, percebemos que o mesmo é permeado de peculiaridades e, por isso, é fundamental ressignificá-lo a partir de estudos e novas discussões. Ensinar é resultado da interação entre docentes, estudantes e instituição. E no que tange à EP surgem vários questionamentos sobre o ato de ensinar nessa modalidade de ensino. É necessário, portanto, compreender as mudanças no âmbito da EP, e construí-la a partir da percepção das transformações no mercado de trabalho, bem como nas instituições. Quando se faz um mapeamento da formação profissional dos docentes da EP, essa realidade se destaca. Em seus 95 anos, a história da EP, muito caracterizada pelo “fazer”, foi marcada pela forte ação de professores leigos. E as tentativas de implementar mudanças vêm se apresentando de forma lenta. Geralmente as ações de formação continuada dos instrutores são escassas e com um caráter ainda conservador (PEREIRA, 2004).

Se considerarmos o processo de mudanças advindo do avanço científico e tecnológico, em que o conhecimento se torna, rapidamente, ultrapassado, conclui-se que a escola passa a ter uma tarefa essencial no que tange à formação de profissionais. Portanto, o tema referente à prática pedagógica e aos saberes dos instrutores de EP é o foco desta pesquisa. Há uma curiosidade em investigar as práticas de ensino desses profissionais em seu local de trabalho, identificando particularidades do conhecimento e da habilidade profissional que demarcam a especificidade do seu ofício docente.

Tendo como foco a prática docente dos instrutores de EP, esta dissertação norteou-se pelas seguintes indagações: Qual é a formação inicial dos instrutores da EP? Como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional

Técnica de Nível Médio articulam-se com a prática pedagógica dos instrutores do SENAI? Há ações de formação continuada para esses profissionais? Essas questões constituem o cenário onde está inserida a pesquisadora e o seu objeto de estudo. Esse objeto situa-se, também, no contexto das pesquisas atuais sobre o ensino, mais especificamente sobre a EP.

Por meio desta pesquisa, buscou-se compreender os processos de constituição dos saberes profissionais dos instrutores de formação profissional do SENAI. A realização deste estudo teve como objetivo geral analisar a prática pedagógica desenvolvida pelos instrutores de EP do SENAI, tendo em vista as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (DCNEPTNM). E como objetivo específico deste trabalho pretendeu-se desenvolver uma proposta de curso de formação continuada para os instrutores de EP nas escolas pesquisadas. A proposta inicial do curso de formação continuada visa trabalhar com temas ligados aos Princípios Norteadores das Diretrizes Curriculares Nacionais e aos resultados das ferramentas de investigação da prática pedagógica, que foram utilizadas na metodologia do estudo. Com o intuito de abordar as necessidades e a realidade dos instrutores e das Diretrizes Curriculares Nacionais, a proposta do curso apresenta uma divisão em seis módulos, de forma presencial, com atividades teóricas e práticas. Ele é voltado aos instrutores, mas nada impede que a supervisão pedagógica e/ou técnica participe. Essa proposta foi apresentada às escolas que participaram da pesquisa e ao núcleo pedagógico da Federação das Indústrias do Estado de Minas Gerais (FIEMG).

Para alcançar os objetivos propostos nesta dissertação, foram investigadas duas escolas do SENAI, de áreas tecnológicas distintas, em Belo Horizonte. A intenção do estudo aqui apresentado é contribuir para a investigação e reflexão de uma prática pedagógica repleta de saberes e interrogações, com vistas à melhoria do ensino na EP.

Na plataforma de embarque

O interesse pelo objeto desta pesquisa teve origem a partir da minha experiência, bem como pelas leituras e angústia profissional vivenciada como instrutora em cursos da EP em um Centro de Formação Profissional do SENAI.

Nesse contexto, várias inquietações promoveram reflexões sobre a efetiva contribuição do instrutor na formação dos estudantes. Dentre várias observações, a prática pedagógica e a formação continuada dos instrutores de formação profissional de Cursos Técnicos de Nível Médio e Cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) do SENAI ganharam destaque. Trabalhei em uma escola direcionada para a construção civil e segurança do trabalho, onde, a partir da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9.394/96 (BRASIL, 1996), há Cursos Técnicos de nível médio concomitante¹, subsequente ou sequencial (quando o estudante já concluiu o Ensino Médio em outra escola), cursos de Aprendizagem Industrial para estudantes de 14 a 24 anos e cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC), que têm o objetivo de propiciar formação profissional de jovens e adultos para à aquisição e/ou complementação de conhecimentos em diversas áreas da indústria da construção.

Nesse ambiente, haviam vinte e sete instrutores, sendo quatro mulheres e vinte e três homens. Dezesesseis com curso técnico, nove graduados e quatro pós-graduados, sendo três com licenciatura plena. Oito são técnicos em edificações e cinco são técnicos em segurança do trabalho. Havia uma engenheira de segurança do trabalho, dois engenheiros civis, uma engenheira agrimensora, um educador físico, duas psicólogas, um geógrafo, dois administradores de empresa e um arquiteto. Alguns relatos eram ouvidos na sala dos instrutores e em reuniões. Esses relatos referiam-se a inúmeras situações, como por exemplo: baixo rendimento escolar e evasão dos estudantes, rumores de atitudes preconceituosas por parte dos instrutores, práticas pedagógicas tradicionais e verticalizadas, mínima utilização de tecnologias digitais em sala de aula e ausência do protagonismo do estudante.

O perfil discente das turmas de Cursos Técnicos e Cursos FIC apresentava faixa etária e formação acadêmica variada: graduados, pós-graduados, mestres, alunos cursando o Ensino Médio, que já concluíram o Ensino Médio, que interromperam os estudos, semianalfabetos e da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A maioria dos instrutores relatava entre os colegas e em conversas informais que tinha dificuldade de lidar com a diversidade de alunos porque eram: estudantes com deficiência física, em medida socioeducativa, com dificuldades de

¹ Trata-se de quando o estudante cursa o Ensino Médio em outra escola e o Curso Técnico no SENAI.

aprendizagem e oriundos de projetos sociais (Programa Fica Vivo² e do Sistema Penitenciário). Na escola não havia ações de formação continuada, que promovessem o desenvolvimento de estratégias facilitadoras da prática pedagógica dos instrutores. Havia a oferta de alguns cursos à distância sobre temas específicos, como por exemplo, tecnologias assistivas, temas transversais³, Libras, Braille, dentre outros. Mas, eram poucos cursos, e não possuía uma avaliação sobre a aplicabilidade e os resultados dos mesmos. A supervisão pedagógica escolhia alguns instrutores para realizarem os cursos e não havia multiplicação dos conhecimentos entre os demais.

Esse problema também é identificado por Rehem (2005), quando afirma em sua pesquisa que são raros os cursos de capacitação para instrutores da EP. A autora sugere, ainda, que há poucos estudos sobre o novo perfil dos instrutores dessa modalidade de ensino e isto é um dos indicadores da relevância da presente pesquisa. Há uma sequência de ações que permanece, um círculo vicioso, onde é possível perceber muitas queixas por parte dos instrutores, estudantes e gestão, e por outro lado poucas tentativas de melhorias. Tudo isso sempre gerou incômodo na pesquisadora.

Na seleção dos instrutores da EP, os critérios de avaliação se baseiam principalmente no conhecimento prático nas áreas de atuação. Segundo a pedagoga da escola e o supervisor técnico, se o candidato já tiver experiência em sala de aula ou com treinamentos, considera-se isso um diferencial, mas o mais importante é de fato a formação técnica, e se possível experiência prática na área. Segundo Oliveira (2000), ainda há a mentalidade de que o instrutor da EP não precisa ser preparado criticamente para promover questionamentos na relação ensino x aprendizado. Isso ocorre porque ao instrutor é dada a tarefa de ensinar o ofício e, não o senso crítico, como se fosse possível desvincular um do outro.

Talvez a concepção em relação à EP seja de desprestígio, porque até hoje permanece a mentalidade de que para ser instrutor dessa modalidade, mais vale o conteúdo que se vai ministrar, do que a formação pedagógica. (MACIEIRA, 2009). Essa mentalidade é percebida no Decreto nº. 2.208/97, quando foi permitido que o

² Programa criado em 2013 e tem o objetivo de controlar e prevenir a ocorrência de homicídios dolosos em áreas com alto índice de criminalidade em Minas Gerais.

³ Os Temas Transversais englobam Ética, Pluralidade Cultural, Meio Ambiente, Saúde, Orientação Sexual, Trabalho e Consumo.

professor fosse substituído pelo instrutor ou monitor. O SENAI usa o termo instrutor de formação profissional para definir os docentes. E esse termo, de certa forma, representa a ausência de complexidade e entendimento no que se refere ao ato educativo.

E por que pesquisar as escolas do SENAI? Primeiramente porque faz parte da realidade da pesquisadora. É uma das maiores instituições de EP do Brasil e, em 2015, foi a grande vencedora da WorldSkills⁴. Por ano são mais de 3,6 milhões de matrículas em cursos variados em 28 segmentos da indústria (PORTAL DA INDÚSTRIA, 2013).

Em segundo lugar, a pesquisa se justifica porque, segundo os dados publicados pelo mesmo Portal (2013), 41% das matrículas totais por tipo de curso concentram-se no Sistema “S”⁵, enquanto que os demais 59% se dividem entre a Rede Federal e outros. Mas, quando lemos as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM), percebemos que há muito por fazer. As diretrizes apresentam princípios norteadores da EP que orientam a prática. Quando o documento faz menção à prática pedagógica em relação à demanda condizente com valores que promovam a permanência dos estudantes na escola e a construção do conhecimento, percebemos que existem lacunas significativas e questões que precisam ser aprimoradas.

No documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (BRASIL, 2007), há um relato de que o Ensino Médio é uma etapa educacional pobre de sentido, tanto na esfera pública, quanto na privada. Dessa forma:

É necessário conferir-lhe uma identidade que possa contribuir para a formação integral dos estudantes. Uma formação voltada para a superação da dualidade estrutural entre cultura geral e cultura técnica [...] (para os filhos da classe operária) *versus* formação acadêmica (para os filhos das classes média-alta e alta). Esse Ensino Médio deve ser orientado, tanto em sua vertente dirigida aos adolescentes como ao público da EJA, à formação de cidadãos capazes de compreender a realidade social, econômica, política, cultural e do mundo do trabalho para nela inserir-se e atuar de forma ética e competente, técnica e politicamente, visando contribuir para a transformação da sociedade em função dos interesses sociais e coletivos. (BRASIL, 2007, p. 25).

⁴ É a Olimpíada Mundial de profissões técnicas que ocorre de dois em dois anos e reuniu estudantes de mais de 60 países em São Paulo.

⁵ O Sistema “S” foi criado em 1942 e é o nome pelo qual ficou convencionado de se chamar o conjunto de nove instituições de interesse de categorias profissionais, estabelecidas pela Constituição Federal do Brasil.

Por isso, quando abordamos a EP e, mais especificamente, a de Nível Médio, deve-se levar em conta uma formação integral do estudante, pautada, também, na emancipação humana, onde questões como cidadania, realidade social e mundo do trabalho sejam conteúdos trabalhados de maneira ampliada. A formação profissional, subordinada às exigências do mercado de trabalho, pode reduzir a EP a um treinamento para o ofício.

No entanto, o papel do instrutor, no atual contexto, é o de catalisar e promover a interação de todos os diferentes elementos que influenciam na formação profissional, articulando teoria e prática. São demandadas para esse profissional habilidades específicas “capazes de fazer aprender pela interação, experimentação, vivência, testagem, pesquisa, acerto e erro, comprovação, provocação, intercâmbio, observação, criticidade, ação e reflexão”. (REHEM, 2005, p. 54).

Diante desse contexto, torna-se necessário salientar que a presente pesquisa remete a uma área incipiente em relação às transformações constantes no campo da EP nos últimos anos. Buscou-se contribuir, sobretudo, para uma maior compreensão das questões pertencentes a esse campo da educação, demarcando a necessidade de compreender se a situação apontada pelos autores supracitados permanece ou não e, ainda propor ações de formação continuada para esses profissionais. Partindo desse contexto, a relevância desta pesquisa justifica-se pela investigação da prática pedagógica dos instrutores da EP. E, como relevância social, acredita-se que a mesma contribui para uma melhor formação continuada de instrutores e, conseqüentemente, de estudantes. Com vistas à relevância profissional, acredita-se na possibilidade de proporcionar indicadores de futuras contratações de instrutores.

Com o intuito de compreender melhor este estudo, optou-se por dividi-lo em quatro capítulos. O primeiro capítulo aborda os referenciais teóricos que fundamentam esta pesquisa. No primeiro tópico há uma breve apresentação da história da EP no Brasil e as Bases Legais para essa modalidade de ensino. No segundo tópico o termo profissionalização docente apresenta características da prática do instrutor de formação profissional, e reitera sobre o que é considerado positivo ou desejável. Há uma discussão teórica a favor da autonomia profissional e contra a proletarização que a carreira vem sofrendo. No terceiro tópico é realizado um paralelo entre a Teoria do Capital Humano e a Formação Omnilateral. E o quarto tópico é destinado à apresentação da metodologia de ensino do SENAI.

O segundo capítulo apresenta os procedimentos metodológicos da pesquisa, os sujeitos da mesma, a caracterização das escolas, os procedimentos éticos, os possíveis riscos e critérios de suspensão. No terceiro capítulo apresenta-se os resultados dos questionários, análise das entrevistas respondidas e das observações feitas em sala de aula, bem como as considerações finais com as impressões da pesquisadora. Finalmente no quinto capítulo apresenta-se o produto técnico da pesquisa. Nos tópicos seguintes encontram-se as referências, apêndices e anexos.

1 CAPÍTULO I - DO PERCURSO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL AO LÓCUS DA PESQUISA

O objetivo deste capítulo é apresentar os referenciais teóricos que fundamentam esta pesquisa. No primeiro tópico há uma breve apresentação da história da EP no Brasil e suas Bases Legais. No segundo tópico o termo profissionalização docente aborda as características da prática do instrutor de formação profissional, destacando o que há de positivo, bem como o que é necessário para evitar a proletarização que a carreira vem sofrendo. No terceiro tópico há uma discussão entre a Teoria do Capital Humano e a Formação Omnilateral. E, finalmente, no quarto tópico há a apresentação da metodologia de ensino do SENAI.

1.1 Um breve histórico da Educação Profissional no Brasil

Para discutir sobre a EP no Brasil, é necessário compreender a relação que essa modalidade de ensino-aprendizagem estabelece com o processo de formação do sistema educacional no país. Para Gariglio e Burnier (2012), isso significou a desarticulação entre a educação regular e a rede de formação profissional paralela, gerenciada pelas próprias indústrias. Além de incorporar, em sua estrutura e organização, procedimentos eminentemente utilitaristas, isso permitiu às instituições de formação profissional o desenvolvimento de uma mentalidade mais empresarial. (PETEROSSO, 1994).

Contudo, há um momento de transição da EP, do mundo do trabalho e da formação docente. Por isso, é importante repensarmos os papéis da escola. Na contemporaneidade vivenciamos a transição de uma sociedade industrializada centrada na produção linear, para uma sociedade do conhecimento que agrega valores, não apenas aos resultados, mas também durante todo o processo. O objetivo dessa transição, conforme o documento Bases Legais – Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) do Ensino Médio, emitido pelo Ministério da Educação (MEC) e pela Secretaria de Educação Média e Tecnológica, é promover no Brasil a superação do quadro de desvantagens em relação aos índices de escolarização e

de nível de conhecimento que apresentam os países desenvolvidos. (GOMES; MARINS, 2004).

A história da EP e suas reformulações servem como importantes referenciais para entendermos os preconceitos atribuídos a essa modalidade de ensino. A EP foi inicialmente organizada conforme a concepção de uma sociedade capitalista separada em classes sociais, cuja divisão do trabalho faz-se entre os que “pensam” e os que “fazem”, conforme a dicotomia do saber (a teoria) e do fazer (a prática). Tal concepção tem origem na visão de que a EP foi criada para atender os desvalidos, atuando, assim, de forma assistencialista. A herança colonial escravista influenciou diretamente as relações sociais que envolvem a EP, desconsiderando a formação intelectual para a maioria da sociedade.

Em contraposição a essa concepção, partindo das mudanças advindas do mundo do trabalho, o atual cenário para a EP é outro, ou seja, ele “aponta para uma nova forma de relação entre ciência e trabalho, em que formas de fazer são substituídas por ações que articulem conhecimento científico, capacidades cognitivas, de intervenção crítica e criativa” (GOMES; MARINS, 2004, p. 31).

Em 1906 a EP passou a fazer parte do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, incentivando, assim, o desenvolvimento do ensino industrial, comercial e agrícola. Segundo Gomes e Marins (2004) instalaram-se nas unidades da Federação, dezenove escolas de artífices e algumas escolas para a formação de ferroviários.

Posteriormente, em 1930, quando se iniciou o processo de industrialização do país, houve um marco na história da educação nacional, em consequência da crise do café, bem como da queda da bolsa de Nova York. Então, foi necessária a criação de novas escolas que atendessem às novas exigências e demandas desse novo processo de produção. A partir disso, a Câmara dos Deputados promoveu debates para a expansão da EP, e foi criado o serviço de Remodelagem do Ensino Profissional Técnico. (GOMES; MARINS, 2004).

Também nessa perspectiva o Decreto Federal 20.158/31 organizou o ensino profissional comercial e foi o primeiro instrumento legal a estruturar cursos profissionalizantes no país. No entanto, somente na Constituição de 1937 que a EP foi pela primeira vez reconhecida como parte da educação. Em 1942, o decreto-lei que organizava o ensino industrial foi promulgado, em 1943 a Lei Orgânica do

Ensino Comercial, e em 1946 a Lei Orgânica do Ensino Agrícola. (GOMES; MARINS, 2004).

Em meio a essas leis, foram criados em 1942 o SENAI e, em 1946, o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) para a formação de profissionais para a indústria e o comércio, respectivamente. Em 1942 o governo Vargas, por um decreto-lei, estabeleceu o conceito de “menor aprendiz”, e por outro decreto dispôs sobre a Organização da Rede Federal de Estabelecimentos de Ensino Industrial. Entretanto, a dualidade permanecia, porque as Leis Orgânicas da Educação Nacional mantiveram em seus textos que o objetivo do ensino secundário e normal era formar a elite, e do ensino profissional formar os filhos dos operários.

Segundo Bomeny (2001), o sentimento que envolveu o fim do ano 1950 e o início de 1960 foi positivo, uma vez que aproximou os movimentos educacionais da cultura popular, que teve Paulo Freire como representante. “O movimento pela educação dava as mãos aos movimentos de cultura popular, e a pedagogia do oprimido encontrava na defesa da educação pública seu suporte de maior apelo social”. (BOMENY, 2001, p. 60-61).

Cabe ressaltar sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 4.024/61 que teve como objetivo a equiparação de todas as modalidades de ensino, para que os mesmos fossem equivalentes no que se refere ao prosseguimento de estudos em nível superior. Assim, segundo Gomes e Marins (2004, p. 41), os estudantes da EP “ganharam equivalência com o ensino acadêmico sem ter que passar por provas, tendo a prerrogativa de prosseguir os estudos nos níveis subsequentes”. Houve, dessa maneira, certo avanço na democratização do ensino no país. Todavia, as repercussões dessa mudança não foram imediatas (FELDMANN, 1995).

Nesse cenário houve também a implementação da Lei 5.692/71, conhecida como a antiga LDB. O seu objetivo era reformular a Lei 4.024/61 no que diz respeito à organização do primeiro e segundo grau, e é reconhecida como um marco para a história da EP. Isso ocorreu porque propunha o fim “do ensino secundário e os diversos tipos de Ensino Médio e institucionalizasse a profissionalização compulsória no segundo grau, numa espécie de escola única para todos” (GOMES; MARINS, 2004, p. 43). Essa lei proporcionava ao estudante uma formação necessária ao seu desenvolvimento como um elemento de qualificação para o trabalho e o pleno exercício consciente da cidadania.

Porém, essa ideia acabou por esbarrar em alguns impasses. Na realidade, somente as escolas que já tinham cursos profissionalizantes mantiveram a EP, enquanto que outras, com foco acadêmico, continuaram seu percurso para estimular o prosseguimento do estudo, utilizando a obrigatoriedade da lei de formação profissional aparentemente.

Em 1975 o Conselho Federal de Educação instituiu o Parecer 76/75 cujo ensino e, não a escola, deveria ser profissionalizante. A partir disso, os estudantes deveriam, então, ser conduzidos a uma formação básica para o trabalho. Já a Lei 7.044/82 veio regulamentar a EP facultativa para o ensino de segundo grau. Desse modo, com pequenos ajustes na grade curricular os cursos profissionalizantes passaram a oferecer o ensino acadêmico, com o objetivo de preparação para o trabalho. (Conselho Federal de Educação, Parecer CEF 618/82).

Somente com a Lei Federal 9.394/96, a nova LDB (BRASIL, 1996), várias propostas foram apresentadas e, dentre elas, a concepção menos tecnicista da formação dos jovens. Assim, o Ensino Médio e a EP ganharam nova identidade. Com isso, o Ensino Médio promoveu o aprofundamento da Educação Básica e o aprimoramento do estudante como pessoa e a EP “integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva”. (Lei Federal 9.394/96, artigo 39). Dessa maneira, segundo Gomes e Marins (2004), espera-se que a LDB nº 9.394/96 ao defender que o exercício profissional competente precisa de um verdadeiro preparo para enfrentar situações esperadas e inesperadas com condições de responder aos novos desafios profissionais com autonomia, tenha como premissa que esse processo valorize a pesquisa, o planejamento, as inovações didáticas e que torne esses profissionais capazes de aprender a aprender.

Em 1997, com o Decreto Federal 2.208/97 a EP foi regulamentada compreendendo os seguintes níveis: básico, técnico e tecnológico. O nível básico é destinado à qualificação de trabalhadores independentemente da escolaridade. O nível técnico é para estudantes matriculados ou egressos do Ensino Médio e o tecnológico refere-se a cursos de nível superior na área tecnológica. Esse decreto prevê, ainda, que a elaboração das diretrizes curriculares para o ensino técnico deverá ser elaborada de acordo com o perfil requerido pela profissão. Salienta-se também que há a regulamentação de que as disciplinas seriam ministradas por

professores, instrutores e/ou monitores, levando em conta sua formação, experiência prévia e formação pedagógica.

A Resolução proposta pelo Conselho Nacional de Educação e pelo Conselho de Educação Básica (CNE-CEB) nº 02/97 descreve a formação docente para o Ensino Médio e EP em nível médio. Esse documento afirma a necessidade de haver formação docente por meio de cursos regulares de licenciatura para portadores de diplomas de Educação Superior e em programas especiais de formação pedagógica. Nesse mesmo contexto, a Resolução CNE-CEB 04/99 segue o que já foi estabelecido pelo Decreto 2.208, mas apresenta princípios norteadores da EP, principalmente no que tange à independência e relação com o Ensino Médio, o desenvolvimento de competências para o trabalho, a atualização frequente dos cursos e o perfil profissional de conclusão.

Essa Resolução define ainda as vinte áreas profissionais, competências e carga horária. São elas: agropecuária, artes, comércio, comunicação, construção civil, *design*, gestão, imagem pessoal, indústria, informática, lazer e desenvolvimento social, meio ambiente, mineração, química, recursos pesqueiros, saúde, telecomunicações, transportes e turismo e hospitalidade. As competências são definidas por meio de consulta a empregadores e colaboradores, no entanto, cabe à instituição de ensino criar qual será, na sua concepção, o perfil profissional de conclusão do curso, bem como a organização curricular correspondente às demandas locais. E no artigo 17 dessa Resolução há proposta da preparação para o magistério na EP, através de serviços, cursos de licenciatura ou programas especiais.

No entanto, há uma lacuna. A análise das políticas educacionais implementadas nos governos Fernando Henrique Cardoso e Luiz Inácio Lula da Silva mostra que elas não se diferenciam no que diz respeito à concepção das relações entre Estado e sociedade civil. Acredita-se que isso pode ocorrer através das parcerias entre os setores público e privado. Essas relações supõem o repasse de parte das funções do Estado para a sociedade civil, acompanhada do repasse de recursos que fogem aos controles públicos da União. Em decorrência disso, a prestação de contas dos contratos através de relatórios, não inclui a descrição e controle dos processos.

Estudos realizados por Grabowski, Ribeiro e Silva (2003) mostram que aproximadamente dois terços dos recursos do Programa de Expansão da Educação

Profissionais (PROEP) foram destinados a projetos apresentados por instituições comunitárias ou privadas, muitas das quais não cumpriram com os termos contratuais, não concluindo as obras e/ou não implementando os cursos por razões que vão desde a falta de planejamento, à impossibilidade de contratar instrutores necessários ao funcionamento da escola, até mesmo a falta de estudantes em face da inadequação da oferta, como se observa em relatório de auditoria do Tribunal de Contas da União – TCU. (BRASIL, 2007).

Segundo Kuenzer (2008), dados que esclareçam para a sociedade civil o cenário da EP, melhoraram os resultados junto ao público jovem em situação de maior vulnerabilidade social. As instituições de EP comunitárias ou privadas são capazes de chegar a lugares onde o Estado não alcança e, por conta disso, foram e estão sendo usados recursos para o chamado setor comunitário realizar a função do Estado no que concerne à EP, sem que haja, no entanto, avaliações consequentes de que os projetos possam alcançar suas finalidades.

Não há, portanto, nos programas de EP, referência e condições reais para a implementação de programas de formação continuada dos instrutores ligados ao trabalho intelectual. E, em particular, que assegurem aos estudantes o exercício à crítica e da participação política. Além disso, seria necessário mediar junto ao estudante, à aquisição de conhecimentos científicos, tecnológicos e sócio-históricos ligados à formação profissional com autonomia intelectual e ética. .

Na tentativa de promover mudanças na EP e trazer à tona reflexões necessárias a esta modalidade de ensino, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio publicadas em 2012, pelo Ministério da Educação (MEC), Conselho Nacional de Educação (CNE) e Câmara de Educação Básica (CEB), definem um conjunto de princípios e critérios a serem observados e seguidos pelos sistemas de ensino e pelas instituições públicas e privadas de ensino, na organização, planejamento, desenvolvimento e avaliação da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, inclusive fazendo uso da certificação profissional de cursos. (BRASIL, 2012).

Esse documento representa uma evolução no que se refere à prática de ensino na EP e determina um prazo para a formação pedagógica dos instrutores em efetivo exercício da profissão até o ano de 2020. Nesse documento, optou-se por dar maior destaque aos seguintes Princípios Norteadores:

- I - relação e articulação entre a formação desenvolvida no Ensino Médio e a preparação para o exercício das profissões técnicas, visando à formação integral do estudante;
- II - respeito aos valores estéticos, políticos e éticos da educação nacional, na perspectiva do desenvolvimento para a vida social e profissional;
- III - trabalho assumido como princípio educativo, tendo sua integração com a ciência, a tecnologia e a cultura como base da proposta político-pedagógica e do desenvolvimento curricular;
- IV - articulação da Educação Básica com a Educação Profissional e Tecnológica, na perspectiva da integração entre saberes específicos para a produção do conhecimento e a intervenção social, assumindo a pesquisa como princípio pedagógico;
- V - indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos da aprendizagem;
- VI - indissociabilidade entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem;
- VII - interdisciplinaridade assegurada no currículo e na prática pedagógica, visando à superação da fragmentação de conhecimentos e de segmentação da organização curricular;
- VIII - contextualização, flexibilidade e interdisciplinaridade na utilização de estratégias educacionais favoráveis à compreensão de significados e à integração entre a teoria e a vivência da prática profissional, envolvendo as múltiplas dimensões do eixo tecnológico do curso e das ciências e tecnologias a ele vinculadas;
- IX - articulação com o desenvolvimento socioeconômico-ambiental dos territórios onde os cursos ocorrem, devendo observar os arranjos socioprodutivos e suas demandas locais, tanto no meio urbano quanto no campo;
- X - reconhecimento dos sujeitos e suas diversidades, considerando, entre outras, as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, as pessoas em regime de acolhimento ou internação e em regime de privação de liberdade,
- XI - reconhecimento das identidades de gênero e étnico-raciais, assim como dos povos indígenas, quilombolas e populações do campo;
- XII - reconhecimento das diversidades das formas de produção, dos processos de trabalho e das culturas a eles subjacentes, as quais estabelecem novos paradigmas;
- XIII - autonomia da instituição educacional na concepção, elaboração, execução, avaliação e revisão do seu projeto político-pedagógico, construído como instrumento de trabalho da comunidade escolar, respeitadas a legislação e normas educacionais, estas Diretrizes Curriculares Nacionais e outras complementares de cada sistema de ensino;
- XIV - flexibilidade na construção de itinerários formativos diversificados e atualizados, segundo interesses dos sujeitos e possibilidades das instituições educacionais, nos termos dos respectivos projetos político-pedagógicos;
- XV - identidade dos perfis profissionais de conclusão de curso, que contemplem conhecimentos, competências e saberes profissionais requeridos pela natureza do trabalho, pelo desenvolvimento tecnológico e pelas demandas sociais, econômicas e ambientais;
- XVI - fortalecimento do regime de colaboração entre os entes federados, incluindo, por exemplo, os arranjos de desenvolvimento da educação, visando à melhoria dos indicadores educacionais dos territórios em que os cursos e programas de Educação Profissional Técnica de Nível Médio forem realizados;
- XVII - respeito ao princípio constitucional e legal do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas. (BRASIL, 2012, p. 2-3).

Esses princípios são abrangentes e, em razão disso, abarcam todo o processo educativo que envolve a EP. As perguntas dos questionários e das entrevistas foram elaboradas a partir desses documentos, com o intuito de verificar se o que é proposto nas DCNEPTNM ocorre nas instituições do SENAI. A partir disso optou-se por verificar se a evolução histórica e legal da EP saiu do papel e permeia o ambiente escolar dessas instituições de ensino.

1.2 Profissionalização docente e formação continuada na Educação Profissional

Alguns estudos no campo da educação têm focalizado, principalmente, à modalidade de ensino que compreende a profissionalização docente inserida na EP (PEREIRA, 2004; ARAÚJO, 2006; REHEM, 2009; GARIGLIO; BURNIER, 2012; GARIGLIO; JÚNIOR, 2014; VASCONCELOS; AMORIM, 2014). Nessa perspectiva de investigação, Pereira (2004) aborda a polêmica nas esferas educacionais. Convém esclarecer que o termo profissionalização representa características ou qualidades da prática docente e diz de imagens que são consideradas positivas ou desejáveis. Todavia, a discussão teórica sobre o tema representa uma batalha a favor da autonomia profissional e contra a proletarização que a carreira vem sofrendo.

O cenário contemporâneo da educação brasileira aponta para uma estruturação curricular que articula teoria e prática, o científico e o tecnológico, com conhecimentos que possibilitem ao estudante atuar no mundo produtivo em constante mudança, buscando, sobretudo, o desenvolvimento do espírito crítico. Em meados dos anos de 1990 a EP estava ligada apenas ao saber fazer e o que se observou foi a ação de instrutores leigos em sua maioria. As iniciativas de formação continuada desses profissionais eram fragmentadas e conservadoras, distantes, portanto, da prática educativa da atualidade. (PEREIRA, 2004).

Ainda segundo Pereira (2004), a nova legislação educacional da EP ampliou a exigência de instrutores para uma formação específica. Entretanto, registra-se que há poucas iniciativas de formação de formadores. O que se observa é que a formação continuada é pouco eficaz, e não acompanha o que o mundo atual vive,

visto que está permeado de mudanças, advindas do avanço científico e tecnológico, onde rapidamente o conhecimento se torna ultrapassado.

Conforme Araújo (2006), a formação didático-pedagógica dos cursos de licenciatura não prepara o docente para enfrentar uma sala de aula das instituições de EP. Portanto, é necessário produzir conhecimento específico nesse campo. Sobre esse aspecto, Gariglio e Burnier (2012) colaboram dizendo que a formação pedagógica dos instrutores nesse ambiente ocorre, “sem integralidade própria, e tem contribuído para o processo de desprofissionalização dessa atividade docente, isto é, para a visão de que o ofício docente na EP é um ofício sem saberes”. (GARIGLIO; BURNIER, 2012, p. 216). Nesse caso, a expressão “sem saberes” é significativa, porque ressalta a ausência do reconhecimento do papel do instrutor de EP no processo educativo.

De acordo com Rehem (2009), os cursos de EP ainda são desenvolvidos por instrutores sem formação pedagógica, sem conhecimento sobre os processos de ensino-aprendizagem e da relação entre instrutor e estudante. Há alguns anos atrás a EP apresentava currículos mais rígidos e muitas vezes fragmentados. Atualmente observa-se que os currículos são mais dinâmicos para, principalmente, atender melhor o mercado de trabalho. Para Kuenzer (1999), a dinâmica dessas mudanças nos processos produtivos está ligada à incorporação de ciência e tecnologia para alcançar a competitividade. Conforme Vasconcelos e Amorim (2014, p. 17), os cursos rápidos de formação profissional, ministrados por instrutores sem formação adequada, criados como uma alternativa imediatista de resposta às novas demandas do ciclo de expansão econômica do país, “tendem a fornecer formação “precarizada” para postos de trabalho “precarizados”, reduzindo as perspectivas de formação de cidadãos críticos e o acesso democrático ao amplo conhecimento”.

Ainda há poucos estudos e ações de desenvolvimento da formação de instrutores da EP. Após 1996 constatou-se que a formação de instrutores para a EP não é citada em discussões científicas como as reuniões da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) de 1996 a 2001 e os Encontros Nacionais de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE) de 1996 e 1998 (GARCIA; LIMA, 2004). De acordo com Araújo (2004) há poucas dissertações e teses no período de 1994 a 2003. E somente um estudo de formação continuada do instrutor de EP no período de 1996 a 2004, em comparação com os mais de 300 que compreendem a formação continuada do professor da Educação Básica.

Segundo Gariglio e Burnier (2012), além da escassa produção científica a respeito da formação, os profissionais da EP não são considerados como parte da área educacional de fato. Há uma relação de inferioridade que revela como o trabalho braçal é encarado frente ao trabalho intelectual ou estratégico em nossa sociedade capitalista. A baixa preocupação em investigar as questões relacionadas à EP, ao mesmo tempo em que ocorre a sua expansão no Brasil (BRASIL, 2007), revela uma lacuna entre o grande desenvolvimento do campo técnico e a preocupação em investigá-lo.

Conforme Pereira (2004), uma proposta de curso de formação de instrutores para as disciplinas ligadas à formação técnica e tecnológica se daria na perspectiva do estabelecimento e inter-relação de três aspectos ou dimensões do saber: “a dimensão técnico-científica, a dimensão política e cultura e a dimensão específica da Formação do Professor” (PEREIRA, 2004, p. 11). A dimensão técnico-científica situa-se no Núcleo Básico da Formação tecnológica e no núcleo de Produção do Conhecimento, junto à dimensão sociopolítico e cultural, imprescindível à formação da cidadania e a dimensão específica da Formação do Professor refere-se à formação pedagógica propriamente.

Enfim, cabe ao instrutor de EP promover a aprendizagem efetiva, e não somente uma aprendizagem ensinada. Portanto, ressalta-se que com esta pesquisa buscou-se direcionar o olhar para as condições de trabalho dessa categoria docente. Pois, acredita-se que é na prática cotidiana desses profissionais que os saberes da base da profissão são objetivados. A forte referência ao mercado de trabalho, a hipótese de que a EP não é reconhecida como processo educativo, a percepção de que os instrutores não pertencem ao campo da educação, juntamente com a ideia de que para ser instrutor vale somente o conhecimento técnico e a experiência profissional, e de nada importa a formação pedagógica, são algumas das lacunas que constituem a prática docente na EP.

Conforme Gariglio e Júnior (2014) não há uma cultura docente comum, mas culturas profissionais que são produzidas a partir da interação cotidiana com o seu trabalho. É necessário revelar a cultura docente dos profissionais dos diversos campos disciplinares,

[...] dos que militam disciplinas profissionalizantes, dos que trabalham com as pessoas com deficiência, dos que atuam na universidade, dos educadores de jovens e adultos, entre outros profissionais que compõem o

vasto espectro da educação escolar. (GARIGLIO; SILVESTRE S. JÚNIOR, 2014, p. 890).

Trata-se, portanto, de reconhecer que todos são professores, que partilham saberes e inquietações. Os professores do ensino regular são vistos com traços diferenciados e veem a prática do magistério com características bem diferentes (ARROYO, 2000). Por isso são necessárias discussões sobre esse assunto, porque se acredita que os impasses vividos possam ser considerados indícios da construção de políticas públicas de melhoria.

1.3 Humanizando o saber técnico: Teoria do Capital Humano e Formação Omnilateral

Repassando toda a história da EP no Brasil, fica claro que ela tem sido marcada por uma dualidade que evidencia a divisão social do trabalho imposta pelo sistema capitalista. Há uma fragmentação entre teoria e prática propiciando uma formação que procura manter a hierarquia e a manutenção da produção. Desde o seu surgimento, a EP estrutura-se a partir de um sistema diferenciado do ensino chamado “regular”, ou seja, aquele destinado a crianças e adolescentes, e tem como objetivo atender a classe mais pobre a fim de que permaneçam nos níveis ocupacionais mais baixos.

Segundo Sylvia, citada por Tavares (2014), há ainda uma visão predominante de que a EP precisa ser uma formação para o mercado de trabalho, ao apontar que basta o trabalhador se qualificar adequadamente para garantir um bom emprego. Porém, a educação não é panaceia, não vai resolver todos os problemas. Ela é expressão, e não causa, do desenvolvimento. Há 70 anos no Brasil se faz cursos de curta duração para formação destinada ao mercado, que em nada resolveram as questões de emprego e não ofereceram ao trabalhador a solidez de formação necessária para que tenham de fato uma verdadeira autonomia intelectual.

A EP é uma modalidade de ensino ligada diretamente à promoção e manutenção do desenvolvimento socioeconômico de um país. Nesse sentido, a expansão da EP ganha destaque diante da sua capacidade de promover mudanças sociais e econômicas. Ela pretende qualificar o indivíduo para atender as demandas do mercado de trabalho, capacitando-o e ampliando sua empregabilidade e,

consequentemente, sua renda. Conforme Romanzini (2010, p. 3) “atualmente é notório que o público adulto está inserido ou tentando se inserir no processo profissional. Noutras palavras, tentando garantir o emprego ou buscando alguma forma de trabalho que possibilite antes de tudo, apenas a própria sobrevivência”. Tudo isso aponta a força que o capitalismo, na figura do mercado de trabalho, exerce diante das pessoas.

Os trabalhadores, sobretudo, recebem aquilo que para eles está previamente definido por uma sociedade estruturada pelo capitalismo. A eles, trabalhadores, é destinado um tipo específico de educação: fragmentada, superficial, de baixíssima qualidade, formatada para a composição de um exército de reserva de mão de obra barata e disponível a qualquer tempo. [...] Dizer nos dias atuais que uma sociedade se estrutura nas modernas formas do capitalismo é sinônimo de uma gestão, por parte do Estado e de um *ethos* social dominante, baseado nos ditames do neoliberalismo. (ROMANZINI, 2010, p. 6).

Relacionando com essa questão, Silva e Peixoto Filho (2014) abordam a Teoria do Capital Humano. A mesma foi formalizada por Schultz, que aponta o aumento da produtividade aos investimentos em capital humano de forma que os rendimentos pessoais crescem à medida que aumenta o grau de instrução dos indivíduos. Schultz (1973, p. 63) apresenta o conceito de Capital Humano, argumentando que “é *humano* porquanto se acha configurado no homem, e é *capital* porque é uma fonte de satisfações futuras, ou de futuros rendimentos ou ambas as coisas”. Diz-se, também, que é humano, porque se centra no desenvolvimento das capacidades técnicas do indivíduo, e capital, porque diz do capitalismo, ou seja, do atendimento às demandas do mercado de trabalho.

Para Reis, citada por Silva e Peixoto Filho (2014), as teorias que atribuem as qualidades individuais como determinantes de melhores cargos e, consequentemente, renda são consideradas como Teorias do Capital Humano. Porém, há críticas à Teoria do Capital Humano no que se refere aos problemas de avaliação da educação relacionada ao desenvolvimento, visto que a “educação” de um indivíduo é permeada por elementos sociais e culturais, como capacidades inatas, estrutura familiar, etnia, entre outros elementos (SILVA; PEIXOTO FILHO, 2014).

É importante ressaltar que a Teoria do Capital Humano foca somente os aspectos econômicos em sua abordagem. Para os marxistas, o aumento da produtividade se dá pela estrutura tecnológica disponível e, pela organização do

processo de produção. Esse aumento não está relacionado à escolaridade. Ou seja, ele está atrelado ao sistema capitalista, onde opressores continuam explorando os oprimidos, e a minoria é privilegiada. O trabalho precisa ser encarado como uma dimensão mais ampla, sob o aspecto da produção da existência humana. Segundo Feldman (1995, p. 47), o homem que se faz homem, por meio do trabalho, inserido no mundo, transforma a si e ao outro, já que há uma relação entre eles dentro de um determinado contexto.

O sentido dado ao trabalho como de natureza social, entendendo sua prática como uma possibilidade de transformação do homem tem origem no pensamento marxista. Na visão de Gomes e Marins (2004), Marx torna o trabalho humano uma categoria central, de modo que precisam ser revistos os problemas de conhecimento, da sociedade e do ser. Assim, atitudes e comportamentos relacionam-se com o objetivo de domínio da cultura, a apropriação do conhecimento e da prática laboral. Para Freire (1987, p. 83),

Através da manipulação, as elites dominadoras vão tentando conformar as massas populares a seus objetivos. E, quanto mais imaturas, politicamente, estejam elas (rurais ou urbanas) tanto mais facilmente se deixam manipular pelas elites dominadoras que não podem querer que se esgote seu poder. (FREIRE, 1987, p. 83)

Porém, a relação entre educação e desenvolvimento está sempre presente nas discussões de âmbito econômico. O governo define metas e políticas públicas voltadas para educação, já que variáveis importantes ao bom andamento da economia como o nível salarial, desemprego e avanço tecnológico, estão intimamente relacionadas ao nível de capacitação da população. Mas, para além da formação para a profissão está à formação humana da qual aquela faz parte. E pensar em emancipação humana e desenvolvimento do senso crítico dos estudantes, dos instrutores e dos gestores, inclusive sobre o perfil profissional, se faz urgente.

Essa situação remete a uma crítica à “Lógica das Competências”, onde a formação do estudante na EP limita-se ao saber-fazer. De acordo com Fidalgo (2002), a “Lógica das Competências” refere-se ao desenvolvimento de um modelo que produz um rompimento com o sentido universalista das políticas públicas de formação do trabalhador, uma vez que vincula o sistema de formação à disponibilidade imediata de um posto de trabalho. Desse modo, há uma negação de

uma perspectiva ampliada da formação profissional. “Há pouco interesse pelos fundamentos constituidores de uma qualificação do trabalhador que contemple um processo de socialização fundado e orientado por princípios que promovam a emancipação humana”. (FIDALGO, 2002, p. 115). Assim, a “Lógica das Competências” limitaria a autonomia dos trabalhadores.

A partir das mudanças ocorridas na EP, a “Lógica das Competências” torna-se um pensamento equivocado. Diante disso, há a necessidade de uma formação integral dos estudantes. No rastro da competência ganham evidência termos que procuram qualificar os saberes e, portanto, destacam-se dois: o saber-fazer e também o saber-ser. Seria mais convincente pensar numa articulação de um novo saber-fazer, atrelado a um novo saber-ser, e não, apenas, aquilo que se diz dos saberes técnicos. (STROOBANTS, 1997).

O saber-fazer é a unidade de base das competências, ou seja, considera-se que é o saber operacionalizado, instrumental. Ele pode ser captado através da expressão "ser capaz de", e é estabelecido a partir da lista de tarefas e funções elaboradas com base no referencial de atividades profissionais. Pelo fato de ser instrumental, o saber-fazer não corresponde, necessariamente, a um pensar o fazer.

Ao modelo de competência atual marcado pela imprecisão dos cargos, corresponde a um novo saber-ser. Essa ideia está associada à mobilização da subjetividade do trabalhador e a uma forma adequada de se colocar diante das situações de trabalho de maneira polivalente.

O saber-ser é distinto do saber-fazer, uma vez que supõe, principalmente, uma capacidade de articular inúmeros saberes face aos desafios encontrados no mundo do trabalho e mensurável pelos seus resultados. Diante disso, pode-se constatar que a noção de competência se baseia na valorização da atitude e do comportamento.

Por isso pensa-se em uma formação integral do estudante, onde o mesmo possa refletir de forma ampliada sobre suas escolhas e formas de agir, e, nesse caso, pode-se abordar sobre a Formação Omnilateral. Esta formação busca a constituição de um homem consciente dos problemas de seu tempo, de seu mundo, capaz de contribuir para a produção de uma sociedade mais justa e igualitária. Entende-se que a formação científico-crítica ligada a uma conscientização política, permitirá ao indivíduo compreender seu verdadeiro papel transformador, fora da condição de alienado, fragmentado e pragmático. Quando a formação profissional é

desenvolvida numa perspectiva omnilateral, o indivíduo pode se colocar no terreno da produção, da transformação, da práxis, assumindo uma posição crítica e reflexiva. Segundo Rays (1998),

No modo de produção existente em nossa sociedade nem toda atividade do homem é uma atividade consciente. Em parte, essa situação pode ser atribuída ao processo educacional sempre que este não oferecer uma formação científica crítica, em que a união da teoria e da prática seja a marca predominante para a formação do homem omnilateral. É preciso que o processo formativo ofereça ao homem a oportunidade de alcançar a atividade consciente, para que possa transformar a realidade objetiva que o oprime. (RAYS, 1998, p. 33-34).

Assim, além da prática pedagógica, o processo educativo envolve a Formação Omnilateral do homem, ou seja, tal processo deve estar fundamentado numa abordagem crítica que estimula o desenvolvimento integral do homem. Isto é, pautada na unidade dialética entre teoria e prática, reflexão e ação, indivíduo e sociedade. Numa sociedade capitalista, a divisão social do trabalho, que dá ao indivíduo o lugar de objeto, formar com um olhar omnilateral significa envolver-se de forma crítica com a sociedade. Para Frigotto (2003),

Formar hoje para uma perspectiva omnilateral, e dentro de uma concepção de que as pessoas vêm em primeiro lugar, pressupõe tornar-se senso comum de que as relações capitalistas são incapazes, por natureza intrínseca, de prover minimamente o conjunto de direitos fundamentais a todos os seres humanos, a começar pelo direito à vida digna, à saúde, à educação, habitação, emprego ou salário desemprego, lazer, etc., sem o que o humano se atrofia. (FRIGOTTO, 2003, p. 157).

Ainda nesse contexto, faz-se necessário ressaltar que a Formação Omnilateral torna o indivíduo capaz de criticar, analisar e agir de forma criativa e assertiva as questões sociais. Dessa forma, é possível uma proposta pedagógica de EP voltada para uma formação que propicie subsídios teórico-práticos para o desenvolvimento do pensamento crítico, a capacidade sistêmica de analisar questões. Enfim, acredita-se numa formação que permita ao homem conhecer a essência da realidade, percebendo contradições, rompendo com uma visão fragmentada e deturpada do real e do mercado de trabalho.

Freire (1987) acreditava em uma ética pedagógica libertadora, cujo objetivo era produzir a emancipação e um processo de tomada de consciência dos povos latino-americanos, marcados pela opressão, dominação e dependência. Nesse

sentido, a Formação Omnilateral busca essa libertação, à medida que incentiva a tomada de consciência sobre o nosso lugar no mundo e as possibilidades de reinventar nossa trajetória. A EP praticada no SENAI busca atender as demandas das indústrias, capacitando de forma técnica o estudante para desempenhar uma função, um perfil profissional definido previamente por um comitê técnico (SENAI, 2013). A Formação Omnilateral não é citada na metodologia de ensino da instituição e, em razão disso, parece não ser uma prioridade.

Segundo Manacorda (1996) existem elementos de oscilação no conceito de omnilateralidade. De um lado, como disponibilidade, multilateralidade, como variação das ocupações e atividades humanas, o que pode, a nosso ver, limitar o conceito de omnilateralidade à formação profissional polivalente do trabalhador; de outro, como plena posse das capacidades teóricas, práticas e de realização humana. Porém, a omnilateralidade pode ser entendida como desenvolvimento integral do indivíduo.

A dimensão omnilateral rompe com o conceito de indivíduo unilateral, fragmentado e alienado, mas também abrange a dimensão ontológica e epistemológica do ser, recuperando a integralidade social e histórica inerente ao indivíduo. Diz também de totalidade, desenvolvimento pleno de suas potencialidades, que mediante o domínio teórico-prático da realidade social, liberta-se da submissão do capitalismo. Não se trata de fantasiar o impossível, de uma sociedade sem conflitos, nem de imaginar um homem completo, visto que a completude não existe. Mas, de pensar numa educação mais humanizada, onde haja uma formação emancipatória, de modo que o indivíduo possa exercer seu papel de protagonista, em uma EP mais justa, humana e integral.

1.4 A metodologia SENAI de Educação Profissional

O Sistema S foi criado em 1942 e é o nome pelo qual ficou convencionado de se chamar o conjunto de nove instituições de interesse de categorias profissionais, estabelecidas pela Constituição Federal do Brasil que prevê, em seu artigo 149, três tipos de contribuições que podem ser instituídas exclusivamente pela União: (I) contribuições sociais, (II) contribuição de intervenção no domínio econômico e (III) contribuição de interesse das categorias profissionais ou econômicas. E nesta última

hipótese de incidência é que se tem a base legal para a existência de um conjunto de onze contribuições que se convencionou chamar de Sistema S (PORTAL BRASIL, 2013). As instituições são as seguintes:

- SENAR - Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
- SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
- SESC - Serviço Social do Comércio
- SESCOOP - Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo
- SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
- SESI - Serviço Social da Indústria
- SEST - Serviço Social de Transporte
- SENAT - Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte
- SEBRAE - Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas

Complementando essa discussão, torna-se necessário mencionar a implantação da LDB nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), que dispõe em seu Título III que a EP deve estar integrada às diversas formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, o SENAI deu início à adequação de planos de cursos em atendimento a essa lei e aos dispositivos do Decreto Federal nº 2.208/97, do Parecer CNE-CNB nº 16/99, da Resolução CNE-CEB nº 4/99 e da Deliberação e Indicação CEE nº 14/97 (GOMES; MARINS, 2004). No entanto, ainda há poucas ações de formação continuada dos instrutores, principalmente no que concerne à prática pedagógica.

Em 2013 toda a Metodologia SENAI de Educação Profissional foi reformulada em nível nacional. A partir dessa reformulação a metodologia foi subdividida em três capítulos, visando melhor compreensão. São esses:

1. Perfil profissional;
2. Desenho curricular;
3. Prática docente.

Ficou definido, pela FIEMG, que todas as escolas do SENAI em Minas Gerais receberiam um treinamento, e este seria ministrado pela própria supervisão, sobre a nova metodologia. Na escola onde a pesquisadora trabalhava só foi possível receber treinamento dos capítulos 1 e 2.

O capítulo 1 discute sobre a importância do Perfil Profissional como um marco de referência que expressa às competências profissionais exigidas pelo mercado de trabalho. O SENAI acredita no fluxo ocupação – perfil profissional – qualificação profissional. E toda a qualificação profissional difundida no SENAI precisa corresponder ao Perfil Profissional extraído do mercado de trabalho, representando uma ocupação completa e constituindo-se em resposta às necessidades presentes e futuras do mundo do trabalho. Precisa também ser nomeada e descrita de forma coerente com a realidade da sociedade, possuir um campo profissional de referência suficientemente amplo, favorecendo a inserção do trabalhador e levando em conta características e regionalismos. E, por fim, guardar o equilíbrio entre a polivalência e especialização, respeitando as especificidades de cada ocupação.

Os Perfis Profissionais são definidos por Comitês Técnicos Setoriais. Esses comitês são formados por um especialista da área tecnológica, cuja formação seja relacionada com o Perfil Profissional descrito, um profissional da supervisão do SENAI, um instrutor do SENAI, três profissionais da área tecnológica em estudo, um profissional do sindicato patronal, um profissional do sindicato dos trabalhadores, um profissional indicado por associação ou órgão de classe (quando houver), um profissional (docente ou pesquisador) do meio acadêmico que represente o setor tecnológico em questão e um profissional indicado por órgão do poder público ligado à área da Ciência e Tecnologia. E a partir daí passa-se a definir todo o Desenho Curricular “atualizado, inovador e com visão de futuro, em sintonia com as demandas da sociedade, mercado do trabalho e dos cidadãos” (SENAI, 2013, p. 17).

O capítulo 2 discute o Desenho Curricular, que por sua vez, precisa ser implementado nas escolas SENAI, por meio de uma prática docente diferenciada e inovadora, apoiada pela equipe técnica e pedagógica, considerando as transformações constantes da sociedade. O Desenho Curricular precisa possibilitar o desenvolvimento das capacidades traduzidas do Perfil Profissional com a proposta de “formar um trabalhador-cidadão, capaz de atuar de forma participativa, crítica e criativa, com mobilidade e flexibilidade, na vida profissional e social” (SENAI, 2013, p. 18).

O capítulo 3 trata sobre a Prática Docente. Essa prática “é o resultado de um conjunto de ações didático-pedagógicas empregadas para desenvolver, de maneira integrada e complementar os processos de ensino de aprendizagem” (SENAI, 2013, p. 105). É papel do instrutor do SENAI planejar, organizar, propor e mediar situações

de aprendizagem, promovendo a construção de conhecimentos e o desenvolvimento de competências que atendam o Perfil Profissional definido pelos Comitês Técnicos Setoriais. A proposta para a prática docente do SENAI reflete os desafios impostos pelas demandas contemporâneas que têm exigido cada vez mais mudanças do Perfil Profissional.

Por isso, o SENAI considera que o maior desafio é capacitar toda a equipe educacional, visto que isso envolve uma mudança de paradigma. O instrutor precisa romper com uma visão tradicional de ensino, focada na reprodução de conteúdos e da aprendizagem passiva, para assumir de fato o papel de mediador de aprendizagens. Vale ressaltar que, uma prática docente eficaz não depende exclusivamente do docente, mas de toda a equipe envolvida do processo educativo. Acredita-se, sobretudo, que envolve todos os atores do ambiente escolar.

A proposta do SENAI retrata, primeiramente, o papel do instrutor e, posteriormente, os fundamentos e princípios que dão embasamento para o planejamento e desenvolvimento da prática. O instrutor precisa ter um papel diferenciado. Pois, o estudante enfrentará desafios constantemente no mundo do trabalho. O desenvolvimento de competências é de extrema importância. Para o SENAI, competência profissional implica mobilização de conhecimentos, habilidades e atitudes profissionais necessárias ao desempenho de uma atividade. Porém,

Para desenvolver competências, a Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, criada pela Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) sugeriu alguns princípios para o processo de aprendizagem e que se referem aos saberes: aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. (DELORS, 1998, p. 56).

Além do desenvolvimento técnico, essencial à atuação profissional, acredita-se na formação profissional com base em competências, estimulando o protagonismo do estudante. Espera-se que o instrutor não seja apenas um repassador de conhecimento ou um repetidor de práticas profissionais rotineiras, mas que atue como um líder de grupos, capaz de mediar processos de aprendizagem (SENAI, 2013, p. 108).

Para Perrenoud (1999), a competência situa-se além dos conhecimentos e, nesse sentido, espera-se que o instrutor do SENAI desloque o foco de ensinar para o aprender, e também do que vai ser ensinado para o que diz do mundo

contemporâneo. Concluindo, na teoria, a nova metodologia do SENAI corresponde às Diretrizes Curriculares Nacionais e às bibliografias atuais. É necessário compreender o que ocorre na prática para refletir sobre as mudanças e ajustes necessários.

2 CAPÍTULO II - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O objetivo deste capítulo é apresentar quais foram os procedimentos metodológicos utilizados nesta pesquisa, bem como conhecer os sujeitos participantes, a caracterização das escolas, os procedimentos éticos, os possíveis riscos e os critérios de suspensão.

Nesse contexto, reitera-se que esta pesquisa apresenta uma abordagem de natureza qualitativa. Para efetuar a realização do estudo, adotou-se tal abordagem, utilizando-se de pesquisa bibliográfica e de campo. A coleta de dados ocorreu por meio de aplicação de questionários, entrevistas semiestruturadas e observações diretas realizadas no contexto da sala de aula.

As investigações qualitativas, conforme Bogdan e Biklen (1994) buscam partilhar por meio de diferentes estratégias de investigação, características que se aproximam, para compor um conjunto de dados descritivos, que imprimem um caráter flexível e permitem aos sujeitos responderem de acordo com suas perspectivas pessoais. Essas características são interessantes para este estudo, porque o instrutor de formação profissional é o foco, buscando através de suas percepções, expectativas e anseios compreender sua prática pedagógica, para, assim, impulsionar processos de mudança no ambiente onde esse sujeito atua.

A metodologia qualitativa foi adotada para a realização deste estudo exploratório, para proporcionar o conhecimento da visão dos sujeitos. Há, portanto, um contato direto da pesquisadora com o ambiente pesquisado. No papel de veículo ativo e como principal instrumento vivenciador desse ambiente, possibilitou a compreensão de aspectos pertinentes à realidade pesquisada. Na abordagem qualitativa o processo tem significado mais expressivo que os dados coletados, porque o interesse é maior na compreensão de como ocorrem às relações, como se processam e como se apresentam no dia a dia. Assim, o significado que os sujeitos dão a cada tema é o que importa para a pesquisadora (GOMES; MARINS, 2004).

Enfatizando as características da abordagem qualitativa, Bogdan e Biklen (1994) descrevem cinco questões que precisam ser observadas pelo pesquisador:

- I) A fonte direta de dados é o ambiente natural onde a pesquisa ocorre;
- II) É uma investigação descritiva onde os dados coletados estão em forma de palavras ou imagens por meio de entrevistas, notas de campo,

fotografias, entre outros documentos. O objetivo é a análise desses dados;

- III) Interessa-se mais pelo processo do que pelos resultados;
- IV) Os dados são analisados inicialmente de forma mais aberta e aos poucos vão se fechando como um funil;
- V) Quem utiliza essa abordagem interessa-se, como diferentes pessoas dão sentido às coisas, pela perspectiva participante.

Assim, os pesquisadores qualitativos estão todo o tempo questionando e observando os sujeitos da investigação, para perceberem o que eles vivenciam,

Segundo Gil (2008), o questionário pode ser definido como uma técnica de investigação social composta por um conjunto de questões que são submetidas às pessoas, com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado. É um instrumento de coleta de informação utilizado numa sondagem. O uso do questionário é extremamente útil quando um investigador pretende recolher informação sobre um determinado tema, através das aplicações. Sua importância passa pela facilidade com que interroga um elevado número de pessoas, num espaço de tempo relativamente curto.

O questionário dos instrutores foi elaborado a partir da análise das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Para esse questionário, foram definidos 6 (seis) grandes eixos, para facilitar a compreensão das perguntas, baseando-se nas Diretrizes Curriculares Nacionais, mais especificamente, nos seus Princípios Norteadores:

- 1) **Processos de ensino-aprendizagem:** análise dos processos que envolvem o ensino e a aprendizagem dos estudantes, articulação entre Ensino Médio e formação profissional, relação entre teoria e prática como interface desse processo, planos de aula interdisciplinares e contextualizados, critérios de planejamento das aulas, formas de avaliação e utilização de ferramentas metodológicas que promovam uma aprendizagem efetiva;
- 2) **Papel social da escola de educação profissional:** valores políticos e éticos da educação, questões socioeconômicas, ambientais e demandas

locais articuladas às aulas na perspectiva do desenvolvimento da vida social e profissional do estudante, conhecimentos prévios e identidade do estudante como parte do processo de aprendizagem e construção de um projeto político-pedagógico com consciência do significado de preparar pessoas para o trabalho e cidadania;

- 3) **Aspectos pessoais:** reconhecimento e respeito às diversidades presentes no ambiente escolar, temas transversais, dificuldades de aprendizagem, estímulo ao desenvolvimento de competências socioemocionais junto aos estudantes e relação instrutor e estudante;
- 4) **Formação e área do conhecimento:** formação inicial e continuada dos instrutores, autoavaliação da prática docente, apoio da supervisão pedagógica e técnica, gerenciamento de carreira e utilização de *feedbacks* como ferramenta de melhoria do trabalho;
- 5) **Processos produtivos e mercado de trabalho:** reconhecimento das diferentes formas de produção, dos processos de trabalho e das culturas a eles subjacentes, contribuição para a formação integral do estudante e estímulo ao desenvolvimento do senso crítico;
- 6) **Ciência, tecnologia e inovação:** utilização da ciência e tecnologia na produção do conhecimento sob a ótica da relação entre o “saber fazer” e o “porque fazer”, utilização de diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos na construção do conhecimento, inserção digital e inovação na prática docente.

Por meio do questionário buscou-se coletar informações preliminares sobre a prática pedagógica dos instrutores e, para isso, foi necessário caracterizar seu perfil. Posteriormente, foram realizadas entrevistas semiestruturadas individuais com os instrutores que responderam o questionário e a pedagoga das escolas pesquisadas. Foi escolhida a utilização desse tipo de entrevista, porque segundo Triviños (1987), a entrevista semiestruturada tem como característica questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa. Os questionamentos podem dar frutos a novas hipóteses, surgidas a partir das respostas dos informantes e o foco principal pode ser colocado pelo pesquisador.

Ainda de acordo com Triviños (1987), a entrevista semiestruturada “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e

a compreensão de sua totalidade [...]” além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações (TRIVIÑOS, 1987, p. 152).

A entrevista com a pedagoga teve o objetivo de coletar informações estruturais e metodológicas sobre a EP do SENAI e conhecer a percepção de outros atores do contexto escolar. O roteiro das entrevistas dos instrutores segue o mesmo formato dos questionários e foi dividido em 6 (seis) eixos, conforme especificado anteriormente.

Realizou-se, também, observação direta da prática pedagógica dos instrutores em sala de aula e nos espaços de aula prática (quando coincidiu com o dia que a pesquisadora esteve na escola). Por meio da observação direta, buscou-se complementar as informações e cruzá-las com as respostas dos questionários e entrevistas. Reconhecendo-se que os saberes docentes são interativos, construídos a partir da relação com os demais atores da escola e mediados por uma série de normas do espaço escolar, torna-se necessário realizar uma descrição do trabalho desses profissionais. Nesse sentido, a observação direta se mostra como um instrumento essencial para a análise de significados que são atribuídos à realidade do ambiente escolar e as próprias atitudes.

Segundo Tardif, Lessard e Lahaye (1991), a observação é importante nos estudos sobre os saberes dos docentes, pois a relação entre o conhecimento sobre o trabalho e o trabalho em si não demonstra clareza e controle completo. O trabalho constitui um momento de alteridade frente à consciência do docente. E esse profissional possui saberes, regras, rotinas e recursos ligados ao seu trabalho sem um conhecimento amplo. Diante disso, esses autores relatam que uma teoria consistente sobre a prática dos docentes não pode ser analisada somente a partir do discurso. Torna-se necessário observá-los no momento do ato da prática pedagógica.

Nessa perspectiva, observou-se a prática pedagógica dos instrutores que consentiram e, esse procedimento ocorreu durante 15 (quinze) horas aulas. Foram realizadas anotações em um diário de campo levando em conta: descrição dos momentos que foram observados, conversas com os instrutores depois das aulas e reflexões da pesquisadora. Com todos esses procedimentos de coleta de dados, buscou-se, portanto, comparar discursos distintos e contradições entre a prática, discursos e respostas anteriores.

Como produto técnico elaborou-se uma proposta de formação continuada para os instrutores, com o intuito de aprimorar a prática pedagógica dos mesmos, no que se refere ao atendimento às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, os saberes dos instrutores e as lacunas identificadas na análise dos dados coletados na pesquisa de campo. Ao final este estudo, há a pretensão de publicá-lo, de modo a proporcionar um retorno dos resultados às escolas pesquisadas e à Gerência de Educação Profissional (GEP) da FIEMG, com a intenção de promover não somente reflexões, mas estratégias interventivas de desenvolvimento de competências e habilidades concernentes à prática pedagógica na EP.

As etapas de aplicação da metodologia da pesquisa foram:

- Contato telefônico com possíveis escolas do SENAI para a realização da pesquisa;
- Envio por *e-mail* do projeto de pesquisa, bem como dos objetivos da mesma, para análise das escolas sobre a possibilidade de realização do estudo;
- Apresentação pessoalmente do projeto de pesquisa à gerência das duas escolas do SENAI que concordaram em participar do estudo. Foram contatadas, ao todo, quatro escolas e duas autorizaram a realização da pesquisa;
- Contato com a pedagoga responsável pelas duas escolas e apresentação dos objetivos da pesquisa;
- Distribuição dos questionários à pedagoga, para entrega posterior aos instrutores;
- Elaboração de um cronograma dos encontros com os instrutores que responderam os questionários, para a realização das entrevistas;
- Agendamento junto aos instrutores para observação direta em sala de aula.

2.1 Sujeitos da pesquisa

Para compreender melhor sobre o contexto atual da EP, investigou-se a prática pedagógica dos instrutores de duas escolas do SENAI em Belo Horizonte. Os instrutores foram escolhidos a partir dos seguintes critérios: instrutores que lecionam em cursos técnicos de nível médio, aprendizagem industrial e/ou cursos FIC, de ambos os sexos, de áreas do conhecimento e idades distintas. Além da

investigação da prática pedagógica dos instrutores, o objetivo da pesquisa também é observar se essa prática corresponde às orientações das DCN.

As modalidades de ensino escolhidas seguiram o critério de número significativo de matrículas. Segundo dados do Portal da Indústria divulgados em 2013, a maior parte das matrículas no SENAI (89%) está nos cursos FIC. São modalidades de cursos com duração, média, de 200 horas e, preparam trabalhadores para ter uma profissão ou para melhorar a qualificação. Os cursos técnicos, com duração mínima de um ano e meio, também são muito procurados. E os cursos de aprendizagem industrial, com duração de seis meses ou um ano, para jovens de 14 a 24 anos, pela sua gratuidade, incentivo à inserção ao mercado de trabalho e contrato de menor aprendiz, acaba por estimular um número significativo de matrículas. Em alguns momentos, maior que em cursos técnicos. Uma pedagoga das escolas do SENAI que fez parte da amostra também é participante da pesquisa. Essa profissional foi ouvida para complementação da análise, visto que trabalha em conjunto com os instrutores e também faz parte do espaço escolar.

Segundo Oliveira (2000), a formação pedagógica dos instrutores de EP apresenta um perfil superficial e pouco eficaz. Outros autores ainda apontam que a falta de reconhecimento dos instrutores como profissionais da educação, de fato, também é refletida por estudos descontínuos e escassos. (PEREIRA, 2004; REHEM, 2009; BRASIL, 2007). Pesquisas sobre o tema não recebem a atenção devida, embora sejam evidentes seus impactos na educação brasileira e na formação de mão de obra qualificada. Tal problema pode ser explicado por Santos (2003), que situa essa questão dentro de um quadro social mais amplo.

A dualidade estrutural da educação brasileira reproduziu as posições dos diferentes segmentos sociais na divisão social do trabalho, atribuindo a alguns a possibilidade de exercer o pensar e o conceber, entendidos como reservados às atividades chamadas atividades manuais. Se há problemas e preconceitos advindos desta realidade que atingem os profissionais da educação, são alarmantes suas repercussões na formação, exercício e valorização dos profissionais da educação profissional. Eles são alvo ainda mais frágil da segmentação e das hierarquias do saber. Sofrem, portanto, uma dupla discriminação: como formadores e como formandos, eles são mesmo da educação profissional. (SANTOS, 2003, p. 157).

Frente a tais problemas, percebe-se a necessidade de melhorias na EP. Essa fragilidade que permeia o profissional da Educação Profissional, como dito pelo autor acima, apenas reforça a real necessidade de mudança e demarcação de

espaço como profissionais da educação de fato. Assim, um dos critérios que seriam de observação desejável no que se refere à seleção do instrutor de EP se trata de uma “prática reflexiva, como condição necessária para se constituir novos saberes e garantir a reflexão sobre suas experiências em sala de aula”. (RICARDO, 2010, p. 620).

Portanto, com esta pesquisa, buscou-se chamar a atenção para a necessidade de uma epistemologia da prática docente, onde haja uma reflexão da ação e para a ação, ou seja, uma prática reflexiva. Para Tardif (1991, p. 10), epistemologia da prática docente seria “o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar suas tarefas”. A partir desse contexto, buscou-se efetivar ações de formação continuada para os instrutores da EP, o que conseqüentemente contribui para a formação pessoal e profissional dos estudantes, de modo a impactar diretamente na vida e escolhas dos mesmos.

2.2 Caracterizando as escolas

A pesquisa de campo foi realizada em duas escolas do SENAI, em Belo Horizonte, de áreas tecnológicas distintas. Com o objetivo de preservar o sigilo das escolas e, principalmente, dos sujeitos pesquisados, optou-se por denominar as escolas por nomes fictícios: Estação Central do Brasil e Estação da Luz.

2.2.1 Estação Central do Brasil

A escola Estação Central do Brasil é especialista nas áreas de comunicação visual, *design* gráfico, tecnologia gráfica e multimídia e atua em todas as modalidades de EP: técnico, aprendizagem industrial, qualificação e aperfeiçoamento. A unidade realiza atendimentos à indústria gráfica, ligados aos processos produtivos, gestão da qualidade, custos e orçamento, arranjo físico, dentre outros. Também realiza ensaios tecnológicos em papel, papelão e embalagem (SENAI, 2016). Possui laboratórios de informática, oficinas gráficas, estúdio fotográfico e audiovisual. Tem um Núcleo de *Design* e Inovação que busca

promover a cultura do *design*, identificando oportunidades e, desenvolvendo projetos e processos voltados para a indústria.

Em relação à estrutura física, a escola possui uma sala da gerência, uma sala de reunião, quatro salas de aula (Figura 01), cinco laboratórios de informática (Figura 02), uma sala dos instrutores (Figura 03), uma sala de preparação para os alunos competidores da Olimpíada do Conhecimento, uma sala de descanso (Figura 04), uma oficina de flexografia⁶ (Figura 05) uma oficina de impressão digital, uma oficina de serigrafia⁷ (Figura 06), uma oficina de *offset*⁸ (Figura 07), uma oficina de acabamento ou pós-impressão (Figura 08), uma oficina de pré-impressão, um laboratório de ensaio físico de papel e um espaço de convivência (Figura 09).

FIGURA 1 - Sala de aula



Fonte: Arquivo pessoal

FIGURA 2 - Laboratório de Informática



Fonte: Arquivo pessoal.

⁶ Processo de impressão cilíndrica ou rotativa que utiliza como matriz chapas de borracha ou de plástico, fotografadas em relevo.

⁷ Técnica de impressão de desenhos de cores planas através de um caixilho com tela, com umas regiões permeáveis e impermeáveis de modo a formar um desenho sobre qualquer base.

⁸ Utilizada para impressão de grandes quantidades, oferece boa qualidade e rapidez. Imprime em praticamente todos os tipos de papéis e em alguns tipos de plástico.

FIGURA 3 - Sala dos Instrutores

Fonte: Arquivo pessoal.

FIGURA 4 - Sala de Descanso

Fonte: Arquivo pessoal.

FIGURA 5 - Oficina de Flexografia

Fonte: Arquivo pessoal.

FIGURA 6 - Oficina de Serigrafia



Fonte: Arquivo pessoal.

FIGURA 7 - Oficina de Offset



Fonte: Arquivo pessoal.

FIGURA 8 - Oficina de Acabamento ou Pós-Impressão



Fonte: Arquivo pessoal.

FIGURA 9 - Espaço de Convivência

Fonte: Arquivo pessoal.

Os funcionários e estudantes das duas escolas utilizam os mesmos banheiros. Há um banheiro feminino e um masculino para uso comum e um banheiro de uso exclusivo para os funcionários. Há, também, uma secretaria, uma sala de assistência social e uma sala de supervisão pedagógica. Esses espaços atendem às duas escolas pesquisadas. Para a realização das entrevistas com os participantes desta pesquisa, utilizou-se a sala de descanso da escola Estação Central do Brasil.

Ao todo a escola conta com 16 (dezesseis) instrutores e, 9 (nove) deles responderam o questionário e o perfil desses instrutores (identificados por nomes fictícios) encontra-se no Quadro 1, apresentado a seguir.

QUADRO 1 - Perfil dos instrutores participantes da etapa de questionários - Estação Central do Brasil

Instrutor (a)	Escolaridade	Modalidade (s) que atua	Tempo de Docência (anos e meses)	Formação Pedagógica	Formação Técnica
Clóvis	Graduação/Pós-graduação	Aprendizagem	7 anos	Não	Sim
Carlos	Graduação	Aprendizagem	10 anos	Não	Sim
Cristian	Graduação	Aprendizagem / Aperfeiçoamento	11 anos	Sim	Sim
Cleiton	Graduação/Pós-Graduação	Técnico	10 anos	Sim	Não
Carla	Técnico	Aprendizagem/Técnico	2 anos	Não	Não
Camila	Técnico/Graduação Pós-Graduação	Técnico / Aperfeiçoamento / FIC	3 anos	Sim	Não
Célio	Graduação	Aprendizagem	18 meses	Não	Não
Caíque	Graduação	Aprendizagem / Aperfeiçoamento	5 anos	Não	Não
Celso	Graduação	Aprendizagem / Aperfeiçoamento / Técnico / FIC	2 anos e 7 meses	Não	Não

Fonte: Dados da pesquisa.

2.2.2 Estação da Luz

A Estação da Luz é uma escola que atua nas áreas de moda e vestuário, a entrada da escola pode ser visualizada na Figura 10, apresentada a seguir.

FIGURA 10 - Entrada da Escola Estação da Luz

Fonte: Arquivo pessoal.

No que se refere à estrutura física, na Estação da Luz há quatro salas de aula (Figura 11), um laboratório de informática, uma sala de supervisão técnica, uma sala dos instrutores (Figuras 12), uma sala da gerência, uma sala de descanso, uma sala do setor comercial, uma oficina de corte industrial (Figura 13), três oficinas de costura industrial (Figura 14), uma oficina de pesponto de calçados (Figura 15), duas salas de preparação dos alunos que participam da Olimpíada do Conhecimento sobre tecnologia da moda, , uma área de armazenamento têxtil e de vestuário, uma oficina de modelagem (Figura 16) e um espaço de convivência (Figura 17).

FIGURA 11 - Sala de Aula



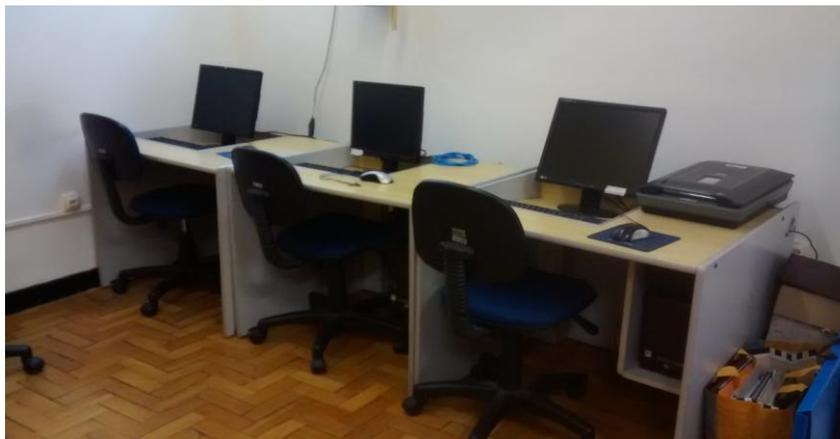
Fonte: Arquivo pessoal.

FIGURA 12 - Sala dos Instrutores



(a)

Fonte: Arquivo pessoal.



(b)

Fonte: Arquivo pessoal.

FIGURA 13 - Oficina de Corte Industrial



Fonte: Arquivo pessoal.

FIGURA 14 - Oficina de Costura Industrial



Fonte: Arquivo pessoal.

FIGURA 15 - Oficina de Pesponto de Calçados



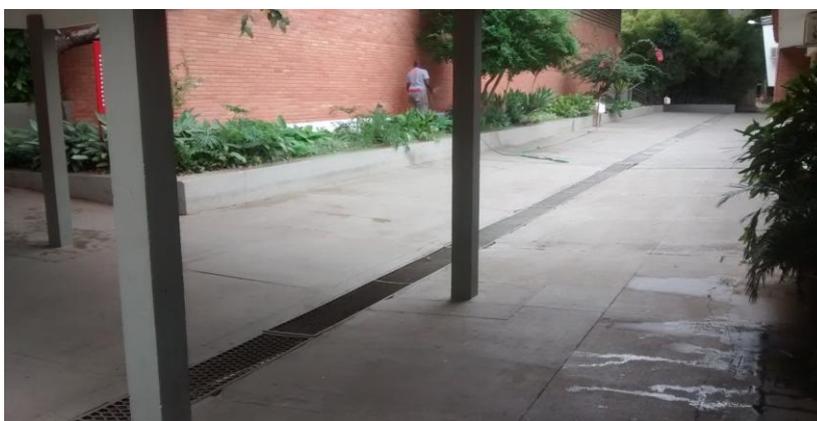
Fonte: Arquivo pessoal.

FIGURA 16 - Oficina de Modelagem



Fonte: Arquivo pessoal.

FIGURA 17 - Espaço de Convivência



Fonte: Arquivo pessoal.

As imagens apresentadas ao longo deste trabalho são importantes para o conhecimento e caracterização das escolas.

A escola Estação da Luz atua em todas as modalidades de EP: técnico, aprendizagem industrial, qualificação e aperfeiçoamento e, também realiza consultorias em empresas e eventos diversos do segmento da moda. O quadro docente da Escola Estação da Luz conta com 12 instrutores e o perfil de seis desses profissionais, que responderam ao questionário de pesquisa, encontra-se no Quadro 2, apresentado a seguir.

QUADRO 2 - Perfil dos instrutores participantes da etapa de questionários - Estação da Luz

Instrutor (a)	Escolaridade	Modalidade (s) que atua	Tempo de Docência (anos e meses)	Formação Pedagógica	Formação Técnica
Maria	Graduação/Pós-graduação	Aprendizagem / Técnico / Aperfeiçoamento / FIC	10 anos e 9 meses	Não	Sim
Maurício	Graduação	Aprendizagem / Técnico / Aperfeiçoamento / FIC	9 anos e 6 meses	Sim	Sim
Meire	Graduação	Aprendizagem / Técnico / Aperfeiçoamento / FIC	4 anos	Sim	Nãoim
Marina	Graduação	Aprendizagem / Técnico / FIC	7 anos	Não	Não
Mariana	Graduação/Pós-graduação	Aprendizagem / Técnico / Aperfeiçoamento / FIC	20 anos	Não	Sim
Mauro	Graduação	Aprendizagem / Técnico / Aperfeiçoamento / FIC	7 anos e 9 meses	Não	Sim

Fonte: Dados da pesquisa.

Complementando a análise que se refere ao perfil dos sujeitos participantes da pesquisa e, sobretudo, unificando os dados equivalentes às duas escolas (Estação Central do Brasil e da Luz), segue, portanto, uma breve sistematização:

- Os profissionais do gênero feminino representam 40% do quadro docente, enquanto os do gênero masculino são 60%;

- A idade predominante dos sujeitos entrevistados situa-se em duas faixas, de modo que 50% estão entre 25 e 39 anos e os outros 50% pertencem à faixa etária entre 41 e 54 anos;

- Quanto à experiência docente, 60% deles têm mais de 5 anos de experiência como instrutor do SENAI e 13% tiveram experiência docente anterior ao SENAI;
- Quanto à formação inicial, 94% dos profissionais fizeram graduação e 6% somente o curso técnico;
- Quanto à formação continuada evidenciou-se que 26% fizeram curso de formação pedagógica e 46% fizeram algum curso de formação continuada na área técnica. Uma instrutora fez 05 períodos de licenciatura em Ciências Biológicas e atua na área gráfica;
- São egressos no SENAI 13% dos entrevistados.

2.3 Procedimentos éticos

2.3.1 Riscos

A presente pesquisa apresenta riscos mínimos aos participantes no que se refere à saúde física e emocional. No entanto, a pesquisadora proporcionou os devidos cuidados para amenizar possíveis desconfortos que pudessem ocorrer durante a participação na pesquisa. Um dos principais cuidados é o sigilo que preserva a identidade dos envolvidos durante todo o processo de investigação, inclusive na elaboração da dissertação e apresentação dos resultados.

Outro ponto importante é o bom relacionamento entre a pesquisadora e os sujeitos da pesquisa. Esse relacionamento é baseado no respeito e empatia, principalmente no que se refere às angústias implícitas ao processo de investigação. Os dados coletados e registrados no diário de campo, as entrevistas e eventuais gravações de áudio e vídeo foram arquivados no gabinete da orientadora desta pesquisa, Professora Doutora Analise de Jesus da Silva, na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Avenida Antônio Carlos, nº 6627 – Pampulha – Belo Horizonte, MG – Brasil, por um período de cinco anos sob a responsabilidade da pesquisadora, sendo o seu acesso restrito somente aos envolvidos na pesquisa.

Assegurou-se que não havia nenhum ônus às escolas participantes bem como a nenhum dos participantes da pesquisa. Todos os gastos são de

responsabilidade da pesquisadora, bem como os riscos e danos que por ventura pudessem acontecer com os equipamentos da pesquisadora (computador, gravador, celular, etc.) durante o processo. Os participantes da pesquisa conheceram de antemão o projeto de pesquisa, objetivos, riscos e benefícios inerentes ao processo e, em virtude disso, a sua participação foi voluntária.

2.3.2 Responsabilidades da instituição

É de responsabilidade das escolas onde se realizou a investigação, na figura do gerente, assinar a autorização para a realização da pesquisa, possibilitando o acesso da pesquisadora junto aos instrutores e pedagogos, definir datas e horários mais adequados para a aplicação dos questionários, realização das entrevistas, observações e, posteriormente, apresentação dos resultados. Os gerentes das duas escolas assinaram a autorização (ANEXO 1).

2.3.3 Critérios de suspensão ou encerramento da pesquisa

Os sujeitos envolvidos na pesquisa foram informados que têm total liberdade para a suspensão ou encerramento de sua participação em qualquer etapa do estudo. Para isso, eles foram informados através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e verbalmente pela pesquisadora. Caso quisessem desistir da participação, não há penalização alguma.

3 CAPÍTULO III - ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS

Neste capítulo optou-se por apresentar os resultados dos questionários, análise das entrevistas realizadas e das observações feitas em sala de aula, bem como as considerações finais com as impressões da pesquisadora.

Inicialmente o contato foi feito pessoalmente com a gerente da Estação Central do Brasil, cuja proposta da pesquisa foi apresentada. Prontamente ela concordou e chamou o gerente da Estação da Luz para participar dessa conversa inicial. Os dois foram receptivos, mostraram-se interessados e já assinaram a carta de autorização para a realização do estudo. Após esse primeiro contato, optou-se por contatar a pedagoga. A mesma é atualmente responsável pelas duas escolas em questão. Essa pedagoga recebeu o nome fictício de Alice, e se mostrou um pouco resistente. Relatou muitas vezes: *“nem eu e nem os instrutores temos tempo de responder questionários e/ou participarmos de entrevistas”*. A partir disso, procurou-se contornar a situação, sem pressionar quanto ao tempo e respeitando os limites dos sujeitos.

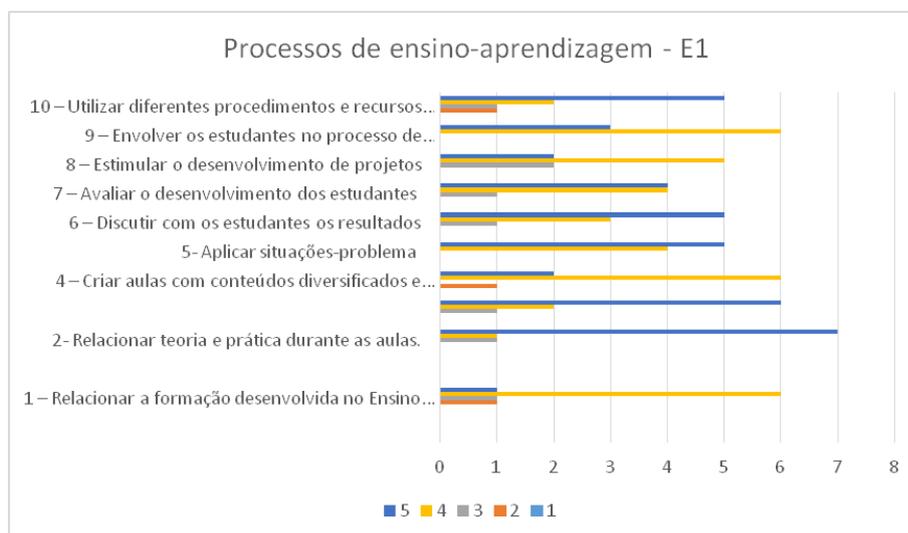
Todas as vezes que a pesquisadora ia às escolas buscar os questionários respondidos, ela encontrava poucos. A pedagoga reforçava que os instrutores receberam o questionário, mas que poucos responderam. No total quinze deles responderam os questionários. Aos poucos se foi ganhando espaço nas escolas e se aproximando dos instrutores. A partir dessa aproximação era possível fazer contato diretamente com eles, sem a mediação da pedagoga. Essa relação facilitou a realização das demais etapas de coleta de dados. Assim, quatorze instrutores foram entrevistados. Uma instrutora da Escola Estação da Luz não pôde participar da entrevista devido à demanda de trabalho e viagens constantes. Posteriormente, dois instrutores foram observados, sendo um de cada escola pesquisada.

3.1 Questionários

A análise dos resultados obtidos na aplicação dos questionários foi feita por escola. Dessa maneira ficou mais fácil visualizar como é o espaço e os atores de cada ambiente. Portanto, optou-se por iniciar pela Estação Central do Brasil. Como

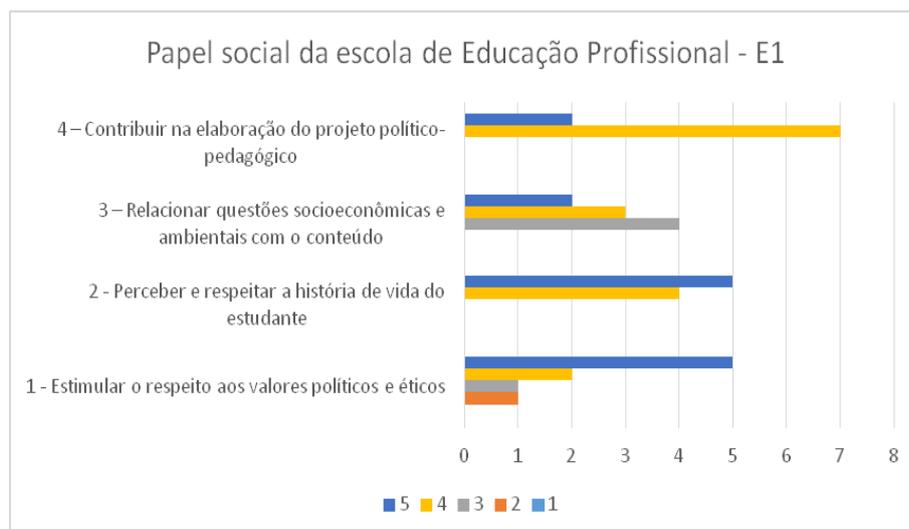
os questionários foram divididos em 6 eixos, os gráficos e as análises apresentadas respeitaram essa divisão.

GRÁFICO 1 - Estação Central do Brasil - Eixo A - Processos de ensino - aprendizagem



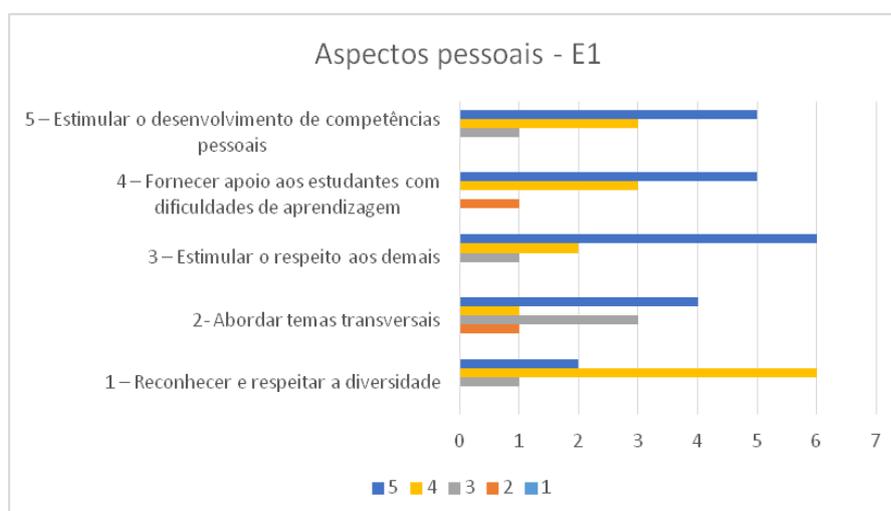
Fonte: Dados de pesquisa

A partir dos dados apresentados neste eixo dos nove instrutores que responderam os questionários, evidenciou-se que seis consideraram que relacionar a formação do Ensino Médio com a formação profissional tem importância grau 4. Sete instrutores consideraram que relacionar a teoria à prática em sala de aula tem grau 05 de importância. Seis instrutores disseram ser relevante desenvolver plano de aula considerando a interdisciplinaridade e a contextualização como um todo, e, por isso, optaram pelo grau 5. Seis instrutores consideraram que criar aulas com conteúdo diversificado e atualizado tem grau 4 de importância. Cinco instrutores perceberam que criar situações-problema em sala de aula tem grau 5. Cinco instrutores consideraram que discutir com os estudantes os resultados obtidos em avaliações e trabalhos tem grau de importância 5. Quatro instrutores confirmaram que avaliar o desenvolvimento dos estudantes de forma diagnóstica tem grau de importância 4 e outros quatro instrutores afirmaram grau 5. Cinco instrutores disseram que aplicar projetos em sala de aula, tem grau de importância 4. Seis instrutores consideraram que envolver os estudantes no processo de aprendizagem, bem como estimular o desejo de aprender tem grau de importância 4. E, finalmente, cinco instrutores disseram que utilizar diferentes recursos metodológicos e procedimentos em sala de aula tem grau de importância 5.

GRÁFICO 2 - Estação Central do Brasil - Eixo

Fonte: Dados de pesquisa

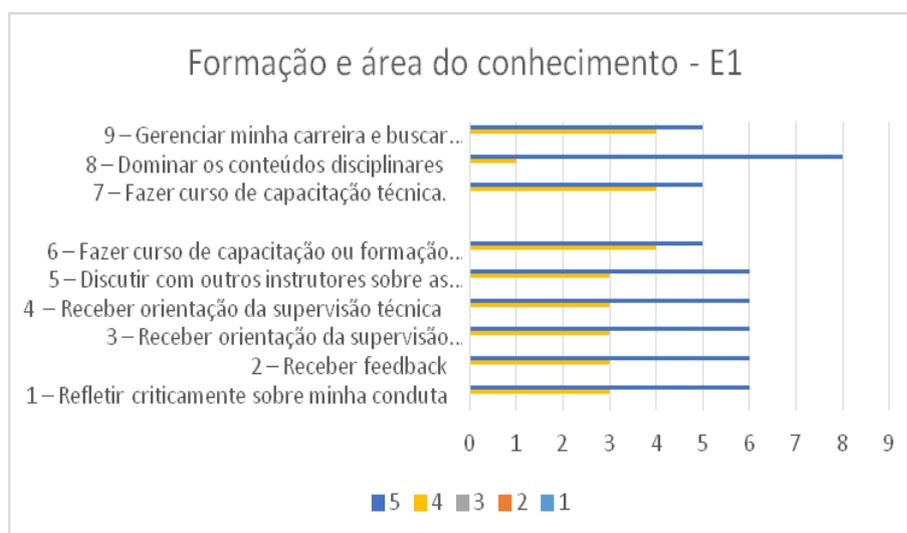
Neste Gráfico 2 constatou-se que no eixo dos nove instrutores que responderam o questionário, cinco deles afirmaram que é importante estimular o respeito aos valores políticos e éticos e consideraram como grau de importância o nível 5. Cinco instrutores perceberam que respeitar a história de vida do estudante tem grau de importância 5. Quatro consideraram que relacionar questões socioeconômicas e ambientais aos conteúdos ministrados em sala de aula têm grau de importância 3. Sete instrutores revelaram que contribuir para a construção do Projeto Político-Pedagógico da escola tem grau de importância 4.

GRÁFICO 3 - Estação Central do Brasil - Eixo C - Aspectos pessoais

Fonte: Dados de pesquisa

Na análise deste Gráfico, evidenciou-se que seis instrutores disseram que reconhecer e respeitar a diversidade é relevante e tem grau de importância 4. Quatro Instrutores consideraram que abordar temas transversais em sala de aula tem grau de importância 5. Seis instrutores perceberam que estimular o respeito aos demais no ambiente escolar tem grau de importância 5. Além disso, 5 instrutores forneceram apoio aos estudantes com dificuldades de aprendizagem e afirmaram que essa atitude com grau de importância 5. E cinco instrutores consideraram que estimular o desenvolvimento de competências pessoais tem grau de importância 5.

GRÁFICO 4 - Estação Central do Brasil - Eixo D - Formação e área do conhecimento

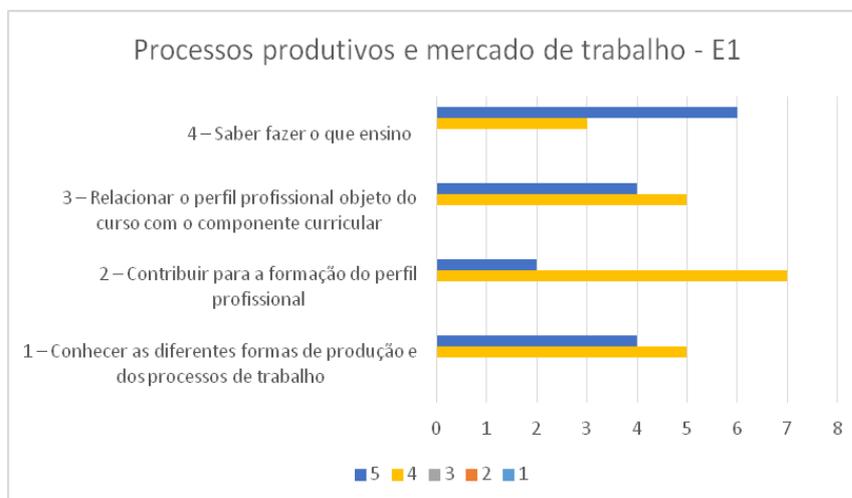


Fonte: Dados de pesquisa

Em consonância com os dados ora analisados, verificou-se que seis instrutores disseram que refletir criticamente sobre sua conduta tem grau de importância 5. Seis instrutores consideraram importante receber *feedback* do seu trabalho como grau 5. Seis instrutores afirmaram que receber orientação da supervisão pedagógica tem grau de importância 5. E seis instrutores disseram que receber orientação da supervisão técnica tem grau de importância 05. Seis instrutores revelaram que discutir com outros instrutores sobre as aulas tem grau de importância 5. Cinco instrutores consideraram que fazer curso de capacitação ou formação pedagógica é importante e, em razão disso, deram grau de importância 5. Cinco instrutores afirmaram que fazer curso de formação técnica tem importância grau 05. Oito instrutores reconheceram que dominar os conteúdos disciplinares

ministrados tem grau de importância 05. E, finalmente, cinco instrutores disseram que sua carreira e buscar formação continuada tem grau de importância 5.

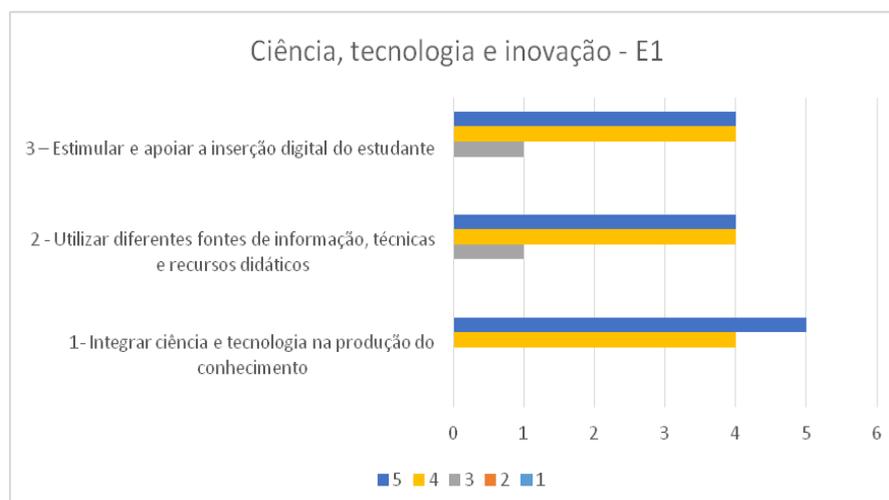
GRÁFICO 5 - Estação Central do Brasil - Eixo E - Processos produtivos / mercado de trabalho



Fonte: Dados de pesquisa

De acordo com os dados do Gráfico 5, na pesquisa cinco instrutores consideraram importante conhecer as diferentes formas de produção e processos de trabalho e deram grau de importância 4. Sete instrutores disseram que contribuir para a formação do perfil profissional do estudante tem grau de importância 4. Cinco instrutores afirmaram que procuram relacionar o perfil profissional objeto do curso com o componente curricular tem grau de importância 4. Finalmente seis instrutores revelaram que saber fazer o que se ensina tem grau de importância 5.

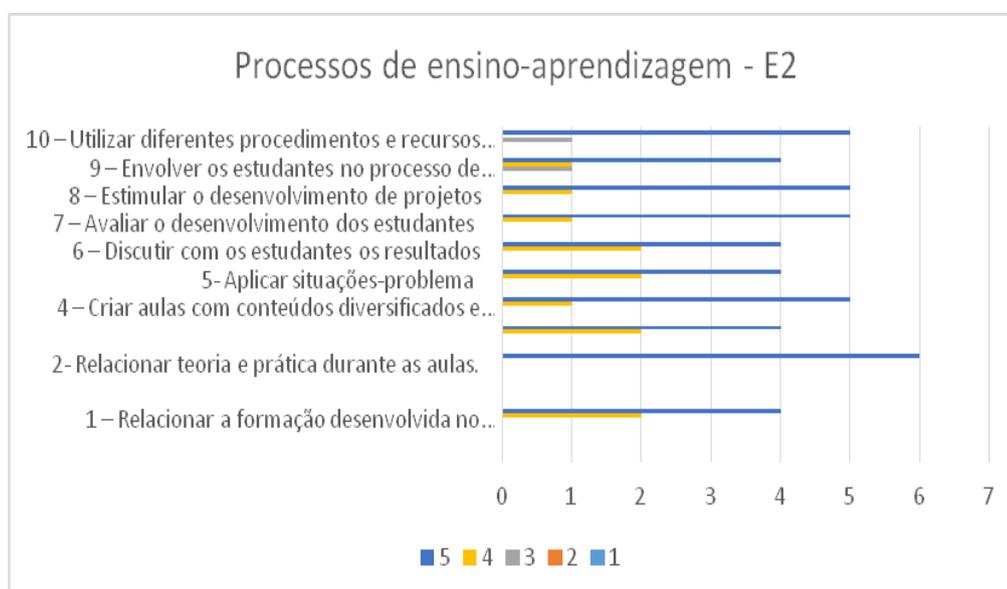
GRÁFICO 6 - Estação Central do Brasil - Eixo F - Ciência, tecnologia e inovação



Fonte: Dados de pesquisa

Complementando este estudo, no Gráfico 6 ficou evidente que cinco instrutores consideraram que integrar ciência e tecnologia na produção do conhecimento tem grau de importância 4. Quatro instrutores disseram que utilizar diferentes fontes de informação, técnicas e recursos didáticos possui grau de importância 4, e outros quatro instrutores consideraram grau de importância 05. Outros quatro instrutores afirmaram que promover a inserção digital do estudante tem grau de importância 4 e outros quatro instrutores consideraram grau de importância 5.

GRÁFICO 7 - Estação da Luz - Eixo A - Processos de ensino - aprendizagem

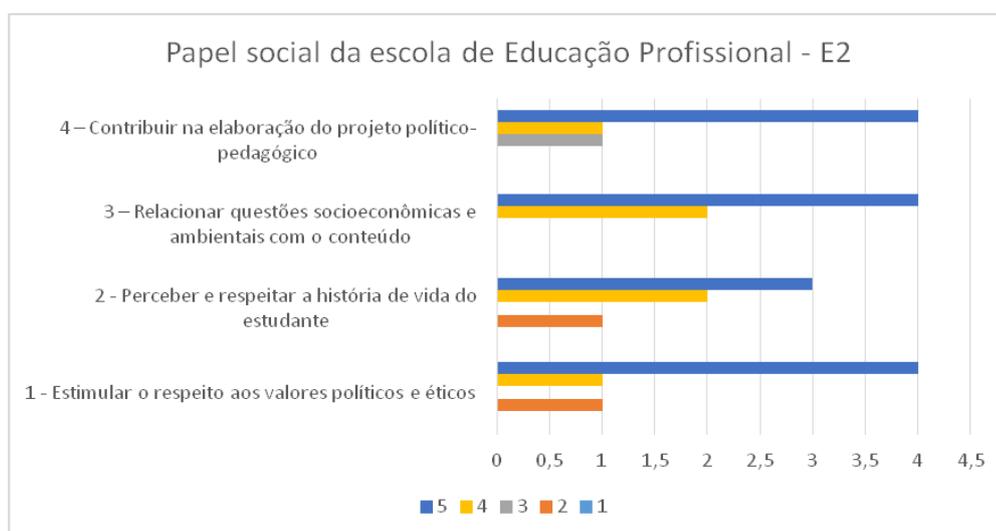


Fonte: Dados de pesquisa

Neste Gráfico 7, verificou-se no eixo dos seis instrutores que responderam os questionários, que apenas quatro consideraram que relacionar a formação do Ensino Médio com a formação profissional tem importância e marcaram grau 5. Seis instrutores disseram que relacionar a teoria à prática em sala de aula tem grau 5 de importância. Quatro instrutores afirmaram ser relevante desenvolver plano de aula considerando a interdisciplinaridade e a contextualização como um todo e, por isso, optaram pelo grau 5. Cinco instrutores consideraram que criar aulas com conteúdo diversificado e atualizado tem grau 5 de importância. Quatro instrutores disseram que criar situações-problema em sala de aula tem grau 5. Quatro instrutores consideraram que discutir com os estudantes os resultados obtidos em avaliações e

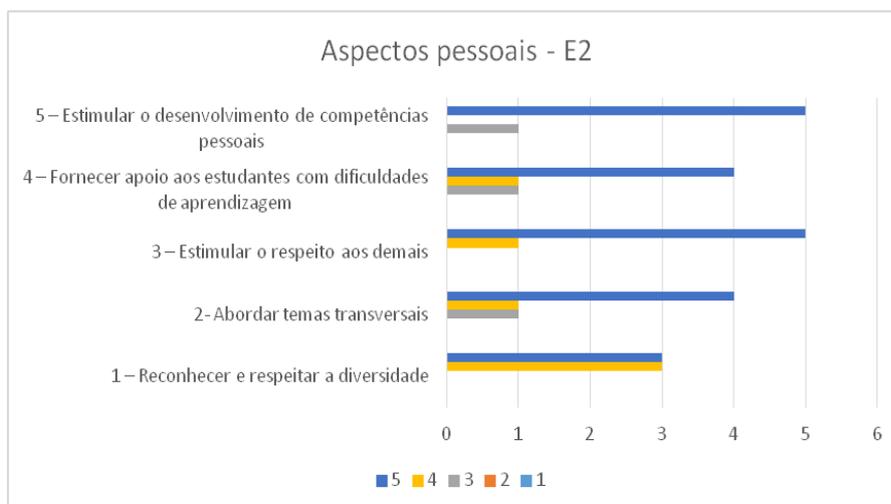
trabalhos tem grau de importância 5. Cinco instrutores afirmaram que avaliar o desenvolvimento dos estudantes de forma diagnóstica tem grau de importância 5. Cinco instrutores revelaram que aplicar projetos em sala de aula, tem grau de importância 5. Quatro instrutores consideraram que envolver os estudantes no processo de aprendizagem, bem como estimular o desejo de aprender tem grau de importância 5. E cinco instrutores disseram que utilizar diferentes recursos metodológicos e procedimentos em sala de aula tem grau de importância 5.

GRÁFICO 8 - Estação da Luz - Eixo B - Papel social da escola de Educação Profissional



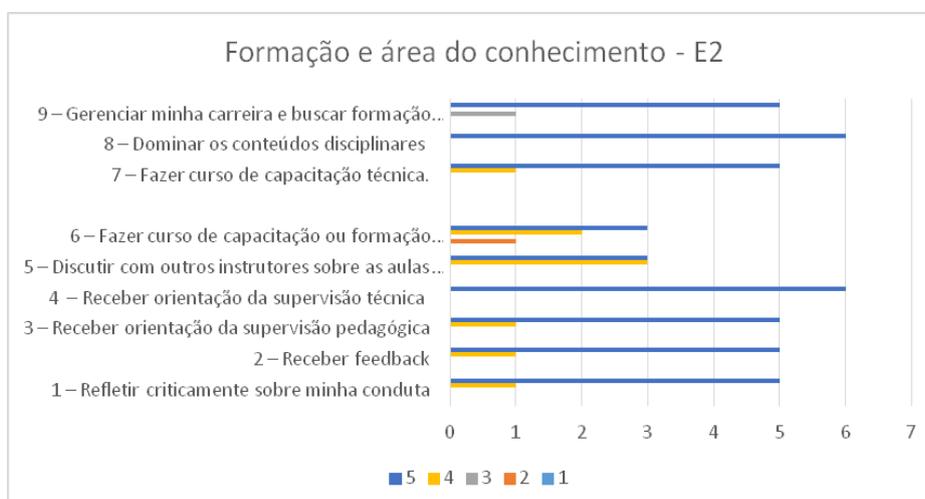
Fonte: Dados de pesquisa

Nesse eixo investigativo do Gráfico 8, dos seis instrutores que responderam, quatro disseram que é importante estimular o respeito aos valores políticos e éticos e consideram como grau de importância o nível 5. Três instrutores perceberam que respeitar a história de vida do estudante tem grau de importância 5. Quatro consideraram que relacionar questões socioeconômicas e ambientais aos conteúdos ministrados em sala de aula tem grau de importância 5. E, para finalizar, quatro instrutores consideraram que contribuir para a construção do Projeto Político-Pedagógico da escola tem grau de importância 5.

GRÁFICO 9 - Estação da Luz - Eixo C - Aspectos pessoais

Fonte: Dados de pesquisa

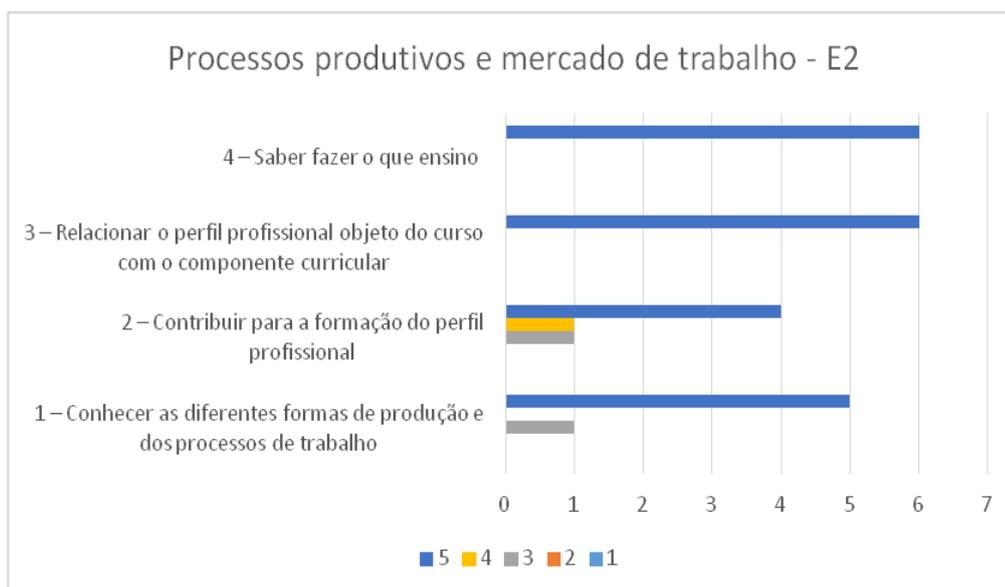
A partir destes dados, evidenciou-se que três instrutores perceberam que reconhecer e respeitar a diversidade é relevante e tem grau de importância 4 e os outros três instrutores responderam que o grau de importância é 5. Outros quatro participantes consideraram que abordar temas transversais em sala de aula tem grau de importância 5. Cinco instrutores perceberam que estimular o respeito aos demais no ambiente escolar tem grau de importância 5. Quatro instrutores forneceram apoio aos estudantes com dificuldades de aprendizagem e disseram que essa atitude possui grau de importância 5. Ao final verificou-se que cinco instrutores consideraram que estimular o desenvolvimento de competências pessoais tem grau de importância 5.

GRÁFICO 10 - Estação da Luz - Eixo D - Formação e área do conhecimento

Fonte: Dados de pesquisa

Partindo da análise deste Gráfico, pode-se verificar que cinco instrutores afirmaram que refletir criticamente sobre sua conduta tem grau de importância 5. Cinco instrutores consideraram importante receber *feedback* do seu trabalho como grau 5. Cinco instrutores acreditam que receber orientação da supervisão pedagógica tem grau de importância 5. E seis instrutores afirmaram que receber orientação da supervisão técnica tem grau de importância 5. Três instrutores disseram que discutir com outros instrutores sobre as aulas tem grau de importância 4 e os outros três instrutores responderam 5. Três instrutores reconheceram que fazer curso de capacitação ou formação pedagógica é importante e, portanto, deram 5. Cinco instrutores afirmaram que fazer curso de formação técnica tem importância e, por isso, o grau é 5. Seis instrutores reconheceram que dominar os conteúdos disciplinares ministrados tem grau de importância 5. E cinco instrutores disseram que sua carreira e buscar formação continuada tem grau de importância 5.

GRÁFICO 11 - Estação da Luz - Eixo E - Processos produtivos e mercado de trabalho

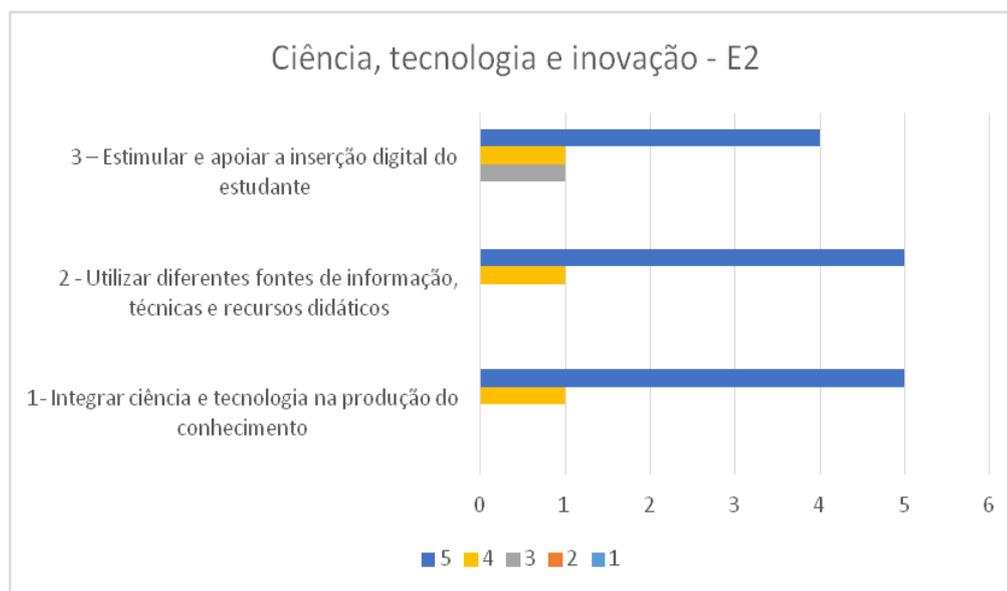


Fonte: Dados de pesquisa.

Nessa categoria de análise evidenciou-se que cinco instrutores consideraram importante conhecer as diferentes formas de produção e processos de trabalho e deram grau de importância 5. Quatro instrutores disseram que contribuir para a formação do perfil profissional do estudante possui grau de importância 5. Seis instrutores disseram relacionar o perfil profissional objeto do curso com o

componente curricular e, por conta disso, tem grau de importância 5. E seis instrutores afirmaram que saber fazer o que se ensina tem grau de importância 5.

GRÁFICO 12 - Estação da Luz - Eixo F - Ciência, tecnologia e inovação



Fonte: Dados de pesquisa

Após análise dos dados deste Gráfico, evidenciou-se que cinco instrutores consideraram que integrar ciência e tecnologia na produção do conhecimento tem grau de importância 5. Cinco instrutores disseram que utilizar diferentes fontes de informação, técnicas e recursos didáticos tem grau de importância 5. E, para finalizar essa seção, quatro instrutores afirmaram que promover a inserção digital do estudante tem grau de importância 5.

3.2 Entrevistas

3.2.1 Entrevista com a pedagoga

A pedagoga responsável pelas duas escolas da amostra tem 40 (quarenta) anos, fez Magistério no Ensino Médio e graduação em Pedagogia. Atualmente está fazendo um curso EAD pelo SENAI, com carga horária de 160 horas sobre Prática da Coordenação Pedagógica. Para identificá-la neste estudo utilizou-se o nome fictício Alice. Ela é responsável por todas as modalidades de ensino praticadas nas

escolas pesquisadas. Iniciou na instituição como auxiliar administrativa por 2 (dois) anos. Por 4 (quatro) anos esteve na área comercial, 2 (dois) anos na secretaria, 2 (dois) anos como assistente técnica administrativa, 2 (dois) anos como assistente técnica de pedagogia e 2 (dois) anos como pedagoga. No total são 14 anos na mesma escola do SENAI (Estação Central do Brasil). Ela considera que ter passado por diversas áreas na instituição agregou muito conhecimento à sua prática como pedagoga.

Suas principais responsabilidades são atendimento aos instrutores, acompanhamento das aulas e dos estudantes, controle de notas e frequência, questões burocráticas ligadas à formação de cursos, gestão das fichas de acompanhamento dos estudantes, elaboração dos calendários das turmas, gestão dos contratos de jovens aprendizes, realização de treinamentos e a parte social, junto à Assistente Social. Alice disse que “devido à demanda enorme dos processos de acompanhamento do sistema não conseguia fazer o acompanhamento dos instrutores como gostaria”. Ela atende demandas pontuais, operacionais e do processo educacional. Desde abril de 2016 é responsável pelas duas escolas (Estação Central do Brasil e da Luz).

A Estação Central do Brasil tem atualmente 07 (sete) turmas de aprendizagem, 02 (duas) turmas de técnico e 01 (uma) turma de aperfeiçoamento. A Estação da Luz tem 06 (seis) turmas de aprendizagem e 05 (cinco) turmas de aperfeiçoamento. Essas turmas fazem parte dos turnos da manhã, tarde e noite. De acordo com a pedagoga, houve uma diminuição significativa no número de estudantes e, conseqüentemente, de turmas nos anos de 2015 e 2016. Ela acredita que essa queda tenha como uma das causas à restrição no número de vagas pelo Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC). O PRONATEC foi criado pelo Governo Federal, em 2011, por meio da Lei 12.513/2011, com o objetivo de expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica no país. De 2011 a 2014, por meio desse programa foram realizadas mais de 8,1 milhões de matrículas, entre cursos técnicos e de qualificação profissional, em mais de 4.300 municípios. Em 2015 foram 1,3 milhão de matrículas (BRASIL, 2016).

A fim de continuar a investigação, foram perguntadas questões pertinentes à função da pedagoga dentro das escolas e questões estruturais ligadas aos

processos educacionais da EP do SENAI. Quanto ao perfil profissional do instrutor, exigido pela instituição, Alice expôs,

A gente olha mesmo a capacidade técnica e conhecimento na área. Geralmente o instrutor vem da indústria. Porque ele faz a formação, mas ele tem que ter perfil para aquela área. Porque, por exemplo, na área gráfica há subáreas. E a gente dá também um *upgrade* nos instrutores aqui dentro e pede para eles acompanharem outras aulas para aprender outras áreas. [...] Precisa ter comprometimento, vontade de crescer, a gente oferece treinamentos específicos na área. A parte pedagógica é feita em encontros pontuais, geralmente em janeiro e julho. A gente faz capacitação para todos os instrutores. Eu falo da metodologia, do perfil do profissional de hoje. Porque agora que eu estou fazendo um curso dessa metodologia e estou entendendo melhor. (Alice – Pedagoga).

No que se refere ao instrutor graduado e não licenciado, Alice disse,

Esta questão veio à tona porque as Diretrizes colocam que até 2020 os instrutores do técnico têm que fazer licenciatura ou pós. A instituição está fazendo esse levantamento de quem não é licenciado. Mas, ainda não informou sobre o que vai ser feito para contornar isso. Se a FIEMG vai pagar pela formação ou o instrutor. Mas, é só para o instrutor de nível técnico, está na lei. Mas, ainda não se sabe o que vai ser feito. Mas, só de falar e mostrar para os instrutores as Diretrizes eles ficaram preocupados. Fiz a impressão da lei e mostrei para eles. (Alice – Pedagoga).

Quando Alice foi questionada sobre o que a instituição tem feito para a preparação didática e técnica de seus instrutores, por que o conhecimento por eles produzido torna-se uma ferramenta básica no processo ensino-aprendizagem, a mesma declara que “dentro do possível a gente faz capacitação pontual, pega um tema e leva, e eles falam da prática em sala de aula. Tem também os cursos à distância. A capacitação pontual acontece nas duas reuniões anuais. E quando preciso, converso individualmente”.

Os cursos de EP têm por finalidade proporcionar ao estudante conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias ao exercício profissional. De acordo com Alice, o SENAI procura atender essas demandas, como por exemplo:

Na implantação da nova metodologia, os cursos estão sendo padronizados, seguindo o plano de curso e plano de ensino. Tudo que é elaborado de acordo com o perfil profissional que vem do Departamento Nacional⁹ está trabalhando as capacidades. A metodologia vem para amarrar os processos e todos falarem a mesma língua. Agora existe a lista de verificação, onde o

⁹ O departamento nacional do SENAI realiza estudos e pesquisas sobre a mão de obra no país, elabora diretrizes e programas nacionais e apoia os departamentos regionais na execução de suas atividades.

instrutor tem que preencher documentos sobre a prática e avaliar o aluno. (Alice – Pedagoga).

Segundo Alice, o apoio e avaliação da pedagogia aos instrutores em sua prática pedagógica ocorrem

No início das aulas, já envio todos os documentos que os instrutores terão que preencher. A gente faz o acompanhamento no diário eletrônico, dia a dia para ver o que eles estão lançando. O instrutor é quem cria os documentos. Tem um modelo, oriento como preencher, para eles preencherem tudo certinho. (Alice – Pedagoga).

Segundo Gomes e Marins (2004, p. 87) a aprendizagem ao longo da vida é hoje um dos grandes desafios que as instituições de ensino enfrentam, encontrando e disponibilizando novos espaços de aprendizagem por meio de metodologias que possam se valer de experiências profissionais e pessoais. No plano pedagógico é necessário promover mudanças efetivas na ação docente. Quanto às competências essenciais à prática pedagógica dos instrutores, de modo que propicie qualidade do ensino, Alice aborda:

Planejamento? Eu acho que eles têm bastante dificuldade porque vêm da indústria. As estratégias de ensino, aulas diferentes com novas tecnologias. A maioria já tem essa capacidade, mas a gente ainda vê dificuldade em alguns. Mas, se o instrutor consegue planejar e usar estratégias de ensino, dar uma aula atrativa, é outra coisa! Eu sinto muita dificuldade nos instrutores de fazerem uma aula diferente. Tem a parte também de entender o aluno, que cada aluno traz a sua convivência. (Alice – Pedagoga).

Sobre esse aspecto, é necessário compreender que a consolidação de competências ocorre com o tempo, quando o instrutor se sente autoconfiante pelo domínio de diversos aspectos do trabalho, especialmente o pedagógico, preocupando-se mais com o sujeito da aprendizagem do que consigo mesmo (GOMES; MARINS, 2004). Alice destaca que os instrutores recebem *feedback* semestralmente, pela pesquisa de satisfação das turmas. Sobre a diversidade presente no ambiente escolar, ela relata que procura prevenir conflitos “conversando e orientando os instrutores individualmente sobre como lidar com o aluno e nas reuniões duas vezes no ano”. Quanto ao papel social da escola Alice relata que,

Temos atendimento dos projetos sociais e divulgo os cursos nas escolas públicas do entorno, para trazer a comunidade para a escola. Realizo atendimento social pontual do aluno e quando necessário convoco a família,

chamo os pais e converso. Os instrutores me falam: olha Alice, o aluno não está bem! Aí eu chamo e converso. (Alice – Pedagoga).

Em se tratando das ações de formação ou informação para que haja aplicação por parte dos instrutores dos aspectos socioemocionais e temas transversais junto aos estudantes, a pedagoga avalia o trabalho dos instrutores da seguinte maneira,

Esse acompanhamento é pontual, nos treinamentos semestrais passo alguns temas sobre isso. [...] Tem também os cursos EAD. A assistente social conversa com eles também. Ela tem liberdade de chamar os instrutores e conversar com eles. Agora, tem temas desses aí que às vezes a gente vê, a gente sinaliza e pede para fazer um curso para melhorar aquilo. Aqui é muito raro de acontecer problemas nesse sentido. (Alice – Pedagoga).

O critério de seleção para contratação dos instrutores, conforme a pedagoga, “é a experiência na área de atuação”. E quanto à participação da supervisão pedagógica na organização e aplicação do itinerário formativo dos cursos, Alice relatou: “do itinerário não participo, porque são feitos pelo Departamento Nacional. Tem alguns instrutores que participam. Quando tem alguma revisão eles são chamados”.

Quando foi perguntado de que maneira as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio são consideradas pela instituição/unidade no que tange à organização, planejamento, prática pedagógica, desenvolvimento e avaliação de ações, a pedagoga expôs,

Quando a gente faz pedagogia, a gente sabe que há diretrizes. A gente recebe via malote impresso da GEP10. Eu tenho na minha sala para consulta, qualquer dúvida sobre alguma lei, a gente vai lá e olha. Eu gosto de pontuar as coisas, para os instrutores e para os alunos, mostrando o documento. O SENAI segue as Diretrizes. Qualquer dúvida eu ligo também para a GEP, para o Núcleo Pedagógico. Tudo no SENAI é de acordo com a legislação. Não teve treinamento específico para pedagogos sobre as diretrizes. No curso que eu estou fazendo EAD pelo SENAI a gente estuda as diretrizes. (Alice – Pedagoga).

Sobre a elaboração do projeto político-pedagógico da unidade, a pedagoga relatou,

¹⁰ Gerência de Educação Profissional da FIEMG. Setor responsável pelas ações pedagógicas do SENAI.

Existe um padrão feito pela GEP e a gente complementa com a história da escola, da comunidade, do atendimento às empresas, o modo de distribuição de notas, quais os cursos. A gente tem liberdade, junto com os instrutores, de organizar. É feito de forma coletiva com um representante dos instrutores de cada área. Entra parte administrativa, secretaria e direção. A gente marca um encontro em dezembro com um representante de cada área, porque em janeiro ele tem que ficar pronto. (Alice – Pedagoga).

E no que se refere às ações realizadas pela instituição para a garantia do acesso, permanência e consciência do significado de preparar os estudantes para o trabalho, na implantação da nova metodologia e na padronização dos cursos, Alice pondera que faz isso “seguindo o plano de curso e plano de ensino padronizado, pelas situações de aprendizagem de acordo com a metodologia de ensino e pela avaliação da prática, pela lista de verificação preenchida pelo instrutor”. Ela não cita a Meta 10 do PNE (BASÍLIO, 2014). Ou seja, não há ações na escola para oferecer, no mínimo, 25% das matrículas de educação de jovens e adultos, nos Ensinos Fundamental e Médio, na forma integrada à educação profissional.

3.2.2 Entrevista com os instrutores

As entrevistas semiestruturadas com os instrutores foram realizadas de forma individual e para sua análise, as mesmas, foram categorizadas a partir de seis (06) eixos definidos pelas DCNEPTNM, mais especificamente pelos Princípios Norteadores.

I) Processos de ensino-aprendizagem

Segundo Oliveira (2000), ainda há a mentalidade de que o instrutor da EP não precisa ser preparado criticamente para promover questionamentos na relação ensino x aprendizado. Quanto à articulação entre os conhecimentos adquiridos pelo estudante no Ensino Médio e a formação profissional, um elemento recorrente foi a preocupação dos instrutores em ressaltar a relevância dessa relação, pois a maioria a considera importante. Mas, quando foi perguntado como eles fazem essa articulação, muitos não souberam responder quais estratégias utilizam na prática. Um instrutor expôs a seguinte fala,

É importante primeiro porque no SENAI é uma área específica, aqui nos cursos o aluno vai aplicar o básico que ele conheceu no segundo grau, mas tudo aqui é novo por causa dos processos. Pode ser que também estamos falando de um aluno que está no segundo grau que esteja bem curioso em relação a muita coisa, pela quantidade de informação que está na cabeça dele e aqui a gente consegue canalizar isso voltado para o processo, né? (Caíque, Estação Central do Brasil).

O papel do instrutor no atual contexto é o de catalisar e promover a interação de todos os diferentes elementos que influenciam na formação profissional, articulando teoria e prática. São demandadas para esse profissional habilidades específicas “capazes de fazer aprender pela interação, experimentação, vivência, testagem, pesquisa, acerto e erro, comprovação, provocação, intercâmbio, observação, criticidade, ação e reflexão”. (REHEM, 2005, p. 54). Dentre as respostas mais recorrentes no que se refere à articulação entre teoria e prática, há como padrão de respostas que os instrutores fazem essa articulação, conforme o seguinte relato,

No caso de conteúdos teóricos, nos exemplos que eu trato que eu trabalho normalmente, eu faço a inserção e a contextualização dentro da área específica dele. Então, como eu sou da área de serigrafia, os exemplos na área de cálculo aplicado, eu vou trabalhar com exemplos voltados para aquela área. A turma, digamos, de pré-impressão, eu também vou puxar essa teoria para contextualizar na área. A turma de flexografia, a mesma coisa. Então, sempre que eu trabalho com um conteúdo, seja na área de redação técnica, que eu estou pegando agora, cálculo aplicado estou pegando agora, mas eu já trabalhava antes com metrologia, mas eu tenho essa facilidade de mexer com essa parte teórica. Mas, sempre eu vou pegar os exemplos com o curso que ele está fazendo. Porque atrelar teoria e prática dentro dessa contextualização eu acho que é bem válido, porque vão ser exemplos práticos que o aluno vai vivenciar ali na área dele. (Cristian, Estação Central do Brasil).

Partindo desse contexto, tem-se a colaboração de Gomes e Marins (2004, p. 80), visto que “o que é chamado de prática, de técnica ou habilidade é uma forma de conhecimento, portanto, é difícil separar teoria da prática, pois fica parecendo que o fazer [...] não tem significado se não for iluminado pelo conhecimento”. Na EP a articulação entre teoria e prática é considerada fundamental e complementar.

Sobre planos de aula interdisciplinares e contextualizados, a minoria dos instrutores respondeu que utiliza essa estratégia de ensino. A resposta recorrente foi que os instrutores não utilizam, ou pela impossibilidade de tempo, pela disciplina que lecionam ou porque não conhecem. O instrutor Mauro (Estação da Luz) ressalta que geralmente não adota planos de aula interdisciplinares e quando se perguntou o que

ele entende por isso, ele pediu explicação, porque não conhecia. “Na minha disciplina de mecânica de máquinas de costura não tem muito como sair fora do que está no manual. Lógico que a gente procura alguma coisa para incrementar”.

Em depoimento uma instrutora afirmou,

Acredito que é um plano de aula que vai conseguir unir duas disciplinas ou interligá-las de alguma forma, para gerar normalmente, no meu ponto de vista, projetos interdisciplinares. Aqui acontece muito, por exemplo, eu estou dando uma determinada matéria e outro instrutor está dando outra matéria, e aí a gente conversa e gera um trabalho interdisciplinar que vai fazer relação de uma matéria com a outra gerando um projeto final ou um produto final. Eu utilizo não em todas as matérias. Mas, é informal sabe? Um instrutor conversando com o outro, não acontece em todas as turmas. (Camila, Estação Central do Brasil).

Quanto ao planejamento das aulas, os instrutores utilizam o Plano de Ensino e Plano de Curso definido nacionalmente pela metodologia SENAI. Como padrão de respostas, a maioria também leva em conta o perfil da turma e experiências anteriores em sala de aula para planejar suas aulas. Seguem as palavras de um instrutor:

Levo em conta o perfil da turma, se é uma turma muito séria ou se é uma turma descontraída. Eu levo em consideração o meu perfil porque as minhas aulas são um pouco diferentes das aulas dos outros a maioria deles são muito sérios porque eu sou muito brincalhão, e eu consigo trazer os alunos para perto de mim. Quando não consigo fazer isso, mas lógico sem perder a seriedade, tudo tem um motivo. Eu brinco muito com os meninos no seguinte aspecto: às vezes eu dou um exemplo em sala de aula, eu pego um para Cristo, entre aspas, e digo: - ah, isso aconteceu com você? Aí um começa a pegar no pé do outro. Aí eles acabam absorvendo o conteúdo através dessas brincadeiras. Chega na hora da prova, eles já me relataram isso, inclusive: nossa professor, lembrei-me dessa questão aqui por causa daquela brincadeira. E acaba dando certo. É claro que tem pessoas, tem vários tipos de aluno, né? Tem aluno que não absorve tanto assim. Com esse aluno eu faço outra linha, mais séria, às vezes. Mas as aulas são traçadas de acordo com o perfil da turma, no primeiro dia de aula eu traço o perfil da turma. Eu uso os conhecimentos que tenho, que adquiri. E eu tenho um staff muito bom, porque minha noiva já trabalhou na área da educação e eu trago alguns parâmetros e faço algumas perguntas no primeiro dia de aula. É uma apresentação pessoal, peço para cada um se levantar e se apresentar para a turma. Se a turma é veterana ela se apresenta para mim. Por exemplo, gosto ou não gosto de cálculo de matemática. Faço uma série de perguntas, mas deixo os [alunos] à vontade para responder; não fico cerceando também não! (Célio, Estação Central do Brasil).

Nessa mesma perspectiva, o instrutor Mauro (Estação da Luz) argumenta: “para planejar minhas aulas verifico se é aprendizagem, técnico ou qualificação, qual

é a carga horária da disciplina e o tipo de máquina de costura”. Sua fala demonstra que o perfil da turma não é levado em conta no planejamento.

No que se refere à utilização de temas relacionados às atualidades, conteúdos diversificados e interesses dos estudantes no planejamento das aulas, como padrão recorrente de respostas, os instrutores responderam que levam em conta tais aspectos. Um instrutor expôs o seguinte,

É extremamente importante saber o que o aluno pensa, a área da comunicação é muito rápida, essas informações chegam muito rápidas, igual o Pokémon Go. É um aplicativo que os meninos viraram e me perguntaram: você está jogando professor? Bom, então eu tenho que ver como é que funciona até para eu poder ver como que funciona a cabeça dos meus alunos. O que tira a concentração dos meus alunos? Para trazer isso para sala de aula, para poder tentar interagir com eles, e eles entenderem que a gente consegue da mesma forma jogar, mas sem deixar que eles percam o conteúdo que a gente precisa trabalhar. (Celso, Estação Central do Brasil).

Dentre os quatorze instrutores entrevistados, três responderam que não utilizam temas da atualidade e interesses dos alunos durante as aulas. Conforme se vê abaixo,

Acho importante a atualidade, mas dependendo do assunto, às vezes os alunos abordam muito em sala de aula sobre política, eu não gosto muito, porque gera polêmica. Agora quando se trata de assunto que é relacionado à disciplina eu acho importante relacionar. (Carlos, Estação Central do Brasil).

Sobre esse contexto, buscou-se a contribuição de Da Silva (2009) e esta autora afirma que,

Por não se abrir ao mundo dos jovens, a cultura escolar encapsulada afasta esses importantes sujeitos, pois mesmo àqueles aos quais já se garantiu o acesso ainda falta assegurar a permanência. É considerável a quantidade de jovens que abandonam a escola por diversos motivos, dentre eles a inadequação das concepções, das práticas e das relações quanto às suas vivências sócio histórico-culturais. (DA SILVA, 2009, p. 46).

No que diz respeito ao acompanhamento do desenvolvimento dos estudantes, uma resposta recorrente entre os instrutores foi a de que a avaliação é feita no dia a dia. Nesse caso, um instrutor participante da pesquisa apresentou o seguinte argumento,

Procuro passar todos os dias ou de dois em dois dias as perguntas da matéria e depois corrijo com eles, e no final dessas questões eu pego umas cinco ou dez questões e faço perguntas fechadas para eles verem o que é certo ou errado. Passo trabalhos, e [faço] eles pesquisarem mais sobre o assunto, sobre as ferramentas da qualidade mesmo. Eu fiz isso, eu passei uma ferramenta para cada grupo e eles apresentaram para os alunos. Passo filmes ou textos para eles fazerem resenha, para eles entenderem um pouco melhor sobre os assuntos que estão sendo colocados em sala para eles. (Maurício, Estação da Luz).

No entanto, um instrutor disse que é difícil avaliar o desenvolvimento dos estudantes, e que a pedagogia se preocupa mais com a nota. Ele ressaltou,

Não consigo documentar isso. É muito intuitivo! É difícil de colocar no papel! É difícil por causa do tempo disponível na instituição. A gente consegue perceber o aluno que está se desenvolvendo e o que não está. A gente tem dificuldade de ir até o aluno e discutir com ele. Às vezes, consigo provar para ele pela nota, ela vira uma ferramenta. Isso é feito via pedagogia. Mas, a pedagogia fica muito focada se ele tem nota ou não. E não se há desenvolvimento humano. Eu prefiro chegar [próximo do] aluno e chamar a atenção dele para algum detalhe. (Cleiton, Estação Central do Brasil).

E quanto às estratégias utilizadas pelos instrutores para motivar e estimular os estudantes, as respostas foram variadas. Os instrutores apresentaram dinâmicas, vídeos, estímulo da interação em sala de aula, exemplos práticos, relatos sobre o mercado de trabalho, dentre outros. Destacaram-se algumas exposições. O instrutor Caíque aborda “do mercado e das suas oportunidades de trabalho”. Já o instrutor Carlos apresenta “não sei, acho que não uso. Falam que tenho que fazer aulas mais dinâmicas, mas eu não consigo. Tem aluno que vem aqui só por causa da bolsa”. Nessa discussão um instrutor relatou,

Eu sempre procuro mostrar para eles que são coisas para o crescimento profissional deles. Independente da matéria, do curso, porque se ele está ali para aprender costura industrial, é lógico que em algum momento eles vão ter que fazer uma bainha numa calça, precisar pagar, e vocês vão conseguir fazer. Procuro falar com eles que é para o conhecimento pessoal e profissional. Na parte teórica também. Se eles estão ali para aprender algumas coisas, eu procuro mostrar para eles que é muito importante, é para o crescimento de vocês. Vocês vão para o mercado de trabalho daqui a pouco, e se vocês não aproveitarem agora para poder aprender. Na matéria de relações humanas, sobre saber respeitar, ter iniciativa, conviver com os outros. Atualmente, eu estou usando muito com eles aquela parte, é até uma frase utilizada no filme *Ratatouille* na hora que o chefe fala com o funcionário, “me surpreenda”. Eu uso isso muito com eles. Eu falo com eles: agora me surpreendam! Eu falo com eles, sejam diferentes, façam algo diferente, coisas novas! Falo que no mercado de trabalho vocês não têm que esperar ninguém pedir as coisas, têm que fazer antes. E isso tem dado resultado, porque tem uns alunos que estão fazendo coisas fantásticas. Eu estou estimulando a pensar e criar coisas novas. Não deixar para fazer na

última hora, faça antes. Utilizo muito meu exemplo aqui dentro da escola. Eu falo muito com eles, que a crise está em todo lugar, não está fácil para ninguém. Às vezes, eu até encaro alguns desafios que fico com medo de não dar conta. Mas, eu não tenho medo de desafios. Mas, se a pessoa acreditou em mim para fazer aquele desafio, eu pego! Tento fazer o melhor possível! Agora se você falar não, não, não, vai chegar uma hora que não vão te pedir mais nada. Mas, também é importante a gente conhecer as nossas limitações para a gente aprender. São coisas que a gente vai aprendendo, sabe? Você vai aprendendo ao longo do tempo. Agora tem gente que nasce e consegue ensinar. Quaisquer disciplinas que me pedirem para dar, eu consigo dar. Mas, o que acontece aqui é que a gente não tem muito tempo de preparar, a gente fica sobrecarregado e chateado também. A gente precisa de tempo. De vez em quando a gente tem que falar um não também, né? Pedir ajuda. Essa semana eu pedi ajuda para um colega, porque eu não estava sabendo resolver uma questão. E tem pessoas que a gente sabe que pode contar. Atualmente aqui na escola está mais fácil. Eram trinta instrutores e agora tem doze. Não é que ficaram os melhores, ficaram as pessoas que realmente... algumas não deveriam ter ficado. Eu agradeço por ter ficado, de ter continuado. (Maurício, Estação da Luz).

II) Papel social da escola de Educação Profissional

No que se refere à relação entre o desenvolvimento social e profissional do estudante no ambiente escolar, as respostas foram diversificadas. A instrutora Mariana expôs o seguinte,

Quando o aluno precisa de um apoio do instrutor e o instrutor se sente motivado pelo aluno a apoiá-lo e ajudá-lo em questões de sua vida social, o instrutor pode entrar. Mas, como a escola está com acompanhamento da assistente social, o mais correto é o instrutor encaminhar este aluno para esta profissional. Mas, devido à convivência e a construção de um vínculo de amizade e até mesmo de proximidade entre o instrutor e o aluno, como educador ele pode contribuir para o crescimento deste aluno não só como profissional, mas no pessoal, sem, contudo, ultrapassar os limites impostos pela instituição. Para o desenvolvimento profissional além do processo de ensino o instrutor pode dar dicas e orientar o aluno a seguir caminhos a partir da visualização das habilidades dele. (Mariana, Estação da Luz).

Porém, a instrutora Carla reforça “não me sinto preparada para lidar com algumas diferenças. Principalmente as diferenças sociais. Se o aluno já teve um problema e eu não sei, como vou lidar com ele?”. Diante disso, o instrutor Cleiton ponderou,

O social tem a ver com as interações. A escola é lugar de interagir. É quando o instrutor coloca o aluno para lidar com pessoas e com várias circunstâncias. No profissional, você pode falar de profissão de fato. Você pode cobrar e falar com o aluno que se ele não entregar um trabalho em dia, é como se ele não entregasse um trabalho para seu cliente. Mas, temos que tomar cuidado com questões estereotipadas também. Como por exemplo, falar que o aluno tem que usar uniforme na escola, porque na

empresa ele não vai ter escolha. Temos que pensar, porque ele pode ter escolha sim. Às vezes, quando fala do profissional, fala que no mercado é assim e pronto. Mas, os alunos de hoje não são os mesmos de antes. Eles vão escolher se querem continuar na empresa ou não, e se vão trabalhar em uma empresa ou por conta própria. (Cleiton, Estação Central do Brasil).

Atualmente há uma nova relação entre o homem e o trabalho. Segundo Pereira (2002, p. 80) “onde a novidade não está mais focada na maneira de gerar mais produção, ou mais controle de qualidade, e sim na mudança de valores e ideais de vida que estruturam a existência humana em todos os aspectos, sejam sociais ou o familiar.” E isso remete ao papel social da escola, que precisa caminhar junto às demandas atuais da sociedade, no que se refere ao comportamento do indivíduo para que facilite o relacionamento, o trabalho em equipe e a comunicação.

A escola recebe estudantes de projetos sociais e medidas socioeducativas, mas todos os instrutores se queixaram de não receberem capacitação para lidar com esses jovens. “Considerar a escola como espaço de construção do conhecimento é concebê-la também como um ambiente formador de identidade dos sujeitos históricos que nela vivem e convivem” (FELDMANN, 1999, p. 88). Essa mudança de olhar promove novas reflexões sobre o papel da escola enquanto instituição de formação que precisa encontrar novos caminhos e novas perspectivas.

Quanto a considerar os conhecimentos prévios e a história de vida dos estudantes dentro de sala de aula, como padrão recorrente, os instrutores relataram que consideram tais aspectos. Na perspectiva da instrutora Marina,

O aluno já vem com uma base de casa, com uma educação de casa. Muitas vezes, nós instrutores trabalhamos com a questão social, porque às vezes o aluno vem com um problema psicológico, familiar, financeiro e traz para gente. Eu tenho um vínculo muito bom com meus alunos, a gente vira meio que psicóloga deles. Eu converso, sabe? Às vezes, não querem mais estudar e a gente orienta. Tem aluno que quer parar de estudar e a gente fala para não parar. (Mariana, Estação da Luz).

No entanto, outro instrutor apresentou o seguinte,

Quando eu tenho acesso à história de vida do aluno, sim. Muitas vezes eu não tenho acesso e vou descobrir só dentro de sala de aula. Por exemplo, os alunos de projetos sociais. Eu fui descobrir que tinha um aluno que vinha de presídio, que era recluso, no meio do semestre passado. Isso não é passado para gente nem pela pedagogia, nem pela assistente social. Então não é tão passado, eu também não posso ficar entrando muito na vida do aluno. Eu faço algumas perguntas para traçar o perfil dos alunos e depois se alguém se sentir confortável me fala mais. Eu não busco isso do aluno, sabe? Não busco aproximação pessoal com o aluno. [...] Não consigo muito

não, nem tenho habilidades para fazer isso. (Célio, Estação Central do Brasil)

Quanto ao atendimento às questões socioeconômicas, ambientais e demandas locais, sete instrutores responderam que a escola atua positivamente, seis que não atuam e uma instrutora não soube responder. Nesse contexto uma participante relatou que,

Há palestras e eventos na escola para falar sobre isso. E alguns projetos que os próprios instrutores incentivam, relacionados ao meio ambiente, sustentabilidade, etc. O objetivo é formar o aluno para ir para o mercado de trabalho. A gente tem que atender a indústria. Mas, o SENAI também tem o lado social. (Camila, Estação Central do Brasil).

Além dessa contribuição, tem-se outro depoimento, cujo instrutor expôs,

Hoje é uma demanda, é latente. Precisa haver uma integração entre a parte profissional, ambiental, socioeducativa, socioeconômica. Tem que ter. Vejo isso como muito importante. Mas, as ações que a escola faz a respeito disso variam muito, varia também de instrutor para instrutor. Porque a escola em si não atua muito em coisas assim, nesse sentido. Mas, tem instrutor que procura trabalhar muito com essa parte ambiental. Porque a indústria gráfica tem um impacto relativamente alto na questão ambiental. [...] Mas, para fazer um trabalho específico a gente precisa de mais tempo. (Célio, Estação Central do Brasil).

Também outro participante complementou a discussão dizendo,

O que trava a gente muito ainda é que como a instituição vê a indústria. A FIEMG ainda vê a indústria ainda como aquela da revolução industrial, de apertar parafuso. As ações ainda são feitas para atender essa indústria. As ações sociais são pontuais e assistencialistas. Eu percebo também que os alunos que estão aqui para receber uma bolsa. Estão aqui somente por causa dela. Mas, tem um ônus para garantir uma bolsa. O aluno que está aqui só para receber a bolsa, a educação para ele vira um fardo. Não que eu não concorde com a ideia da aprendizagem, pois é papel do SENAI como escola. Tem uma dificuldade do SENAI de se ver como escola, de mostrar para o aluno que estudar não é um fardo para ele. Não é um meio para ele deixar de trabalhar, para ele estar aqui. O instrutor está pouco preparado para lidar com esse aluno, principalmente com esses que são de projeto social. Há boa vontade, mas não basta. É necessário ter preparação. É responsabilidade um pouco da instituição, porque fala que o instrutor tem que motivar o aluno, mas quem motiva o instrutor? Se eu tenho uma fábrica de molho de tomate e tenho um funcionário que a vida toda só colocava o molho na lata, eu não posso de uma hora para outra falar: agora você vai colher, descascar e amassar o tomate! (Cleiton, Estação Central do Brasil).

Outro ponto investigado foi o projeto político pedagógico (PPP) da escola, e se evidenciou que não é conhecido pelos instrutores. Dos entrevistados, somente

cinco relataram que conhecem o PPP. Nenhum dos quatorze instrutores entrevistados participaram diretamente ou indiretamente da elaboração do projeto. A instrutora Mariana disse,

Fiz um curso de Pós-graduação em Docência pelo SENAI e precisei do PPP da escola. Custei para conseguir e quando consegui, encontrei um monte de erros. Corrigi e repassei para os gestores. Mas, faz tanto tempo que não sei se a minha colaboração foi aceita. (Mariana, Estação da Luz).

Sobre esse aspecto, Gomes e Marins (2004) afirmam que o PPP precisa ser voltado para a formação humana e cidadã. Objetivos bem diferentes do universo do trabalho, pautado pelo sistema capitalista com foco em lucro e acúmulo de riqueza. A escola precisa se distanciar dessa premissa.

III) Aspectos pessoais

Quanto à diversidade presente no ambiente escolar, Gomes e Marins (2004) discorrem que viver no mundo globalizado exige o compromisso de experimentar e dialogar com diferentes pessoas. Por isso investigar como os instrutores lidam com a multiplicidade se faz significativo. As principais diferenças apontadas pelos instrutores como presentes no ambiente onde atuam são as sociais, culturais, sexuais, raciais, etárias e de gênero. Os instrutores ressaltaram a relevância dessa heterogeneidade, visto que a maioria considera importante o respeito mútuo.

Relataram em conjunto que as escolas lidam bem com essas questões, até mesmo pelas áreas de atuação (moda e comunicação). No entanto, sob o ponto de vista da instrutora Carla “não me sinto preparada para lidar com algumas diferenças. Principalmente as diferenças sociais.” O instrutor Caíque relatou que,

O aluno é uma esponja. Traz os anseios da vida familiar, da cidade dele para cá e se compara em relação aos outros. Então eu vejo que cada vez mais estão sem medo mesmo e tendo uma visão crítica em relação a eles mesmos e seus colegas. Tem uma aluna, que eu achei mais grave, porque ela se achou perseguida por ser negra. Foi agora no começo desse semestre. Ela veio conversar comigo em relação a isso. Têm alunos que são gays. Eles estão certos, estão vendo que são diferentes e a gente respeita. Tá muito diferente em relação a,... quando eu fiz meu curso técnico em 2002 para agora. Mas, esses alunos demonstram que tem mais certeza do que eles querem. Eu vejo como uma coisa boa. (Caíque, Estação Central do Brasil)

Nesse estudo investigou-se também quanto ao papel dos temas transversais na prática docente, e, nesse sentido, sete instrutores responderam que não utilizam em suas aulas. Alguns participantes não sabiam o que se denomina temas transversais, e quando foi explicado, relataram que utilizavam indiretamente. Segundo Da Silva (2002), a utilização do termo temas transversais pode ser questionada.

A propósito, quero aqui demarcar minha discordância quanto à utilização do termo Temas Transversais para designar aspectos da vida cotidiana tão fundamentais. Ora, a utilização desse termo expressa a visão de conteúdos programáticos como eixo e de questões fundamentais da vida humana, em seu cotidiano, como transversais. Em minha concepção, é fundamental que a relação entre os sujeitos do processo educacional perpassa o universo de idade de formação, gênero, raça, sexualidade, religiosidade, preferência musical, preferência esportiva entre outros, não pela identificação em si, mas pelo reconhecimento da identidade, inclusive para que se estabeleçam e se legitimem práticas educativas concretas. Considero de fundamental importância que haja transparência na definição do projeto de sociedade e de ser humano que se persegue; dos valores e lógica que se ajuda a desenvolver nos alunos; das concepções de ética que se consolidam através das diferentes práticas; do que é transversal; do que é instrumento para se consolidar o quê. E mais: que se defina a centralidade do processo educativo: é o conteúdo a serviço da melhoria da qualidade de vida ou a vida a serviço do conteúdo? (DA SILVA, 2002, p. 22)

A utilização desse termo acaba por causar certo engessamento do alcance junto aos estudantes. Busca-se, portanto, uma formação mais integrada aos fatores pertencentes à identidade e o lugar que os estudantes ocupam na sociedade. E essa tentativa vai além do que se pretende enquanto eixo e da abordagem de questões fundamentais da vida. Conforme o instrutor Célio,

Não utilizo. Trabalho indiretamente quando os alunos tem que trabalhar em equipe. Só quando surge algo nesse sentido em sala de aula. Agora ética, por exemplo, não falo muito. Não posso abrir demais, porque as disciplinas não permitem. Hoje tem também na grade curricular a disciplina de ética. Então a gente não entra muito, porque o tempo não permite, sabe? (Célio, Estação Central do Brasil).

As dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos estudantes são tratadas pelos instrutores de maneiras diferentes. Alguns relataram que ministram aulas de reforço fora do horário, outros que procuram ajudar individualmente os estudantes com dificuldade, e outros que buscam apoio da pedagogia. A instrutora Mariana argumentou que,

Quando é um caso de retardo mental, como já tive em sala de aula, repasso para a pedagogia e tento retirar o melhor do aluno em uma atitude inclusiva. Mas, sinto uma omissão dos profissionais no apoio ao instrutor, como se tivessem medo de classificar que o aluno não está apto. Alertei a escola para esse risco em uma turma. Mas, o problema só foi resolvido no fechamento do Classis11, com a reprovação de duas alunas. Ou seja, elas já não estavam mais na escola. (Mariana, Estação da Luz).

O instrutor Célio expôs que procura auxiliar estudantes com dificuldades de aprendizagem. Segundo ele isso ocorre,

Em sala mesmo. Fora dela os meninos não ficam aqui. Quando vejo que estão com dificuldade eu vou assessorar na hora do exercício [...]. Na correção quem está com dificuldade eu sento do lado e vou no passo a passo ajudando a fazer. Tem que ser assim, porque as turmas são heterogêneas. Os alunos têm muita dificuldade, principalmente na parte de cálculo. A supervisão pedagógica não funciona, porque não assessoro o instrutor. Fica só do lado do aluno. Muitas vezes quem está errado é o aluno e o instrutor que é repreendido. Inclusive, aconteceu recentemente, um caso de uma aluna que foi reprovada e a pedagogia fez, tanto eu como o professor de Português, dar um trabalho fácil para ela ser aprovada. Concordei? De forma alguma! Mas, tive opção? Nenhuma! Eu não acredito que aqui a supervisão pedagógica funcione da forma como deve funcionar. (Célio, Estação Central do Brasil).

No que diz respeito ao desenvolvimento das competências socioemocionais ou pessoais junto aos estudantes, um padrão de resposta recorrente foi a dificuldade de lidar com essas competências em sala de aula. Na perspectiva da instrutora Maria “não sei o que são. De maneira indireta pode até ser. Sei lá. Essas coisas estão intrínsecas, né? Pela sua forma de interagir você acaba estimulando o pessoal e o profissional ao mesmo tempo”.

O instrutor Caíque complementou dizendo,

Entendo que o aluno tem a sua carga familiar e social e ele não consegue se desvinciliar quando ele passa pela roleta lá embaixo. Isso é uma das dificuldades que o aluno tem. Ele tende a absorver aquilo ali e a oportunidade que ele tem de aprender e de se dar bem no mercado. Ele tem que separar a questão social do profissional. [...] Eu percebo que o aluno tem dificuldade. Eu tento driblar isso, chamando a atenção dele, perguntando. Chamando, ou fica nisso, ou sai disso e vai fazer a tarefa [...]. O SENAI forma para a vida. É para uma profissão. É algo que você vai fazer durante muito tempo da sua vida. A didática e a forma de abordagem dos instrutores é diferente. A princípio é como se fosse um adestramento, é uma automatização daquela tarefa que vai ajudar lá na frente, e depois ele vai perceber e raciocinar sobre aquele processo. Tem horas que não dá para florear muito. Porque é uma coisa bem prática, bem prática mesmo! (Caíque, Estação Central do Brasil).

¹¹ Diário eletrônico utilizado pelo SENAI para controle de notas, frequência e plano de aula.

Segundo Gomes e Marins (2004), conhecendo a realidade do mundo do trabalho, é necessária uma adequação dos planos de curso de forma flexibilizada, a fim de atender de forma efetiva as necessidades dos estudantes. Essa adequação não deve limitar-se a atender apenas o mercado, mas sim preparar o estudante para aliar o perfil profissional técnico ao humano.

A relação instrutor e estudante também é importante no que tange aos aspectos pessoais que envolvem o ambiente escolar. De acordo com Da Silva (2002, p. 61-62),

Causa alarme, também, a predominância de profissionais da educação que se dizem – ou se confessam - despreparados para trabalhar no espaço das relações professor e aluno, nas relações curriculares, no cotidiano escolar, com situações que envolvam questões tais como: cidadania, sexualidade, drogadição, violência, desemprego. Esses profissionais argumentam, muitas vezes, para não desenvolverem essa prática, que não receberam embasamento para tal em suas formações iniciais nas respectivas graduações.

Nesse sentido, os instrutores, em sua maioria, acreditam que essa relação precisa ser bem estabelecida. O instrutor Cristian expôs que “o instrutor é mediador do processo ensino e aprendizagem. Ele é amigo do aluno. Assim, o progresso é mais visível. Ele passa confiança para o aluno”. E o instrutor Clóvis complementou, “a importância é de 100%, porque os alunos olham para mim e tem que ver o perfil de um profissional que eles querem ser. Essa relação que vai demonstrar respeito e hierarquia”.

A partir do ponto de vista da instrutora Carla, essa relação “tem que ser bem profissional mesmo. Porque os alunos que eu não tenho no *Facebook*, ou que eu não cumprimento, acham que eu estou os perseguindo. [...] Os alunos são muito infantis e não conseguem separar isso”. Segundo Alonso (1999), as ações que se orientam no sentido de estabelecer uma relação de apoio e confiança entre ambos, em busca de um desenvolvimento mais amplo do estudante, precisam ser estabelecidas internamente pelas instituições de ensino e vinculadas à realidade.

IV) Formação e área do conhecimento

Quanto à autoavaliação do trabalho do instrutor no que se refere à sua postura, conduta e o *feedback* recebido, como padrão recorrente os entrevistados responderam que se autoavaliam positivamente, mas gostariam de receber *feedbacks* com mais frequência. Em depoimento um instrutor expôs,

Eu preciso de uma pessoa que me fale como está. Não recebo *feedback*. Recebo somente através do provão¹² e dos alunos. Mas, eu meio que desconsidero. Porque eu acho que é “viciado”, sabe? Eu queria um *feedback* sem emoção. Mas, é difícil ter isso. Gostaria que fosse de uma pessoa que acompanhasse. (Caíque, Estação Central do Brasil).

A instrutora Carla relatou que só recebe “*feedback* quando dá problema”. Os instrutores disseram que recebem *feedback* somente dos alunos, e que a utilização dessa ferramenta faria diferença na melhoria da qualidade do trabalho de cada um.

No que se refere ao apoio dado pela supervisão pedagógica e técnica aos instrutores, as respostas foram variáveis. Alguns consideram que há apoio e outros que não. De acordo com a instrutora Camila “a procura parte do instrutor. Quando levo demanda eles tentam solucionar. Mas, a supervisão técnica que tínhamos, não tinha conhecimento técnico sobre a área”. O instrutor Cleiton reitera que recebe “apoio na questão de documentação. Nas questões humanizadas, ainda é preciso mais empatia”. Na perspectiva do instrutor Maurício,

O apoio é bem pouco e acho que tem que ter um pouco mais. Atualmente eu pedi ajuda porque estou dando matérias novas. Colocaram um curso novo na escola, de almoxarife, e não tive tempo de me preparar. Eu dou o curso praticamente todo. São três turmas das onze matérias, eu vou dar oito. E eu nunca dei essas matérias e nem trabalhei na área do curso. (Maurício, Estação da Luz).

Quanto à troca de conhecimento entre os instrutores, o padrão de resposta foi que há troca com alguns, com os que têm mais afinidade. Os instrutores não se sentem preparados para ministrar todos os conteúdos que lecionam. As respostas demonstraram como padrão recorrente uma significativa insatisfação nesse sentido. Isso decorre do número elevado de demissões e, por isso, os instrutores que permaneceram na instituição tiveram que assumir disciplinas que não tinham

¹² Avaliação feita semestralmente pelos estudantes para aferir os conhecimentos adquiridos no curso.

conhecimento prévio para, então, assumir as turmas e garantir os empregos, conforme o depoimento seguinte,

Eu insisto que o professor é um especialista. O SENAI quer o generalista e assim eu não vou saber lidar com o imprevisto, com a pergunta que eu não previ. O SENAI precisa repensar o que é a indústria e os alunos de hoje. É uma visão pouco pedagógica. O SENAI pensa como indústria. O fator pedagógico fica de lado. Até o setor pedagógico maior, que fica lá na FIEMG, não está preocupado com isso, em melhorar a qualidade do ensino. E sim em repassar mais um documento. Quando o elefante é muito grande, ele anda mais lento. (Cleiton, Estação Central do Brasil).

Também nessa mesma situação, o instrutor Célio disse “não recebi nenhum treinamento para lecionar os componentes curriculares que dou”. O instrutor Celso expôs “não tenho formação em História da Arte e dou essa matéria. Não recebi treinamento. Eu trabalhava na área gráfica. ” O instrutor Carlos complementou falando o seguinte: “preciso me preparar mais. Com a taxa de ocupação de 70% a gente não tem muito tempo”. Ainda sobre a ausência de preparação para ministrar alguns conteúdos, a instrutora Mariana reforçou,

Não recebo! Atualmente estou lecionando cálculo aplicado em curso na área de vestuário e almoxarife. Porém, não tenho experiência nessas áreas. Tenho que dar exemplos da aplicação do cálculo nessas áreas sem ter conhecimento. Foi solicitado aos instrutores enviar cálculos e exemplos de aplicação de cálculos nas disciplinas. Mas, não recebi isso ainda. (Mariana, Estação da Luz).

Todas as falas demonstram, não somente a insatisfação do instrutor, mas a falta de preocupação do SENAI e da FIEMG com a qualidade do ensino no que se refere à preparação adequada dos instrutores, como também com a formação dos estudantes. Eles receberão certificados de cursos que os formadores não estavam preparados para lecionar o que ensinaram. Mais uma vez, conforme foi dito pelo instrutor Cleiton em seu último relato, há uma preocupação em atender a indústria e não em promover uma qualificação efetiva dos estudantes.

Sobre o gerenciamento de carreira e expectativas profissionais, os instrutores entrevistados tiveram como padrão recorrente de resposta a vontade de se manter no emprego. Alguns relataram que gostariam de realizar cursos na área em que atuam. O instrutor Cristian expôs que “atualmente não dá para pensar em gerenciamento de carreira. Só tenho a esperança do sufoco passar.” Esse sufoco

remete às demissões constantes e à sobrecarga de trabalho atual. O instrutor Caíque disse que a expectativa é “somente garantir o emprego”.

No que diz respeito ao conhecimento pedagógico do instrutor, as respostas apresentaram certa multiplicidade de argumentos. O instrutor Caíque afirmou que “o saber fazer orientado pela pedagoga pode auxiliar o instrutor. Não é necessária uma formação pedagógica para ser instrutor do SENAI”. A instrutora Maria considera o conhecimento pedagógico do instrutor indiretamente importante, ela relatou, “acho que indiretamente é importante. Porque se tenho conhecimento, mas não sei passar de forma didática para os alunos, fica difícil. Acho importante como é o conhecimento técnico”. O instrutor Clóvis complementou a fala,

É importante. Numa situação de conflito em sala de aula, dificuldade de aprendizagem, para abordar alguns assuntos. Me sinto preparado pelo meu conhecimento de sete anos em sala de aula. Mas, são sete anos de gente sofrendo (risos). A gente não é preparado para isso! Nem emocionalmente! (Clóvis, Estação Central do Brasil).

O instrutor Cristian ponderou que o conhecimento pedagógico,

É ferramenta facilitadora. Tem que haver um treino. Muitos vieram direto do mercado e foram jogados dentro de sala de aula, mas sem didática. Aqui, não há formação pedagógica. Esporadicamente tem reunião, mas fala-se mais de como inserir o aluno no mercado de trabalho. Às vezes, o aluno é problemático e o instrutor não é informado, e não sabe lidar com ele. (Cristian, Estação Central do Brasil).

Nesta questão sobre o conhecimento pedagógico, a diversidade de respostas impediu a identificação de um padrão recorrente. Pode ser que haja uma falta de conhecimento entre os sujeitos sobre o tema, pois cada um aborda de uma maneira. Essa situação reafirma a exposição de Rehem (2009), sobre os cursos de EP. Ela ressalta que os mesmos são desenvolvidos por instrutores sem formação pedagógica, sem conhecimento sobre os processos de ensino e aprendizagem e da relação entre instrutor e estudante.

Quanto à formação continuada, a maioria dos instrutores entrevistados realizaram cursos na área técnica. Os cursos na área pedagógica são de curta duração e ministrados pela pedagoga da escola em capacitações pontuais. Um exemplo foi a nova metodologia de ensino do SENAI. Existem cursos rápidos EAD oferecidos pelo SENAI (Tecnologias Assistivas, Braille, Libras, dentre outros) e alguns instrutores relataram que já cursaram alguns. A instrutora Mariana fez Pós-

graduação em Docência, o instrutor Cristian fez curso de Formação de Formadores, a instrutora Camila fez curso de Introdução à Docência e o instrutor Mauro fez o curso PRONATEC Empreendedor. Esses cursos na área pedagógica tiveram maior carga horária.

Os instrutores também foram indagados sobre a necessidade e o desejo de realização de cursos de formação continuada. Somente os instrutores Célio e Cleiton responderam que gostariam de realizar cursos na área pedagógica. Os demais instrutores relataram que gostariam de cursar capacitações na área técnica. O instrutor Clóvis disse que “gostaria de fazer um curso na área técnica, com certeza”. Isso reforça a afirmação de Macieira (2000), que para ser instrutor da EP, mais vale o conteúdo que se vai ministrar do que a formação pedagógica.

Os instrutores Celso e Mariana gostariam de fazer mestrado na área em que atuam. Somente o instrutor Cristian expôs que “não gostaria de realizar nenhum curso”. A instrutora Carla relatou, “estou aqui há dois anos e não fiz ainda nenhum curso de atualização. Nunca me ofereceram ou perguntaram”. Segundo Rehem (2005) são raros os cursos de capacitação para instrutores da EP. As iniciativas de formação continuada desses profissionais geralmente são fragmentadas e conservadoras, distantes, portanto, da prática educativa da atualidade (PEREIRA, 2004).

V) Processos produtivos e mercado de trabalho

Foi questionado aos instrutores como os mesmos atuam quanto à formação integral dos estudantes, para além da formação de profissional. Dos quatorze entrevistados, três relataram que colaboram para a formação integral. A instrutora Camila afirmou que,

O SENAI como instituição de educação profissionalizante preza muito pela formação integral dos alunos. Assim, trabalho em sala de aula com práticas e tarefas que visam aprimorar as capacidades sociais, organizativas e metodológicas, pensando em questões como trabalho em equipe, proposição de soluções diferentes para problemas e etc. A metodologia SENAI de Educação busca ensinar o aluno a “aprender a aprender”, para que consiga se manter atualizado no mercado. (Camila, Estação Central do Brasil).

O instrutor Cristian relatou que trabalha “questões comportamentais. A técnica é muito valorizada, é vista como referência, mas não é um dinossauro fechado, o aluno precisa saber lidar com as situações. A relação humana é um diferencial”. No entanto, a instrutora Carla destacou o seguinte,

Trabalho muito o profissional e converso sobre diversas coisas, mas tento fazer com que eles sejam mais autossuficientes como pessoas, que podem aprender mais e mais e aprender coisas diferentes do que eles veem em sala de aula. Não promovo uma formação humana, e sim profissional. (Carla, Estação Central do Brasil).

O instrutor Célio complementou dizendo que “[...] aqui a gente foca na parte profissional. A gente trabalha, conversa, mas não consigo desenvolver esse trabalho. É onde a gente tem que buscar formação”. Quando ele se refere a “esse trabalho”, está falando de um trabalho que promova a formação integral do estudante, para além da formação profissional, onde haja não somente o saber-fazer, mas também o saber-ser. Freire (1999) enfatiza o educar para a tomada de decisão, para a responsabilidade política e social. Por isso, educar é constituir o sujeito da transformação e respeitar o universo dos estudantes.

Segundo Fidalgo (2002, p. 115), “há pouco interesse pelos fundamentos constituidores de uma qualificação do trabalhador que contemple um processo de socialização fundado e orientado por princípios que promovam a emancipação humana”. No que tange ao desenvolvimento da análise crítica junto aos estudantes quanto ao perfil profissional exigido pelo mercado de trabalho, três instrutores não souberam responder de que maneira poderiam contribuir. Isso ocorre porque, segundo Oliveira (2000), ao instrutor é dada a tarefa de ensinar o ofício e não o senso crítico, como se fosse possível desvincular um do outro. Isso demonstra uma lacuna no que se refere à promoção do senso crítico ligado ao trabalho e ao perfil profissional, pois os que desenvolvem diferentes habilidades e repertórios profissionais, pressupondo uma visão mais integradora do trabalho, definem o papel do trabalhador e não somente suas tarefas.

Dois instrutores relataram que pela própria experiência no universo do trabalho poderiam orientar os estudantes quanto ao senso crítico. Conforme a instrutora Camila “trazendo informação sobre o mercado de trabalho, explicando o perfil profissional, e as necessidades que as empresas têm em relação às características exigidas no dia a dia do trabalho e nas vagas”. E também a instrutora

Mariana ressaltou “o professor precisa estar atualizado e alinhado com as mudanças do setor, ou seja, não pode estar simplesmente inserido no ambiente SENAI, sem contato com as empresas”. O instrutor Mauro expôs que não sabe como poderia desenvolver o senso crítico junto aos estudantes. Ele complementou “eu procuro conversar com o aluno para despertar o potencial dele. Procuro incentivar o aluno e mostrar que ele tem capacidade”.

Quanto ao conhecimento técnico do instrutor no ato de lecionar, o padrão recorrente de resposta demonstra que os instrutores concordam que saber fazer o que ensina é primordial e fundamental, mas ressaltam que isso nem sempre acontece. Pelo número reduzido de instrutores atualmente, muitos estão assumindo disciplinas que não têm conhecimento prático. Segundo o instrutor Clóvis, o conhecimento técnico é totalmente importante. Ele ressaltou ainda,

Se eu não sei fazer, comprometo a qualidade. Eu tenho que entender bastante daquela área. Aqui no Brasil a gente ensina um monte de porcaria desnecessária para o aluno. Em exemplo é ensinar sobre custos e orçamentos com uma carga horária com conhecimentos desnecessários, num curso de impressão digital. Na hora da prática ele não vai usar isso como um todo, porque isso não será aplicado. (Clóvis, Estação Central do Brasil).

VI) Ciência, tecnologia e inovação

Quanto à integração entre ciência, tecnologia e produção do conhecimento, um elemento recorrente entre os instrutores é a valorização dessa integração. Há laboratórios de aulas práticas nas escolas pesquisadas. O instrutor Clóvis aborda que “todas as coisas que a gente traça de projetos tem que ter essa interação, com soluções mais sustentáveis”. Segundo Gomes e Marins (2004), o grande desafio da educação hoje em dia é a revolução do conhecimento potencializada pelo avanço tecnológico. Sobre esse aspecto a instrutora Mariana disse,

Tenho muita dificuldade em fazer isto, nossos laboratórios não estão preparados para isto e nossos planos de cursos não abrem espaço para isto. A ciência e tecnologia demandam investimento em pesquisa e aplicação dos conhecimentos. Mas, comento com os alunos sobre inovações e novas tecnologias aliados às bolsas e calçados. (Mariana, Estação da Luz)

Os recursos utilizados pelos instrutores são disponibilizados pelas escolas e os mesmos relatam como padrão recorrente que utilizam computador, impressora, televisão, quadro, data-show, caixa de som, dentre outros. No que diz respeito ao uso de celular pelos estudantes, o instrutor Celso relatou que é permitido, mas ele é restrito,

Porque o nosso processo criativo permite que você trabalhe de uma forma mais livre. Você pode escutar música, buscar outras informações, às vezes a internet do computador não está legal, às vezes você tem uma referência que tirou foto no celular. E hoje é difícil também a gente cercar com uma tecnologia que está ali no nosso dia a dia. Porque isso é prejudicial, o aluno deixa de ter respeito por você. O aluno pode usar, desde que não perca o foco. (Celso, Estação Central do Brasil).

Corroborando com esse assunto, Gomes e Marins (2004, p. 84) afirmam que “embora a tecnologia seja de grande utilidade para a renovação do trabalho educativo, sua utilização deve estar subsidiada por uma proposta pedagógica”. Quando algum estudante demonstra dificuldade para utilizar ferramentas tecnológicas, como padrão recorrente de respostas, os instrutores relataram que procuram auxiliar o estudante e contornar a situação. Segundo a instrutora Camila os cursos em que ela leciona,

Estão diretamente relacionados à tecnologia e precisam da utilização de computadores. Quando temos alunos com muita dificuldade em informática básica, normalmente passo tutoriais ou apostilas para esses alunos, e auxílio em sala de aula para tentar nivelar ao restante da turma. Em algumas situações e quando há disponibilidade de instrutor é organizada uma aula de reforço. (Camila, Estação Central do Brasil).

Nesse mesmo sentido, o instrutor Mauro completou dizendo que quando um estudante demonstra dificuldade “dá atenção individual, e em alguns casos leva para a pedagogia ou assistência social”. Assim, partindo das mudanças advindas do mundo do trabalho, a EP precisa “apontar para uma nova forma de relação entre ciência e trabalho, em que formas de fazer são substituídas por ações que articulem conhecimento científico, capacidades cognitivas, de intervenção crítica e criativa” (GOMES; MARINS, 2004, p. 31).

Das ações inovadoras e criativas na prática docente, um padrão recorrente de respostas foi à utilização de projetos de conclusão de curso e a criação de empresas simuladas. A instrutora Mariana relatou que também promove “visita a empresas,

oficina de criação e minicursos”. O instrutor Cristian expôs que “utiliza o conteúdo teórico com a realidade do aluno. Impressão de camisetas do aluno, com a arte que ele escolhe. O aluno põe a mão na massa, mas faz aquilo que tem a ver com o que ele gosta e sua realidade”.

3.3 Observações em sala de aula

Outro procedimento utilizado na pesquisa ocorreu por meio de observações realizadas em sala de aula. Foram observados dois instrutores, um de cada escola, sendo 15 (quinze) horas/aula de cada um. Como critérios de escolha dos instrutores observados, foram levados em conta alguns aspectos: um de aula teórica e um de aula prática, e pelas respostas apresentadas nas entrevistas com pontos importantes de divergência. Os dois instrutores lecionam em todas as modalidades de ensino da EP, mas as observações ocorreram em cursos de Aprendizagem Industrial. Os instrutores observados foram Cristian e Marina. Os estudantes das turmas observadas possuem a faixa etária que varia entre dezesseis e vinte e quatro anos.

A análise das observações foi realizada em conformidade com as DCNEPTNM, mais especificamente pelos Princípios Norteadores. Na Estação Central do Brasil, o instrutor Cristian ministra o componente curricular¹³ de Comunicação e Redação Técnica nos cursos de Aprendizagem Industrial em *Offset* e de Impressão Digital. Apresentou para a turma conceitos da comunicação verbal e não verbal. E para exemplificar utilizou exemplos reais, articulando teoria à prática. Usou como exemplos de comunicação não verbal as campanhas de saúde e de trânsito. Também fez um gesto com a mão, apontando o polegar para baixo, mostrando uma estudante que demonstrava estar triste.

Um estudante questionou o instrutor porque as paralimpíadas não tiveram a mesma visibilidade que as olimpíadas na mídia. O instrutor demonstrou atenção ao questionamento do estudante, abordando o preconceito em relação aos deficientes, a importância da superação e das diversas variáveis que envolvem a inclusão do deficiente. O instrutor abordou um assunto da atualidade e estimulou o desenvolvimento do senso crítico junto aos estudantes. Além disso, o instrutor

¹³ Na Educação Profissional a disciplina ministrada é chamada de componente curricular.

mencionou o papel da empatia em nossa vida, explicou o conceito e estimulou a reflexão dos estudantes com as seguintes perguntas “que garantia a gente tem que amanhã estaremos na mesma situação de hoje? Que mensagem é essa que esses atletas passam para gente? ” Dessa maneira ele abordou o papel das competências socioemocionais na EP, novamente o senso crítico e o papel social de cada um. Uma estudante relatou que “de nada adianta ter conhecimento técnico se a gente não sabe conviver.” O instrutor concordou e completou que “de nada adianta saber muito e ser arrogante e não saber se relacionar com as pessoas”.

A partir disso, o instrutor estimulou a participação dos estudantes que não estavam interagindo durante a aula. Mas, muitos deles não participavam. O instrutor instigou para que eles contassem histórias da infância com riquezas de detalhes para resgatar vivências familiares. Alguns estudantes relataram histórias breves, mas sem muito entusiasmo. O instrutor relatou sobre a comunicação artística, regionalismo e cultura popular. Falou sobre o grafite, dança, cultura indígena, congado, grupo de lavadeiras, grupo de homens que vão para roça, de benzedeiros, dentre outros. Ele utilizou exemplos da nossa cultura para ilustrar a situação, ressaltando o papel social. Em seguida falou sobre a linguagem usada na internet, do uso dos *emoticons* e dos riscos da utilização dessa linguagem para a comunicação formal. Articulou a utilização da tecnologia em nossa comunicação do dia a dia. Mas, chamou a atenção constantemente dos estudantes sobre o uso do celular em sala de aula.

Além disso, relatou posteriormente sobre a AIDS, bem como as campanhas promovidas pelo Betinho e disse que “essa doença era dos veados. Sou de uma época que o preconceito era mais forte. ” Complementou que não tem preconceito e que “cada um tem direito a ter uma opção sexual. ” Sua fala gerou muita polêmica entre os estudantes. O instrutor procurou encerrar o assunto. Posteriormente, solicitou aos estudantes que escrevessem em uma folha todos os temas do português que eles têm insegurança ou desconforto ao trabalhar. Justificou seu pedido explicando que sua intenção era fazer um diagnóstico sobre o nível de conhecimento dos mesmos, para relacionar o que aprenderam no Ensino Médio com a EP e para planejar as suas aulas.

Nas aulas posteriores que foram observadas com esse instrutor, seu comportamento mostrou-se diferente. Seria a hipótese de que na primeira aula observada a pesquisadora avisou sobre a sua presença e nas demais aulas isso não

foi feito. Talvez a presença da pesquisadora tenha sido uma variável para a mudança do seu comportamento. O instrutor permaneceu alguns momentos fora de sala após o segundo encontro da pesquisa. Nessas aulas os estudantes utilizaram o laboratório de informática. Durante as aulas o instrutor ficava corrigindo suas atividades e os estudantes podiam acessar o que quisessem na internet. Os *sites* mais acessados eram redes sociais, músicas e *sites* de compras. A maioria dos estudantes utilizava fone de ouvido e conversava livremente com os demais. Os estudantes queixavam informalmente que “não têm aula, sempre é assim, o instrutor aplicava provas sem explicar a matéria antes”. Às vezes, o instrutor solicitava que os estudantes pesquisassem em casa a matéria para fazer a prova sobre o conteúdo pesquisado.

O instrutor trocou as provas entre os estudantes para que eles mesmos corrigissem. No entanto, os alunos não gostaram da ideia e questionaram, “mas um vai saber a nota do outro”. Contudo, o instrutor não quis conversa e disse que iria ser assim. Ele passou apenas as respostas corretas no quadro, sem explicar o porquê de cada uma. Havia uma questão que solicitava aos estudantes a construção de frases com o verbo assistir em três sentidos diferentes. Cada estudante fez a sua frase e a correção dessa questão foi um pouco mais complicada, gerando polêmica entre eles. Nessa tarefa o instrutor distribuiu cinco pontos para cada estudante que corrigiu a prova do colega. Ele relatou à pesquisadora que estava fazendo assim “devido à carga muito grande de trabalho”. Completou que também queria “testar essa técnica para ver se dava certo”.

Os estudantes questionaram o instrutor se em uma das questões da prova o acento deveria estar para o lado certo, referindo-se à crase. O instrutor respondeu que sim. Então os estudantes disseram: “é porque na outra prova você disse que tanto faz o acento ser para um lado ou para o outro”. Isso demonstra o despreparo dos instrutores para lecionar determinados conteúdos. Constatou-se que o instrutor Cristian não tem formação em Letras para o ensino de Português. Demonstrou também não ter conhecimento pedagógico para transmitir o conteúdo em questão, visto que o mesmo é apenas apresentado sem contextualização e sem levar em conta os processos de ensino-aprendizagem. Segundo Perrenoud (2000) é necessário que o docente tenha conhecimento dos conteúdos a serem ensinados, traduzindo-os em objetivos de aprendizagem para saber explicitar sua prática. Entendemos que assim ele possa sair de seus conhecimentos já sedimentados para

se abrir a novas informações, a fim de subsidiar suas aulas com segurança e convicção sobre o que transmite aos estudantes.

Em uma das turmas há dez estudantes de programas sociais em medida socioeducativa. O instrutor se referia a estes estudantes como “manos”. Nas aulas observadas não fez exposição dos conteúdos. Os estudantes pesquisavam sozinhos a matéria pelos computadores, em casa ou durante as aulas. O instrutor definia a atividade e o prazo para entrega das pesquisas realizadas. Durante as aulas os estudantes chamavam pelo instrutor quando tinham dúvidas, mas na maioria das vezes pesquisam sozinhos. Verificou-se que o instrutor não proporcionava apoio aos estudantes que demonstravam dificuldade de aprendizagem. Em seguida pediu aos estudantes para trabalharem em dupla e, assim, um ajudar o outro. Nessas aulas não trabalhou com os estudantes o senso crítico, as competências socioemocionais e uma formação para além da profissional.

Na Estação da Luz, a instrutora Marina ministra o componente curricular de Costura Industrial no curso de Aprendizagem em Confecção e Moda. As aulas observadas são totalmente práticas e realizadas em um laboratório com diversas máquinas de costura. Há máquinas elétricas, eletrônicas, de costura reta, elástica, traveti (zigue-zague), pespontadeira, overloque, interloque, caseadeira, botoneira, galoneira, de pregar cós e enganzadeira (faz costura de união com dois pontos). A instrutora fez uma escala mensal para que os estudantes pudessem utilizar todas as máquinas.

Durante as aulas, observou-se também a definição da metodologia de ensino desse componente. Assim, a turma tinha inicialmente aulas teóricas para conhecerem as máquinas, objetivo e peças das mesmas. Posteriormente, no laboratório os estudantes costuravam em papel e moldes pequenos. Eles receberam da instrutora os moldes cortados, bem como as tarefas que precisavam ser concluídas até o final da disciplina. Eram peças de roupas com grau de dificuldade variável. Os estudantes iniciaram com peças mais simples até concluírem uma peça mais elaborada. À medida que concluíam uma peça, passavam para a confecção de outra. Por isso, os estudantes não trabalhavam ao mesmo tempo com a mesma peça. Dependia do ritmo de cada um. Nesse contexto, exigia-se uma instrutora dinâmica, para atender as dúvidas dos estudantes nas diversas peças e etapas que estavam trabalhando. Às vezes surgia uma pergunta sobre a camisa, mas o outro

está fazendo o short e o outro a bolsa. Raramente estavam na mesma fase de elaboração das peças.

A instrutora prezava por uma boa relação com os estudantes. E, para tanto, procurava atendê-los com paciência e receptividade. Os estudantes chamavam por ela todo o tempo. E, em razão disso, a instrutora passava de máquina em máquina explicando. Tirava as dúvidas e orientava sobre os próximos passos.

Frente essas observações, vale refletir se desse modo a instrutora estimula a autonomia e a aprendizagem por experimentação dos estudantes. Pois a instrutora ficava todo o tempo bem próxima deles, acompanhando o processo de elaboração das peças não permitindo muitas vezes o erro e a tentativa de acerto. Apesar disso o que se espera do perfil profissional atual não é mais o de ser dirigido, mas segundo Gomes e Marins (2004), o de ser individualizado em grupo, autônomo e capaz de gerenciar suas tarefas, respondendo pelos acertos e erros profissionais e pessoais.

As tarefas são consideradas pequenos projetos, visto que era necessário confeccionar as peças a partir do planejamento ora recebido, com prazos pré-definidos. Percebia-se o apoio da instrutora e a articulação entre teoria e a prática, visto que os alunos estudaram a parte teórica do componente e receberam a apostila com a ficha técnica de cada peça (tipo de tecido, materiais, modelo, etc.). Verificou-se também que em alguns momentos a instrutora fez algumas partes da peça para mostrar na prática como deveria ser feito. Quando um estudante apresentava dificuldade de aprendizagem a instrutora explicava individualmente, demonstrava como era preciso ser feito e acompanhava de perto.

Observou-se também a instrutora chamando a atenção constantemente dos estudantes pelo uso do celular e pela conversa paralela. Havia alguns estudantes que ficavam dispersos, fora de sala e não faziam as atividades. Frente a isso, a instrutora demonstrava certa dificuldade de manejar tais comportamentos. Ao ouvir conversas de algumas estudantes sobre orientação sexual, pediu para uma das estudantes sair de perto e parar a conversa. A instrutora relatou que já tentou outra metodologia de ensino, onde todos os estudantes faziam as mesmas peças ao mesmo tempo. Mas, como cada um tinha um ritmo não deu certo. Quem acabava antes ficava ocioso e alguns demoravam muito para concluir. Por isso, ela planejava suas aulas dessa maneira, respeitando o ritmo de cada um. Valorizava muito a

qualidade das peças e quando um estudante fazia algo errado pedia para desmanchar e refazer.

Diante disso, verificou-se que o foco estava totalmente ligado à formação profissional, e a atuação da instrutora não estimulava uma formação que vai além, voltada para as competências socioemocionais e/ou desenvolvimento do senso crítico. A instrutora avaliava o desempenho dos estudantes à medida que eles concluíam as peças. Segundo ela, dessa maneira era possível “identificar as dificuldades e atuar de forma imediata”. No final do componente curricular estava prevista uma prova prática de uma peça mais elaborada e não era permitido aos estudantes tirar dúvidas com a instrutora. Convém mencionar que a instrutora demonstrou conhecimentos técnicos do conteúdo que lecionou. Durante as aulas ela explicou o porquê e o para quê de cada etapa de elaboração das peças, procurando contextualizar o que estava sendo feito.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O SENAI está passando por um momento de reestruturação sistêmico. A viagem está trilhando caminhos tortuosos. Várias demissões ocorreram, algumas escolas no interior do Estado de Minas Gerais fecharam e outras que antes trabalhavam em três turnos, agora só funcionam em dois ou em um turno. A justificativa para este quadro, dada informalmente, pelas pessoas que ainda permanecem na instituição refere-se à ausência de estudantes oriundos do PRONATEC, a falta de divulgação eficaz dos cursos oferecidos e a crise econômica do país.

Quanto aos limites da pesquisa aqui registrados, participar da mesma trouxe, de forma implícita, certo receio aos sujeitos participantes. Mesmo que o sigilo seja garantido, há uma insegurança generalizada no que tange à possibilidade de alguma resposta ser usada posteriormente como um contribuinte de uma futura demissão. Nas escolas (Estação Central do Brasil e da Luz) o clima é tenso, o olhar das pessoas demonstra apreensão e as falas são contidas. É importante ressaltar que não há intenção de buscar certezas ou rótulos para classificar os sujeitos participantes desta pesquisa, mas sim a de apontar possíveis caminhos.

Pelos questionários aplicados junto aos instrutores, foi percebido que a maioria assinalou as respostas com grau de importância quatro ou cinco, demonstrando que tudo o que foi perguntado é importante, seja no que diz respeito aos aspectos pessoais, o papel social da escola ou o uso da tecnologia em sala de aula. Porém, o que fica evidente na pesquisa é que na prática isso não ocorre.

Há ausência de cursos de formação continuada mais consistentes para os instrutores na área pedagógica. O que ocorre, portanto, é uma prática pedagógica distante das necessidades reais das escolas do SENAI. A maioria dos instrutores que participou da pesquisa considera que o conhecimento pedagógico é pouco importante. Ressaltam a importância dos cursos de formação continuada na área técnica, e parecem esquecer que estão em sala de aula, que os aspectos relacionados aos processos de ensino e aprendizagem, aspectos pessoais, relação instrutor e estudante são igualmente importantes. No SENAI há oferta de alguns cursos a distância de formação continuada, mas os instrutores relatam que poucos deles têm acesso. Os cursos são básicos, o tempo disponível para a realização dos

mesmos é escasso, não há acompanhamento da gestão e avaliação posterior sobre a aplicabilidade dos conhecimentos adquiridos.

O papel social da escola é feito de maneira assistencialista e para atender apenas uma demanda externa, sem um olhar social de fato. Os instrutores relataram que não recebem formação continuada e não se sentem preparados, por exemplo, para lidar com os estudantes oriundos de medida socioeducativa. A maioria não conhece o que são temas transversais e competências socioemocionais. Questões ligadas ao comportamento e as atitudes pertinentes ao exercício profissional não são abordadas em sala de aula. Não há uma formação integral dos estudantes, porque o foco é a formação profissional. Há instrutores que consideram a didática aplicada no SENAI como um adestramento, uma automatização para o cumprimento de uma determinada tarefa no mercado de trabalho. Seria necessário, portanto, uma formação humana integral, com um currículo que estivesse voltado fundamentalmente, para o desenvolvimento humano. Esta é uma perspectiva de educação sólida, que respeite o indivíduo e suas necessidades, incentivando o desenvolvimento da autonomia e de condições necessárias para a vida, inclusive para atuar no mercado de trabalho.

As ações são feitas para atender a indústria e há uma dificuldade do SENAI de se ver como escola e, por conseguinte, de ver sua prática como educativa. O desejável, segundo relato dos estudantes e o texto das Diretrizes Curriculares Nacionais é que, além de preparar para o mercado, a experiência dos estudantes ao passar pelo SENAI também os prepare para aliar o perfil profissional técnico ao humano, o saber-fazer e o saber-ser. A mais valia contemporânea busca um trabalhador de formação educativa precária, contanto que certificada. Não é preciso, portanto, desenvolver competências, mas sim, ser levado a acreditar que quanto maior for a sua escolarização, maior será também a sua possibilidade de emprego. E posteriormente, trabalhar o máximo para receber o mínimo possível. Dessa forma, a Teoria do Capital Humano, pautada por uma educação inserida nas regras do capital, pode ser compreendida como um dos fundamentos principais da desigualdade social e da metodologia de ensino do SENAI.

Há instrutores que procuram promover uma relação entre o desenvolvimento social e profissional dos estudantes. Mas, há os que não se sentem preparados para lidar com a diversidade presente no ambiente escolar e ressaltam que muitas vezes a escola, na figura da pedagoga, não dá o apoio necessário. Há certa omissão. A

relação instrutor e estudante é fundamental e precisa ser bem estabelecida internamente pela instituição. Os instrutores ressaltam em conjunto, a falta de conhecimento da supervisão técnica sobre a área de conhecimento da escola.

O SENAI procura atender as questões socioeconômicas, ambientais e demandas locais. Mas, há ausência da participação efetiva da escola na elaboração do itinerário formativo, o que distancia o conteúdo trabalhado das reais demandas locais. E o Projeto Político Pedagógico não é conhecido pelos instrutores e os mesmos não participam direta ou indiretamente da sua elaboração. O apoio da supervisão pedagógica se resume ao controle da nota dos estudantes, do diário eletrônico e preenchimento de formulários pelos instrutores, ou seja, somente das questões burocráticas. Há poucos *feedbacks* da gestão aos instrutores.

Quanto ao critério de seleção, os instrutores que apresentam experiência prática anterior na área de atuação, são aprovados. Porém, com a realidade atual, os instrutores estão lecionando componentes curriculares que não conhecem previamente, e são totalmente distintos da sua área de conhecimento. Isso denota um sério comprometimento da qualidade na formação dos estudantes, promovendo uma legião de trabalhadores com pseudoqualificações, que serão inseridos de qualquer maneira no mercado de trabalho, obedecendo a Teoria do Capital Humano.

O SENAI defende a atuação do instrutor generalista, no entanto isso é uma visão pouco pedagógica. É impossível, por exemplo, um profissional da área gráfica ministrar Língua Portuguesa? Isso demonstra que há dominância de uma visão pragmática, fragmentada, determinista e produtivista do trabalho. A viagem continua enfatizando os opressores e os oprimidos permanecem sem voz. Quanto à legislação, a supervisão pedagógica ressalta que o SENAI segue a mesma e principalmente as DCNEPTNM. No entanto, há uma dissonância entre o discurso e a prática. No que se refere aos princípios norteadores, nem todos são considerados nos ambientes escolares pesquisados. Os instrutores querem manter o emprego e acabam se calando frente a esses impasses. Há várias contradições, o que reafirma a necessidade emergente de cursos de formação continuada para os instrutores e mudanças efetivas. Enfim, a viagem ainda não acabou. Há caminhos que podem ser trilhados, possibilitando a visão de novas paisagens.

5 PRODUTO TÉCNICO

Em geral, os instrutores da EP são contratados pelo seu conhecimento técnico e pela sua experiência no mercado de trabalho. O conhecimento pedagógico não é levado em conta. A maioria deles, segundo Gomes e Marins (2004), não apresenta formação pedagógica nem tampouco experiência docente anterior. O objetivo específico desta pesquisa é, portanto, propor à Gerência de EP da FIEMG e às unidades do SENAI que fizeram parte da amostra, um curso de formação continuada aos instrutores do quadro ocupacional. A intenção do curso é desenvolver pedagogicamente os profissionais que trabalham nas escolas em questão. O curso será composto por seis módulos, com oferta presencial e aplicado de acordo com autorização prévia das escolas e disponibilidade de horário dos instrutores. Para efetivar este curso considera-se necessário

Pensar o trabalho interdisciplinar, caracterizado pela interação de modelos e conceitos complementares, de material analítico e de metodologia, com ações interprofissionais e interinstitucionais, com consistência teórica e operacional que permita a estruturação das diversas ações de ensino propostas num projeto que se proponha abrangente. (DA SILVA, 2009, p. 56)

O programa foi elaborado a partir das principais necessidades diagnosticadas no levantamento realizado por intermédio dos questionários, entrevistas e observações realizadas na sala de aula e pelos Princípios Norteadores das DCNEPTNM. Em conjunto foram levados em conta os saberes dos instrutores, a partir do pluralismo do saber profissional abordado por Tardif (2002). Esses saberes relacionam-se com os lugares onde os instrutores trabalham, com as organizações que formam, as diversas fontes de aquisição destes saberes e os modos de integração no trabalho educativo. Por isso, a função do instrutor está no equilíbrio da aplicação entre o conhecimento, o contexto social, o compromisso ético da sua função e a participação social. A Tabela 1 abaixo expõe o pluralismo dos saberes dos instrutores.

TABELA 1 - Saberes docentes e formação profissional

Saberes dos professores	Fontes sociais de aquisição	Modos de integração no trabalho docente
Saberes pessoais	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc.	Pela história de vida e pela socialização primária.
Saberes provenientes da formação anterior	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados, etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais.
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc.	Pela formação e pela socialização profissional nas instituições de formação de professores.
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	A utilização das ferramentas dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc.	Pela utilização das ferramentas de trabalho, sua adaptação às tarefas.
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional.

Fonte: Tardif (2002, p. 63)

No que se refere à Tabela e à realidade profissional dos instrutores de formação profissional que participaram da pesquisa, não há, portanto, os saberes constituídos pela formação profissional para o magistério, pois os instrutores não têm formação anterior ligada à educação. Todavia, os demais saberes permeiam a atuação dos instrutores e precisam ser levados em conta na proposta do curso de formação continuada. Tardif (2002) apresentou importantes resultados de pesquisa, onde constatou a importância de todos os saberes na formação e no desempenho docente. Compõem o programa os seguintes módulos:

	Tema	Tópicos	Carga horária
Módulo I	Autoconhecimento	Aspectos relacionados ao autoconhecimento, autoestima e resgate da identidade docente. Papel do docente de Educação Profissional na sociedade.	4 h

Módulo II	Processos de ensino-aprendizagem	Processos que envolvem o ensino e a aprendizagem, planos de aula interdisciplinares e contextualizados, planejamento das aulas, formas de avaliação e ferramentas metodológicas facilitadoras.	8h
Módulo III	Papel social da escola de Educação Profissional e valores éticos	Valores políticos e éticos da educação, desenvolvimento da vida social e profissional do estudante e relação entre trabalho e cidadania.	4h
Módulo IV	Aspectos pessoais e competências socioemocionais	Reconhecimento e respeito às diversidades presentes no ambiente escolar, o estudante de hoje, o uso dos temas transversais, estímulo ao desenvolvimento de competências socioemocionais junto aos estudantes e relação instrutor e estudante.	8h
Módulo V	Mercado de trabalho e formação integral do estudante	Contribuição para a formação integral do estudante, para além da formação profissional e estímulo ao desenvolvimento do senso crítico e da emancipação humana. Paralelo entre a Teoria do Capital Humano e Formação Omnilateral. Os riscos da empregabilidade.	8h
Módulo VI	Tecnologia e inovação	Utilização de diferentes recursos tecnológicos na produção do conhecimento sob a ótica da relação entre o “saber fazer” e o “porque fazer”, utilização de diferentes fontes de informação e criatividade na prática docente.	4h

O curso que envolve os módulos supracitados objetiva a formação pedagógica dos instrutores no ambiente de trabalho, a fim de promover

autorreflexões sobre a complexa sociedade onde a escola está inserida e o perfil desejado para atender o estudante atual. Esse curso também será disponibilizado *online* para que outros interessados em EP, na perspectiva da Educação Integral. Os recursos didático-metodológicos serão computador, datashow, quadro, material impresso (textos e apostilas), vídeos e dinâmicas de grupo. Busca-se instigar o instrutor, para que reveja suas crenças e convicções, posicionando-o quanto ao seu papel social e transformador, que ultrapassa o ambiente escolar com um objetivo maior, que é a sua contribuição na construção da emancipação humana. Busca-se também proporcionar condições para que cada instrutor procure fundamentação conceitual para embasar suas atividades na prática e no *lócus* da escola, num ambiente de troca constante com os demais profissionais. Com essa formação o instrutor aproximará a teoria da prática, consolidando a teoria, e construindo sua competência pessoal e profissional.

Os módulos terão atividades práticas para possibilitar a vivência e ressignificação do conteúdo trabalhado. Ele irá aprender a aprender, por simulações, jogos, vídeos, dinâmicas de grupo, estudos de caso, inventando seu próprio fazer, com mais segurança e resgate da sua autoestima. O instrutor será incentivado a levar as informações adquiridas no curso para sua prática durante suas aulas, fornecendo um, diferencial aos estudantes. Tal concepção de olhar para frente, projetar novas questões e testar novas formas de atuar pode ser estimulada entre os educadores. O instrutor precisa ser um criador de ambientes que estimule o aprendizado, como um mediador e fomentador. Como aponta Perrenoud (1999),

Formar verdadeiras competências durante a escolaridade geral supõe uma considerável transformação da relação dos professores com o saber, de sua maneira de dar aula e, afinal de contas, de sua identidade e de suas próprias competências profissionais. (PERRENOUD, 1999, p. 27).

O docente que exercita sua capacidade de aprender torna-se mais sensível às contingências que o circundam, experimenta novos desafios, novos relacionamentos e constrói para si e junto com os outros novas maneiras de estar contextualizado com o mundo. Sugere-se, portanto, participar ativamente do processo educativo, de forma crítica, reflexiva e ética. E é isso que esse curso propõe, ou seja, um fazer junto. Um ambiente de troca, diálogo, experimentações, discussões, reflexões, um fazer diferente. Na tentativa de desmitificar o papel do

instrutor de formação profissional, como aquele profissional que exclusivamente ensina um ofício, um “repetidor” de afazeres. O instrutor pode ser um educador que, além de promover o aprendizado de uma profissão, contribua com o desenvolvimento do ser humano e sua realização individual e coletiva, por meio da criticidade, do afeto e da ação pedagógica efetiva.

Segundo Gomes e Marins (2004) a mudança não é um fato isolado. Mas, um processo que leva tempo e depende de esforço e comprometimento. Ela só se efetiva quando as pessoas envolvidas se sentem coautoras desse processo. Ela não pode ser imposta de cima para baixo, mas sim trabalhada de maneira integradora onde cada um reconheça sua importância para e com o outro. Assim, espera-se que o instrutor possa ser sujeito de sua própria formação.

REFERÊNCIAS

ALONSO, Myrtes; QUELUZ, A. G. **O trabalho docente: teoria e prática**. São Paulo: Pioneira, 1999.

ARAÚJO, Tânia Márcia Fernandes de. **A formação continuada segundo professores do ensino técnico**. Dissertação do Mestrado em Tecnologia. Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004, 168 p.

ARAÚJO, R. M. L. Formação de docentes para a educação profissional e tecnológica: por uma pedagogia integradora da educação profissional. Brasília: **1ª Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica**, 2006. Disponível em: <www.scielo.com.br>. Acesso em: 20 set. 2014.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. Petrópolis: Vozes, 2000.

BASÍLIO, Ana Luiza. **Desvendando o PNE: a educação de jovens e adultos demanda outra lógica**. 2014. Disponível em: <www.educacaointegral.org.br/reportagens>. Acesso em: 20 out. 2016.

BOMENY, Helena. **Os intelectuais da educação**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Rés, 1994.

BRASIL, Ministério da Educação. Pronatec. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/pronatec>>. Acesso em: 21 nov. 2016.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio**. Resolução nº 06, de 20 de setembro de 2012. Brasília: MEC, 2012. Disponível em: <<http://mobile.cnte.org.br:8080/legislacao-externo/rest/lei/51/pdf>>. Acesso em: 13 mai. 2015.

_____. **Educação profissional técnica de nível médio integrada**. Documento base. Brasília: MEC, 2007. Disponível em <[www.portal.mec.gov.br /setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf](http://www.portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf)>. Acesso em: 13 mai. 2015.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL, Portal. **Sistema S**. Publicação de 15 de agosto de 2013. Disponível em <<http://www.brasil.gov.br/empreendedor/capacitacao/sistema-s>>. Acesso em: 13 mai. 2015.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. Brasília: MEC/UNESCO, 1998.

FELDMANN, Marina Graziela. **A dimensão do trabalho na escola de 2º grau pública paulista: da história ao cotidiano.** São Paulo: PUC, 1995.

_____. Escola pública: representações, desafios e perspectivas. In: ALONSO, M.; QUELUZ, A. G. **O trabalho docente: teoria e prática.** São Paulo: Pioneira, 1999.

FIDALGO, Fernando. A lógica das competências: contribuições teórico-metodológicas para comparações internacionais. **Revista Pro-Posições**, vol. 13, N. 1 (37), jan/abr, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação Profissional e a crise do capitalismo.** São Paulo: Cortez, 2003.

GARCIA, N. M. D.; LIMA FILHO, D. L. **Politécnica ou educação tecnológica: desafios ao Ensino Médio e à Educação Profissional.** In: Reunião Anual da ANPED, 27, 2004, Caxambu. Disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/27/diversos/te_domingos_leite.pdf>. Acesso em: 20 set. 2014.

GARIGLIO, José Ângelo; BURNIER, Suzana. **Saberes da docência profissional e tecnológica: um estudo sobre o olhar dos professores.** Belo Horizonte: Educação em Revista, v. 28, n. 01, mar. 2012, p. 211-236.

_____; SILVESTRE S. JÚNIOR, Geraldo. Saberes da docência de professores da educação profissional. **Revista Brasileira da Educação**, dez 2014, vol.19, n 59, p. 871-892, 2014.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, H. M.; MARINS, H. O. **A ação docente na educação profissional.** São Paulo: SENAC, 2004.

GRABOWSKI, G.; RIBEIRO, J.; SILVA, D.. **Formulação de políticas de financiamento da Educação Profissional no Brasil.** Brasília: PROEP/SEMTEC/MEC, 2003.

KUENZER, Acácia Zeneida. A reforma do ensino técnico no Brasil e suas consequências. In. Celso Ferreti (Org.). **Trabalho, formação e currículo.** São Paulo: Xamã. 1999.

_____. Reforma da educação profissional ou ajuste ao regime de acumulação flexível. **Revista Trabalho Educação e Saúde**, v. 5, n. 3, nov. 2007/fev. 2008. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/tes/v5n3/09.pdf>. Acesso em: 28 set. 2014.

MACIEIRA, Daniel de Souza. **Limites e possibilidades da formação inicial de professores da educação profissional através do programa especial de formação pedagógica de docentes, segundo as representações de seus egressos.** Dissertação do Mestrado em Tecnologia. Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009, 209 p.

MANACORDA, Mario A.. **Marx e a pedagogia moderna.** São Paulo: Cortez, 1996.

MATURANA, H. R.; VARELA, F. J. **A árvore do conhecimento: as bases da compreensão humana.** Tradução: Humberto Mariotti e Lia Diskin. São Paulo: Pala Athenas, 2001.

MINAS GERAIS, Federação das Indústrias do Estado de. **SENAI.** Disponível em: <<http://www.fiemg.com.br/senai>>. Acesso em: 14 set. 2015.

OLIVEIRA, Maria Rita N. S. Mudanças no mundo do trabalho: acertos e desacertos na proposta curricular para o Ensino Médio (Resolução CNE 03/98). **Diferenças entre formação técnica e formação tecnológica.** Educação e Sociedade, v. 21, n. 70, p. 40-62, 2000.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

_____. **10 novas competências para ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

PETEROSSI, Helena Gemignani. **Formação do professor para o ensino técnico.** São Paulo: Loyola, 1994.

PEREIRA, Luiz Augusto Caldas. **A formação de professores para a educação profissional.** Brasília: Fórum de Educação Profissional, 2004.

PEREIRA, Jamille B. C. Perfis comportamentais e as transformações no trabalho. In: TREVISAN, L.; CASTRO, M. C. **Transformações no trabalho.** São Paulo: Olho D'Água, 2002.

INDÚSTRIA, Portal da. **SENAI aumenta em 83% suas matrículas no Pronatec em 2013. Agência de notícias CNI.** Brasília: 2013. Disponível em: <<http://www.portaldaindustria.com.br>>. Acesso em: 22 Ago. 2015.

RAYS, Oswaldo Alonso. A relação teoria-prática na didática escolar crítica. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). **Didática: o ensino e suas relações.** Campinas: Papirus, 1998.

REHEM, Cleonice Matos. **Perfil e formação do professor de educação profissional técnica.** São Paulo: Editora Senac, 2009.

_____. **Estudo sobre o perfil do professor de educação técnica e contribuições para um projeto contemporâneo de formação docente no Brasil, numa perspectiva do trabalho e da educação no início do século XXI.** Seropédica: UFRRJ, 2005, 168 p. (Dissertação - Mestrado em Educação Profissional Agrícola).

REIS, Sandra Melo. **Incompatibilidades entre educação e ocupação**: uma análise regionalizada do mercado de trabalho brasileiro. Belo Horizonte: UFMG, 2012.

RICARDO, Elio Carlos. **Discussão acerca do ensino por competências**: problemas e alternativas. Cadernos de pesquisa, v. 40, n. 140, p. 605-628, mai/ago, 2010.

ROMANZINI, Beatriz. **EJA – Ensino de Jovens e Adultos e o mercado de trabalho. Qual ensino? Qual trabalho?** 2010. Disponível em: <<http://www.uel.br/projetos/lenpes/pages/arquivos/aBeatriz%20Artigo.pdf>>. Acesso em: 3 out. 2016.

SANTOS, Heloísa. Formação dos profissionais da educação profissional. In: MEC. **Educação Profissional**: concepções, experiências, problemas e propostas. Anais. Brasília: MEC, 2003.

SCHULTZ, Theodore William. **O valor econômico da educação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

SENAC, São Paulo/Diretoria Regional. **Regimento das unidades educacionais SENAC São Paulo**. São Paulo: SENAC, 2006. Disponível em: <http://www.sp.senac.br/pdf/53230.pdf>>. Acesso em: 27 mai. 2016.

SENAI, Departamento Nacional. **Metodologia SENAI de Educação Profissional**. Brasília: SENAI/DN, 2013.

_____. **Institucional: Departamento Nacional**. Disponível em: <<http://www.portaldaindustria.com.br/senai>>. Acesso em: 21 nov. 2016.

SENAI. **SENAI Belo Horizonte**. Belo Horizonte: SENAI, 2016. Disponível em: <http://www.fiemg.com.br/senai>. Acesso em: 20 mai. 2016.

SILVA, Cleverson Ramom Carvalho; PEIXOTO FILHO, José Pereira. As inter-relações entre educação profissional e desenvolvimento. **Revista Trabalho e Educação**, Belo Horizonte, v. 23, n. 3, p. 71-85, set/dez 2014.

DA SILVA, Analise de Jesus. **Relações entre formadores, professores e adolescentes: de objetos no labirinto a sujeitos da educação**. Dissertação do Mestrado em Docência do Ensino Superior / Espaços Educativos: apropriação e produção de conhecimentos. Faculdade de Educação - UFMG, Belo Horizonte, 2002, 226 p.

_____. A formação inicial dos professores de adolescentes: os adolescentes existem na EJA? **Revista Paidéia** do curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade FUMEC, Belo Horizonte, v. 6, n. 7, p. 39-59, jul/dez 2009.

STROOBANTS, M.. A visibilidade das competências. In: ROPÉ, Françoise e TANGUY, L. (Orgs.). **Saberes e competência**: o uso de tais noções na escola e na empresa. Campinas: Papirus, 1997.

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

_____. LESSARD, Claude. LAHAYE, Louise. **Os professores face ao saber**: esboço de uma problemática do saber docente. Porto Alegre: Pannonica, 1991.

TAVARES, Viviane. **Conferência Nacional de Educação, valeu a pena esperar?** 02 de Dezembro de 2014. Disponível em: <<http://antigo.brasildefato.com.br/node/30701>>. Acesso em: 3 out. 2016.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

APÊNDICES

APÊNDICE A – questionário do instrutor de formação profissional

1) Nome completo: _____

2) Escolaridade completa:

3) Atua em quais modalidades de ensino:

- () Aprendizagem Industrial.
() Técnico.
() Qualificação Profissional (FIC).
() Aperfeiçoamento.

4) Tempo de experiência como instrutor do SENAI: _____

5) Já fez curso de formação pedagógica?

- () Sim. () Não.

Qual?

6) Já fez curso de capacitação técnica?

- () Sim. () Não.

Qual?

Analise cada item a seguir e, conforme sua visão, conhecimento e experiência em Educação Profissional, avalie seu grau de importância. Assinale com um X esse grau de importância, utilizando uma escala de 1 (pouco importante) a 5 (muito importante).

Eixos	Competências	Grau de importância				
		1	2	3	4	5
A - Processos de ensino- aprendizagem	1 – Relacionar a formação desenvolvida no Ensino Médio com a formação profissional do estudante, visando sua formação integral.					
	2- Relacionar teoria e prática durante as aulas.					
	3- Desenvolver planos de aula considerando a interdisciplinaridade com outros componentes curriculares e a contextualização do conteúdo com o todo.					
	4 – Criar aulas com conteúdos diversificados e atualizados, levando em conta também os interesses dos estudantes.					
	5- Aplicar situações-problema para estimular a aprendizagem e interação dos estudantes em sala de aula.					
	6 – Discutir com os estudantes os resultados das avaliações e/ou trabalhos					
	7 – Avaliar o desenvolvimento dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem, de forma diagnóstica.					
	8 – Estimular o desenvolvimento de projetos junto aos estudantes.					
	9 – Envolver os estudantes no processo de aprendizagem, estimulando o desejo de aprender e favorecendo a definição de um projeto de vida pessoal.					
	10 – Utilizar diferentes procedimentos e recursos metodológicos em sala de aula.					
B – Papel social da	1 - Estimular o respeito aos valores políticos e éticos, nas perspectivas do desenvolvimento da vida social e profissional do estudante.					

escola de educação profissional	2 - Perceber e respeitar a história de vida e conhecimentos prévios do estudante, relacionando com a área de formação profissional.					
	3 – Relacionar questões socioeconômicas e ambientais, bem como demandas locais, com o conteúdo ministrado.					
	4 – Contribuir na elaboração, execução, avaliação e revisão do projeto político-pedagógico da escola, com consciência do significado de preparar pessoas para o trabalho.					
C – Aspectos pessoais	1 – Reconhecer e respeitar a diversidade presente no ambiente escolar.					
	2- Abordar temas transversais em sala de aula, como por exemplo, ética, cidadania, diversidade sexual, dentre outros.					
	3 – Estimular junto aos estudantes o respeito aos demais, com repúdio à discriminação de qualquer natureza, considerando o princípio da igualdade.					
	4 – Fornecer apoio aos estudantes com dificuldades de aprendizagem e/ou relacionamento.					
	5 – Estimular o desenvolvimento de competências pessoais (relacionamento, trabalho em equipe, comunicação, liderança, dentre outras) junto aos estudantes.					
D – Formação e área do conhecimento	1 – Refletir criticamente sobre minha conduta e prática docente, praticando autoavaliação do meu trabalho.					
	2 – Receber <i>feedback</i> sobre meu trabalho.					
	3 – Receber orientação da supervisão pedagógica sobre meu trabalho.					
	4 – Receber orientação da supervisão técnica sobre meu trabalho.					
	5 – Discutir com outros instrutores sobre as aulas que ministro, com o objetivo de promover integração e troca de conhecimento.					
	6 – Fazer curso de capacitação ou formação pedagógica.					

	7 – Fazer curso de capacitação técnica.					
	8 – Dominar os conteúdos disciplinares do componente curricular que ministra e as respectivas didáticas e metodologias.					
	9 – Gerenciar minha carreira e buscar formação continuada.					
E – Processos produtivos e mercado de trabalho	1 – Conhecer as diferentes formas de produção, dos processos de trabalho e das culturas a eles subjacentes ligados à minha área de conhecimento.					
	2 – Contribuir para a formação do perfil profissional de conclusão de curso que contemple conhecimentos, competências e saberes requeridos pela natureza do trabalho, desenvolvimento tecnológico e demandas sociais, econômicas e ambientais.					
	3 – Relacionar o perfil profissional objeto do curso com o componente curricular que ministro.					
	4 – Saber fazer o que ensino no componente curricular.					
F – Ciência, tecnologia e inovação	1- Integrar ciência e tecnologia na produção do conhecimento, pensando na relação entre “saber fazer” e o “porque fazer”.					
	2 - Utilizar diferentes fontes de informação, técnicas, recursos didáticos e tecnológicos na construção do conhecimento em sala de aula.					
	3 – Estimular e apoiar a inserção digital do estudante que ainda não possui conhecimento tecnológico prévio.					

APÊNDICE B – Roteiro de entrevista com pedagogo

1) Nome completo: _____

2) Idade: _____

3) Escolaridade completa:

4) Quais são as modalidades de curso da unidade:

- () Aprendizagem Industrial.
() Técnico.
() Qualificação Profissional (FIC).
() Aperfeiçoamento.

5) É responsável por quais modalidades?

6) Tempo de experiência como pedagogo do SENAI: _____

7) É egresso do SENAI?

8) Qual é o **papel do pedagogo** do SENAI? Quais são suas principais responsabilidades?

9) Qual é o **perfil profissional do instrutor** exigido pela instituição? E como a instituição vê o instrutor graduado e não licenciado? A instituição utiliza a Rede

CERTIFIC para reconhecer os saberes profissionais dos instrutores com mais de 10 (dez) anos de exercício como instrutor da Educação Profissional (prazo até 2020)?

10) Em uma instituição direcionada para a Educação Profissional, a preparação didática e técnica de seus instrutores é essencial, porque o conhecimento por eles produzido torna-se uma ferramenta básica no processo ensino-aprendizagem. De que maneira a instituição vê essa questão e o que tem feito para promover a **formação continuada** dos instrutores? Há programas de formação continuada do docente?

11) Os cursos de Educação Profissional têm por finalidade proporcionar ao estudante **conhecimentos, habilidades e atitudes** necessárias ao exercício profissional. Como a instituição percebe essa questão e o que tem feito nesse sentido?

12) Como ocorre o **apoio** da pedagogia aos instrutores em sua **prática pedagógica**? De que maneira você **avalia** a prática pedagógica do instrutor e quais ferramentas são utilizadas nessa avaliação?

13) Há incentivo ou programas da instituição para promover a **formação acadêmica dos instrutores**? Como é feito?

14) Na sua opinião, quais seriam as **competências essenciais da prática pedagógica** eficaz por parte dos instrutores, que propicie a qualidade do ensino? Exemplos: articular teoria e prática, novas metodologias de ensino e recursos didáticos, novas tecnologias, estudos de caso, etc? E quais seriam os pontos a desenvolver?

15) Os instrutores recebem **feedback's** do seu trabalho? Com que frequência? Qual é a metodologia utilizada?

16) A **diversidade** pode ser observada no ambiente escolar todo o tempo. Como a unidade lida com isso? Como a pedagogia atua junto aos instrutores para minimizar conflitos nesse sentido?

17) Como a pedagogia atua sobre o **papel social da escola**? Quais são as ações realizadas?

18) Quanto aos **aspectos socioemocionais** ou **temas transversais** (relacionamento interpessoal, comunicação, ética, questões de gênero, racismo, homofobia, assédio sexual, dentre outros), como você avalia sua aplicação na relação instrutor e estudante? Há ações de formação ou informação para que essa

aplicação ocorra, visto que o mercado de trabalho prioriza a formação integral do estudante?

19) Qual é o papel da supervisão pedagógica na **seleção de novos instrutores**?

Quais são os critérios de seleção (formação, experiência, competências)?

20) Qual é a participação da supervisão pedagógica quanto à organização e aplicação do **itinerário formativo** dos cursos? Como são definidos?

21) De que maneira as **Diretrizes Curriculares Nacionais** para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (2012) são consideradas pela instituição/unidade no que tange à organização, planejamento, desenvolvimento, Princípios Norteadores e avaliação de ações?

22) Como é feito o **projeto político-pedagógico** da unidade? Há construção coletiva? E há relação com a legislação, Diretrizes Curriculares e Catálogo Nacional de Cursos Técnicos?

23) Quais são as ações realizadas pela instituição no que se refere ao **acesso, permanência e consciência do significado de preparar os estudantes para o trabalho**?

24) Há algo que você gostaria de complementar a esta entrevista?

APÊNDICE C – Roteiro de entrevista com instrutor

Entrevista semiestruturada – Instrutor de Formação Profissional

Dados pessoais e profissionais:

- 1) Nome completo:
- 2) Data:
- 3) Idade:
- 4) Unidade em que trabalha:
- 5) Há quanto tempo?
- 6) Já trabalhou em outra unidade do SENAI? Qual?
- 7) Tem experiência anterior como professor (a)? () Sim. () Não.
Em que modalidade de ensino?
- 8) Escolaridade completa (técnico, graduação, especialização, mestrado, etc.):
- 9) É egresso do SENAI?
- 10) Em quais cursos (técnico, aprendizagem, qualificação ou aperfeiçoamento)?

Eixos:

A – Processos de ensino-aprendizagem

- 1) Na sua opinião o que seria articulação entre Ensino Médio e formação profissional? Você promove essa articulação em sua prática docente? De que maneira?
- 2) Você acredita que na formação profissional é possível articular teoria e prática? Você faz essa articulação? Como?
- 3) De acordo com sua experiência, o que seriam planos de aula interdisciplinares e contextualizados? Você adota esse tipo de prática?
- 4) De que maneira você planeja suas aulas? Considera quais aspectos?
- 5) Você leva em conta a atualidade e conteúdos diversificados, bem como os interesses dos estudantes ao ministrar suas aulas? Dê exemplos práticos.
- 6) Como você acompanha o desenvolvimento dos estudantes? E como você os avalia?

- 7) O que você acha da utilização de projetos como uma estratégia de aprendizagem em sala de aula? Você já utilizou? Em que contexto?
- 8) Que estratégias você utiliza em sala de aula para motivar e estimular os estudantes, no que se refere ao conteúdo ministrado?
- 9) Quais recursos e procedimentos metodológicos você utiliza em sala de aula?

B – O papel social da escola de educação profissional

- 1) Na sua opinião o que significa desenvolvimento da vida social e profissional do estudante? De que maneira o instrutor pode contribuir para esse desenvolvimento?
- 2) Os conhecimentos prévios e a história de vida dos estudantes são considerados em sala de aula? Como?
- 3) A educação profissional atual procura atender as questões socioeconômicas, ambientais e demandas locais. O que você pensa sobre isso? Há ações da escola nesse sentido?
- 4) Você conhece o projeto político pedagógico da escola? Colabora com a elaboração, execução e/ou avaliação do mesmo?

C – Aspectos pessoais

- 1) Quais são as principais diferenças que você observa no ambiente escolar? Como você lida com essa diversidade? Qual é a atuação da escola neste sentido?
- 2) Qual é o papel dos temas transversais na prática docente? Você os aplica de alguma maneira na sua prática?
- 3) Como você lida com as dificuldades de aprendizagem dos estudantes? Qual é o apoio dado pela supervisão pedagógica?
- 4) O que você entende por competências socioemocionais ou pessoais? Você promove seu desenvolvimento junto aos estudantes?
- 5) Em que medida a relação instrutor e estudante é importante na sua prática pedagógica?

D – Formação e área do conhecimento

- 1) Como você avalia seu trabalho, conduta e postura como instrutor?
- 2) Você recebe *feedback* do seu trabalho?
- 3) Você recebe apoio da supervisão pedagógica e/ou técnica? Como?
- 4) Como ocorre a relação e troca de experiências com outros instrutores?
- 5) Você se sente preparado para ministrar todos os conteúdos que leciona?
- 6) Como você gerencia sua carreira atualmente? Quais são suas expectativas profissionais?
- 7) Quais cursos de capacitação técnica e/ou pedagógica você já fez?
- 8) De que maneira seu conhecimento pedagógico é importante para a formação dos educandos? Justifique.
- 9) No que se refere à formação continuada, o que gostaria de aprimorar e/ou desenvolver em sua carreira como instrutor?

E – Processos produtivos e mercado de trabalho

- 1) O mercado de trabalho torna-se cada vez mais mutável. Como você atua para a formação integral dos educandos, para além da formação de profissional?
- 2) De que maneira sua atuação como instrutor faz diferença na formação dos estudantes, para a elaboração de análise crítica quanto ao perfil profissional exigido pelo mercado de trabalho?
- 3) Na sua opinião, em que medida o conhecimento técnico é importante no ato de lecionar? Saber fazer o que ensina é importante? Por quê?

F – Ciência, tecnologia e inovação

- 1) Como você integra ciência, tecnologia e produção do conhecimento em sua prática?
- 2) Quais são os recursos didáticos que você utiliza na sua prática? Sente alguma dificuldade na sua utilização? A instituição fornece os recursos necessários?
- 3) Como você administra a dificuldade e desconhecimento de alguns estudantes quanto ao uso da tecnologia? Qual o apoio da escola nesse sentido?
- 4) Dê exemplos de ações inovadoras e criativas em sua prática docente.

Há algo que você gostaria de complementar a essa pesquisa?

ANEXOS

ANEXO A – Autorização dos gerentes das escolas do SENAI

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS – FAE
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA

Prezado Gerente do SENAI,

Estou desenvolvendo uma pesquisa de mestrado de âmbito estadual, com o seguinte título **Instrutores de Educação Profissional do SENAI: relação da prática pedagógica desenvolvida com as Diretrizes Curriculares Nacionais** e, com base nos resultados, apresentarei contribuições para a melhoria da prática pedagógica e formação continuada dos instrutores.

Gostaria, portanto, de receber sua autorização para a realização dessa pesquisa junto aos instrutores e pedagogos da unidade a qual gerencia. A avaliação desses profissionais, baseada na visão, conhecimentos e experiência profissional irá contribuir efetivamente para a realização do estudo.

Os instrutores irão responder um questionário e depois de uma triagem, alguns irão fazer uma entrevista e serão observados em sala de aula. O objetivo é coletar informações e observar a prática pedagógica desses instrutores. Os pedagogos irão participar de uma entrevista com o intuito de acrescentar informações estruturais sobre a unidade, plano de curso, itinerário formativo, perfil e competências dos instrutores. Para isso, os mesmos serão esclarecidos sobre os objetivos da pesquisa, a metodologia aplicada e consultados anteriormente quanto aos agendamentos das etapas, respeitando a disponibilidade dos profissionais.

Vale ressaltar que a pesquisa é totalmente sigilosa, e não haverá danos aos participantes. Caso tenha quaisquer dúvidas, favor entrar em contato pelo endereço eletrônico psi.andrea@yahoo.com.br, ou pelo telefone (31) 99142-4862.

Desde já, agradecemos a atenção dispensada.

Belo Horizonte, 17 de maio de 2016.

Cordialmente,

Andréa Maria dos Santos Andrade

Analise de Jesus da Silva (Orientadora)

Priscila Freitas Cangussu de Oliveira
Gerente
SENAI/CECOTEG

Concordo e autorizo a realização da pesquisa, nos termos propostos.

Discordo e desautorizo a realização da pesquisa.

Comitê de Ética na Pesquisa/UFMG
Av. Antônio Carlos, 6.627 - Unidade Administrativa II - 2º andar/sala 2005 - Campus Pampulha
Belo Horizonte, MG - CEP 31.270-901
Tel.: (31) 3409-4592
E-mail: coep@prpq.ufmg.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS – FAE
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA

Prezado Gerente do SENAI,

Estou desenvolvendo uma pesquisa de mestrado de âmbito estadual, com o seguinte título **Instrutores de Educação Profissional do SENAI: relação da prática pedagógica desenvolvida com as Diretrizes Curriculares Nacionais** e, com base nos resultados, apresentarei contribuições para a melhoria da prática pedagógica e formação continuada dos instrutores.

Gostaria, portanto, de receber sua autorização para a realização dessa pesquisa junto aos instrutores e pedagogos da unidade a qual gerencia. A avaliação desses profissionais, baseada na visão, conhecimentos e experiência profissional irá contribuir efetivamente para a realização do estudo.

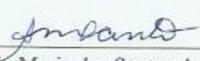
Os instrutores irão responder um questionário e depois de uma triagem, alguns irão fazer uma entrevista e serão observados em sala de aula. O objetivo é coletar informações e observar a prática pedagógica desses instrutores. Os pedagogos irão participar de uma entrevista com o intuito de acrescentar informações estruturais sobre a unidade, plano de curso, itinerário formativo, perfil e competências dos instrutores. Para isso, os mesmos serão esclarecidos sobre os objetivos da pesquisa, a metodologia aplicada e consultados anteriormente quanto aos agendamentos das etapas, respeitando a disponibilidade dos profissionais.

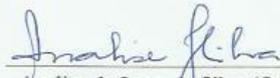
Vale ressaltar que a pesquisa é totalmente sigilosa, e não haverá danos aos participantes. Caso tenha quaisquer dúvidas, favor entrar em contato pelo endereço eletrônico psi.andrea@yahoo.com.br, ou pelo telefone (31) 99142-4862.

Desde já, agradecemos a atenção dispensada.

Belo Horizonte, 17 de maio de 2016.

Cordialmente,


 Andréa Maria dos Santos Andrade


 Analise de Jesus da Silva (Orientadora)

Concordo e autorizo a realização da pesquisa, nos termos propostos.

Discordo e desautorizo a realização da pesquisa.


 Comitê de Ética na Pesquisa/UFMG
 Diretor: Jorge Domingos Poixa
 Rua Vestibular, 100 - Belo Horizonte, MG - CEP 31270-901

Comitê de Ética na Pesquisa/UFMG
 Av. Antônio Carlos, 6.627 - Unidade Administrativa II - 2º andar/sala 2005 - Campus Pampulha
 Belo Horizonte, MG - CEP 31.270-901
 Tel.: (31) 3409-4592
 E-mail: coep@prpq.ufmg.br

ANEXO B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) do instrutor de formação profissional

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos o (a) Sr. (a) para participar da Pesquisa **Instrutores de Educação Profissional do SENAI: relação da prática pedagógica desenvolvida com as Diretrizes Curriculares Nacionais**, sob a responsabilidade da pesquisadora Andréa Maria dos Santos Andrade, a qual pretende investigar a prática pedagógica desenvolvida pelos instrutores de educação profissional do SENAI em relação à demanda, com valores que promovam a permanência dos estudantes na escola e a construção efetiva do conhecimento, previstos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional. Sua participação é voluntária e se dará por meio do preenchimento de um questionário e, depois de uma triagem, realização de uma entrevista e observação direta em sala de aula.

Considerando que essa pesquisa trata da prática pedagógica do instrutor de formação profissional, definiram-se 06 (seis) eixos para contemplar a dimensão da educação profissional, sobretudo levando em consideração os Princípios Norteadores das Diretrizes Curriculares Nacionais. Os eixos são as seguintes: processos de ensino-aprendizagem; papel social da escola de educação profissional; aspectos pessoais; formação e área do conhecimento; processos produtivos e mercado de trabalho; ciência, tecnologia e inovação.

Caso aceite participar, estará contribuindo para a investigação e consequente melhoria da prática pedagógica dos instrutores da educação profissional. Se depois de consentir sua participação o (a) Sr (a) desistir de participar, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa.

O (a) Sr (a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração para a participação da mesma. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo mantida em sigilo. Para qualquer outra informação, o (a) Sr (a) poderá entrar em contato com a pesquisadora no endereço eletrônico psi.andrea@yahoo.com.br ou pelo telefone (31)99142-4862.

Consentimento Pós-Informação

Eu, _____,
fui informado (a) sobre o que o pesquisador quer fazer e porque precisa da minha
colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar da
pesquisa, sabendo que não receberei remuneração e que posso desistir de
participar quando quiser. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas
assinadas por mim e pelo pesquisador, ficando uma via com cada um de nós.

_____, _____ de _____ de _____.

Assinatura do participante

Assinatura do pesquisador

ANEXO C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) do pedagogo**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Convidamos o (a) Sr. (a) para participar da Pesquisa **Instrutores de Educação Profissional do SENAI: relação da prática pedagógica desenvolvida com as Diretrizes Curriculares Nacionais**, sob a responsabilidade da pesquisadora Andréa Maria dos Santos Andrade, a qual pretende investigar a prática pedagógica desenvolvida pelos instrutores de educação profissional do SENAI em relação à demanda, com valores que promovam a permanência dos estudantes na escola e a construção efetiva do conhecimento, previstos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional. Sua participação é voluntária e se dará por meio da realização de uma entrevista.

A entrevista tem como objetivo coletar informações no que se refere ao papel do pedagogo, perfil do instrutor, ações de formação continuada, perfil profissional dos estudantes concluintes, itinerário formativo, prática pedagógica dos instrutores, diversidade no ambiente de aprendizagem, aspectos socioemocionais e projeto político-pedagógico.

Caso aceite participar, estará contribuindo para a investigação e consequente melhoria da prática pedagógica dos instrutores da educação profissional. Se depois de consentir sua participação o (a) Sr (a) desistir de participar, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa.

O (a) Sr (a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração para a participação da mesma. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo mantida em total sigilo. Para qualquer outra informação, o (a) Sr (a) poderá entrar em contato com a pesquisadora no endereço eletrônico psi.andrea@yahoo.com.br ou pelo telefone (31)99142-4862.

Consentimento Pós-Informação

Eu, _____, fui informado (a) sobre o que o pesquisador quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar da pesquisa, sabendo que não receberei remuneração e que posso desistir de participar quando quiser. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pelo pesquisador, ficando uma via com cada um de nós.

_____, _____ de _____ de _____.

Assinatura do participante

Assinatura do pesquisador

**ANEXO D – Termo de Consentimento Para Uso de Imagem e Som de Voz
(TCUISV)**

**TERMO DE CONSENTIMENTO PARA USO DE IMAGEM E SOM DE VOZ
(TCUISV)**

Titulo da pesquisa: Instrutores de Educação Profissional do SENAI: relação da prática pedagógica desenvolvida com as Diretrizes Curriculares Nacionais

Pesquisador: Andréa Maria dos Santos Andrade

Orientador responsável: Analise de Jesus da Silva

Após reflexão e um tempo razoável, eu decidi, livre e voluntariamente, participar deste estudo, permitindo que a pesquisadora relacionada neste documento obtenha fotografia, filmagem ou gravação de voz de minha pessoa para fins de pesquisa científica/ educacional.

Concordo que o material e as informações obtidas relacionadas à minha pessoa possam ser publicados em aulas, congressos, eventos científicos, palestras ou periódicos científicos. Porém, não devo ser identificado por nome ou qualquer outra forma.

As fotografias, vídeos e gravações ficarão sob a propriedade da pesquisadora pertinente ao estudo e sob sua guarda.

Nome completo: _____

RG: _____ Data de Nascimento: ____/____/____

Telefone: _____

Endereço: _____

CEP: _____

Cidade: _____

Estado: _____

Assinatura:

Data: ____/____/____

Eu declaro ter apresentado o estudo, explicado seus objetivos, natureza, riscos e benefícios e ter respondido da melhor forma possível às questões formuladas.

Assinatura _____ do pesquisador:

Data: ____/____/____

Para todas as questões relativas ao estudo ou para se retirar do mesmo, poderão comunicar com Andréa Maria dos Santos Andrade, e-mail: psi.andrea@yahoo.com.br ou telefone: 31-99142 4862.

Endereço do Comitê de Ética em Pesquisa para recurso ou reclamações do sujeito pesquisado:

Comitê de Ética na Pesquisa/UFMG

Av. Antônio Carlos, 6.627 - Unidade Administrativa II - 2º andar/sala 2005 - Campus Pampulha.

Belo Horizonte, MG - CEP 31.270-901

Tel.: (31) 3409-4592

E-mail: coep@prpq.ufmg.br

OBS: Este documento deve conter duas vias iguais, sendo uma pertencente ao pesquisador e outra ao sujeito de pesquisa.