



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

ALESSANDRA DULTRA MENDES

**APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL E QUALIFICAÇÃO: UM ESTUDO SOBRE
A METODOLOGIA DE ENSINO COM TRABALHADORES INDUSTRIAIS DA
REGIÃO METROPOLITANA DE SALVADOR**

SALVADOR
2024

ALESSANDRA DULTRA MENDES

**APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL E QUALIFICAÇÃO: UM ESTUDO SOBRE
A METODOLOGIA DE ENSINO COM TRABALHADORES INDUSTRIAIS DA
REGIÃO METROPOLITANA DE SALVADOR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos – MPEJA - Departamento de Educação, Campus I, da Universidade do Estado da Bahia, área de concentração I: Educação, Trabalho e Meio Ambiente, como requisito final para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dra. Leliana Santos de Sousa

SALVADOR
2024

FICHA CATALOGRÁFICA

Biblioteca Professor **Edivaldo Machado Boaventura - UNEB – Campus I**

Bibliotecária: Célia Maria da Costa – CRB5/918

M538a Mendes, Alessandra Dutra

Aprendizagem organizacional e qualificação: um estudo sobre a metodologia de ensino com trabalhadores industriais da região metropolitana de Salvador / Alessandra Dutra Mendes. - Salvador, 2024.

166 f. : il.

Orientadora: Leliana Santos de Sousa.

Dissertação (Mestrado Profissional) – Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos - MPEJA, Campus I. 2024.

Contém referências, apêndices e anexos.

1. Educação de jovens e adultos – Bahia. 2. Aprendizagem organizacional. 3. Trabalhadores da indústria automobilística – Treinamento – Camaçari (BA). 4. Indústria - Pessoal – Treinamento. 5. Educação para o trabalho. 6. Trabalhadores da indústria – Qualificações profissionais – Camaçari (BA). 7. Trabalhadores da indústria – Ensino – Metodologia. I. Souza, Leliana Santos de. II. Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Campus I. III. Título.

CDD: 331.11423

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA

Reconhecido Homologado pelo CNE (Portaria MEC nº 1009, DOU de 11/10/13, seção 1, pág. 13.)
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS - MPEJA

EDUC - CAMPUS I
Departamento
de Educação



UNEB
UNIVERSIDADE DO
ESTADO DA BAHIA





FOLHA DE APROVAÇÃO


“APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL E QUALIFICAÇÃO: UM ESTUDO SOBRE A METODOLOGIA DE ENSINO COM TRABALHADORES INDUSTRIAIS DA REGIÃO METROPOLITANA DE SALVADOR”

ALESSANDRA DULTRA MENDES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos – MPEJA, em 08 de outubro de 2024, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação de Jovens e Adultos pela Universidade do Estado da Bahia, conforme avaliação da Banca Examinadora


Dra. Letiana Santos de Sousa
Doutorado em Ciências da Educação
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)


Profa. Dra. Carla Liane Nascimento dos Santos
Doutorado em Ciências Sociais
Universidade do Estado da Bahia - UNEB


Profa. Dra. Maria Raidalva Nery Barreto (IFBA)
Doutorado em educação
Universidade do Estado da Bahia

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus e ao seu filho Jesus, por estarem sempre presente em minha vida, me carregando nos braços nos momentos de aflição.

A minha filha Brenda Cecília, esse ser iluminado que sempre me deu apoio incondicional e amoroso. Sem ela, eu não teria motivação para chegar até aqui.

Ao meu irmão Alex pelas indicações e apoio, sempre que possível. Eu sei o quanto torceu por mim.

Agradeço aos meus pais, Iolanda (*In Memoriam*) e João, pela educação recebida e ensinamentos de respeito, honestidade e coragem; a minha tia Carmem (*In Memoriam*) que me amou como filha e nunca me abandonou. Ao meu tio Everaldo que sempre esteve presente no meu caminhar.

Aos meus colegas de trabalho: Fausto Nunes, Marivaldo Torres e Allan Pessoa, que desde o primeiro momento facilitaram a flexibilidade de horários para os estudos, sem os quais esse projeto não seria possível.

A minha mentora Patrícia Guerreiro pela amorosidade e confiança.

Aos meus colegas do MPEJA 10, meus agradecimentos pelo convívio, partilha de conhecimento e que direta ou indiretamente contribuíram na minha trajetória de mestranda. Essa turma é 10!

A minha orientadora, Prof.^a Dra. Leliana Santos de Sousa, que desde o primeiro contato, vi a pessoa evoluída e que soube dar as orientações e sugestões de maneira construtiva.

A todos os professores do Departamento, que nos transmitiram de forma muito valiosa os conhecimentos deste curso de mestrado.

A todos os amigos e colegas que me ajudaram e participaram da pesquisa minha eterna gratidão por fazerem parte da minha jornada.

Obrigada!

*“A educação tem caráter permanente.
Não há seres educados ou não educados.
Estamos todos nos educando.”*

Paulo Freire

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 Trajetória educacional: linha do tempo.....	14
Figura 2 Modelo Andragógico de Knowles.....	63
Figura 3 Distritos de Camaçari.....	891

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 Quadro geral história da Educação.....	23
Quadro 2 Educação formal, Não formal e Informal.....	52
Quadro 3 Conceitos de treinamento.....	58
Quadro 4 Pedagogia e Andragogia: Pressupostos e Prática.....	60
Quadro 5 Características das Inteligências Múltiplas.....	82

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 Comparativo dos dados do Censo Demográfico de 2022 e de 2010.....	29
Tabela 2 Participantes da pesquisa.....	91

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AO – Aprendizagem Organizacional

CEP – Comitê de Ética na Pesquisa

CONFINTEA - Conferência Internacional sobre Educação de Adultos

CNI – Confederação Nacional da Indústria

EC – Educação Corporativa

EJA – Educação de Jovens e Adultos

MPEJA - Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos

RMS – Região Metropolitana de Salvador

T&D – Treinamento e Desenvolvimento

UNEB - Universidade do Estado da Bahia

RESUMO

A presente dissertação descreve uma pesquisa exploratória de natureza aplicada realizada em uma indústria automotiva na região metropolitana de Salvador. Participaram da pesquisa 11 trabalhadores, entre jovens e adultos, provenientes de diversos setores da referida indústria. O objetivo da pesquisa foi analisar como o processo metodológico interfere na aprendizagem desses trabalhadores nas qualificações profissionais oferecidas pela empresa. A metodologia empregada foi a pesquisa-ação participativa, que buscou envolver ativamente os participantes na investigação científica e na ação educativa. Utilizou-se um formulário com perguntas semiestruturadas e uma oficina pedagógica para obter informações sobre o modo de aprender dos participantes, proporcionando-lhes autonomia para destacar os principais pontos percebidos e oferecer sugestões para conteúdos relevantes. Essa abordagem visa contribuir para uma intervenção eficaz e para a proposição de possíveis soluções. O estudo incluiu uma análise abrangente das formas de aprendizagem dos participantes, abordando aspectos teóricos, emocionais, comportamentais e motivacionais, além dos desafios enfrentados durante o processo de aprendizado. O foco foi criar condições para uma aprendizagem significativa na qualificação dos trabalhadores na indústria. Para enriquecer o estudo, foram consultados autores que discutem a metodologia utilizada e oferecem contribuições teóricas relevantes para a temática organizacional. Alcançaram-se resultados significativos ao aplicar princípios andragógicos e considerar estilos de aprendizagem diversos, o que facilitou a integração de novos conhecimentos com a experiência prática dos trabalhadores. O processo gerou um Manual de Orientação como produto final do Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos, que orienta a organização na elaboração de programas de qualificação flexíveis e adaptativos, maximizando a eficácia e a satisfação no trabalho.

Palavras-chave: EJA; Aprendizagem Organizacional; Qualificação; Metodologia do ensino; Trabalhadores Industriais.

ABSTRACT

The present dissertation describes an exploratory research of an applied nature carried out in an automotive industry in the metropolitan region of Salvador. Eleven young and adult workers, from various sectors of the aforementioned industry, participated in the research. The objective of the research was to analyze how the methodological process interferes in the learning of these workers in the professional qualifications offered by the company. The methodology used was participatory action research, which sought to actively involve the participants in scientific investigation and educational action. A questionnaire with semi-structured questions and a pedagogical workshop were used to obtain information about the participants' way of learning, providing them autonomy to highlight the main points perceived and offer suggestions for relevant content. This approach aims to contribute to an effective intervention and to the proposal of possible solutions. The study included a comprehensive analysis of the participants' ways of learning, addressing theoretical, emotional, behavioral and motivational aspects, as well as the challenges faced during the learning process. The focus was on creating conditions for meaningful learning in the qualification of industry workers. To enrich the study, authors were consulted who discuss the methodology used and offer relevant theoretical contributions to the organizational theme. Significant results were achieved by applying andragogical principles and considering different learning styles, which facilitated the integration of new knowledge with the worker's practical experience. The process generated a final primer that guides the organization in developing flexible and adaptive qualification programs, maximizing effectiveness and job satisfaction.

Keywords: EJA (Education for Youth and Adults); Organizational Learning; Qualification; Teaching Methodology; Industrial Workers.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	11
2. CAPÍTULO TEÓRICO - O MUNDO DO TRABALHO E A EDUCAÇÃO: ESTUDO DA ARTE E DA EDUCAÇÃO	21
2.1 O QUE É EDUCAÇÃO?	21
2.1.1 História da educação no Brasil	21
2.1.2 O início da educação no Brasil	21
2.2 ESTRUTURA EDUCACIONAL NO BRASIL.....	32
2.2.1 A organização e a Estrutura dos Sistemas de Ensino no Brasil	32
2.2.2 A organização e a Estrutura dos Sistemas de Ensino no Brasil	34
2.3 A EDUCAÇÃO PARA O TRABALHO - HISTÓRIA.....	37
2.3.1 O Conceito de Educação Profissional	39
2.3.2 A Importância da Educação Profissional	40
2.3.3 Educação profissional e Tecnológica (EPT)	41
2.4 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NA INDÚSTRIA BRASILEIRA	42
2.4.1 Os primórdios da educação profissional no Brasil	42
2.4.2 História da Educação na Indústria na Bahia.....	51
2.4.3 Conceituação sobre Qualificação e Capacitação Profissional	53
2.4.4 Treinamento e Desenvolvimento (T&D) e Educação Corporativa (EC).....	56
2.4.5 Andragogia – A arte de ensinar adultos.....	59
3. METODOLOGIA DO ENSINO E INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS.....	70
3.1 METODOLOGIAS ATIVAS DE ENSINO: PRINCÍPIOS	72
3.2 ESTILOS DE APRENDIZAGEM	76
3.3 INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS.....	80
4. CAPÍTULO METODOLÓGICO - METODOLOGIA QUALITATIVA EM EDUCAÇÃO	86
4.1 PESQUISA QUALITATIVA EM EDUCAÇÃO	86
4.2 PESQUISA-AÇÃO	87
5. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	97
5.1 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS	98
5.2 OFICINA PEDAGÓGICA: LENDO E ESCRIVENDO O FUTURO DA APRENDIZAGEM INDUSTRIAL	114
CONCLUSÕES.....	122
REFERÊNCIAS.....	126

ANEXO A	137
ANEXO B	141
APÊNDICE A	142
APÊNDICE B	146
APÊNDICE C	149
APÊNDICE D.....	154
APÊNDICE E	159
MANUAL DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INTEGRADORAS PARA QUALIFICAÇÕES ORGANIZACIONAIS NA INDÚSTRIA	159

1. INTRODUÇÃO

Esta dissertação de mestrado em Educação de Jovens e Adultos (EJA), aborda o estudo do processo metodológico desenvolvido e adotado em cursos de capacitação profissional na indústria, bem como analisar sua influência na aprendizagem significativa e eficaz dos trabalhadores da indústria automotiva no Polo Petroquímico de Camaçari-Ba. O objetivo foi elaborar uma proposta considerando os aspectos resultantes da pesquisa realizada, visando aprimorar a qualificação dos trabalhadores e promover uma aprendizagem mais eficaz e aplicável nos diversos setores industriais. A questão norteadora deste estudo foi: "Como a criação de uma modelagem específica, baseada nos resultados da pesquisa, poderia contribuir para a qualificação dos trabalhadores, promovendo uma aprendizagem mais eficaz e aplicável nos diversos setores industriais?"

Neste estudo, os termos "trabalhador-aluno" e "trabalhador em formação" serão adotados para referenciar os trabalhadores envolvidos nos cursos oferecidos pela empresa. Essa escolha linguística busca reconhecer a dualidade de papéis desempenhados por esses participantes que, além de serem profissionais atuantes em suas respectivas áreas, estão comprometidos com o processo de aprendizagem contínua proporcionado pela capacitação oferecida pela organização. Ao utilizar essas expressões, pretende-se evidenciar não apenas a função laboral, mas também ressaltar o engajamento ativo desses indivíduos na busca por aprimoramento e aquisição de novos conhecimentos dentro do contexto empresarial.

Primeiramente, objetiva-se apresentar a Andragogia e suas particularidades perante o ensino e, após essa breve etapa, aprofundar-nos mais especificamente na aprendizagem de um adulto dentro de uma organização profissional. Neste estudo, analisamos os dados obtidos através de entrevista semiestruturada realizada pelos trabalhadores da indústria em diversas funções, tais como operadores (que majoritariamente possuem nível médio), engenheiros (que possuem nível superior em qualquer área da engenharia) e técnicos (participantes que possuem formação de ensino técnico).

A andragogia, conforme Knowles (2009), é uma abordagem educacional voltada para adultos, reconhecendo suas particularidades e necessidades específicas. Os objetivos dessa metodologia:

1. **Autonomia e Motivação:** A andragogia visa empoderar os alunos adultos, utilizando sua experiência como base para o aprendizado. Ela acredita que a motivação intrínseca é essencial para o sucesso educacional.
2. **Aprendizado Consciente:** Ao trabalhar com adultos, a andragogia busca conscientizar o processo de aprendizado, relacionando os conteúdos com situações reais do dia a dia.
3. **Valor de Uso Imediato:** Reconhecendo que adultos frequentemente buscam educação para aplicar imediatamente em suas vidas pessoais e profissionais, a andragogia enfatiza a relevância prática dos conteúdos.
4. **Educação Continuada:** A andragogia é frequentemente chamada de “educação continuada” ou “aprendizagem ao longo da vida”, pois atende à necessidade de aprendizado constante em fases avançadas da vida.

Diferentemente do ensino direcionado às crianças, a metodologia de ensino para adultos — a andragogia, aplicada aos trabalhadores da indústria — possui especificidades e características bem definidas. Segundo Knowles (2009), "os adultos são motivados a aprender na medida em que reconhecem a necessidade de aprender". Nesse contexto, é fundamental considerar os conhecimentos prévios desses trabalhadores em formação, a fim de iniciar e dar continuidade à sua educação.

Assim, uma educadora do setor de "treinamento"¹, que trabalha necessariamente com a Educação de Jovens e Adultos (EJA), precisa identificar o potencial dos trabalhadores em formação e desenvolver atividades que estimulem a aprendizagem desses trabalhadores para que esta realmente tenha significado. Segundo Ausubel (2003), a aprendizagem significativa ocorre quando um novo conhecimento se conecta a conceitos pré-existentes na estrutura cognitiva do indivíduo. Nesse sentido, o aluno-trabalhador pode aproveitar suas experiências no ambiente de trabalho como um ponto de ancoragem para assimilar novos conhecimentos na sala de aula. Ausubel destacava a importância de organizar o material de ensino de maneira a facilitar essas conexões, enfatizando a relevância do conhecimento prévio do aluno.

¹ Nesta empresa, ainda é usado o termo “treinamento” para todos os processos de formação profissional ou do ensino de habilidades práticas.

Para o trabalhador-aluno, que está constantemente exposto a situações práticas e desafios no ambiente de trabalho, a teoria de Ausubel sugere que a aprendizagem na sala de aula pode ser mais eficaz se estiver alinhada com suas experiências profissionais. Integrar exemplos do mundo do trabalho nos materiais de ensino e promover a aplicação prática dos conceitos teóricos pode facilitar a aprendizagem significativa para esse público específico.

Por isso, é cada vez mais importante discutir modelos educativos que contemplem conteúdos e ferramentas capazes de reconhecer e valorizar a bagagem de experiências que os trabalhadores em formação trazem consigo, buscando estabelecer conexões entre o conhecimento adquirido no trabalho e os novos conteúdos abordados no contexto educacional oferecido pelo empregador.

Sendo assim, para que a aprendizagem do trabalhador-aluno se concretize, o educador tem um papel fundamental, pois deve construir os conhecimentos por meio do diálogo, da troca de ideias, das pesquisas e, principalmente, das contribuições que cada um pode proporcionar. Também é necessário que o ambiente em sala de aula seja de harmonia e de troca, onde o educador proponha questões que possibilitem a reflexão dos trabalhadores-alunos da indústria sobre o que sabem e o que estão aprendendo.

A análise do estilo de aprendizagem de um aluno, também conhecida como "avaliação do estilo de aprendizagem" ou "diagnóstico do estilo de aprendizagem", visa ajustar o método de ensino de acordo com esses estilos, visando atender às necessidades individuais, proporcionando assim uma experiência de aprendizagem mais eficaz e envolvente para cada indivíduo.

Essa proposta de trabalho será orientada para identificar os estilos de aprendizagem e à produção de conhecimentos que contribuam para os processos metodológicos de qualificação de trabalhadores na indústria, cujos resultados podem ser aplicados para fins práticos em situações encontradas na realidade organizacional.

Chamo-me Alessandra Dultra Mendes, soteropolitana, 47 anos, filha de Iolanda Dultra e João Bernardo Mendes. Desde pequena, eu me lembro que sempre brincava de escritório, de ser professora e escrever histórias. Essas atividades se tornaram formas de enfrentar o mundo diante dos abusos sofridos por dois tios

paternos, ocorridos entre os 4 e os 12 anos de idade. Criei então um universo paralelo, onde eu tinha controle sobre minha vida e podia expressar-me livremente.

Dialogar sobre minha infância e adolescência torna-se um pouco complicado, pois há várias fases em branco em minha memória. O que mais me vem à cabeça são as "instruções" dos meus algozes para "ficar calada e não contar para ninguém". Assim, as únicas lembranças que consigo reunir são dos acontecimentos traumáticos, da minha dificuldade em falar até os 10 anos e de um período em que fiquei internada devido a uma inflamação na garganta. Lembranças sobre o período escolar ou outros momentos são escassas.

Para meus pais, que tiveram apenas a oportunidade de estudar até o 5º ano (antiga 4ª série), minha conclusão do ensino médio representaria uma grande vitória. Assim, após os meus 26 anos, e depois de um longo período de silêncio, terapia e análise, consegui ingressar em uma faculdade e cursar minha primeira graduação. Desde então, minha trajetória educacional continua seguindo esta linha do tempo:

Figura 1 Trajetória educacional: linha do tempo



Fonte: A autora

Sou uma "ser humana" que, além das formações mencionadas anteriormente, me considero uma eterna aprendiz.

Durante esse percurso, participei como coautora dos livros "BORA PRO JOGO", contribuindo com o capítulo "vitória", e "ESSA TAL FELICIDADE", no qual escrevi o capítulo "propósito", ambos publicados pela Editora Saphi. Também desenvolvi dois ebooks: "Inteligência Espiritual – a capacidade que falta para você alavancar sua carreira" e "Perfil Comportamental dos Clientes - por que algumas

pessoas atingem resultados extraordinários nas vendas e outras não?" São muitas as formas nas quais expresso minha escrita.

Como parte da minha humanidade, sou mãe coruja da Cecília e do jabuti Jabuticaba. Tenho paixão por todo tipo de livro, por pizza e açaí, e sou fascinada por filmes franceses. Além disso, sou contra a crueldade animal, optando por não consumir produtos de origem animal.

Quando o ser e a humanidade se conectam, completo minhas atividades com:

- Mentora de um grupo de mulheres, onde realizamos, com encontros quinzenais e utilização de diversas práticas e vivências de mulher para mulher;
- Colaboradora da corrente do conhecimento (grupo WhatsApp de secretárias da Bahia), compartilhando conteúdos sobre melhoria contínua aplicada ao secretariado executivo;
- Voluntária nos grupos: Quero na Escola (aulas de empreendedorismo e inglês em escolas públicas), no Instituto Rene Mey (técnicas de regeneração celular/terapia emocional), na Fundação SM com o Projeto Myra (onde leitores formam leitores) e no Amigo Monitor (aulas de reforço em português), HEBROM Associação Beneficente (coordenadora);
- Formadora nos cursos de Gestão de Tempo, Gestão de Mudanças e Leitura e produção de textos, na fábrica onde sou empregada celetista;
- Professora de cursos de curta duração – Senai Lauro de Freitas;
- Professora das disciplinas: leitura e produção de texto e Fundamentos da Administração em cursos técnicos (CFTB - Camaçari);
- Professora no curso de graduação das Faculdades Integradas de Ipitanga – Faciip (antiga UniBahia).

Todas essas experiências e conhecimentos me levam a sentir-me realizada tanto profissionalmente quanto pessoalmente. Mesmo enfrentando algumas barreiras, como descritas por Costa e Mallows, *apud* Lister (2007), como baixa autoestima e restrições emocionais, e experienciando abuso dentro de casa, sempre me vi e continuo me vendo como uma aluna da Educação de Jovens e Adultos (EJA). É importante destacar que só vim a compreender e sentir-me como pessoa, e a ter controle sobre minha vida, após atingir a maioridade e sair da casa dos meus pais.

Após essa experiência no mestrado, tenho observado uma evolução emocional, auxiliada por diversas sessões de psicoterapia e medicamentos. Consigo vislumbrar um futuro em que tenho um espaço para me expressar e onde consigo comunicar-me mais efetivamente. A cada dia, aprendo a aprender.

Ao explorar as bases de dados do Google Acadêmico, CAPES, BDTD e Scielo e analisar meticulosamente 18 materiais, constatei uma lacuna significativa na literatura acadêmica relacionada à metodologia de ensino aplicada aos trabalhadores industriais na região metropolitana de Salvador. Surpreendentemente, não foi identificado nenhum estudo específico sobre essa temática nas qualificações desses profissionais desde 2014. Esta ausência de pesquisas, especialmente no contexto do Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA), ressalta uma lacuna relevante na produção acadêmica. Embora muitos artigos e teses nas áreas de Administração e Ciências Econômicas abordem questões relacionadas à aprendizagem organizacional e qualificação profissional, a maioria não estabelece uma conexão clara com os aspectos fundamentais do ensino e aprendizagem. Este estudo propõe-se a preencher essa lacuna, contribuindo significativamente para além do escopo das pesquisas já existentes, ao abordar diretamente as estratégias de ensino voltadas aos trabalhadores industriais da RMS, considerando suas implicações práticas, inovações tecnológicas e as demandas do mercado atual.

Assim, minha visão é contribuir por meio da minha pesquisa, tanto para a empresa onde trabalho quanto para servir de referência para outras indústrias. Sinto uma necessidade intrínseca de inspirar pessoas, despertando nos trabalhadores em treinamento o desejo de aprender, de serem participantes reflexivos, críticos e transformadores, produzindo e organizando ideias.

Eu acredito e luto pelo direito à educação, pois entendo que ela não se encerra na escola. Por esse motivo, escolhi trabalhar na pesquisa sobre AO e qualificação, com foco no estudo da metodologia de ensino aplicada aos trabalhadores industriais da região metropolitana de Salvador.

Minha motivação para ingressar no Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA) vem da necessidade de ampliar meu entendimento sobre a educação de pessoas acima dos 18 anos. Atuo como facilitadora há mais de doze anos em cursos técnicos, turmas de graduação em Pedagogia e em qualificações na

empresa onde trabalho. Essa experiência me levou a questionar a eficiência dos treinamentos ministrados e me instigou a buscar uma compreensão mais profunda sobre a aprendizagem nesse contexto.

O interesse por esta pesquisa surgiu das experiências como facilitadora em qualificações de trabalhadores jovens e adultos da indústria, especialmente em Camaçari-Bahia. Durante esses anos, percebi questionamentos sobre a eficácia dos treinamentos oferecidos, especialmente em relação às chamadas Hard Skills (habilidades técnicas) e Soft Skills (habilidades comportamentais). Minha pesquisa busca entender as dificuldades de aprendizagem percebidas por esses trabalhadores e como o processo metodológico dos cursos de capacitação interfere em sua aprendizagem significativa e eficaz.

Descrever o percurso analisado é crucial para destacar minha participação como pesquisadora, contribuindo para o objeto de estudo. Atuo como formadora em cursos específicos dentro da própria instituição onde trabalho, o que me permite acompanhar de perto as dificuldades de aprendizagem e as queixas relacionadas à eficácia dos treinamentos. A insatisfação de colaboradores e gestores em relação à eficácia dos treinamentos é a justificativa para este tema de pesquisa, pois há uma necessidade de compreender as implicações e dificuldades na aquisição de conhecimento por parte dos trabalhadores.

O objetivo geral deste estudo foi compreender como o processo metodológico utilizado em cursos de capacitação profissional interfere na aprendizagem significativa e eficaz dos trabalhadores da indústria automotiva no Polo Petroquímico de Camaçari-Ba, visando criar uma proposta (modelagem) que contemplasse os resultados da pesquisa para uma aprendizagem significativa na qualificação desses profissionais.

Quanto aos objetivos específicos, estes foram:

- Identificar as dificuldades de aprendizagem dos trabalhadores de uma indústria automotiva nos cursos de capacitação profissional;
- Avaliar o processo metodológico utilizado em cursos de qualificação;
- Perceber as singularidades como atributos significativos na formação profissional dos trabalhadores para seu campo de atuação;

- Criar uma modelagem contemplando aspectos relevantes no processo de aprendizagem significativa para qualificação dos trabalhadores na indústria.

Neste trabalho de mestrado, adotou-se a metodologia de Ludke & André (1986), classificada como pesquisa qualitativa do tipo pesquisa-ação, de natureza aplicada, com base em seus objetivos que se concentram na determinação de populações. Utilizamos técnicas como coleta de dados por meio de entrevista semiestruturada e grupo focal.

Segundo Marconi e Lakatos (2017), em uma pesquisa qualitativa, os participantes não devem ser escolhidos aleatoriamente, mas sim por meio de uma amostra intencional, na qual o pesquisador seleciona a população a ser estudada com base em critérios específicos. Essa abordagem permite a obtenção de informações relevantes e significativas para o estudo.

Nesse sentido, o universo da pesquisa foi delineado com base em uma amostra não probabilística, na qual selecionamos 20 participantes de uma capacitação oferecida pela empresa. Desses, 11 preencheram um formulário impresso e responderam às perguntas semiestruturadas, conforme descrito nos capítulos seguintes. A pesquisa foi desenvolvida com uma abordagem qualitativa, utilizando o método de ação participativa.

Esses questionamentos apresentam desafios para esta investigação científica, na busca por compreender as concepções teóricas que norteiam a relação entre a inserção no mundo do trabalho e os mecanismos de formação. No entanto, também servirão de base para a construção e apresentação dos saberes obtidos pela pesquisa.

Esta dissertação aborda a parte metodológica, a fundamentação teórica, a pesquisa empírica e seus resultados investigativos, além de indicar os capítulos seguintes e uma possível conclusão. Assim, segue a descrição da estrutura e dos conteúdos dos capítulos da dissertação intitulada "Aprendizagem Organizacional e Qualificação: Um Estudo sobre a Metodologia de Ensino com Trabalhadores Industriais da Região Metropolitana de Salvador".

A introdução estabelece o contexto da pesquisa, destacando a importância do estudo da metodologia de ensino aplicada aos trabalhadores industriais. A autora descreve a dualidade dos papéis dos trabalhadores como "trabalhador-aluno" e

"trabalhador em formação", enfatizando o processo de aprendizagem contínua proporcionado pelos cursos de capacitação profissional. A introdução também apresenta a andragogia como uma abordagem educacional voltada para adultos, enfocando a autonomia, motivação, aprendizado consciente e a aplicabilidade imediata do aprendizado.

O segundo Capítulo, delimita a Metodologia Qualitativa em Educação. Este capítulo detalha a abordagem metodológica qualitativa adotada no estudo, especificamente o uso do método de pesquisa-ação. A pesquisa envolve entrevistas semiestruturadas e grupos focais para coletar dados dos trabalhadores industriais, visando compreender e melhorar o processo de ensino e aprendizagem. A escolha pela pesquisa qualitativa é justificada pela necessidade de explorar profundamente as experiências e percepções dos participantes.

Terceiro Capítulo, O Mundo do Trabalho e a Educação: Estudo da Arte e da Educação, explora a interação entre o mundo do trabalho e a educação, discutindo a evolução da educação no Brasil, com um foco especial na educação de jovens e adultos. Aborda também a relação entre educação e desenvolvimento profissional, destacando a necessidade de uma educação que prepare eficazmente para o mercado de trabalho.

Capítulo Teórico 4 apresenta "Metodologias de Ensino, Estilos de Aprendizagem e Inteligências Múltiplas". O capítulo discute diferentes metodologias de ensino, estilos de aprendizagem e o conceito de inteligências múltiplas. Visa entender como esses elementos podem ser integrados de forma eficaz nos programas de treinamento para trabalhadores industriais, com o objetivo de melhorar a qualidade e eficácia da educação.

Análise e Discussão dos Resultados é o capítulo que vai analisar e discutir os dados coletados através da pesquisa qualitativa. Espera-se apresentar os conhecimentos obtidos das entrevistas e grupos focais, interpretando como as metodologias de ensino impactam na aprendizagem dos trabalhadores e como podem ser aprimoradas para melhor atender às necessidades de qualificação industrial.

Na conclusão, a autora busca resumir os principais achados da pesquisa, discutindo suas implicações práticas e teóricas sugerindo direções para futuras pesquisas. Esta estrutura fornece um guia abrangente sobre como a dissertação está

organizada e sobre o conteúdo de cada capítulo, facilitando a compreensão dos objetivos e abordagens da pesquisa.

2. CAPÍTULO TEÓRICO - O MUNDO DO TRABALHO E A EDUCAÇÃO: ESTUDO DA ARTE E DA EDUCAÇÃO

2.1 O QUE É EDUCAÇÃO?

2.1.1 História da educação no Brasil

Atualmente, a educação no Brasil é fundamentada na Constituição Federal (CF), sendo um direito de todos os indivíduos e de responsabilidade do governo federal (por meio do Ministério da Educação), dos estados, municípios e do Distrito Federal. O artigo 205 da Constituição Federal aponta que:

“A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988).

O artigo prevê três objetivos básicos da educação: garantir o pleno desenvolvimento do indivíduo, prepará-lo para o exercício da cidadania e qualificá-lo para o mercado de trabalho. A educação no Brasil também objetiva desenvolver o cidadão, com o apoio do Estado, da sociedade e da família.

Com o fim da Ditadura Militar e após uma intensa manifestação popular, uma nova Constituição Federal Brasileira teve sua promulgação. A data marcante foi em 5 de outubro de 1988 (CF/88), na qual constou um capítulo exclusivo para tratar da educação.

Baseada nesse artigo, uma Lei de Diretrizes e Bases Brasileiras (LDB) define e organiza todo o sistema educacional brasileiro, do ensino infantil até o superior, assegurando, dessa forma, o direito social à educação para estudantes brasileiros. A Lei n. 9.394/96, também conhecida popularmente como Lei Darcy Ribeiro, é composta por 92 artigos que estabelecem – como o próprio nome diz – as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

2.1.2 O início da educação no Brasil

Educação, um direito fundamental de todos, perpassa o desenvolvimento humano por meio do ensino e da aprendizagem, visando desenvolver e potencializar a capacidade intelectual do indivíduo. Constitui um processo único de aprendizagem associado à formação escolar, familiar e social. Pode, portanto, ser formal ou informal.

É válido ressaltar que a educação não se limita à instrução ou à transmissão de conhecimento. Compreende o desenvolvimento da autonomia e do senso crítico, aprimorando habilidades e competências. Por isso, é importante o estudo de uma sociedade em documentos pertinentes à educação.

Azevedo (1958) esclarece que a sociedade e a escola brasileira – e, conseqüentemente, a alfabetização – estão arquitetadas e a intencionalidade dos instrumentos utilizados contra ou a favor de seu povo:

Se um dos mais preciosos documentos para estudo da evolução de uma sociedade e do caráter de uma civilização se encontra na legislação escolar, nos planos e programas de ensino e no conjunto de suas instituições educativas, a análise desse material e dessas instituições o que nos revela é exatamente a continuidade de estrutura social e econômica e do desenvolvimento do “tipo de cultura” colonial, produto de uma civilização fundada na escravidão (Azevedo, 1958, p. 82).

Analisando a história da Educação, verifica-se que ela engloba uma evolução complexa e diversificada ao longo dos séculos. Desde as civilizações antigas que valorizavam a transmissão oral do conhecimento até os sistemas educacionais estruturados das sociedades modernas, a educação tem sido fundamental para o desenvolvimento humano e social. Ao longo da história, diferentes filosofias e abordagens pedagógicas emergiram, influenciadas por contextos culturais, religiosos, políticos e econômicos. Cada era testemunhou avanços significativos na democratização do acesso à educação, embora desafios persistentes como desigualdades educacionais e a adaptação às demandas da era digital também tenham sido destacados.

Quadro 1 Quadro geral história da Educação

Período Colonial (1500-1822)	A educação no Brasil colonial era restrita a poucos, principalmente aos filhos de colonizadores portugueses e à catequização dos povos indígenas pelos jesuítas. Em 1759, os jesuítas foram expulsos de Portugal e suas colônias, o que levou a uma lacuna na educação. A criação das aulas régias em 1772 marcou um esforço inicial do governo colonial para fornecer educação mais ampla, mas ainda era limitada.
Período Imperial (1822-1889)	Com a independência do Brasil em 1822, houve um aumento gradual no investimento em educação. Em 1827, foi aprovada a Lei Geral de Instrução, que estabeleceu a obrigatoriedade do ensino primário e criou escolas públicas. Durante o Império, houve a expansão da educação, mas ainda era elitizada e controlada pela Igreja.
República Velha (1889-1930)	A Proclamação da República trouxe mudanças na educação, com a separação entre Estado e Igreja. A Constituição de 1891 estabeleceu a liberdade de ensino, permitindo a atuação de escolas privadas. Houve um esforço para expandir o ensino primário, mas a educação continuou sendo inacessível para muitos.
Era Vargas (1930-1945)	O governo de Getúlio Vargas promoveu reformas na educação, incluindo a criação do Ministério da Educação e Saúde. Em 1934, foi promulgada uma nova Constituição que estabeleceu a gratuidade e a obrigatoriedade do ensino primário. Vargas também promoveu a criação de universidades e investiu na formação de professores.
Período Pós-Guerra (1945-1964)	Após a Segunda Guerra Mundial, houve um impulso na expansão da educação, com a criação de universidades e a promoção do ensino técnico e profissionalizante.
Ditadura Militar (1964-1985)	Durante a ditadura militar, a educação foi altamente regulamentada e censurada. Em 1968, foi promulgado o AI-5, que restringiu a autonomia das universidades e perseguiu estudantes e professores. No entanto, houve resistência estudantil e intelectual nesse período.

Fonte: A Autora *apud* Azevedo (1958)

No entanto, é importante destacar que, apesar dos avanços, a educação no Brasil ainda enfrenta desafios significativos, incluindo desigualdades regionais e

socioeconômicas, falta de investimento adequado e problemas de qualidade. A história da educação no Brasil é marcada por progressos e retrocessos, refletindo as mudanças políticas e sociais ao longo dos anos.

2.1.3 O Século XX e a Educação

De acordo com Paiva (1983), o problema educacional no Brasil emergiu com o avanço da industrialização por volta de 1870 e a introdução das ideias liberais, que se agravaram pela descentralização da educação, onde cada estado federativo era responsável pelo ensino local. Essa estrutura fragmentada resultou na ausência de um sistema educacional nacional unificado. Embora a questão tenha sido debatida durante o Império, com defensores promovendo a difusão da instrução popular, a primeira Constituição Republicana de 1891, sustentada pelo poder das oligarquias agrárias do final do século XIX, não conseguiu avançar nesse sentido.

Entre o final do século XIX e os primeiros anos após a Primeira Grande Guerra, pouco foi feito para melhorar o panorama educacional, com o Brasil enfrentando desafios significativos em termos de alfabetização da população trabalhadora. Apesar de a maioria da população adulta ser analfabeta e enfrentar dificuldades para acessar o ensino, ela não tinha direito ao voto, refletindo a situação em que mais da metade da população era analfabeta.

Após a Primeira Guerra Mundial, em 1918, muitos países europeus começaram a reformar seus sistemas educacionais conforme novas ideias e regimes políticos. No Brasil, um movimento reformador na educação e cultura começou a se desenhar no mesmo período, impulsionado por demandas sociais, como o crescimento urbano e a expansão de trabalhadores nos setores comercial, industrial e de transporte. Esse movimento ganhou certa força nos anos 20, embora ainda não alcançasse os resultados desejados, apesar do engajamento dos profissionais da educação.

A partir da década de 1930, as reformas educacionais ganharam mais consistência, com a liderança de intelectuais como Fernando Azevedo e Sampaio Dória em São Paulo, Lourenço Filho no Ceará e Anísio Teixeira na Bahia. Essas reformas se destacaram por serem uma ruptura com os métodos de ensino

tradicionais, focando no ensino primário e buscando transformar métodos, ideias e técnicas pedagógicas para renovar o sistema educacional.

Simultaneamente, o Distrito Federal, que estava localizado no Rio de Janeiro entre 1927 e 1930, lançou uma reforma educacional abrangente e de grande alcance, a qual teve impacto significativo em quase todos os estados brasileiros. Essa reforma, organizada com rigor, visava despertar a consciência educacional no Brasil e estabelecer uma nova política educacional com objetivos sociais, democráticos e nacionais. O Decreto nº 3.281, de 23 de janeiro de 1928, foi o evento normativo que marcou oficialmente o início dessa renovação e unificação do sistema educacional no país.

A defesa do princípio de laicidade, a nacionalização do ensino, a organização da educação popular, urbana e rural, a reorganização da estrutura do ensino secundário e do ensino técnico e profissional, a criação de universidades e de institutos de alta cultura, para o desenvolvimento de estudos desinteressados e da pesquisa científica, constituíam alguns pontos capitais desse programa de política educacional, que visava fortalecer a obra do ensino leigo, tornar efetiva a obrigatoriedade escolar, criar ou estabelecer para crianças o direito a educação integral. As ideias renovadoras da reforma adotada nacionalmente atingiram o sistema educacional tanto verticalmente (do ensino primário ao normal e do ensino secundário ao superior) quanto horizontalmente, uma vez que se difundiu para todo país, a partir da edição do Decreto já mencionado e das Conferências Nacionais que a Associação Brasileira de Educação promoveu nas capitais (Azevedo, 1958, p.175).

Azevedo (1958) esclarece que, com a reforma, a classe média urbana tornou-se mais proeminente, passando a apoiar líderes e movimentos que advogavam por um liberalismo genuíno e por um governo comprometido com a implementação das normas constitucionais e legais do país. Essa mudança visava transformar a República oligárquica em uma República liberal, promovendo reformas sociais que incluíam a educação do povo, o voto secreto e a criação de um sistema eleitoral justo, culminando em 1932. Nesse contexto, as reformas e a legislação relacionadas foram formuladas e implementadas por intelectuais e autoridades locais e nacionais, embora sem uma participação massiva da sociedade civil. Apesar de alguns membros da classe média urbana terem se engajado em busca de melhor qualificação para o mercado de trabalho, a sociedade civil não se envolveu de

maneira significativa no processo de escolarização. De forma semelhante, a participação da sociedade civil, prevista na Constituição de 1988 por meio da gestão democrática, ainda é limitada e desprovida de maior entusiasmo.

Paiva (1983) explica que, na década de 1940, a questão da alfabetização ganha nova relevância devido aos elevados índices de analfabetismo observados durante a ditadura de Getúlio Vargas. Nesse período, foi estabelecido um fundo destinado a campanhas de alfabetização e educação para a população adulta analfabeta, com 25% de seus recursos alocados especificamente para essa finalidade.

[...] desde o início dos anos 30 a experiência do Distrito Federal chamara a atenção para as possibilidades existentes no campo da educação dos adultos; nos anos 40, Teixeira de Freitas obrigou – pela apresentação de suas estatísticas – a tomada de consciência por parte dos educadores governistas da efetiva situação do analfabetismo no país e, finalmente, o próprio Lourenço Freitas encarregou-se influir no sentido de destinar parte dos recursos do Fundo à educação dos adultos (Paiva, 1983, p. 49).

Durante a era Vargas, de 1930 a 1945, no contexto do movimento Escolanovista liderado por figuras proeminentes como Sampaio Dória, Fernando Azevedo, Anísio Teixeira e Lourenço Filho, cujas ideias estavam delineadas no Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova de 1932, houve uma significativa redução nos índices de analfabetismo no Brasil. O percentual de analfabetos caiu de 69,9% em 1920 para 56,2% em 1940, evidenciando que os esforços desses intelectuais para expandir o sistema educacional tiveram impacto positivo e confirmaram a validade de suas propostas.

Cavaliere (2010) observa que esses pioneiros sustentaram que “a educação é uma função essencialmente pública, e cada indivíduo tem direito à educação integral proporcionada pelo Estado.” Esse compromisso gerou iniciativas voltadas para a erradicação do analfabetismo, a educação de adultos e a educação rural.

Além disso, a realidade dos movimentos sociais brasileiros, que começou no final do século XIX e ganhou força ao longo do século XX, foi amplamente divulgada por meio da imprensa e da literatura. Essa realidade expôs tipos humanos esquecidos pelo poder público, que viviam à margem da sociedade e estavam excluídos dos bens materiais e culturais. A literatura capturou e explorou esses

temas, criando personagens como Jeca Tatu, da obra *Urupês* de Monteiro Lobato, que representava o caipira doente e sem perspectiva, e Antônio Conselheiro, uma figura histórica imortalizada por Euclides da Cunha em *Os Sertões*.

Devido a essas posições, a promoção da Educação de Adultos apoiada pela Organização das Nações Unidas (ONU) foi acolhida pelo Ministério da Educação do Brasil em 1947. No entanto, a iniciativa acabou sendo abafada pela burocracia federal, o que resultou em uma perda de seu impacto e de sua abrangência nacional.

Nesse contexto, as denúncias feitas pelos intelectuais e pelos jornalistas sobre a realidade dessas pessoas abandonadas pelo Estado apresentavam o índice de analfabetismo de 65,3% da população acima de 15 anos, de acordo com o Censo de 1900. Essa população, vítima do preconceito contra o analfabeto, é que vai inspirar as campanhas de alfabetização no Brasil. Durante o período democrático, compreendido de 1945 a 1964, o Estado promoveu três grandes campanhas de alfabetização. A primeira delas, Campanha de Educação de Adolescente e Adulto, ocorreu no governo de Eurico Gaspar Dutra (1946 a 1951), que, durante sua corrida para a presidência da República, prometera acabar com o analfabetismo. Para isso, encarregou ao diretor do Departamento Nacional da Educação, Lourenço Filho, a missão de planejar e criar meios para realizar um grande movimento em torno do tema que, além da alfabetização, promovesse uma educação democrática em que as pessoas adultas tivessem acesso aos bens culturais e que também possibilitasse a integração desse adulto à vida coletiva (Silva; Lima, 2017, p.85).

Conforme Silva e Lima (2017), a segunda Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), lançada em 1948, surgiu como uma continuação da primeira, em colaboração com o Ministério da Agricultura. Seu objetivo não era apenas alfabetizar os habitantes das áreas rurais, mas também melhorar as condições socioeconômicas, de saúde, trabalho e produção dos agricultores. Os professores envolvidos nessa campanha viviam nas próprias comunidades rurais que atendiam.

A terceira iniciativa, a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA), ocorreu durante o governo de Juscelino Kubitschek de Oliveira (1956-1961), como parte da política desenvolvimentista que visava alcançar em cinco anos o progresso previsto para cinquenta. Lourenço Filho, o idealizador da campanha, baseou-se nos resultados das pesquisas conduzidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP).

Durante a análise das campanhas anteriores, verificou-se que seus resultados não haviam sido satisfatórios. Em resposta, foram desenvolvidas ações locais baseadas em estudos e levantamentos sobre questões sociais e econômicas. As áreas culturais locais deveriam ser usadas como campo de experimentação para o currículo educacional.

Esta campanha previa, ainda, várias ações, tais como ampliar o sistema escolar primário das áreas por ela abarcadas de forma a: atender toda a população de 7 a 11 anos de idade no decurso de cinco anos; criar novas classes, em caráter de emergência, para a população de mais de 15 anos; e organizar um sistema de educação de base para a população rural, de forma a melhorar a produção agrícola e instalar classes de alfabetização para adultos e adolescentes (maiores de 15 anos) em locais cujas condições socioeconômicas da população favorecessem o uso funcional da leitura e da escrita. Caso essas ações atingissem êxito, essa campanha se estenderia por todo o país (Silva; Lima, 2017, p.79).

Recobra-se, por oportuno, que, conforme dados do censo de 1900, o índice de analfabetismo da população maior de 15 anos era de 65,3% e, em 1960, esse índice caiu para 39,7%, como já mencionado. Esses dados explicitam um avanço, todavia não a solução do problema do analfabetismo no país, uma vez que os números do analfabetismo ainda eram vergonhosos para a nação.

Os dados do Censo Demográfico de 2022 revelam que, entre os 163 milhões de brasileiros com 15 anos ou mais, 151,5 milhões eram alfabetizados, resultando em uma taxa de alfabetização de 93,0% e uma taxa de analfabetismo de 7,0%. Comparado a 2010, onde as taxas eram 90,4% e 9,6%, respectivamente, houve um avanço significativo. A análise revela que as taxas de analfabetismo variam por grupo etário e racial: o grupo de 15 a 19 anos teve a menor taxa (1,5%), enquanto os idosos de 65 anos ou mais apresentaram a maior taxa (20,3%). A disparidade racial persiste, com taxas de analfabetismo mais altas entre pretos (10,1%), pardos (8,8%) e indígenas (16,1%) em comparação aos brancos (4,3%). O Nordeste continua a ter a maior taxa de analfabetismo (14,2%), o dobro da média nacional, contrastando com as regiões Sul e Sudeste, que apresentam taxas acima de 96%. Entre os municípios, aqueles com população menor apresentam taxas de analfabetismo significativamente mais altas em comparação com grandes cidades. A taxa de

alfabetização das pessoas indígenas foi de 85,0% em 2022, ainda abaixo da média nacional, mas com progressos em todas as regiões e faixas etárias desde 2010.

Tabela 1 Comparativo dos dados do Censo Demográfico de 2022 e de 2010

Aspecto	2010	2022
Total de pessoas com 15 anos ou mais	Não disponível	163 milhões
Pessoas alfabetizadas	Não disponível	151,5 milhões
Taxa de alfabetização	90,40%	93,00%
Taxa de analfabetismo	9,60%	7,00%
Taxa de analfabetismo por grupo etário		
- 15 a 19 anos	2,4%	1,50%
- 65 anos ou mais	29,4%	20,30%
Taxa de analfabetismo por raça/cor		
- Brancos	5,30%	4,30%
- Pretos	12,20%	10,10%
- Pardos	9,30%	8,80%
- Indígenas	23,40%	16,10%
Taxa de analfabetismo por região		
- Nordeste	19,10%	14,20%
- Sul	94,90%	Acima de 96%
- Sudeste	94,60%	Acima de 96%
Taxa de analfabetismo por tipo de município		
- Municípios com 10.001 a 20.000 habitantes	15,1%	13,60%
- Municípios com mais de 500.000 habitantes	4,3%	3,20%
Taxa de alfabetização das pessoas indígenas	77,0% (estimativa)	85,00%

Fonte: Dados elaborados pela autora com base em informações do IBGE (Censo 2010 e Censo 2022)

Paiva (1983) aponta que, após o fim das campanhas massivas de erradicação do analfabetismo na era Vargas, o período subsequente foi marcado pela mais significativa mobilização em prol da educação de adultos já vista no Brasil. Esse período foi crucial para fomentar o debate aberto de ideias, a participação política e suas implicações no campo educacional, especialmente na área que poderia mais diretamente contribuir para mudanças no cenário político, através da formação de novos eleitores.

[...] o período 1958/64 se caracteriza sobretudo pelo 'realismo em educação'. Os 'entusiastas' praticamente haviam desaparecido, com

o próprio fracasso da CEAA; os 'otimistas', predominantes entre os pedagogos e dedicados ao sistema de ensino preexistentes, deixarão lugar para que surjam novos profissionais da educação especificamente voltados para a educação de adultos e preocupados não apenas com a busca de métodos mais eficazes, mas também com as consequências políticas, sociais e econômicas de seus programas (Paiva, 1983, p. 206).

Certamente, o governo de Kubitschek foi marcado por um período de relativa liberdade de expressão e euforia nacionalista, impulsionado pelo processo de industrialização e pela política econômica do governo, que incentivou a participação dos intelectuais na formulação do "nacionalismo desenvolvimentista". No entanto, esse nacionalismo elitista da segunda metade da década de 1950 começou a mudar à medida que os anos 1960 se aproximavam.

Com esses dados em mente, os governos seguintes não negligenciaram o problema do analfabetismo. Em vez disso, passaram a promover e apoiar iniciativas educacionais, tanto por meio de ações governamentais quanto através de outras instituições, como a Igreja Católica.

Um ponto importante foi o apoio de Jânio Quadros ao Movimento de Educação de Base (MEB) durante seu breve governo. Lançado na Confederação Nacional dos Bispos em 1961, o MEB visava oferecer educação básica em áreas rurais que não haviam sido alcançadas pelas campanhas anteriores, destacando o papel do educador Paulo Freire, cujas abordagens e conhecimentos sobre a educação de adultos foram fundamentais para essas iniciativas.

Finalmente, com os movimentos voltados para a promoção da cultura popular, valorizando as expressões artísticas e culturais do povo, o combate ao preconceito torna-se mais compacto o sistema Paulo Freire – desenvolvido a partir do conceito antropológico de cultura – e a sua difusão serão de fundamental importância para formar uma nova imagem do analfabeto, como homem capaz e produtivo, responsável por grande parcela da riqueza da nação (Paiva, 1983, p. 205).

Segundo Fausto (2010),

Também no governo de João Goulart (1961 a 1964) considerou-se a educação de adultos como prioritária, mas dependente da

participação social e comunitária de outras instituições, acolhendo, desse modo, as iniciativas da União Nacional dos Estudantes com a criação do Centro de Cultura Popular (CCP), que mantinha espaços destinados a diversas manifestações culturais dos estudantes em diferentes espaços sociais. Nesse local, os estudantes e outros profissionais recebiam formação e treinamento de algumas horas para atuarem em atividades pedagógicas em igrejas, empresas ou em ambientes particulares, geralmente no turno noturno, em condições precárias. Durante o Regime Militar (1964 a 1985), houve duas iniciativas voltadas para a diminuição do analfabetismo. A primeira foi a campanha educativa para alfabetização de jovens e adultos, realizada entre 1966 e 1970, chamada Cruzada ABC – Ação Básica Cristã, criada para substituir os movimentos de educação e cultura popular ocorrido no período de 1959 a 1964. Essas políticas governamentais do período militar, promovidas pelo MEC, segundo estudos, tinham como motivação política agradar os setores sociais que apoiaram o Golpe Militar de 64, além da pretensão de neutralizar as ideias marxistas difundidas pelas campanhas anteriores (Fausto, 2010, p.222).

A segunda iniciativa política desse período foi o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), que substituiu a Cruzada ABC em 1970 e permaneceu em vigor até 1985. O MOBRAL foi fundamentado no método de alfabetização de Paulo Freire. É importante notar que a Cruzada ABC não integrou a abordagem política da alfabetização proposta por Freire. Em vez disso, a Cruzada apenas adotou a nomenclatura associada ao método de Freire, utilizando a "palavra geradora" nos manuais de alfabetização antes de ser emergida do contexto dos aprendizes.

Esse último movimento era mais uma iniciativa para diminuir os índices de analfabetismo no país, que indicavam que mais de um terço da população brasileira era iletrada. Ele vigorou por dez anos e se estendeu por todo o país. Sua terminalidade ocorreu em função de que os resultados obtidos não foram exitosos, uma vez que tinha duração de nove meses e, ao término, o aluno, não dava continuidade à vida escolar devido à falta de políticas públicas para esse público, configurando, assim, o analfabetismo funcional. Em substituição ao MOBRAL, os militares criaram a Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos (EDUCAR), em 1985, extinta em 1990 (Silva; Lima, 2017, p.63).

Nesse contexto de profundas transformações econômicas, políticas e sociais, e das crescentes demandas por uma sociedade mais justa, Paulo Freire, enquanto intelectual da educação, se envolveu ativamente na política. Ele trouxe inovações

educacionais que transformaram a compreensão da educação, especialmente no que se refere à educação para adultos.

O compromisso de Freire com a alfabetização de adultos foi evidente em sua defesa firme dessa modalidade educacional, tanto no campo político quanto intelectual. Ele via o analfabetismo como uma questão histórica no Brasil que demandava ações urgentes para seu enfrentamento.

Esse envolvimento remonta à sua trajetória acadêmica. Em sua tese "Educação e Atualidade Brasileira", apresentada em 1959 na Escola de Belas Artes de Pernambuco, Freire argumentava que "as condições de vida e as experiências existenciais do adulto analfabeto deveriam guiar as diretrizes e características dessa prática educativa" (Paiva, 1983). Esse trabalho prenunciou suas pesquisas futuras e sua abordagem para a educação de adultos, visível em toda a sua obra. Seu conhecimento sobre essa forma de educação estava alinhado com os objetivos do governo de Juscelino Kubitschek, impulsionando seu desenvolvimento de um método de alfabetização voltado para essa população.

Apesar de décadas de campanhas de alfabetização no Brasil, o analfabetismo continua a ser um problema significativo. Por isso, é essencial revisitar os escritos de Freire, cuja principal preocupação foi o analfabetismo entre adultos nas áreas urbanas e rurais. Freire ofereceu uma visão de uma educação humanizadora e desafiou a abordagem tradicional da "educação bancária", onde os alunos são vistos como receptores passivos de conhecimento. Ele propôs uma educação em que todos os participantes pudessem se envolver ativamente na construção e reconstrução do conhecimento, a partir de suas próprias experiências.

2.2 ESTRUTURA EDUCACIONAL NO BRASIL

2.2.1 A organização e a Estrutura dos Sistemas de Ensino no Brasil

No Brasil, é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996 (LDB 9.394/96), que estabelece e delinea a finalidade da educação no país, além de organizar os órgãos responsáveis e os diversos níveis e

modalidades de ensino. Esta lei também regulamenta outros aspectos do sistema educacional brasileiro, baseando-se nos princípios estabelecidos na Constituição Federal (CF).

Os órgãos responsáveis pela educação, em nível federal, são o Ministério da Educação (MEC) e o Conselho Nacional de Educação (CNE). Em nível estadual, temos a Secretaria Estadual de Educação (SEE), o Conselho Estadual de Educação (CEE), a Delegacia Regional de Educação (DRE) ou Subsecretaria de Educação. E, por fim, em nível municipal, existem a Secretaria Municipal de Educação (SME) e o Conselho Municipal de Educação (CME).

O sistema de ensino é dividido em três principais etapas: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, seguidas pela Educação Superior e Educação de Jovens e Adultos. A Educação Infantil é voltada para crianças de 0 a 5 anos e é dividida em creche e pré-escola. O Ensino Fundamental é obrigatório e abrange do 1º ao 9º ano, atendendo crianças e adolescentes de 6 a 14 anos. Já o Ensino Médio, também obrigatório, cobre do 1º ao 3º ano e é destinado a jovens de 15 a 17 anos.

Além dessas etapas, o Brasil possui a Educação Superior, que inclui cursos de graduação, pós-graduação e tecnólogos, e a Educação de Jovens e Adultos (EJA), voltada para aqueles que não completaram a educação básica na idade apropriada.

Segundo o Título IV, artigos 8º até o 20º da LDB 9.394/96, tanto as instituições públicas quanto as privadas são de responsabilidade da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

“O Título IV da LDB estabelece que a organização dos sistemas de ensino deve ocorrer em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios. A União coordena a política nacional de educação, elaborando o Plano Nacional de Educação e estabelecendo diretrizes para a educação básica e superior. Também presta assistência técnica e financeira, além de estabelecer normas e avaliar instituições de ensino. Os Estados são responsáveis por organizar e desenvolver seus sistemas de ensino e colaborar com os Municípios na oferta de ensino fundamental. Os Municípios cuidam principalmente da educação infantil e fundamental, podendo se integrar ao sistema estadual de ensino. Os sistemas de ensino são classificados em federal, estadual e

municipal, cada um com responsabilidades específicas" (BRASIL, 1996, arts. 8º-18)

O financiamento da educação é realizado por meio de fundos públicos, como o Fundeb (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica), e a gestão escolar é feita em diferentes níveis, com escolas autônomas e sistemas de ensino estaduais e municipais que implementam políticas educacionais de acordo com as necessidades locais.

Dessa forma, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) estabelece um sistema educacional integrado e colaborativo, onde cada esfera de governo desempenha um papel crucial para garantir a qualidade e a equidade na educação em todo o país.

2.2.2 A organização e a Estrutura dos Sistemas de Ensino no Brasil

Contextualizar historicamente a Educação de Jovens e Adultos (EJA) requer, em certa medida, uma análise detalhada dos aspectos históricos que mostram como programas governamentais e suas bases político-sociais estão interligados e originados de desafios e motivações populares, resultando em movimentos que transcendem o âmbito educacional.

Conforme Leite (2013), a primeira manifestação de uma educação para jovens e adultos no Brasil remonta ao período colonial, quando a escolarização surgiu em resposta ao contexto socioeconômico da época. Como colônia voltada para a exploração agrícola e a escravidão, o Brasil desenvolveu uma educação voltada para o trabalho. Inicialmente, não havia uma educação sistemática para jovens e adultos, mas sim uma instrução prática voltada para atividades manuais que atendiam às necessidades do sistema colonial. Exemplos disso são as corporações de ofício, onde mestres artesãos ensinavam ferreiros, carpinteiros e outros ofícios necessários na época.

A chegada da família real ao Brasil em 1808 trouxe mudanças ao cenário educacional, porém estas eram direcionadas principalmente à educação da aristocracia portuguesa e da elite local. A instrução voltada para jovens e adultos continuava a estar atrelada a trabalhos manuais. Em 1822, com a independência do Brasil, D. Pedro I instaurou a Assembleia Constituinte em 1823 e a primeira Constituição do Império em 1824, estabelecendo a educação primária para todos os

cidadãos. No entanto, escravos, libertos e as camadas populares permaneciam excluídos desse direito, continuando a receber instrução voltada para atividades laborais.

No final do século XIX, com a Proclamação da República e a mudança frequente de presidentes, o campo educacional para jovens e adultos passou por mudanças significativas, nem sempre positivas, devido a uma série de conflitos, crises e repressões sociais. Nesse período inicial da República, não havia um projeto educacional unificado para o país, levando muitos estados a tomarem suas próprias decisões educacionais (Leite, 2013).

Ao investigar a evolução da EJA, observamos uma produção histórica relevante, especialmente entre 1940 e 1980, o que se deve, em grande parte, à ação governamental em resposta às demandas socioeconômicas da época (Xavier, 2019). Contudo, Leite (2013) aponta que as primeiras iniciativas educacionais específicas para jovens e adultos no Brasil começaram apenas em 1930, quando o país começou a experimentar um crescimento industrial significativo. Durante o governo de Vargas (1930-1945), foram criados o Ministério da Educação e Saúde Pública e o Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio, responsáveis pela implementação de cursos técnicos e profissionalizantes para jovens e adultos. Essa medida visava atender à demanda por trabalhadores qualificados no processo de desenvolvimento nacional e industrial da época, considerando a alta taxa de analfabetismo presente na sociedade brasileira.

A educação de adultos começou a marcar sua posição na história da educação no Brasil por volta da década de 1930, quando iniciou a consolidação de um sistema público de educação elementar no país. Naquele momento, a sociedade brasileira passava por transformações associadas ao processo de industrialização e à crescente urbanização da população. O governo federal impulsionou a ampliação da educação elementar. Ele traçou diretrizes educacionais para todo país e determinou responsabilidades para os Estados e Municípios (Leite, 2013, p. 111).

Apesar de uma aparente transformação no setor educacional, ele sempre esteve vinculado aos mecanismos de exploração da força de trabalho. Até o momento, observamos que a educação para jovens e adultos estava associada à

preparação para o mercado de trabalho, ou seja, à produção de mão de obra barata. Este modelo não apresenta uma solução para a exploração laboral, mas é importante reconhecer que, mesmo dentro dessa realidade, o acesso à educação escolar, conforme os padrões da sociedade capitalista burguesa, foi, de certa forma, uma forma de reduzir o estigma do analfabetismo e oferecer a chance de conseguir um emprego. Isso é relevante, considerando que o desemprego e o analfabetismo sempre foram características marcantes dessa sociedade.

Durante o final da década de 1940, foi estabelecida uma modalidade de ensino voltada para jovens e adultos no Brasil. Segundo Paiva (2003), esse período é marcado por três iniciativas importantes: a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (1947), o Seminário Interamericano de Educação de Adultos (1949) e a Campanha Nacional de Educação Rural. Contudo, a primeira campanha foi descontinuada ainda na década de 1940 devido a críticas sobre suas práticas.

Nos anos 1950, o foco educacional se voltou para a alfabetização tanto no meio rural quanto nas áreas urbanas. Nesse contexto, surgiram iniciativas como a rádio educação em diversos estados, integradas ao Movimento de Educação de Base (MEB).

A discussão educacional nesse período visava defender princípios e influenciar as orientações pedagógicas. Movimentos de educação popular começaram a se desenvolver na década de 1960, buscando uma educação gratuita e universal, como defendido por Paiva (1983). Esses movimentos visavam a participação ativa da população adulta na vida política, promovendo novas abordagens de alfabetização. Os primeiros esforços foram liderados por movimentos sociais que ofereciam atividades culturais e de alfabetização, destacando-se o método de Paulo Freire como uma abordagem chave para combater o analfabetismo no Brasil.

Paulo Freire preconizava que, ao enorme contingente que nunca pisara o chão de uma escola, não bastaria apenas alfabetizar com métodos convencionais. Ao contrário, no processo da alfabetização, ao mesmo tempo em que se deveria fornecer aos adultos desescolarizados o instrumental da escrita, seria necessário fornecer-lhes também as ferramentas para interpretar o mundo, ou melhor, para ler o mundo (Bittar *et al.*, 2012, p. 161).

Com o término da Ditadura Militar no Brasil em 1985, a educação para jovens e adultos, com uma abordagem mais popular e libertária, começa a retomar relevância. A Educação de Jovens e Adultos (EJA) emerge no contexto de um confronto político entre as classes sociais, no qual a classe trabalhadora se opõe aos sistemas de opressão e à negação do direito à educação.

É também, e talvez, sobretudo, a partir dessa dolorosa constatação que os homens se perguntam sobre a outra viabilidade – a de sua humanização. Ambas, na raiz de sua inconclusão, os inscrevem num permanente movimento de busca. Humanização e desumanização, dentro da história [...] (Freire, 1987, p. 30).

É relevante destacar que essa modalidade educacional foi inicialmente percebida como voltada para pessoas fora da faixa etária tradicional da escola, ou simplesmente para adultos que não tinham acesso à alfabetização, com o objetivo principal de ensinar habilidades básicas como leitura e escrita. Embora a educação para adultos tenha começado com esse foco, sua estrutura evoluiu ao longo do tempo. Com as lutas por políticas públicas, o campo da educação para jovens e adultos passou a buscar garantir o direito à educação para todos, promovendo a plena cidadania.

2.3 A EDUCAÇÃO PARA O TRABALHO - HISTÓRIA

A relação entre trabalho e educação é de extrema importância na sociedade contemporânea. Essa relação envolve a interconexão entre o mundo do trabalho, que engloba as atividades profissionais e produtivas, e o sistema educacional, responsável pela formação e capacitação dos indivíduos.

Para Saviani (2008), dizer que a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos significa afirmar que ela é, ao mesmo tempo, uma exigência do e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho.

Ao analisarmos os estudos mais conhecidos referentes ao tema trabalho e educação vimos que eles valorizam as iniciativas da denominada escola-produção. Henry Ford, empresário e teórico do capitalismo industrial, no início do século XX, se antecipa a essas concepções ao questionar o ensino técnico:

A escola industrial não deve ser um compromisso entre a escola superior e a primária, mas um lugar onde se ensine às crianças a arte de ser produtivo. Se os alunos são postos a fazer coisas sem utilidades, a afazê-las para depois desfazê-las, não pode sentir interesse pelo ensino. E durante o curso fica improdutivo; as escolas, a não ser por caridade, não conseguem assegurar a subsistência dos alunos (Ford, 1964, p.280)

Segundo Davenport & Prusak (2001), nos últimos anos as organizações passaram a valorizar a experiência e o know-how de seus funcionários – isto é, seu conhecimento. Isso porque as empresas estavam perdendo milhões de dólares com a demissão ou aposentadoria de seus funcionários uma vez que levavam consigo todo o conhecimento construído. Ou seja, todo aquele conhecimento subjacente às rotinas e práticas de produção (bens/serviços) e ao relacionamento (clientes/fornecedores) da empresa. Logo, surge o desafio de criar e implantar processos que gerem, armazenem, organizem, disseminem e apliquem o conhecimento produzido e utilizado na empresa de modo sistemático, explícito, confiável e acessível à comunidade da organização. Tais processos, planejados e desenvolvidos podem oferecer uma base para a obtenção de vantagens competitivas sustentáveis pelas organizações em relação às concorrentes.

O trabalho desempenha um papel fundamental na vida das pessoas, não apenas como uma forma de subsistência, mas também como uma fonte de realização pessoal e social. Por meio do trabalho, os indivíduos podem aplicar suas habilidades, conhecimentos e competências em uma ocupação específica, contribuindo para o crescimento econômico e o desenvolvimento da sociedade como um todo.

A educação, por sua vez, desempenha um papel crucial na preparação e qualificação dos indivíduos para o trabalho. Ela proporciona o aprendizado de habilidades técnicas, conhecimentos teóricos, competências interpessoais e capacidades cognitivas necessárias para ingressar e progredir no mercado de trabalho. A educação também ajuda a desenvolver habilidades transferíveis, como pensamento crítico, resolução de problemas e trabalho em equipe, que são valorizadas em várias ocupações.

A relação entre trabalho e educação é bidirecional. Por um lado, o trabalho influencia a educação, definindo as demandas e exigências do mercado de trabalho. As mudanças nas tecnologias, nas práticas de trabalho e nas necessidades das empresas impactam os currículos e programas educacionais, direcionando-os para atender às necessidades do mundo profissional.

Por outro lado, a educação influencia o trabalho, fornecendo às pessoas as habilidades e competências necessárias para desempenhar diferentes funções no mercado de trabalho. A educação também pode influenciar a escolha de carreira e a mobilidade social, abrindo oportunidades para os indivíduos alcançarem empregos melhores e mais bem remunerados.

Além disso, a relação entre trabalho e educação também está ligada ao conceito de aprendizado ao longo da vida. Em um mundo em constante mudança e evolução, é fundamental que os indivíduos continuem aprendendo e atualizando suas habilidades ao longo de suas carreiras. A educação contínua e o desenvolvimento profissional se tornam essenciais para acompanhar as demandas do mercado de trabalho em constante transformação.

Em resumo, a relação entre trabalho e educação é essencial para o desenvolvimento individual e social. Através da educação, os indivíduos adquirem as habilidades e conhecimentos necessários para ingressar e progredir no mundo do trabalho, enquanto o trabalho influencia a educação ao moldar as demandas e necessidades do mercado de trabalho. Essa relação contínua e dinâmica é fundamental para a formação de uma sociedade mais produtiva, inovadora e equitativa.

A educação profissional no Brasil é um tema de relevância inquestionável, dada sua importância para o desenvolvimento socioeconômico do país. Ao longo das últimas décadas, observa-se um crescente reconhecimento da necessidade de investimentos e aprimoramentos nessa área, visando atender às demandas do mercado de trabalho e promover a inclusão social.

2.3.1 O Conceito de Educação Profissional

Educação Profissional é um modelo educacional centrado no desenvolvimento de competências e habilidades técnicas, destinado a suprir as

demandas do mercado de trabalho. Abrangendo cursos voltados para trabalhadores jovens e adultos, independentemente de sua escolaridade, o objetivo primordial é a qualificação e requalificação profissional. Para aqueles que estão cursando ou concluíram o ensino médio, são oferecidos cursos técnicos profissionalizantes.

No contexto brasileiro, a educação profissional assume um papel crucial na busca pela melhoria da competitividade da indústria nacional. O investimento nesse tipo de ensino é percebido como um meio para impulsionar o crescimento econômico de forma sustentável, criando oportunidades de emprego e renda para uma ampla gama de indivíduos.

Segundo dados do Mapa do Trabalho Industrial 2019-2023, elaborado pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) para orientar a oferta de cursos, estima-se que o Brasil necessitará qualificar cerca de 10,5 milhões de trabalhadores nos níveis superior, técnico, qualificação profissional e aperfeiçoamento até 2023. As áreas de maior demanda previstas incluem metalmeccânica, construção civil, logística e transporte.

A educação profissional desempenha um papel significativo na integração de jovens e adultos no mercado de trabalho. Por conseguinte, uma qualificação profissional de alta qualidade é essencial para atender às necessidades do setor produtivo e apoiar a chamada "Indústria 4.0". Nesse sentido, o SENAI lançou o programa Aprendizagem 4.0, em setembro do ano passado, visando oferecer aprendizado industrial em um formato mais digital e ágil, abrangendo as competências técnicas e socioemocionais exigidas pela nova era industrial.

Os cursos de formação profissional são disponibilizados em todas as regiões do país, buscando satisfazer uma demanda crescente por mão de obra qualificada e certificada. De acordo com o Mapa do Trabalho Industrial 2019-2023, as profissões relacionadas à tecnologia devem experimentar um aumento significativo na procura nos próximos anos.

2.3.2 A Importância da Educação Profissional

No cenário internacional, o Brasil enfrenta desafios significativos em termos de competitividade educacional. O Relatório de Competitividade Brasil 2019-2020 da Confederação Nacional da Indústria (CNI) classifica o Brasil em 13º lugar entre 17

países com economias comparáveis em termos de educação. Apesar dos investimentos públicos crescentes, o país ainda se posiciona abaixo em termos de disseminação e qualidade da educação.

Especificamente no contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), o Brasil ainda tem um longo caminho a percorrer. Apenas 9,3% dos estudantes estão matriculados em cursos profissionalizantes, de acordo com dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), enquanto em países da União Europeia essa proporção ultrapassa os 50%.

No entanto, há avanços notáveis. O Censo Escolar da Educação Básica 2019 do Inep mostrou um aumento no número de matrículas na educação profissional em relação ao ano anterior. Esses avanços são corroborados por pesquisas que demonstram um impacto positivo na renda dos profissionais que realizam cursos técnicos, bem como altas taxas de empregabilidade entre os egressos desses cursos.

Portanto, a expansão da educação profissional pode representar uma oportunidade significativa para jovens, especialmente aqueles de baixa renda, ao oferecer um caminho mais rápido para a qualificação profissional, acesso ao mercado de trabalho e até mesmo para a formação em níveis superiores de ensino. Além disso, a classe trabalhadora também busca oportunidades de estudo que possibilitem reflexões sobre o próprio trabalho e sua contribuição social, promovendo uma compreensão mais profunda das relações sociais e aumentando a permanência no ensino universitário com uma perspectiva filosófica e sociológica mais ampla.

2.3.3 Educação profissional e Tecnológica (EPT)

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) é uma modalidade educacional prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) que visa preparar os jovens para o mercado de trabalho. Abrange uma variedade de cursos, desde qualificação profissional até pós-graduação, e prevê a integração com diferentes níveis e modalidades de ensino, além das dimensões do trabalho, ciência e tecnologia.

No Brasil, a EPT teve início em 1909 com as Escolas de Aprendizes Artífices e, desde então, passou por várias transformações, culminando na criação dos

Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia em 2008. Mais recentemente, em maio de 2020, foram aprovadas novas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a EPT, visando modernizar e alinhar essa modalidade educacional com as demandas do mercado de trabalho e as transformações tecnológicas.

2.4 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NA INDÚSTRIA BRASILEIRA

2.4.1 Os primórdios da educação profissional no Brasil

No início do século XIX, apesar de a economia brasileira ainda se basear predominantemente na agro exportação, as medidas adotadas por D. João VI, como a abertura dos portos da colônia, a permissão para o comércio internacional e a autorização para a instalação de estabelecimentos industriais no Brasil, marcaram o início da industrialização e o estabelecimento do ensino técnico no país. No entanto, esse impulso inicial não foi suficiente para promover uma expansão significativa da indústria ao longo do século XIX.

O desenvolvimento da industrialização no Brasil foi lento, e o ensino profissional também avançou de forma limitada. As poucas instituições dedicadas ao ensino técnico que surgiram no período tinham mais o objetivo de atender órfãos, desvalidos e pessoas em situação de vulnerabilidade, ao invés de preparar os alunos para a nascente indústria. Além disso, a persistência do trabalho escravo desempenhou um papel importante na desaceleração da industrialização e na limitada oferta de educação profissional. A necessidade de capital e de mão de obra para a agricultura também contribuiu para o atraso no crescimento da indústria.

Durante o século XIX, à medida que foram criadas algumas condições para a expansão industrial no Brasil, surgiram as primeiras preocupações com o ensino dos ofícios. O “Colégio das Fábricas” foi a primeira instituição de ensino profissional criada, em 1809 no Rio de Janeiro, com a finalidade de abrigar os órfãos da Casa Pia de Lisboa, que vieram na frota que transportou a família real e sua comitiva para o Brasil. Os órfãos aprendiam diversos ofícios com artífices que vieram na mesma frota. O Colégio das Fábricas tornou-

se referência para outros colégios que foram instalados. O padrão foi começar com o ensino de ofícios, em geral fora do estabelecimento (no cais, no hospital, nos arsenais militares ou de marinha). Mais tarde, o ensino das “primeiras letras” foi acrescido e, em seguida, todo o ensino primário (Cunha, 2000d, p. 91).

Após proclamada a Independência do Brasil, a Constituição outorgada em 1824 aboliu a aprendizagem feita à "sombra das Bandeiras de Ofícios, em pequenas oficinas particulares, sob a tirania dos mestres" (FONSECA, 1986, p.137). Porém, nada foi realizado em substituição à antiga forma de organização da aprendizagem de ofícios.

O Imperial Colégio de D. Pedro II foi fundado em 1837, no Rio de Janeiro, com a finalidade de disseminar o ensino secundário de caráter humanístico e literário, que se tornou padrão para o ensino secundário das demais escolas secundárias do país. O surgimento do Colégio D. Pedro II representava mais uma vitória da educação baseada no conhecimento geral da cultura humanística e literária sobre a pouca atenção à educação profissional. Fonseca (1986) observa que:

(...) continuava a pairar o conceito de serem as profissões liberais mais nobres e as atividades manuais destinadas àqueles que fossem menos dotados de inteligência e de fortuna e, em consequência, ensino de ofícios a ser olhado com olhos de menosprezo. E sobre os pais inteiro firmou-se principalmente o prestígio do bacharel. [...] Essa mentalidade, essa influência, esse respeito às profissões liberais projetar-se-iam no espaço e no tempo, alastrando-se por todo o território nacional e chegando até aos nossos dias. O processo de transformação das relações de produção na segunda metade do século XIX, decorrente da lenta extinção da escravidão, da substituição do trabalho servil pelo livre assalariado mediante a importação de trabalhadores europeus, do desenvolvimento econômico e social produzido pelo significativo crescimento da produção cafeeira, cujos resultados excedentes permitiram a realização de investimentos em outras atividades industriais, ampliou a preocupação de muitos empresários e intelectuais com a educação do povo, com o objetivo de estabelecer uma nova ordem social e formar o trabalhador de acordo com as necessidades das indústrias em expansão. Na área da educação profissional, as primeiras realizações foram de grupos sociais assistencialistas do Rio de Janeiro e de São Paulo, que criaram instituições com a finalidade de promover a escola popular e profissional (Fonseca 1986, p. 142).

Assim, em 1873, foi criada a Sociedade Propagadora da Instrução Popular por um grupo de representantes da sociedade paulista, tendo como objetivo fornecer os conhecimentos indispensáveis ao cidadão e ao operário. A instrução popular passava a ser vista como uma vacina civilizadora. Em 1882, a escola passou a ter o nome de "Liceu de Artes e Ofícios de S. Paulo". No Liceu, o aluno era admitido na oficina como aprendiz para receber noções gerais sobre a tecnologia correspondente à especialização escolhida. O aprendiz era colocado ao lado de um operário adulto, na função de auxiliar, na expectativa de se tornar um artífice efetivo. Recebia, de início, um pequeno salário, que aumentava até alcançar o de um trabalhador comum. As oficinas foram montadas como verdadeiros estabelecimentos industriais, com a contabilidade organizada à sua imagem. Para evitar resultados financeiros negativos, procurava-se produzir mercadorias vendáveis, assim como aceitar encomendas remuneradoras.

Em 1909, o Governo Federal deu início ao ensino profissionalizante oficial, com a criação de dezenove Escolas de Aprendizes Artífices nos Estados. Estas escolas foram criadas com as mesmas características dos Liceus de Artes e Ofícios, onde os alunos aprendiam seus ofícios junto a um mestre e recebiam parte dos resultados das vendas dos produtos produzidos durante as aulas. Apesar do avanço que representou a criação dessas escolas, o decreto não deixou de revelar o ranço de colonialismo ao identificar como alunos preferenciais os "filhos dos desfavorecidos da fortuna" (Fonseca, 1986)

A finalidade educacional das Escolas de Aprendizes Artífices era a formação de operários e contramestres, por meio de ensino prático e conhecimentos técnicos necessários para os menores aprenderem um ofício em oficinas de trabalho manual ou mecânico. Além dessa finalidade, havia o objetivo de introduzir ideias que:

[...] proclamavam ser a generalização desse tipo de ensino para os trabalhadores livres condição de: a) imprimir neles a motivação para o trabalho; b) evitar o desenvolvimentos de ideias contrárias à ordem política, que estava sendo contestada na Europa; c) propiciar a instalação de fábricas que se beneficiariam da existência de uma oferta de força de trabalho qualificada,

motivada e ordeira; e d) favorecer os próprios trabalhadores, que passariam a receber salários mais elevados (Cunha, 2000b, p. 4).

Os trabalhadores imigrantes chegavam ao Brasil com algum tipo de qualificação, o que lhes conferia vantagens em relação aos trabalhadores nativos. No entanto, devido à maior conscientização de seus direitos e à organização na luta por melhores salários e condições de trabalho, eles representavam um desafio para a elite dirigente da época no controle da força de trabalho. Diante do crescimento do movimento operário, a elite dirigente passou a defender a necessidade urgente de formação humana e qualificação para o trabalho dos trabalhadores nativos, por meio da intervenção do governo, como estratégia para diminuir o poder de mobilização dos trabalhadores imigrantes.

A expansão da industrialização no Estado de São Paulo, no início do século XX, criou uma realidade econômico-social oriunda das novas relações de produção, que motivaram os debates sobre a necessidade de dar educação para o povo, e de uma intensa mobilização dos dirigentes e elites intelectuais em torno da reforma e da expansão do sistema educacional vigente (Moraes, 2001, p.30).

A exigência de trabalho qualificado devido às demandas das novas indústrias, que utilizavam tecnologia importada, levou o Governo do Estado de São Paulo, em 1911, a criar duas Escolas Profissionais na capital, uma masculina e outra feminina. No interior do Estado, foram inauguradas outras duas escolas: a Escola Profissional de Amparo e a Escola Profissional de Jacaréí. Após a criação dessas quatro escolas profissionais, o governo estadual decidiu continuar expandindo o ensino profissional para o interior do Estado com a inauguração de outros estabelecimentos em várias cidades. Nos primeiros estabelecimentos paulistas de ensino profissional, os cursos tinham a duração de três anos, com atividades práticas na oficina e aulas de matemática e noções de desenho. Desta forma, pretendiam fornecer instrução prática aos jovens que os habilitasse rapidamente ao trabalho nas oficinas e fábricas, sem grandes preocupações em dar conhecimentos teóricos. Esta situação mudou a partir do Decreto 1.711, de 27 de dezembro de 1919, quando o governo estadual

introduziu nas escolas profissionais o ensino de Português, Geografia, História do Brasil e Instrução Moral e Cívica.

Fonseca (1986) ressalta que

A reação contra a cultura geral introduzida paralelamente à aprendizagem de ofícios foi muito forte. Não se concebia, ainda, a necessidade de aliar o trabalho das mãos ao desenvolvimento do intelecto, aliança que representa, sem dúvida, a solução mais equilibrada entre os processos de educação. Por isso, voltou atrás o governo, relegando para mais tarde o ensino de Geografia e História e fazendo funcionar apenas, como novidade, as aulas de Português (Fonseca, 1986, p. 88).

O sistema de educação técnica adotado combinava o ensino teórico e prático em oficinas para a formação do operário completo. Além da educação completa, visava-se à educação integral do trabalhador, evitando-se a especialização dentro do mesmo ofício. "O sistema de educação integral tinha a vantagem de possibilitar ao egresso aperfeiçoar-se em qualquer ramo de seu ofício e, em caso de necessidade, deslocar-se sem dificuldades de um para outro ramo da sua profissão" (Moraes, 1990, p. 222).

Na década de 1920, em São Paulo, um grupo de jovens industriais, engenheiros, médicos, educadores e jornalistas passaram a realizar debates e experiências em torno da organização racional do trabalho e do controle dos trabalhadores, com base em soluções orientadas pelos princípios do taylorismo. Eles acreditavam que o fator problemático da produção industrial era "a carência de elementos humanos suficientemente instruídos e capacitados das suas vantagens" ou "as principais dificuldades encontradas na organização da indústria nacional foram a seleção e o preparo da mão-de-obra" (Antonacci, 1993, p. 62).

Entre os entusiastas da racionalização, tiveram papel proeminente o empresário e engenheiro Roberto Simonsen, o engenheiro educador Roberto Mange e o educador Lourenço Filho, que deram significativas contribuições para o processo de introdução dos princípios tayloristas no Brasil. Como estudioso da racionalização e empresário preocupado com o aumento da produtividade nas atividades industriais, Roberto Simonsen tinha o controle social como uma das grandes prioridades, especialmente após a greve geral de

1917. Defendia a necessidade de os industriais terem outra visão de industrialização, que superasse as relações de produção arcaicas que muitos insistiam em manter (Weinstein, 2000, p. 36).

Como professor de mecânica da Escola Politécnica, Roberto Mange defendia a utilização de métodos científicos de treinamento para o trabalho e condenava o método tradicional de aprendizagem por ser realizado ao acaso e de forma empírica. Em 1923, Roberto Mange teve a oportunidade de implementar seu projeto de capacitação profissional no curso de mecânica prática criado pelo Liceu de Artes e Ofícios. Assessorado por médicos e higienistas do Instituto de Higiene, introduziu os métodos de seleção psicofisiológicos no treinamento profissional. "A partir de 1925, o curso de mecânica foi transformado em Escola Profissional de Mecânica, com projeto de Roberto Mange, que deu continuidade às experiências de aplicação dos princípios tayloristas na formação dos trabalhadores" (Antonacci, 1993, p. 64).

O autor ressalta ainda que

Esta primeira experiência de ensino técnico-industrial nos moldes da Organização Científica do Trabalho foi determinante para o desenvolvimento do ensino profissional no Brasil. Para Mange, as novas práticas de ensino profissional permitiam, por um lado, articular-se com as lutas sociais, como estratégias desenvolvidas diante das resistências operárias e perante o avanço de suas conquistas sociais, respondendo a anseios e reivindicações em torno de educação, emprego, formação técnica, melhoria das condições de trabalho e de remuneração. Por outro lado, a racionalização das atividades humanas associada ao uso da Fisiologia e da Psicotécnica visava ter o "The right men in the right place", com vista a obter o máximo de produtividade (Antonacci, 1993, p. 65).

O discurso científico, orientador da adaptação do homem à máquina, estabelecia novas relações no processo de trabalho e justificava as práticas educacionais defendidas por Mange. "As máquinas, na sua maioria, possuem certa periodicidade de movimentos que deve formar com o ritmo específico do mecânico um conjunto harmônico. Daí resultarem, de um lado, condições especiais de construção das máquinas [...] e, de outro lado, educação das aptidões do mecânico que deve acompanhar e se incorporar à periodicidade de movimentos da máquina" (Mange, 1925 *apud* Antonacci, 1993, p. 67).

Como forma de sujeição dos trabalhadores e de obtenção do homem certo para o lugar certo, foram introduzidos os testes de seleção ou provas psicotécnicas com a finalidade de classificação dos colaboradores em formação de acordo com as aptidões requeridas pelo sistema, controlando e avaliando sua educação conforme o tipo de trabalho-tarefa. Neste sentido, coube a Roberto Magne promover o treinamento dos trabalhadores com base na "repartição especialização do trabalho, de acordo com o sistema Taylor", enquanto os demais técnicos compuseram os testes psicotécnicos aplicados na seleção dos trabalhadores.

Os participantes do grupo defensor da racionalização na organização do trabalho promoveram alguns inquéritos em meados da década de 1920, como o realizado pelo educador Lourenço Filho, intitulado: "Um Inquérito sob o que os moços leem", com o objetivo de investigar os hábitos de leitura de alunos de escolas paulistas. Na mesma linha, o educador Fernando de Azevedo promoveu o "Inquérito sobre Instrução Pública em São Paulo", realizado em 1926, por encomenda do Jornal O Estado de S. Paulo, para promover direcionadas transformações nas práticas pedagógicas e na organização escolar (Antonacci, 1993, p. 72).

Os responsáveis pelas atividades desenvolvidas em torno da instrução racional e do movimento pela administração científica se organizaram no projeto de criação em 1931 do "Instituto de Organização Racional do Trabalho – IDORT", com o patrocínio da Associação Comercial e da Federação das Indústrias de São Paulo. A partir da experiência acumulada com a EPM e a SESP, Roberto Magne elaborou um plano para organizar o Centro Ferroviário de Ensino e Seleção Profissional (CFESP), que foi criado em 1934 por decreto estadual, e constituído pelas ferrovias e pelo Governo do Estado de São Paulo. O CFESP prestava serviços de seleção de pessoal, de assistência técnica e coordenação da aprendizagem sistemática nas escolas profissionais existentes junto às oficinas gerais, em diversos pontos do Estado. Para uso comum, valia-se das instalações do SESP em Sorocaba e em São Paulo.

Em 1942, existiam 16 escolas profissionais nas ferrovias paulistas, todas ligadas ao Centro. O CFESP distinguia-se das outras escolas de aprendizagem de ofício, por serem seus alunos selecionados (em geral filhos de ferroviários) e formados com o objetivo específico para o trabalho nas estradas de ferro. O centro tinha um método de formação de operários, as séries metódicas que eram utilizadas

na Escola Profissional de Mecânica no Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo e no SESP. Nas outras escolas de aprendizagem de ofício, o ensino se dava distante das empresas, sem atender às demandas do avanço técnico verificado nas indústrias da época. Os alunos atendidos por essas escolas, em geral, eram órfãos, desvalidos, cumprindo assim a função assistencialista atribuída a essas escolas. "Elas utilizavam o método de ensino artesanal, de forma empírica, que se processava por meio da prática do aluno junto com o mestre" (Cunha, 2000c).

O avanço na aplicação da Organização Científica do Trabalho no ensino técnico provocou, ao longo da década de 1920, o debate sobre a qualificação do trabalhador, contrapondo duas posições. Uma representada pelos defensores da formação integral do operário, liderada por Aprígio Gonzaga, Diretor do Ensino Profissional no Estado, que era radicalmente contra a especialização da formação profissional. A outra, dos liberais reformadores e dos educadores da renovação educacional, liderada por Roberto Magne, que defendia a racionalização da educação, em especial a profissional com o objetivo de garantir a qualificação no menor tempo, em número e tipo de trabalhadores requisitados pelas indústrias (Moraes, 1990, p. 229).

No início da década de 1930, a hegemonia dos liberais reformadores e dos educadores da renovação educacional possibilitou que as contribuições de Roberto Magne fossem introduzidas na rede pública de ensino profissional através do Código de Educação implantado por Fernando de Azevedo em 1933. Para Moraes (1990), o Código concretizava a proposta dos reformadores para a carreira do magistério ao promover a substituição dos "antigos mestres", geralmente de origem estrangeira e formados empiricamente nas oficinas e, por isso mesmo, portadores de graves vícios técnicos e de valores perniciosos, por novos mestres "cientificamente preparados", dentro dos preceitos pedagógicos modernos, que exerceriam benéfica influência sobre seus futuros alunos (Moraes, 1990, p. 228).

O Código expressava, também, a superação da defesa da educação integral do operário por uma nova realidade imposta às escolas profissionalizantes, de forma a atender à demanda das fábricas por operários qualificados e em quantidade. O acelerado processo de industrialização de São Paulo e as transformações nas relações de produção foram determinantes nas mudanças do projeto pedagógico

das escolas profissionais paulistas, de tal forma que o programa de formação integral do trabalhador foi superado, passando a ser predominante a qualificação especializada de alunos selecionados por critérios científicos, bem como o requisito de contratação de professores qualificados para o ensino profissional. Estando consolidado o novo processo de ensino-técnico conduzido no CFESP, a aprendizagem sistemática de ofício foi generalizada em nível nacional, influenciando, no início da década de 1940, as reformas educacionais que reorganizaram o sistema educacional brasileiro (Cunha, 2000c, p.89).

A expansão do processo de industrialização na década de 1940, devido à fase de intensificação da substituição de importação de mercadorias, fez com que a grande indústria absorvesse um significativo contingente de operários qualificados para operar, dar manutenção e reparar os equipamentos, assim como em quantidades menores os "[...] técnicos e pessoal administrativo, com escolaridade secundária ou superior, que se encarrega de tarefas de planejamento e controle" (Singer, 1988, p. 60).

Este contexto de demanda por mão-de-obra qualificada levou o governo a aprovar a Lei Orgânica do Ensino Industrial em 1942, criando assim as bases para a organização de um "sistema de ensino profissional para a indústria, articulando e organizando o funcionamento das escolas de aprendizes artífices" (Kuenzer, 1987, p. 7).

Em vista da falta de recursos públicos para promover a expansão do ensino técnico-industrial, o Governo do Estado Novo transferiu para o setor privado a responsabilidade pela formação profissional das "classes menos favorecidas". Por meio do Decreto-lei 40.048, de 22 de janeiro de 1942, foi criado o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial –SENAI, marcando o início e a oficialização da transferência para o setor privado da responsabilidade pela formação e qualificação da mão-de-obra necessária para a expansão da industrialização (Cunha, 2000c, p.47).

No Brasil, no que diz respeito às modalidades de educação para o trabalho não vinculadas aos sistemas públicos de ensino, consolidou-se historicamente o monopólio do ensino profissional pelo empresariado. O Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai), instituição criada há 58 anos, constitui, hoje, ao

lado do treinamento nas empresas, a principal opção nacional para trabalhadores jovens e adultos empregados.

2.4.2 História da Educação na Indústria na Bahia

A história da educação na indústria na Bahia, assim como em outras partes do Brasil, é marcada por um desenvolvimento gradual ao longo dos anos, à medida que a indústria na região se expandiu. A educação industrial na Bahia teve início no século XIX, com a criação de escolas técnicas voltadas para a formação de mão de obra qualificada para o desenvolvimento da economia cafeeira e açucareira.

Em 1909, foi fundada a Escola de Aprendizes Artífices da Bahia, que oferecia cursos de mecânica, eletricidade, marcenaria, carpintaria, serralheria e alfaiataria. Essa escola foi a precursora do atual Instituto Federal da Bahia (IFBA), que é uma instituição de ensino superior, médio e profissionalizante.

Na década de 1950, houve uma renovação pedagógica na educação baiana, liderada por Anísio Teixeira, que criou o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, mais conhecido como Escola Parque. Essa escola era pública e de qualidade, e tinha como objetivo integrar o ensino com as atividades culturais, artísticas e recreativas.

A Revolução Industrial, ocorrida entre os séculos XVIII e XIX na Europa, também influenciou a educação na Bahia, pois aumentou a demanda por trabalhadores qualificados para operar as máquinas nas fábricas. Assim, ampliou-se a oferta de escolas para as classes mais baixas, visando atender aos interesses do capitalismo industrial.

Nesse sentido, nos primeiros anos da industrialização, a educação dos trabalhadores muitas vezes era informal. Os próprios operários ou suas famílias podiam fornecer algum nível de instrução básica, mas geralmente havia uma falta de acesso à educação formal.

Com o crescimento da indústria e o aumento da força de trabalho, os trabalhadores começaram a se organizar em sindicatos e movimentos trabalhistas, pressionando por melhores condições de trabalho, incluindo a demanda por programas de educação e treinamento.

Ao longo do século XX, à medida que a indústria se modernizava, surgiram escolas técnicas e profissionalizantes na Bahia. Essas instituições visavam fornecer treinamento específico para atender às necessidades da indústria local, permitindo que os trabalhadores adquirissem habilidades específicas para o setor industrial.

Muitas empresas estabeleceram parcerias com instituições de ensino para oferecer programas de treinamento e desenvolvimento para seus funcionários. Isso incluiu cursos de capacitação em tecnologias específicas e programas de qualificação profissional. À medida que a indústria se sofisticava, a necessidade de profissionais altamente qualificados crescia. Universidades e faculdades na Bahia começaram a oferecer cursos de graduação e pós-graduação relacionados à indústria, como engenharia e administração.

A educação na indústria na Bahia também incluiu programas de educação continuada, nos quais os trabalhadores podiam aprimorar suas habilidades ao longo de suas carreiras. Isso se tornou especialmente importante à medida que as tecnologias e as demandas da indústria evoluíam.

Hoje, a Bahia tem uma indústria diversificada, que abrange setores como petroquímica, automobilística, alimentos e bebidas, entre outros. A educação na indústria continua a desempenhar um papel fundamental na capacitação da força de trabalho local para atender às necessidades do mercado industrial em constante mudança. É importante ressaltar que a história da educação na indústria é uma narrativa em constante evolução, moldada pelas mudanças na economia e nas demandas da indústria ao longo do tempo.

Quadro 2 Educação formal, Não formal e Informal

Educação Formal	Educação Não formal	Educação Informal
Ocorre em instituições específicas, como escolas, faculdades e universidades. Possui um currículo formal e estruturado, definido por autoridades educacionais, com disciplinas específicas e avaliações formais.	Ocorre em ambientes menos estruturados e institucionalizados, como oficinas, cursos comunitários, <i>workshops</i> e programas de treinamento no local de trabalho. Pode ter um currículo mais adaptável, muitas vezes baseado nas necessidades do grupo ou indivíduo participante.	Ocorre em situações do dia a dia, através de experiências não estruturadas, interações sociais e observação. Não segue um currículo formal, pois é baseada em oportunidades de aprendizado no ambiente natural.

Fonte: A autora, 2023

Na obra "Educação não formal na Pedagogia social" de Gohn (2006b, p. 7), o autor procura estabelecer definições fundamentais que distinguem duas modalidades de ensino, destacando as finalidades específicas de cada uma e delineando distintamente os papéis envolvidos em cada uma delas:

Na educação formal, entre outros objetivos destacam-se os relativos ao ensino e aprendizagem de conteúdos historicamente sistematizados, normalizados por leis, dentre os quais se destacam o de formar o indivíduo como um cidadão ativo, desenvolver habilidades e competências várias, desenvolver a criatividade, percepção, motricidade, etc. A educação informal socializa os indivíduos, desenvolve hábitos, atitudes, comportamentos, modos de pensar e de se expressar no uso da linguagem, segundo valores e crenças de grupos que se frequenta ou que pertence por herança, desde o nascimento Trata-se do processo de socialização dos indivíduos (Gohn, 2006b, p. 7).

No entanto, há também outras maneiras de assimilar o conhecimento, de educar, de aprender e de ensinar. Conforme Bianconi e Caruso (2005, p. 01):

[...] são classificadas na literatura como: educação formal, educação não formal e educação informal. A educação formal pode ser resumida como aquela que está presente no ensino escolar institucionalizado, cronologicamente gradual e hierarquicamente estruturado, e a informal como aquela na qual qualquer pessoa adquire e acumula conhecimentos, através de experiência diária em casa, no trabalho e no lazer. A educação não formal, porém, define-se como qualquer tentativa educacional organizada e sistemática que, normalmente, se realiza fora dos quadros do sistema formal de ensino.

No entanto, é preciso reconhecer que todas as formas de educação desempenham papéis essenciais na formação dos indivíduos, complementando-se de maneira a proporcionar uma experiência de aprendizado e desenvolvimento humano.

2.4.3 Conceituação sobre Qualificação e Capacitação Profissional

A qualificação profissional (QP) pode ser definida como o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes que habilitam o trabalhador para o exercício de uma ocupação ou profissão. A QP pode ser adquirida por meio da educação

formal, da educação não formal ou da experiência prática. Ela é dinâmica e depende das demandas do mercado de trabalho, que podem variar conforme o setor, a região, a tecnologia e a conjuntura econômica.

A capacitação profissional é a ação de tornar capaz; refere-se à capacidade do colaborador de colocar em prática seus conhecimentos e habilidades. Já o treinamento é o processo que torna alguém capaz de desenvolver algo, através de orientação ou instrução.

É importante definir com maior abrangência a diferença entre capacitação, qualificação e treinamento. A capacitação tem como objetivo principal o desenvolvimento de habilidades, conhecimentos e competências que permitem a um indivíduo ou grupo realizar tarefas específicas. Ela geralmente abrange um conjunto amplo de habilidades, incluindo aspectos técnicos, comportamentais e cognitivos. Capacitar alguém envolve prepará-lo para enfrentar diversas situações no ambiente de trabalho, fornecendo um conjunto completo de habilidades para desempenhar funções específicas ou variadas.

Isso pode incluir a aquisição de conhecimento técnico sobre um determinado assunto, seja de forma teórica ou prática, para operações, desenvolvimento ou produção de bens e serviços. Um exemplo é um operador treinado para manusear equipamentos, adquirindo a qualificação necessária para executar essas tarefas de acordo com as exigências do mercado.

De acordo com Chiavenato (2009, p. 389), o treinamento é o processo educacional focado no curto prazo e aplicado de maneira sistemática e organizada através do qual as pessoas aprendem conhecimento, habilidades e competências em função de objetivos definidos. Nesse sentido, o treinamento é mais específico e focado em aspectos práticos e imediatos, visando melhorar a eficiência e a eficácia no desempenho de tarefas específicas, a fim de alcançar diversos objetivos na empresa.

Durante os anos 1950, 1960 e 1970, grandes e pequenas empresas estabeleceram cursos para ensinar os seus profissionais a desempenhar melhor a sua atividade. Essas infraestruturas educacionais dentro das corporações, proliferaram nos Estados Unidos, e tornaram-se as bases do que hoje se conhece por universidades corporativas, institutos ou colégios. O objetivo era, na maioria dos casos, manter os profissionais a par dos

desenvolvimentos técnicos ou, ainda, antecipar-se a eles (Price & Beaver, 2001, p.190).

Essa necessidade reflete na crescente demanda das empresas em manter seus profissionais atualizados com os avanços técnicos. A proposta, em grande parte, é não apenas acompanhar, mas também antecipar-se às mudanças, proporcionando um ambiente educacional interno que impulse o desempenho e a expertise dos colaboradores. Esse movimento histórico reflete a importância contínua atribuída à educação corporativa como ferramenta estratégica para o desenvolvimento profissional e a inovação nas organizações.

Quanto à qualificação, ela é necessária para aprimorar o conhecimento técnico em um assunto específico de uma área do conhecimento, onde o profissional já possui conhecimento, visando adquirir novas habilidades em sua atividade ocupacional atual, o que resulta em autonomia e autossuficiência. Por outro lado, a capacitação vai além; é um processo fundamental no desenvolvimento e aprimoramento das habilidades e conhecimentos necessários para o desempenho eficaz em um ambiente de trabalho.

No cenário competitivo atual, as demandas do mercado de trabalho estão em constante evolução, impulsionadas por avanços tecnológicos, mudanças nas práticas comerciais e novas tendências em diversas áreas. Diante desse contexto dinâmico, a capacitação profissional torna-se essencial para que os indivíduos se mantenham atualizados e se destaquem em suas respectivas carreiras.

A formação profissional pode ocorrer por meio de diversos métodos, como cursos presenciais ou online, *workshops*, seminários, treinamentos específicos e programas de educação continuada. Esses recursos oferecem oportunidades para aquisição de novos conhecimentos, desenvolvimento de habilidades técnicas e comportamentais, bem como aprimoramento da capacidade de adaptação às mudanças.

Além de fortalecer competências técnicas, a capacitação profissional também desempenha um papel crucial no desenvolvimento de habilidades interpessoais, comunicação eficaz e liderança. Profissionais capacitados não apenas dominam as técnicas necessárias para suas funções, mas também são capazes de trabalhar em

equipe, resolver problemas complexos e se adaptar a novos contextos com facilidade.

As organizações modernas reconhecem a importância de investir na capacitação de seus colaboradores como uma estratégia para promover a inovação, melhorar a qualidade dos serviços prestados e aumentar a produtividade. Além disso, ao oferecer oportunidades de desenvolvimento profissional, as empresas demonstram seu compromisso com o crescimento e a satisfação de seus funcionários, contribuindo para a retenção de talentos.

A capacitação profissional não é um evento isolado, mas sim um processo contínuo ao longo da carreira. A busca constante por atualização e aprendizado é um diferencial para profissionais que buscam se manter relevantes em um mundo empresarial em constante transformação. Assim, a capacitação profissional não apenas beneficia o indivíduo, mas também as organizações e a sociedade como um todo, ao impulsionar o desenvolvimento econômico e promover a excelência no ambiente de trabalho.

2.4.4 Treinamento e Desenvolvimento (T&D) e Educação Corporativa (EC)

O treinamento e desenvolvimento (T&D) é uma área essencial da gestão de pessoas, preocupada com o planejamento, execução e avaliação das ações educacionais destinadas aos trabalhadores das organizações. Seu objetivo é capacitar os colaboradores para o desempenho atual e futuro de suas funções, além de promover seu crescimento pessoal e profissional. O T&D abrange uma variedade de modalidades de ensino-aprendizagem, como cursos presenciais ou a distância, palestras, *workshops*, seminários, entre outros.

Por outro lado, a educação corporativa (EC) é um sistema de formação de pessoas baseado na gestão de competências, com o intuito de desenvolver nos colaboradores as habilidades consideradas essenciais para alcançar as estratégias de negócio da empresa. Essa abordagem promove um processo de aprendizagem contínuo e ativo, alinhado aos propósitos, valores, objetivos e metas organizacionais.

Na prática, todas as empresas realizam alguma forma de treinamento ou desenvolvimento de seus colaboradores, seja por meio de cursos formais,

programas de capacitação interna, coaching, mentoring ou outras iniciativas de aprendizagem. A educação corporativa é uma abordagem mais abrangente, voltada para a formação holística dos colaboradores em linha com os objetivos estratégicos da empresa.

Segundo Cordão & Morais (2017)

Desde as fazendas com pessoas escravizadas da época colonial, ou mesmo do Brasil Império, até os dias atuais, sempre foi necessário que os trabalhadores aprendessem a realizar suas atividades de acordo com as práticas para a produção ou requeridas pelos seus respectivos empregadores (Cordão & Morais, 2017, p.28).

Os autores destacam que os locais de trabalho, como as oficinas artesanais, possuíam métodos organizados para o treinamento e desenvolvimento dos trabalhadores, com uma hierarquia clara para a progressão na carreira, desde aprendiz até oficial e mestre.

Um exemplo significativo de educação corporativa e um símbolo dessa modalidade de aprendizagem foram as escolas ferroviárias. Essas escolas foram pioneiras nos programas de educação profissional baseados em séries metódicas. Desde o início, a educação promovida pelo Senai e pelo Senac tornou-se um modelo de educação corporativa, com destaque para a Aprendizagem Metódica no Próprio Emprego (Ampe).

Atualmente, as diretrizes de qualificação, capacitação e treinamento estão passando por mudanças significativas para se tornarem mais realistas. A formação profissional contemporânea precisa ir além do simples domínio de habilidades técnicas; ela deve capacitar os trabalhadores a pensar criticamente, a aprender continuamente e a adaptar-se às mudanças. Essa abordagem permite uma maior participação dos colaboradores, ampliando suas perspectivas e reconstruindo seus conhecimentos e experiências. Segundo Nonaka e Takeuchi (1997), essa abordagem proporciona à empresa uma vantagem competitiva em termos de força de trabalho. Não há motivos para separar a aprendizagem da educação, uma vez que a aprendizagem é considerada parte integrante do processo educativo.

Nas palavras de Makian (1987),

temos encontrado, frequentemente, posições muito extremadas, de ambos os lados; educadores subestimando profissionais de

treinamento e estes se esforçando para garantir a identidade de seu trabalho, 'vacinando-se' contra os males da educação institucionalizada, da individualização do ensino e da diretividade da educação (Makian, 1987, p.62).

A polarização e as posições extremadas mencionadas por Makian são, em parte, uma consequência da falta de um conceito unificado de formação, o que leva a debates e esforços para preservar identidades e práticas distintas dentro do campo da educação. A falta de consenso sobre o conceito de formação pode ser observada no quadro abaixo.

Quadro 3 Conceitos de treinamento

Autor	Data	Conceito
Oatley in Hamblin	1977	Treinamento é qualquer atividade que procura, deliberadamente, melhorar a habilidade de uma pessoa no desempenho de uma tarefa (p.19).
Hesseling in Hamblin	1978	Treinamento é uma sequência de experiências ou oportunidades destinadas a modificar o comportamento para atingir um objetivo declarado (p.18)
Hamblin	1978	Treinamento abrange qualquer tipo de experiência destinada a facilitar um ensino que será útil no desempenho de um cargo atual ou futuro (p.15).
Ferreira	1979	Treinamento dentro de uma empresa poderá objetivar tanto a preparação do elemento humano para o desenvolvimento de atividades que virá a executar como desenvolvimento de suas potencialidades para o desempenho das que já executa (p.219). melhor
Toledo	1986	Treinamento na empresa é ação de formação e capacitação de mão-de-obra, desenvolvida pela própria organização com vistas a suprir suas necessidades. (p.88)
Macian	1987	Treinamento é, assim, uma forma de educação. Sua característica essencial consiste em educar para o trabalho (p.9).
Leite	1994	O treinamento é parente próximo do embrutecimento, do adestramento. O desenvolvimento aparece como o instrumento privilegiado de ação da administração de Recursos Humanos. Em razão da possibilidade que encerra de efetivo exercício dos valores mais elevados do homem e isso, como é evidente, sem prejuízo muito ao contrário, dos interesses de produção sticto sensu das empresas.

Fonte: Bonfim, 1995.

Em uma breve análise dos dados do quadro acima, é possível constatar que, devido às diferentes ideologias e concepções, torna-se muito difícil ter um entendimento quanto à questão de treinamento e capacitação.

Para fins deste estudo, foi considerada capacitação como "meio de fornecer conhecimentos, consciência, autocrítica e capacidade de reelaboração, visando o

preparo da pessoa dentro ou fora do ambiente de trabalho". Esta abordagem encontra-se muito próxima à visão de treinamento como uma forma de educação defendida por Makian (1987): o treinamento como educação para o trabalho. Para Saviani (1998, p.165) o trabalho foi, é e continuará sendo o princípio educativo do sistema de ensino em seu conjunto. Determinou o surgimento do sistema de ensino sobre a base da escola primária, o seu desenvolvimento e diversificação e tende a determinar, no contexto das tecnologias avançadas, a sua unificação". Logo educação é, basicamente, uma contínua reconstrução de nossa experiência pessoal. Na verdade, essa reconstrução é caracterizada pela observação e prática do dia a dia de nossa vida.

2.4.5 Andragogia – A arte de ensinar adultos

Entendida como “ensino para adultos”, a definição é creditada a Malcolm Knowles, na década de 1970. A andragogia (do grego: andros - adulto e gogos - educar) conforme Carvalho *et al* (2010), é a ciência que estuda como os adultos aprendem, buscando compreender o adulto considerando os aspectos psicológicos, biológicos e sociais tendo alguns pressupostos semelhantes aos de modelos pedagógicos transformadores Bellan (2005) em contraposição à pedagogia, que se refere à educação de crianças (do grego paidós, criança).

Knowles é considerado um dos principais pesquisadores sobre aprendizagem dos adultos e aponta diferenças entre crianças e jovens, em situações de aprendizagem, principalmente em relação a autoconceito, experiência, prontidão, perspectiva temporal e orientação da aprendizagem.

Em Moscovici (1985) encontram-se dispostos os pressupostos da Pedagogia em oposição à Andragogia:

Quadro 4 Pedagogia e Andragogia: Pressupostos e Prática

A) Pressupostos		
	PEDAGOGIA	ANDRAGOGIA
Autoconceito	Dependência	Autodireção crescente
Experiência	De pouco valor	Aprendizes como fonte de aprendizagem
Prontidão	Pressão social de desenvolvimento biológico	Tarefas como fonte de aprendizagem
Perspectiva temporal	Aplicação adiada	Aplicação imediata
Orientação de aprendizagem	Centrada na matéria	Centrada nos problemas
B) Elementos da prática		
	PEDAGOGIA	ANDRAGOGIA
Clima	Orientado para autoridade Formal e Competitivo	Mutualidade/respeito Informal/colaborativo
Planejamento	Pelo professor	Compartilhado
Diagnóstico de necessidades	Pelo professor	Autodiagnóstico Mútuo
Formulação de objetivos	Pelo professor	Negociação Mútua
Design	Lógica da Matéria/Unidades de conteúdo	Sequência em termos de prontidão
Atividades	Técnicas de transmissão	Técnicas de experiências
Avaliação	Pelo professor	Rediagnóstico: conjunto de necessidade. Mensuração: conjunto do programa

Fonte: Moscovici, Fela. Desenvolvimento Interpessoal. 1985.

No quadro anterior, vemos que na pedagogia há total responsabilidade do professor em relação às decisões sobre o que deverá ser ensinado, como deverá ser ensinado e se o ensinamento foi aprendido. Já na andragogia, respeita-se a maioria da pessoa.

Segundo Moscovici (1985), a situação de aprendizagem para o adulto caracteriza-se por uma "atmosfera adulta". Em vez da relação professor-aluno comum em um ambiente de aprendizagem tão geral, é necessária uma relação horizontal entre o facilitador e o aluno como parceiro colaborativo e colaborador no qual os esforços de todos são somados. Menos dependência das relações professor/aluno, livros e textos para tirar conclusões corretas. O clima psicossocial do ambiente de aprendizagem é de respeito mútuo. Os colegas tornam-se recursos para a aprendizagem uns dos outros, fornecidos, analisados, discutidos e complementados pelas experiências anteriores uns dos outros.

Em "Pedagogia da Autonomia", Freire (1996) afirma que "ensinar e capacitar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção". O autor entende que todos os homens são capazes de transcender e humanizar o mundo, fazer história e cultura. Isto só é possível através da reflexão,

dada a capacidade de crítica do homem. Ainda segundo Freire (1996), uma das tarefas fundamentais da prática educativa progressista é o desenvolvimento da curiosidade crítica, insatisfeita, indócil.

Freire (1999, p. 44) considera, ainda, que a metodologia utilizada para alfabetizar e educar leva à tomada de consciência, na emersão no processo de realidade vivida pelo estudante “uma educação para a liberdade, educação para o homem sujeito”, sendo valorizada a cultura do adulto trabalhador, o que eles sabem e o que eles fazem. A educação libertadora de Freire produz o comportamento proativo da pessoa, ao passo que a educação tradicional estimula o comportamento reativo. Um ambiente libertador desperta os alunos para verem mudanças duradouras e estimula a consciência crítica para que os alunos não fujam da sua responsabilidade como agentes de mudança social.

Assim, a educação libertadora vem ao encontro do sistema de gestão que valoriza realmente os profissionais e seres humanos em todos os níveis e que vai confrontar-se com a cultura milenar paternalista e autoritária, na qual as sociedades e as organizações valorizavam quase que somente suas cabeças pensantes, ou seja, o topo da pirâmide, representada antes por reis e, atualmente, por gerentes, diretores e proprietários.

No artigo "Revisão Teórica sobre a Educação de Jovens e Adultos para uma aproximação com a pedagogia", de Vogt e Alves (2005), nos é apresentado um breve histórico sobre ela. O termo formulado por Alexander Kapp, em 1833, descreve elementos da teoria de Educação de Platão e que foi utilizado amplamente na França, Yugoslávia e Holanda na década de 60 referindo-se à disciplina que estuda o processo da instrução de adulto ou a ciência da educação de adultos.

Trazendo para o contexto da educação de jovens e adultos, Pechliye e Trivelato (2005) apontam a comunicação, a reflexão e a interação entre professor e aluno na EJA como a (re)construção do conhecimento. Já Krasilchik (1996) afirma que a comunicação é imperfeita porque se os professores não ouvem o que os alunos pensam e falam, não poderão ajudá-los a melhorarem suas expressões. Perissé (2008) enfatiza que o estudante adulto não deve ser tratado como uma pessoa que está iniciando a vida, mas como um aluno que requer desafios. Eles necessitam compreender a importância prática do assunto a ser estudado

percebendo que isso fará diferença e modificará suas vidas. Portanto, é a aprendizagem fundamentada no 'aprender fazendo' e no porquê do fazer.

Além disso, compreender e considerar que por trás de um aluno adulto existe uma bagagem prévia de conhecimento, com uma base própria de pensamentos e princípios, é essencial para que o docente alcance seu objetivo final da educação.

Essa bagagem deve ser aproveitada dentro das aulas e tem uma contribuição enorme para todo o processo educacional. Por isso, na andragogia, é necessário que o professor parta do ponto de compreensão, ou seja, entender o aluno, sua realidade e aspectos individuais.

Também é importante estar ciente de que o fator tempo é um ponto determinante para o estudante adulto: geralmente ele está em uma jornada dupla ou tripla, em que a qualidade daquele tempo gasto é essencial para uma experiência positiva.

Na andragogia, é necessário entender qual é a finalidade do estudante e quais são os motivos que o levaram a procurar a educação nessa fase da vida. Geralmente, ele está em busca de uma realização, seja ela profissional ou pessoal. Portanto, é preciso ter o entendimento sobre o que o aluno quer e necessita, e como os estudos podem contribuir positivamente em suas vidas, com questões e conteúdo que realmente farão diferença no seu cotidiano, com aplicabilidade no seu dia a dia.

Knowles (1980) apresenta os seis pilares presentes no modelo andragógico. São eles:

1. Necessidade de saber: adultos precisam saber por que precisam aprender algo e qual o ganho que terão no processo.

2. Autoconceito do aprendiz: adultos são responsáveis por suas decisões e por sua vida, portanto querem ser vistos e tratados pelos outros como capazes de se autogerir.

3. Papel das experiências: para o adulto, suas experiências são a base de seu aprendizado. As técnicas que aproveitam essa amplitude de diferenças individuais serão mais eficazes.

4. Prontidão para aprender: o adulto fica disposto a aprender quando a ocasião exige algum tipo de aprendizagem relacionado a situações reais de seu dia a dia.

5. Orientação para aprendizagem: o adulto aprende melhor quando os conceitos apresentados estão contextualizados para alguma aplicação e utilidade.

6. Motivação: adultos são mais motivados a aprender por valores intrínsecos: autoestima, qualidade de vida, desenvolvimento.

Figura 2 Modelo Andragógico de Knowles



Fonte: Elaborado pela autora com base em Knowles (1980)

Observou-se que os documentos que norteiam a formação orientam-se por diretrizes inovadoras de ensino, que urgente ser implementadas, e os princípios andragógicos parecem colaborar com esse propósito, por revelarem-se sintonizados com o modelo de ensino esperado. Notou-se também que os docentes e os discentes reconhecem inadequações do ensino tradicional diante das demandas do mundo atual e expressam a necessidade de capacitação para tal transformação, uma vez que eles acreditam que as mudanças poderão qualificar o ensino.

Dentre os pilares, a motivação se destaca por ter um papel central na aprendizagem, independente do seu conteúdo ou área de estudo. Essa motivação dependerá do êxito ou fracasso no alcance das metas previstas, assim como os sentimentos de satisfação que acompanhem esse processo. Para saber se alcançou os objetivos traçados, o educando requer o feedback e reforços adequados que lhe proporcionem frequentes informações sobre seu próprio progresso, as mudanças produzidas em si mesmo e no ambiente que o cerca. A forma com que o estudante

adulto percebe a situação de aprendizagem, e a si mesmo com respeito a ela, influenciará em suas expectativas de sucesso, motivação e desempenho. Diversas variáveis geram probabilidades de que o estudante adulto perceba a situação de aprendizagem como difícil, e um estudante pode ter diferentes níveis de motivação para o sucesso segundo a área de aprendizagem.

2.4.6 De professor a facilitador

O que significa ser um "facilitador" de aprendizagem, e não um "professor"? Talvez nos ajude a entender a diferença o depoimento de Malcolm Knowles, quando se considerava um bom professor em 1981:

Fui criado para ver o professor como a pessoa responsável pelo que, como, quando, onde e se os alunos aprendem. Eles devem transmitir determinado conteúdo, controlar a maneira como os alunos o recebem e fazem uso dele e então testar, para ver se o receberam. Todos os meus professores faziam assim. O único modelo de ensino que eu conhecia era esse [...] estava orgulhoso e satisfeito com minha performance. Transmitia muito bem o conhecimento. Meu conteúdo era bem-organizado e o programa tinha uma boa lógica. Eu ilustrava conceitos ou princípios abstratos com exemplos interessantes. Falava de maneira clara e dinâmica. Arrancava risos com frequência. Incentivava interrupções para perguntas esclarecedoras. Havia discussões intensas e prática de exercícios após minhas aulas. Minhas provas eram justas e produziam uma boa curva de distribuição de notas. Lembro-me de me sentir satisfeito quando meus alunos faziam o que eu pedia o que acontecia quase sempre. [...] eles eram diligentes e comportados. Faziam anotações, lições de casa e davam bom retorno no exame final (a maioria colocava o que eu dissera) e os melhores alunos lembravam-se exatamente de minhas palavras. Sentia-me recompensado por ser um transmissor de conteúdo tão bom e por controlar meus alunos tão bem. Eu era um excelente professor (Knowles, 2009, p. 275-276).

Uma descrição bem familiar de muitos de nós no papel de "professor".

Ensinamos como fomos ensinados. O que mais se pode desejar do professor descrito acima? Ele tinha as competências clássicas, tais como seguir o programa, preparar e dar aulas e exercícios, exigir silêncio, dar notas... tudo isso faz parte do contexto; continua a ser necessário dar aulas e exercícios, obter disciplina, avaliar

adequadamente. Todavia, quanto mais a profissão de professor se torna uma “profissão integral, simultaneamente autônoma e responsável, mais essas práticas tradicionais mudam de sentido e de lugar. Elas não são mais o alfa e o ômega do ensino, mas componentes” (Perrenoud, 2000, p. 175).

Segundo Knowles (2009, p. 121-122):

O modelo andragógico é um modelo processual, em oposição aos modelos baseados em conteúdo [...] O professor andragógico [...] prepara antecipadamente um conjunto de procedimentos para envolver os seguintes elementos: 1) preparar o aprendiz; 2) estabelecer um clima que leva à aprendizagem; 3) criar um mecanismo para o planejamento mútuo; 4) diagnosticar as necessidades para a aprendizagem; 5) formular os objetivos do programa (o conteúdo) que atenderão a essas necessidades; 6) desenhar um padrão para as experiências de aprendizagem; 7) conduzir essas experiências de aprendizagem com técnicas e materiais adequados; e 8) avaliar os resultados da aprendizagem e fazer um novo diagnóstico das necessidades de aprendizagem. Trata-se de um modelo de processo no sentido de que “o modelo de conteúdo se ocupa de transmitir informações e habilidades, enquanto o modelo de processo se ocupa da provisão de procedimentos e recursos para ajudar os aprendizes a adquirirem informações e habilidade (Knowles, 2009, p. 122).

Os procedimentos acima descritos fazem da andragogia um processo de ensino-aprendizagem sustentado em concepções de comunicação clara e efetiva, através de um alto nível de consciência e compromisso compartilhado entre facilitador e aprendiz. Quando o facilitador promove o ambiente que proporciona a aprendizagem no sentido de o aprendiz adquirir "informações e habilidades", o aprendiz capacita-se a criar repertório de continuidade para prosseguir com sua aprendizagem, pois tanto ele como o ambiente mudam e o conhecimento não é estático. O facilitador instiga, incentiva o aluno a desenvolver a capacidade de pensar e fazer conexões com o que sabe, com o que aprende no decorrer da vida. Vale considerar o pensamento de Rogers (1985, p. 126), explicando sua visão referente ao "ensino" e ao contexto sócio-histórico: "O ensino e a partilha de conhecimento fazem sentido em um ambiente que não se altera. Mas, se é que existe uma verdade sobre o homem moderno, é que ele vive em um ambiente que está continuamente se alterando".

Rogers define o papel do "facilitador" como o de alguém que possibilita a aprendizagem ligada ao contexto, para um aprendiz real em tempo real. Que inspire o aprendiz, como diz o autor, a ser "o tipo de indivíduo que pode viver num equilíbrio delicado, mas sempre mutável entre o que é atualmente conhecido e os fluentes, móveis e cambiantes problemas e fatos do futuro". E, afirma: "O único homem instruído é aquele que aprendeu como aprender, o que aprendeu a se adaptar e a mudar, o que se deu conta de que nenhum conhecimento é garantido, mas que apenas o processo de procurar o conhecimento fornece base para segurança."

O elemento crítico para desempenhar esse papel de "facilitador" é o relacionamento pessoal entre o facilitador e o aprendiz, o qual, por sua vez, depende de o facilitador possuir três qualidades atitudinais: (1) ser real e genuíno; (2) exibir cuidado não possessivo, estima, confiança e respeito; e (3) ter compreensão com empatia, ser sensível e um bom ouvinte. O facilitador é aquele que faz a mediação das relações educativas e, desta forma, pode transformar a realidade escolar e/ou social.

Nesta perspectiva, Freire (1996, p. 25) destaca que "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção". Nas condições de verdadeira aprendizagem, os educandos vão se transformando em reais participantes da construção e da reconstrução do saber ensinado e aprendido, ao lado do educador, transformado em facilitador igualmente sujeito do processo. Isso implica um "fazer andragógico" tendo como foco o aprendiz.

Percebemos que não há como pensar uma intervenção por parte do professor sem pensar no equilíbrio do mesmo diante dos vários desafios que podem ser encontrados. O professor não pode se colocar, ou se considerar, como aquele que é acima das nuances emocionais, pois assim se considerando corre o risco de estar fomentando um ambiente não só de conflito, mas de violência, ainda mais considerando que o professor está mais instrumentalizado, este muitas vezes assume o papel de autor da violência emocional.

Outro ponto importante a considerar na análise das próprias emoções do professor é a possibilidade da descoberta do ponto emocional e descobrir o motivo da resistência por determinado aluno, colega, ou qualquer outro sujeito. Essa resistência se expressa muitas vezes com tratamento diferenciado com aqueles que são diferentes ao modo de ser e visão de mundo diferente do professor.

Ainda, Galvão (2003) explana sobre a importância dessa reflexão por parte do professor:

Com essa atitude de reflexão e de implicação é possível inclusive ter maior discernimento para avaliar até que ponto a turbulência enfrentada é uma decorrência fortuita da dinâmica emocional, resultado de processos ligados à constituição do sujeito (por exemplo, crise de oposição) ou indício de resistência dos alunos às propostas escolares. O resultado dessa avaliação apontará, em cada caso, as melhores formas de atuação, das quais nunca deve ser excluída a necessidade de alterações nas práticas Galvão (2003, p. 87).

2.4.7 A Educação do trabalhador como um processo ativo

Quando falamos em educação para o trabalho, formação para o trabalho ou valor pedagógico do trabalho, de que educação e de que trabalho estamos falando? Segundo Pozo (2002), os primeiros vestígios de registro de aprendizagem surgiram por volta de 3000 a.C. com o surgimento das primeiras sociedades urbanas que exigiram formas de organização mais precisas. A partir disso, nasce a escrita e as primeiras escolas da história, representando formas e espaços em que se podem concretizar objetivos da aprendizagem formal.

Contudo, a aprendizagem é uma constante ao longo da história e da vida dos indivíduos, sendo um processo ininterrupto. Burnham (2002) afirma que a educação não deve ser limitada aos muros das instituições escolares, mas deve incluir diversas formas de interação entre o aprendiz e o objeto de aprendizagem, em um fluxo contínuo de troca.

Essa perspectiva é evidenciada pela pesquisa realizada por Santos (1985), que explorou o conhecimento técnico dos caldeireiros em cursos para adultos e o cotidiano dos operários nas fábricas. A pesquisa revelou uma contradição significativa: embora os alunos reconhecessem a importância das aulas de legislação e comunicação, seu interesse e participação estavam predominantemente voltados para as aulas técnicas. Santos conclui que, em cursos dessa natureza, o aspecto técnico é crucial e está profundamente integrado ao trabalho e às práticas dos trabalhadores, refletindo a ideia de que a aprendizagem técnica é uma extensão direta das atividades práticas e das necessidades do dia a dia.

Ao terminar já o primeiro curso, a nossa avaliação apontava para uma contradição que nos assustava: os alunos não demonstravam o interesse esperado nas aulas de legislação e comunicação. Todo o seu interesse estava voltado para as “aulas técnicas” e só nelas a participação era assegurada, embora nas avaliações feitas os alunos colocassem sempre a importância das aulas de legislação e comunicação. (...) A própria prática e as avaliações sobre ela foram delineando um novo quadro. Passamos a reconhecer que, num curso desta natureza, o mais importante é a questão técnica. Que o técnico aqui é o prolongamento do trabalho, é o fazer e, como tal, é o momento capaz de sintetizar todos os aspectos da vida do trabalhador. Por isso mesmo, o técnico não é uma neutralidade, o técnico é político, porque o técnico é trabalho (Santos, 1985, p.84).

Aprender é um processo mental ativo e constitui-se como resultado de nossas tentativas em compreender o mundo, portanto é sempre uma construção e não uma simples réplica da realidade. Nesta perspectiva, somos aprendizes que possuímos experiências anteriores, buscamos sempre novas informações e reorganizamos o que já sabemos. Só recentemente, as organizações perceberam a importância de gerenciar o conhecimento organizacional para que possa ser compartilhado pelos seus membros, tornando-as mais competitivas no mercado e, conseqüentemente, aumentando sua rentabilidade.

A ‘explosão cognitiva’ que se produziu na psicologia paralelo à explosão informativa em nossa sociedade como consequência do uso generalizado das tecnologias “cognitivas” da informação, longe de trazer consigo uma teoria unitária, supôs uma multiplicação das alternativas teóricas sobre o funcionamento da mente humana (Pozo, 2002, p. 82).

“Nas organizações que praticam a gestão do conhecimento, a educação do trabalhador se dá através das interações que ocorrem no ambiente de negócios e se desenvolve através do processo de aprendizagem” (Fleury & Oliveira Junior, 2002). Já Davenport & Prusak (2001) dão uma definição mais funcional de educação organizacional.

A educação acontece por meio de uma mistura fluída de experiência condensada, valores, informação contextual e ideias, a qual proporciona uma estrutura para a avaliação e incorporação de novas experiências e informações. Ela costuma estar inculcada não só em

documentos ou repositórios, mas também em rotinas, processos, práticas e normas organizacionais (Davenport & Prusak, 2001, p.6).

Atualmente, no mundo da produção, observamos a introdução de diversas inovações e estratégias, como círculos de controle de qualidade (CCQ), automação, poka yoke, just in time e kanban. Essas práticas surgem como respostas às limitações do taylorismo, reconhecendo a importância de considerar os trabalhadores como agentes ativos e valorizando suas emoções e potencialidades. A ênfase está na autonomia e na valorização como metas essenciais no ambiente de trabalho.

De maneira análoga, na área da educação, a busca por métodos que atendam às diversas necessidades e estilos de aprendizagem reflete uma preocupação semelhante com a personalização e a valorização dos alunos. Assim como na produção, onde as estratégias se adaptam para incluir a participação ativa dos trabalhadores, as metodologias educacionais devem se diversificar para abordar a complexidade das inteligências e estilos de aprendizagem. Em vez de uma abordagem única e padronizada, existem várias metodologias que os educadores utilizam para promover uma aprendizagem mais eficaz e inclusiva (Gemignani, 2013; Marques *et al.*, 2021).

3. METODOLOGIA DO ENSINO E INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS

Cada metodologia do ensino representa uma abordagem particular para planejar, executar e avaliar atividades de ensino-aprendizagem. Essas abordagens podem variar desde métodos mais tradicionais, como aula expositiva e ensino direto, até abordagens mais contemporâneas, como aprendizagem baseada em projetos, aprendizagem cooperativa e ensino híbrido. Cada metodologia possui suas próprias características, vantagens e limitações, e a escolha da metodologia adequada depende de uma série de fatores, incluindo o conteúdo a ser ensinado, as características dos alunos e os objetivos de aprendizagem (Manfredi, 1993; Brighenti; Biavatti; Souza, 2015).

A análise das diversas correntes pedagógicas, tendências ou abordagens no cenário educacional brasileiro pode oferecer orientações para a prática docente, mesmo reconhecendo que a interpretação que cada professor faz delas é única e não passível de transferência.

Uma metodologia de aprendizado consiste em um conjunto de estratégias, métodos, técnicas e práticas empregadas por uma pessoa ou instituição com o objetivo de adquirir conhecimentos, habilidades ou competências. Ao examinar as distintas abordagens do processo de ensino-aprendizagem, observa-se que certas linhas teóricas oferecem uma explicação mais abrangente em relação a alguns aspectos em comparação com outras. Isso evidencia a possibilidade de articular as diversas propostas de explicação do fenômeno educacional.

(...) elas são elaboradas para explicar, de forma sistemática, determinados fenômenos, e os dados do real é que irão fornecer o critério para a sua aceitação ou não, instalando-se, assim, um processo de discussão permanente entre teoria e prática (Mizukami, 1986, p. 107).

Uma maneira de estreitar as opções teóricas é analisar e discutir as experiências na prática e a partir delas, desenvolvendo teorias por meio da vivência, da análise do cotidiano e do questionamento. Conforme Mizukami (1986), algumas abordagens possuem um referencial filosófico e psicológico evidente, enquanto

outras são intuitivas ou fundamentadas na prática, na imitação de modelos. Essas abordagens incluem:

Abordagem Tradicional: Baseia-se na transmissão de conhecimento do professor para o aluno, com ênfase na autoridade do educador. A sala de aula é estruturada de forma hierárquica, centrada no professor, e o ensino é conduzido por meio de aulas expositivas e avaliações formais.

Abordagem Comportamentalista: Concentra-se no comportamento observável do aluno. O ensino é orientado para objetivos específicos, com ênfase em estímulos e respostas. Técnicas como reforço positivo e condicionamento são empregadas para moldar o comportamento desejado.

Abordagem Humanista: Coloca o aluno no centro do processo de aprendizagem, reconhecendo sua autonomia e singularidade. Valoriza o desenvolvimento pessoal, emocional e social, promovendo ambientes de aprendizagem que consideram as necessidades individuais dos alunos.

Abordagem Cognitiva: Foca nos processos mentais, como percepção, memória, raciocínio e resolução de problemas. Destaca a importância da compreensão, da reflexão e do desenvolvimento de habilidades cognitivas mais complexas. Estratégias de ensino incluem a resolução de problemas e a aplicação prática do conhecimento.

Abordagem Socioconstrutivista: Baseia-se na teoria do construtivismo, enfatizando a interação social e a construção compartilhada do conhecimento. A aprendizagem é vista como um processo ativo, no qual os alunos participam de atividades colaborativas, discutem ideias e constroem seu entendimento a partir das interações sociais.

Essas abordagens representam diferentes filosofias educacionais, cada uma com seus princípios e métodos específicos. Elas oferecem diferentes perspectivas sobre como ocorre o processo de ensino e aprendizagem e a escolha entre elas depende de diversos fatores, como objetivos educacionais, características dos alunos e contexto escolar, e muitos educadores adotam uma abordagem eclética, combinando elementos de várias perspectivas para atender às necessidades diversificadas dos alunos.

Além disso, é importante considerar os estilos de aprendizagem dos alunos ao selecionar e implementar uma metodologia de ensino. Os estilos de aprendizagem referem-se às preferências individuais dos alunos em relação à forma como preferem receber, processar e assimilar informações. Enquanto alguns alunos podem aprender melhor por meio de abordagens mais visuais, como gráficos e

diagramas, outros podem se beneficiar mais de atividades práticas e experiências concretas. Portanto, os educadores devem adaptar suas práticas de ensino para atender aos diferentes estilos de aprendizagem de seus alunos, garantindo assim uma maior eficácia no processo de ensino-aprendizagem (Silver; Strong; Perini, 2010).

Para além dos estilos de aprendizagem, outro conceito importante a ser considerado é o das inteligências múltiplas, proposto pelo psicólogo Howard Gardner. Segundo essa teoria, os indivíduos possuem diferentes tipos de inteligência, que se manifestam em áreas como linguística, lógico-matemática, espacial, musical, interpessoal, intrapessoal, corporal-cinestésica e naturalista. Ao reconhecer e valorizar essa diversidade de inteligências, os educadores podem desenvolver atividades de ensino mais inclusivas e abrangentes, que permitam que todos os alunos tenham a oportunidade de aprender e demonstrar seu potencial máximo (Silver; Strong; Perini, 2010).

Portanto, ao projetar e implementar estratégias de ensino, os educadores devem considerar uma abordagem diversificada, que inclui não apenas uma única metodologia, mas uma variedade delas. Isso permite que se atendam aos diferentes estilos de aprendizagem e às inteligências múltiplas dos alunos, resultando em ambientes de aprendizagem mais dinâmicos, estimulantes e eficazes, que promovem tanto o sucesso acadêmico quanto o desenvolvimento integral dos estudantes.

Neste contexto, as metodologias ativas de ensino têm emergido como uma solução inovadora e eficaz. No Brasil, essas metodologias têm se destacado nas instituições de Ensino Superior, oferecendo novas formas de engajamento e aprendizagem que complementam e enriquecem as abordagens tradicionais.

3.1 METODOLOGIAS ATIVAS DE ENSINO: PRINCÍPIOS

As metodologias ativas de ensino têm ganhado destaque em instituições de Ensino Superior no Brasil. Embora não representem uma novidade absoluta, uma vez que suas origens remontam à obra "Emílio" de Jean Jacques Rousseau (1712-

1778), considerada o primeiro tratado sobre filosofia e educação no mundo ocidental, onde a experiência é valorizada em detrimento da teoria (Abreu, 2009). Nesse contexto, destaca-se a influência da Escola Nova, na qual a atividade e o interesse do aprendiz são privilegiados em relação aos do professor. Dewey (1978), por meio de seu ideário da Escola Nova, defendeu que a aprendizagem ocorre por meio da ação, colocando o estudante no centro dos processos de ensino e aprendizagem (Pereira *et al.*, 2009).

As mudanças sociais ocorridas nas últimas décadas têm impulsionado adaptações na escola e nos modelos educacionais, considerando que as pessoas, especialmente os estudantes, não estão mais limitados a um único local. Eles se tornaram globais, vivendo em um ambiente conectado e imerso em uma constante evolução de informações, muitas das quais relacionadas à sua própria existência no mundo. Diante desse contexto dinâmico, surge a discussão sobre o papel do estudante nos processos de ensino e aprendizagem, destacando sua posição central e menos passiva como mero receptor de conteúdos (Santos, 2019).

O emprego de métodos ativos na educação, conforme ressaltado por Marin *et al.* (2010), representa uma mudança substancial no papel do estudante, que passa a assumir a responsabilidade por sua própria aprendizagem. Isso implica em sua habilidade de formular perguntas pertinentes ao contexto e buscar soluções de diversas maneiras. Sob essa abordagem, o professor deixa de ser percebido como mero transmissor de conhecimento e assume o papel de facilitador da aprendizagem, colaborando com os alunos para que compreendam conceitos em vez de impor seu ponto de vista. Esse cenário resulta em estudantes que se tornam exploradores autônomos, desenvolvendo suas próprias opiniões e ideias, ao invés de simplesmente reproduzirem ideias preestabelecidas. Essa abordagem promove a autonomia intelectual e a capacidade de pensamento crítico (Santos, 2019).

Os estudantes não procuram respostas prontas do professor, mas sim orientação e direcionamento na busca e construção de seu próprio conhecimento, conferindo a esse conhecimento solidez e durabilidade. Para proporcionar uma aprendizagem mais profunda e eficaz, é necessário, primeiramente, adotar uma metodologia que permita ao aluno assumir o papel principal em seu próprio processo de aprendizagem. Isso implica em abandonar o papel passivo de mero espectador e desenvolver habilidades críticas, bem como a capacidade de relacionar o conteúdo

com a realidade, resultando assim em uma produção de conhecimento genuína (Santos, 2019).

Na promoção do processo de aprendizagem, um dos aspectos fundamentais é o estímulo à construção ativa do conhecimento por parte dos alunos, ao invés de sua mera absorção de maneira passiva, mediante a transmissão de informações pelo professor. Essa mudança de paradigma pode ser alcançada por meio da implementação de metodologias ativas de ensino, as quais visam fomentar a proatividade dos estudantes, o desenvolvimento de habilidades de raciocínio, e a aplicação prática dos conteúdos em contextos reais (Lima, 2017; Santos, 2019).

Dentre as diversas abordagens de metodologias ativas, podem ser mencionadas a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) (Urias; Azeredo, 2017), a Espiral Construtivista (Lima, 2017), a utilização de jogos educativos (Marcondes, 2015), a Aprendizagem entre Pares, bem como a aplicação de métodos de caso e simulações que propiciem a participação ativa dos alunos, entre outras estratégias.

Além disso, a tecnologia assume um papel relevante ao otimizar o aproveitamento do tempo e ao incrementar a satisfação dos alunos com relação ao conteúdo apresentado (Santos, 2017). A afinidade dos jovens e adolescentes com a modernidade torna a tecnologia um instrumento eficaz para instigar o interesse pelo aprendizado. Educadores que concebem ambientes de ensino atrativos contribuem para elevar os níveis de satisfação dos alunos, estimulando maior envolvimento e, conseqüentemente, promovendo melhor desempenho acadêmico e retenção dos alunos, tanto no âmbito da sala de aula quanto do curso (Santos, 2019).

Nesse entendimento, as metodologias ativas surgem como uma alternativa para ativar o aprendizado dos estudantes, colocando-os no centro do processo, em contraposição à posição de espectador. Ao contrário do método tradicional, que parte da apresentação da teoria para depois partir para a prática, o método ativo inicia com a prática e dela parte para a teoria (Abreu, 2009). Isso implica em uma mudança do "ensinar" para o "aprender", deslocando o foco do docente para o aluno, que assume uma corresponsabilidade por seu próprio aprendizado (Souza; Iglesias; Pazin-Filho, 2014).

Com uma maior interação do aluno no processo de construção do conhecimento, característica fundamental das abordagens por metodologias ativas

de ensino, o aprendiz passa a ter maior controle e participação efetiva na sala de aula. Isso porque essas metodologias exigem dele uma série de ações e construções mentais diversas, como leitura, pesquisa, comparação, observação, imaginação, organização de dados, formulação e confirmação de hipóteses, interpretação, crítica, síntese, aplicação de princípios a novas situações, planejamento de projetos e pesquisas, análise e tomada de decisões (Souza; Iglesias; Pazin-Filho, 2014).

Berbel (2011) reforça esse entendimento, ressaltando que a autonomia é uma característica fundamental para o exercício da liberdade no futuro. O envolvimento do aluno em novas aprendizagens, por meio da compreensão, da escolha e do interesse, é uma condição essencial para ampliar suas possibilidades de exercer a autonomia na tomada de decisões em diferentes momentos do processo de aprendizagem, preparando-se para o exercício profissional futuro.

A perspectiva de Freire (2015) está alinhada com a abordagem que envolve o método ativo. Segundo o educador, um dos grandes desafios da educação reside no fato de os alunos não serem estimulados a pensar de forma autônoma. Para contornar esse cenário, o professor deve criar um ambiente no qual os alunos possam reconhecer e refletir sobre suas próprias ideias, aceitar pontos de vista diferentes dos seus, mas igualmente válidos, e avaliar a utilidade dessas ideias em comparação com as teorias apresentadas pelo professor (Santos, 2017; 2019).

As metodologias ativas de ensino apresentadas nesta seção representam uma abordagem inovadora e promissora para a promoção da aprendizagem organizacional e qualificação dos trabalhadores industriais na região metropolitana de Salvador. Ao adotar essas metodologias, os educadores podem proporcionar um ambiente de aprendizagem que estimula a participação ativa dos trabalhadores, promovendo o desenvolvimento de habilidades críticas, autonomia intelectual e pensamento crítico. Como destacado por diversos autores, incluindo Berbel (2011) e Freire (2015), o papel do professor como facilitador da aprendizagem é fundamental para criar esse ambiente propício ao engajamento dos alunos.

A adoção de metodologias ativas, como a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), a Espiral Construtivista e o uso de jogos educativos, permite que os trabalhadores se tornem exploradores autônomos do conhecimento, desenvolvendo suas próprias opiniões e pensamentos em vez de simplesmente reproduzirem ideias preestabelecidas. Além disso, a tecnologia desempenha um

papel relevante ao tornar o processo de aprendizagem mais atrativo e eficaz, promovendo o envolvimento dos trabalhadores e contribuindo para a retenção de conhecimento.

No contexto da pesquisa sobre aprendizagem organizacional e qualificação dos trabalhadores industriais, a aplicação dessas metodologias ativas pode proporcionar benefícios significativos. Ao estimular a construção ativa do conhecimento e o desenvolvimento de habilidades práticas, os trabalhadores estarão mais preparados para enfrentar os desafios do ambiente de trabalho em constante mudança. Além disso, a promoção da autonomia e do pensamento crítico pode contribuir para a melhoria dos processos organizacionais.

Portanto, a conclusão final desta seção destaca a importância das metodologias ativas de ensino como uma ferramenta eficaz para a promoção da AO e qualificação dos trabalhadores industriais. Ao adotar essas abordagens inovadoras, as instituições de ensino e as empresas podem colaborar para o desenvolvimento de profissionais mais capacitados e preparados para enfrentar os desafios do mercado de trabalho contemporâneo.

3.2 ESTILOS DE APRENDIZAGEM

As críticas ao modelo tradicional de ensino têm ganhado espaço devido à sua limitada adaptação às necessidades individuais dos alunos e à sua abordagem massificada, que não leva em consideração as singularidades de cada um (Meurer *et al.*, 2018). Surge, então, a necessidade de compreender os diferentes métodos de aprendizagem de cada estudante e avaliar sua compatibilidade com os métodos de ensino aplicados no contexto acadêmico, levantando questões sobre como as instituições de ensino podem garantir a integração entre docentes e discentes para promover uma educação de qualidade. Para identificar os estilos de aprendizagem predominantes em cada indivíduo, Kolb (1984) propôs um método em 1984, que possibilita agrupar os aprendizes com base em características comuns (Meurer; Pedersini, 2016).

Segundo Sobral (2005), o Inventário de Estilo de Aprendizagem desenvolvido por Kolb foi um dos primeiros e mais amplamente divulgados nesta área,

destacando-se pela sua capacidade de classificar os diferentes modos de aprendizagem dos indivíduos.

O modelo de Kolb propõe duas atividades de aprendizagem distintas: a percepção (ou apreensão) e o processo (ou transformação). A percepção envolve a interpretação dos estímulos, que pode ser influenciada por emoções, impulsos, interesses e hábitos. Uma vez recebida a informação, esta é processada, sendo que algumas pessoas têm uma melhor capacidade de processamento por meio da ação, enquanto outras preferem a observação e a reflexão (Lima, 2007).

Entende-se por percepção a capacidade de interpretar estímulos, que pode ser direcionada para duas orientações distintas: Orientação para Experiência Concreta (EC), destacando o envolvimento em vivências pessoais e o tratamento de situações humanas imediatas de forma pessoal, resultando em aprendizagem baseada nos sentimentos; e Orientação para Conceituação Abstrata (CA), enfatizando o uso de ideias, conceitos e raciocínio, resultando em aprendizagem por meio do raciocínio (Sobral, 2005).

Maurice Merleau-Ponty (1999), um dos principais filósofos da fenomenologia, oferece uma perspectiva complementar ao conceito de percepção, enfatizando a natureza encarnada e o papel central do corpo na experiência perceptiva. Para o filósofo, a percepção não é apenas uma função cognitiva ou um processo intelectual; é fundamentalmente uma experiência vivida que está profundamente enraizada na nossa interação com o mundo. Ele argumenta que a percepção é um processo ativo e contínuo, em que o sujeito está sempre engajado na interpretação e no significado dos estímulos, com base na sua situação corpórea e na sua existência prática no mundo.

O autor sugere que a percepção é uma forma de "ser-no-mundo", onde o corpo não é apenas um objeto que percebe, mas um meio através do qual a realidade é continuamente moldada e compreendida. Isso implica que a percepção está sempre em relação com o ambiente e com as experiências corporais do sujeito, e não pode ser totalmente dissociada das emoções e contextos específicos. Assim, a Orientação para Experiência Concreta (EC) ressoa fortemente com a visão de Merleau-Ponty, pois enfatiza a imersão do sujeito em vivências pessoais e imediatas, que são interpretadas através da sua corporeidade e experiência prática.

Ao mesmo tempo, a Orientação para Conceituação Abstrata (CA) pode ser vista como uma extensão da percepção, onde o processo perceptivo se traduz em abstrações e conceitos, mas ainda é fundamentado na experiência corpórea e no contexto vivido. Merleau-Ponty nos lembra que até mesmo a conceptualização abstrata está intimamente ligada às percepções concretas e ao envolvimento direto com o mundo, mostrando que a percepção é um entrelaçamento dinâmico entre o concreto e o abstrato, entre a vivência pessoal e a construção cognitiva.

Portanto, a compreensão da percepção segundo esse autor, amplia a visão sobre como interpretamos estímulos, integrando a dimensão corporal e experiencial à dinâmica entre Orientação para Experiência Concreta e Orientação para Conceituação Abstrata.

Já o processamento refere-se à maneira como o indivíduo lida com as informações recebidas, podendo ser direcionado para duas orientações distintas: Orientação para Observação Reflexiva (OR), que ressalta o entendimento do significado de situações e ideias por meio de observação e descrição cuidadosas, resultando em aprendizagem por reflexão; e Orientação para Experimentação Ativa (EA), que realça a mudança ativa de situações e a influência de pessoas, resultando em aprendizagem por meio da ação (Sobral, 2005).

A combinação de uma orientação de percepção (EC ou CA) com uma orientação de processamento (OR ou EA) resulta nos quatro estilos (ou preferências) de aprendizagem. De acordo com o postulado de Kolb, a combinação entre os eixos de percepção e processamento origina os quatro estilos de aprendizagem desenvolvidos no modelo proposto (Kolb, 1984 *apud* Sobral, 2005).

O estilo de aprendizagem acomodador caracteriza-se pela preferência na experimentação ativa e na experiência concreta. Sua principal habilidade reside na realização de atividades práticas, execução de planos e envolvimento em novas experiências. O termo "acomodador" é atribuído a esse estilo devido à sua tendência em adaptar o aprendizado para seu próprio uso, utilizando a criatividade para efetuar mudanças e melhorias. Os indivíduos com esse estilo de aprendizagem são mais influenciados pelos sentidos e sentimentos do que por uma análise lógica. São intuitivos e habilidosos em resolver problemas por meio de tentativa e erro (Meurer; Pedersini, 2016).

O estilo de aprendizagem assimilador é caracterizado pela preferência na observação reflexiva e conceituação abstrata. Os indivíduos com esse estilo percebem a informação com base na compreensão intelectual e a processam de modo reflexivo, sem a necessidade de uma experiência ativa. São chamados de assimiladores porque analisam, organizam e integram partes da informação para formar um todo coeso. Destacam-se no raciocínio indutivo, possuindo habilidade para criar modelos teóricos, e tendem a preferir trabalhar de forma independente. Sua abordagem é mais focada em ideias e conceitos abstratos (Meurer *et al.*, 2018).

Por outro lado, o estilo convergente utiliza a conceituação abstrata e a experimentação ativa para aprender. Esses indivíduos recebem a informação e a processam de forma ativa, destacando-se pela aplicação prática de ideias e facilidade na tomada de decisões. São denominados convergentes devido à sua tendência em convergir rapidamente para uma resposta correta, integrando teoria e prática. Preferem trabalhar de forma independente e lidar com objetos em vez de pessoas, sendo mais atraídos por tarefas técnicas e problemas (Meurer *et al.*, 2018).

O estilo divergente, por sua vez, tem uma inclinação para aprender com base na experiência concreta e na observação reflexiva. Indivíduos com esse estilo percebem a informação através das impressões sensoriais e a processam reflexivamente, sem a necessidade de uma experiência ativa. Sua principal habilidade reside na capacidade de imaginação e percepção de significados e valores. Gostam de trabalhar em grupos, são hábeis em gerar ideias, propor alternativas e compreender as perspectivas dos outros. São questionadores e têm facilidade em reconhecer problemas em situações concretas (Meurer; Pedersini, 2016).

Percebe-se que para uma aprendizagem eficaz, os estudantes devem estar envolvidos emocionalmente (EC), ouvir, observar, refletir (OR), criar ideias e conceitos (CA) e aplicar o que foi aprendido (EA) (Lima, 2007). Nesse contexto, Kolb e Kolb (1999) destacam que o ser humano não se limita a um único estilo de aprendizagem, podendo este evoluir ao longo do tempo, conforme a pessoa se depara com novas experiências ou situações de aprendizagem.

Quando o método de ensino não está alinhado com o estilo de aprendizagem do aluno, é necessário um planejamento educacional que desperte maior interesse nos estudos por parte dos alunos (Meurer *et al.*, 2018). Essa abordagem facilitaria a

construção do conhecimento, pois ao considerar as características individuais dos alunos, é possível melhorar seu desempenho acadêmico durante a graduação e, conseqüentemente, na sua futura carreira profissional.

3.3 INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS

Para Piaget (1996, *apud* Bock, 2008), a inteligência é definida como a capacidade de resolver problemas novos, exigindo a coordenação de meios para alcançar um fim não imediatamente acessível. Ele diferencia inteligência de pensamento, afirmando que o pensamento é uma forma internalizada de inteligência que se baseia em simbolismo, como a linguagem e as imagens mentais. Segundo Piaget, a inteligência é uma característica universal que se desenvolve em estágios específicos, pelos quais todas as crianças progridem. Esses estágios incluem o Sensório-motor (0 a 2 anos), o Pré-operatório (2 a 7 anos), o Operacional concreto (7 a 11 ou 12 anos) e o Operacional formal (11 ou 12 anos em diante).

Gardner (1995) critica os estágios de desenvolvimento propostos por Piaget, argumentando que eles se concentram em uma única forma de inteligência e negligenciam outras formas de competência, como as habilidades artísticas, jurídicas, atléticas ou políticas (Ferreira, 2004). Ele sugere que as tarefas propostas por Piaget, embora mais complexas do que os testes de QI, não refletem o tipo de pensamento utilizado pela maioria das pessoas em suas vidas diárias, pois não abordam a criatividade valorizada nas artes. Embora reconheça a eficácia do esquema de Piaget, Gardner argumenta que ele não abrange todas as formas de inteligência.

A inteligência é um potencial inato presente em cada ser humano, auxiliando na resolução de problemas e na adaptação ao meio (Antunes, 2006). Essa capacidade de compreensão, discernimento e adaptação permite lidar com desafios cotidianos e aprender continuamente.

Gardner (1995) conceitua inteligência como a capacidade de resolver problemas ou criar produtos que são valorizados em determinado contexto cultural. Ele enfatiza que a resolução de problemas implica a habilidade de identificar objetivos e encontrar formas adequadas de alcançá-los. Segundo o autor, cada indivíduo possui um vasto potencial de talentos inexplorados pela cultura, e todas as

peças têm a capacidade de desenvolver diversas formas de inteligência, desde que não haja comprometimento cerebral.

A teoria das Inteligências Múltiplas, segundo Campbell, Campbell e Dickinson (2000), teve origem a partir de extensas pesquisas de Howard Gardner sobre o desenvolvimento das capacidades cognitivas humanas. Essas pesquisas foram motivadas pela necessidade de compreender melhor as habilidades cerebrais das crianças, especialmente daquelas consideradas "incapazes" de aprender. Esses estudos resultaram no livro "Estruturas da Mente", publicado em 1983, onde Gardner propôs a existência de pelo menos sete inteligências básicas, desafiando a concepção tradicional de inteligência.

Gardner desafiou a concepção predominante de inteligência da época, baseada no teste de Quociente de Inteligência (QI) de Alfred Binet, desenvolvido em 1904 na França. Os testes de Binet foram criados para avaliar o progresso de crianças com deficiências intelectuais em programas educacionais especiais. Esses testes se tornaram fundamentais para avaliar a eficácia desses programas e monitorar o progresso das crianças (Bock, 2008).

Bock (2008) explica que os testes de inteligência, em sua maioria, apresentam os resultados por meio do Quociente Intelectual (Q.I.), que é calculado relacionando o desempenho da criança no teste com sua idade. Esse quociente era utilizado para comparar o nível intelectual da criança com o considerado "normal" para sua faixa etária. Apesar do sucesso inicial do teste de Quociente Intelectual, surgiram questionamentos sobre sua eficácia ao longo do tempo. A compreensão variada do termo inteligência pelos psicólogos responsáveis pelos testes levou a uma reflexão sobre o assunto e à contestação do teste. As crianças eram rotuladas como deficientes, normais ou superdotadas com base nos resultados, influenciando as expectativas e comportamentos dos pais e professores. Além disso, os testes eram considerados tendenciosos, valorizando habilidades socialmente estabelecidas como importantes, como comunicação verbal, resolução de problemas e facilidade de aprendizado.

Howard Gardner (1995) contrasta essa visão tradicional da inteligência, definida como uma capacidade subjacente estável ao longo do tempo, com sua própria teoria das Inteligências Múltiplas. Ele argumenta que a inteligência não é uma faculdade inata e fixa do indivíduo, mas sim um conjunto de capacidades diversas

que podem se desenvolver e se manifestar de maneiras diferentes em contextos variados.

A teoria de Gardner (1995) fundamenta-se nas origens biológicas de cada capacidade de resolver problemas. Segundo essa teoria, todas as inteligências são parte da herança genética humana, o que significa que cada inteligência se manifesta em diferentes graus, independentemente da influência da educação ou do ambiente cultural ao longo da vida do indivíduo.

De acordo com Gardner (1995), as inteligências múltiplas representam diversas capacidades humanas diferenciadas. Cada indivíduo possui várias inteligências, e as diferenças entre elas decorrem dos estímulos que o indivíduo recebe ao longo da vida, o que resulta na potencialização de algumas inteligências em detrimento de outras. Gardner identifica oito tipos de inteligências em nossa mente e as define no quadro (5) a seguir:

Quadro 5 Características das Inteligências Múltiplas

Tipo de Inteligência	Características
Linguística ou verbal	Se refere não apenas à capacidade oral, mas também a outras formas de expressão, como a escrita ou mesmo o gestual. Refere-se à capacidade de um indivíduo de se expressar, seja por meio da linguagem ou de gestos. Assim como a forma de analisar e interpretar ideias e informações, e produzir trabalhos envolvendo linguagem oral e escrita.
Lógico-Matemática	É voltada para conclusões baseadas na razão, e descreve a capacidade de resolver equações e provas, de ter pensamento lógico, detectar padrões, fazer cálculos e resolver problemas abstratos. O estilo de aprendizagem que mais se encaixa nesse perfil é aquele focado nos números e na lógica.
Espacial	Está ligada à percepção visual e espacial, à interpretação e criação de imagens visuais e à imaginação pictórica. Ela permite que as pessoas compreendam melhor informações gráficas, como mapas. O estilo de aprendizado está mais relacionado a imagens, gravuras, formas e espaço tridimensional.
Sonora ou musical	Permite aos indivíduos produzir, compreender e identificar os diferentes tipos de som, reconhecendo

	padrões tonais e rítmicos. O tipo de aprendizado é relacionado com músicas, ritmos e sons.
Físico-cinestésica	Diz respeito à capacidade de controlar os movimentos corporais, ao equilíbrio, à coordenação e à expressão por meio do corpo. O tipo de aprendizado é geralmente relacionado com a experiência física e movimento, sensações e toque.
Interpessoal	Reflete a capacidade de reconhecer e entender os sentimentos, motivações, desejos e intenções de outras pessoas. Diz respeito à capacidade de se relacionar com os outros, e o estilo de aprendizado ligado a esse tipo de inteligência envolve contato humano, trabalho em equipe e comunicação.
Intrapessoal	Refere-se à capacidade das pessoas de reconhecerem a si mesmos, percebendo seus sentimentos, motivações e desejos. Está ligada à capacidade de identificar seus hábitos inconscientes, transformar suas atitudes, controlar vícios e emoções. A principal forma de aprendizado está ligada à autorreflexão.
Naturalista	Se manifesta em pessoas que possuem em intensidade maior do que a maioria das outras; uma atração pelo mundo natural, extrema sensibilidade para identificar e entender a paisagem nativa e, até mesmo, um certo sentimento de êxtase diante do espetáculo não construído pelo homem.

Fonte: A autora, adaptado de Gardner (1995).

A teoria proposta por Gardner desempenha um papel essencial no entendimento do desenvolvimento humano, fornecendo conhecimentos sobre uma variedade de fatores que influenciam tanto os déficits de aprendizagem quanto o alto desempenho em áreas específicas do conhecimento. Conforme observado por Antunes (2006), a teoria de Gardner provocou uma mudança significativa nos conceitos relacionados à escola e à sala de aula, oferecendo uma nova perspectiva sobre as competências humanas. Nessa teoria se evidenciou a inadequação do método utilizado pelo sistema tradicional de ensino para avaliar os alunos, pois esse

método se baseava exclusivamente no domínio de conceitos escolares, o que demandava uma renovação. Não fazia mais sentido rotular um aluno como mais inteligente do que outro apenas com base no domínio dos conceitos didáticos ou nas explicações do professor.

Por muito tempo, como bem nos informa Santos (2017; 2019) o processo de ensino foi centralizado no professor, considerado o detentor do conhecimento. Sua principal função era transmitir esse conhecimento, enquanto os alunos eram vistos como meros receptores do que era ensinado, muitas vezes sendo tratados como indivíduos incompletos. Esse modelo colocou o ensino no centro das atenções das escolas, em detrimento da aprendizagem, e levou à adoção de métodos de ensino incertos, presumindo que sua eficácia com um determinado número de alunos garantiria a aprendizagem de todos.

A compreensão das inteligências múltiplas, conforme proposta por Gardner e discutida nesta seção, contribui significativamente para o desenvolvimento de abordagens mais eficazes no processo de ensino e aprendizagem. Ao reconhecer que cada indivíduo possui diversas inteligências, e que estas podem ser potencializadas por meio de estímulos adequados, os educadores são incentivados a adotar métodos mais diversificados e personalizados em suas práticas pedagógicas.

Ao considerar os estilos de aprendizagem, que refletem as preferências individuais de cada aluno na forma como percebem, processam e internalizam o conhecimento, torna-se possível adaptar as estratégias de ensino de acordo com as necessidades e características de cada estudante. Nesse sentido, a compreensão das inteligências múltiplas amplia o leque de opções de metodologias ativas de ensino, permitindo uma abordagem mais abrangente e inclusiva no ambiente educacional.

A teoria de Gardner (1995) também questiona a concepção tradicional de inteligência, que costumava ser medida apenas por testes padronizados e centrados em habilidades específicas. Ao reconhecer a diversidade de talentos e habilidades presentes em cada indivíduo, essa abordagem desafia a visão unidimensional de inteligência e promove uma valorização mais ampla das capacidades humanas.

Portanto, ao integrar o conhecimento sobre as inteligências múltiplas com as metodologias ativas de ensino e os estilos de aprendizagem, os educadores podem

criar ambientes de aprendizagem mais dinâmicos, inclusivos e eficazes. Essa abordagem reconhece a diversidade cognitiva dos estudantes e busca promover uma educação mais significativa e alinhada com as demandas do mundo contemporâneo.

4. CAPÍTULO METODOLÓGICO - METODOLOGIA QUALITATIVA EM EDUCAÇÃO

4.1 PESQUISA QUALITATIVA EM EDUCAÇÃO

Conforme mencionado anteriormente e baseando-se na problemática e nos objetivos do estudo, definiu-se que uma abordagem qualitativa, utilizando o método de pesquisa-ação, seria o mais adequado para este processo investigativo.

Observa-se que os pesquisadores que utilizam a abordagem qualitativa buscam explicar o porquê das coisas e não a quantificação, pois os dados produzidos com os participantes implicados na pesquisa não são meramente métricos, derivando aspectos que tocam a implicação, explicitando situações de desconforto e necessidade de busca de solução na perspectiva da produção de conhecimentos (Marques, Sousa, Santana, 2018, p.6).

Ainda sobre abordagem qualitativa:

Uma abordagem qualitativa é um tipo de pesquisa que busca compreender os aspectos subjetivos de fenômenos sociais e do comportamento humano. Ela se baseia na perspectiva dos participantes e no contexto em que eles estão inseridos, utilizando métodos como entrevistas, observações, análise de documentos e dados audiovisuais. Optou-se por esta abordagem, pois, a flexibilidade constitui-se como marca no que se refere às técnicas de coleta de dados, bem como a sua interpretação, no entanto, é preciso esclarecer, inicialmente, que as chamadas metodologias qualitativas privilegiam, de modo geral, a análise de micro processos, através do estudo das ações sociais individuais e grupais. Realizando um exame intensivo dos dados, tanto em amplitude quanto em profundidade, os métodos qualitativos tratam as unidades sociais investigadas como totalidades que desafiam o pesquisador (Martins, 2004, p. 292).

Portanto, nesta pesquisa, a escolha pela abordagem qualitativa é coerente com a temática do estudo, os participantes envolvidos e a dinâmica dos processos no campo empírico. Isso se dá de tal maneira que não se concentra especificamente na busca por resultados numéricos ou estatísticos, mas sim na compreensão das significações e interpretações das observações, percepções e avaliações dos dados, de modo a explicar o fenômeno estudado.

4.2 PESQUISA-AÇÃO

A pesquisa-ação é uma abordagem metodológica que busca integrar teoria e prática, visando à transformação efetiva de uma determinada realidade por meio da participação ativa dos envolvidos no processo. René Barbier (2002), renomado pesquisador, destaca a importância da pesquisa-ação ao afirmar que a pesquisa-ação autêntica é definida como uma prática que envolve um diálogo contínuo entre pesquisadores e participantes, com o objetivo de co-criar conhecimento e promover mudanças na realidade de maneira colaborativa. Essa abordagem não só promove a produção de conhecimento, mas também permite a aplicação imediata dos resultados na prática, gerando impactos significativos e contribuindo para o desenvolvimento sustentável das comunidades envolvidas.

O processo, o mais simples possível, desenrola-se frequentemente num tempo relativamente curto, e os membros do grupo envolvido tornam-se íntimos colaboradores. A pesquisa-ação utiliza os instrumentos tradicionais da pesquisa em Ciências Sociais, mas adota ou inventa outros (Barbier, 2002, p.56).

O objetivo é gerar hipóteses, questões ou proposições para futuras investigações, não testar ou confirmar teorias existentes. Na perspectiva da pesquisa-ação, é possível distinguir o método, entendido como informação ou conhecimento, e a técnica, que representa a aplicação prática desse conhecimento. Por outro lado, a metodologia é concebida como meta-informação ou meta-conhecimento. Segundo Barbier (2002), a metodologia da pesquisa-ação envolve a criação de uma situação que difere significativamente da dinâmica social típica da pesquisa convencional. Ele destaca que esse processo, simplificado ao máximo, frequentemente ocorre em um período relativamente curto, com a colaboração ativa de todos os membros do grupo. Na pesquisa-ação, os dados são compartilhados com a coletividade, ao mesmo tempo em que se busca compreender as percepções dos participantes sobre a realidade investigada. O objetivo é orientá-los na avaliação dos problemas identificados, visando à redefinição do problema e à proposição de novas soluções.

O papel metodológico da pesquisa-ação reside na tentativa eficiente e eficaz de esclarecer problemáticas que os métodos tradicionais não conseguem abordar

de forma adequada. Além disso, desempenha um papel crucial no controle detalhado de cada técnica auxiliar utilizada no grupo social investigado. É fundamental destacar que toda metodologia deve ser percebida como uma orientação para o pesquisador ao longo do processo de investigação. Isso implica reconhecer que, durante o desenvolvimento da pesquisa, o pesquisador pode recorrer a métodos e técnicas adicionais para lidar com as diversas dimensões investigativas, incluindo registro, processamento e exposição de resultados.

4.3 ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA: INCURSÃO NO CAMPO DE PESQUISA

Nesta fase, em que se aplica o instrumento de coleta de dados, utiliza-se um tipo de instrumento: a entrevista semiestruturada. A utilização desse instrumento pode ser justificada por Rudio (2008, p. 91) "Esse instrumento tem o fato de ser constituído por uma lista de indagações que, respondidas, dão ao pesquisador as informações que ele pretende atingir".

O autor ainda acrescenta que questionários e entrevistas possuem técnicas próprias, tanto na elaboração quanto na aplicação, que necessitam ser obedecidas para garantir a validação, credibilidade e fidedignidade das respostas obtidas. Nessa pesquisa, utilizo o termo "questionário" para descrever um questionário com perguntas, uma vez que a abordagem é qualitativa e o termo "questionário" se aplica de maneira mais adequada.

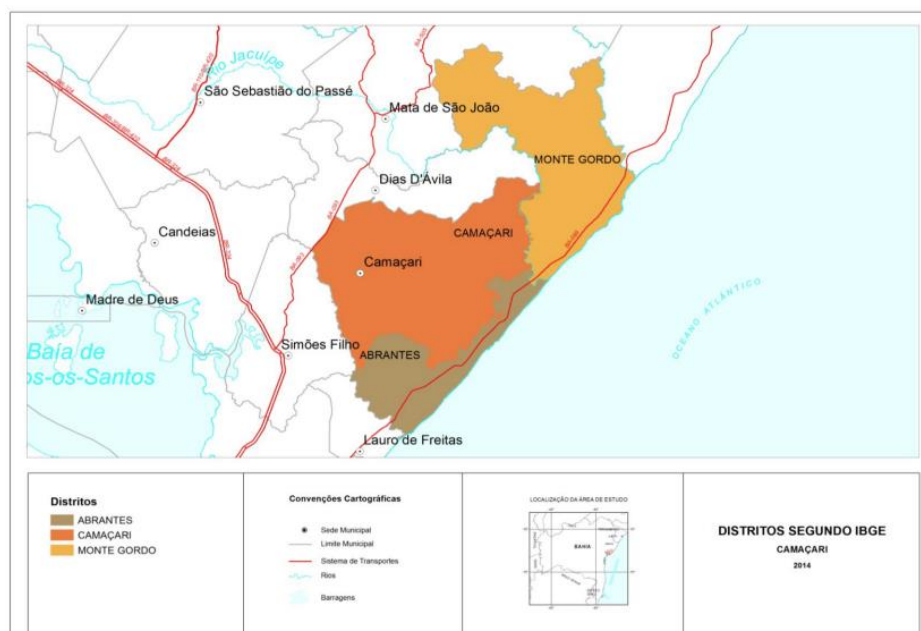
Conforme mencionado anteriormente, a coleta de dados é realizada pela aplicação de um questionário, elaborado pela própria pesquisadora. O tempo utilizado pelos participantes de pesquisa para o preenchimento de cada questionário variou de 3 a 6 minutos. Os trabalhadores responderam aos questionários nos intervalos dos treinamentos/qualificações, na própria sala em que estavam estudando.

O local onde a pesquisa foi realizada é uma empresa de produção fabril localizada em Camaçari, Bahia.

Camaçari, um município situado no estado da Bahia, Brasil, se destaca a 50 quilômetros da capital estadual, Salvador. Reconhecida como "Cidade Industrial", sua fama é atribuída ao Polo Industrial de Camaçari. Com uma população

significativa, é a quarta cidade mais povoada do estado e a segunda na Região Metropolitana de Salvador, constituindo-se dos distritos de Camaçari, Abrantes e Monte Gordo.

Figura 3 Distritos de Camaçari



Fonte: IBGE, Censo 2010

Originalmente habitada por índios Tupinambás, a região testemunhou a chegada dos colonizadores portugueses no século XVI. Com o passar dos anos, a área foi palco de várias batalhas e mudanças de poder, até que finalmente se estabeleceu como um município independente em 1758.

Durante o período colonial, a economia de Camaçari girava em torno da produção de cana-de-açúcar e da criação de gado. Mais tarde, no século XX, a descoberta de petróleo na região impulsionou o desenvolvimento industrial, transformando a cidade em um importante polo petroquímico.

Historicamente, Camaçari foi a sede da Ford Motor Company Brasil, inaugurada em 12 de outubro de 2001. Esta, encerrou suas atividades em 12 de maio de 2021, após 20 anos de operação, sendo a pioneira na instalação de uma fábrica de automóveis na Região Nordeste do Brasil. Além disso, é lar do Polo Petroquímico, o maior complexo industrial da Bahia, onde uma variedade de indústrias químicas e petroquímicas estão situadas. Com o passar dos anos, outras

vertentes industriais floresceram, abrangendo setores como automotivo, celulose, borracha, metalurgia do cobre, têxtil, fertilizantes, energia eólica, bebidas e serviços. Este complexo petroquímico planejado é o primeiro do Brasil e o maior do Hemisfério Sul, com mais de 90 empresas instaladas, constituindo-se como um ícone de desenvolvimento industrial na região.

Ela tem uma história de sucesso que se inicia em 1871, quando a empresa foi estabelecida pela primeira vez em Hanover, Alemanha, e que atualmente emprega cerca de 200.000 pessoas em 57 países e mercados. Ao longo da história, busca agregar novas tecnologias, sistemas e soluções de serviços para tornar a mobilidade e o transporte mais sustentáveis, seguros, convenientes, personalizados e acessíveis.

A unidade em Camaçari possui 17 anos de funcionamento e, desde a sua inauguração, em 2006, segue focando no cuidado com os colaboradores e sustentabilidade do negócio. O resultado disso é que a instituição foi certificada pela *Great Place to Work* (GPTW) como uma das melhores empresas para trabalhar no país, além de contribuir com o desenvolvimento da mão de obra local.

4.3.1 Os participantes da pesquisa

Como descrito anteriormente, esta pesquisa foi realizada em uma indústria localizada em Camaçari-Bahia, no setor de Produtos de Consumo, que conta com mais de 2,3 mil colaboradores diretos. A população-alvo foi composta por empregados efetivos, selecionados após a conclusão do treinamento de NR-17 (ergonomia cognitiva) e por já terem participado de duas ou mais qualificações oferecidas pela empresa. Essa escolha permitiu que os participantes analisassem as perguntas e respondessem com conhecimento de causa, de maneira mais assertiva. A amostra foi definida por conveniência, sendo selecionados 20 trabalhadores que aceitaram voluntariamente participar da pesquisa.

Os participantes foram convidados pessoalmente na sala de aula, durante o intervalo do treinamento, pela pesquisadora. Os interessados em participar responderam ao convite confirmando sua disponibilidade e assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido. Cada participante respondeu a uma entrevista semiestruturada após a conclusão do referido treinamento. Uma das limitações da

amostra foi o seu pequeno tamanho, o que não permite generalizar os resultados para toda a população.

Foi aplicado um formulário para cada participante com o objetivo de compreender de que forma o processo metodológico utilizado em cursos de capacitação profissional realizados pela empresa interfere no processo de aprendizagem e na formação profissional desses trabalhadores.

Os participantes da pesquisa foram descritos conforme os seguintes dados: idade, gênero e tempo de empresa (em anos). A tabela 2 resume as características dos participantes da pesquisa.

Tabela 2 Participantes da pesquisa

1. Idade	Quantidade
18-24	1
25-35	3
36-45	3
46 ou mais	4
2. Gênero	Quantidade
Cis Masculino	5
Cis Feminino	6
3. Etnia	Quantidade
Parda	8
Preta	1
Branca	2
4. Escolaridade	Quantidade
Ensino Médio	1
Estudante Universitário	1
Graduado	4
Pós-graduado	5
5. Tempo de Empresa (anos)	Quantidade
1-5	2
6-10	3
Acima de 11	6

Fonte: A autora (2024)

Durante o processo, foi possível perceber que a maioria dos trabalhadores está na faixa etária entre 25 e 35 anos, compreendendo pessoas dos gêneros feminino e masculino, sendo este último mais representativo entre os participantes da pesquisa. Além disso, observou-se que a maioria dos participantes é

relativamente jovem na empresa, com entre 1 e 5 anos de tempo de contrato empregatício.

4.3.2 Os instrumentos de pesquisa

Com base nos trabalhos de Marconi e Lakatos (2017), Merriam (1998), Minayo (2014), Gil (2004) e Goldenberg (2011), foi adotado como instrumento principal um formulário contendo 15 (quinze) questões semiestruturadas para a coleta de dados.

Os questionários, de acordo com Goldenberg (2011), são instrumentos de coleta de dados que apresentam, entre outras vantagens, a possibilidade de conceder aos pesquisados mais liberdade para expressar suas opiniões. A utilização desse instrumento demanda menor habilidade de aplicação.

Os participantes responderam a esse formulário logo após a formação, tendo sido concedido a eles o tempo suficiente para as respostas.

Para aprimorar as perguntas utilizadas no formulário, foi realizada uma prévia com dois colaboradores que atuam em outros espaços fabris, diferentes daqueles estipulados para esta pesquisa. Essa medida visava corrigir possíveis falhas no formulário e verificar aspectos relevantes que as perguntas não deveriam deixar de mencionar. Segundo Gil (2004, p. 73), "o pesquisador deve ter uma preocupação constante quanto à maneira pela qual as questões do questionário serão redigidas. Da redação e da formatação das perguntas depende, em grande parte, o sucesso da pesquisa".

Ainda segundo o autor:

Antes da aplicação definitiva dos questionários deve-se realizar um pré-teste, que se toma como uma amostragem, para que os questionários sejam testados em relação à compreensão das questões, verificações de dúvidas e dificuldades no preenchimento. Pode-se também testar a viabilidade da hipótese geral (Gil, 2004, p.76).

Esse processo de pré-teste, muitas vezes considerado como uma amostragem inicial, oferece valiosas vantagens na garantia da qualidade e eficácia dos formulários como aprimorar a clareza e a precisão das perguntas, assegurando que os respondentes compreendam adequadamente o que está sendo solicitado.

Além disso, os pesquisadores podem obter insights sobre a validade e a eficácia das hipóteses formuladas, ajustando-as conforme necessário antes da aplicação em larga escala. Isso contribui para a robustez e confiabilidade dos resultados.

4.3.3 Instrumentos de recolha de dados

Os instrumentos utilizados foram a entrevista semiestruturada e a oficina pedagógica, o que auxiliou na elaboração de relatórios específicos a partir da observação do ambiente investigado. O roteiro da entrevista foi simples, focalizando as questões relacionadas à forma de aprendizagem individual e à interação entre o colaborador em formação e o educador/formador nesse processo, abordando temas como aspectos emocionais, inteligências múltiplas e perfil de comportamento. Para a oficina, o objetivo foi analisar o impacto da leitura e da escrita como estratégias pedagógicas no desenvolvimento profissional dos colaboradores, foram explorados tanto a dinâmica das oficinas quanto as percepções dos participantes sobre o processo educacional oferecido. Após a coleta das contribuições dos participantes, foi possível analisar o conjunto de dados e informações para consolidar o trabalho de pesquisa de campo.

4.3.4 Técnica de análise de dados

Os dados foram coletados por meio de perguntas elaboradas pela pesquisadora, com base nas técnicas de análise de dados propostas por Bardin (2011). Essas etapas seguem uma estrutura organizada em três fases: 1) pré-análise, 2) exploração do material e 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Para resumir o método de análise adotado, conforme Bardin (2011), as fases são as seguintes:

- 1) Leitura geral do material coletado (entrevistas e documentos);
- 2) Codificação para formulação de categorias de análise, utilizando o quadro referencial teórico e as indicações trazidas pela leitura geral;

3) Recorte do material, em unidades de registro (palavras, frases, parágrafos) comparáveis e com o mesmo conteúdo semântico;

4) Estabelecimento de categorias que se diferenciam, tematicamente, nas unidades de registro (passagem de dados brutos para dados organizados). A formulação dessas categorias segue os princípios da exclusão mútua (entre categorias), da homogeneidade (dentro das categorias), da pertinência na mensagem transmitida (não distorção), da fertilidade (para as inferências) e da objetividade (compreensão e clareza);

5) agrupamento das unidades de registro em categorias comuns;

6) agrupamento progressivo das categorias;

7) inferência e interpretação, respaldadas no referencial teórico.

As categorias encontradas foram:

Preferência por Workshops Práticos:

A maioria dos participantes (10 de 11) prefere workshops práticos como metodologia de ensino para treinamentos organizacionais. Isso sugere uma valorização de abordagens práticas e aplicadas que permitem aos participantes aprender por meio da prática direta e da experiência.

Preferência pela Didática Tradicional (Explicação com Começo, Meio e Fim):

Um grupo significativo de participantes (7 de 11) prefere uma abordagem didática mais tradicional, onde o professor explica o contexto com um começo, meio e fim, indicando uma valorização da estrutura clara e sequencial na apresentação do conteúdo.

Preferência por Trabalho em Trio:

Alguns participantes (4 de 11) preferem trabalhar em trio, o que pode indicar uma valorização do trabalho colaborativo em grupos pequenos para fomentar a troca de ideias e o desenvolvimento conjunto.

Definição da Inteligência:

As definições de inteligência variam entre os participantes, com destaque para a inteligência espacial e físico-cinestésica, indicando que um número considerável de participantes valoriza habilidades relacionadas ao espaço e ao movimento. As categorias interpessoal e lógico-matemático também são notadas, mas com menor frequência. A inteligência intrapessoal é a menos destacada.

Correlação das Categorias:

Workshops Práticos e Inteligência Espacial/Físico-Cinestésica: A alta preferência por workshops práticos pode estar correlacionada com uma maior valorização das inteligências espacial e físico-cinestésica. Isso sugere que participantes com essas inteligências podem se beneficiar mais de abordagens práticas que envolvem a manipulação de materiais e a aplicação de conceitos em cenários reais.

Didática Tradicional e Inteligência Lógico-Matemática: A preferência pela didática tradicional com explicação estruturada pode estar relacionada com a valorização da inteligência lógico-matemática, onde a clareza e a estrutura na apresentação do conteúdo ajudam na compreensão e na análise lógica.

Trabalho em Trio e Inteligência Interpessoal: A preferência por trabalhar em trio pode estar associada à valorização da inteligência interpessoal, uma vez que o trabalho colaborativo e a interação social são aspectos importantes para indivíduos com essa forma de inteligência.

Essas correlações ajudam a entender como as diferentes metodologias de ensino podem ser adaptadas para atender melhor às necessidades e às preferências dos participantes, com base nas suas inteligências predominantes e nas preferências de aprendizagem.

Trazendo a teoria para as análises práticas, a primeira pergunta do formulário – "Quais treinamentos que foram ou estão sendo oferecidos devem continuar?" – buscou-se entender qual categoria de ensino mais se aproxima da educação, ou seja, qual teoria faz mais sentido para sua vida, tanto profissional quanto pessoal.

Na segunda parte do formulário – "Qual é o seu maior desafio no processo de aprendizagem educacional?" – tentou-se compreender o que impede esse educando de aprender: "defasagem nos estudos", "professor desmotivado", "falta de adequação didática", "relação professor-aluno" "relação teoria-prática", dentre outros fatores.

Nas questões subsequentes, o objetivo era investigar se os treinamentos oferecidos faziam sentido para eles, bem como compreender se a parte emocional – por exemplo, um estudo após uma discussão – afetava o ambiente de aprendizagem.

Além das perguntas destacadas acima, foram abordadas questões sobre a incompreensão de conteúdos, quais abordagens didáticas são mais eficazes para eles, qual a melhor forma de apresentação de conteúdo, entre outras perguntas que pudessem se relacionar com a base teórica apresentada nesta dissertação.

5. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Nesta etapa da pesquisa de mestrado em questão, que analisou a maneira como os trabalhadores aprendem nas qualificações profissionais oferecidas pela empresa, envolveu a aplicação de um formulário com 15 perguntas semiestruturadas a 11 entrevistados. O objetivo foi obter informações detalhadas sobre o modo de aprender dos participantes, permitindo-lhes destacar os principais pontos percebidos e oferecer sugestões para conteúdos relevantes.

Os resultados da entrevista semiestruturada visaram a autonomia dos participantes na expressão de suas opiniões e percepções. Este formato flexível permitiu que os entrevistados destacassem os aspectos que consideraram mais importantes e sugerissem melhorias no conteúdo das qualificações profissionais. As perguntas abordaram uma variedade de concepções do processo de aprendizagem, incluindo aspectos teóricos, emocionais, comportamentais, motivacionais e os desafios enfrentados pelos trabalhadores.

O estudo incluiu uma análise abrangente das formas de aprendizagem dos participantes. A investigação dos aspectos teóricos focou em como os trabalhadores compreendem e aplicam conceitos durante suas qualificações. Os aspectos emocionais exploraram suas reações e sentimentos em relação ao processo de aprendizagem, enquanto os comportamentais analisaram as ações e práticas adotadas durante o aprendizado. Na dimensão motivacional, buscou-se identificar as fontes de motivação e os fatores que incentivam os trabalhadores a se envolverem no processo de qualificação. Além disso, foram identificados e discutidos os desafios enfrentados pelos participantes, explicitando-se uma visão completa das dificuldades e obstáculos que impactam seu aprendizado.

A análise dos dados qualitativos proporcionou uma visão detalhada e profunda sobre o modo como os trabalhadores aprendem nas qualificações profissionais oferecidas pela empresa. As informações coletadas fornecem subsídios valiosos para aprimorar as práticas educativas, ajustando os conteúdos e métodos de ensino às necessidades e preferências dos colaboradores. Em suma, a pesquisa se pautou na busca de uma base para promover um ambiente de aprendizado mais eficaz, adaptado às demandas e expectativas dos trabalhadores, contribuindo para o desenvolvimento profissional contínuo dentro da empresa.

5.1 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

Para a análise da primeira pergunta, "Qual a sua idade?", examinamos as respostas fornecidas pelos 11 participantes da pesquisa. Observamos que cinco dos entrevistados têm 46 anos ou mais, o que indica uma presença significativa de trabalhadores mais experientes na empresa. Além disso, há três entrevistados na faixa etária de 36 a 45 anos e outros três entre 25 e 35 anos, o que demonstra uma distribuição de diferença etária de dez anos aproximadamente entre as idades intermediárias. A presença de trabalhadores mais jovens também é notável, sugerindo que a empresa tende a incorporação de novas gerações no ambiente de trabalho.

A predominância de entrevistados com 46 anos ou mais indica que há um grupo considerável de trabalhadores com vasta experiência profissional. Essa faixa etária mais elevada pode ter preferências específicas de aprendizado, talvez favorecendo métodos mais tradicionais e presenciais. Por outro lado, a presença de trabalhadores entre 36 e 45 anos, bem como entre 25 e 35 anos, evidencia que a empresa possui uma considerável diversidade etária. Infere-se que trabalhadores nessa faixa intermediária e mais jovens podem estar mais abertos a métodos de aprendizado que envolvem tecnologia digital e *e-learning*.

Essas diferenças etárias ajudam a entender as necessidades e preferências de aprendizagem dos colaboradores. Os trabalhadores mais jovens podem estar mais familiarizados e confortáveis com abordagens modernas e tecnológicas, enquanto os mais velhos podem preferir métodos mais diretos e interativos. Portanto, a diversidade etária observada sugere que a empresa poderá obter melhores resultados no *ranking* da qualidade ao considerar uma variedade de metodologias de ensino para atender às diferentes necessidades de seus colaboradores.

A análise das respostas dos 11 entrevistados para a pergunta "Com qual gênero você se identifica?", revelou a predominância de indivíduos que se identificam como femininos. Seis dos entrevistados se identificam como Cis Feminino, enquanto cinco se identificam como masculinos. Não houve menção a outros gêneros nas respostas fornecidas.

Essa distribuição de gênero sugere que a empresa possui um equilíbrio razoável entre profissionais do sexo masculino e feminino, com uma leve

predominância de mulheres. Esse equilíbrio é importante para a dinâmica de trabalho e pode influenciar a forma como os treinamentos e qualificações são recebidos e aplicados.

A presença significativa de mulheres no ambiente de trabalho pode refletir em necessidades específicas de aprendizado e desenvolvimento profissional que sejam mais relevantes para esse grupo. Além disso, a diversidade de gênero pode enriquecer as discussões durante os treinamentos, oferecendo múltiplas perspectivas e experiências que beneficiam a aprendizagem coletiva.

Entender essa composição de gênero ajuda a adaptar as metodologias de ensino de maneira que sejam inclusivas e eficazes para todos os trabalhadores. Metodologias que promovam a igualdade e valorizem a diversidade podem contribuir para um ambiente de aprendizado mais harmonioso e produtivo.

Essa análise de gênero complementa a caracterização demográfica dos entrevistados e ajuda a formar uma base para entender melhor as necessidades de aprendizado e como melhorar os treinamentos organizacionais.

Para a análise da pergunta "Com qual Cor/Raça você se declara?", observamos uma diversidade étnica entre os participantes da pesquisa, com uma predominância de indivíduos que se identificam como pardos e pretos.

Entre os entrevistados, sete se identificam como pardos, representando a maior parte do grupo. Em seguida, dois entrevistados se identificam como pretos e dois como brancos. Não houve menções a outras Cor/Raça como indígenas ou amarelos nas respostas fornecidas. Esta composição étnica é relevante para a compreensão das dinâmicas de aprendizado e a percepção dos treinamentos oferecidos pela empresa.

A diversidade de cor/raça entre os trabalhadores pode influenciar significativamente a maneira como os treinamentos são conduzidos e recebidos. Diferentes grupos étnicos podem trazer perspectivas únicas e variadas experiências de vida, que enriquecem o ambiente de aprendizado. É importante que os métodos de ensino e o conteúdo dos treinamentos sejam culturalmente sensíveis e inclusivos, de modo a atender às necessidades de todos os profissionais.

Reconhecer e valorizar essa diversidade étnica é essencial para promover um ambiente de trabalho mais inclusivo e equitativo. A empresa pode considerar a incorporação de práticas que celebrem essa diversidade, promovendo a equidade e

garantindo que todos os colaboradores se sintam representados e respeitados durante os processos de treinamento. Essa análise da questão étnica contribui para uma caracterização mais completa dos entrevistados, oferecendo dados para a adaptação das metodologias de ensino.

Para a análise da pergunta sobre o nível de educação, "Por favor, indique que nível de educação você tem atualmente. Exemplo: Ensino médio, Ensino técnico. Qual o curso? Estudante de universidade. Qual o curso? Graduado em universidade. Qual o curso?", examinamos as respostas fornecidas pelos 11 entrevistados.

Os dados revelam uma ampla variedade de níveis educacionais entre os participantes. Observamos que há um equilíbrio entre diferentes graus de formação. Três entrevistados possuem apenas o ensino médio. Outros três entrevistados possuem formação técnica, com cursos variados que não foram detalhados nas respostas. Três entrevistados têm graduação universitária, com cursos mencionados como Engenharia, Administração e Contabilidade. Além disso, dois entrevistados possuem pós-graduação, incluindo MBAs e especializações em gestão e gerenciamento de projetos.

Essa diversidade no nível de educação dos entrevistados indica uma variedade de experiências e conhecimentos pré-existentes que podem influenciar significativamente a forma como cada um aprende durante os treinamentos organizacionais. Aqueles com formação técnica ou superior podem estar mais familiarizados com conceitos teóricos e práticos avançados, enquanto os que possuem apenas o ensino médio, podem necessitar de abordagens de ensino mais básicas e fundamentadas.

Entender essa composição educacional é essencial para adaptar as metodologias de ensino de forma eficaz. Os treinamentos devem ser estruturados para atender tanto aos que possuem menor formação acadêmica quanto àqueles com formações mais avançadas. Métodos como *workshops* práticos, *e-learning* e estudos de caso podem ser particularmente úteis para engajar todos os níveis de educação, garantindo que cada profissional possa absorver e aplicar o conhecimento de maneira eficaz.

A análise do nível de educação dos entrevistados nos fornece uma visão clara das necessidades variadas de aprendizado dentro da empresa e é importante para o desenvolvimento de programas de treinamento mais inclusivos e eficazes.

Para a análise da pergunta "Há quanto tempo você trabalha nesta empresa?", as respostas revelam uma diversidade significativa nos períodos que os empregados têm trabalhado na empresa, o que pode influenciar a percepção e a eficácia dos treinamentos organizacionais.

Observamos que três entrevistados trabalham na empresa há menos de 1 ano. Outros três têm entre 1 e 3 anos de experiência na empresa. Quatro entrevistados estão na empresa há mais de 3 anos, com um deles trabalhando há mais de 10 anos. Essa variedade no tempo de serviço indica a presença de profissionais tanto novos quanto experientes dentro da organização e que há uma certa rotatividade considerando o tempo de existência da empresa, que pode influenciar na aprendizagem e qualidade do serviço e produto finalístico oferecido.

Aqueles que trabalham há menos de 1 ano podem estar em uma fase de adaptação, ainda se familiarizando com os procedimentos e a cultura da empresa. Esses empregados podem necessitar de treinamentos mais introdutórios e detalhados para entender plenamente suas funções e responsabilidades. Por outro lado, os empregados com mais de 3 anos de casa, especialmente aqueles com mais de 10 anos, provavelmente já possuem um bom entendimento dos processos internos e podem se beneficiar de treinamentos mais avançados e específicos, focados em atualizações e aperfeiçoamentos.

Essa diversidade no tempo de trabalho também sugere a necessidade de diferentes abordagens pedagógicas nos treinamentos. Para os novos empregados, métodos mais estruturados e orientados podem ser eficazes, enquanto os trabalhadores mais experientes podem preferir abordagens que incentivem a troca de conhecimentos e experiências, como *workshops* colaborativos e discussões em grupo.

Compreender essa variação no tempo de trabalho é fundamental para desenvolver programas de treinamento que sejam eficazes para todos os empregados, independentemente de sua antiguidade. Adaptar os treinamentos para atender às necessidades tanto dos novos quanto dos antigos empregados pode melhorar significativamente a integração e o desenvolvimento profissional dentro da empresa. Essa análise do tempo de trabalho nos proporciona uma visão clara das diferentes necessidades de treinamento dos colaboradores.

Para responder à pergunta "Você considera que os treinamentos oferecidos são adequados?", analisei que as respostas fornecidas revelam uma variedade de percepções sobre a adequação dos treinamentos oferecidos pela empresa, destacando tanto aspectos positivos quanto negativos.

Alguns entrevistados consideram os treinamentos adequados e mencionam que são bem estruturados e proporcionam o conhecimento necessário para o desempenho de suas funções. Esses participantes destacam a importância dos treinamentos na atualização de conhecimentos e na aquisição de novas habilidades, o que é essencial para o desenvolvimento profissional contínuo.

No entanto, há uma percepção significativa de que os treinamentos poderiam ser melhorados. Vários entrevistados apontaram que, embora os treinamentos sejam úteis, muitas vezes não são suficientemente práticos ou aplicáveis ao cotidiano de trabalho. Há um consenso sobre a necessidade de metodologias de ensino mais interativas e práticas, como *workshops* que facilitariam a aplicação do conhecimento adquirido na prática.

Alguns participantes mencionaram dificuldades específicas, como a falta de clareza e objetividade nos materiais de treinamento, o que pode dificultar a compreensão e a retenção do conteúdo. Outros apontaram a necessidade de treinamentos mais personalizados, que levem em conta os diferentes níveis de experiência e conhecimento dos profissionais. Essa personalização ajudaria a tornar os treinamentos mais relevantes e eficazes para todos os participantes.

Em termos de sugestões, houve menções à importância de integrar tecnologias mais modernas e interativas nos treinamentos, como plataformas de *e-learning* que permitam maior flexibilidade e acessibilidade. A combinação de diferentes métodos de ensino, como palestras, vídeos, exercícios práticos e estudos de caso, também foi sugerida como uma maneira de tornar os treinamentos mais dinâmicos e envolventes.

Portanto, a análise das respostas indica que, embora os treinamentos atuais tenham seus méritos e sejam reconhecidos por sua importância, há um espaço significativo para melhorias. Os entrevistados destacam a necessidade de treinamentos mais práticos, personalizados e interativos, que não só transmitam conhecimento, mas também facilitem a aplicação prática no dia a dia de trabalho.

Essas melhorias poderiam potencialmente aumentar a eficácia dos treinamentos e, conseqüentemente, o desempenho e a satisfação dos colaboradores.

Para a pergunta "Você sente dificuldade na leitura ou na escrita de procedimentos de trabalho, e-mail, comunicados etc.? Se sim, qual seria a sua maior dificuldade?", as respostas dos 11 entrevistados mostram uma diversidade de experiências e percepções.

A maioria indicou que não sente dificuldades na leitura ou escrita de procedimentos de trabalho, e-mails, ou comunicados. Essas respostas refletem um nível de competência satisfatório em relação às habilidades de leitura e escrita, o que pode ser atribuído à experiência profissional ou ao nível educacional dos participantes.

No entanto, alguns entrevistados relataram dificuldades específicas. Um dos principais problemas mencionados foi a falta de clareza nos textos fornecidos pela empresa. Os entrevistados que enfrentam essa dificuldade destacaram que a linguagem utilizada nos documentos muitas vezes é confusa e pouco transparente, dificultando a compreensão. Eles sugerem que os textos deveriam ser mais claros e objetivos, evitando jargões técnicos desnecessários e explicando os procedimentos de forma mais detalhada e acessível.

Participantes também mencionaram dificuldades relacionadas à maneira como os documentos são redigidos. Um entrevistado apontou que a forma de apresentação dos documentos pode ser confusa, o que sugere que além do conteúdo, o formato e a estrutura dos textos também precisam ser revisados para melhorar a clareza e a acessibilidade.

Essas respostas indicam que, embora a maioria não encontre problemas significativos com a leitura e a escrita, há uma necessidade de melhorar a clareza e a objetividade dos textos técnicos e comunicados internos. Isso poderia ser alcançado por meio de treinamento específico em redação técnica para aqueles que produzem esses documentos ou pela implementação de revisões e edições mais rigorosas antes da distribuição dos materiais.

Portanto, para aqueles que enfrentam dificuldades, a principal recomendação é a melhoria da clareza e da estrutura dos textos, o que pode ser eficaz para garantir que todos os empregados compreendam melhor os procedimentos e as comunicações, independentemente de seu nível de habilidade de leitura e escrita.

Na pergunta " Que tipo de metodologia de ensino você considera mais eficiente para o aprendizado durante os treinamentos organizacionais? (por exemplo, palestras, *workshops* práticos, *e-learning*, etc.)", os entrevistados expressaram uma preferência clara por abordagens práticas e interativas. A maioria dos participantes destacou *workshops* práticos como a metodologia mais eficiente para o aprendizado organizacional. Essa preferência é justificada pela natureza prática dos *workshops*, que permite aos empregados aplicarem diretamente o conhecimento adquirido em situações realistas, facilitando a retenção e a compreensão do conteúdo.

Além dos *workshops* práticos, alguns entrevistados mencionaram a importância de combinar essa metodologia com outras formas de ensino. Por exemplo, a combinação de *workshops* práticos com *e-learning* foi citada como uma abordagem eficaz. Essa combinação oferece a flexibilidade do aprendizado online, permitindo que os colaboradores acessem o material em seu próprio ritmo, ao mesmo tempo que participam de sessões práticas que reforçam o conteúdo aprendido.

A mentoria também foi mencionada como uma metodologia complementar importante. A mentoria oferece uma abordagem mais personalizada, onde os empregados podem receber orientação de mentores experientes, ajudando a esclarecer dúvidas e a aprofundar o entendimento dos tópicos abordados nos treinamentos.

Outra sugestão incluiu a utilização de palestras, mas sempre em conjunto com atividades práticas. As palestras são vistas como uma boa introdução aos temas, proporcionando uma visão geral e teórica, que posteriormente deve ser reforçada com exercícios práticos para solidificar o conhecimento.

Portanto, a análise das respostas revela uma preferência marcante por metodologias que envolvam a prática direta e a interação, como *workshops* práticos e mentoria. A integração de diferentes métodos, como *e-learning* e palestras, com atividades práticas, é vista como uma estratégia eficaz para maximizar o aprendizado e a aplicação do conhecimento no ambiente de trabalho. Essa abordagem multimodal pode atender às diversas necessidades de aprendizado dos colaboradores, promovendo um desenvolvimento mais completo e eficaz.

Para a análise da pergunta "Que sugestões você teria para melhorar a metodologia de ensino dos treinamentos organizacionais?", as sugestões variaram, oferecendo conhecimentos para a melhoria das metodologias de ensino utilizadas nos treinamentos da empresa.

Uma das sugestões mais frequentes foi a necessidade de incluir mais atividades práticas nos treinamentos. Vários entrevistados mencionaram que a integração de *workshops* práticos e exercícios aplicados pode tornar o aprendizado mais envolvente e eficaz. Eles sugeriram que os treinamentos se concentrem menos na teoria e mais na aplicação prática dos conceitos, permitindo que os empregados experimentem e pratiquem em um ambiente controlado antes de aplicá-los em suas funções diárias.

Outro ponto importante destacado foi a adaptação do conteúdo dos treinamentos para ser mais relevante e específico às necessidades dos colaboradores. Alguns entrevistados sugeriram que os treinamentos sejam personalizados de acordo com os diferentes departamentos e funções dentro da empresa. Essa personalização pode garantir que o conteúdo seja diretamente aplicável às tarefas e responsabilidades de cada colaborador, aumentando a relevância e a eficácia do aprendizado.

A utilização de tecnologia e métodos de ensino modernos também foi sugerida. Vários entrevistados recomendaram a implementação de plataformas de *e-learning* e ferramentas digitais que permitam acesso fácil e contínuo aos materiais de treinamento. Essas tecnologias podem oferecer flexibilidade, permitindo que os empregados aprendam no seu próprio ritmo e revisem o conteúdo conforme necessário.

A qualidade dos instrutores foi outro aspecto mencionado nas sugestões. Alguns entrevistados enfatizaram a importância de ter instrutores bem-preparados e motivados, com habilidades didáticas sólidas. Eles sugeriram que a empresa invista na formação contínua dos instrutores, garantindo que eles estejam atualizados com as melhores práticas de ensino e capazes de engajar os participantes de maneira eficaz.

A inclusão de métodos de ensino interativos foi outra sugestão comum. Os entrevistados recomendaram mais discussões em grupo, sessões de brainstorming e atividades colaborativas que incentivem a troca de ideias e experiências entre os

trabalhadores. Esses métodos podem ajudar a criar um ambiente de aprendizado mais dinâmico e participativo, onde os colaboradores se sintam mais envolvidos e motivados.

Além disso, a clareza e simplicidade do conteúdo foram apontadas como áreas a serem melhoradas. Alguns entrevistados sugeriram que os materiais de treinamento sejam simplificados e apresentados de maneira clara e objetiva, evitando o uso excessivo de terminologia técnica e complexa. Isso pode facilitar a compreensão e a retenção do conteúdo por parte dos profissionais.

Finalmente, a importância de um feedback contínuo foi destacada. Os entrevistados sugeriram que a empresa solicite regularmente feedback dos participantes sobre os treinamentos, permitindo ajustes e melhorias constantes. O feedback pode fornecer dados sobre o que está funcionando bem e o que precisa ser aprimorado, ajudando a garantir que os treinamentos estejam sempre alinhados às necessidades dos trabalhadores.

Essas sugestões fornecem uma base para se propor melhoria das metodologias de ensino nos treinamentos organizacionais. Incorporar mais atividades práticas, personalizar o conteúdo, utilizar tecnologias atuais, investir na formação dos instrutores, promover a interatividade, simplificar o conteúdo e valorizar o feedback contínuo são passos essenciais para criar um ambiente de aprendizado mais eficaz e envolvente para os colaboradores.

Para a análise da pergunta "Qual o seu maior desafio no processo de aprendizado nos treinamentos? Ex.: professor/a desmotivado/a, falta de didática, de material de apoio, linguagem muito técnica, falta de ligação entre teoria e prática." As respostas fornecidas pelos 11 entrevistados revelam uma série de desafios que os trabalhadores enfrentam durante os treinamentos organizacionais.

Um dos desafios mais mencionados é a falta de ligação entre teoria e prática. Muitos entrevistados relataram que os treinamentos frequentemente se concentram demasiadamente na teoria, sem fornecer exemplos práticos ou aplicações reais que possam ajudar a solidificar o aprendizado. Esse descompasso entre o que é ensinado e sua aplicação prática no ambiente de trabalho pode dificultar a compreensão e a retenção do conteúdo, fazendo com que os trabalhadores não consigam ver a relevância direta do que estão aprendendo.

Outro desafio significativo identificado é a linguagem muito técnica utilizada nos treinamentos. Alguns entrevistados expressaram dificuldades em acompanhar o conteúdo devido ao uso de terminologia especializada que não é suficientemente explicada. A complexidade da linguagem pode causar frustração e desmotivação, dificultando o aprendizado eficaz, especialmente para aqueles que não possuem um conhecimento técnico prévio robusto.

A falta de material de apoio adequado também foi destacada como um obstáculo importante. Vários entrevistados mencionaram a necessidade de materiais de suporte, como manuais, guias e recursos online, que possam ser consultados após os treinamentos. A ausência desses recursos deixa os empregados sem uma referência adicional para revisar e consolidar o aprendizado, o que pode prejudicar a retenção do conhecimento a longo prazo.

Além disso, a desmotivação dos professores ou instrutores foi citada como um desafio. Alguns entrevistados relataram que instrutores desmotivados ou que não demonstram entusiasmo pelo conteúdo podem tornar as sessões de treinamento menos envolventes e eficazes. A motivação seria fundamental para criar um ambiente de aprendizado positivo e inspirador, e a falta disso pode impactar negativamente a experiência de aprendizado dos profissionais.

A falta de didática ou habilidades pedagógicas dos instrutores também foi mencionada. Alguns entrevistados sentiram que os instrutores não possuíam as habilidades necessárias para ensinar de forma clara e compreensível. Isso pode ser particularmente problemático quando o conteúdo é complexo ou técnico, exigindo abordagens de ensino mais eficazes para garantir que todos os participantes compreendam o material.

Esses desafios ressaltam a importância de adaptar os treinamentos para melhor atender às necessidades dos trabalhadores. Melhorar a ligação entre teoria e prática, simplificar a linguagem utilizada, fornecer material de apoio adequado, garantir a motivação dos instrutores e aprimorar suas habilidades pedagógicas são passos para superar esses obstáculos e melhorar a eficácia dos treinamentos.

Para a análise da pergunta "Para você, qual a didática de ensino usada pelo/a professor/a te faz aprender melhor?". As respostas destacam diversas preferências de didáticas de ensino, refletindo as variadas necessidades e estilos de aprendizagem dos empregados.

Muitos entrevistados enfatizaram a importância de uma didática que combine teoria e prática. Eles destacaram que aprendem melhor quando os professores conseguem equilibrar a apresentação de conceitos teóricos com exemplos práticos e aplicações reais. Essa abordagem facilita a compreensão do conteúdo e ajuda os colaboradores a verem como o que estão aprendendo se aplica ao seu trabalho diário.

A utilização de métodos visuais também foi frequentemente mencionada. Alguns entrevistados indicaram que aprendem melhor quando os professores usam gráficos, slides, vídeos e outras ferramentas visuais para explicar os conceitos. Essas ferramentas visuais podem ajudar a esclarecer tópicos complexos e tornar a aprendizagem mais envolvente e memorável.

A interatividade foi outro aspecto destacado. Entrevistados afirmaram que preferem aulas que incentivem a participação ativa, como discussões em grupo, estudos de caso e atividades colaborativas. Essas metodologias interativas permitem que os profissionais se envolvam mais profundamente com o conteúdo, troquem ideias e aprendam uns com os outros, o que pode enriquecer significativamente o processo de aprendizado.

Alguns entrevistados valorizaram a clareza e a objetividade na apresentação do conteúdo. Eles mencionaram que aprendem melhor quando os professores são claros, diretos e estruturam a aula de maneira lógica e bem-organizada. A capacidade de explicar conceitos complexos de forma simples e compreensível é vista como uma qualidade do ensino eficaz.

A personalização do ensino também foi citada como um fator importante. Entrevistados apreciam quando os professores são capazes de adaptar o conteúdo e a abordagem pedagógica às necessidades e ao nível de conhecimento dos alunos. Essa personalização pode incluir a adaptação de exemplos relevantes para o contexto dos alunos ou a flexibilidade para responder a perguntas e esclarecer dúvidas conforme elas surgem.

Por fim, a motivação e o entusiasmo dos professores foram mencionados como elementos essenciais para um ensino eficaz. Os entrevistados afirmaram que aprendem melhor com professores que demonstram pelo conteúdo a motivação para ensinar. Um professor entusiasmado pode inspirar e engajar os alunos, tornando a experiência de aprendizado mais positiva e produtiva.

Essas preferências variadas destacam a importância de uma abordagem didática diversificada e adaptável. Combinar teoria e prática, utilizar métodos visuais, promover a interatividade, ser claro e objetivo, personalizar o ensino e demonstrar entusiasmo são estratégias eficazes para atender às diversas necessidades de aprendizado dos trabalhadores.

Para a análise da pergunta "Você compreende o conteúdo/assunto, quando:", as respostas variaram, fornecendo conhecimentos sobre as condições e métodos que melhor facilitam a compreensão do conteúdo durante os treinamentos.

Entrevistados indicaram que compreendem melhor o conteúdo quando ele é explicado de maneira clara e detalhada. A clareza na apresentação dos conceitos, acompanhada de exemplos práticos e ilustrações, foi frequentemente mencionada como um fator básico para a compreensão. Os entrevistados valorizam uma explicação passo a passo, que desmembre conceitos complexos em partes mais gerenciáveis e acessíveis.

A repetição e a revisão dos conteúdos também foram destacadas como importantes para a compreensão. Alguns entrevistados relataram que absorvem melhor o material quando têm a oportunidade de visitar os tópicos em diferentes momentos, seja por meio de revisões durante as aulas ou através de materiais de apoio que possam consultar posteriormente. A repetição ajuda a reforçar o aprendizado e garantir que os conceitos sejam bem assimilados.

A interatividade durante as aulas foi outro aspecto fundamental mencionado. Os entrevistados afirmaram que compreendem melhor o conteúdo quando têm a oportunidade de participar ativamente das sessões de treinamento. Isso pode incluir fazer perguntas, participar de discussões em grupo e realizar atividades práticas que permitam aplicar o conhecimento adquirido. A interatividade não só mantém os colaboradores engajados, mas também facilita a retenção do conteúdo.

Alguns entrevistados destacaram a importância de receber feedback contínuo durante o processo de aprendizado. A capacidade de obter feedback imediato sobre seu desempenho ou compreensão ajuda a corrigir erros e esclarecer dúvidas rapidamente. Isso pode ser feito através de *quizzes*, exercícios práticos e discussões em grupo, onde os trabalhadores podem verificar sua compreensão e ajustar seu aprendizado conforme necessário.

A utilização de diferentes métodos de ensino, como materiais visuais e auditivos foi outra preferência mencionada. Os entrevistados relataram que compreendem melhor o conteúdo quando é apresentado de várias maneiras, atendendo a diferentes estilos de aprendizagem. O uso de gráficos, vídeos, demonstrações práticas e discussões verbais pode ajudar a acomodar essas diferentes preferências e garantir que todos os empregados possam se beneficiar do treinamento.

Finalmente, a relevância do conteúdo para o trabalho cotidiano dos trabalhadores foi mencionada como um fator importante para a compreensão. Quando os treinamentos são diretamente aplicáveis às suas tarefas diárias, os trabalhadores tendem a compreender melhor o material. A contextualização do conteúdo dentro do ambiente de trabalho real ajuda a tornar o aprendizado mais significativo e prático.

Essas respostas destacam a importância de uma abordagem de ensino que incorpore clareza, repetição, interatividade, feedback contínuo, métodos variados e relevância prática. Adotar essas estratégias pode melhorar significativamente a compreensão do conteúdo pelos colaboradores, tornando os treinamentos mais eficazes.

Para a análise da pergunta "Você gosta quando os exercícios propostos são executados de forma: Individual, Em dupla, Em trio ou Em grupo de quatro ou mais pessoas?", as respostas indicam as preferências dos empregados quanto ao formato e à execução dos exercícios durante os treinamentos.

Uma preferência amplamente mencionada pelos entrevistados foi a execução dos exercícios de forma prática e aplicada. Muitos destacaram que gostam quando os exercícios são diretamente relacionados a situações reais do ambiente de trabalho. Esse tipo de exercício permite que os trabalhadores vejam a relevância e a aplicação imediata do que estão aprendendo, ajudando a consolidar o conhecimento e a aumentar a confiança na execução de suas tarefas diárias.

Outra preferência significativa foi por exercícios colaborativos. Vários entrevistados afirmaram que apreciam quando os exercícios são realizados em grupo ou em pares, promovendo a colaboração e a troca de ideias entre colegas. Esse formato não apenas facilita a compreensão através do diálogo e da interação, mas também fortalece o espírito de equipe e a coesão entre os trabalhadores.

Alguns entrevistados mencionaram que preferem exercícios estruturados e bem guiados. Eles valorizam quando os exercícios têm instruções claras e um passo a passo definido, permitindo que sigam uma lógica progressiva na resolução das tarefas. Essa estruturação ajuda a evitar confusões e garante que todos os participantes possam acompanhar o ritmo do treinamento.

A flexibilidade nos exercícios também foi apontada como uma preferência. Alguns entrevistados gostam quando há espaço para a criatividade e a personalização dos exercícios, permitindo que explorem diferentes abordagens e soluções. Essa flexibilidade pode estimular o pensamento crítico e a inovação, tornando o aprendizado mais dinâmico e interessante.

Além disso, a frequência e a duração dos exercícios foram aspectos mencionados por alguns entrevistados. Eles apreciam quando os exercícios são distribuídos ao longo do treinamento de maneira equilibrada, com duração adequada para permitir uma prática significativa sem se tornarem cansativos. A distribuição equilibrada ajuda a manter o engajamento e a concentração dos trabalhadores ao longo do treinamento.

Por fim, a relevância dos exercícios foi destacada como um fator importante. Os entrevistados gostam quando os exercícios são diretamente aplicáveis às suas funções e responsabilidades específicas. Essa relevância garante que o tempo investido no treinamento traga benefícios tangíveis e práticos para o desempenho profissional dos colaboradores.

Essas preferências indicam a importância de projetar exercícios de treinamento que sejam práticos, colaborativos, estruturados, flexíveis, equilibrados e relevantes. Incorporar essas características pode aumentar o engajamento e a eficácia dos treinamentos, proporcionando uma experiência de aprendizado mais enriquecedora para os empregados.

Para a análise da pergunta "Como você define a sua forma de aprendizado?", as respostas revelam uma variedade de estilos de aprendizado, refletindo as diferentes maneiras pelas quais os empregados absorvem e processam informações durante os treinamentos.

Muitos entrevistados se identificaram com um estilo de aprendizado visual. Eles mencionaram que aprendem melhor quando o conteúdo é apresentado por meio de gráficos, diagramas, slides e outros recursos visuais. Esses trabalhadores

valorizam a capacidade de ver a informação organizada de forma clara e estruturada, o que facilita a compreensão e a retenção do conteúdo.

Outra forma de aprendizado destacada foi o estilo cinestésico ou prático. Alguns entrevistados relataram que preferem aprender fazendo, ou seja, através de atividades práticas e mão na massa. Esse estilo de aprendizado envolve a aplicação direta dos conceitos em exercícios, simulações e práticas no ambiente de trabalho. A experiência prática ajuda esses trabalhadores a internalizar o conhecimento de maneira mais eficaz.

O estilo de aprendizado auditivo também foi mencionado. Esses trabalhadores aprendem melhor através da escuta atenta de explicações, discussões e palestras. Eles valorizam as sessões de treinamento em que podem ouvir e refletir sobre as informações apresentadas, muitas vezes complementando a aprendizagem com anotações.

Além desses estilos tradicionais, alguns entrevistados descreveram seu aprendizado como interpessoal, onde a interação com colegas e instrutores seria eficaz. Eles aprendem melhor em ambientes colaborativos, onde podem discutir ideias, trocar experiências e resolver problemas em grupo. Essa interação social é um componente importante de seu processo de aprendizado.

Os entrevistados indicaram um estilo de aprendizado intrapessoal, onde a reflexão pessoal e o estudo independente são fundamentais. Esses empregados preferem ter tempo para pensar e processar a informação sozinhos, usando técnicas como a escrita de resumos, leitura detalhada e autoavaliação para consolidar o conhecimento.

Por fim, alguns entrevistados destacaram a importância de um ambiente de aprendizado contextualizado e relevante. Eles aprendem melhor quando o conteúdo está diretamente relacionado às suas funções e responsabilidades específicas no trabalho. A contextualização do material de treinamento ajuda a tornar o aprendizado mais significativo e aplicável.

Essas respostas indicam a necessidade de uma abordagem diversificada nos treinamentos/capacitações organizacionais, que acomode diferentes estilos de aprendizado. Incorporar métodos visuais, práticos, auditivos, interpessoais e intrapessoais, bem como garantir a relevância do conteúdo, pode aumentar

significativamente a eficácia dos programas de treinamento/capacitações, atendendo às diversas necessidades dos profissionais.

Para a análise da pergunta "Que sugestões você teria para melhorar a experiência de aprendizagem durante os treinamentos organizacionais, considerando as possíveis dificuldades que os participantes podem enfrentar?", as sugestões fornecidas destacam várias áreas de melhoria, oferecendo uma visão detalhada de como os treinamentos podem ser mais eficazes e inclusivos.

Uma sugestão comum entre os entrevistados foi a necessidade de adaptar os treinamentos para serem mais práticos e aplicáveis. Muitos trabalhadores expressaram o desejo de ver uma maior integração entre teoria e prática, com exercícios que reflitam situações reais do ambiente de trabalho. Isso pode incluir estudos de caso, simulações e atividades que permitem aos participantes aplicar o que aprenderam de maneira concreta e relevante.

Outro ponto levantado foi a importância de utilizar uma linguagem clara e acessível durante os treinamentos. Alguns entrevistados relataram dificuldades com a terminologia técnica e complexa, sugerindo que os instrutores simplifiquem o vocabulário e expliquem os termos especializados de forma detalhada. Essa abordagem pode ajudar a garantir que todos os participantes compreendam o conteúdo, independentemente de seu nível de conhecimento prévio.

A melhoria dos materiais de apoio foi outra sugestão frequente. Os entrevistados destacaram a necessidade de ter acesso a recursos complementares, como manuais, guias de referência, e materiais online que possam ser consultados após os treinamentos. Esses materiais de apoio são essenciais para reforçar o aprendizado e fornecer uma base de consulta contínua para os trabalhadores.

A formação e motivação dos instrutores também foram mencionadas como áreas críticas para a melhoria. Alguns entrevistados sugeriram que a empresa invista na capacitação contínua dos instrutores, garantindo que eles possuam não apenas conhecimento técnico, mas também habilidades pedagógicas e de comunicação eficazes. Instrutores motivados e bem-preparados podem tornar os treinamentos mais dinâmicos e envolventes.

Flexibilidade nos métodos de ensino foi outra recomendação importante. Os entrevistados sugeriram a utilização de uma abordagem híbrida que combine diferentes metodologias, como *e-learning*, *workshops* presenciais, discussões em

grupo e coaching individual. Essa diversidade de métodos pode atender melhor aos diferentes estilos de aprendizagem e necessidades dos trabalhadores.

A interatividade durante os treinamentos foi destacada como um elemento chave para a melhoria da experiência de aprendizagem. Muitos trabalhadores apreciam quando os treinamentos são participativos, permitindo discussões, perguntas e trocas de ideias. Atividades interativas, como debates e resolução de problemas em grupo, podem tornar o aprendizado mais engajador e eficaz.

Além disso, alguns entrevistados sugeriram a implementação de avaliações periódicas e a coleta de feedback dos participantes para ajudar a identificar áreas de melhoria e ajustar os treinamentos conforme necessário. Esse ciclo contribuiria para a evolução constante dos programas de treinamento.

Por fim, a relevância do conteúdo foi enfatizada. Os entrevistados recomendaram que os treinamentos sejam personalizados para atender às necessidades específicas dos diferentes departamentos e funções dentro da empresa. A contextualização do material de treinamento garante que os empregados vejam o valor prático do que estão aprendendo, aumentando a motivação e a aplicabilidade do conhecimento.

Essas sugestões nos fornecem um guia para a melhoria da experiência de aprendizagem durante os treinamentos organizacionais. Integrar teoria e prática, utilizar uma linguagem clara, melhorar os materiais de apoio, investir na formação dos instrutores, diversificar os métodos de ensino, promover a interatividade, implementar feedback contínuo e garantir a relevância do conteúdo são passos essenciais para criar um ambiente de treinamento mais eficaz e inclusivo para todos os empregados.

5.2 OFICINA PEDAGÓGICA: LENDO E ESCRIVENDO O FUTURO DA APRENDIZAGEM INDUSTRIAL

A dinâmica empregada para analisar os dados qualitativos coletados no evento "Oficina Pedagógica: Lendo e Escrevendo o Futuro da Aprendizagem Industrial" envolveu a aplicação de um formulário com perguntas semiestruturadas a seis dos onze participantes entrevistados na pesquisa de mestrado, que busca

compreender como esses trabalhadores aprendem nas qualificações profissionais oferecidas pela empresa.

O evento foi projetado para examinar o impacto da leitura e da escrita como estratégias pedagógicas no desenvolvimento profissional dos colaboradores. Durante a oficina, foram exploradas tanto a dinâmica das atividades realizadas quanto as percepções dos participantes sobre o processo educacional proporcionado. A dinâmica completa da oficina está detalhada no anexo "Planejamento da Oficina", que oferece um guia claro sobre as atividades e os objetivos da sessão.

O formulário semiestruturado permitiu que os entrevistados expressassem suas opiniões e percepções de maneira mais aberta e detalhada. As perguntas foram elaboradas para investigar a metodologia de ensino e as dificuldades de aprendizagem, ajudando a entender quais estratégias pedagógicas melhor facilitam o aprendizado dos colaboradores e identificar os desafios enfrentados durante o processo de qualificação profissional. Essa abordagem dialoga com a teoria de Kolb (1984), que enfatiza a importância da experiência prática na aprendizagem, destacando que o aprendizado se dá por meio de um ciclo que inclui a experiência concreta e a reflexão sobre essa experiência.

A análise dos dados qualitativos obtidos permitiu extrair informações sobre o impacto da leitura e da escrita como ferramentas pedagógicas, bem como uma compreensão aprofundada das dinâmicas das oficinas e de como elas contribuem para o desenvolvimento profissional dos colaboradores. Essas percepções foram fundamentais para identificar as metodologias de ensino mais eficazes e os principais desafios enfrentados pelos colaboradores. Vygotsky (1987) reforça a ideia de que a aprendizagem ocorre em um contexto social e interativo, o que se reflete nas discussões e colaborações promovidas durante a oficina.

Assim, a "Oficina Pedagógica: Lendo e Escrevendo o Futuro da Aprendizagem Industrial" e o formulário semiestruturado aplicado aos participantes proporcionaram uma compreensão detalhada das metodologias de ensino e dificuldades de aprendizagem. Gardner (1994) contribui para essa análise ao sugerir que a diversidade de inteligências implica em abordagens pedagógicas variadas que

atendam às diferentes preferências de aprendizagem. Esses dados são essenciais para a pesquisa de mestrado, pois oferecem subsídios importantes para a melhoria das práticas educativas dentro da empresa, promovendo um ambiente de aprendizado mais eficaz e adaptado às necessidades dos trabalhadores.

1. Categoria Metodologia do Ensino:

1.1 Qual é a sua percepção sobre a eficácia das metodologias de ensino utilizadas nas capacitações organizacionais que você já participou

Os colaboradores expressaram uma visão crítica sobre a eficácia das metodologias de ensino utilizadas nas capacitações organizacionais que participaram. As percepções variam de acordo com as experiências individuais, mas há um consenso de que, apesar de as metodologias serem eficazes na transmissão de conhecimento, existem áreas significativas de melhoria. Mizukami (1986) destaca que a metodologia de ensino deve ser compreendida não apenas como uma técnica, mas como um conjunto de práticas que favorecem a aprendizagem significativa.

O Colaborador A considera as metodologias boas, mas ressalta a necessidade de torná-las mais práticas e menos teóricas, destacando a importância de exemplos reais. Já o Colaborador B reconhece a eficácia em transmitir conhecimento, porém aponta a falta de personalização para diferentes áreas da empresa como uma limitação. O Colaborador C observa uma variabilidade na eficácia, mencionando que alguns cursos são muito bons enquanto outros são repetitivos, expressando uma preferência por *workshops* ao invés de palestras.

O Colaborador D acredita que as metodologias são eficazes, mas sugere que os treinamentos online poderiam ser mais interativos, sentindo falta de dinâmicas de grupo. O Colaborador E considera as capacitações geralmente úteis, mas acredita que a integração de tecnologias mais modernas poderia aprimorar os resultados. Por fim, o Colaborador F acha as metodologias boas, mas critica a aplicabilidade ao dia a dia, sugerindo que os treinamentos deveriam ser mais focados nas necessidades específicas dos colaboradores.

Essas respostas revelam que, enquanto a eficácia básica das metodologias é reconhecida, há uma clara demanda por uma abordagem mais prática, personalizada e interativa, que incorpore exemplos reais e tecnologia moderna, além

de focar nas necessidades específicas dos colaboradores para melhorar a aplicabilidade do aprendizado no contexto do trabalho diário.

1.2 Como você avalia a interatividade das capacitações organizacionais que você já participou? Houve oportunidades adequadas para discussão, colaboração e aplicação prática do conhecimento adquirido?

Os colaboradores têm uma avaliação crítica da interatividade das capacitações organizacionais, destacando uma série de pontos que variam desde oportunidades limitadas para discussão e colaboração até a necessidade de mais atividades práticas. O Colaborador A avalia a interatividade como razoável, mas acredita que poderia ser melhor, apontando que nem sempre há tempo suficiente para discussão e colaboração. O Colaborador B é mais crítico, afirmando que a interatividade precisa melhorar significativamente, pois as sessões são muito focadas na teoria, deixando pouco espaço para prática e discussão.

O Colaborador C menciona que a interatividade varia bastante entre diferentes capacitações, com algumas sendo boas e outras muito passivas, oferecendo pouca oportunidade para colaboração. O Colaborador D também destaca a limitação na interatividade, sentindo falta de mais atividades práticas e momentos para discutir e aplicar o que foi aprendido.

O Colaborador E ressalta a escassez de oportunidades para discussão e aplicação prática do conhecimento, sugerindo que mais atividades colaborativas seriam benéficas. Por fim, o Colaborador F concorda que as capacitações poderiam ser mais interativas, destacando a ausência de momentos dedicados à prática e à troca de ideias entre os participantes.

Essas respostas indicam uma percepção comum de que as capacitações organizacionais precisam aumentar a interatividade para melhorar a eficácia do aprendizado. A inclusão de mais atividades práticas, oportunidades para colaboração e momentos dedicados à aplicação do conhecimento adquirido são aspectos que os colaboradores acreditam serem cruciais para uma melhor experiência de capacitação.

1.3 Em sua opinião, as capacitações organizacionais oferecidas incluem variedade suficiente de recursos e atividades para atender às diferentes preferências de aprendizado dos participantes?

Os colaboradores apresentam opiniões diversas sobre a variedade de recursos e atividades nas capacitações organizacionais, refletindo diferentes experiências e expectativas em relação ao processo de aprendizado.

O Colaborador A expressa uma visão crítica, afirmando que as capacitações são monótonas e baseadas principalmente em palestras, sugerindo a necessidade de métodos mais variados para atender a todos os participantes. O Colaborador B compartilha uma perspectiva semelhante, indicando que não há muita variedade e sugerindo a inclusão de mais vídeos e atividades práticas para diversificar o aprendizado.

O Colaborador C tem uma opinião um pouco mais positiva, mencionando que, em algumas ocasiões, houve uma combinação de oficinas práticas e sessões teóricas, o que contribui para uma melhor experiência de aprendizado. No entanto, essa variação não parece ser consistente em todas as capacitações. O Colaborador D é enfático ao afirmar que falta diversidade, destacando a necessidade de mais dinâmicas e trabalhos em grupo, em vez de apresentações de slides e palestras. A repetição desse ponto por mais de um colaborador sugere que essa é uma área de melhoria crucial.

Por outro lado, o Colaborador E reconhece que há algum nível de variedade, mencionando a presença de vídeos e discussões, mas ainda aponta a necessidade de mais atividades práticas para tornar as capacitações mais completas e envolventes.

Essas respostas indicam uma percepção comum de que as capacitações organizacionais precisam aumentar a interatividade para melhorar a eficácia do aprendizado. A inclusão de mais atividades práticas, oportunidades para colaboração e momentos dedicados à aplicação do conhecimento adquirido são aspectos que os colaboradores acreditam serem cruciais para uma melhor experiência de capacitação. Paulo Freire enfatiza a importância do diálogo e da participação ativa no processo educativo, afirmando que a educação deve ser um ato de liberdade e não de dominação (Freire, 1996). Portanto, fomentar a

interatividade nas capacitações não só enriquece a experiência de aprendizagem, mas também promove um ambiente mais democrático e colaborativo.

2. Dificuldades de Aprendizagem

2.1 Você já experimentou problemas de compreensão ou assimilação do conteúdo durante as capacitações organizacionais? Se sim, quais foram os principais obstáculos?

Os colaboradores relataram diversas dificuldades de compreensão e assimilação do conteúdo durante as capacitações organizacionais, destacando diferentes obstáculos que enfrentaram no processo de aprendizado.

O Colaborador A mencionou que às vezes o conteúdo é muito teórico e difícil de aplicar na prática, mas quando há exemplos práticos, consegue entender melhor. O Colaborador B afirmou que o ritmo das capacitações é muito rápido, o que nem sempre permite a absorção completa do conteúdo, embora os materiais de apoio ajudem a revisar posteriormente. O Colaborador C destacou a complexidade dos termos técnicos que nem sempre são bem explicados, apontando que a linguagem simples por parte dos instrutores facilita a compreensão. O Colaborador D ressaltou a falta de material de apoio e exemplos práticos, mencionando que os momentos de discussão em grupo ajudam a superar essas dificuldades.

O Colaborador E apontou que algumas vezes o instrutor não é claro e não há espaço para perguntas, mas quando o instrutor é bom e interativo, a compreensão melhora significativamente. O Colaborador F indicou dificuldades quando o treinamento foi online, devido à falta de interação direta, embora tenha considerado os vídeos e webinars bem explicativos.

Esses relatos demonstram que as dificuldades de aprendizado nas capacitações organizacionais estão frequentemente relacionadas a uma abordagem excessivamente teórica, ritmo acelerado, complexidade dos termos técnicos e falta de interação. Knowles (1980) destaca que a aprendizagem de adultos deve ser centrada nas experiências e necessidades dos aprendizes, enfatizando a importância de abordagens práticas e contextualizadas. Santos (2019) complementa essa ideia ao afirmar que a utilização de exemplos concretos e a facilitação de discussões são fundamentais para promover um aprendizado significativo. Para mitigar esses problemas, os colaboradores sugerem a inclusão de exemplos

práticos, explicações mais simples, materiais de apoio robustos e maior interatividade durante as sessões.

2.2 Como você avalia o suporte oferecido para lidar com dificuldades de aprendizagem durante as capacitações organizacionais? (por exemplo, tutoria individual, material de apoio, adaptação do ritmo de aprendizagem, etc.)

Os colaboradores avaliaram o suporte oferecido para lidar com dificuldades de aprendizagem durante as capacitações organizacionais de maneira variada, destacando pontos positivos e áreas que necessitam de melhorias.

O Colaborador A considera o suporte bom, especialmente no que diz respeito ao material de apoio disponível, mas sente falta de tutoria individual para tirar dúvidas específicas. O Colaborador B também valoriza o material de apoio, mas aponta que o ritmo das capacitações nem sempre é adaptado às necessidades dos participantes, o que pode dificultar a assimilação do conteúdo.

O Colaborador C acha o suporte adequado, elogiando os bons materiais de apoio, mas também menciona a necessidade de mais sessões de tutoria individual. O Colaborador D destaca que o material de apoio é útil e bem-organizado, mas critica a falta de adaptação no ritmo de aprendizagem, considerando isso um ponto fraco significativo. O Colaborador E nota que os instrutores são acessíveis para tirar dúvidas, o que é positivo, mas sugere que seria melhor se houvesse mais oportunidades de tutoria individual. Por fim, o Colaborador F elogia os materiais de apoio como parte do suporte oferecido, mas também critica a falta de adaptação no ritmo das aulas como um problema a ser resolvido.

Essas avaliações indicam que, embora os materiais de apoio sejam amplamente valorizados, há uma demanda clara por mais suporte individualizado, como sessões de tutoria, e por uma melhor adaptação do ritmo das capacitações às necessidades dos participantes. Mizukami (1986) ressalta a importância de adaptar as metodologias às necessidades dos alunos, sugerindo que a inclusão de tutoria individual poderia melhorar a assimilação do conteúdo. A implementação dessas melhorias poderia ajudar a mitigar as dificuldades de aprendizagem e aumentar a eficácia dos treinamentos organizacionais.

2.3 Você acredita que as capacitações organizacionais abordam adequadamente as necessidades específicas de aprendizagem dos participantes? Por favor, explique.

Os colaboradores têm opiniões variadas sobre se as capacitações organizacionais abordam adequadamente as necessidades específicas de aprendizagem dos participantes.

Essa crítica se alinha à visão de Knowles (1980), que defende que a aprendizagem deve ser centrada nas necessidades do aluno. O Colaborador B menciona que os treinamentos cobrem aspectos essenciais para o trabalho, mas não são sempre adaptados às necessidades específicas de cada setor, indicando a necessidade de maior personalização para tornar o aprendizado mais relevante. Kolb (1984) reforça essa ideia ao afirmar que a aprendizagem é um processo que deve levar em conta as experiências e contextos individuais dos alunos.

O Colaborador C acredita que as capacitações oferecem boas bases teóricas e práticas gerais, mas falta foco em problemas específicos enfrentados diariamente, o que reduz o tempo para solucionar esses problemas. Santos (2019) destaca a importância de um aprendizado que conecte teoria e prática, sugerindo que a relevância do conteúdo é fundamental para a eficácia da formação.

O Colaborador D nota tentativas de abordar as necessidades específicas, especialmente com novos procedimentos de qualidade, mas não aprofunda a avaliação. O Colaborador E afirma que alguns treinamentos são bastante específicos e úteis para a equipe, mas a maioria ainda é muito genérica, indicando a necessidade de capacitações mais direcionadas para as atividades diárias e desafios específicos dos colaboradores. Mizukami (1986) enfatiza que a adaptação das metodologias às necessidades dos alunos é essencial para o sucesso do aprendizado.

O Colaborador E afirma que alguns treinamentos são bastante específicos e úteis para a equipe, mas a maioria ainda é muito genérica, indicando a necessidade de capacitações mais direcionadas para as atividades diárias e desafios específicos dos colaboradores. Por fim, o Colaborador F comenta que as capacitações geralmente cobrem uma ampla gama de tópicos relevantes e são detalhadas nas áreas específicas onde há mais dificuldade.

Essas respostas indicam que, embora haja esforços para abordar as necessidades específicas dos colaboradores, ainda existe uma percepção de que muitas capacitações são genéricas e não suficientemente personalizadas. A inclusão de mais exemplos práticos, foco em problemas específicos do dia a dia e maior personalização de acordo com as funções e setores dos colaboradores são áreas de melhoria identificadas pelos participantes.

Assim, a análise das respostas dos seis colaboradores sobre a eficácia das metodologias de ensino, a interatividade das capacitações, e as dificuldades de aprendizagem revela tanto aproximações quanto distanciamentos nas suas percepções. A identificação de padrões comuns e divergentes nas respostas permite uma compreensão mais profunda das dinâmicas de aprendizagem e das necessidades dos participantes.

CONCLUSÕES

A pesquisa realizada neste estudo buscou explorar a eficácia das metodologias de ensino aplicadas aos trabalhadores industriais da Região Metropolitana de Salvador, focando particularmente no impacto dessas metodologias na qualificação e na aprendizagem organizacional. Os resultados deste estudo proporcionaram várias percepções valiosas sobre a intersecção entre educação e prática profissional, evidenciando a importância crítica de métodos de ensino adaptativos e contextualizados para o ambiente industrial.

Foi constatado que a aplicação de princípios andragógicos, que consideram a experiência prévia dos adultos, facilita significativamente a aprendizagem, uma vez que permite aos trabalhadores conectar novos conhecimentos com suas vivências práticas. Isso não apenas reforça a compreensão, mas também aumenta a motivação e o engajamento dos trabalhadores-alunos.

A consideração dos diversos estilos de aprendizagem e inteligências múltiplas dos trabalhadores contribui para uma experiência educativa mais inclusiva e eficaz. Personalizar o ensino para atender às variadas necessidades dos trabalhadores resulta em melhores desempenhos de aprendizagem e maior satisfação no trabalho.

A implementação da metodologia de pesquisa-ação mostrou-se efetiva para a melhoria contínua dos processos de treinamento. A colaboração entre

pesquisadores e trabalhadores na análise e reformulação das práticas educativas promoveu um ciclo virtuoso de feedback e ajustes práticos, alinhando o ensino com as necessidades reais do ambiente de trabalho.

Os conhecimentos obtidos sugerem que as organizações industriais devem investir em programas de treinamento que são flexíveis e adaptativos às mudanças tecnológicas e às dinâmicas do mercado de trabalho. Além disso, é fundamental que tais programas considerem a diversidade de perfis de aprendizagem dos trabalhadores para maximizar a eficácia do ensino.

Este estudo busca contribuir para a literatura em educação de adultos ao demonstrar a aplicabilidade da andragogia no contexto industrial. Além disso, reforça a teoria de que o ensino orientado para adultos deve ser uma prática reflexiva e interativa, sugerindo que a educação corporativa pode se beneficiar significativamente de abordagens educacionais mais holísticas e personalizadas.

Uma das limitações do estudo é a concentração geográfica dos participantes, restrita à Região Metropolitana de Salvador. Estudos futuros poderiam expandir o escopo geográfico para incluir outras regiões industriais, proporcionando uma comparação mais ampla das metodologias de ensino e de suas eficácias em diferentes contextos culturais e econômicos. Além disso, seria valioso explorar o impacto de tecnologias emergentes, como a realidade aumentada e virtual, nos programas de treinamento industrial.

A dissertação revelou que métodos de ensino que são conscientes do contexto e das necessidades dos adultos não só melhoram a qualificação dos trabalhadores, mas também potencializam a aprendizagem organizacional. Tais práticas não são apenas benéficas para os trabalhadores e suas carreiras, mas também para as organizações, que verão melhorias em eficiência, inovação e competitividade.

Como produto, a dissertação revelou que métodos de ensino que consideram o contexto e as necessidades dos adultos não apenas aprimoram a qualificação dos trabalhadores, mas também potencializam a aprendizagem organizacional. Essas práticas beneficiam tanto os trabalhadores quanto as organizações, promovendo melhorias em eficiência, inovação e competitividade. Alcançamos resultados significativos ao aplicar princípios andragógicos e considerar estilos de aprendizagem diversos, facilitando a integração de novos conhecimentos com a

experiência prática dos trabalhadores. O processo resultou na elaboração de um Manual que orienta a organização a desenvolver programas de treinamento flexíveis e adaptativos, maximizando a eficácia e a satisfação no trabalho.

Para complementar a conclusão da presente dissertação, podemos elaborar uma série de propostas de pesquisas futuras. Essas propostas visam expandir e aprofundar os conhecimentos adquiridos, além de abordar as lacunas identificadas durante o estudo. Essas propostas de pesquisa futura visam não apenas ampliar o conhecimento no campo da educação de adultos e aprendizagem organizacional, mas também contribuir para a implementação de estratégias educacionais mais eficazes e inclusivas no contexto industrial. Ao investigar essas questões, os pesquisadores podem fornecer recomendações práticas para otimizar os programas de treinamento e desenvolvimento profissional em diferentes setores industriais.

Uma proposta interessante é realizar estudos comparativos entre diferentes regiões do Brasil para investigar como a eficácia das metodologias de ensino para trabalhadores industriais pode variar de acordo com diferenças culturais, econômicas e tecnológicas. Isso envolveria um design de estudo comparativo multicaso, utilizando análise qualitativa e quantitativa para avaliar as diferenças e semelhanças nos resultados de aprendizagem.

Outra área promissora é investigar o impacto das tecnologias emergentes, como realidade aumentada e realidade virtual, na educação de adultos. Implementando um programa piloto que utilize essas tecnologias em sessões de treinamento, seria possível comparar os resultados de aprendizagem com métodos tradicionais para entender melhor sua eficácia.

Além disso, uma avaliação longitudinal do impacto da formação continuada nas carreiras dos trabalhadores industriais seria muito útil. Tal estudo seguiria os trabalhadores que participaram dos programas de treinamento por um período extenso, de 5 a 10 anos, utilizando entrevistas e análise de registros de emprego para coletar dados sobre progressão na carreira e satisfação no trabalho.

O desenvolvimento e teste de modelos de aprendizagem híbrida, que combinem instrução presencial com componentes online, adaptados às necessidades dos trabalhadores industriais, também poderiam fornecer conhecimentos valiosos. Este modelo híbrido poderia ser testado em um curso piloto para comparar sua eficácia com métodos totalmente presenciais e totalmente online.

Investigar como diferentes fatores socioeconômicos influenciam a eficácia do treinamento dos trabalhadores industriais é outra proposta. Análises estatísticas poderiam ser realizadas para correlacionar dados socioeconômicos dos trabalhadores, como nível de educação e situação econômica, com seus resultados de aprendizagem após os treinamentos.

Finalmente, explorar as percepções de formadores e gestores sobre a eficácia de diferentes metodologias de ensino em ambientes industriais traria uma dimensão adicional ao estudo. Grupos focais e entrevistas detalhadas com formadores e gestores ajudariam a coletar dados sobre as práticas de ensino, os desafios enfrentados e as sugestões para melhorias.

Essas pesquisas futuras não apenas ampliariam o conhecimento no campo da educação de adultos e aprendizagem organizacional, mas também contribuiriam para a implementação de estratégias educacionais mais eficazes e inclusivas no contexto industrial. Elas permitiriam a elaboração de recomendações práticas para otimizar os programas de treinamento e desenvolvimento profissional em diversos setores industriais.

REFERÊNCIAS

ABREU, José Ricardo Pinto de. **Contexto Atual do Ensino Médico: Metodologias Tradicionais e Ativas - Necessidades Pedagógicas dos Professores e da Estrutura das Escolas.** Orientador: Prof. Dr. Waldomiro Carlos Manfroi. 2011. 105f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Ciências da Saúde) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2009.

ALTRÃO, Francielle. NEZ, Egeslaine de. **METODOLOGIA DE ENSINO: um repensar do processo de ensino e aprendizagem.** Revista Panorâmica On-Line. Barra do Garças – MT, vol. 20, p. 83- 113, jan./jul. 2016. ISSN - 2238-921-0

AMARAL, H. O. **Educação Corporativa e suas Dimensões: estudo exploratório sobre as políticas e práticas em duas empresas brasileiras.** Orientador: Prof. Dr. Antonio de Pádua Araújo. 2003. 169 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Administração) – Escola de Administração da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

ANTONACCI, M. A. M. **A Vitória da Razão (?): o idort e a sociedade paulista.** São Paulo: Marco Zero, 1993.

ANTUNES, Celso. **Inteligências Múltiplas e Seus Jogos: introdução.** Rio de Janeiro: Vozes, 2006.

ARAUJO, J. C. S. Do Quadro Negro à Lousa Virtual: técnica, tecnologia e tecnicismo. In: VEIGA, I. P. A. (org). **Técnicas de Ensino: Novos tempos, novas configurações.** 3. ed. Campinas: Papyrus, 2012.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Educação de jovens – adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio (Org.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos.** São Paulo: Autêntica, 2005.

AUSUBEL, D. **Aquisição e Retenção de Conhecimentos: Uma perspectiva cognitiva.** Lisboa: Editora Plátano, 2003.

AZEVEDO, Fernando de. **A Cultura Brasileira: introdução ao estudo da cultura no Brasil.** Obras Completas, vol. III. 3. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1958.

BARBIER, R. **A Pesquisa-Ação.** Trad. Lucie Didio. Brasília: Liber Livro, 2002.

_____. **A Pesquisa-Ação na Instituição Educativa.** Trad. Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2011.

BASSEDAS, Eulália. **Intervenção Educativa e Diagnóstico Psicopedagógico.** Porto Alegre: Artmed, 1996

BELLAN, G. **Modelos Pedagógicos Transformadores e a Educação de Adultos**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2005.

BEMFICA, Juliana do Couto; BORGES, Mônica E. N. **Aprendizagem Organizacional e Informação**. Ci. Inf., Brasília, v. 28, n. 03, p. 233-240, set./dez. 1999.

BERBEL, Neusi. As metodologias ativas e a promoção da autonomia dos estudantes. Semina: **Ciências Sociais e Humanas**. Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011.

BITTAR M.; & BITTAR, M. (2012). **História da Educação no Brasil**: a escola pública no processo de democratização da sociedade. Acta Scientiarum. Education: Maringá, v. 34, n. 2, p. 157-168, July-Dec

BIANCONI, M. Lucia; CARUSO, Francisco. **Educação Não Formal**. Ciência & Cultura, v. 57, n. 4, p. 20, Dec. 2005 Disponível em: http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252005000400013&lng=en&nrm=iso. Acesso em 13 fev. 2024.

BOCK, Ana Mercês Bahia. FURTADO, Odair. TEIXEIRA, Maria de Lourdes. **Psicologias**: uma introdução ao estudo de psicologia. 14. ed. São Paulo: Saraiva, 2008.

BONFIM, David. **Pedagogia no Treinamento, Correntes Pedagógicas no Treinamento Empresarial**. Rio de Janeiro: Qualimark, 1995. p.01-87.

BOSSA, Nádia. **A psicopedagogia no Brasil**: contribuições a partir da prática. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

_____, Nádia. **Dificuldades de Aprendizagem**: o que são? Como tratá-las? Porto Alegre: Artmed, 2000.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República: [1988]. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 16 de novembro de 2023.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 27 de agosto de 2024.

BRIGHENTI, Josiane; BIAVATTI, Vania Tanira; SOUZA, Taciana Rodrigues. Metodologias de ensino-aprendizagem: uma abordagem sob a percepção dos alunos. **Revista Gestão Universitária na América Latina-GUAL**, p. 281-304, 2015.

BURNHAM, Teresinha Froes. **Análise Contrastiva: memória da construção de uma metodologia para investigar a tradução de conhecimento científico em**

conhecimento público. n. 3, v. 3, 2002. Disponível em: <https://brapci.inf.br/index.php/res/v/6809>. Acessado em 25 de dezembro de 2022.

CAMPBELL, Bruce.; CAMPBELL, Linda; DICKNSON, Dee. **Ensino e Aprendizagem por Meio das Inteligências Múltiplas.** Tradução: Magda França Lopes. 2. ed. Porto Alegre: Art med, 2000.

CARVALHO, V. C., BORGES, G. M., & SANTOS, M. J. **Andragogia: A Ciência da Educação de Adultos.** São Paulo: Editora Contexto. 2010.

CASTANHO, M. E. L. M. **Da Discussão e do Debate Nasce a Rebeldia.** In: VEIGA, I. P. A. (org). Técnicas de ensino: por que não? 21. ed. Campinas: Papirus, 2011.

CATANIA, A. Charles. **Aprendizagem: comportamento, linguagem e cognição.** Tradução Deisy das Graças de Souza. Porto Alegre, Artmed, 1999.

CATTANI, Antônio D. **Teoria do Capital Humano.** In: _____ Trabalho e tecnologia: dicionário crítico. Petrópolis: Vozes, 1997.

CHIAVENATO. Idalberto. **Introdução à Teoria Geral da Administração.** Idalberto Chiavenato. - 6. ed. - Rio de Janeiro: Campus, 2009.

Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidente da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 02 fev. 2023.

CORDÃO, Francisco Aparecido. MORAES, Francisco de. **Educação Profissional no Brasil: síntese histórica e perspectivas.** Editora Senac SP – São Paulo, 2017.

CUNHA, L.A. **O Ensino de Ofícios Artesanais e Manufatureiros no Brasil Escravocrata.** São Paulo: Ed. UNESP, 2000a.

_____. **O Ensino de Ofícios nos Primórdios da Industrialização.** São Paulo: Ed. UNESP, 2000b.

_____. **O Ensino Profissional na Irradiação do Industrialismo.** São Paulo: Ed. UNESP, 2000c.

_____. **O Ensino industrial manufatureiro no Brasil. Revista Brasileira de Educação.** São Paulo, n.14, p.89-107, mai/jun/ago.2000d.

DAVENPORT, Thomas H.; PRUSAK, Laurence. **Conhecimento Empresarial: como as organizações gerenciam o seu capital intelectual.** Tradução: Lenke Peres. 3. Ed. Rio de Janeiro: Campus, 2001.

DEWEY, John. **Experiência e Educação.** Tradução por Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1976.

_____. **Vida e Educação**. 10. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

DIAS, M. **Capacitação Profissional: o que é e qual é a sua importância**. 2023. Disponível em: <https://www.gupy.io/blog/capacitacao-profissional> Acesso em: 29 nov. 2023.

DOCKRELL, Julie & MCSHANE, John. **Crianças com Dificuldades de Aprendizagem: uma abordagem cognitiva**. Tradução Andrea Negreda. Porto Alegre: Artmed, 2000.

EBOLI, M.; FISCHER, A. L.; MORAES, F. C. C.; AMORIM, W. A. C. (Org.). **Educação Corporativa: fundamentos, evolução e implantação de projetos**. São Paulo: Atlas, 2010.

Educação Corporativa: **Contribuição para a Competitividade** / Organização, Secretaria de Tecnologia Industrial. - Brasília: Petróleo Brasileiro e CNI, 2004. Coletânea de Artigos.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. 12. ed. São Paulo: Edusp, 2010.

FERREIRA, Berta Weil. A Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner. In: RIES, Bruno Edgar.; RODRIGUES, Elaine Wainberg. **Psicologia e Educação: fundamentos e reflexões**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

FONSECA, C.S. da F. **História do Ensino Industrial no Brasil**. Rio de Janeiro: SENAI, 1986, v.1.

FORD, H. **My Life and Work**. New York: Doubleday, Doran & Company, 1964.

FREIRE, Paulo. **Cartas à Cristina**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

_____. **Educação como Prática da Liberdade**. São Paulo, Paz e Terra, 1999.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 30a Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

_____. **Educação e Mudança**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1987.

GADOTTI, Moacir. **A Questão da Educação Formal/Não-Formal**. Sino: Suisse.1995.

_____. ROMÃO, José E. **Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta**. 12 ed - São Paulo: Cortez, 2011.

GALVÃO, T. **Ensinar e Aprender: A Formação do Professor e a Prática Pedagógica**. São Paulo: Editora Ática, 2003.

GARDNER, Howard. **Inteligências Múltiplas: a teoria na prática**. Trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese. –Porto Alegre; Artes Médicas, 1995.

_____. **A Teoria das Inteligências Múltiplas**. Trad. Sandra Costa – Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994.

GEMIGNANI, Elizabeth Yu Me Yut. Formação de professores e metodologias ativas de ensino-aprendizagem: ensinar para a compreensão. **Fronteiras da Educação**, v. 1, n. 2, 2013.

GIL, Antônio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. São Paulo: Ed. Atlas, 2004.

GOHN, Maria da Glória. Educação Não Formal na Pedagogia Social. In: **CONGRESSO INTERNO**. Pedagogia Social. São Paulo (SP) [online]. 2006b. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo>. Acesso em: 13 fev. 2024.

GOLDENBERG, M. **A Arte de Pesquisar**. 12. ed. Rio de Janeiro: Record, 2011.

GOMES, Carlos Minayo ... [et al.] – 4. ed – São Paulo, Cortez, 2002.

IBGE. **Censo 2022: taxa de analfabetismo cai de 9,6% para 7,0% em 12 anos, mas desigualdades persistem**. Agência de Notícias do IBGE, Rio de Janeiro, 2023. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/40098-censo-2022-taxa-de-analfabetismo-cai-de-9-6-para-7-0-em-12-anos-mas-desigualdades-persistem>. Acesso em: 27 ago. 2024.

INFANTE, Consuelo Undurraga – **Como Aprenden los Adultos? Una mirada psicoeducativa**. Ediciones Universidad Catolica de Chile.

KIRK, Samuel & GALLAGHER, James J. **Educação da Criança Excepcional**. Tradução Marília Zanella Sanvicente. 3ed. São Paulo. Editora Martins Fontes, 1996.

KNOWLES, M. S. **The Adult Learner: The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development**. 6ª edição. Routledge, 2009

_____. **The Modern Practice of Adult Education: From Pedagogy to Andragogy**. Englewood Cliffs: Prentice Hall/Cambridge, 1980.

KOLB, D. A. **Experimental Learning**: experience as the source of learning and development. New Jersey: Prentice-Hall, Englewood Cliffs, 1984.

_____. **Bibliography or Serearch on Experiential Learning Theory and the Learning Style Inventory**. Cleveland, OH: Department of Organizational Behavior, Weatherhead School of Management. Case Western Reserve University, 1999.

KRASILCHIK, M. **A Comunicação na Sala de Aula: Reflexões sobre a Prática Docente**. São Paulo: Editora Ática, 1996.

KUENZER, A. Z. **Educação e Trabalho no Brasil; o estado da questão**. Brasília: INEP/MEC, 1987.

LEITE, J. A. (2013). **Educação de Jovens e Adultos: História e Políticas no Brasil**. São Paulo: Editora Cortez.

LIMA, A. I. A.O. **Estilos de Aprendizagem Segundo os Postulados de David Kolb: uma experiência no Curso de Odontologia da Unoeste**. Orientador: Prof. Dr. Sônia Maria Vicente Cardoso. 2007. 91 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste Paulista, UNOESTE. Presidente Prudente, SP, 2007.

LIMA, V. V. Constructivist spiral: an active learning methodology. **Interface, Botucatu**, v. 21, n. 61, p. 421-34, 2017.

LOPES, A. O. **Aula Expositiva: superando o tradicional**. In: VEIGA, I. P. A. (org). **Técnicas de ensino: por que não?** 21. ed. Campinas: Papirus, 2011.

LUDKE, M. ANDRÉ, M. E. D. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUCK Heloisa. **Concepções e Processos Democráticos de Gestão Educacional / Heloisa Luck**. 8. ed.-Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. Série: Cadernos de Gestão.

MAKIAN, Leda Massari. **Treinamento e Desenvolvimento de Recursos Humanos**. São Paulo: EPU, 1987.

MANFREDI, Sílvia Maria. **Metodologia do Ensino: diferentes concepções**. Campinas: FE, 1993.

MARCONDES, F. K. *et al.* A puzzle used to teach the cardiac cycle. **Advances in Physiology Education, Rockville**, v. 39, n. 1, p. 27-31, 2015.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MARIETTO, Márcio Luiz. Participant and non-participant Observation: theoretical contextualization and guide suggestion for methods application. **Iberoamerican Journal of Strategic Management**, v. 17, n. 4, p. 05-18, 2016.

MARIN, M. J. S. *et al.* Aspectos das fortalezas e fragilidades no uso das metodologias ativas de aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Brasília, v. 34, n. 1, p. 13-20, 2010.

MARQUES, Humberto Rodrigues *et al.* Inovação no ensino: uma revisão sistemática das metodologias ativas de ensino-aprendizagem. **Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, v. 26, p. 718-741, 2021.

MARQUES, J., SOUSA, D., & SANTANA, A. (2018). Abordagens qualitativas na pesquisa em educação: Uma análise da produção científica e suas implicações. In: **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação**, v. 4, n. 1, p. 3-10.

MARQUES, Mário Osório. **Escrever é Preciso: o princípio da pesquisa**. Ijuí: Ed. Ijuí, 2001.

MARTINS, G. A. (2004). **"Pesquisa Qualitativa em Educação: fundamentos e métodos."** São Paulo: Atlas.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da Percepção**. Tradução de Sergio Telles. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MERRIAM, Sharan B. **Qualitative Research and Case Study Applications in Education**. San Francisco: Jossey-Bass, 1998.

MEURER, A. M.; PEDERSINI, D. R.; ANTONELLI, R. A.; VOESE, S. B. Estilos de Aprendizagem e Rendimento Acadêmico na Universidade. **Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, v. 16, n. 4, p. 23-43, 2018.

MEURER, A. M.; PEDERSINI, D. R. **Estilos de Aprendizagem e Rendimento Acadêmico: uma análise dos acadêmicos e professores de Ciências Contábeis**. Ciências Contábeis –Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Pato Branco, 2016.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O Desafio do Conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MITTLER, PETER. **Educação Inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.

MORAES, Antônio Manoel Pamplona. **Distúrbios de Aprendizagem: uma abordagem psicopedagógica**. São Paulo: Edicon, 1997.

MORAES, C.S.V. **A Socialização da Força de Trabalho: instrução popular e qualificação profissional no Estado de São Paulo – 1873 a 1934**. 1990. Tese (Doutorado em Sociologia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1990.

_____. **Instrução "Popular" e Ensino Profissional: uma perspectiva**". In: VIDAL, D. G.; HILSDORF, M. L. S. (Orgs.) **Brasil 500 anos: Típicas histórias da Educação**. São Paulo: EDUSP, 2001, p.169-204.

MOSCOVICI, Fela. **Desenvolvimento Interpessoal**. Rio de Janeiro: Editora S.A, 1985.

NASCIMENTO, M. N. (2012). **História, trabalho e educação no Brasil: os primórdios da educação profissional**. *Germinal: Marxismo E educação Em Debate*, 3(2), 15–25. <https://doi.org/10.9771/gmed.v3i2.9449>

NONAKA, Ikujiro. TAKEUCHI, Hirotaka. **Criação de Conhecimento na Empresa**. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

NORONHA, O. M. **Ideologia, Trabalho e Educação**. Campinas: Alínea, 2004.

PACHECO, JOSÉ. **Caminhos para a Inclusão um Guia para Aprimoramento da Equipe Escolar**. São Paulo: Ed. Artmed, 2007.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação Popular e Educação de Adultos**. São Paulo: Edições Loyola, 1983.

PECHLIYE, J., & TRIVELATO, M. **Educação de Jovens e Adultos: comunicação, reflexão e interação**. São Paulo: Editora Cortez. 2005.

PEDAGOGIA ao pé da letra. **EJA: EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, UM BREVE HISTÓRICO**. 2013. Disponível em: <http://pedagogiaaopedaletra.com/eja-educacao-de-jovens-e-adultos-um-brevehistorico/>. Acesso em: 24 mar.2022.

PEREIRA, Antônio. **Pesquisa Intervenção em Educação**. Salvador: Eduneb, 2019.

PEREIRA, Eliana Alves *et al.* A contribuição de John Dewey para a Educação. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 3, n. 1, p. 154-161, 2009.

PERRENOUD, P. **Construir as Competências Começa na Escola: da pedagogia à didática das competências**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PERISSÉ, M. C. **Educação de Adultos: perspectivas e práticas**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2008.

POZO, Juan I. **Aprendizes e Mestres: a nova cultura da aprendizagem**. Tradução Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PRICE, Christopher & BEAVER, Graham. **Facilitating Organizational Change: the role and development of the corporate university**. *Strategic Change*, v.10, p.189-199, Jun-Jul 2001.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do Trabalho Científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013. 277p

RANGEL, M. **Métodos de Ensino para a Aprendizagem e a Dinamização das Aulas**. 6. ed. Campinas, SP: Papirus, 2013.

RAYS, O. A. A Questão da Metodologia do Ensino na Didática Escolar. In: VEIGA, I. P. A.(org). *Repensando a didática*. 5. ed. Campinas: Papirus, 1991.**Revista**

Científica da FASETE 2019.1 | 36 - Ana Cristina Barbosa de Oliveira | Carlos Alberto Batista dos Santos | Roberto Remígio Florêncio

ROGERS, C. R. **O Processo de Tornar-se Pessoa**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1985.

RUDIO, F. V. **O Problema Metodológico da Pesquisa**. In: pesquisa científica. 30ª ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2008.

SANTOS, E. H. **O Cotidiano do Operário na Fábrica: o conhecimento do caldeireiro e a formação técnica**. 1985.

SANTOS, Hercules Pimenta. **O professor Diante da Demanda do Aluno do século XXI: trabalhando com tecnologias e mídias de potencial educativo**. Debates em Educação, v. 11, n. 24, p. 245-258, 2019. Disponível em https://www.academia.edu/40220011/o_professor_diante_da_demanda_do_aluno_do_s%C3%89culo_xxi_trabalhando_com_tecnologias_e_m%C3%8ddias_de_potencial_educativo. Acesso em 25 mar. 24.

_____. **Tecnologias e Mídias Educativas** - Recurso eletrônico, e-pub.. 1. ed. Belo Horizonte: UFMG, 2017. v. 1. Disponível em <https://www.ufmg.br/ead/epubs/index.php/2018/09/12/tecnologias-e-midias-educativas/>. Acesso em 25 mar. 24.

SANTOS, Hercules Pimenta. **Impactos Provenientes da Redocumentarização de Acervos Permanentes na Pesquisa Histórica**. Tese de doutorado em Ciência da Informação. Universidade Federal de Minas Gerais, 2018. Disponível em <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUOS-B68FWD>. Acesso em 1 fev. 24.

SANTOS, Maria Inêz Frozza Borges dos. **As Causas das Dificuldades de Aprendizagem na EJA e as Contribuições da Psicopedagogia**. 2015. Disponível em: <https://repositorio.ifsc.edu.br/handle/123456789/479>. Acesso em: agosto de 2022.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. Edição Comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008. 112p (Coleção Educação Contemporânea).

_____. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETTI, Celso João *et al.* **Tecnologias, Trabalho e Educação: um debate multidisciplinar**. Petrópolis: Vozes, 1998. p.151-166.

SCHEFFLER, I. **A Linguagem da Educação**. São Paulo: Saraiva. 1974.

SCHWARTZ, Yves. Entrevista: Yves Schwartz. **Revista do Trabalho, Educação e Saúde**, v.4, n.2, p.457-466, 2003.

SILVA, José; LIMA, Maria. **Educação de Jovens e Adultos: desafios e perspectivas**. São Paulo: Editora Papirus, 2017.

SILVER, Harvey F.; STRONG, R.; PERINI, M. Inteligências Múltiplas e Estilos de Aprendizagem. **Porto: Porto Editora**, 2010.

SISTO, F.F (2001). Avaliação de Aprendizagem: uma questão em aberto. In: SISTO, F.F.; DOBRANSKY, E. A.; MONTEIRO, A (Orgs). **Cotidiano Escolar**: questões de leitura, matemática e aprendizagem. Bragança Paulista: Vozes.

SKLIAR, CARLOS. **Educação e Exclusão: abordagem socioantropológicas em educação especial**. Porto Alegre: Mediação, 1997.

SMITH, Corinne & STRICK, Lisa. **Dificuldades de Aprendizagem de A a Z: um guia completo para pais e educadores**. Tradução de Dayse Batista. Porto Alegre. Artmed, 2001.

SOARES, Leôncio José Gomes. O surgimento dos Fóruns de EJA no Brasil: articular, socializar e intervir. In: RAAAB, Alfabetização e Cidadania – Políticas Públicas e EJA. **Revista de EJA**, n.17, maio de 2004.

SOBRAL, D. T. Estilos de Aprendizagem dos Estudantes de Medicina e suas Implicações. **Revista Brasileira de Educação Médica**. Rio de Janeiro, v. 29, n. 1, jan./abr. 2005.

SOGLIA, Ioneide Sales. SANTOS, Cleide Selma Pereira dos. **Educação de Jovens e Adultos: expectativas e dificuldades. 2010**. Disponível em: <https://docplayer.com.br/18946032-Educacao-de-jovens-e-adultos-expectativas-e-dificuldades.html>. Acesso em: agosto de 2022.

SHULMAN, L. **Knolowledge Growth in Teaching**. Educational Researcher, 15 (2) 1986, p. 14.

SOUZA, Cacilda da Silva; IGLESIAS, Alessandro Giralde; PAZIN-FILHO, Antonio. Estratégias Inovadoras para Métodos de Ensino Tradicionais –aspectos gerais. Medicina, v. =47, n. 3, p. 284-292, 2014. **Revista Thema**, 2017 | Volume 14 | Nº 1.

STEIL, A. V. **Um Modelo de Aprendizagem Organizacional Baseado na Ampliação de Competências Desenvolvidas em Programas de Capacitação**. Orientador: Prof. Dr. Ricardo Miranda Barcia. 2002. 216 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

STEIL, A. V.; PACHECO, R. C. S. Aprendizagem Organizacional e Criação de Conhecimento. **Revista eletrônica de estratégia e negócios**. v. 1, n. 2, p. 24-42, 2008.

URIAS, G. M. P. C.; AZEREDO, L. A. S. Metodologias Ativas nas Aulas de Administração Financeira: alternativa ao método tradicional de ensino para o despertar da motivação intrínseca e o desenvolvimento da autonomia. **Administração: Ensino e Pesquisa**, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 39-67, jan. 2017.

VEIGA, I. P. A. Na Sala de Aula: o estudo dirigido. In: VEIGA, I. P. A. (org). VEIGA, I. P. A. (org). **Técnicas de Ensino: por que não?** 21. ed. Campinas: Papyrus, 2011.

VERGARA, S. C. **Métodos de Pesquisa em Administração**. São Paulo: Atlas, 2005.

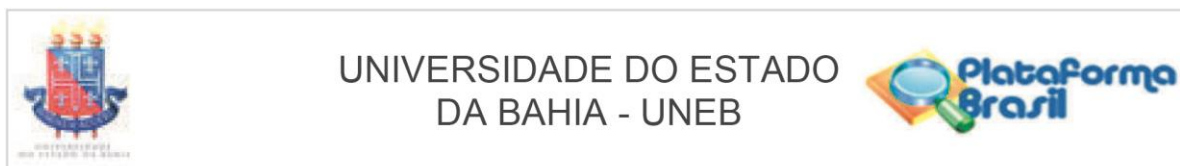
TEIXEIRA, Elizabeth. **As Três Metodologias: acadêmica, da ciência e da pesquisa**. Petrópolis, RJ, Vozes, 2005.

VYGOTSKY, Lev S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

_____. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

WEINSTEIN, B. **(Re)Formação da Classe Trabalhadora no Brasil (1920-1964)**. São Paulo: Cortez, CDAPH, IFAN, USF, 2000.

ANEXO A



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A PROBLEMÁTICA DA APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL E QUALIFICAÇÃO: UM ESTUDO SOBRE A METODOLOGIA DE ENSINO COM TRABALHADORES INDUSTRIAIS DA REGIÃO METROPOLITANA DE SALVADOR.

Pesquisador: ALESSANDRA DULTRA MENDES

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 70961023.4.0000.0057

Instituição Proponente: Departamento de Ciências Humanas - Campus I

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.701.191

Apresentação do Projeto:

Título da Pesquisa: A PROBLEMÁTICA DA APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL E QUALIFICAÇÃO: UM ESTUDO SOBRE A METODOLOGIA DE ENSINO COM TRABALHADORES INDUSTRIAIS DA REGIÃO METROPOLITANA DE SALVADOR.

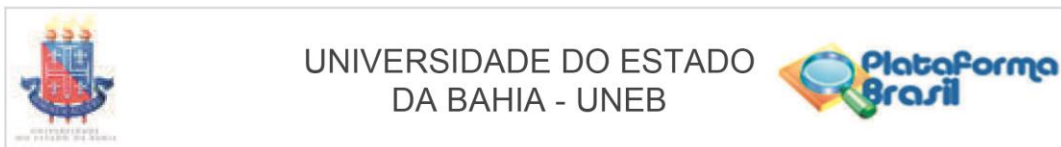
Pesquisador Responsável: ALESSANDRA DULTRA MENDES

Pesquisa para o Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA) com o tema A PROBLEMÁTICA DA APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL E QUALIFICAÇÃO: UM ESTUDO COM TRABALHADORES INDUSTRIAIS DA REGIÃO METROPOLITANA DE SALVADOR

Objetivos: Objetivo Geral: Compreender de que forma o processo metodológico utilizado em cursos de capacitação profissional realizados com trabalhadores de uma indústria. Objetivos específicos: Identificar as dificuldades de aprendizagem dos trabalhadores em cursos de qualificação profissional; Avaliar o processo metodológico utilizado pelos cursos de qualificação;

Perceber as singularidades como atributos significativos na formação profissional dos trabalhadores para

Endereço: Avenida Engenheiro Oscar Pontes 1122, antigo prédio da Petrobras 3º andar, sala 1, Água de Meninos,
Bairro: Água de Meninos - site www.cep.uneb.br. **CEP:** 40.460-120
UF: BA **Município:** SALVADOR
Telefone: (71)3612-1330 **Fax:** (71)3612-1300 **E-mail:** cepuneb@uneb.br/www.cep.uneb.br



Continuação do Parecer: 6.701.191

seu campo de atuação; (motivação para o aprendizado λ visual, neolinguística λ digital); Desenvolver uma ferramenta que contemple uma didática eficaz no processo de ensino na oferta de qualificação desses trabalhadores. Metodologia: A pesquisa estará focada em uma abordagem qualitativa, do tipo pesquisa-ação/pesquisa-intervenção, e por isso os procedimentos a serem realizados serão o de questionário e entrevistas.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Compreender de que forma o processo metodológico utilizado em cursos de capacitação profissional realizados com trabalhadores de uma indústria, localizada na região do Polo Petroquímico de Camaçari-Ba, interfere no processo de aprendizagem significativa na formação profissional desses trabalhadores.

Objetivo Secundário:

Identificar as dificuldades de aprendizagem dos trabalhadores em cursos de qualificação profissional;
Avaliar o processo metodológico utilizado pelos cursos de qualificação;
Perceber as singularidades como atributos significativos na formação profissional dos trabalhadores para seu campo de atuação; (motivação para o aprendizado λ visual, neolinguística λ digital);
Desenvolver uma ferramenta que contemple uma didática eficaz no processo de ensino na oferta de qualificação desses trabalhadores.
Os objetivos apresentados são condizentes com a metodologia proposta.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos e Benefícios informados conforme orienta a Resolução nº 466/12.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa relevante e exequível.

A metodologia proposta bem como os critérios de inclusão e exclusão, orçamento e cronograma são compatíveis com os objetivos propostos no projeto.

Endereço: Avenida Engenheiro Oscar Pontes 1122, antigo prédio da Petrobras 3º andar, sala 1, Água de Meninos,
Bairro: Água de Meninos - site www.cep.uneb.br **CEP:** 40.460-120
UF: BA **Município:** SALVADOR
Telefone: (71)3612-1330 **Fax:** (71)3612-1300 **E-mail:** cepuneb@uneb.br/www.cep.uneb.br



Continuação do Parecer: 6.701.191

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Na perspectiva da normativa, conforme segue:

- 1 ¿ Termo de compromisso do pesquisador responsável: Encontra-se adequado;
- 2 ¿ Termo de confidencialidade: Encontra-se adequado;
- 3 ¿ A autorização da instituição coparticipante: Encontram-se adequadas;
- 4 ¿ A autorização institucional da proponente: Encontra-se adequada;
- 5 - Folha de rosto: Encontra-se em conformidade e não necessita de ajustes;
- 6 ¿ TCLE: em conformidade
- 7 - Declaração de concordância com o projeto: em conformidade

Recomendações:

Recomendamos ao pesquisador atenção aos prazos de encaminhamento dos relatórios parcial e/ou final. Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP- UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a contar da data de aprovação do projeto.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após a análise com vista à Resolução 466/12 CNS/MS o CEP/UNEB considera o projeto como APROVADO para execução, tendo em vista que apresenta benefícios potenciais a serem gerados com sua aplicação e representa risco mínimo aos participantes, respeitando os princípios da autonomia, da beneficência, não maleficência, justiça e equidade.

Considerações Finais a critério do CEP:

Após a análise com vista à Resolução 466/12 CNS/MS o CEP/UNEB considera o projeto como APROVADO para execução, tendo em vista que apresenta benefícios potenciais a serem gerados com sua aplicação e representa risco mínimo aos sujeitos da pesquisa tendo respeitado os princípios da autonomia dos participantes da pesquisa, da beneficência, não maleficência, justiça e equidade. Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP- UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a contar da data de aprovação do projeto.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO_2064202.pdf	16/12/2023 12:49:46		Aceito

Endereço: Avenida Engenheiro Oscar Pontes 1122, antigo prédio da Petrobras 3º andar, sala 1, Água de Meninos,
Bairro: Água de Meninos - site www.cep.uneb.br. **CEP:** 40.460-120
UF: BA **Município:** SALVADOR
Telefone: (71)3612-1330 **Fax:** (71)3612-1300 **E-mail:** cepuneb@uneb.br/www.cep.uneb.br



Continuação do Parecer: 6.701.191

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_termo_dez_23.pdf	16/12/2023 12:47:05	ALESSANDRA DULTRA MENDES	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Pesquisa_PB_set23.pdf	06/09/2023 10:14:52	ALESSANDRA DULTRA MENDES	Aceito
Outros	4_1Termo_Confidencialidade_PB_set23.pdf	06/09/2023 10:14:00	ALESSANDRA DULTRA MENDES	Aceito
Declaração de Pesquisadores	6_Termo_de_compromisso_pesquisadores.pdf	06/09/2023 10:12:25	ALESSANDRA DULTRA MENDES	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_Pequisa.pdf	24/06/2023 10:38:30	ALESSANDRA DULTRA MENDES	Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	24/06/2023 10:35:41	ALESSANDRA DULTRA MENDES	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto.pdf	24/06/2023 10:31:51	ALESSANDRA DULTRA MENDES	Aceito
Declaração de concordância	5Declaracao_de_concordancia_como_d esenvolvimento_do_projeto_de_pesquis a.pdf	24/06/2023 09:55:00	ALESSANDRA DULTRA MENDES	Aceito
Outros	4Termo_de_confidencialidade.pdf	24/06/2023 09:54:35	ALESSANDRA DULTRA MENDES	Aceito
Outros	3Termo_coparticipante.pdf	24/06/2023 09:53:22	ALESSANDRA DULTRA MENDES	Aceito
Outros	2Termo_de_autorizacao_institucional_d a_proponente.pdf	24/06/2023 09:52:52	ALESSANDRA DULTRA MENDES	Aceito
Outros	1termo_de_compromisso_etico_dos_pe squisadores.pdf	24/06/2023 09:52:36	ALESSANDRA DULTRA MENDES	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SALVADOR, 14 de Março de 2024

Assinado por:
Aderval Nascimento Brito
(Coordenador(a))

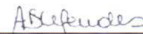
Endereço: Avenida Engenheiro Oscar Pontes 1122, antigo prédio da Petrobras 3º andar, sala 1, Água de Meninos,
Bairro: Água de Meninos - site www.cep.uneb.br **CEP:** 40.460-120
UF: BA **Município:** SALVADOR
Telefone: (71)3612-1330 **Fax:** (71)3612-1300 **E-mail:** cepuneb@uneb.br/www.cep.uneb.br

ANEXO B



MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP

FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

1. Projeto de Pesquisa: OS DESAFIOS DE APRENDIZAGEM ENFRENTADOS POR FUNCIONÁRIOS EM QUALIFICAÇÕES ORGANIZACIONAIS			
2. Número de Participantes da Pesquisa: 20			
3. Área Temática:			
4. Área do Conhecimento: Grande Área 7. Ciências Humanas			
PESQUISADOR RESPONSÁVEL			
5. Nome: ALESSANDRA DULTRA MENDES			
6. CPF: 885.011.085-53		7. Endereço (Rua, n.º): BAIXA GRANDE RECREIO IPITANGA 869 LAURO DE FREITAS BAHIA 42700330	
8. Nacionalidade: BRASILEIRO		9. Telefone: 71993969645	10. Outro Telefone: 11. Email: dultra76@gmail.com
<p>Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.</p>			
Data: 06 / 04 / 2023		 Assinatura	
INSTITUIÇÃO PROPONENTE			
12. Nome: Universidade do Estado da Bahia		13. CNPJ:	14. Unidade/Órgão: Departamento de Ciências Humanas - Campus I
15. Telefone: (71) 3117-2259		16. Outro Telefone:	
<p>Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.</p>			
Responsável: <u>Carla Liane N. dos Santos</u> CPF: <input type="text"/>			
Cargo/Função: <u>Diretor</u>			
Data: <u>10 / 04 / 23</u>		 Diretora do DADOC/UNEB Portaria 128/2022 D.O.B. 12/02/2022 Assinatura	
PATROCINADOR PRINCIPAL			
Não se aplica.			

APÊNDICE A



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA

**DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS MESTRADO
PROFISSIONAL – MPEJA**

Projeto de pesquisa para Mestrado Profissional em Educação EJA (UNEB).

Essa pesquisa é totalmente confidencial. O objetivo é o de compreender os desafios e dificuldades do processo de aprendizado nos treinamentos realizados com trabalhadores industriais da Região Metropolitana de Salvador e assim, desenvolver uma ferramenta que contemple uma didática no processo de ensino na oferta de qualificação desses colaboradores.

Por favor, seja o mais assertivo(a) possível.

Gratidão! Alessandra Dultra

1. Qual a sua idade?

- 18 a 24 anos
- 25 a 35 anos
- 36 a 45 anos
- 46 anos ou mais

2. Com qual gênero você se identifica?

- Cis Feminino
- Cis Masculino
- Não binário
- Trans Feminino
- Trans Masculino
- Outro: _____

3. Com qual Cor/Raça você se declara?

- Parda
- Preta
- Branca
- Amarela
- Indígena

4. Por favor, indique que nível de educação você tem atualmente

- Ensino médio
- Ensino técnico. Qual o curso?
- Estudante de universidade. Qual o curso?
- Graduado em universidade. Qual o curso?
- Pós-graduação. Qual o curso?
- Outro (Por favor especifique)

5. Há quanto tempo você trabalha nesta empresa?

- Menos de 1 ano
- De 1 a 5 anos
- De 6 a 10 anos
- Acima de 11 anos

6. Você considera que os treinamentos oferecidos são adequados?

- Sim
- Não
- Às vezes

7. Você sente dificuldade na leitura ou na escrita de procedimentos de trabalho, e-mail, comunicados etc.? Se sim, qual seria a sua maior dificuldade?

- Sim. _____
- Não
- Às vezes

8. Que tipo de metodologia de ensino você considera mais eficiente para o aprendizado durante os treinamentos organizacionais? (por exemplo, palestras, *workshops* práticos, *e-learning*, etc.)

9. Que sugestões você teria para melhorar a metodologia de ensino dos treinamentos organizacionais?

10. Qual o seu maior desafio no processo de aprendizado nos treinamentos? Ex.: Qual o seu maior desafio no processo de aprendizado nos treinamentos? Ex.: defasagem nos estudos, professor/a desmotivado/a, falta de adequação didática, linguagem muito técnica, relação professor-aluno, falta de ligação entre teoria e prática, etc.

11. Para você, qual a didática de ensino usada pelo/a professor/a te faz aprender melhor?

- Exploração do assunto ao máximo
- Explicação do contexto com começo, meio e fim
- Quando vai direto ao ponto
- Quando ele/a realiza uma abordagem natural

12. Você compreende o conteúdo/assunto, quando:

- É complexo, mesmo se confuso
- Está ordenado e sistematizado
- Tem animação e fala de pessoas
- É claro e simples

13. Você gosta quando os exercícios propostos são executados de forma:

- Individual
- Em dupla
- Em trio
- Em grupo de quatro ou mais pessoas

14. Como você define a sua forma de aprendizado?

- Espacial (toma notas, ver gráficos, slides, ilustrações)
- Físico-cinestésica (colocando a mão na massa!)
- Interpessoal (trabalhos em equipe, debate de conteúdo)
- Intrapessoal (compreensão de si próprio)
- Linguística (leituras, repetir em voz alta, resumos)
- Lógico-matemática (deduções lógicas e racionais)
- Musical (produz, aprecia e absorve melodias e ritmos)

15. Que sugestões você teria para melhorar a experiência de aprendizagem durante os treinamentos organizacionais, considerando as possíveis dificuldades que os participantes podem enfrentar?

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

PARECER CONSUBSTANCIADO Nº 6.701.191 – APROVADO pelo Comitê de Ética

APÊNDICE B



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA
BAHIA DEPARTAMENTO DE
EDUCAÇÃO - CAMPUS I**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DE JOVENS E ADULTOS MESTRADO PROFISSIONAL
- MPEJA**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

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

I - EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO PARTICIPANTE SOBRE A PESQUISA:

O/A senhor/a está sendo convidado/a para participar da pesquisa: “**A PROBLEMÁTICA DA APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL E QUALIFICAÇÃO: UM ESTUDO SOBRE A METODOLOGIA DO ENSINO COM TRABALHADORES INDUSTRIAIS DA REGIÃO METROPOLITANA DE**

SALVADOR”, de responsabilidade da pesquisadora Alessandra Dultra Mendes, discente do Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos, Universidade do Estado da Bahia, que tem como objetivo diagnosticar os desafios e dificuldades do processo de aprendizado nas qualificações realizadas para trabalhadores de uma indústria, localizada na região do Polo Petroquímico de Camaçari-Ba. Este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) é baseado na Resolução CNS 466/2012, na qual fala de pesquisa envolvendo seres humanos. Por favor, leia este documento com bastante atenção antes de assiná-lo. Caso haja alguma palavra ou frase que o (a) senhor (a) não consiga entender, converse

com o profissional responsável pelo estudo. Ressalta-se que a participação é voluntária, ou seja, você não irá receber dinheiro ou pagará por nada caso participe desta pesquisa. Caso o/a senhor/a aceite, será entregue um questionário físico com perguntas abertas e fechadas para ser respondido em até 20 minutos.

BENEFÍCIOS: Há benefícios diretos aos participantes neste estudo como: Identificar as dificuldades de aprendizagem dos trabalhadores em cursos de qualificação profissional; Avaliar o processo metodológico utilizado pelos cursos de qualificação da população acima referida e desenvolver uma ferramenta que contemple uma didática pedagógica no processo de ensino da oferta de qualificação para esses colaboradores.

RISCOS: O possível risco em participar desta investigação: (1) Pode haver desconfortos e riscos decorrentes da participação na pesquisa; (2) Há riscos mínimos que comprometam a sua integridade psíquica ou intelectual.

Informamos que indivíduos que não possuem ao menos dois (2) treinamentos/qualificações estão excluídos da pesquisa.

A sua identidade será preservada e nenhum resultado obtido com esta pesquisa conterá o seu nome. Qualquer relatório ou publicação resultante deste trabalho, a identificação do participante não será revelada, e confirmo que a seguinte informação constará nos artigos publicados: “Agradecemos a todos os voluntários que participaram desta pesquisa”. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável, na Universidade do Estado da Bahia e a outra será fornecida ao senhor/a. Todas as páginas serão rubricadas pelo investigador e pelo participante. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos, e após esse tempo serão destruídos. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo,

atendendo a legislação brasileira, utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Os pesquisadores responsáveis por este projeto estarão à disposição, em qualquer momento, para esclarecer alguma dúvida ou questão que você tenha em relação a este estudo. Caso o Sr/Sra, queira poderá entrar em contato também com o Comitê de ética da Universidade do Estado da Bahia. Esclareço ainda que de acordo com as leis brasileira o Sr (a) tem direito a indenização caso seja prejudicado por esta pesquisa. Abaixo encontra os devidos telefones caso necessite.

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

Pesquisadora responsável: Alessandra Dultra Mendes. Endereço: Av. Jaime

Vieira Lima, 869, cond. Spazio Solarium, 3-104. Telefone: 71- 99396-9645. E- mail: dultra76@gmail.com

Comitê de Ética em Pesquisa- CEP/UNEB - Rua Silveira Martins, 2555, Cabula. Salvador BA. CEP: 41.150-000. Tel.: 71 3117-2445. E-mail: cepuneb@uneb.br

Comissão Nacional de ética em pesquisa - CONEP SEPN 510 NORTE, BLOCO A 1º SUBSOLO, Edifício Ex-INAN - Unidade II - Ministério da Saúde, CEP 70750 - 521 - Brasília-DF, Telefone (61) 3315-5878. E-mail: conep@saude.gov.br

III- CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Declaro que, após ter sido devidamente esclarecido pela pesquisadora e ter entendido o que me foi explicado, consinto em participar do presente Protocolo de Pesquisa. Consinto, também, que os resultados obtidos sejam apresentados e publicados em eventos e artigos científicos desde que a minha identificação seja

preservada. Recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Camaçari-Ba, _____ de _____ de 2024

Assinatura do sujeito da pesquisa

Alessandra Duetra Sfendes

Assinatura do pesquisador discente

Pesquisa submetida ao Comitê de Ética em pesquisa com seres humanos da Universidade do Estado da Bahia, aprovado sob o número de parecer: Nº 6.701.191, em 14/03/2024, consulta disponível no link:
<https://plataformabrasil.saude.gov.br/visao/pesquisador/gerirPesquisa/gerirPesquisaAgrupador.jsf>

APÊNDICE C

O planejamento a seguir foi elaborado para a realização da **"Oficina Pedagógica: Lendo e Escrevendo o Futuro da Aprendizagem Industrial"** apresentada como instrumento de recolha de dados buscando examinar o impacto da leitura e da escrita como estratégias pedagógicas no desenvolvimento profissional dos colaboradores, explorando tanto a dinâmica das oficinas quanto as percepções dos participantes sobre o processo educacional proporcionado.

PLANEJAMENTO DA OFICINA

1. Identificação

1. Oficina Pedagógica: Lendo e Escrevendo o Futuro da Aprendizagem Organizacional.
2. Mediador: Alessandra Dutra
3. Carga Horária: Presencial - 4h.
4. Público-Alvo: Trabalhadores de uma indústria automotiva na região metropolitana de Salvador que já participaram ao menos dois (2) treinamentos/qualificações oferecidos pela empresa.

2. Cronograma

A Oficina será realizada em duas etapas, conforme cronograma abaixo:

LOCAL	DATA	HORÁRIO
SALA DE TREINAMENTO X	12/04/2024	13H – 15H
SALA DE TREINAMENTO X	19/04/2024	13H – 15H

3. Público-Alvo

Trabalhadores de uma indústria automotiva na região metropolitana de Salvador.

4. Local de Realização

Sala de Treinamento X

5. Objetivos

5.1 Geral

Desenvolver a metodologia de oficina pedagógica com os colaboradores de uma empresa do setor automotivo, com o objetivo de realizar uma análise sobre o impacto da dificuldade de leitura e escrita na aprendizagem organizacional.

5.2 Específicos

1. Investigar as percepções dos colaboradores sobre a importância da leitura e escrita para o seu desenvolvimento profissional.
2. Coletar feedback dos participantes sobre a eficácia das intervenções propostas na oficina pedagógica.
3. Proporcionar aos participantes da oficina, situações significativas de aprendizagem através de sensibilização, debates e atividades práticas colaborativas, análise da realidade e da troca de experiências.

6. Metodologia

6.1 Etapas do Desenvolvimento da Oficina:

O convite para a Oficina será feito através anúncio verbal, feito durante o intervalo de um treinamento que será realizado.

A testagem da Oficina será o momento da execução, onde serão realizadas todas as atividades descritas no roteiro de execução.

6.2 Ações metodológicas

As atividades realizadas na Oficina serão divididas em dois momentos: primeiro momento (sensibilização e estudo de caso) e segundo momento (aplicação de formulário e validação).

6.2.1 1º momento: Sensibilização e Estudo de caso

- Dinâmica de grupo para interação e introdução da temática.
- Exposição de um vídeo sobre a importância da leitura e escrita
- Palestra importância da alfabetização e comunicação no contexto profissional;
- Atividade em grupo: Estudo de caso para identificação e discussão dos problemas que uma pessoa não alfabetizada passaria no mercado de trabalho / capacitações profissionais;
- Socialização das produções.

6.2.2 2º momento: Validação

- Aplicação de formulário semiestruturado;
- Feedback com colocações das análises dos participantes;
- Validação da oficina.

7. Conteúdos

- Metodologia do ensino: Formas de aprendizagem, inteligências múltiplas
- Mundo do trabalho
- Importância da leitura e escrita

8. Recursos Materiais

8.1 Materiais de insumo - papel A4, canetas

8.2 Recursos Tecnológicos – notebook com internet, caixa de som, projetor/TV

8.3 1ª etapa da oficina: materiais

TIPO DE MATERIAL	TÍTULO	AUTORES / PRODUÇÃO
Filme	Vida Maria	https://www.youtube.com/watch?v=yFpoG_hum4

Slides	Palestra importância da alfabetização e comunicação no contexto profissional.	A pesquisadora
Papel A4, impresso com a pergunta e caneta	Dinâmica de grupo para estudo de caso: Descreva quais seriam os problemas que uma pessoa não alfabetizada passaria no mercado de trabalho / capacitações profissionais	A pesquisadora

8.4.2ª etapa da oficina: validação

A execução da Oficina fez parte do processo de validação. Para esse processo foi definido o uso de um formulário a ser preenchido pelos participantes.

Foi utilizado um formulário impresso, dividido em três partes (categorias) que fazem referência às: informações pessoais, metodologia do ensino e dificuldade de aprendizagem. Cada participante teve a oportunidade de analisar a oficina observando a forma como foi conduzida, a importância dessa metodologia para o processo de ensino-aprendizagem e a relevância dos conteúdos abordados.

REFERÊNCIAS

CAMPOS, M. C.R. M. MACEDO, L. Desenvolvimento da Função Mediadora do Professor em Oficinas de Jogos. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, pag. 211-220. Volume 15, número 2, julho/dezembro de 2011. São Paulo - SP.

GARDNER, Howard. **Inteligências Múltiplas: a teoria na prática**. Trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese. – Porto Alegre; Artes Médicas, 1995.

JUNIOR, W. E. F.; OLIVEIRA, A. C. G. **Oficinas Pedagógicas: Uma Proposta para a Reflexão e a Formação de Professores**. Relatos de sala de aula, Vol. 37, N° 2, p. 125-133, Maio, 2015. Disponível em: qnesc.sbq.org.br/online/qnesc37_2/09-RSA-50-13.pdf. Acesso em: 12/ jul/2024.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.

APÊNDICE D

ROTEIRO DE REALIZAÇÃO DA OFICINA

Oficina Pedagógica: Lendo e Escrevendo o Futuro da Aprendizagem Organizacional.				
Mediador: Alessandra Dultra				
Local: Empresa Automotiva localizada em Camaçari/Bahia				
Período: 12/04/24 19/04/2024		Presencial: Sala de treinamento X		
Horário: 13h-15h		Carga Horária: 4h		
AÇÕES	Sugestões de tempo por atividade			Estratégias Metodológicas
	INÍCIO	TÉRMI- NO	TOTAL	
1º MOMENTO – SENSIBILIZAÇÃO				
Boas-vindas e Introdução ao Tema	13h00	13h15	15 min	Dinâmica de acolhimento; Apresentação dos facilitadores e dos participantes; Esclarecimentos sobre a motivação e os objetivos da Oficina; Breve contextualização sobre a importância da alfabetização e comunicação no contexto profissional.
Projeção de Vídeo	13h15	13h35	20 min	Exibição de um vídeo inspirador ou educativo que destaque a relevância da alfabetização e habilidades de comunicação para o sucesso no mercado de trabalho.
Estudo teórico sobre a temática	13h35	14h00	25min	Palestra com ênfase na questão-foco (importância da alfabetização e comunicação no contexto profissional) Troca de experiências – relatos da vivência dos participantes com o problema.
Dinâmica de Grupo: Estudo de caso: Descreva quais são os problemas que uma pessoa não alfabetizada	14h00	14h45	45min	Os participantes se dividem em grupos. Eles discutem sobre a importância desse aspecto na vida profissional e organizacional. Apresentação das conclusões ao grupo

passa no mercado de trabalho/ capacitações profissionais				inteiro. Discussão em grupo sobre as respostas e possíveis soluções.
Conclusões e Encerramento	14h45	15h00	15min	Feedback sobre a oficina

AÇÕES	HORÁRIO / TEMPO			Estratégias Metodológicas
	INÍCIO	TÉRMI- NO	TOTAL	
2º MOMENTO – VALIDAÇÃO				
Apresentação e Revisão do Primeiro Encontro	13h00	13h10	10min	Recapitulação dos tópicos discutidos no encontro anterior.
Aplicação do Formulário	13h10	14h10	60min	Leitura do TCLE Os participantes assinam o TCLE e preenchem o formulário
Discussão em Grupo	14h10	14h40	40min	Os participantes compartilham suas percepções sobre o formulário. Discussão sobre as respostas e identificação de pontos em comum ou divergentes.
Feedback e Encerramento	14h40	15h00	20min	A facilitadora agradece a participação e feedback dos participantes. Breve reflexão sobre os insights obtidos durante os encontros. Convite para futuras atividades ou programas de desenvolvimento.

Exemplo da Dinâmica que foi utilizada na **Oficina Pedagógica: Lendo e Escrevendo o Futuro da Aprendizagem Organizacional**, realizada como instrumento de produção de dados para a pesquisa da mestranda Alessandra Dultra, para a sua dissertação do Mestrado em Educação de Jovens e Adultos, ofertado pela Universidade Estadual da Bahia.

Dinâmica de interação e para abordagem do tema da oficina

Nome da dinâmica: Dinâmica de Grupo: "Perguntas em Movimento"

Objetivo: Promover interação rápida entre os participantes e despertar a reflexão sobre a importância da leitura, escrita e comunicação no contexto profissional.

a) **Materiais:** Nenhum.

b) **Desenvolvimento:**

1. Preparação:

Reúna os participantes em um espaço aberto ou com espaço suficiente para movimentação.

2. Explicação da Dinâmica:

Explique que os participantes irão se movimentar pelo espaço em resposta a algumas perguntas relacionadas ao tema da importância da leitura, escrita e comunicação no contexto profissional.

As respostas serão simples: "Concordo", "Discordo" ou "Não tenho certeza".

3. Realização da Dinâmica:

Faça uma série de perguntas*, dando tempo suficiente para os participantes se movimentarem em resposta a cada uma delas.

Exemplos de perguntas:

"Acredito que a leitura é fundamental para o sucesso profissional."

"A comunicação eficaz no ambiente de trabalho é essencial para o bom funcionamento de uma equipe."

"A falta de habilidades de escrita pode limitar as oportunidades de carreira."

"Eu tenho dificuldades para escrever e/ou entender os textos dos procedimentos/manuais/regras, etc"

Os participantes devem se mover para a parte do espaço que corresponde à sua resposta: "Concordo", "Discordo" ou "Não tenho certeza".

4. Discussão Rápida:

Após responderem a todas as perguntas, permita que os participantes compartilhem brevemente porque escolheram cada resposta.

Incentive a troca de opiniões e experiências entre os participantes.

5. Conclusão:

Encerre a dinâmica ressaltando a diversidade de opiniões e experiências presentes no grupo. Destaque a importância de continuar refletindo sobre o tema e explorando como a leitura, escrita e comunicação podem impactar positivamente a vida profissional de cada um.

Esta dinâmica de grupo é rápida, interativa e eficaz para iniciar a abordagem do tema da importância da leitura, escrita e comunicação no contexto profissional. Ela permite que os participantes expressem suas opiniões de forma dinâmica e estimula a reflexão sobre o assunto.

* PERGUNTAS:

Categoria Metodologia do Ensino:

Qual é a sua percepção sobre a eficácia das metodologias de ensino utilizadas nas capacitações organizacionais que você já participou?

Como você avalia a interatividade das capacitações organizacionais que você já participou? Houve oportunidades adequadas para discussão, colaboração e aplicação prática do conhecimento adquirido?

Em sua opinião, as capacitações organizacionais oferecidas incluem variedade suficiente de recursos e atividades para atender às diferentes preferências de aprendizado dos participantes?

Dificuldades de Aprendizagem:

Você já experimentou problemas de compreensão ou assimilação do conteúdo durante as capacitações organizacionais? Se sim, quais foram os principais obstáculos?

Como você avalia o suporte oferecido para lidar com dificuldades de aprendizagem durante as capacitações organizacionais? (por exemplo, tutoria individual, material de apoio, adaptação do ritmo de aprendizagem, etc.)

Você acredita que as capacitações organizacionais abordam adequadamente as necessidades específicas de aprendizagem dos participantes? Por favor, explique.

REFERÊNCIAS

CAMPOS, M. C.R. M. MACEDO, L. Desenvolvimento da Função Mediadora do Professor em Oficinas de Jogos. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, pag. 211-220. Volume 15, número 2, julho/dezembro de 2011. São Paulo - SP.

FRITZEM, Silvino Jose. **Exercício prático de Dinâmica de Grupo**. Vozes, Petrópolis, 1º e 2º vol., 1986.

APÊNDICE E

MANUAL DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INTEGRADORAS PARA QUALIFICAÇÕES ORGANIZACIONAIS NA INDÚSTRIA

Proposta do Manual

Este apêndice descreve a proposta do Manual desenvolvido como produto desta dissertação de mestrado, a partir da pesquisa **APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL E QUALIFICAÇÃO: UM ESTUDO SOBRE A METODOLOGIA DE ENSINO COM TRABALHADORES INDUSTRIAIS DA REGIÃO METROPOLITANA DE SALVADOR**, a qual visa fornecer um recurso educacional abrangente para organizações industriais e seus formadores/professores.

Objetivo do Manual

O Manual foi projetado para contribuir em uma aprendizagem mais eficaz e aplicável nos diversos setores industriais, com o objetivo de informar sobre práticas pedagógicas integradoras aplicadas as qualificações organizacionais na indústria. Ele busca oferecer uma abordagem prática e acessível para estratégias de ensino e suas metodologias, visando facilitar a aplicação dos conceitos discutidos ao longo da dissertação.

Estrutura do Manual

O Manual é organizado de forma a proporcionar uma leitura clara e uma aplicação prática dos conceitos. Ele é dividido em onze seções principais:

1. Apresentação: introduz o contexto e a importância do tema abordado, focando nas práticas didático-pedagógicas integradoras, visando auxiliar formadores na indústria a desenvolver métodos de ensino que promovam a formação humana e o desenvolvimento completo dos trabalhadores.
2. Qualificação e Capacitação profissional: define com maior abrangência a diferença entre capacitação, treinamento e qualificação.
3. Andragogia - a arte de ensinar adultos: explica a teoria desenvolvida por Malcolm Knowles, que foca na aprendizagem adulta, enfatizando um ambiente colaborativo e o respeito pela experiência prévia dos alunos, enquanto Paulo Freire promove uma educação libertadora que valoriza a

experiência dos adultos e a Educação de Jovens e Adultos (EJA) destaca a importância da comunicação e da relevância do conteúdo para a vida dos estudantes.

4. Metodologia do ensino: descreve como o conhecimento humano e suas interpretações influenciam diversas abordagens pedagógicas, que moldam práticas educativas e metodológicas, variando de transmissão de conhecimento e condicionamento ao desenvolvimento pessoal e interação social.
5. Metodologias ativas: destaca que metodologias de ensino, desde os métodos tradicionais até as abordagens modernas, como as metodologias ativas, são cruciais para atender a diferentes estilos de aprendizagem e melhorar a eficácia e o engajamento educacional, particularmente na formação profissional e no ambiente de trabalho.
6. Estilos de aprendizagem: estabelece que o modelo tradicional de ensino tem sido criticado por sua abordagem massificada e por não atender às necessidades individuais dos alunos, enquanto a adaptação dos métodos de ensino aos diferentes estilos de aprendizagem, conforme o modelo de Kolb, é crucial para uma educação mais personalizada e eficaz.
7. Inteligências múltiplas: mostra como o teórico Gardner expandiu a visão tradicional de inteligência, identificando oito tipos de inteligências múltiplas (linguística, lógico-matemática, espacial, musical, corporal-cinestésica, interpessoal, intrapessoal e naturalista), desafiando a abordagem única de Piaget e promovendo métodos de ensino mais inclusivos e adaptados às diversas habilidades cognitivas dos alunos.
8. Modelagem para a criação de planos de aula voltados para as qualificações na indústria: apresenta as recomendações baseadas nas observações e análises dos dados coletados na pesquisa de mestrado sobre a forma como trabalhadores aprendem nas qualificações profissionais oferecidas pela empresa.
9. Roteiro para Oficinas Pedagógicas voltadas a trabalhadores da indústria: Este roteiro delinea as etapas e atividades essenciais para conduzir oficinas que atendam às necessidades específicas dos trabalhadores da indústria. Inclui diretrizes para a identificação do público-alvo, definição de objetivos claros, escolha de metodologias apropriadas e planejamento de atividades práticas que estimulem a participação e a aplicação dos conhecimentos no ambiente de trabalho.
10. Roteiro de Oficina Pedagógica para a Capacitação de Formadores: Este roteiro fornece uma estrutura para capacitar formadores, enfatizando a importância de práticas pedagógicas que valorizem a experiência e o conhecimento prévio dos participantes. Incluem orientações sobre como criar um ambiente de aprendizagem colaborativo, desenvolver estratégias de

ensino diversificadas e utilizar ferramentas que fomentem a interação e o engajamento. O objetivo é equipar os formadores com métodos eficazes e adaptáveis, garantindo que possam transmitir conhecimentos de forma clara e inspiradora, além de promover o desenvolvimento contínuo das suas habilidades pedagógicas.

11. Referências: Fornece uma lista dos livros e obras pesquisados, para consulta adicional e aprofundamento.

Aplicação e Impacto Esperado

O Manual foi desenvolvido com o intuito de ser um recurso útil e aplicável na aprendizagem organizacional, nas precisamente nas suas qualificações/capacitações. Espera-se que ela auxilie formadores, professores e palestrantes, facilitando o aprendizado dos trabalhadores e aprimorando a eficácia dos processos de ensino.

Conclusão

Este produto representa um esforço para traduzir os conceitos teóricos discutidos na dissertação em ferramentas práticas e acessíveis. O Manual foi elaborado com a intenção de fornecer um guia para formadores e planejadores de cursos, qualificações e treinamentos, garantindo que os planos de aula sejam abrangentes, inclusivos e eficazes, contribuindo para a implementação de metodologias de ensino adaptadas às necessidades individuais e estilos de aprendizagem dos profissionais da indústria.

Acredita-se que o manual servirá como um recurso valioso para formadores e planejadores de cursos, qualificações e treinamentos, apoiando a aplicação prática dos conhecimentos adquiridos e promovendo uma aprendizagem mais eficaz e aplicável em diversos setores industriais, resultando em maior desempenho e satisfação no ambiente de trabalho.