



**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO  
AMAZONAS - IFAM**



**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO TECNOLÓGICO**

**ANTONIO BLANCO ACIOLI LINS**

**BACHAREL, TECNÓLOGO E AGORA PROFESSOR: A CONSTITUIÇÃO DA  
DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL**

MANAUS  
2022

**ANTONIO BLANCO ACIOLI LINS**

**BACHAREL, TECNÓLOGO E AGORA PROFESSOR: A CONSTITUIÇÃO DA  
DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Campus Manaus Centro do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas - IFAM, como requisito para a obtenção do Título de Mestre em Ensino Tecnológico.

Linha de pesquisa: Processos formativos de professores no Ensino  
Tecnológico

Orientadora: Prof. Dra. Cinara Calvi Anic Cabral.

MANAUS/AM  
2022

ANTONIO BLANCO ACIOLI LINS

**BACHAREL, TECNÓLOGO E AGORA, PROFESSOR:  
A CONSTITUIÇÃO DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL**

Dissertação apresentada ao Mestrado do Programa Profissional de Pós-Graduação em Ensino Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas como requisito para obtenção do título de Mestre em Ensino Tecnológico. Linha de Pesquisa: Processos Formativos de Professores no Ensino Tecnológico.

Aprovada em 25 de fevereiro de 2022.

**BANCA EXAMINADORA**

---



Dra. Cinara Calvi Anic Cabral – Orientadora  
Instituto Federal do Amazonas (IFAM)

---



Dra. Josiani Mendes Silva – Membro Titular Interno  
Instituto Federal do Amazonas (IFAM)

---



Dra. Irlane Maia de Oliveira – Membro Titular Externo  
Universidade do Estado do Amazonas (UEA)

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, primeiramente, por me surpreender sempre, abrindo vários caminhos, colocando pessoas maravilhosas em minha vida e por me agraciar com fé, alegria, e esperança em todo o percurso desta breve jornada.

Ao meu filho Rodrigo Oliveira Acioli Lins, à minha esposa Cristina Lins, a minha mãe Olga núcleo importante na minha vida, e a todos os colegas que direta e indiretamente me ajudaram neste trabalho.

À minha orientadora professora Cinara Calvi Anic Cabral, por toda paciência e persistência para que não ficássemos pelo caminho, insistindo de forma positiva e agradável nos encorajando. Passamos momentos difíceis na pandemia, momentos em que às vezes eu achava que não conseguiria, mas aqui chegamos e por essas e outras coisas o meu maior agradecimento. “Obrigado Professora Cinara”

Aos professores do Curso de Mestrado: Prof. Ana Rosa; Prof. Ana Claudia; Prof. Andrea; Prof. Joao Cabral e Prof. Cinara Anic. Sempre colaborativos, ajudou-me a moldar no conhecimento para desenvolver este projeto de pesquisa.

À gestão do CETAM e ao Centro de Convivência Magdalena Arce Daou, por possibilitar que a pesquisa fosse realizada.

Muito obrigado!

## RESUMO

Ao longo da história, a Educação Profissional (EP) não esteve na pauta de políticas efetivas para a formação docente do profissional que atua nessa modalidade de ensino, a qual conta com profissionais de perfis formativos variados que ali atuam como docentes muitas vezes sem ter passado por uma formação pedagógica. Assim, nesta pesquisa buscou-se responder ao seguinte problema: De que maneira se processa a constituição da docência de professores da educação profissional, tendo como referência as múltiplas dimensões dos saberes docentes? Objetivamos analisar a constituição (formação, inserção na docência, saberes constituídos, reconhecimento como docente) da docência de profissionais não licenciados que atuam na EP. Como base teórica para sustentar essa pesquisa apoiamos-nos em autores que tratam dos saberes da docência, como Tardif (2012), Gauthier (2013), Pimenta (2012), e da educação profissional, como Kuenzer (2012), Machado (2008), Moura (2008) e outros. O percurso metodológico seguiu pressupostos da abordagem qualitativa com inspiração na metodologia da pesquisa-ação, tendo como contexto institucional o Centro de Educação Tecnológica do Amazonas-CETAM. Participaram diretamente da pesquisa 07 profissionais não licenciados que atuam como docentes na educação profissional técnica nível médio, os quais responderam a entrevistas semiestruturadas organizadas segundo um roteiro prévio de questões, transcritas e analisadas seguindo as prerrogativas da análise em espiral proposta por Cresweel (2014). Dos relatos dos professores participantes foi possível aprender que estes ingressaram na docência por falta de oportunidades na área específica e para complementar a renda salarial. Os saberes experienciais são preponderantes nas suas práticas, com destaque para os modelos advindos de antigos professores e para os conhecimentos específicos construídos ao longo de suas atividades laborais. Houve também relatos sobre as dificuldades derivadas da deficiência dos conhecimentos pedagógicos. Esses resultados coadunam com a literatura e constituem reflexos da falta de uma formação específica para a atuação na educação profissional, a qual, historicamente, sempre ocorreu por meio de ações emergenciais e improvisos. Os participantes da pesquisa não demonstraram clareza relativo à docência como profissão. Considerando-se os resultados dessa pesquisa e o fato dela estar articulada a um mestrado profissional construiu-se, como produto educacional, um Guia Didático intitulado “Sou professor da EP: o que devo fazer? Ampliando os saberes para a atuação docente na Educação Profissional”, objetivando contribuir na construção e ampliação dos saberes da docência, especialmente as bases teóricas da educação profissional e os conhecimentos pedagógicos. Além do guia didático, foi criado um site ([www.antoniolins.com](http://www.antoniolins.com)), composto de vídeos que discutem os conceitos norteadores da educação profissional, bem como conceitos e termos relativos aos conhecimentos pedagógicos. O produto educacional foi validado por professores que atuam na educação profissional através de um questionário aplicado durante um curso destinado a esse público, visando a aplicação, avaliação e adequação dos materiais produzidos. Como perspectivas futuras e tendo em vista o contexto atual de mudanças políticas na formação de professores, entende-se que são necessárias maiores reflexões e discussões que tratem da especificidade do perfil formativo para a atuação docente na EP, vislumbrando-se a efetivação de uma formação omnilateral e que possa articular trabalho, ciência, tecnologia e cultura.

**Palavras-chave:** formação de professores, educação profissional, saberes docentes

## ABSTRACT

Throughout history, Professional Education (PE) has not been on the agenda of effective policies for teacher training of professionals who work in this type of education, which has professionals with varied educational profiles who work as teachers there, often without having undergone pedagogical training. Thus, in this research, we sought to answer the following problem: How does the constitution of professional education teachers take place, having as reference the multiple dimensions of teaching knowledge? We aimed to analyze the constitution (formation, insertion in teaching, constituted knowledge, recognition as a teacher) of the teaching of non-licensed professionals who work in BS. As a theoretical basis to support this research we rely on authors who deal with the knowledge of teaching, such as Tardif (2012), Gauthier (2013), Pimenta (2012), and professional education, such as Kuenzer (2012), Machado (2008), Moura (2008) and others. The methodological path followed the assumptions of the qualitative approach with inspiration in the methodology of action research, having as institutional context the Center for Technological Education of Amazonas-CETAM. The research participants were 07 non-licensed professionals who work as teachers in technical professional education medium level, which responded to semi-structured interviews organized according to a previous script of questions, transcribed and analyzed following the prerogatives of the spiral analysis proposed by Cresweel (2014). From the reports of the participating teachers, it was possible to learn that they entered the teaching profession due to lack of opportunities in the specific area and to supplement their salaries. Experiential knowledge is predominant in their practices, with emphasis on the models provided by former teachers and the specific knowledge built throughout their work activities. There were also reports about the difficulties derived from the deficiency of pedagogical knowledge. These results are consistent with the literature and reflect the lack of specific training to work in professional education, which historically, has always occurred through emergency actions and improvisation. Moreover, the research participants did not demonstrate clarity about teaching as a profession, considering here their theoretical and procedural knowledge. Considering the results of this research and the fact that it is articulated to a professional master's degree, we built, as an educational product, a Didactic Guide entitled "I am an PE teacher: what should I do? Expanding the knowledge for teaching in Vocational Education", aiming to contribute to the construction and expansion of teaching knowledge, especially the theoretical foundations of vocational education and pedagogical knowledge. Besides the didactic guide, a website ([www.antoniolins.com](http://www.antoniolins.com)) is produced composed of videos that discuss the guiding concepts of professional education, as well as concepts and terms related to pedagogical knowledge. The teachers considered the Didactic Guide, the Website, and the course to be very good in terms of design, language, objectives, and target audience, and considered it to be a pedagogical material of great value for the teaching work in PE. As future perspectives and taking into account the current context of political changes in teacher education, we understand that more reflection and discussions are need to address the specificity of the training profile for teaching in BS, aiming at the realization of an omnilateral training that can articulate work, science, technology and culture.

**Keywords:** teacher training, professional education, teaching knowledge

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

**AM - Amazonas**

**ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**

**BDTD – Biblioteca Digital de Teses e Dissertações**

**CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior**

**CBAI – Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial**

**CETAM – Centro de Educação Tecnológica do Amazonas.**

**CEB – Câmara de Educação Básica**

**CNE – Conselho Nacional de Educação**

**EAD - Ensino a Distância.**

**EJA – Educação para Jovens e Adultos**

**EMI – Ensino Médio Integrado**

**EP – Educação Profissional**

**EPT - Educação Profissional Tecnológica.**

**EPTNM - Educação Profissional Técnica de Nível Médio.**

**IFAM - Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Amazonas.**

**IFSP – Instituto Federal de São Paulo**

**LDB – Lei de diretrizes e bases**

**MEC - Ministério da Educação e Cultura.**

**MBNC - Movimento pela Base Nacional Comum**

**PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional**

**SESI – Serviço Social da Indústria**

**SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial**

**SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial**

**SESC – Serviço Social do Comércio**

**SENAT – Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte**

**SEST – Serviço Social do Transporte**

**SEBRAE – Serviço Brasileiro de apoio às Micro e Pequenas Empresas**

**SEB – Secretaria da Educação Básica**

**SEDUC – Secretaria de Estado de Educação**

**SEMTEC – Secretaria de Educação Média e Tecnológica**

**SETEC – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica**

**ULTRAMIG – Universidade do trabalhador de Minas Gerais**

**UNAR – Universidade do Ar**

**UFSM – Universidade Federal de Santa Maria**

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> Capa do Guia Didático	76
<b>Figura 2</b> Seção do Guia Didático, evidenciando os seus conteúdos	77
<b>Figura 3</b> Seções 2 e 3 do Guia didático	78
<b>Figura 4</b> Site criado pelo pesquisador para divulgação do Guia Didático	80
<b>Figura 5</b> Convite enviado aos participantes	82
<b>Figura 6</b> Curso “Educação profissional: saberes e práticas”, ministrado no CETAM	82
<b>Figura 7</b> Comentários dos participantes do curso via “ <i>whatsapp</i> ”	84

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> Saberes dos professores (Tardif)	46
<b>Quadro 2</b> Pesquisa bibliográfica BDTD	48
<b>Quadro 3</b> Pesquisa bibliográfica CAPES	52
<b>Quadro 4.</b> Categorias e subcategorias de análise advindas da análise da transcrição das entrevistas.	62
<b>Quadro 5.</b> Perfil Biográfico dos participantes da pesquisa	64

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b>	13
<b>2</b>	<b>TRABALHO E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: UMA BREVE RETROSPECTIVA HISTÓRICA</b>	18
<b>2.1</b>	<b>A relação trabalho e educação</b>	18
<b>2.2</b>	<b>A Educação profissional no Brasil: um pouco de sua história</b>	21
<b>3</b>	<b>FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL</b>	32
<b>3.1</b>	<b>Resgatando a história da formação docente para a Educação Profissional</b>	32
<b>4</b>	<b>ESPECIFICIDADE DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO</b>	40
<b>5</b>	<b>SABERES NECESSÁRIOS À DOCÊNCIA</b>	43
<b>5.1</b>	<b>A formação e os saberes docentes</b>	43
<b>5.2</b>	<b>Aprofundamento nas pesquisas sobre saberes docentes na docência na Educação Profissional</b>	48
<b>6</b>	<b>PERCURSO METODOLÓGICO</b>	56
<b>6.1</b>	<b>Primeiros passos</b>	56
<b>6.2</b>	<b>Contexto institucional da pesquisa</b>	58
<b>6.3</b>	<b>Construção e análise dos dados</b>	60
<b>7</b>	<b>RESULTADOS E DISCUSSÕES</b>	64
<b>8</b>	<b>PRODUTO EDUCACIONAL DA PESQUISA</b>	75
<b>9</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	85
	<b>REFERÊNCIAS</b>	90
	<b>APÊNDICE 1 Autorização para pesquisa no CETAM</b>	99
	<b>APÊNDICE 2 Roteiro de questões. Entrevista semiestruturada</b>	100
	<b>APÊNDICE 3 Questionário de avaliação do produto educacional</b>	102
	<b>ANEXO 1 Roteiro de aprendizagem (curso)</b>	104
	<b>ANEXO 2 Questionário de Avaliação do curso</b>	105

## 1 INTRODUÇÃO

O interesse pelo tema da presente pesquisa surgiu da minha recente carreira como docente na Educação Profissional (EP). Por mais de 6 anos venho ministrando cursos de qualificação destinados a estudantes que estão vislumbrando a entrada no mercado de trabalho. Falando um pouco da minha trajetória profissional, o exercício da docência nem sequer fazia parte de meus planos.

Desde a infância, minha intenção sempre foi trilhar o caminho da Administração, gerenciar empresas e participar de rodada de negócios e afins. Para tanto, ao sair do então primeiro grau escolhi, como curso de 2º grau, a formação em técnica em Administração. Em 1979 passei a cursar a graduação em Administração, finalizando-a em 1985. Nesse campo tive várias experiências na área empresarial, especialmente na área de logística, com trabalhos desenvolvidos junto a grandes empresas multinacionais. No ano de 2013, visitei a Coordenação Pedagógica do Centro de Educação Tecnológica do Amazonas (CETAM) e apresentei meu currículo, fazendo uma breve exposição dos trabalhos por mim já desenvolvidos até então. Deixei clara minha intenção de atuar como docente e, desde então, já ministrei diversos cursos nesta instituição, tendo ainda participado de planejamentos pedagógicos e atualização de conteúdos a serem ministrados para variadas disciplinas técnicas.

Durante esses anos na docência venho observando, a partir de comentários dos meus alunos, que muitos profissionais ministrantes de cursos de capacitação ou cursos técnicos são, assim como eu, bacharéis, oriundos de empresas, indústrias e, que têm com uma gama de experiências profissionais, porém sem domínio sobre como transpor essas experiências para a sala de aula. Os estudantes questionam por que os professores não conseguem relacionar a teoria à prática, procurando conhecer a real necessidade dos alunos. Segundo eles, os professores procuram ministrar exclusivamente os conteúdos conceituais. Sobre essa dificuldade relativa aos professores, Zeichner (1993, p.17) comenta que “[...] o processo de compreensão e melhoria do seu ensino deve começar pela reflexão sobre sua própria experiência”.

A Educação Profissional, enquanto campo de pesquisa, discute a importância de que, nessa modalidade de ensino, docência, ensino, práticas pedagógicas considerem a formação integral (RAMOS, 2014; PACHECO, 2012; CIAVATTA, 2009), de modo que o processo formativo não esteja restrito ao domínio de técnicas, à preparação para o mercado de trabalho, mas uma formação que possa ser transformadora e em uma perspectiva emancipatória. Para

pensarmos numa formação que contemple esses pressupostos, é preciso que sejam definidas políticas públicas que considerem as especificidades da formação docente para a atuação na EP.

Porém, quando pensamos nessas políticas, Lampe et. al. (2021) afirmam que elas se configuram em uma sociedade regulada pela lógica mercadológica, a qual busca corresponder a uma procura de formação de mão de obra para o mercado de trabalho.

É preciso ainda, segundo Lampe et. al. (2021), que aos trabalhadores sejam proporcionadas estratégias para que estejam conscientes do significado e da influência do trabalho tanto na sua vida como na dos outros. Para os autores, essa perspectiva de consciência e sensatez pode contribuir para promover a autonomia das pessoas para as relações em sociedade, de modo que possam ser independentes e críticos de suas próprias vidas, tendo condições para que suas subjetividades não sejam desrespeitadas.

Além dessas questões, a literatura especializada preconiza acerca da importância de, na prática docente, os saberes de conteúdo articularem-se aos saberes pedagógicos e a tantos outros saberes, conforme afirma Tardif (2014) p. 54, ao dizer que “os professores mobilizam uma pluralidade de saberes em sua prática, os quais devem ser articulados”. Assim, conhecimentos pedagógicos, conhecimentos advindos da experiência com os alunos, com os pares, conhecimentos advindos da academia se mesclam e definem a maneira como se processa e se efetiva o trabalho docente.

Na perspectiva da EP, Gariglio e Burnier (2012) acrescentam que, se considerarmos que a docência nessa modalidade se constitui como um ofício feito de saberes, a profissionalização desses professores perpassa pela necessidade de investigação dos saberes próprios do ensino, o que requer a produção de estudos que possam trazer as singularidades do contexto profissional onde esses professores se inserem.

Como administrador que se inseriu na docência na EP sem uma formação específica para tal, essas reflexões me levaram a buscar uma especialização em Coordenação Pedagógica em 2018, despertando-me novos olhares sobre o processo de ensinar e aprender. E, em 2019, ingressei no Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM).

Partindo destas constatações de minha prática enquanto docente, passei a tentar conhecer como ocorreu a constituição da docência destes profissionais que, por motivos diversos, tornaram-se docentes sem ter passado por uma formação específica para tal ofício surgindo,

assim, o problema dessa pesquisa: De que maneira se processa a constituição da docência de professores da educação profissional, tendo como referência as múltiplas dimensões dos saberes docentes?

Diante desse problema, formulamos como questões norteadoras:

1) como se constitui o processo formativo de profissionais não licenciados que atuam na educação profissional?

2) quais elementos subsidiam as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos profissionais não licenciados que atuam na educação profissional?

3) como é possível contribuir na prática docente de profissionais não licenciados que atuam na educação profissional, considerando as experiências por eles vivenciadas na formação e na docência?

Para responder a essas questões, traçamos como objetivo geral: analisar o processo de constituição da docência (formação, inserção na docência, saberes constituídos, reconhecimento como docente) de profissionais não licenciados que atuam na educação profissional.

E, como objetivos específicos:

1) investigar como se constituiu o processo formativo de profissionais não licenciados que atuam na educação profissional no CETAM;

2) compreender quais elementos subsidiam as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos profissionais não licenciados que atuam na educação profissional;

3) elaborar, com base nas experiências vivenciadas por profissionais não licenciados que atuam na educação profissional, um material pedagógico que contribua para sua atuação como docente nessa modalidade de ensino.

Considerando a necessidade de se definir um local para a realização da pesquisa, conversamos, previamente, com algumas instituições que ofertam a educação profissional em Manaus, como o CETAM, o IFAM, o Serviço Social da Indústria (SESI), e o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI). Com base na disponibilidade das dessas instituições, delimitamos o CETAM como contexto institucional da pesquisa, por este se configurar como uma instituição já consolidada na oferta da educação profissional em Manaus e por termos facilidades no acesso à esta, uma vez que lá atuamos como professor.

Para respondermos ao problema de pesquisa, optamos pelos pressupostos da pesquisa qualitativa, pois consideramos, conforme Ludke e André (2015) que, nessas pesquisas, há maior

interesse nos significados que as pessoas atribuem às coisas e a sua vida havendo, portanto, contato direto do pesquisador com a situação estudada. No âmbito da pesquisa qualitativa, inspiramo-nos na abordagem da pesquisa-ação, a qual envolve os participantes de modo a contribuir para que melhorem suas práticas, podendo também melhorar seu ambiente de trabalho e das pessoas que aí se inserem (PICHET, CASSANDRE, THIOLENT, 2016). Entretanto, devido à pandemia de COVID 19, não foi possível aprofundarmos nesta metodologia, uma vez que as aulas foram suspensas e ao retornarem seguiu-se o modelo remoto, impossibilitando-nos de aplicar as técnicas da pesquisa-ação estratégica junto aos professores participantes no momento de suas atividades pedagógicas.

Para a construção dos dados da pesquisa, utilizamos a análise documental (LUDKE; ANDRÉ, 2015) a partir dos documentos legais e institucionais disponibilizados pelo CETAM, tais como legislação pertinente à educação profissional, além de entrevistas semiestruturadas (FLICK, 2009) com os participantes da pesquisa, isto é, 07 professores do CETAM com formação em curso de bacharel ou tecnólogo. A análise dos dados foi realizada com base nas indicações de Creswell (2014) sobre a análise em espiral, a qual organiza-se na criação de categorias de análise e posterior interpretação.

Os relatos dos participantes da pesquisa permitiram-nos a criação de um Guia Didático o qual denominamos como “Sou professor da EP: o que devo fazer? Ampliando os saberes para a atuação docente na Educação Profissional”, com o objetivo de contribuir na construção e ampliação dos saberes da docência, especialmente as bases teóricas da educação profissional e os conhecimentos pedagógicos, uma vez que estes se revelaram como os saberes mais deficientes nos participantes da pesquisa.

A pesquisa aqui apresentada está organizada da seguinte forma: inicialmente trazemos uma discussão sobre a articulação trabalho e educação, assim como um breve histórico da EP no Brasil, perpassando pelas políticas que tratam da EP e da formação de professores. Depois tratamos das especificidades da docência da EP, de modo que abordamos acerca da formação como um processo contínuo, discutindo sobre a constituição da docência e de sua articulação com os diversos saberes. Em seguida, trazemos o percurso metodológico seguido na pesquisa, incluindo sua abordagem, construção e análise dos dados. Finalizando, trazemos os resultados da pesquisa, culminando com a elaboração do produto educacional.

Esperamos que este estudo possa contribuir com a formação e atuação de profissionais não licenciados que atuam na EP, a partir da compreensão dos processos de constituição da docência e dos elementos referenciais da prática pedagógica dos profissionais selecionados para este estudo.

## **2 TRABALHO E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: UMA BREVE RETROSPECTIVA HISTÓRICA**

### **2.1 A relação trabalho e educação**

Trabalho e educação são atividades especificamente humanas e diretamente ligadas. Compreendemos, como Januário (2018), baseado em Marx, o trabalho como uma mediação dos homens com a natureza; ao transformá-la em materiais necessários à vida, as pessoas garantem a sua existência e se desenvolvem como seres humanos.

Na tentativa de suprir suas necessidades, o homem produz sua própria maneira de ser, de existir. Assim como argumenta Marx (1985, p. 327)

O trabalho é, antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza; processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com sua natureza. Ele se confronta com a matéria natural como uma potência natural. A fim de se apropriar da matéria natural de uma forma útil para sua própria vida, ele põe em movimento as forças da natureza pertencentes a sua corporeidade: seus braços e pernas, cabeça e mãos. Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza.

Saviani (2007) acrescenta que, nas sociedades primitivas, os homens aprendiam a trabalhar trabalhando, relacionando-se e educando-se mutuamente, ao mesmo tempo, em que iam educando as próximas gerações. Desde a criação das Escolas de Aprendizes e Artífices, em 1909, já se observava a inserção do trabalho nas instituições educacionais. Como bem ressaltam Silva e Nascimento (2015), o trabalho e as relações sociais de produção, ainda que tenham se transformado na história da humanidade, historicamente se apresentam vinculados à lógica do mercado e ao capitalismo, com suas contradições e conflitos. Kuenzer (2006) complementa, argumentando que, com a dominação do capitalismo, a escola vem se organizando, historicamente, acompanhando as mudanças ocorridas nos modos de produção e funcionamento do setor produtivo. Essa situação, conseqüentemente, traz muitos prejuízos à formação do indivíduo, uma vez que a escola se descaracteriza de sua função formadora.

Historicamente observamos que, com a apropriação privada da terra surgida com a divisão do trabalho e o desenvolvimento da produção, tem-se a divisão das classes sociais: a dos proprietários e não proprietários. Essa divisão estendeu-se à educação, de modo que os proprietários recebiam o ensino de atividades intelectuais, e os não proprietários ficavam com os trabalhos braçais (SAVIANI, 2007).

Vieira e Souza Jr. (2016) lembram que a formação do trabalhador iniciou, no Brasil, no período da colonização, sendo os primeiros aprendizes de ofícios os índios e os escravos. Porém, só em 1937, com a promulgação da Constituição, é que pela primeira vez aborda-se especificamente o ensino profissional, técnico e industrial, destinado às classes menos favorecidas.

Conforme destacam Kuenzer e Grabowski (2006), a escola humanista tradicional era destinada à formação dos grupos dirigentes, que não exerciam funções instrumentais. Já as escolas de base taylorista/ fordistas, no século XX, organizaram o trabalho capitalista por meio de uma rede de escolas de formação profissional em diferentes níveis, paralelamente às escolas destinadas à formação propedêutica. Como lembram Kuenzer e Grabowski (2006, p.301)

A escola, por sua vez, se constituiu historicamente como uma das formas de materialização desta divisão, ou seja, como o espaço por excelência do acesso ao saber teórico, divorciado das práxis, representação abstrata feita pelo pensamento humano, e que corresponde a uma forma peculiar de sistematização, elaborada a partir da cultura de uma classe social.

O modelo taylorista/fordista refletiu, na área educacional, em práticas pedagógicas caracterizadas pela realização de atividades repetitivas, controladas e conteúdos rígidos, além da memorização (ALMEIDA, 2012).

Com a crise dos anos 70, a base técnica fordista vai sendo substituída: nesse momento ocorre a reestruturação produtiva dos anos 1980, que teve como principal desafio “superar as deficiências desse modelo de organização do trabalho e viabilizar mecanismos que possibilitaram novamente o crescimento econômico” (ALMEIDA, 2012. p.124). Segundo esta autora, o novo modelo se caracteriza pela acumulação flexível e o avanço tecnológico, característicos do pós-taylorismo. Ao trabalhador cabe o desafio de ser infalível para garantir sua empregabilidade, ou seja, ele deve ser “competente”. Portanto, na década de 80, a expansão da globalização acabou por estimular o novo modelo de produção que já estava em atividade de maneira mais localizada nas fábricas do Japão desde a década de 60.

O modelo Toyota de produção se configura na elaboração de produção baseada na demanda, modelo diferente do taylorismo/fordismo, que se baseia na oferta. Com isto, houve uma mudança na condição do trabalhador, saindo da montagem fixa para uma condição de planejamento; nesse contexto, sua educação está voltada mais para resolver os problemas oriundos dos processos, sendo as habilidades e competências os caminhos para tal.

O taylorismo e o fordismo tinham uma concepção muito linear, onde a Gerência Científica elaborava e o trabalhador manual executava. O toyotismo percebeu, entretanto, que o saber intelectual do trabalho é muito maior do que o fordismo e taylorismo imaginavam, e que era preciso deixar que o saber intelectual do trabalho florescesse e fosse também ele apropriado pelo capital. (ANTUNES, 1999, p. 204).

É interessante a observação de Kuenzer (2003) quando critica essa perspectiva de formação do sujeito competente, pois, para ela, ainda que no modelo toyotista haja precarização e intensificação do trabalho, há um ponto positivo sobre as competências, que é o fato de

Ser a capacidade para resolver situações não previstas, até mesmo desconhecidas, para o que se articulam conhecimentos tácitos e científicos adquiridos ao longo da história de vida, através das experiências de formação escolar e profissional e da experiência laboral. Mais do que a memorização, esta nova forma de conceber a competência remete à criatividade, à capacidade comunicativa, à educação continuada (KUENZER, 2003, P.51).

Já na década de 1990, observamos a consolidação do neoliberalismo, caracterizado por “redução do Estado ao mínimo, inexistência de proteção ao trabalho, abertura da economia, liberdade para o funcionamento do mercado” (RAMOS, 2014, p.23). Seguindo a trajetória deste modelo, observam-se mudanças significativas no contexto da qualificação profissional:

No campo das qualificações do trabalhador, as mudanças na nova economia configuram a exigência crescente por níveis mais elevados de educação, pelo domínio de novas tecnologias e por experiência profissional elevada. Instala-se assim, nesse modelo produtivo da nova economia, uma relação paradoxal entre qualificação/desqualificação da classe trabalhadora, em que a desqualificação conduz ao desemprego ou a precarização do emprego. (REHEM 2009, p. 50).

Na segunda metade desta década, de acordo com Tumolo (2005), o trabalho como princípio educativo passa a se constituir como fundamento de propostas de educação que supostamente seriam inovadoras e progressistas, desenvolvidas por alguns movimentos sociais. Porém, conforme observa Frigotto (2001), no projeto do governo federal neoliberal, a organização declarada com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996 nos mostra que a Educação Profissional se articula ao ideário do mercado e do capital, em um modelo de desenvolvimento excludente e concentrador de renda.

Como uma alternativa à formação fragmentada e condicionada pelo capitalismo, Saviani (2007) lembra, baseado em Marx, o conceito de politecnia, ou seja, a integração entre o conhecimento intelectual e o trabalho produtivo. Porém, segundo Maciel (2018), embora o

conceito de politecnia já tenha sido bastante discutido no Brasil, ele é insuficiente, pois, dentre outros fatores, não contempla o desenvolvimento físico, como na concepção de Marx. Para Marx, a educação se ancora no desenvolvimento intelectual, composto pela aquisição do conhecimento científico e cultural; no desenvolvimento corporal, enquanto desenvolvimento físico, e também no desenvolvimento tecnológico, ou seja, o domínio de princípios gerais para o manejo dos diversos ramos industriais.

A despeito da proposta da politécnica e do trabalho como princípio educativo, Ciavatta (2009) observa que nas sociedades capitalistas, o produto do trabalho como valor de troca, apropriado pelo dono dos meios de produção teve, como consequência, a formação de uma classe trabalhadora “expropriada dos benefícios da riqueza social e dos saberes que desenvolve” (CIAVATTA, 2009, P. 4).

Quando pensamos nesses modelos de produtividade e nas transformações da sociedade de uma forma geral, principalmente no mundo do trabalho, as mudanças têm ocorrido em uma velocidade de tempo dantes nunca vista, trazendo a educação para o cerne do debate como fio condutor na continuidade do crescimento do trabalhador, conforme afirma Rehem (2009, p. 51).

De fato, o quadro de transformações em processo no mundo de trabalho impõe novas exigências educacionais, requer um novo perfil de trabalhador para enfrentar os desafios. Neste novo cenário do mundo do trabalho, a educação tem papel preponderante a realizar, considerando as novas implicações da relação educação-trabalho, sobretudo no que se refere aos impactos sobre a relação entre educação e empregabilidade.

Ratificando a exposição de Rehem (2009), Frigotto (1989) ao abordar a teoria do capital humano, contextualizava o uso da educação para adequação como mola desenvolvimentista de produção capitalista. Segundo ele, “A educação para essa visão, se reduz a um fator de produção” (FRIGOTTO, 1989, p. 121).

Feito esse resgate da maneira como o trabalho foi articulado à educação, discutiremos com mais detalhes, na seção a seguir, o contexto em que a EP surgiu no Brasil.

## **2.2 A Educação Profissional no Brasil: um pouco de sua história**

A educação profissional no Brasil historicamente se desenvolveu acompanhando a dualidade segregacionista de pobres e ricos, ou dos proprietários versus os desprovidos de bens. Celso Sucrow da Fonseca (1961) em seu livro *História do Ensino Industrial no Brasil*, relata de

forma abrangente esse histórico, iniciado com uma linha do tempo desde a chegada dos colonizadores, que se infiltraram na imensidão das florestas da então Ilha de Vera Cruz. Explanando sobre a Companhia de Jesus, Rodrigues (2002) baseado em Sucrow relata como a educação profissional surgiu no Brasil no período imperial, com a transferência da corte portuguesa para o Rio de Janeiro. Este período foi cenário de muitas transformações políticas e econômicas que ocorreram no país, o qual passou de uma economia centrada somente na agricultura para o sistema colonial de trocas.

No começo do século XIX, as iniciativas de D. João VI para a abertura dos portos da Colônia permitindo o comércio internacional e a implantação de empreendimentos industriais no território brasileiro criaram o contexto para o início da industrialização brasileira. Em 1808 houve a transferência da corte portuguesa ao Brasil, evento fundamental para a mudança socioeconômica brasileira a qual ingressava em uma nova era (MANFREDI, 2016).

Justamente naquele momento surgiram novas regras para a expansão industrial levando, conseqüentemente, ao surgimento das primeiras dificuldades e preocupações com o ensino dos ofícios. Neste mesmo século, em 1837, foi fundado o Colégio de D. Pedro II, também no Rio de Janeiro, com o intuito de ampliar o ensino secundário de caráter humanístico e literário, o qual se tornou padrão para o ensino secundário das demais escolas secundárias do país. “Esta foi uma das iniciativas mais importantes do império no campo da instrução pública do Brasil. Na qualidade de colégio-padrão do período imperial, posteriormente o Colégio D. Pedro II também se dedicou à educação profissional” (CORDAO, 2017, p. 39).

Em 1873, criou-se a Sociedade Propagadora da Instrução Popular, que tinha por objetivo ofertar os conhecimentos básicos indispensáveis ao cidadão e ao operário. Em 1882 as escolas dessa Sociedade passaram a ser denominadas “Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo” (LAOSP), cujas práticas pedagógicas diziam respeito a colocar, lado a lado, um aprendiz e um operário adulto, na expectativa deste se tornar um artífice efetivo. Sua finalidade principal era a educação profissional com extensão para a produção industrial e cultural.

Em 1886, por iniciativa da Congregação dos Salesianos, foi criado o Liceu Coração de Jesus, chamado à época de Liceu de Artes, Ofícios e Comércio, fundado pelo Padre João Bosco.

No fim do império, o Brasil passaria novamente por mudanças significativas que fariam alterar sua posição no cenário econômico e social, como aponta Manfredi (2016, p.58):

Os últimos anos do Império e as primeiras décadas de implantação do projeto político republicano foram períodos históricos marcados por profundas mudanças socioeconômicas, provocadas pela extinção da escravatura, pela consolidação do projeto de imigração e pela expansão da economia cafeeira. O país ingressa em nova fase econômico-social, em virtude da aceleração dos processos de industrialização e urbanização.

Em 1909, o Governo Federal deu início ao ensino profissionalizante, com a criação de 19 Escolas de Aprendizes Artífices nos Estados com a finalidade educacional de formação de operários e contramestres por meio de uma metodologia que agregava ensino prático e conhecimentos técnicos necessários para que os estudantes aprendessem um ofício nestas oficinas de trabalho manual ou mecânico. Nesse mesmo período, o Governo de São Paulo criou uma rede estadual de escolas profissionalizantes industriais e de escolas profissionalizantes agrícolas e rurais para atender à necessidade dos setores produtivos, que clamavam por mão de obra mais bem qualificada. Conforme afirma Manfredi (2016, p. 62):

A finalidade educacional das escolas de aprendizes era a formação de operários e de contramestres, por meio do ensino prático e de conhecimentos técnicos transmitidos aos menores em oficinas de trabalhos manuais ou mecânicos mais convenientes e necessários ao Estado da Federação em que a escola funcionasse, consultando, quando possível, as especialidades das indústrias locais.

Na década de 1920, o discurso pedagógico era de criação e implantação do maior número de escolas, nos moldes humanísticos e profissionais, com a finalidade de instrução, de modo a ‘educar’ ideologicamente o povo para a racionalidade imposta pela lógica da produção. Nesse processo a educação funciona num sistema dual, estando uma educação direcionada às ‘elites condutoras do país’, as quais estariam imersas em um conteúdo humanístico, e uma outra proposta direcionada à grande massa de trabalhadores, que passariam por uma formação básica e pelo ensino profissional.

Assim, a educação escolar cumpria sua missão em formar o ser humano cidadão, nivelando a sociedade brasileira, a qual era composta de uma população heterogênea. No entanto, esta tarefa não impedia de que fosse mantida a contradição básica do capitalismo, geradora da desigualdade social provocada pelo movimento do capital, dividindo a sociedade em classes sociais opostas: de um lado, os que detêm a propriedade dos meios de produção e o poder político e, do outro lado, os homens expropriados dos meios de produção, que têm como propriedade apenas a sua força de trabalho, haja vista que o detentor da propriedade detém o recurso e pode, portanto, constituir sua

força de trabalho mediante pagamento salarial. A força de trabalho, na visão de Frigotto (2005, p. 63)

[...] expressa sua centralidade ao se transformar em produtora de valores de troca, com o fim de gerar mais lucro ou mais valor para os capitalistas. O trabalho, então, de atividade produtora imediata de valores de uso para os trabalhadores, se reduz à mercadoria força de trabalho, e tende a se confundir como emprego.

À medida que se acelerava o processo de industrialização de São Paulo, bem como as transformações nas relações de produção, tornava-se necessário realizar modificações no projeto pedagógico das escolas profissionais paulistas. Ao vislumbrar este quadro, Paschoal Lemme afirma que o “[...] desenvolvimento e diversificação da indústria traziam, como consequência natural, a necessidade de uma melhor preparação de mão-de-obra, com reflexos na quantidade de escolas e na qualidade de ensino” (LEMME, 1961 v. 2, p. 66).

Porém, em razão da carência de recursos públicos para promover o crescimento exponencial do ensino técnico-industrial, o Governo do Estado Novo transferiu para o setor privado a responsabilidade pela formação profissional das “classes menos favorecidas”. Nesse contexto, a partir do Decreto-lei 40.048 de 22 de janeiro de 1942, iniciou-se o projeto do Sistema S, criando primeiramente o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), iniciando oficialmente a transferência, para o setor privado, da formação e qualificação da mão de obra necessária para o desenvolvimento da industrialização nacional. Posteriormente foram criados o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), Serviço Social da Indústria (SESI), Serviço Social do Comércio (SESC), Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte (SENAT), Serviço Social do Transporte (SEST) e o Serviço Brasileiro de apoio às Pequenas e Médias Empresas (SEBRAE), todos vinculados a assistência e suporte a educação e empreendedorismo profissional.

O processo expansionista da industrialização na década de 1940, alavancado pela segunda Revolução Industrial e estimulado pela substituição de importação de mercadorias para a indústria local, passou a absorver elevado grupo 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 encarregava de tarefas de planejamento e controle” (SINGER 1988, p. 60).

Esta conjuntura na busca por mão de obra qualificada levou o governo, através do Ministro Gustavo Capanema, a propor um conjunto de Leis Orgânicas, as quais passariam a reger o ensino brasileiro de 1942 até 1946, objetivando legalizar o ensino profissionalizante e as instituições formalmente autorizadas a ministrá-los. Sobre esse período, Cordão (2017, p.43) lembra que:

O Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai), foi criado pelo Decreto-Lei nº 4.048, de 22 de janeiro de 1942. O Decreto-Lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942, definiu a Lei Orgânica do Ensino Industrial. Um mês mais tarde, o Decreto-Lei nº 4.119, de 21 de fevereiro de 1942, determinou que os ensinos de ofícios existentes no Brasil passariam a ser ministrados por instituições federais, municipais ou particulares, e que deveriam se adaptar às determinações do conjunto de Leis orgânicas do Ensino Brasileiro.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que começou a ser construída em 1948, apesar de entrar em vigor somente em 1961 por meio da lei n.º 4.024, demonstra uma polarização de interesses políticos que desejavam, dentre vários outros objetivos, a extensão da rede escolar gratuita, assim como a equivalência entre ensino médio propedêutico e profissionalizante, com possibilidade de transferência de um para o outro. Esta discussão iniciou-se com Clemente Mariani, que submeteu o projeto original em 1948, e se passaram 13 anos até sua aprovação.

Ao ser sancionada em 1961, a LDB n.º 4.024 trouxe, em seu escopo, especificamente no art. 59, a ideia da necessidade de separação na formação de professores tanto para o Ensino Médio como para Cursos Técnicos. Para o ensino médio tais formações deveriam ocorrer em Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras; já para formação de professores do ensino técnico, os candidatos deveriam ser formados em Cursos Especiais de Educação Técnica. Esta sinalização foi formalizada e colocada em prática e mantém-se até os dias atuais. Outrossim, o citado artigo acabou sendo um motivador para a criação da Universidade do Trabalhador de Minas Gerais (UTRAMIG) em 1965, tendo como um dos principais objetivos justamente a formação docente de disciplinas dedicadas ao ensino industrial.

Seguindo com as propostas educacionais, no início da década de 70 foi promulgada a LDB n.º 5.692/71, que ratificou o desejo proposto na primeira LDB com a reforma do ensino médio de primeiro e segundo graus, criando-se os cursos técnicos integrados, com o objetivo de atender aos anseios do programa de desenvolvimento econômico do governo militar da época, no chamado “milagre brasileiro”, o quê, em termos práticos, gerou apenas a coercitividade do ensino público,

pois, no ensino privado, seguiu-se o sistema propedêutico. Conforme argumenta Ramos (2014, p.30):

Nesse contexto, o ponto de maior impacto no ensino secundário foi a reforma de 1971. A Lei no 5.692, de 11 de agosto deste ano colocou como compulsória a profissionalização em todo o ensino de 2º grau. Essas medidas foram significativas na prática economicista no plano político que, concebendo um vínculo linear entre educação e produção capitalista, buscou adequá-la ao tipo de opção feita por um capitalismo associado ao grande capital.

Após esta fase de profissionalização obrigatória, verificou-se que os resultados não atenderam ao que havia sido planejado, e a consequência foi “a extinção da profissionalização obrigatória no 2º grau pela Lei n.º 7.044, em 1982” (RAMOS, 2014).

Na década de 1990, tivemos, com a colaboração preponderante de Darcy Ribeiro, a promulgação da nova LDB n.º 9.394/96, dedicando um capítulo específico à educação profissional. Em 1997, promulgou-se o Decreto n.º 2.208/97, estabelecendo as diretrizes para a modalidade Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM). Contudo, essas orientações foram muito criticadas pelos educadores por impossibilitar a integração da modalidade profissionalizante com o ensino médio. O governo, ao sancionar esta lei, criou a independência da educação profissional, dando-lhe vida própria, desvinculada da educação básica. Passou então a existir uma dualidade entre a educação geral e a profissional tendo apenas articulação e não mais integração, conforme observa Cordão (2017, p.49):

A versão original da LDB provocou impacto similar ao dedicar o Capítulo III do título V especificamente para “a educação profissional, integrada às diferentes formas de educação ao trabalho à ciência e a tecnologia”, com objetivo de conduzir “ao permanente desenvolvimento e aptidões para a vida produtiva”. Esse capítulo da LDB foi regulamentado pelo polêmico Decreto n.º 2.208, de 17 de abril de 1997, posteriormente revogado pelo Decreto n.º 5.154, de 23 de julho de 2004.

Devido às críticas da comunidade educacional as quais geraram, conseqüentemente, pressão aos legisladores, em 23 de julho de 2004, foi promulgado um novo Decreto, n.º 5.154, revogando o Decreto n.º 2.208/97, a fim de restabelecer a EPTNM integrada e possibilitar a integração da educação básica ao ensino profissional.

A partir de então, a oferta de cursos poderia ocorrer da seguinte forma: integrada, concomitante ou sequencial ao ensino médio. As disciplinas são agrupadas em módulos próprios culminado, ao fim de cada curso, com a entrega de certificado de conclusão de ensino técnico na

área que foi prestada pelo educando. Entretanto, conforme Moura (2013), em razão da divisão da Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC) em Secretaria da Educação Básica (SEB) e Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), respectivamente, gerou-se uma dificuldade inicial de entendimento sobre as atribuições claras de responsabilidades na condução de Ensino Médio Integrado (EMI) e Educação Profissional entre as duas secretarias. Essa confusa mudança acabou por estabelecer um lapso de tempo de aproximadamente 3 anos entre a promulgação da Lei e a publicação, por parte da SETEC, do *Documento base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio*, ocorrido apenas em dezembro de 2007, ou seja, a lei foi promulgada em 2004, mas o documento mencionado só foi efetivado três anos após a promulgação da referida lei.

Cordão (2017) afirma que a partir da Resolução CNE/CEB 1/2005, em conjunto com a Câmara de Educação Básica - CNE/CEB n.º 4 de 2005 e a CNE/CEB 20/2005, incorpora-se à regulamentação da Educação Profissional Técnica de Ensino Médio Integrado a modalidade Educação para Jovens e Adultos (EJA). Conforme a resolução supracitada, os cursos devem ter carga horária de pelo menos 1.200 horas para a educação geral, além da carga horária destinada à educação profissional. Anteriormente, conforme Ramos (2014), havia o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional (PROEJA), criado através da Lei n.º 5.478/2005 com a Educação Básica, na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, a qual tinha como objetivo ofertar os cursos de Formação inicial, continuada e técnica de nível médio (FIC). Porém, a criação deste programa trouxe alguns problemas de ordem operacional e muitas polêmicas em torno de seus efeitos. Acerca do Decreto n.º 5.478, Moura (2013, p. 155) observa que:

Esse decreto determinou que, a partir de 2006, 10% das vagas de cada instituição da rede federal de EP fossem destinadas ao EMI na modalidade EJA. Não obstante, a rede, até aquele momento, não havia atuado de forma sistemática nesta modalidade. Não havia quadros de professores com formação necessária ao trabalho no PROEJA, nem experiência e conhecimentos acumulados que permitissem a construção de um currículo integrado para jovens e adultos em curto espaço de tempo.

Filho (2013) comenta que as falhas encontradas após a implantação do PROEJA no Paraná pode ser resultante da falta de integração entre os órgãos gestores; o autor acrescenta que “O fato é que no âmbito do Ministério da Educação e Cultura (MEC), as ações relativas ao EMI à educação profissional e ao PROEJA estiveram basicamente restritas à SETEC, separada da Secretaria de Educação Básica (SEB) do mesmo ministério”. (FILHO 2013, p. 209)

Não se pode deixar de mencionar, no contexto da história da educação profissional, a Educação à Distância (EAD), formalizada a partir da Resolução do CNE/CEB n.º 1, de 2 de fevereiro de 2016, mas cujos debates para sua criação iniciou, no âmbito do (CNE), em 2002. O uso das tecnologias atuais tem contribuído para que esta modalidade possa propagar o ensino profissionalizante a todas as camadas da sociedade em qualquer parte do território nacional.

Ao se trazer um breve histórico da EAD, acredita-se que seu início ocorreu em 1728, por meio de um curso publicado em um jornal chamado “Gazeta de Boston” no qual “o Professor Caleb Phillips, de Short Hands oferecia material para ensino e tutoria por correspondência” (ALVES 2011, p. 86).

No Brasil, a Educação à Distância surgiu por volta de 1904, a partir de uma publicação no “Jornal do Brasil”; neste anúncio é oferecida “profissionalização por correspondência para datilógrafo” (ALVES 2011, p. 87). Em 1934, surge o Instituto Universal Brasileiro (IUB), com cursos à distância de várias áreas, no estilo de capacitação e aprimoramento, sendo muito voltados para o mercado de trabalho profissional. Em 1939 surge o Instituto Monitor, no mesmo segmento. Hoje estes institutos provêm de campanhas de marketing apenas nos próprios correios ou diretamente na internet. Em 1946, conforme Manfredi (2016, p. 147):

Henrique Gaspar Dutra baixou os Decreto Leis nº 8.621 e nº 8.622, autorizando a Confederação Nacional do Comércio- CNC a instalar e administrar em todo o país escolas de aprendizagem para alunos de 14 a 18 anos, bem como cursos de continuação e especialização para comerciários adultos.

Cria-se então, com esses decretos, o SENAC, que tinha como fonte de recursos a contribuição dos comerciantes na ordem de 1% sobre a folha de pagamento dos funcionários para manutenção da instituição. A contrapartida seria o desenvolvimento da educação profissional em todos os rincões. No caso de São Paulo, berço do desenvolvimento econômico brasileiro, havia a obrigatoriedade de difundir a educação na capital e interior. Surge, então, o seguinte problema: como atender a necessidade da população rural? Assim, após reunião entre as Associações Comerciais e os Sindicatos de Classes ficou definido, através da parceria SENAC e SESC São Paulo, a criação da Universidade do Ar (UNAR), que foi amplamente divulgada tanto na Capital como nos Interiores com a missão de ofertar cursos através de programas de rádio, onde os alunos se matriculavam e aguardavam as aulas nos horários pré-estabelecidos. Esta criação

tornou-se a pioneira com uso da tecnologia radiofônica, fato inovador naquela época, alcançando-se o objetivo de levar o ensino às localidades mais distantes.

Seguindo as questões legais, a antes chamada de MP n.º 746/16 foi transformada em Lei n.º 13.415, sendo homologada em 16/02/2017. Dentre outras diretrizes, esta lei promoveu as alterações nos art. 36 e 61 da LDB n.º 9.394/96. O art. n.º 36 substituiu o modelo único do currículo do ensino médio por uma proposta mais diversificada e flexível. O currículo do ensino médio não está mais dividido por disciplinas, mas por áreas, correspondentes a itinerários formativos, os quais os alunos devem, supostamente, fazer uma opção sobre qual itinerário pretendem seguir. Um desses itinerários corresponde a formação técnica e profissional, de acordo com a descrição de Cordão (2017, p. 56):

Nesta nova redação a LDB passa a exigir que o currículo do ensino médio seja composto pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e por arranjos curriculares criados e congruentes com os contextos locais. As áreas curriculares para esses arranjos incluem: linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas; e formação técnica e profissional.

Esta proposta, entretanto, tem sido criticada por especialistas em Educação devido à mercantilização do ensino, trazendo-o à condição de produto acabado tanto no ensino médio quanto no ensino superior.

Embora a expansão da educação básica continue sob a responsabilidade da escola na modalidade presencial, no caso específico do ensino médio ela se desqualifica com a nova legislação; no ensino superior o processo de mercantilização vem gerando o mesmo resultado, faltando apenas um novo marco legislativo que institucionalize a desqualificação. (KUENZER 2017, p. 339)

Em seguida, no art. n.º 61 da Lei 13.415 (a qual costuma ser chamada como Novo Ensino Médio), por meio da Medida Provisória n.º 746/16, inseriu-se a possibilidade de profissionais com notório saber atuarem na docência na educação profissional, especialmente nas disciplinas de formação técnica profissional. Constata-se que a referida lei abre espaço a qualquer profissional, independentemente de seu nível de formação intelectual, ministrar cursos na EP, mesmo que não possuam alguma formação específica. Ignora-se o campo específico da docência, seus saberes, suas construções teóricas, epistemológicas e metodológicas, consolidando-se a

separação teoria e prática no que diz respeito à atividade docente e concebendo-se direitos a profissionais que, por formação, não estão habilitados para tal atividade.

A proposta do Novo Ensino Médio tem sido bastante criticada na literatura. Branco, Pereira et. al. (2018), por exemplo, comentam que a elaboração da BNCC e a reforma do ensino médio com a participação de setores empresariais e instituições locais e internacionais delinearam o perfil seguido pelo viés tecnicista, descolando o real objetivo da educação que é, além de formar o cidadão no contexto crítico social, trazê-lo como participante ativo na sociedade não apenas como participante do processo laboral. Marsiglia (2017) comenta que grandes corporações empresariais têm procurado desqualificar a educação pública através de ações e práticas pedagógicas que visam tornar o ensino privado mais abrangente em seus conteúdos, levando a uma competição desfavorável ao aluno carente.

Para Michetti (2020), a criação da BNCC se deu muito antes de sua promulgação. Seu texto foi parcialmente finalizado durante o ano de 2017, ficando somente o capítulo referente ao ensino médio que foi finalizado em 2018. Partiu de debates com entidades públicas ligadas à educação e vários setores da sociedade civil. Dentre os setores, o Movimento pela Base Nacional Comum, organismo da classe empresarial criado em 2013 composto pelas seguintes organizações: Instituto Unibanco, Instituto Ayrton Senna, Fundação Lemann e Todos pela Educação.

Pina e Gama (2020) consideram que este movimento buscou alinhar os interesses da BNCC com um modelo empresarial para a educação básica. Embora não fossem dominantes nas discussões, a influência deles foi relevante no resultado. As autoras prosseguem afirmando que as interferências destas entidades empresariais têm, como único objetivo, atender aos interesses da iniciativa privada que necessita de mão de obra qualificada, mas sem se preocupar com a formação humana do cidadão.

Assim, percebe-se que a influência das grandes corporações na elaboração da BNCC trouxe vantagens ao modelo tecnicista mantendo-se a hegemonia da pedagogia das competências, estendendo-se o abismo existente entre a educação formadora omnilateral e a educação tecnicista. Na organização do Novo Ensino Médio, consta ainda a formação para o exercício do trabalho por meio de habilidades e competências a serem desenvolvidas pelos alunos, coadunando com a possibilidade da docência para qualquer profissional, independentemente de sua formação, mediante a comprovação do notório saber.

A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), entidade que reúne programas de pós-graduação stricto sensu em Educação, professores e estudantes vinculados a estes programas e pesquisadores da área, em 25 de janeiro de 2021, publicou em seu site (<https://anped.org.br/news/nota-de-repudio-novas-diretrizes-curriculares-nacionais-para-educacao-profissional-e>) uma nota de repúdio a Resolução CNE/CP n.º 01-2021, criticando a possibilidade do notório saber ao defender uma formação meramente técnica. Critica-se ainda a utilização de expressões e conceitos próprios do neoliberalismo, como competências socioemocionais, empregabilidade, empreendedorismo dentre outros, confundindo o leitor menos familiarizado com tais termos e, com isso, dificultando sua interpretação. Emerson Pereira et. al. (2018) reforça as críticas especialmente em relação à metodologia de construção do documento, além do modo duvidoso da consulta utilizada como meio de legitimar a participação popular nesse processo, uma vez que os especialistas, intelectuais, associações da sociedade civil e professores que se dedicaram ao processo acabaram sendo ignorados e substituídos por membros ligados a grupos empresariais e do MEC favoráveis a esta visão que atinge e compromete sobremaneira os resultados da formação do educando seja ele como ser social ou como ser profissional.

A ANPED acrescenta que os professores da educação básica devem preparar o aluno em sua formação acadêmica; por outro lado, os professores da educação profissional têm a responsabilidade de preparar o aluno para o exercício de uma qualificação para ser atuante no contexto do trabalho. Essa condição traz o notório saber como uma instrução laboral, a qual desconsidera as bases teóricas da formação profissional, como a formação humana integral (PACHECO, 2012), ou seja, uma formação para além do domínio das técnicas. Verificamos, com essa discussão, que o direito constitucional a uma educação pública de qualidade ainda representa um desafio, haja vista a complexidade de fatores aí envolvidos, como nos lembram Cordão (2017) e Manfredi (2016), incluindo-se aqui questões econômicas, sociais e políticas.

Em vista do exposto, é importante discutirmos, com mais detalhes, as especificidades para a docência na EP, incluindo-se aqui a formação de professores para a atuação nessa modalidade de ensino. É o que faremos na seção a seguir.

### **3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL**

#### **3.1. Resgatando a história da formação docente para a Educação Profissional**

Formar o professor, de acordo com Nóvoa (2007), é um processo construído em vários contextos, que não se processa por acumulação de cursos ou conhecimentos, mas com um trabalho do professor de reflexão crítica sobre suas práticas reconstruindo-se, assim, sua identidade pessoal. Por isso, estar em formação, segundo o autor, implica em um investimento pessoal sobre os próprios percursos e projetos. Assim, Nóvoa (1997) ressalta a importância do diálogo e da troca de experiência entre os professores, de modo a consolidar os saberes que emergem da prática profissional. A formação, portanto, inclui experimentação, inovação e novas práticas pedagógicas, permeadas por uma reflexão crítica sobre sua utilização (NÓVOA, 1997).

Garcia (2010) também entende a formação como um processo permanente, onde os professores, eles próprios, sozinhos ou em grupos, se envolvem em um movimento de experiências de aprendizagem onde adquirem ou melhoram seus conhecimentos e suas disposições objetivando, dessa forma, aprimorar a qualidade da educação que seus alunos recebem.

A formação, portanto, engloba o conhecimento adquirido na academia, os saberes construídos no processo formativo, no exercício da prática profissional, na troca com os pares. Além desses saberes, a profissão, o ser professor, segundo Imbernón (2000, p. 30):

[...] comporta um conhecimento pedagógico específico, um compromisso ético e moral e a necessidade de dividir a responsabilidade com outros agentes sociais, já que exerce influência sobre outros seres humanos e, portanto, não pode nem deve ser uma profissão meramente técnica de “especialistas infalíveis” que transmitem unicamente conhecimentos acadêmicos.

No entanto, mesmo diante dessas constatações, o histórico da formação para atuação na educação profissional tem mostrado, muitas vezes, que estas têm se configurado como meras improvisações, haja vista a falta de formação institucionalizada. A princípio exigia-se para esses profissionais alguma formação, “cursos específicos” ou “cursos emergenciais”, contexto este de

onde surge a denominação que têm perdurado por anos no Brasil, isto é, “instrutores”. Instrutor, portanto, é o profissional que apenas orienta aprendizes em cursos ou treinamento, proporcionando-lhes a capacidade de atender às necessidades específicas do mundo do trabalho (CORDÃO, 2017).

Devemos lembrar as considerações de Costa (2016), ao afirmar que no Brasil, historicamente, vivenciamos a materialização de uma educação dual, por meio das escolas de formação profissional e àquelas de formação acadêmica, destinadas a classes sociais distintas. Baseando-se nos argumentos de Frigotto (2003), Costa (2016) acrescenta que a educação profissional, como vimos anteriormente, sempre esteve subordinada aos interesses do capital. Criou-se a cultura de recrutar do mercado de trabalho os profissionais que iriam atuar na educação profissional e tecnológica, cultura esta que persiste na atualidade. (COSTA, 2016).

Observamos, portanto, que ao longo da história da formação de professores da educação profissional no Brasil, as iniciativas foram poucas e sempre emergenciais, pontuadas pela necessidade que se apresentava.

Para Kuenzer et. al. (2010 p. 499), a precariedade da formação tem uma razão clara da forte influência capitalista, que impacta diretamente nas políticas de formação; por conseguinte “esta forma de compreender o par categorial, exclusão/inclusão, como relação constitutiva do modo de produção capitalista, impacta a formulação das políticas de educação profissional, e em consequência a formação de professores para esta modalidade”.

A primeira iniciativa para a formação de professores para atuação na educação profissional ocorreu em 1917, com a criação da Escola Normal de Artes e Ofícios Venceslau Brás por meio do Decreto n.º 1.880 de 1917, no Distrito Federal. Essa Escola tinha como objetivo formar mestres para as escolas profissionais, assim como professoras de trabalhos manuais para as escolas primárias (MACHADO, 2011). A Escola Venceslau Brás esteve em atividade durante vinte anos, sendo sempre questionada quanto à sua real função. Souza e Rodrigues (2017) lembram as considerações de Fonseca (1961), o qual afirma que tais escolas tinham como maior público as mulheres, contrariando o que era “esperado pelo país”, ou seja, a formação de homens para ensinar mecânica, eletricidade e demais atividades que pudessem colaborar na indústria.

No final do governo Vargas, o então ministro da Educação e Saúde Gustavo Capanema propôs um conjunto de decretos-leis que ficaram conhecidos como Leis Orgânicas do Ensino Brasileiro (CORDÃO, 2017, p. 43); dentre estes, destaca-se o Decreto-Lei n.º 4.073/42, que

instituiu a Lei Orgânica do Ensino Industrial. Esta Lei determinava que a formação de professores deveria ocorrer em cursos apropriados. Assim, instituiu-se o Ensino Pedagógico, abrangendo os cursos de Didática e o de Administração do Ensino Industrial (DAMASCENA; NASCIMENTO; MOURA, 2015).

Em 13 de fevereiro de 1946, por meio de um acordo de cooperação com os Estados Unidos pelo Ministério da Educação, foi criada a Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial (CBAI) a qual previa, dentre outros pontos, um programa de treinamento e aperfeiçoamento para professores e instrutores a partir do intercâmbio de profissionais e métodos pedagógicos desenvolvidos naquele país (SOUZA; RODRIGUES, 2017). Para Amorim (2004) a CBAI que, a princípio, deveria formar professores para a atuação na área industrial, na verdade, objetivava a americanização, ou seja, articular a América Latina aos Estados Unidos, afastando o referido continente das influências socialistas.

Nessa perspectiva, os professores poderiam capacitar os alunos através do treinamento recebido a se tornarem cidadãos produtivos, com a finalidade de contribuir para o desenvolvimento do país. Em seu livro “*A produtividade da Escola Improdutiva*”, Frigotto (1989, p. 128) observa que:

É exatamente na fase mais aguda da internacionalização da economia brasileira - quando se radicaliza um modelo de desenvolvimento amplamente concentrador associado de forma exacerbada ao movimento do capital internacional, que a tese do capital humano passa a ser utilizada de forma insistente. A utilização da teoria, aqui também assume uma dupla dimensão. A educação passa a ser evocada como um instrumento de modernização - o fator preponderante, para a diminuição das “disparidades” regionais (FRIGOTTO 1989, p. 128)

Além dessas questões mencionadas acima, Frigotto (1989) critica esse modelo formativo para professores do ensino técnico, haja vista o fato de que a parceria do governo brasileiro com o governo americano traria uma forte influência de formação capitalista voltada à produção e uso do capital humano.

A parceria que originou o CBAI perdurou até 1955. Porém, o CBAI não encerrou suas atividades: em 1957, estabeleceu uma relação mais próxima com a Rede Federal a partir da criação, em Curitiba, do Centro de Pesquisas e Treinamento de Professores, oferecendo cursos de aperfeiçoamento para docentes de diferentes especialidades, procedentes de todas as partes do Brasil.

Nascida por iniciativa do Ministro Gustavo Capanema, a CBAI só se efetivou em 1946, no ano seguinte ao da queda do Estado Novo, e prosperou durante a República Populista até quase seu fim. Integrante da estrutura do Ministério da Educação e dirigida por um diretor de cada parte, sob predominância brasileira, a Comissão promoveu cursos, visitas técnicas e um amplo programa editorial, que atingiram, prioritariamente, diretores e professores das escolas industriais da rede federal. A CBAI foi extinta em 1962, por iniciativa do governo brasileiro, que transferiu suas atribuições para outro órgão do Ministério (FALCÃO 2009, p. 151).

Em 1961, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases n.º 4024. Esta lei, de acordo com Damascena, Nascimento e Moura (2015) separou os locais destinados à formação de professores para o Ensino Médio e Ensino Técnico, ou seja, a dualidade Ensino Médio e Ensino Técnico ficou assim estabelecida, sendo tratados de forma diferenciada, como se não pertencessem ao mesmo nível de ensino (SOUZA; RODRIGUES, 2017).

Já em 1968, ocorreu a Reforma Universitária (Lei de n.º 5.540/1968), esta determinou que a formação de professores para o ensino médio e área técnica ocorresse em curso superior. Mas, diante da carência de pessoal habilitado, essa exigência foi posteriormente flexibilizada, dando-se o prazo de cinco anos àqueles professores que, mesmo em exercício na ocasião da publicação da Reforma, não preenchiam os requisitos mínimos para a docência no nível superior. (MACHADO, 2013). Assim, ressaltam Souza e Rodrigues (2017, p. 629):

Essa estratégia serviu, portanto, para regularizar a situação de um grande contingente de professores, administradores e especialistas que, à época da promulgação da Lei 5.540/68, estavam em exercício, mas não tinham o requisito exigido pela legislação. Em se tratando da questão da formação de professores para o Ensino Técnico, era grande o contingente de professores em situação irregular perante as exigências da lei para o exercício do magistério nessa modalidade.

Na década de 1970, o MEC criou cursos emergenciais, os quais ficaram conhecidos como “Esquemas I e II”. No Esquema I, qualquer graduado poderia fazer sua complementação pedagógica, ou seja, cursar as disciplinas exigidas nos cursos de licenciatura. Com essa complementação, ele poderia lecionar no então 2º grau. Já o Esquema II trazia a possibilidade de o profissional técnico de nível médio cursar as disciplinas pedagógicas e àquelas de conteúdo específico, relativos à sua área de formação de 2º grau conquistando, assim, direitos iguais aos dos licenciados (LIMA; SILVA, 2013).

Com a promulgação da LDB n.º 9394/96, algumas mudanças ocorreram relativas à formação. Preconiza-se que a formação para atuação na educação básica ocorra ao nível superior,

a qual pode ser realizada em universidades, institutos superiores de educação, faculdades integradas e centros universitários.

Ainda com relação à LDB, as instituições deixaram de ofertar cursos de Licenciatura Curta, fazendo adequação das cargas horárias e passando a ofertar cursos de Ciências, com habilitações específicas (Biologia, Física, Matemática e Química) e Cursos de Ciências Sociais, também com habilitações específicas (Antropologia, Política e Sociologia), posto não haver, naquele momento, diretrizes curriculares específicas para cada área de formação. Em relação à formação docente para a educação profissional, a LDB n.º 9394, segundo Machado (2011, p. 697):

Não incorporou a opção do Esquema II, mas conservou a prerrogativa dos diplomados em nível superior, sem licenciatura e interessados em atuar na educação básica, de cursarem programas de formação pedagógica (art. 63, inciso II). O Parecer / n. 04/97, que resultou na Resolução / n. 02/97 [...]previu o estabelecimento de normas especiais à preparação de professores para as disciplinas de cunho técnico, mas esse detalhamento não chegou ao texto desta Resolução, nem foi objeto de dispositivos complementares.

Ainda na LDB, a educação profissional é tratada em um capítulo à parte, não se articulando nem à educação básica (que compreende o ensino fundamental e o ensino médio) nem à educação superior. Ou seja, consolida-se o fato da educação profissional, ao menos no âmbito legal, não fazer parte da estrutura da educação regular brasileira, ainda que se afirme que esta possa ser desenvolvida articulada ao ensino regular.

Na década de 1990, ainda no contexto neoliberal, foi publicado o Decreto n.º 2.208, o qual foi bastante criticado por legitimar a separação entre formação geral e formação profissional, além de permitir que, para a seleção dos professores para as disciplinas técnicas, teria maior valor à experiência profissional, em detrimento da formação teórica-pedagógica (SOUZA; RODRIGUES, 2017). Essa possibilidade reforçava o distanciamento entre a teoria e a prática, e a ênfase no saber fazer, desconsiderando-se a existência de outros saberes necessários e mobilizados na prática pedagógica.

O Decreto acima mencionado foi extinto no ano de 2004, período em que a educação profissional se expandiu no país durante o governo do então presidente Lula. Em 2005, foi promulgada a lei n.º 11.195/05, a qual deu início a essa expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Junto a essa expansão, foi necessária a contratação de um grande contingente de professores licenciados e bacharéis. Mas, como ressalta Machado (2011), esse

grande número de docentes exibe também grande diversidade em vários itens, e não apenas na formação pedagógica. Há diferenças relativas ao campo científico, aos espaços institucionais de atuação, às condições de trabalho e ao sentido que tem a docência para cada professor.

Ademais, Pena (2016, p. 81) acrescenta que “grande parte desses profissionais possui qualificação em cursos de mestrado e doutorado em suas áreas de conhecimento específico e ingressaram no magistério com pouca ou nenhuma referência pedagógica [...]”. Por isso a autora, apoiada em Machado (2008), argumenta que a docência na EPT deve considerar essa complexidade, assim como as necessidades das formas organizativas dessa modalidade de ensino. Como argumenta (Machado 2011, p. 694):

[...] o desafio da formação de professores para a EPT manifesta-se de vários modos, principalmente quando se pensa nas novas necessidades e demandas político-pedagógicas dirigidas a eles: mais diálogos com o mundo do trabalho e a educação geral; práticas pedagógicas interdisciplinares e interculturais; enlaces fortes e fecundos entre tecnologia, ciência e cultura; processos de contextualização abrangentes; compreensão radical do que representa tomar o trabalho como princípio educativo; perspectiva de emancipação do educando, porquanto sujeito de direitos e da palavra.

Em 2016, foi criada a Medida Provisória n.º 746/2016, a qual precedeu a lei n.º 13.415/2017 (Brasil, 2017). Esta lei, de acordo com Costa e Coutinho (2017), foi alvo de críticas e protestos pelos diversos segmentos sociais. Dentre outras razões, criticou-se a maneira pela qual essa Lei foi promulgada, haja vista não ter contado com o envolvimento dos segmentos educacionais para análise do documento.

Outro ponto importante neste documento refere-se à não obrigatoriedade da formação em cursos de licenciaturas para a docência na Educação Profissional, conforme discutimos anteriormente. A lei trata do “notório saber”, isto é, concede permissão para que qualquer profissional bacharel que atestar “notório saber” em qualquer habilitação técnica receba um certificado para o exercício da docência. Permite-se ainda que qualquer profissional, independentemente de seu nível de formação, tenha a possibilidade de comprovar seu saber e se tornar professor em cursos de educação profissional, ou seja, volta-se a priorizar tão somente o domínio do conhecimento técnico (COSTA; COUTINHO, 2017).

Concordamos com Costa (2018) de que esta lei fragiliza a profissão, uma vez que “o reconhecimento do notório saber significa submeter a profissão docente [...] aos primórdios do

século XIX, quando o ensino estava à mercê de profissionais dos ofícios [...] “(COSTA, 2018, p. 214).

Ainda referente à Lei de 2017, entendemos, como Costa (2018) que sendo esta permissiva em relação ao notório saber, compromete-se a luta para que a formação de professores ocorra em curso de licenciatura ou, no mínimo, em curso de formação pedagógica, ainda que esta não seja a alternativa ideal. Por isso, é interessante o questionamento feito por Costa (2018, p.252): “Se em outras profissões, como, por exemplo, as engenharias, os cursos da área da saúde e o direito, não se admite o exercício por profissionais formados em outras áreas, por que na educação seria diferente?”

Isto posto, compreendemos que a formação de professores para a EP não deve se restringir ao domínio da técnica, isto é, não basta ao docente ter o domínio do conhecimento específico, por mais que, na visão dos docentes, este possa ser o que fundamenta a constituição da prática docente da EP, conforme observou Pena (2016) em sua pesquisa com professores dessa modalidade de ensino. Este conhecimento continua sendo importante, como argumenta Moura (2008), mas é preciso ir além do domínio de técnicas didáticas de transmissão de conteúdo, com o professor assumindo uma postura (e incitando em seus alunos essa postura) crítica, reflexiva e orientada pela responsabilidade social. Para tanto, concordamos com Kuenzer (2010, p.513) que, quando se trata de formar professores para a EP, deve-se considerar:

A necessidade de estudos e práticas que lhe permitam apropriar-se das diferentes formas de leitura e interpretação da realidade que se constituem em objeto de vários campos do conhecimento, mas em particular da filosofia, da história, da sociologia e da economia, bem como estabelecer interlocução com os vários especialistas.

Porém, conforme ressalta Garcia (2010), pensar sobre a formação de professores com vistas à formação profissional e definir um repertório de saberes necessários à formação e à docência não é tarefa simples, inclusive porque o exercício da docência e a construção da identidade profissional está permeada pelas crenças, conhecimentos e valores construídos antes e durante a formação inicial.

Com essa discussão aqui apresentada, constatamos que a formação do professor da educação profissional vem sendo tratada no Brasil como algo “especial”, diferindo em relação às demais políticas de formação do professor para o ensino médio, ocasionando uma polarização de dois extremos. Tal formação, sobretudo, vem sendo marcada pelo caráter imediatista,

demonstrando uma clara ausência clara de políticas educacionais adequadas. Concordando com Oliveira et. al. (2010 p. 468):

[...], a formação de professores da EP vem sendo tratada, no País, como algo especial, emergencial, sem integralidade própria, que carece de marco regulatório, e que, por meio de Programas, desenvolve-se, paradoxalmente, sem a superação das situações vigentes e ditas emergenciais, e sinalizando uma política de falta de formação. Aliás, essa falta de formação justifica-se pelo recorrente não reconhecimento de um saber sistematizado próprio da área, por parte dos próprios sujeitos da área.

É preciso, como argumenta Imbernóm (2000), que se compreenda que ser um profissional da educação implica que participemos de um processo emancipatório, o qual pode tornar os indivíduos mais livres, mais autônomos, tendo possibilidades para decidir e opinar criticamente sobre o modelo de sociedade em que se inserem.

Na seção a seguir, discutiremos com um pouco mais de detalhes a especificidade da docência para a EP.

#### 4. ESPECIFICIDADE DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

A formação de professores para a EP ainda apresenta vários desafios. Como nos lembra Machado (2010), ao comentar sobre a sexta edição do Fórum Mundial de Educação Profissional e Tecnológica, ocorrido em 2009, ainda há diálogos a serem construídos no que se refere à educação profissional, os quais incluem a própria educação básica, os campos do trabalho, ciência, tecnologia e cultura, diálogos esses que devem estar entrelaçados às questões dos direitos humanos e da cidadania. A própria concepção de educação, segundo a autora, precisa mudar, deixando de ser vista como um acúmulo de conteúdo para um contexto de diferentes necessidades e experiências dos sujeitos, dando lugar a processos contínuos de aprendizagens.

A terminologia “Formação de Professores para a Educação Profissional e Tecnológica” está associada à formação docente para a educação profissional no nível médio (cursos técnicos) e superior (cursos superiores de tecnologia ou cursos de formação de tecnólogos), segundo Oliveira (2010). Porém, a autora defende que essa formação deveria compreender alguns princípios por ela sintetizados, os quais deveriam ser considerados para a formação de professores de modo geral:

- I) fortalecimento das relações entre cultura, trabalho, ciência, técnica e tecnologia; e a integração entre formação geral e formação específica;
- II) (...) sua contextualização em face da relatividade da aceleração do progresso técnico e do relacionamento deste com a estrutura produtiva e o sistema educacional brasileiro;
- III) o reconhecimento de que o processo de qualificação- desqualificação da força de trabalho é contraditório implicando descompassos nos diferentes setores da produção e construções e negociações sociais;
- IV) o não-equacionamento das questões educacionais nos limites da modernização econômica do país e dos interesses empresariais, reduzindo o direito à educação aos imperativos do mercado de trabalho;
- V) uma educação comprometida com a inclusão e a não discriminação societárias (OLIVEIRA, 2010, P. 457-458).

Entendemos, como Araújo (2010) o ensino como um processo articulado a práticas sociais mais amplas. A educação profissional compreende saberes específicos, referentes ao conteúdo capaz de instrumentalizar o exercício profissional articulado aos saberes didáticos, estes,

devem ir além da aquisição de técnicas didáticas de transmissão de conteúdo para os professores e de técnicas de gestão para os dirigentes (apesar de estas serem importantes) a fim de que as práticas profissionais ultrapassem os limites da educação bancária e assumam um caráter científico-reflexivo (ARAÚJO, 2010, p. 487).

Considerando-se o ensino enquanto prática social, aos saberes específicos devem ser articuladas as relações entre cultura, trabalho e Estado, as políticas públicas, as inovações e o desenvolvimento local. (ARAÚJO, 2010). Portanto, é consenso entre vários autores (MOURA, 2018; MACHADO, 2010, 2011) que, se compreendemos o ensino na perspectiva de uma prática social transformadora, então este não deve se restringir ao aprendizado instrumental. Para tanto, o docente da EPT deve assumir uma postura problematizadora, que possa viabilizar a construção do compromisso social e técnico (ARAÚJO, 2010). Kuenzer (2010 p. 500) coaduna com este compromisso ao dizer que,

Este professor deverá estar qualificado não para se subordinar à lógica da inclusão excludente, formando trabalhadores precariamente para o exercício de trabalhos precarizados, mas sim para enfrentá-la, assegurando a todos, independentemente do ponto da cadeia produtiva onde possam se inserir, conhecimentos científico tecnológicos e sócio históricos que lhes permitam uma inclusão menos subordinada, a par do conhecimento necessário para organizar-se e enfrentar as condições geradoras de sua subordinação.

Também Pimenta (2012) concorda que já não é suficiente uma formação que priorize somente o saber das áreas de conhecimento ou o saber fazer. É preciso que o professor conduza o aluno à reflexão, considerando o contexto social, econômico e político onde este se insere, a fim de que este possa se posicionar, argumentar e participar efetivamente nesse contexto. Por isso, Moura (2014, p.35) argumenta que o grande desafio do professor é “[..] ir além dessa competência técnica, formando pessoas que tenham a capacidade de compreender as relações sociais de produção sob a égide de capital e compromisso ético-político para atua na direção de sua superação”.

Entendemos a formação como um processo contínuo, mas faz-se necessário ressaltar que, para a construção da docência, para se articular os diversos saberes mobilizados na docência, não basta apenas uma formação ou uma capacitação aligeirada, como presenciamos na história da EP, que “instrumentalize” o professor com os conhecimentos pedagógicos, pois, como pontua Oliveira (2017, p.57) a formação continuada,

é um componente essencial da profissionalização docente; há várias formas de se efetivá-la; e o ambiente escolar é um espaço até mesmo necessário na formação do professor. No entanto, isto vai de encontro às disposições que minimizam a importância desse ambiente pelo reforço à experiência prática, fora da escola, no caso da formação inicial.

Diante dessas especificidades e da necessidade de articulação teoria e prática, entendemos que, dentre as tendências de formação de professores (saberes docentes, professor pesquisador, professor reflexivo e competências) (GHEDIN, 2009), os saberes da docência se mostram coerentes com nossos objetivos, haja vista essa temática tratar da profissionalização do docente, o que é interessante se considerarmos a educação profissional. Assim, faz-se necessário discutirmos um pouco mais sobre os saberes da docência.

## 5 SABERES NECESSÁRIOS À DOCÊNCIA

### 5.1 A formação e os saberes docentes

A temática dos saberes da docência tem sido objeto de estudos há algum tempo. Em 2001, Borges (2001) já constata a diversidade de tipologias e classificações acerca dos saberes docentes, evidenciando a expansão deste campo de pesquisa.

Lee Shulmann é um dos expoentes na discussão dessa temática, o qual criticou as pesquisas realizadas até aquele momento, ou seja, a década de 1980, quando tal temática se tornou relevante. Shulmann realizou uma síntese de programas de pesquisa sobre o ensino e suas abordagens: Processo-produto, *Academic learning time*, cognição dos alunos, *Classroom ecology* e cognição dos professores. A abordagem processo-produto foi um importante processo de pesquisa realizado nos anos 50, tendo como base a psicologia, behaviorista. Como o próprio nome já anuncia, esta abordagem buscava analisar os processos e seus efeitos na aprendizagem, ou seja, como as ações dos docentes e suas práticas incidiam na aprendizagem dos alunos. Essas análises eram feitas por testes standardizados sobre o rendimento dos alunos (BORGES, 2001).

Em Borges (2001), encontramos uma descrição de cada um desses programas, os quais apresentaremos brevemente aqui, com base na autora citada. O *Academic learning time* buscava identificar os “mediadores-chave”, ou seja, aqueles pontos que pareciam favorecer a aprendizagem. Porém, isso era feito antes do final do ano letivo, considerando-se o tempo como uma variável fundamental no processo ensino e aprendizagem.

O terceiro programa, *Students mediation*, ou Cognição dos alunos, centrava-se no conhecimento dos alunos, com base nas contribuições da psicologia cognitiva. Este programa estava entre a abordagem quantitativa do processo-produto e a qualitativa, do *Classroom ecology*, alinhado à sociolinguística e à etnografia. Preocupava-se também com questões mais subjetivas, como a motivação dos alunos e seus sentimentos. O *classroom ecology* baseava-se na antropologia para compreender o sentido que as pessoas dão às suas ações; partindo dos princípios da Ecologia, considera a sala como um ecossistema, organizado cultural e socialmente, buscando problematizar o ensino.

O último programa referia-se à cognição dos docentes, preocupando-se nas maneiras em que o professor pode melhor ser preparado para a docência. Neste programa, o professor é considerado como alguém que toma decisão, erra e age, muitas vezes, na incerteza.

Feitas essas análises, de acordo com Borges (2001), Shulmann sintetizou um programa de pesquisa que agregava 3 tipos de conhecimentos dos professores: da matéria ensinada, do conhecimento pedagógico da matéria, e o conhecimento curricular. Assim Shulmann consolida o que hoje se conhece por *knowledge base*, “numa perspectiva compreensiva da cognição e das ações dos docentes quanto ao desenvolvimento de projetos, atividades, teorias implícitas e explícitas que eles utilizam em seu trabalho [...]” (BORGES, 2001, p. 66).

Outro autor, referência em relação à temática dos saberes docentes é Gauthier et. al. (1998), os quais buscaram definir um repertório de conhecimentos docentes. Borges (2001) lembra que Gauthier defende três paradigmas das pesquisas em ensino: o processo-produto, sobre o qual já citamos anteriormente, com os trabalhos de Shulmann; o cognitivista, centrado nas ciências da cognição, investigando o processamento da informação e construção de conhecimento que ocorrem durante o ensino e aprendizagem; e o interacionista-subjetivista, de inspiração fenomenológica, que investiga os sentidos e significados que os alunos atribuem ao que aprendem, considerando-se o ensino como uma interação simbólica.

Gauthier (2013) entende que a docência é constituída como um ofício feito de saberes, os quais dizem respeito: 1) aos Saberes Disciplinares, construídos nas diversas áreas da ciência e desenvolvidos por pesquisadores, no qual os professores ao pesquisarem sua amplitude retira os conteúdos adequados, além de utilizarem métodos e técnicas específicos para ensiná-los em sala de aula.; 2) ao Saber Curricular, referente à organização dos conteúdos, aos conteúdos compilados; também se incluem aqui os saberes construídos pelas escolas e editoras; 3) ao Saber das Ciências da Educação, referentes aos conhecimentos que o professor deve ter acerca do ambiente escolar onde está inserido. Como em qualquer instituição, cada escola tem uma estrutura administrativa com diversos mecanismos de ação. Estes mecanismos são de conhecimento de todos os envolvidos no processo. Inclusive do professor; 4) ao Saber da Tradição Pedagógica, onde o professor traz alguns modelos e representações que são reproduzidas há muito tempo como, por exemplo, quando uma com diversos alunos é regida por um professor que tem a incumbência de ministrar os conteúdos; 5) ao Saber Experiencial, que representa um saber singular e privado. O professor traz consigo uma gama de conhecimentos adquiridos em ações práticas que ele desenvolveu durante sua trajetória, no aprender e desenvolver da profissão; 6) ao Saber da Ação Pedagógica, onde se demonstra, por meio de pesquisas, de sistematização, as ações pedagógicas dos professores, ou seja, sua prática

pedagógica é analisada e investigada. Por ser singular e privado, dificilmente este saber é identificado nas pesquisas. Entretanto, a partir do momento que são sistematizadas cientificamente, verifica-se que podem contribuir para o trabalho docente, então estas ações tornam-se públicas e servem de referência aos demais docentes.

Outra importante referência na temática dos saberes docentes é o canadense Maurice Tardif. O pesquisador se tornou conhecido no Brasil especialmente na década de 1990, quando teve um artigo publicado em parceria com Lessard e Lahaye. O referido artigo traz discussões gerais sobre os saberes docentes, buscando identificá-los e defini-los. (ALMEIDA; BIAJONE, 2007). A obra *Saberes Docentes e Formação Profissional* foi publicada no Brasil em 2002, reunindo 8 ensaios do autor, publicados desde a década de 1990. Tardif define os saberes docentes como plurais, personalizados e situados, construídos na formação profissional e, na prática, na dinâmica da profissão, considerando-se a interação com os alunos, com os pares, e o contexto socioeducativo e institucional. Acrescenta que os saberes docentes incluem as competências, os conhecimentos, atitudes e habilidades dos docentes. (GRUTZMANN, 2019).

Sendo os saberes docentes saberes sociais, evita-se, como argumenta Grutzmann (2019), o mentalismo (alto poder e flexibilidade mental para realizar tarefas como telepatia, memorização eficaz, hipnose e rápidos cálculos matemáticos), que poderia reduzir os saberes a processos mentais do indivíduo. Sendo sociais, os saberes se constroem no contexto da socialização profissional, sendo compartilhados pelos atores que estão no ambiente escolar.

Tardif situa os saberes docentes em interação com o contexto social a partir de 6 fios condutores. O primeiro deles é “saber e trabalho”, ou seja, o professor está inserido no seu ambiente profissional, relacionando-se com a escola, com a sala de aula; neste caso, o trabalho é mediador, pois o saber é produzido e modelado pelo trabalho. O segundo fio é a “diversidade do saber”, ou seja, os diversos elementos que constroem o saber, como o contexto escolar, familiar, os recursos que possui para ensinar, a formação inicial e continuada. O terceiro saber é a “temporalidade do saber”, isto é, aqueles saberes construídos na história de vida de cada docente, considerando-se aqui a sua formação e sua prática profissional.

O quarto fio condutor diz respeito à “experiência de trabalho enquanto fundamento do saber”; refere-se ao fato de que nem todos os saberes são levados em consideração, pelos docentes, de igual maneira de forma igual considerados da mesma forma pelos docentes gerando, assim, uma espécie de hierarquia em relação à sua importância no ensino.

O quinto fio diz respeito aos “saberes humanos a respeito de seres humanos”, está relacionado à interatividade; isso quer dizer que ele considera a relação entre o docente e a comunidade escolar, como a equipe gestora, os alunos e demais atores da escola. E, finalmente, o sexto fio condutor, que considera os saberes já construídos pelos professores e a realidade sobre a qual serão inseridos, argumentando ainda sobre a necessidade de articulação entre a universidade e os saberes desenvolvidos pelos professores.

Tardif (2014) acrescenta que os saberes dos professores se constroem e provém de fontes variadas, incluindo àquelas externas ao seu ofício, conforme observamos no Quadro 1.

Quadro 1. Os saberes dos professores e suas fontes de aquisição.

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

**Fonte:** Tardif (2014, p. 63)

Tardif (2014) propõe uma classificação para os saberes, dividindo-os em 4 saberes, a saber:

- 1) Saberes da Formação Profissional: são os saberes da formação inicial e/ou continuada, relativos à dimensão procedimental e atitudinal. São aqueles saberes construídos cientificamente, nas pesquisas sobre as relações, professor e ensino, e levados aos docentes pelas instituições.
- 2) Saberes Disciplinares: são os saberes que conhecemos como as disciplinas curriculares ensinadas nas universidades, das quais os professores se apropriam para ensiná-los.
- 3) Saberes Curriculares: correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos organizados sob a forma de programas escolares, os quais os professores devem assimilar para ensiná-los.

4) Saberes Experienciais: são os saberes construídos ao longo da vivência laboral, do contato com os pares, com os alunos, e construídos no dia a dia da profissão, e por ela validados.

Os saberes experienciais, segundo Tardif (2014), por vezes ganham lugar de destaque, sendo os únicos construídos pelos professores enquanto classe profissional. (GRUTZMANN, 2019). Estes saberes estão ligados “aos encargos dos docentes, é um saber prático, interativo, sincrético e plural, heterogêneo, complexo e não analítico, aberto e permeável, personalizado, existencial, pouco formalizado, temporal e social” (GRUTZMANN, 2019, p.16).

No Brasil, Selma Pimenta destaca-se pelas discussões acerca dos saberes docentes, os quais ela denomina como saberes da docência, dividindo-o em 3 categorias (Pimenta, 2012): os saberes pedagógicos, a experiência e o conhecimento. A experiência se refere ao que foi vivido pelo professor desde seus tempos de aluno. Block e Rausch (2014, p. 252) acrescentam que:

A partir das interações vividas com professores nos vários anos de sua caminhada escolar, os futuros docentes são capazes de perceber que de fato detinham conhecimento acerca dos conteúdos das disciplinas, quais se destacavam na parte didática, que contribuíram de forma mais intensa para sua formação humana e até lhe servem de inspiração para sua futura carreira profissional.

O conhecimento refere-se às próprias áreas de conhecimento, ou seja, conhecimentos científicos, culturais e tecnológicos que o futuro professor deve dominar, considerando sua formação integral. E os saberes pedagógicos referem-se aos conhecimentos próprios da pedagogia, como as epistemologias, teorias e concepções de ensino.

No contexto da EP, um dos autores que discutem os saberes e mais se articulam aos pressupostos teóricos dessa modalidade de ensino é Paulo Freire. Em seu livro “Pedagogia da Autonomia” o autor orienta os professores a levar seus educandos a construir o conhecimento através da curiosidade, de questionamentos, da busca pela pesquisa, do não conformismo, do diálogo, da ética, da crítica, da humildade, da democracia, da transformação e do afeto. Assim, ele enumera 10 itens considerados fundamentais para o conhecimento docente a saber: Ensinar exige rigorosidade metódica; Ensinar exige pesquisa; Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos; Ensinar exige criticidade; Ensinar exige estética e ética; Ensinar exige reflexão crítica sobre a prática; Ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural; Ensinar exige comprometimento; Ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo; Ensinar exige saber escutar.

Feitas essas discussões a respeito dos saberes docentes, é importante lembrarmos, especialmente em relação à EP, que:

Se compreendermos que o exercício docente na EP constituiu um ofício feito de saberes, o desafio da profissionalização desses professores deve motivar-nos a investigar os saberes próprios do ensino, sendo necessária, para isso, a produção de estudos que consigam revelar as singularidades do contexto profissional no qual os professores encontram-se mergulhados. (GARIGLIO, BURNIER, 2012, p. 216)

Assim, buscando aprofundarmo-nos na temática dos saberes da docência, realizamos uma pesquisa bibliográfica sobre teses e dissertações que tratavam a esse respeito, a qual apresentamos a seguir.

## 5.2 Aprofundamento nas pesquisas sobre saberes docentes na docência na EP

Ao aprofundarmos na temática em estudo, ou seja, a constituição da docência por parte dos profissionais não licenciados que atuam na Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM), buscamos mapear publicações recentes sobre o tema, a partir do Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior - CAPES, e a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações BDTD. Essa busca foi realizada considerando-se o período compreendido entre os anos de 2016 a 2022, ou seja, os últimos 6 anos.

Para tanto utilizamos inicialmente, como descritores, as palavras-chave “saberes docentes”, “bacharéis” e “educação profissional técnica de nível médio”, obtendo-se 37 trabalhos. Porém, destes, somente 7 pesquisas relacionam-se diretamente com o tema, formação de professores para a Educação Profissional (Quadro 2):

Quadro 2. Biblioteca Digital de Teses e Dissertações - BDTD (saberes docentes + bacharel + educação profissional)

	Tipo	Título do trabalho	Autor	Orientador	Ano
T1	Tese	Formação profissional de professores: um estudo realizado em duas Instituições da Rede Federal de Educação científica e tecnológica (RFEPCT)	Paulo Roberto Vidal de Negreiros	Maria Auxiliadora Monteiro de Oliveira	2020

T2	Tese	(Auto) Formação e saberes docentes no desenvolvimento profissional do professor administrador: Entre as ciências administrativas e da educação	João Carlos Coelho Junior	Adriana Moreira da Rocha Veiga	2018
T3	Dissertação	Professores Bacharéis, sem formação pedagógica e “bem sucedidos” na docência da Educação profissional	Márcia Rosane Juppen Fogaça	Gelsa Knijnik	2017
T4	Dissertação	Docência na educação profissional no Acre: formação e Saberes	Geane Reis de Farias	Aline Andréia Nicolli, Pelegrino Verçosa.	2017
T5	Dissertação	A formação pedagógica dos professores do ensino técnico: para além da instrução	Pauline Vielmo Miranda	Ascisio dos Reis Pereira	2017
T6	Dissertação	Processos formativos de docentes que atuam na educação profissional do “sistema S” – rn	Christine Meyrelles Felipe da Fonseca	José Mateus do Nascimento.	2017
T7	Dissertação	De Bacharel a professor: A construção dos saberes pedagógicos na educação profissional	Thalita Alves dos Santos	Helena Faria de Barros	2016

**Fonte:** Elaborado pelo autor.

A tese de Negreiros (2020) buscou investigar a formação de professores da educação profissional na Rede Federal de Educação Científica e Tecnológica. O estudo concentrou sua base teórica em dois eixos centrais de pesquisas na área de Educação, a saber: formação e profissionalização de professores da educação básica e formação de professores da educação profissional. A partir destes eixos, o autor procurou desenvolver parâmetros de importância na formação destas duas categorias de professores. Como resultado, as pesquisas feitas pelo autor confirmaram a importância que a sociedade dá à educação profissional como mola propulsora para o desenvolvimento comercial, industrial e tecnológico, em comparação à educação básica.

Por outro lado, o sistema educacional brasileiro não acompanha essa questão, uma vez que as políticas públicas voltadas para formação de docentes da educação profissional permanecem no compasso de espera, sem uma estratégia que possibilite aos profissionais docentes uma capacitação pedagógica que venha a se equiparar aos profissionais da educação básica. Com isso, constatou-se a dificuldade que os profissionais da educação profissional enfrentam no seu trabalho docente justamente por não terem construído os saberes necessários à docência.

A tese de Junior (2018) apresentou uma investigação que teve como objetivo geral verificar a possibilidade de o professor administrador constituir a sua (auto) formação e saberes no processo de desenvolvimento profissional docente e na interlocução entre as especificidades das Ciências Administrativas e da Educação. Como objetivos específicos, a pesquisa buscou: a) investigar e mapear os fatores motivacionais que conduziram o profissional de Administração a ingressar e permanecer na carreira docente; b) identificar quais experiências são consideradas essenciais para constituir o professor administrador e como este se relacionam com os saberes da docência e, por fim, c) reconhecer como o professor administrador incrementa o seu desenvolvimento profissional na articulação entre os saberes específicos da Administração e os saberes da docência. Como resultado deste estudo, concluiu-se que os saberes das ciências administrativas e as ciências da educação se interligam na contextualização da teoria, no incentivo à leitura permanente, na organização das aulas e na gestão dos projetos. Por fim, os colaboradores da pesquisa entendem a necessidade de uma pedagogia específica para formação, o que seria um compromisso dos profissionais com a sua área de docência, autorizando-se à apropriação dos saberes da docência e à construção pedagógica para o desenvolvimento do curso e dos seus protagonistas.

A pesquisa de Fogaça (2017) objetivou analisar os motivos que levam alguns professores bacharéis desprovidos de formação pedagógica formal serem considerados “bem-sucedidos” na sua atuação da educação profissional. Considerou-se o processo de ingresso deste bacharel que não possui formação na docência, como se construiu sua identidade de professor, e quais os saberes e competências utilizados na docência e como estes se expressam na prática pedagógica.

Como resultados, a autora constatou que a prática pedagógica se consolida a partir da recordação de seus antigos professores, modificando-se durante suas atividades com a renovação dos saberes docentes constituídos no percurso de suas atividades em sala de aula. Finalizando, a

autora acrescenta que estes docentes carecem de uma formação pedagógica que os possibilite a continuar desenvolvendo suas habilidades práticas em sala de aula.

A pesquisa de Farias (2017) teve como objetivo investigar as principais ligações do processo formativo inicial e continuado para a constituição dos saberes necessários à docência da Educação Profissional no Estado do Acre, surgido a partir das observações identificadas diariamente acerca da trajetória formativa dos docentes da educação profissional.

Mediante a análise dos dados, Farias (2017) conclui que os docentes assumem e reconhecem a importância dos saberes pedagógicos, necessitando de um corpus de reconhecimento que sustente sua atuação em sala de aula, considerando suas interações com os alunos, com o mundo do trabalho e com os atores envolvidos no processo educacional.

A pesquisa realizada por Miranda (2017) teve como objetivo investigar sobre a formação de professores atuantes na educação profissional e tecnológica no que tange ao conhecimento didático e pedagógico da Educação, com vistas a uma melhor atuação na docência, tendo como questão problematizadora: como os docentes egressos do Programa Especial de Graduação para Formação de Professores para a Educação Profissional da Universidade Federal de Santa Maria mobilizam e articulam o seu trabalho pedagógico na Educação Básica, Técnica e Tecnológica?

Como resultado, a autora constatou que a melhoria no processo de ensino/aprendizagem perpassa pelo processo de formação docente, onde o educador possa reconhecer sua ação política no mundo, identificar a proposta pedagógica da instituição que atua e desenvolver uma prática pedagógica dialógica e indagadora voltada para a autonomia do discente.

Fonseca (2017), em sua pesquisa de mestrado, objetivou analisar o processo formativo de docentes que atuaram no âmbito da Educação Profissional (EP) do “Sistema S” do Rio Grande do Norte, especialmente nas instituições SENAI e SENAC.

Os resultados obtidos nesta pesquisa demonstraram que os motivos e interesses pela docência surgiram por influência familiar, pela necessidade financeira e também pelas circunstâncias sociais e profissionais conduzidas pela vida. Também as experiências pessoais, escolares e profissionais refletem na atuação docente desses profissionais. Além disso, a formação inicial e continuada representa uma maneira de consolidar todas essas experiências em um processo de reflexividade crítica sobre o conhecimento e a prática, possibilitando a reconstrução constante de uma identidade pessoal e profissional.

Santos (2016), em sua pesquisa de dissertação, investigou a construção dos saberes pedagógicos pelos professores da educação profissional do Instituto Federal de São Paulo - Campus Presidente Epitácio.

Como resultados, foi constatado que os saberes pedagógicos caracterizam o saber específico do exercício profissional da docência, sendo construídos na prática. Além disso, a atuação educação profissional é balizada por características como emergencial, especial e provisória. Sobretudo, sua importância não é reconhecida nem pela instituição que foi o lócus da investigação e nem pelos próprios docentes, muito embora as práticas destes demonstrem claramente falhas formativas e que merecem reflexões para uma docência mais eficiente.

Seguindo a busca a partir de um levantamento bibliográfico entre os anos de 2016 e 2022, desta vez no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, filtramos a pesquisa delimitando em “Doutorado Tese” e “Doutorado Profissional”, além de “Mestrado Dissertações e Profissional”, mantendo as palavras-chave “saberes docentes”, “bacharel” e “educação profissional”; apenas 6 pesquisas de dissertação foram encontradas e, excetuando-se a pesquisa T2, as demais não tem ligação direta com o nosso tema. Os resultados dessa busca estão compilados no Quadro 3.

Quadro 3. Dissertações e teses mapeadas nos últimos 6 anos no Banco de Teses e Dissertações da CAPES (saberes docentes + bacharel + educação profissional)

	Tipo	Título do trabalho	Autor	Orientador	Ano
T1	Dissertação	A formação continuada dos professores da educação profissional da rede pública do Distrito Federal: um estudo de caso.	Nathalia Falcão Teles	Livia Freitas Fonseca Borges	2020
T2	Dissertação	As descobertas em ser professor: da formação do bacharel à identidade profissional docente	Rosemary Ramos Chaves	Daniela Leal	2019
T3	Dissertação	Saberes docentes: fundamentos da prática no ensino técnico	Denise Barroso Araújo	Ana Cláudia Ribeiro de Souza.	2019

T4	Dissertação	O conhecimento pedagógico constituído pelo docente bacharel: um estudo de caso com professores arquitetos	Carolina Nóbrega Sabóia Luz	Isabel Maria Sabino de Farias	2019
T5	Dissertação	De bacharel a professor: tensões e aprendizagens, estudo Realizado no Senac/Assu-RN	Antônio Gustavo Nicácio	Joaquim Gonçalves Barbosa	2016
T6	Dissertação	A prática pedagógica do professor bacharel no curso de administração	Leticia Rodrigues Pereira	Sônia Aparecida Siquelli	2015

**Fonte:** Elaborado pelo autor.

O estudo de Teles (2020) propôs investigar o processo de formação continuada dos docentes da educação profissional na rede pública do Distrito Federal. Nesta investigação ela apontou 3 eixos teóricos para conduzir sua pesquisa a saber: formação inicial de professores seguido de formação continuada e docência. Como metodologia ela utilizou a pesquisa qualitativa tendo como cerne um estudo de caso pesquisado em três centros de educação profissional. Em cada centro foram convidados 6 servidores no primeiro, dois no segundo e dois no terceiro respectivamente, totalizando 10 participantes.

Como resultado a autora identificou a formação da docência seja inicial ou continuada perpassa pelas políticas públicas que continuam tratando este modelo educacional sem a devida importância. Logo, os resultados são incipientes trazendo consequências desalentadoras para as Instituições que vislumbraram um crescimento neste campo de pesquisa.

A pesquisa de Ramos (2019) pautou-se na centralidade da profissão docente na sociedade contemporânea, onde os professores são responsabilizados pelos resultados da educação de seus alunos. Esse estudo objetivou compreender alguns aspectos da constituição da identidade profissional docente dos professores oriundos de cursos de bacharelado.

Como resultados a autora constatou a necessidade de uma conscientização a respeito da construção dessa identidade, bem como de uma formação qualificada capaz de atender os imperativos exigidos na atualidade, pois, segundo ela, o arcabouço de trabalhos nesta linha de pesquisa corroboram a existência de uma identidade profissional que é construída e permanece em constante reconstrução.

O estudo desenvolvido por Barroso (2019) objetivou discutir os saberes que norteiam a prática docente no ensino técnico, no sentido de identificar quais são esses saberes fundamentais construídos através da experiência de ensino do saber técnico, buscando ainda verificar a existência de um padrão na prática pedagógica desses docentes e, a partir desses achados, propor princípios didáticos para o ensino técnico.

Como resultado a autora, com base na Teoria Fundamentada, gerou a teoria “Ser docente no ensino técnico: um produto da experiência”, que atua como categoria central e tem sua densidade teórica confirmada nos dados através de 5 categorias analíticas que são integradas pela categoria central: “Fundamentação da técnica”, atuando como condição do fenômeno; “Profissionalidade docente”, atuando como contexto; “Dependência financeira” que atua como fator interveniente; as ações de enfrentamento das condições, contexto e interveniências são caracterizadas pela categoria “Técnica como prática”; que geram consequências denominadas “Especificidades da docência no ensino técnico”.

Na pesquisa desenvolvida por Luz (2019), objetivou-se analisar como os docentes arquitetos bacharéis dos cursos de Arquitetura e Urbanismo da cidade de Fortaleza (CE) constroem seus conhecimentos pedagógicos para o exercício da docência nesses cursos de graduação; buscou-se, como objetivos específicos: conhecer o perfil acadêmico e profissional dos professores arquitetos bacharéis; compreender como esses professores enfrentam/superam as dificuldades encontradas para ensinar; identificar experiências e situações vivenciadas que favoreceram a aquisição de conhecimentos pedagógicos necessários para ensinar; e, caracterizar como constituíram seus conhecimentos pedagógicos.

A partir da escrita de uma autobiografia dos professores, a autora constatou que, não obstante, de fazerem cursos de formação continuada, lerem livros de didática reconhecem que aprenderam a ensinar seguindo o exemplo dos bons professores que tiveram na vida acadêmica. Valorizam o saber do conteúdo disciplinar e secundariza as experiências pedagógicas formais e informais na constituição do seu saber ensinar; assim, a aquisição do saber ensinar pelo docente bacharel arquiteto é fragmentada, em grande parte individualizada, solitária e baseada no autoformação, fundamentada principalmente no saber experiencial (adquirido no dia a dia), na socialização com os pares e na formação continuada.

O estudo realizado por Nicácio (2016) objetivou compreender, através de narrativas autobiográficas, as experiências vivenciadas pelos professores bacharéis que não tiveram preparo pedagógico para o exercício da profissão docente.

Constatou-se que o entendimento de que a particularidade e o coletivo presente nas narrativas aos sujeitos pesquisados, a partir de suas memórias, entrecruza distintas dimensões e aspectos de seu processo de ensino aprendizagem, partindo-se da premissa de que o sujeito se forma a partir da reflexão da sua própria história de vida.

O trabalho de Pereira (2015) teve como objetivo pesquisar a prática pedagógica do professor bacharel de um curso de graduação em Administração. Foram considerados estudos que evidenciam a ausência de formação prévia e específica para o docente atuante no ensino superior, sobretudo a ausência de formação pedagógica aos professores bacharéis, os quais, de modo geral, estão desprovidos dos conhecimentos que fundamentam a educação, entre eles a pedagogia e a didática. Como resultados verificaram-se pontos, tais como: a ausência de formação prévia e específica; a dificuldade em conciliar a teoria com a prática; dificuldade e ausência do domínio de uma série de saberes; conciliar a docência com o exercício de outra atividade profissional. Verificou-se ainda que os professores acreditam que o fato de exercerem atividades profissionais fora do ambiente da educação superior ajuda-os na sua prática como docente, destacando-se: realização de visitas técnicas a empresas; trazer empreendedores para a sala de aula a fim de compartilhar com os alunos sua experiência de vida e profissional, e atividades que obrigam os alunos a criar novos produtos, serviços ou empresas.

Nesses estudos é perceptível que, na visão de professores da EP, os saberes experienciais, bem como os conhecimentos advindos da área específica constituem-se de suma importância para uma prática pedagógica de qualidade.

A seguir, apresentaremos o percurso metodológico que seguimos nesta pesquisa.

## 6 PERCURSO METODOLÓGICO

### 6.1. Primeiros passos

Tendo em vista nosso objetivo de conhecer como se deu a constituição da docência dos profissionais não licenciados que atuam na educação profissional técnica de nível médio, nossa pesquisa pautou-se na abordagem qualitativa, pois, conforme apontado por Creswell (2014), nesse tipo de pesquisa busca-se compreender o significado que os indivíduos conferem a um problema social. Também estes autores, com base em Denzin e Lincoln (2006), acrescentam que, na pesquisa qualitativa, o pesquisador se insere no local onde está o problema de pesquisa sendo, portanto, uma pesquisa situada.

Inspiramo-nos nas prerrogativas da pesquisa-ação (TRIPP, 2005), pela sua potencialidade em possibilitar aos participantes da pesquisa e aos próprios pesquisadores os meios para que se torne possível responder aos problemas que vivenciam com maior eficiência e baseados em uma ação transformadora (PICHET, CASSANDRE, THIOLENT, 2016). Conforme afirmamos anteriormente, a docência na EP ainda apresenta muitos desafios, incluindo a formação dos profissionais que aí atuam, especialmente por ingressarem na docência sem uma formação pedagógica e, muitas vezes, também sem conhecer as bases teóricas e epistemológicas que fundamentam essa modalidade de ensino, minorando as possibilidades de concretização de uma formação integral aos estudantes.

A literatura aponta etapas diversificadas (TRIPP, 2005; THIOLENT, 2011) na condução de uma pesquisa-ação. Para Gil (2017) a pesquisa-ação segue algumas fases as quais, mesmo que não sejam seguidas linearmente, podem ser consideradas etapas da pesquisa-ação. São elas: 1) fase exploratória; b) formulação do problema; c) construção de hipóteses; d) realização do seminário; e) seleção da amostra; f) coleta de dados; g) análise e interpretação dos dados; h) elaboração do plano de ação e, i) divulgação dos resultados.

Com a intenção de seguir essas etapas, iniciamos com a fase exploratória, onde se determina o campo da investigação, as expectativas dos participantes e o auxílio que estes poderão conquistar ao longo do processo. Por isso, nesse momento privilegia-se o reconhecimento do local da pesquisa, a leitura de documentos diversos e a discussão com os representantes da pesquisa (GIL, 2002).

Assim, para definição desse espaço, foram feitas visitas *in loco* às instituições que ofertam a educação profissional de técnica nível médio em Manaus, como o SENAI, SESI e o CETAM.

Diante da disponibilidade apresentada por estes locais e da necessidade de dispormos de professores que atuam no local continuamente, haja vista a necessidade de, porventura, no decorrer da pesquisa, contatá-los novamente para a aplicação do produto educacional, delimitamos o CETAM como foco de estudo o qual, em Manaus, dispõe de 3 unidades. Delimitamos, para nossa pesquisa, a unidade que oferta o maior número de cursos técnicos de nível médio, lembrando que obtivemos a autorização da instituição para a realização da mesma (APÊNDICE 1)

A escolha do CETAM também ocorreu por conta de o pesquisador atuar como professor nessa instituição, o que facilita o contato com a equipe diretiva e o acesso a documentos e dados institucionais. Em um primeiro momento fizemos tratativas com o SENAI, pela sua tradição nacional na oferta da educação profissional. Porém, com as mudanças na equipe diretiva dessa instituição, não foi possível darmos continuidade, o que nos levou a buscar o CETAM.

Em conversas com a gestora do CETAM, ela nos disponibilizou documentos institucionais que nos possibilitaram construir um panorama geral do perfil formativo dos professores que lá atuam. Com esses documentos fizemos uma seleção prévia dos possíveis participantes da pesquisa, a partir dos seguintes critérios: serem graduados em curso de bacharelado ou tecnólogos, e terem o maior tempo de docência na educação profissional, particularmente no ensino técnico de nível médio.

Definidos os caminhos para a execução da pesquisa, passamos a formulação do problema, ou seja, a partir da compreensão da constituição da docência de profissionais não licenciados que atuam na EP, como poderíamos auxiliá-los a ampliar (e construir) os saberes da docência?

Nesse momento, quando iniciamos o contato com os professores para convidá-los a participar da pesquisa, tivemos a suspensão das atividades presenciais devido à pandemia do COVID-19. Por isso foram necessárias algumas adaptações na execução da pesquisa. A fase do seminário, por exemplo, quando os pesquisadores e membros do grupo de interesse na pesquisa se reúnem para ouvir as propostas e as contribuições de especialistas para elaborar as estratégias de ação e da pesquisa (GIL, 2017) não pôde ser executada.

Para que fosse possível selecionarmos e contarmos os possíveis participantes, conversamos com a gestora da instituição, que nos indicou alguns profissionais que atendiam ao perfil definido para a pesquisa. Com essas indicações, foi possível contarmos 07 (sete)

professores, os quais responderam positivamente à nossa solicitação e, portanto, se configuram como participantes da pesquisa.

O contato com esses professores foi feito via aplicativo de mensagem *whatsapp* e pelo correio eletrônico e-mail, fornecidos pela gestora, uma vez que as atividades presenciais foram suspensas. Assim, enviamos mensagens a eles nos apresentando (já que, apesar de atuarmos na mesma instituição, não nos conhecíamos) e explicando os objetivos da pesquisa, bem como os possíveis benefícios advindos de seus resultados.

Em vista do exposto e antes de prosseguirmos com as outras fases da pesquisa-ação (coleta de dados, análise e interpretação, elaboração do plano de ação e divulgação dos resultados) apresentamos, na seção a seguir, o contexto institucional da pesquisa.

## **6.2. Contexto institucional da pesquisa**

O Centro de Educação Tecnológica do Amazonas (CETAM) é uma autarquia pública estadual que está vinculada à Secretaria de Estado de Educação e Desporto do Amazonas (SEDUC), criada em 2003 por meio da Lei nº 2.816 de 24/07/2003. ([www.cetam.am.gov.br](http://www.cetam.am.gov.br)).

A instituição, segundo as informações disponibilizadas em seu site, tem como finalidade desenvolver atividades relacionadas à educação profissional de forma articulada às políticas de trabalho, empreendedorismo, emprego, cidadania e desenvolvimento sustentável através da inclusão digital. Além das unidades localizadas em Manaus, o CETAM também conta com Unidades de Educação Profissional e Tecnológica no interior do Estado, localizadas nos municípios de Itacoatiara, Tabatinga e Tefé. Nos demais municípios, a Instituição mantém a oferta regular de educação profissional por meio dos Núcleos de Educação Profissional (NEP) por meio de parcerias interinstitucionais com a SEDUC, com a Universidade do Estado do Amazonas (UEA), ou com as Prefeituras Municipais de cada município.

Ainda de acordo com as informações disponibilizadas no site da instituição, a oferta de educação profissional está organizada em 03 (três) grupos: formação técnica, qualificação profissional e inclusão digital.

Os cursos e formação técnica compreendem os cursos da modalidade Técnicos de Nível Médio, cuja carga horária mínima é de 800h, com duração de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro)

meses. São cursos para pessoas que estão cursando ou que já concluíram o ensino médio, os quais devem ser aprovados em um processo seletivo disposto nos editais publicados pelo CETAM.

Incluem-se aqui os cursos de Especialização Técnica (Pós Técnico), os quais possuem carga horária mínima de 200h e duração de 3 (três) a 6 (seis) meses. São cursos direcionados a profissionais que já concluíram um curso Técnico na área correlata.

Os cursos de qualificação profissional são cursos de curta duração, com carga horária de 20h a 400h, que duram de uma a 24 (vinte e quatro) semanas. Qualquer pessoa pode se inscrever nesses cursos, independentemente de sua escolaridade.

No que se refere à inclusão digital, há oferta de cursos de informática básica e avançada, com carga horária mínima de 80h, nos quais podem se matricular pessoas com idade igual ou superior a 14 anos e que estão cursando, no mínimo, o 8.º ano do Ensino Fundamental.

De acordo com o art. 9.º do decreto n.º 2816/2003 de criação do CETAM, este poderá contratar trabalhos profissionais terceirizados:

poderá contratar, por prazo determinado e mediante autorização expressa do Chefe do Poder executivo, profissionais ou organizações especializadas para a execução de atividades específicas que, por sua natureza, tenham caráter eventual. (AMAZONAS, 2003 p.3)

De acordo com o trecho do art. 9.º, verificamos que não se efetiva a criação de um quadro docente permanente, ou seja, o professor torna-se apenas um prestador de serviço especializado que, ao concluir seu serviço, não possui nenhum vínculo com a instituição. Essa transitoriedade no quadro de professores impede que seja construído um corpo docente dedicado, comprometendo possíveis ações de formação continuadas.

Sob esse aspecto, Carvalho e Souza (2020) discutem a complexidade na oferta de educação profissional e tecnológica, pois esta abarca níveis e modalidades distintas, as quais não estão pautadas em políticas de formação docente. Conforme observamos e discutimos na discussão teórica deste material, as discussões atuais sobre a docência para a EP evidenciam um histórico de fragmentação, improvisado e insuficiência de formação pedagógica, na prática de muitos desses professores.

Isto posto, na próxima seção descreveremos como foram feitas a construção e análise dos dados.

### 6.3 Coleta e análise dos dados

Seguindo as fases da pesquisa-ação, passamos a descrever como ocorreu a coleta e análise dos dados. Na coleta, segundo Gil (2017), costuma ser utilizadas entrevistas, história de vida, questionários, dentre outras técnicas. Contudo, na pesquisa-ação são dotados preferencialmente procedimentos flexíveis, uma vez que o processo requer idas e vindas aos participantes, ao contexto, de modo que as ações planejadas possam ser avaliadas e, se for o caso, replanejadas.

Optamos pela realização de entrevistas semiestruturadas as quais, segundo Flick (2012), representa um tipo de entrevista realizada com um roteiro de questões que são de interesse do pesquisador e da pesquisa. Porém, ele tem liberdade para inserir novas questões no decorrer da entrevista, caso julgue necessário. Este tipo de entrevista objetiva que cada entrevistado possa dar sua visão individualmente sobre o tema estudado.

A elaboração do roteiro de questões (APÊNDICE 2) seguiu os objetivos da pesquisa, sendo assim organizados:

Eixo I. Perfil formativo, o qual trata da formação dos profissionais, motivos que o levaram a escolher o curso de formação inicial, tempo de exercício na docência;

Eixo II. Docência, que trata dos motivos que levaram o profissional a optar pela docência, as dificuldades enfrentadas na nova profissão, as referências para a prática docente, elementos que orientam o planejamento pedagógico etc.;

Eixo III. Educação Profissional, referente aos conhecimentos específicos dessa modalidade de ensino;

Eixo IV. Saberes pedagógicos, relativos aos conhecimentos pedagógicos que orientam o trabalho docente.

Conforme afirmamos anteriormente, o convite aos participantes da pesquisa ocorreu por meio de mensagens de *whatsapp* e correio eletrônico *e-mail* em virtude da suspensão das atividades presenciais.

Com o aceite para participar da pesquisa, iniciamos o agendamento para a realização das entrevistas semiestruturadas. Durante todo o ano de 2020 foi possível mantermos o contato com cerca de 20 professores; porém, participantes que ora aceitaram voluntariamente participar da

pesquisa, em dado momento preferiram o cancelamento para dar atenção a algum parente acometido de COVID. Com isso, finalizamos a pesquisa com 07 (sete) professores.

As entrevistas foram realizadas nos dias e horários acordados com os participantes, seguindo a sua disponibilidade. Tendo em vista o contexto pandêmico, utilizamos a plataforma, Zoom para realizar as entrevistas remotamente e gravá-las com o consentimento dos participantes para posterior transcrição das falas.

Ludke e André (2015) lembram que é preciso estar atento ao caráter de interação que se manifesta na entrevista. Nesse ponto, Minayo (2015), faz algumas considerações que precisam ser pensadas quando se opta pela realização de entrevistas (sejam elas de qual tipo forem), as quais se referem à entrada do pesquisador no campo. São elas: 1) a apresentação, 2) a menção do interesse da pesquisa, 3) a apresentação da credencial institucional, 4) a explicação dos motivos da pesquisa, 5) a justificativa da escolha do entrevistado, 5) a garantia do sigilo das informações prestadas, e o “aquecimento”, ou conversa inicial. Seguimos esses procedimentos na condução das entrevistas, as quais ocorreram de forma amigável, em um clima de paridade. Nossa postura nas entrevistas foi a de alguém que ensina no mesmo curso, temos conhecimento de causa do universo dos entrevistados, ou seja, somos participantes ativos, mas que no momento estamos dispostos e comprometidos não só de ouvir, mas de dialogar, trocar ideias, dando destaque sempre para o entrevistado, pois ele era o ator principal. Dessa forma, além de romper alguma suposta hierarquia, conseguimos perceber o envolvimento de cada entrevistado e o quanto os professores se sentiram à vontade. Caso surgisse alguma dúvida quanto à fala do participante, solicitamos esclarecimentos, pedindo-lhes que nos explicasse de forma mais detalhada determinada situação.

Além das entrevistas semiestruturadas, também utilizamos a pesquisa documental na qual, segundo Kripka, Scheller e Bonotto (2015), os dados obtidos são estritamente advindos de documentos, objetivando extrair informações para a compreensão de determinado fenômeno. Trata-se, segundo as autoras, de um procedimento pautado em métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos variados. No caso desta pesquisa, a pesquisa documental ocorreu para que fossem verificadas, nos documentos legais pertinentes, as especificidades da educação profissional relativas à formação docente, requisitos para docência nessa modalidade de ensino, cursos ofertados e elementos que orientam a formação profissional.

Com a transcrição das entrevistas iniciamos as análises, seguindo os procedimentos descritos por Creswell (2014), que inclui as etapas de organização, descrição e classificação dos dados em códigos, os quais delimitam as categorias de análise, a interpretação dos dados e sua representação. A organização corresponde à etapa onde os pesquisadores convertem seus arquivos em unidades de texto apropriadas. Em seguida são feitas anotações no material textual, ou seja, margens do texto, diários de campo, transcrições, as quais representam frases curtas com conceitos-chave que ocorrem ao leitor no momento da leitura. A próxima etapa é a formação das categorias, onde são feitas descrições mais detalhadas de modo a fornecer uma interpretação à luz de seus conhecimentos e das perspectivas da literatura. E, por fim, chega-se à fase de representação dos dados, que pode ser realizada por meio de tabelas, gráficos, textos ou imagens visuais (CRESWELL, 2014).

Paralelamente à etapa de organização, foram feitas leituras repetidas das transcrições, observando-se as regularidades e irregularidades nas falas dos participantes da pesquisa. Nesse processo anotamos os lembretes e ideias. Seguindo essas etapas estabelecemos alguns códigos, os quais deram origem às categorias de análise (Quadro 4), ou seja, temas ou dimensões que podem fornecer uma interpretação por parte do pesquisador com base na literatura.

Assim, considerando-se os objetivos dessa pesquisa criamos, para esta análise, as seguintes categorias: “Docência e Educação profissional” (Quadro 4), as quais incluem as subcategorias descritas abaixo:

Quadro 4. Categorias e subcategorias de análise advindas da análise da transcrição das entrevistas.

CATEGORIA	SUBCATEGORIAS
Docência	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Opção pela docência</li> <li>● Percepções sobre os saberes pedagógicos</li> <li>● Referências para a atuação como docente</li> <li>● Planejamento e práticas pedagógicas</li> <li>● Conhecimentos prioritários para o Ensino</li> </ul>
Educação profissional	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Conhecimentos teóricos sobre a educação profissional</li> </ul>

**Fonte:** Elaborado pelo autor.

As subcategorias compreendem temas que foram observados nos relatos dos participantes da pesquisa e que se referem (ou constituem) pontos que dizem respeito à categoria maior.

Seguindo a proposta da pesquisa-ação, entendemos que a próxima fase, ou seja, a elaboração do plano de ação, abrange a criação do produto da pesquisa (haja vista tratar-se de uma pesquisa de mestrado profissional). Essa construção será descrita em capítulo à parte enquanto, na seção a seguir, iniciamos as interpretações e discussões sobre os resultados encontrados.

## 7 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Neste capítulo, apresentaremos os resultados advindos das análises dos dados, lembrando que os participantes são os professores que fazem parte do CETAM e ministram cursos técnicos e de qualificação.

Por meio das análises das transcrições construímos o perfil biográfico (Quadro 5) dos participantes da pesquisa, ou seja, conhecemos as informações relativas à sua formação inicial e continuada e o tempo em que exercem a docência na educação profissional.

Quadro 5. Perfil Biográfico dos participantes da pesquisa

PROFESSOR	FORMAÇÃO	TEMPO NA DOCÊNCIA
P1	Tecnólogo em Logística. Especialista em Educação Profissional	3 anos
P2	Bacharel em Ciências da Computação. Especialista em Sistemas de Residência.	8 anos
P3	Bacharel em Administração e Bacharel em Direito.	6 anos
P4	Bacharel em Engenharia da Produção e Elétrica	3 anos
P5	Tecnólogo em Gestão de Segurança Privada. Especialista e MBA em Gestão de Segurança Privada.	3 anos
P6	Bacharel em Zootecnia. Especialista em Vigilância Sanitária, e cursando especialização em Docência de Ensino Tecnológico e Saúde Pública	8 anos na docência na EPT e 1 ano na docência no ensino superior.
P7	Tecnólogo em Estética e Cosmética. Especialista em procedimentos estéticos pré e pós-operatório. Especialista em Docência Educacional e Tecnológica	4 anos

**Fonte:** Elaborado pelo autor.

Este procedimento mostrou-se importante por nos fornece informações sobre a formação inicial e continuada dos participantes, bem como sobre algumas experiências vividas por eles na sua área específica.

Verificamos, no Quadro 5 que 4 (quatro) dos 7 (sete) participantes da pesquisa são bacharéis, enquanto 3 (três) são tecnólogos. Sobre a diferença entre esses cursos, recorreremos a Marin et. Al (2019) para esclarecer que a principal diferença entre os cursos de graduação tecnológicos e os cursos tradicionais de graduação é o diploma conferido a estes últimos, que são

diplomas de Licenciatura ou Bacharelado. Já para os egressos dos cursos de graduação tecnológicos, o diploma conferido será o de Tecnólogo.

Favretto e Moretto (2013) nos lembram que os cursos superiores de Tecnologia são legalmente considerados cursos regulares de graduação, com foco na aplicação de conhecimentos científicos e tecnológicos em áreas de conhecimentos relacionados a áreas profissionais diversas.

Porém, Souza (2017) argumenta que, no contexto atual, os cursos superiores de Tecnologia apresentam algumas limitações, como o fato dos próprios conselhos profissionais, por vezes, imporem medidas para garantir a certas áreas o desempenho por profissionais egressos dos cursos de bacharelado.

Esse fato pode ser compreendido como um dos motivos para que esses profissionais buscassem à docência, ou seja, a falta de oportunidades de emprego na sua área específica de formação, conforme observamos nos relatos dos professores de nossa pesquisa, na categoria “Docência”, subcategoria “Opção pela docência”:

*Eu sempre gostei de trabalhar com pessoas, eu me identifico com isso, e procurei dar aulas para complementar a renda, ou seja, eu estava querendo unir o útil ao agradável. (P3, Entrevista, 2020).*

*Todos nós (colaboradores de uma empresa) fomos direcionados a procurar trabalhos. Eu fiz algumas entrevistas, mas não fui efetivado na minha área no ramo o qual eu gostaria. Aí eu fui ter essa experiência (na docência). A princípio não uma coisa que eu queria, foi uma necessidade, e como estava sem fazer nada.. eu fui. E no final terminei gostando. (P2, Entrevista, 2020).*

O professor P4 relatou que, apesar de não ter intenções de ser professor, acredita que o fato de ter exercido cargos de liderança na iniciativa privada em sua área específica possa tê-lo auxiliado na docência:

*Eu nunca imaginei ser professor. Nunca gostei disso, mas sempre tive aptidão de ser líder... já fui líder de engenharia, supervisor de engenharia, então vem com a gente isso. O que me levou (à docência) foi o mercado de trabalho (necessidade), porque no final de 2014 eu saí do Distrito (Industrial de Manaus). Nunca tinha “pegado a conta” (ser demitido), mas me deram porque houve um problema de diretoria [...] de lá pra cá tentei até 2015 e não consegui., e em 2016 comecei a dar aula particular de matemática para ganhar dinheiro.(P4, Entrevista, 2020)*

Embora concordemos com Rodrigues et. al. (2019) quando tratam dos tipos de liderança e afirmam que um bom líder é capaz de conciliar os interesses individuais com os objetivos em comum da equipe de modo que eles estejam motivados a realizar as suas atividades da melhor forma possível, sabemos que a habilidade de liderança não é, por si só, suficiente, especialmente ao pensarmos sobre a docência como uma atividade que requer a mobilização de uma pluralidade de saberes construídos, refletidos e atribuindo um novo sentido ao longo da vida, no exercício da profissão, na troca com os pares, com os alunos, dentre outras fontes.

Na subcategoria “Percepções sobre os saberes pedagógicos”, ou seja, os conhecimentos próprios da Pedagogia, como as epistemologias, teorias e concepções de ensino, os participantes relataram que estudam e fazem buscas por conta própria em vídeos da internet e leituras, mas não demonstraram aprofundamento na temática nem manifestaram necessidades relativas à essas questões, uma vez que a prioridade observada em suas falas é o conhecimento específico da disciplina que está sendo ministrando no momento:

*Sobre a pedagogia, a parte pedagógica não tenho esse hábito (de pesquisar estudos desenvolvidos, novos conhecimentos). Tenho o hábito de pesquisar sobre a minha profissão, sobre aquilo que eu posso ensinar, aquilo que eu posso agregar no momento em que eu tô dando aula. Especificamente a respeito da parte pedagógica não tenho esse hábito, o que eu tenho são referências, professores de referência que eu sigo e que vou ali no instagran, facebook... eu vou ali volta e meia, consigo algumas dicas e consigo associar ao meu trabalho em sala de aula (P5, Entrevista, 2020)*

*Eu li algumas diretrizes da educação, como se comportar em sala de aula, como ser um bom professor em sala de aula, observei algumas delas que eram primordiais para você não... não digamos assim...atropelar algumas coisas e a referência mesmo...é ter um feedback dentro da sala de aula [...](P3, Entrevista, 2020)*

*Estudando me especializando em minhas áreas de atuação e recebendo orientações na semana pedagógica das escolas na qual trabalho e as referências na qual me inspiro sempre são literárias, artigos científicos, revistas científicas (P7, Entrevista, 2020)*

Também ouvimos relatos de professores que destacaram as experiências vividas (e a construção dos saberes pedagógicos) em programas de capacitação oferecidos pelas instituições onde atuam:

*Eu vou estudando e me especializando em minhas áreas de atuação, e recebendo orientações na semana pedagógica das escolas na qual trabalho. As referências na qual*

*me inspiro sempre são literárias, artigos científicos, revistas científicas. (P7, Entrevista, 2020)*

*Eu aprendi a desenvolver essa parte (pedagógica) ...posso lhe dizer que 100%, na prática, na formação pedagógica recebida aqui (onde atua) (P5, Entrevista, 2020)*

*Fui monitor de algumas disciplinas quando estudei na antiga U.A, q hoje conhecemos como UFAM...eu dava aula de reforço pros alunos que tinham dúvidas...tudo organizado pela coordenadoria do curso q eu fazia!! Foi nessa época que aprendi a ministrar aulas. (P3, Entrevista, 2020)*

Pelo fato dos bacharéis e tecnólogos não passarem por uma formação pedagógica, ao optarem pela docência como uma possibilidade de trabalho, acabam por utilizar-se dos saberes da experiência na condução das aulas (CARDOSO; MONTEIRO, 2017), buscando exemplos na memória de antigos professores, conversando com os pares sobre estratégias e práticas de ensino que possam desenvolver. Porém, é preciso lembrarmos que, se compreendemos o ensino na perspectiva de uma prática social transformadora, então este não deve se restringir ao aprendizado instrumental.

Para tanto, o docente da EP deve assumir uma postura problematizadora, que possa viabilizar a construção do compromisso social e técnico (ARAÚJO, 2010). É preciso que o professor conduza o aluno à reflexão, considerando o contexto social, econômico e político onde este se insere, a fim de que este possa se posicionar, argumentar e participar efetivamente desse contexto (PIMENTA, 2012).

Quanto à subcategoria “Referências para sua atuação como docente”, os professores fizeram referências aos saberes da experiência, os quais se manifestam em trocas com os pares, e em inspirações e modelos advindos de antigos professores, conforme observamos nos excertos das entrevistas exibidos abaixo:

*Minha referência foram os professores que eu tive durante toda a minha vida até aquele dia, porque conhecimento (técnico) eu tinha, material eu tinha. Eu me inspirei em professores que realmente contribuíram...que não chegaram se endeusando. Sempre estavam ali a disposição, sempre se mostravam dispostos a ensinar cada vez de uma maneira diferente, cobravam o que tinha que ser cobrado (P6, Entrevista, 2020).*

*Eu tive inspiração muito de alguns mestres, de alguns professores que eu tive ao longo da minha vida estudantil [...]. Então...assim, busquei inspiração em alguns mestres e, assim, inspiração de também como não fazer né? Porque, infelizmente, tem aqueles profissionais que a gente não precisa se inspirar neles. (P3, Entrevista, 2020)*

Sobre o “Planejamento e as Práticas Pedagógicas desenvolvidas”, tivemos relatos de professores que executam seu planejamento de acordo com as disciplinas que vão ministrar,

ênfatizando as questões teóricas ou práticas de acordo com o que julgam ser necessário, além de conversarem com colegas que estão atuando no mercado de trabalho na área específica e buscarem informações na internet. Também relataram seguir sua intuição no planejamento das aulas, a partir das experiências vividas no dia a dia com a turma:

*Eu costumo fazer (o planejamento) de acordo com a disciplina e se for um curso técnico que tem que levar a turma a campo, então tem que fazer toda uma preparação de, de uma preparação técnica [...] é como se fosse um estágio para eles, levá-los à campo, levá-los à prática é bem gratificante para eles porque eles veem na prática uma forma de aprender e com isso assimilam muito rápido né? Se for uma disciplina administrativa que não precisa ir a campo, planejamos de outra maneira, através de slides, dinâmicas, através de apresentações de trabalhos (P6, Entrevista, 2020)*

*Eu planejo de uma forma simples de pesquisa, montado aula, pesquisando, procurando na internet, estudando, me preparando para montar uma aula, montar um plano de ensino, e, seguir de uma forma que você possa transmitir o conhecimento da melhor maneira possível, e conversando com os alunos, vendo o que eles precisam. (P3, Entrevista, 2020)*

*Eu tive capacitação e tive ajuda também de 3 amigos professores meus que me ensinaram a fazer execução na área que foram engenheiros em fábrica e hoje dão aula que a planta deles também [...]e eu tive um treinamento né com pessoas diferentes em datas diferentes e eu fui me aperfeiçoando ne, foi na prática mesmo. (P4, Entrevista, 2020)*

No caso da docência, Bolzan e Isaia (2006) argumentam que além dos professores considerarem seus conhecimentos específicos, é primordial que invistam na dimensão pedagógica da docência, uma vez que esta inclui a sensibilidade com o aluno, a valorização dos saberes da experiência (que devem ser compartilhados) a articulação teoria e prática, objetivando o desenvolvimento profissional e pessoal do aluno. Oliveira e Silva (2012), em pesquisa sobre a prática pedagógica do professor bacharel na EP, argumentam que tais profissionais carecem de uma fundamentação teórica e prática para desenvolver uma prática pedagógica que inclua o conhecimento do currículo, os processos avaliativos, as metodologias e outros elementos que compõem os saberes pedagógicos próprios da profissão docente.

Também verificamos em nossa pesquisa relatos de professores que consideraram importantes os programas de capacitação oferecidos pelas instituições onde atuam:

*Eu vou estudando e me especializando em minhas áreas de atuação, e recebendo orientações na semana pedagógica das escolas na qual trabalho. As referências na qual me inspiro sempre são literárias, artigos científicos, revistas científicas. (P7, Entrevista, 2020)*

*Eu aprendi a desenvolver essa parte (pedagógica) ...posso lhe dizer que 100%, na prática, na formação pedagógica recebida aqui (onde atua) (P4, Entrevista, 2020)*

A Resolução n. °1, do Conselho Nacional de Educação, promulgada em outubro de 2020 (BRASIL, 2020), dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Neste documento, a formação continuada é entendida como um componente essencial da profissionalização docente, tendo em vista a complexidade de sua prática social e da qualificação para o trabalho. A formação continuada, aqui, deve seguir alguns pressupostos pedagógicos, como observamos no artigo 6.º, ao discorrer sobre a necessidade do:

Desenvolvimento permanente tanto do conhecimento dos conceitos, premissas e conteúdo de sua área de ensino, quanto do conhecimento sobre a lógica curricular da área do conhecimento em que atua e das questões didático-pedagógicas (como planejar o ensino, criar ambientes favoráveis ao aprendizado, empregar linguagens digitais e monitorar o processo de aprendizagem por meio do alcance de cada um dos objetivos propostos) [...] (BRASIL, 2020, p.4)

Esta formação, segundo a referida lei, pode ser contemplada em cursos de atualização, programas de extensão, cursos de aperfeiçoamento, dentre outras modalidades.

Porém, ao pensarmos em formação continuada, muitas propostas atuais pautam-se justamente em cursos de reciclagem, capacitação, aperfeiçoamento, ou outros termos, conforme verificado por Oliveira (2017), cursos estes que, por mais que contribuam positivamente na construção dos saberes da docência, não contemplam a especificidade da docência na EP, se pensarmos nas prerrogativas consideradas por Frigotto (2001), Moura (2008) e outros, para quem a formação profissional com qualificação técnica para o trabalho deve estar atrelada à formação de cidadãos críticos e comprometidos com a equidade social (LIMA; MERCÊS, 2017).

No caso dos “Conhecimentos prioritários para o Ensino”, tivemos unanimidade nos relatos de nossos participantes acerca da importância dos conhecimentos da área específica, dos saberes da formação profissional, especialmente do saber fazer, uma vez que entendem ser este elemento primordial na preparação do aluno para o mercado de trabalho:

*[...] o papel do professor é fazer com que aquela comunidade ali... no qual você está representando dentro da sala de aula como instrutor, é fazer com que os seus alunos*

*saíam dali sabendo fazer, e sabendo fazer é você desde o início moldar esses alunos para o mercado de trabalho (P3, Entrevista, 2020)*

*Como eu tive experiência dentro do polo industrial de Manaus, onde tem um foco muito grande em logística e como eu ainda atuo com pessoas, eu tento colocar o mercado de trabalho como algo que todo dia busca a inovação. E essa inovação vem através dos estudos. Aquele aluno que estuda que faz curso, [...] está preparado para o mercado de trabalho. O mercado de trabalho [...] se renova a cada ano buscando pessoas que tem especializações, buscando pessoas que têm cursos. (P4, Entrevista, 2020)*

É importante, como preconizam Junges e Behrens (2015), que os profissionais percebam que ensinar não é algo natural, vocacional, não bastando, portanto, tentar seguir modelos de professores que consideram bons. Para tanto, torna-se necessário um espaço reflexivo, que oportunize as necessárias transformações pedagógicas.

Os relatos dos participantes da pesquisa coadunam com os achados de Gariglio e Burnier (2014), em pesquisa sobre os saberes e práticas de bacharéis na EP. Os autores verificaram que, dentre os docentes, um dos pontos mais ressaltados quando questionados sobre o tipo de formação que o professor da EP deveria ter foi a experiência do “chão de fábrica” (obras, escritório de projetos, etc.), a qual é considerada mais relevante ou até tão importante quanto a titulação, por oportunizar conhecimentos que a academia não pode oferecer.

*O professor tem que estar sempre estudando determinado assunto porque muitas vezes, são direcionadas disciplinas para você que, no momento, você não está seguro 100%. Aí você tem que fazer uma pesquisa, fazer uma análise, buscar aquele conhecimento para passá-lo certo. (P2, Entrevista, 2020)*

*Atuar na docência é atuar diante de pessoas maduras, é você atuar diante de pessoas que muitas vezes já tem um conhecimento. Eu sou professor de logística. Na minha sala tem gerente de logística...então...assim, é diferente porque ele já tem um conhecimento. Ele já tem a prática que, muitas vezes, não combina com o que o professor está falando e aí entra a questão da discórdia, porque eu trabalho com pessoas adultas, pessoas maduras, não é eu dizer qualquer coisa que vai “colar” [...] (P1, Entrevista, 2020)*

Verificamos que alguns saberes da docência parecem gozar de maior importância no imaginário do professor não licenciado. O conhecimento, uma das categorias de saberes preconizadas por Pimenta (2012), referente às próprias áreas de conhecimento, ou seja, conhecimentos científicos, culturais e tecnológicos que o futuro professor deve dominar, considerando sua formação integral, foi destacado na fala dos participantes de nossa pesquisa:

*A atualização desse profissional (professor) é muito importante para que você não passe informações já ultrapassadas, informações que já não estão valendo mais,*

*principalmente quando dou curso jurídico, de que uma lei hoje está valendo e amanhã não está mais. Então, se eu não tiver me atualizando o tempo todo, eu acabo passando informações desencontradas e isso acaba prejudicando (P6, Entrevista, 2020)*

*Nesses anos lecionando eu fiz já 3 cursos online na (EAD) e eu tenho também que eu sou ativado em dois canais do Youtube que eu presencio mestres e pedagogos ne, que eu acompanho e leio também, tem mais ajuda também em casa né que fica fácil quando a mãe também é pedagoga também nesse sentido mas é só isso também mas agora que tô fazendo também a especialização na docência. (P4, Entrevista, 2020)*

Outro ponto relevante observado na fala dos professores foi a compreensão do professor como um instrutor, alguém que deve ter pleno domínio do saber técnico, do saber fazer, para que possa instrumentalizar o aluno e garantir sua inserção no mercado de trabalho:

*Deus me deu sabedoria de pelo fato de eu ter experiência de mercado como técnico/engenheiro que eu digo assim...Aquele que vem do chão de fábrica já é instrutor, já tem um know how um pouco maior. (P4, Entrevista, 2020)*

*Para ser um bom docente na sala de aula o professor não tem que pensar só no dinheiro, só no salário que ele vai receber daqui a um tempo [...] o que a gente tem que pensar é o que o papel do professor é fazer com que aquela comunidade ali no qual você está representando dentro da sala de aula um instrutor é fazer com que os seus alunos saiam dali sabendo fazer, e saber fazer é você desde o início moldar esses alunos para o mercado de trabalho. (P2, Entrevista, 2020)*

*Eu vejo que as aulas seguidas de práticas são de suma importância para vida profissional das alunas, sem o entendimento teórico não tem prática, e sem a prática não haverá formação, profissional é e isso que faz com que o aluno se sinta seguro para o mercado de trabalho. Então desta forma o trabalho é uma preparação para o sucesso de uma grande carreira profissional. (P7, Entrevista, 2020)*

A relevância atribuída ao saber fazer, do caráter instrumental do ensino, é reflexo do tecnicismo que ganhou força na década de 1970, quando a sociedade, na sua forma de trabalho, passa do modelo artesanal para o modelo industrial. Conforme pontuam Filipaki e Costa (2010), para atender as demandas de trabalho da época, a abordagem tecnicista tinha como objetivo planejar a educação seguindo a lógica de uma organização racional que minorava as interferências subjetivas que, supostamente, prejudicavam sua eficiência.

Nesse sistema, Stryhalski e Gesser (2017), com base em Kuenzer (2008) esclarecem que o instrutor, nas empresas, é o trabalhador mais antigo, que domina o conhecimento tácito pelos seus anos de experiência na indústria, devendo ensinar aos colegas o seu ofício. Enquanto o trabalho do instrutor centra-se no saber fazer, a formação de docentes, especialmente no caso da EP requer

outras discussões, dentre os quais citamos: ampliação do diálogo com o mundo do trabalho e a educação mais geral, práticas pedagógicas interdisciplinares, articulação entre tecnologia, ciência e cultura, compreensão do que representa o trabalho como princípio educativo, dentre outros (MACHADO, 2011).

Por outro lado, não se pode culpabilizar o docente que supervaloriza o saber fazer, pois, como argumenta Barato (2017), os trabalhadores manuais imaginam as soluções a partir das demandas concretas que se apresentam, ao contrário dos trabalhadores intelectuais, que são desafiados em termos mais abstratos.

Em relação à última categoria, “Conhecimentos teóricos sobre a educação profissional”, também foi unânime dentre os participantes da pesquisa o relato de nunca terem buscado informações, ou terem recebido qualquer orientação, ou formação acerca dessa temática, ainda que tenham expressado opiniões diversas (algumas vezes sem qualquer articulação com os fundamentos teóricos) quando indagados: “Você já ouviu falar, ou leu sobre termos como politecnia, formação integral?”

*Com relação a politecnia, não, não tenho conhecimento, mas com relação a educação integral, acredito que seja, de acordo com a concepção da palavra...acho que compreende a educação de uma forma de desenvolver os sujeitos né, os alunos, eu acredito que em todas as suas dimensões na questão intelectual, eu acho que na questão emocional, social, cultural [...] (P3, Entrevista, 2020)*

*Até o momento eu nunca tinha ouvido falar desses temas (P4, Entrevista, 2020)*

*A formação integral é justamente o que trabalhamos, né? O ensino técnico, tecnológico. No caso cursos técnicos ... seria formação que é continuada, pois ela não pode parar somente em sala de aula, ela tem que ter sempre uma coisa a mais que é, no caso, a gente tenta inserir a maior quantidade de práticas possíveis para que isso daí aconteça (P2, Entrevista, 2020).*

A supervalorização dos conhecimentos específicos, as deficiências nos saberes curriculares e a importância conferida ao desenvolvimento das competências necessárias ao mercado de trabalho, conforme vimos anteriormente, parece ser reflexo da reestruturação produtiva e das políticas neoliberais que se fundamentam na construção de uma sociedade subordinada aos interesses do mercado, requerendo trabalhadores flexíveis, que possam cumprir metas e prezar pela qualidade total (DAMASCENA, NASCIMENTO, MOURA, 2015).

Porém, conforme preconiza a literatura acerca da EP, nos textos de Moura (2008), Kuenzer (2007), Machado (2011), dentre outros, o professor aqui deve estar comprometido com uma formação crítica, mediando o processo de ensino. Para tanto, a sua formação deveria incluir as questões pedagógicas, mas também as questões políticas, assim como a função social da EP, fortalecendo a busca de:

Uma sociedade que tenha o ser humano e suas relações com a natureza, por meio do trabalho, como centro e na qual a ciência e a tecnologia estejam submetidas a uma racionalidade ética ao invés de estarem, quase exclusivamente, a serviço do mercado e do fortalecimento dos indicadores econômicos. Nessa sociedade, a pesquisa em geral e a aplicada, em particular, também pode estar voltada para a busca de soluções aos problemas comunitários, notadamente das classes populares (MOURA, 2008, p. 26).

Diante das discussões aqui apresentadas, verificamos que os professores não licenciados que atuam na EP se valem especialmente dos saberes experienciais e da formação profissional no exercício docente. Carecem, portanto, de uma melhor contextualização da modalidade de ensino em que atuam, assim como de fundamentos pedagógicos teóricos (conhecimentos pedagógicos) que possam oportunizar uma prática reflexiva e transformadora para viabilizar a formação de um trabalhador ético, crítico, e participe da sociedade onde se insere.

Reforçamos que nossa intenção com essa pesquisa não é imputar culpa ou desmerecer os professores da EP por ideias ou considerações distorcidas (considerando-se o que preconiza a literatura) sobre a docência, ou o que representa a docência na EP, mas evidenciar que, por conta da própria história da educação profissional e da formação de professores para a atuação nessa modalidade, pautada em ações pontuais e emergenciais, há muito ainda a ser discutido e conquistado no campo da docência na EP, especialmente em um contexto em que termos como competências, mundo do trabalho, empreendedorismo e outros característicos do sistema neoliberal desviam a atenção da real função formativa da escola.

Considerando que a docência na Educação Profissional se configura como uma prática educativa que adquire peculiaridades, assim como a amplitude dos saberes necessários para o exercício nessa modalidade de educação. Sinaliza-se para a necessidade de insistir em um projeto de formação que seja coerente com as exigências desse campo de atuação profissional, que implica na mobilização dos diferentes saberes que se estabelecem no âmbito da Educação Profissional. Convém ressaltar que as políticas que valorizam a experiência prática, em detrimento de uma formação ampla e humanitária, ganham destaque no fato de vivermos em uma sociedade de caráter notadamente

mercadológico, influenciada pelo marketing globalizado na qual a condição de trabalho estruturado por viés tecnológico está no cerne dos debates.

Desta forma, faz-se necessário priorizar uma formação a qual sustente e contribua à constituição do profissional que ministra cursos de qualificação e de nível médio em qualquer unidade da Federação, regionalmente no CETAM, com bases não apenas no domínio das técnicas, mas que contemplem a dimensão da competência tecnológica aliada à formação humana, fundamental para a inserção do estudante no mundo que passa por profundas transformações. É importante também assegurar que essa modalidade de educação não seja tratada como instrumento de política assistencialista, ajustada às demandas do mercado neoliberal. Necessita-se discutir de fato as políticas públicas que mostram diversas alternativas para superação do problema crônico da formação, por meio da oferta de cursos e programas mais estruturados, não apenas formações emergenciais, as quais não dão uma sustentação a esses profissionais no seu desenvolvimento pedagógico. Moura (2008), falando sobre a formação de docentes para a EP, entende que para avançarmos nessa direção, exigir-se-á das equipes dirigentes prioridades nos esforços na formação daqueles profissionais que já estão em exercício, os que estão em processo de formação e os que se formarão no futuro. Para o autor, a possibilidade de cursos de formação de professores para a EP para estudantes concluintes de curso técnicos de nível médio se apresenta como uma alternativa que venha substituir as atuais e pouco eficientes soluções emergenciais. Com os resultados e discussões aqui apresentadas, foi possível pensarmos no produto educacional, exigido nos mestrados profissionais.

## 8 PRODUTO EDUCACIONAL DA PESQUISA

Neste capítulo, apresentamos o caminho percorrido até a concretização do produto educacional da pesquisa, o qual entendemos nessa pesquisa como a fase da pesquisa-ação que representa a elaboração do plano de ação. Nesse processo são definidos os objetivos que se pretende atingir, a população que será beneficiada, a identificação das ações que podem melhorar uma situação, os procedimentos para assegurar a participação dos professores e incorporar as suas sugestões, e a avaliação e divulgação dos resultados (GIL, 2017).

Antes da pandemia do COVID-19, a proposta era a criação de um curso para professores que pudesse contribuir na construção dos saberes que, nas análises dos resultados, se mostrassem mais deficientes. Porém, com a mudança de planejamento e após a escuta dos relatos dos professores, optamos em produzir um material escrito seguindo a mesma proposta de contribuir na construção dos saberes da docência que se mostrassem, na fala dos professores, como os mais deficientes.

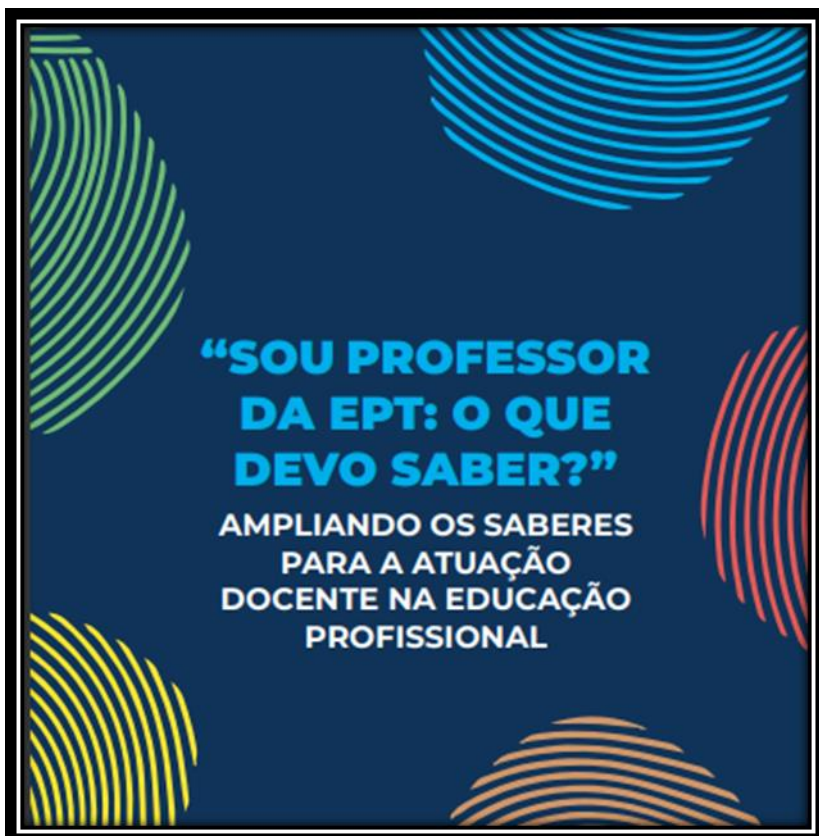
De acordo com as análises realizadas, constatamos que a maior preocupação dos professores se refere a estarem atualizados sobre os conhecimentos específicos de sua área de formação, assim como questões relativas à atuação no mercado de trabalho do alunado. Estes foram os elementos considerados como fundamentais para uma prática docente de qualidade. Os saberes da experiência, construídos na vivência das atividades específicas da atuação na área de formação, nas trocas com os pares, também são considerados de grande importância para o trabalho docente.

Nesse contexto, entendemos, como Tardif (2014), que há uma supremacia dos saberes experienciais, ou seja, aqueles construídos durante o exercício da profissão, na troca com os pares, com os alunos. Porém, foi observado também que esses professores, ainda que atuem na Educação Profissional, desconhecem as bases teóricas que fundamentam essa modalidade de ensino, o que é preocupante se pensarmos a formação do ponto de vista da omnilateralidade, da politecnicidade e do trabalho como princípio educativo, como argumentam Saviani (2005), Pacheco (2012), Moura (2008) e tantos outros teóricos. Ademais, os participantes, eles próprios, relataram que têm pouco conhecimento sobre os conhecimentos pedagógicos (PIMENTA, 2012) necessários ao ensino.

Diante deste quadro, iniciamos a construção de um Guia Didático com o objetivo de subsidiar a construção de novos conhecimentos (ou saberes) relativos à educação profissional, ou

a construção de saberes pedagógicos, experiência e conhecimento (PIMENTA, 2012) por parte dos profissionais não licenciados que se tornam professores. O Guia foi intitulado como: “Sou professor da EPT: O que devo saber? “Ampliando os saberes para atuação docente na educação profissional” (Figura 1)

Figura 1. Capa do Guia Didático.



Fonte: Lins e Santeiro, 2021.

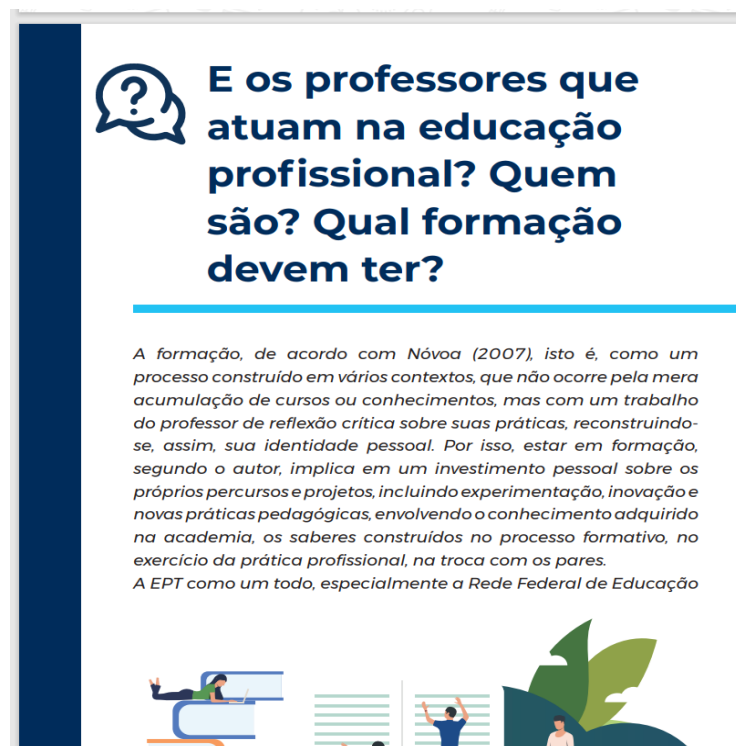
Este material foi organizado da seguinte maneira:

1. Iniciamos com uma apresentação breve da história da Educação Profissional no país, oportunizando que o leitor possa compreender o contexto social, político e econômico em que esta modalidade surgiu, atrelada às demandas do capital. Essa compreensão é fundamental para que possam ser inseridos, posteriormente, os conceitos basilares da EP, os quais se mostraram como desconhecidos dentre os participantes da pesquisa.
2. Damos prosseguimento seguindo com uma discussão sobre a formação docente para a atuação na EP, a qual revela-se como uma história de improvisos e falta de políticas públicas concretas e

efetivas. Esta seção foi intitulada como “E os professores que atuam na educação profissional? Quem são? Qual formação devem ter?” (Figura 2) justamente para abarcar as especificidades da formação esperada para a docência na EP, especialmente se considerarmos a Resolução nº1 de janeiro de 2021 (BRASIL, 2021), que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica e ratifica a possibilidade de reconhecer os professores. Quais conhecimentos, quais saberes podem nos orientar?”

Discutimos as contribuições de Maurice Tardif e Selma Garrido, que tratam dessa temática, além de Paulo Freire, cujas ideias articulam-se diretamente à educação profissional.

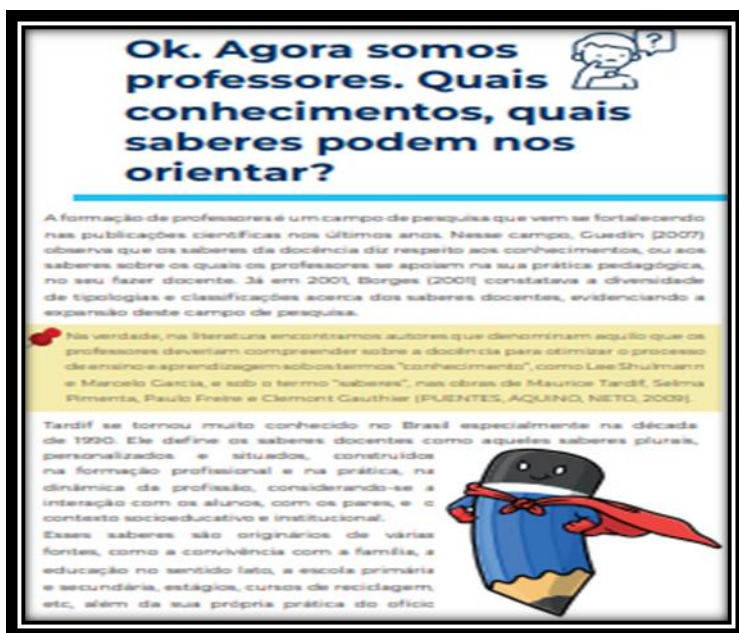
Figura 2. Seção do Guia Didático: “E os professores que atuam na educação profissional? Quem são? Qual formação devem ter?”



Fonte: Lins e Santeiro, 2021.

3. Seguimos apresentando os Saberes da Docência na seção seguinte, trazendo ao leitor discussões sobre o que são os saberes mobilizados no trabalho docente e como eles orientam a prática do professor, haja vista essa temática constituir (também) a base teórica de nossas discussões. Esta seção foi intitulada como “Ok. Agora somos professores. Quais conhecimentos, quais saberes podem nos orientar?” (Figura 3)

Figura 3. Seção do Guia Didático discutindo os saberes da docência.



Fonte: Lins e Santeiro, 2021.

4. Na seção seguinte apresentamos os Conceitos Norteadores da Educação Profissional, segundo a literatura na área. Ramos (2014) acrescenta que a compreensão destes conceitos é fundamental para a construção de uma perspectiva de educação profissional que esteja comprometida e articulada à formação humana. Dentre esses conceitos, destacamos os seguintes: formação humana integral (omnilateral), politecnia, trabalho como princípio educativo, pesquisa como princípio pedagógico.

Nesta seção, como complementação, trazemos indicações de leituras, vídeos, artigos, que discutem com maior profundidade os conceitos mencionados.

5. Finalizando, inserimos algumas discussões sobre os conhecimentos pedagógicos que Shulman (1987), outra importante referência na temática dos saberes da docência, considera como conhecimentos necessários aos professores. Dentre estes, citamos o conhecimento pedagógico que diz respeito aos princípios e estratégias de condução e organização da aula, que transcendem o âmbito da disciplina, e o conhecimento dos contextos educativos, que incluem o funcionamento do grupo, as comunidades e culturas deste grupo, dentre outros.

Em nossa pesquisa, os professores relataram que estes conhecimentos são construídos com base em leituras e buscas na internet, em curso de capacitação oferecidos pela instituição onde atuam, e em conversas com os pares, com colegas que atuam na docência, além de trazerem referências de antigos professores e familiares que foram ou são professores. A inserção de conceitos associados ao conhecimento pedagógico foi feita na forma de perguntas e respostas.

Seguindo o modelo da seção anterior (Conceitos Norteadores da EPT), trazemos indicações de perguntas e respostas sobre os temas abordados, de forma a complementar os conceitos abordados e ampliar as discussões, caso seja de interesse do leitor.

Seguindo o que propõe a pesquisa-ação para a elaboração do plano estratégico (GIL, 2017) para a avaliação desse produto por parte dos professores, foi elaborada uma ficha de avaliação (APÊNDICE 3), com base em Hentges, Moraes e Moreira (2017), que trazem algumas orientações para análise da pertinência de produtos educacionais oriundos de mestrados profissionais.

O material pedagógico foi entregue com antecedência aos participantes da pesquisa via e-mail para leitura e apreciação. Tivemos o retorno de 02 (dois) professores participantes das entrevistas realizadas, os quais avaliaram-no de forma positiva, externando as seguintes contribuições:

*Sugiro uma mudança no título: “Construindo saberes para a atuação docente na educação profissional”. Um encurtamento, tipo: “Construindo saberes para a atuação na educação profissional” Ou “Sou Professor da EPT: O que devo fazer?” (Professor P4, Questionário, 2021).*

*Excelente material, deixo minha humilde opinião apenas no ponto que para mim não ficou muito claro. Refere-se a metodologias, que especificasse a sua pesquisa os exemplos dos instrumentos utilizados, ou seja, mais descritos. Muitos bem ... professor. (Professor 1, Questionário, 2021).*

Além dessas sugestões, as quais foram acatadas com a reformulação do material, os professores também traçaram os seguintes comentários:

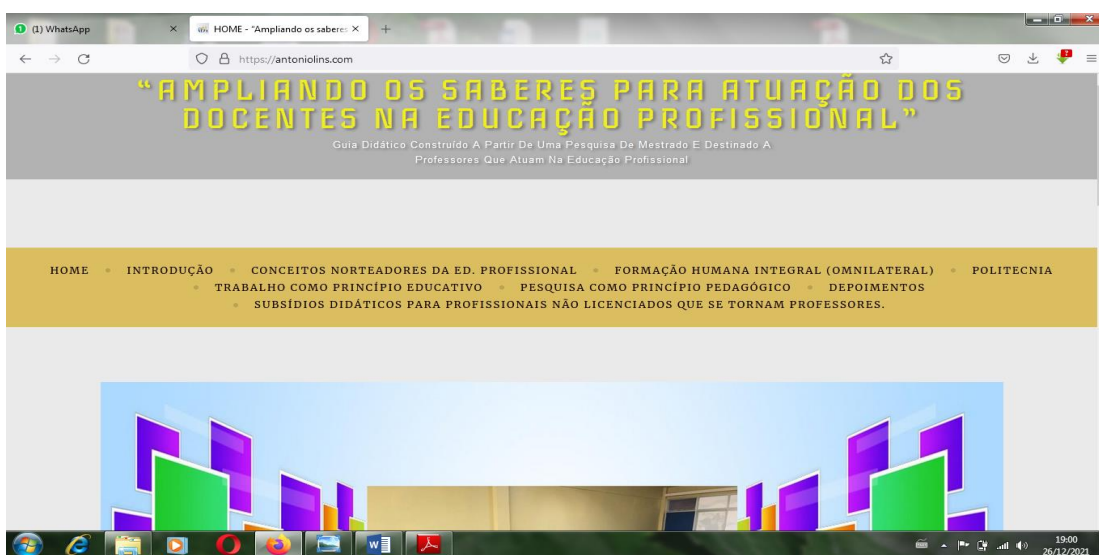
*Achei o material interessantíssimo em todos os aspectos e de uma facilidade na leitura e entendimento. Imagens, cores, layout, tudo fazendo com que o leitor realmente se interesse por continuar a leitura. Muito bom! (Professor P4, Questionário, 2021).*

*Norteou bem os objetivos e fundamentou com clareza a proposta referente a estrutura e Organização. Enriquecido com citações diretas. (Professor 1, Questionário, 2021).*

Nas reuniões no nosso grupo de pesquisa, GEPROFET, no qual apresentamos a ideia de nosso produto aos participantes do referido grupo, foi-nos sugerida a criação de um “*site*” que pudesse trazer maior visibilidade ao Guia Didático que havíamos produzido. Lembramos, que um dos desafios dos produtos educacionais é justamente a sua disponibilidade, isto é, tornar o produto disponível em redes, repositórios e/ou plataformas que permitam o alcance pelo público-alvo e oportunizando a sua popularização. Em um estudo, em que se realizou uma investigação qualitativa mapeando-se vários produtos educacionais, as autoras supracitadas constataram que, além dos sites dos cursos de Pós-Graduação, Repositórios Institucionais e EDUCAPES, os produtos devem ser disponibilizados em outras mídias e plataformas apropriadas.

Assim, optamos por criar um site ([www.antoniolins.com](http://www.antoniolins.com)) (Figura 4) que contivesse as informações descritas no Guia Didático, mas explicadas de uma forma mais objetiva e mais dinâmica. Iniciamos a produção de vídeos explicativos sobre os conceitos norteadores da EPT, com explicações do próprio pesquisador. Paralelamente, trazemos alguns conceitos comumente utilizados e verbalizados na dinâmica escolar, como planejamento de ensino, metodologias ativas etc., possibilitando a familiarização com os referidos termos e com essa dinâmica ao profissional que, agora, torna-se docente.

Figura 4. Site criado pelo pesquisador para divulgação do Guia Didático.



Fonte: O autor.

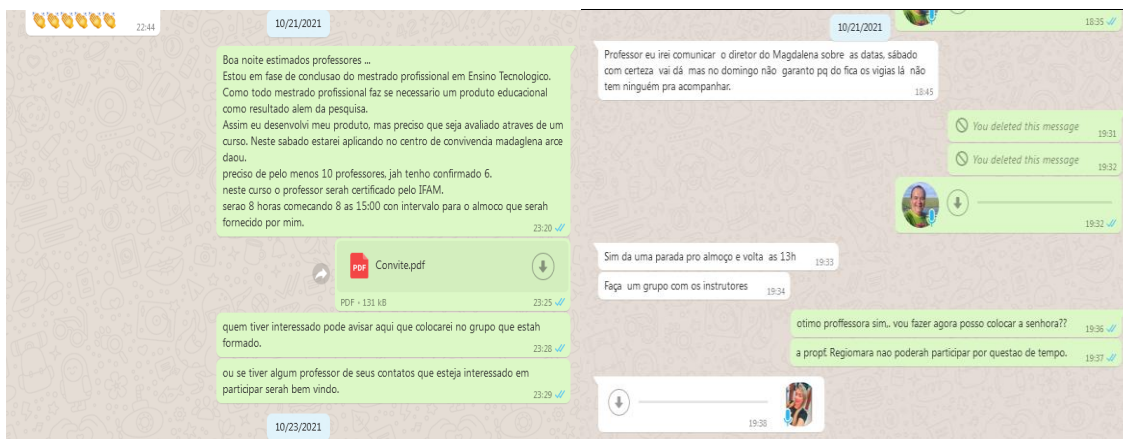
O site contém 7 vídeos explicativos sobre 4 conceitos norteadores da educação profissional (politecnia, formação humana integral, pesquisa como princípio pedagógico e trabalho como princípio educativo), além de uma breve cronologia sobre a história da educação profissional no Brasil. O site também contém um link com os depoimentos de alguns participantes do curso sobre o conteúdo abordado, observando-se o cuidado de que estes assinaram um termo de autorização e uso de imagem. Para o acesso ao produto (Guia Didático) dentro do site, disponibilizamos na página inicial o “*Intralink*,” assim como o QR “*code*” para acesso via dispositivo móvel.

Além desses vídeos sobre os conceitos da EP, também inserimos um link intitulado “Subsídios didáticos para profissionais não licenciados que se tornam professores”, o qual, em forma de perguntas e respostas, traz alguns conceitos de termos que permeiam o trabalho docente, como sequência didática, metodologias ativas, etc. Esses termos podem ser corriqueiros para os professores de formação, mas não o são para outros profissionais que se inserem na docência sem a formação pedagógica.

No processo de criação desses novos materiais, fomos informados de que o CETAM voltaria às suas atividades presenciais em outubro de 2021. Assim, paralelamente à criação do site e do Guia Didático, optamos por aplicar o produto na forma de um curso presencial (Figura 6) destinado, nesse momento, a profissionais não licenciados que atuam no CETAM, de modo que pudéssemos fazer uma avaliação do material construído presencialmente e, especialmente, para que fosse possível ouvir as sugestões do público-alvo a que o produto se destina.

Iniciamos a construção de um plano de curso, especificando seus objetivos, conteúdo programático, público-alvo. O curso teve 8 horas de duração, e ocorreu no dia 23 de outubro de 2021, nos turnos matutino e vespertino. O CETAM fez o convite (Figura 5) aos seus professores, obedecendo ao critério de ministrarem aula nos cursos técnicos de nível médio. Participaram desse curso 08 professores que aqui nomeamos de Professor A, B, e assim sucessivamente.

Figura 5. Convite enviado no grupo de mensagem do CETAM.



Fonte: O autor.

Figura 6. Curso “Educação profissional: saberes e práticas”, sendo ministrado nas dependências do CETAM.



Fonte: O autor.

Nessa oportunidade, aproveitamos para divulgarmos e utilizarmos o site por nós construído ([www.antoniolins.com](http://www.antoniolins.com)), intitulado como “Ampliando os saberes para atuação dos docentes na educação profissional”, contendo todo o material do conteúdo abordado no curso na forma de vídeos, com explicações do próprio autor da pesquisa, além do Guia Didático construído, cujo *download* pode ser feito no próprio site.

No final do curso, além da ficha de avaliação do Guia Didático (o qual foi encaminhado com antecedência aos participantes do curso), foi entregue aos professores participantes uma ficha de avaliação do curso (ANEXO 1) e uma Roteiro de Aprendizagem (ANEXO 2), o qual continha questões relativas ao conteúdo do curso em si. Como avaliação do curso, os participantes teceram os seguintes comentários:

*Na minha opinião foi muito explorado o assunto, pois aprendi muito e vou levar para sala de aula o que aprendi. (Professor A, Avaliação do curso, 2021)*

*O Tema e a explanação foram muito bem desenvolvidos (Professor B, Avaliação do curso, 2021)*

*Parabenizo ao professor pela sua colocação, pois todo conteúdo ministrado foi de extrema importância e contribuiu muito para o aprendizado. (Professor C, Avaliação do curso, 2021)*

*As explicações foram bem claras, trazendo todos a viajar em seu plano de aula. (Professor D, avaliação do curso, 2021)*

*Quem possa vir outros cursos como este projeto. Esse mesmo curso semestral (Professor G, Avaliação do curso, 2021)*

Quanto à avaliação do Guia Didático, os participantes do curso foram unânimes em avaliá-lo de forma positiva:

*O Material Apresentado deve estar ou ser inserido nas plataformas de ensino, como apoio aos professores de capacitação profissional (Professor F, Avaliação do Guia Didático, 2021)*

*Material ótimo em todos os aspectos. O conteúdo exposto de grande importância para a educação das pessoas no tocante ao lado profissional, humano e sociocultural (Professor B, Avaliação do Guia Didático, 2021)*

*Gostaria que esse método fosse trazido como curso para os professores, pelo menos uma vez ao ano de uma forma mais simples para os profissionais que não tem o uso da tecnologia. (Professora A, Avaliação do Guia Didático, 2021)*

*O Material divulgado no Curso deve ser utilizado como treinamento de instrução para novos professores de formação profissional, desta forma criaremos uma padronização pedagógica em nossos professores, isso para que todos tenham valorização do capital humano (Professora D, Avaliação do Guia Didático, 2021)*

Após o curso, alguns professores participantes manifestaram-se no aplicativo de mensagem rápida *whatsapp* tecendo comentários sobre a experiência que haviam tido naquele dia (Figura 7).

Figura 7. Print das conversas via “*whatsapp*” com os comentários dos participantes sobre o curso.



**Fonte:** O autor.

É importante destacarmos que, no curso realizado, priorizamos a abordagem das questões relativas aos saberes específicos da educação profissional, em detrimento dos conhecimentos pedagógicos, os quais também foram mencionados nas entrevistas com os professores. Isso se deve ao fato de que seriam necessários maior tempo de estudos e leituras que nos permitisse consolidar esses conhecimentos.

Salientamos ainda que a proposta inicial do produto foi a criação de um curso, e esta precisou ser reformulada por conta do cenário da pandemia. Porém, com a retomada das atividades presenciais no CETAM, acreditamos que seria importante e válido aplicarmos o produto, ter contato com os professores, dialogar ouvindo suas sugestões, ponderações e, por isso, não foi possível ampliarmos o conteúdo abordado no curso de modo que pudesse incorporar as questões pedagógicas.

## 9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisar todo material de pesquisa construído neste trabalho nos faz retomar as considerações de Schon (1997), sobre refletir, pensar e repensar a formação de professores para a educação profissional, a qual ainda carece de muitos desafios.

Desde o começo, este foi o alvo estabelecido nesta pesquisa, quando colocamos como objeto de investigação analisar a constituição (formação, inserção na docência, saberes constituídos, reconhecimento como docente) da docência de profissionais não licenciados que atuam na EP.

O referencial teórico que sustenta o nosso trabalho, ancorado na literatura sobre a história da educação profissional no Brasil e formação de professores, enfatiza que a condição para o exercício da docência pressupõe uma qualificação própria, porém, esta necessidade esbarra na carência de aporte mais consistente dos órgãos ligados à educação. A falta de uma dedicação por parte dos legisladores para este campo da docência oferecida em cursos aligeirados, tem como consequência a limitação destes profissionais ao conhecimento mais profundo acerca dos saberes e de alguns conceitos norteadores que são relevantes para a formação de alunos, não apenas no contexto do tecnicismo, mas principalmente na formação do cidadão que precisa ter um senso crítico e libertário para fazer face às diferenças sociais que engendram o nosso país.

As entrevistas trouxeram à tona, a confirmação daquilo que a bibliografia acerca dos saberes da docência nos mostra: a importância conferida pelos participantes da pesquisa às experiências profissionais, sejam elas no chão de fábrica, nos escritórios, consultórios, carecendo de maiores esclarecimentos no que tange especialmente aos conhecimentos próprios da Educação Profissional e aos conhecimentos pedagógicos.

Assim este estudo, embora dada às dificuldades encontradas para seu pleno desenvolvimento devido às limitações impostas pela pandemia da COVID19, mas cuidadoso desenvolvido nesta dissertação de mestrado mostrou que as políticas para a formação dos professores nessa modalidade de ensino iniciaram de forma emergencial e tardia em relação a educação propedêutica, prosseguindo no campo de disputas e concepções políticas, no qual se explicita o projeto de governo. A hegemonia em priorizar a formação das elites tem-se mantido

desde o período da Brasil colônia, ressalvado algumas pequenas e tímidas mudanças entre diferentes percursos de formação e políticas públicas específicas.

A partir deste estudo, acreditamos que a pesquisa respondeu ao problema de pesquisa e objetivos propostos. Retomando o problema da pesquisa, que consistiu em verificar de que maneira se processa a constituição da docência de professores da educação profissional, tendo como referência as múltiplas dimensões dos saberes docentes, verificamos que os profissionais que atuam na EP dão ênfase às suas experiências profissionais adquiridas ao longo do tempo em suas carreiras técnicas. Ao iniciar a carreira na docência, percebem a importância e necessidade de aprimoramentos pedagógico para construir conhecimento junto aos seus alunos. Neste caso, eles recorrem às lembranças de seus antigos professores, os quais constituem-se como modelo e referência para eles. Recorrem ainda às trocas com os amigos docentes licenciados e, por fim, às vezes fazem cursos rápidos de orientação pedagógica.

Como objetivo geral, buscamos analisar o processo de constituição da docência (formação, inserção na docência, saberes constituídos, reconhecimento como docente) de profissionais não licenciados que atuam na educação profissional.

Os depoimentos dos participantes da pesquisa mostraram que, a partir de uma necessidade financeira, houve a inserção na docência, ou seja, algo não planejado. Valorizam-se os conhecimentos específicos advindos da atuação no mercado de trabalho, considerando-os como primordiais para a inserção dos alunos nesse mercado. Também consideram importantes, especialmente quando se deparam com as dificuldades no dia a dia do trabalho docente, as trocas com os pares.

Os conhecimentos pedagógicos são construídos em buscas na internet e cursos de capacitação ofertados pela instituição, demonstrando a carência de atividades e leituras, estudos sistematizados, que os permitam ampliar os saberes pedagógicos com suas bases teóricas, metodológicas e epistemológicas fomentando, assim, seu desenvolvimento profissional. Entretanto durante o nosso trabalho de investigação percebemos que há discretos incentivos para o desenvolvimento profícuo de uma cultura colaborativa entre os docentes, no que tange a divulgação dos conhecimentos pedagógicos. O que observa, no entanto é, uma concepção centrada no domínio da técnica e da experiência laboral como condição suficiente para o exercício da docência, pautados na racionalidade técnica.

Segundo Tardif (2008), dada a sua pluralidade, os saberes inerentes à profissão docente, ou seja, a prática a partir da teoria é adquirida através do tempo, mas isso não é suficiente para o desempenho adequado em sala de aula. Para Imbernon (2011), a formação de professores deve estimular a base do conhecimento pedagógico especializado, pois, os professores, serão confrontados em sala de aula pelos desafios e, obviamente precisam estar preparados para saber manusear as ferramentas didáticos-pedagógicas, além do trabalho com os conteúdos curriculares. Sendo assim, alguns conhecimentos são imprescindíveis, tais como a elaboração de planejamentos, a relação professor-aluno, entre alternativas. Decerto que o professor necessita conhecer as opções que sejam condizentes com a necessidade no momento da aplicação. Isso, para alguns interessados estimula a pesquisar e procurar se aprofundar melhor no campo do conhecimento. Os resultados encontrados na pesquisa que nem todos possui disposição para tal busca do conhecimento, na maioria das vezes, seus interesses são direcionados prioritariamente para o conteúdo técnico.

Foi possível também observarmos, nos relatos dos participantes da pesquisa, que estes não se percebem como professores, mas como técnicos que colaboram com a conquista, pelos alunos, de uma vaga no mercado de trabalho. Essa questão corrobora com as observações de Cardoso e Monteiro (2017), quando afirmam que, a partir do momento inicial, o profissional não licenciado que inicia a docência na EP começa a internalizar (e a construir) a identidade como docente, a qual se constrói paulatinamente, revivendo e ressignificando situações já vividas na carreira e na vida. Pimenta (2012) lembra que a identidade do professor está relacionada à significação social da profissão e à revisão das tradições, o que requer o confronto entre suas práticas com as teorias que se distanciam da realidade escolar, assim como as práticas consagradas culturalmente.

A partir dos relatos dos professores durante suas entrevistas podemos afirmar que obtivemos respostas coerentes as questões norteadoras que trouxemos para esta investigação:

**1) Investigar como se constituiu o processo formativo de profissionais não licenciados que atuam na educação profissional no CETAM;**

Foi identificado em suas falas que o processo formativo destes profissionais se deu ao longo de suas carreiras profissionais com apoio de seminários de capacitação fornecidos pelo CETAM. Entretanto, estas capacitações não aprofundam nos saberes docentes, muito menos nos conceitos que norteiam a Educação profissional. São estudos básicos mantendo-se a continuidade de uma preparação voltada principalmente para a aplicação dos conteúdos onde

as competências e habilidades são tidas como prioritárias para os alunos participantes das aulas.

**2) Compreender quais elementos subsidiam as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos profissionais não licenciados que atuam na educação profissional;**

Os elementos principais são basicamente os conhecimentos adquiridos no decorrer da carreira profissional, os modelos adquiridos de professores que tiveram ao longo de sua carreira acadêmica, troca de informações com colegas ou pares que são licenciados. Com estes elementos eles procuram desenvolver sua própria prática agregando conteúdo adquiridos nas capacitações anuais.

**3) Elaborar, com base nas experiências vivenciadas por profissionais não licenciados que atuam na educação profissional, um material pedagógico que contribua para sua atuação como docente nessa modalidade de ensino.**

Ao concluirmos nossa investigação, encontramos os elementos que colaboram, porém, limitam estes profissionais no desenvolvimento dos saberes docentes. Desenvolvemos nosso guia didático e apresentamo-nos a um grupo de professores que, de forma unânime, demonstraram total interesse em conhecer este campo do conhecimento pedagógico desconhecido para eles.

Diante dessas questões, denota-se a importância de uma formação para além dos saberes experienciais curriculares, da área de conhecimento relacionados ao mundo do trabalho e da economia. Uma formação que potencialize os conhecimentos relacionados às ciências da educação, da sociedade e da cultura, pautada nos conhecimentos necessários para o exercício da docência e capaz de articular a formação dos alunos para o mundo do trabalho e para a vida, cuja centralidade seja o ser humano e não as demandas do capital.

Nossa intencionalidade ao iniciar este projeto era um aprofundamento com resultados embasados em experimentos in loco com os professores. Entretanto, tivemos alguns percalços durante a condução dos trabalhos que partiram desde a indefinição dos lócus da pesquisa, com o SENAI no primeiro momento confirmando aceitação e, em seguida, declinando da proposta por questões de mudança de gestão. Partimos para o CETAM onde obtivemos o óbice da Presidência e no primeiro dia em que fomos visitar a diretora da unidade, ocorreu o início do isolamento

social. A partir de então, nossos trabalhos no campo da pesquisa tiveram que ser reavaliados nos aspectos da forma como as entrevistas seriam desenvolvidas. Isto comprometeu nosso plano inicial de usarmos como metodologia a pesquisa-ação estratégica, pois não tínhamos como avaliar o docente na execução dos trabalhos. Obviamente, não fomos os únicos afetados pelo problema de caráter global, mas, frustrou-nos naquilo que tínhamos planejado no início.

Esperamos com este trabalho suscite novas pesquisas, reflexões e discussões em favor de uma educação profissional plena, que não esteja centrada apenas no aspecto das competências e habilidades, mas que traga a luz do conhecimento a formação humana, a omnilateralidade, a politecnia, o trabalho como princípio educativo e a pesquisa como princípio pedagógico para o entendimento destes profissionais, favorecendo seu desenvolvimento profissional e efetivando a educação profissional em suas bases teóricas.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, P. C. A. D.; BIAJONE, J. Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação. **Educação e pesquisa**, Volume 2, 281-295. 2007. São Paulo. E-book (182p). Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/28049>. Acesso em 05/12/2021
- ALMEIDA, M. I. de **Formação do professor do ensino superior: desafios e políticas institucionais**. Volume 1. Ed. São Paulo: Cortez Editora, 2012
- ALVES, L. Educação a distância: conceitos e história no Brasil e no mundo. **Revista da Associação Brasileira de Educação a Distância**, Rio de Janeiro, Volume 10, p. 83-92, 2011. Disponível em: [http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista\\_PDF\\_Doc/2011/Artigo\\_07.pdf](http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista_PDF_Doc/2011/Artigo_07.pdf). Acesso em: 31 de ago. 2020.
- AMAZONAS, Assembleia Legislativa do Estado do Amazonas, **Decreto Lei 2816** de 24 de julho de 2003. Disponível em: [https://sapl.al.am.leg.br/media/sapl/public/normajuridica/2003/7271/7271\\_texto\\_integral.pdf](https://sapl.al.am.leg.br/media/sapl/public/normajuridica/2003/7271/7271_texto_integral.pdf). Acesso em 28/08/2020.
- AMORIM, M. L. **Da Escola Técnica de Curitiba à Escola Técnica Federal do Paraná: projeto de formação de uma aristocracia do trabalho (1942 - 1963)**. São Paulo. tese (doutorado em educação) Faculdade de educação da Universidade de São Paulo, 2004. Disponível em: [https://www.teses.usp.br/.../publico/MARIO\\_LOPES\\_AMORIM.pdf](https://www.teses.usp.br/.../publico/MARIO_LOPES_AMORIM.pdf). Acesso em: 15/05/2021
- ANDRE, M. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? Salvador, **Revista da FAEEBA Educação e Contemporaneidade**, Salvador, Volume. 22, n.º 40, p. 95-103, jul./dez. 2013. Disponível em: [https://www.nelsonreyes.com.br/Marli\\_André.pdf](https://www.nelsonreyes.com.br/Marli_André.pdf). Acesso em: 15/07/2020
- ANPED - Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação. **Nota de Repúdio às Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional e Tecnológica (DCNEPT - Resolução CNE/CP nº 01-2021)**. Disponível em: <https://anped.org.br/news/nota-de-repudio-novas-diretrizes-curriculares-nacionais-para-educacao-profissional-e>. Acesso em 02.02.2022
- ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho: Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. São Paulo, SP: Volume 1, Segunda Edição. Boitempo. 1999
- ARAÚJO, W. P. **A formação docente para a educação profissional e tecnológica no IFNMG-Campus** Januária. 2014. Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/18890\\_9167.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/18890_9167.pdf). Acesso em: 12/07/2020.
- AZEVEDO, R. O. M., GHEDIN, E., SILVA-F., M. C., & GONZAGA, A. M. Formação inicial de professores da educação básica no Brasil: trajetória e perspectivas. **Revista Diálogo Educacional**, n.º12, Volume 37, 997-1026. 2012

BLOCK, O.; RAUSCH, R. B. Saberes Docentes: Dialogando com Tardif, Pimenta e Freire. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, n.º 33, Volume 3. 2014

BOLZAN, D. P. V.; AGUIAR ISAIA, M. S. de. **Aprendizagem docente na educação superior: construções e tessituras da professoralidade**. Educação. Porto Alegre, ano XXIX, n.º 3, Volume.60, p. 489 – 501, set./Dez 2006

BORGES, C. Saberes docentes: diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa. **Educação & Sociedade**. Campinas, ano XXII, n.º 74, abril, p. 59-76, 2001. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302001000100005>. Acesso em 19/08/2021

BRANCO, E. P.; BRANCO, A. B. de G.; IWASSE, L. F. A.; ZANATTA, S. C. Uma visão crítica sobre a implantação da Base Nacional Comum Curricular em consonância com a reforma do Ensino Médio. **Debates em Educação**, [S. l.], Volume. 10, n.º 21, p. 47–70, Maceió. UFAL 2018.E-book (70p). Disponível em: <https://seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/5087>. Acesso em: 10 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e tecnológica. **Educação Profissional e Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio**. Documento base. 1ª ed. Brasília, 2007. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento\\_base.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf). Acesso em 19/09/2019

BRASIL Decreto Lei 13.415 disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html>. Acesso em 09/10/2019.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em 09/10/2019.

BRASIL. Congresso. Senado. Resolução 6 de 20 de setembro de 2012. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category\\_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192). Acesso em 11/10/2019.

CIAVATTA, M. A formação integrada à escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. **Revista Trabalho Necessário**. Rio de Janeiro, Volume. 3, n.º 3, 2005. E-book. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/download/61pdf>. Acesso em 01/02/2022.

CORDÃO, F. A.; de MORAES, F. **Educação profissional no Brasil: síntese histórica e perspectivas**. Volume 1, Editora Senac São Paulo. 2017.

COSTA, M. A. O notório saber e a precarização da formação docente para a educação profissional. **Revista Profissão Docente**, Uberaba, Volume.18, n.39, p.239-254, jul./dez.,2018.

COSTA, M. A.; COUTINHO, E. H. L. Educação Profissional e a Reforma do Ensino Médio: lei nº 13.415/2017. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, 43 Volume 4, 1633-1652. 2018

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Volume 14, Porto Alegre, Artmed, 2010.

CRESWELL, J. W. **Investigação Qualitativa e Projeto de Pesquisa: Escolhendo entre Cinco Abordagens**. Porto Alegre, Volume 3, Penso Editora, 2014.

COSTA, M. A. **Políticas de formação docente para a educação profissional: realidade ou utopia?** Curitiba, Volume 1, Appris Editora e Livraria Eireli-ME, 2016.

COSTA, L. P. et al. Educação de jovens e **Processos formativos em diferentes espaços educativos**, p. 39. Disponível em: <https://nacionalpesquisa.com.br/wp-content/uploads/2020/08/ebookprocessosformativos.pdf#page=40>. Acesso em 11/01/2022.

CARDOSO, J. L. S.; MONTEIRO, A. L. Professor bacharel na educação profissional e tecnológica: a busca por identidades e o trabalho docente. **Revista Margens Interdisciplinar**, Volume. 11, n. 16, p. 16-16, 2017.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre, Volume 2, Artmed, 2006.

FALCÃO, L. Q.; CUNHA, L. A. Ideologia, política e educação: a CBAI (1946/1962). **Revista Contemporânea de Educação**, v. 4, n. 7, p. 149-176, 2009. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1579/1427>. Acesso em: 29/06/2020.

FAVRETTO, J.; MORETTO, C. F. Os cursos superiores de tecnologia no contexto de expansão da educação superior no Brasil: a retomada da ênfase na educação profissional. **Educação & Sociedade**, 2013, 34.123: 407-424.

FILIPAKI, A. A., COSTA, C. R. F. **A transição entre o modelo tecnicista e o modelo humanista, consideradas práticas educativas em escola profissionalizante**. O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense, 2010. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Programa de Desenvolvimento Educacional, Curitiba: SEED – Pr., 2014. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1336>>. Acesso em: 10 fev. 2021.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Volume 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FLICK, U. **Introdução à metodologia de pesquisa: um guia para iniciantes**. Volume 1, Porto Alegre, Penso Editora, 2012.

FONSECA, C. V., & SANTOS, F. M. T. D. Formação docente para a educação profissional: estudo de casos múltiplos envolvendo professores do Instituto Federal do Rio Grande do Sul. **Tear: revista de educação, ciência e tecnologia**. Canoas, RS. Volume. 4, n. 2 21 p. 2015

FRANCO, M. A. D. R. S. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo, Volume 3, Cortez editora. 2012.

FRIGOTTO, G. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Volume 1, Cortez, p. 57-82, 2005.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da Escola Improdutiva**. São Paulo: Cortez, Volume 8, 1989.

GARIGLIO, J. Â., & BURNIER, S. Saberes da docência na educação profissional e tecnológica: um estudo sobre o olhar dos professores. **Educação em Revista**, 28 Volume 1, 211-236. 2012.

Belo Horizonte. E-book (182p). Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/edur/a/gfTrfDgf6yRSL9mtvk9t7GF/?>

Acesso em 05/12/2021

GIL, A. C., et al. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo, Volume 1, Atlas, 2002.

GAUTHIER, C. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Volume 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2013

GHEDIN, E. Tendências e dimensões da formação do professor na contemporaneidade. In: 4º Congresso Paranaense de Educação Física Escolar. Maringá, 2009. **Palestra**. E-book (162p).

Disponível em: [www.uel.br/eventos/conpef/conpef4/trabalhos/evandroghedinco](http://www.uel.br/eventos/conpef/conpef4/trabalhos/evandroghedinco)

Acesso em 05/12/2021

GRUTZMANN, T.P., Saberes docentes: um estudo a partir de Tardif e Borges. **Revista Temas em Educação (UFPB)**, 28(3). 2019 Campina Grande. E-book (182p). Disponível em:

<https://wp.ufpel.edu.br/thaisgrutzmann/files/2020/08/46972>

Acesso em 05/12/2021

GUEDES, I. A. C., & SANCHEZ, L. B. A formação docente para a educação profissional técnica e sua influência na atuação dos professores do Instituto Federal do Amapá–campus Macapá: um estudo de caso. 7, 238-252. 2017. Lages, **HOLOS**. E-book (205p). Disponível em: [www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/6093/0](http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/6093/0). Acesso em 05/12/2021

HENTGES, A.; DE MORAES, M. L. B.; MOREIRA, M. I. G. Protótipo para avaliação da pertinência dos produtos educacionais desenvolvidos nos mestrados profissionais. **Revista Thema**, 2017, 14.4: 3-6. Caxias, E-book (205p). Disponível em: [https://research.amanote.com/publication/A4z\\_0nMBKQvf0Bhiq3mf/](https://research.amanote.com/publication/A4z_0nMBKQvf0Bhiq3mf/). Acesso em 05/12/2021

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo, Volume 1, Cortez. 2000.

KRIPKA, R.; SCHELLER, M.; BONOTTO, D. L. Pesquisa Documental: considerações sobre conceitos e características na Pesquisa Qualitativa. **CIAIQ2015**, 2015, 2. Aracaju, E-book (205p). Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/280924900>. Acesso em 05/12/2021

KUENZER, A. Z. As mudanças no mundo do trabalho e a educação: novos desafios para a gestão. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org.). **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

KUENZER, A. Z., & GRABOWSKI, G. Educação Profissional: desafios para a construção de um projeto para os que vivem do trabalho. **Perspectiva**, 24(1), 297-318. Natal, 2006. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/5732>. Acesso em 26/05/2021

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. Volume 5. ed. São Paulo: EPU, 110p. 2015.

LEAL, L.; SANTOS, L. **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Volume 1, (772p), Ed. Autêntica, 2010. Disponível em: [https://www.academia.edu/26407924/Convergências\\_e\\_tensões...](https://www.academia.edu/26407924/Convergências_e_tensões...) Acesso em: 17/09/2020.

LEMME, P. **Educação democrática e progressista**. São Paulo, Volume 1, Ed. Pluma Ltda, 1961.

LIMA FILHO, D. L. Políticas Públicas para a educação profissional e EJA nos anos 2000: sentidos contraditórios da expansão e da redefinição institucional. In: MOURA, D, H (org) **Produção de conhecimento, políticas públicas e formação docente em educação profissional**. Campinas SP: Mercado Letras, 2013. p. 201-220.

LIMA, F. B. G.; SILVA, K. A. C. P. C. A concepção de formação de professores nos institutos federais: um estudo dos documentos oficiais. **Revista Faculdade de Educação**, Cuiabá, Volume. 20, ano 11, n.2, p.15-33. Jul, dez. 2013.

LIMA, M.; MERCÊS, T. Formação docente na educação profissional no contexto da pedagogia das competências. **Formação Docente**, Belo Horizonte, Volume 09, n. 17, p. 85-106, ago./dez. 2017.

MACHADO, L. R. D. S. **Formação de Professores para a Educação Profissional e Tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos**. Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica. 1ª ed. Brasília: MEC/INEP, 8, 67-82. 2008.

MACHADO, L. R. D. S. O desafio da formação dos professores para a EPT e PROEJA. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas: UNICAMPI, CEDES v, 32, n.116, p. 689- 704, jul.-set. 2011.

MACIEL, A. C. MARX e a politécnica ou: do princípio educativo ao princípio pedagógico. **Revista Exitus**, Santarém/PA, Volume. 8, Nº 2, p. 85 - 110, MAI/AGO 2018.

MANFREDI, S. M. **Educação profissional no Brasil: atores e cenários ao longo da história**. Volume 1, São Paulo, Paco Editorial. 2016.

MARCELO, C. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, Volume. 2, n. 3, p.

11-49, Belo Horizonte. AUTÊNTICA EDITORA. 2010. E-book (159p). Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acesso em 05/12/2021

MARIN, A. C., et al. **Cursos superiores tecnológicos no Brasil: o crescimento da modalidade de ensino superior nos últimos anos.** Humanidades & Inovação, Curitiba, Appris Editora e Livraria Eireli-ME, Volume.6, n.2, p. 120-135, 2019.

MARX, K. **O Capital: crítica da economia política.** Trad. Régis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo, Volume 1, Nova Cultural.1985.

MICHETTI, M. Entre a legitimação e a crítica: as disputas acerca da Base Nacional Comum Curricular. **Revista brasileira de ciências sociais**, 35. São Paulo ANPOCS. 2020. E-book (102p). Disponível em: <https://doi.org/10.1590/3510221/2020>. Acesso em 05/12/2021

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Campinas, Volume 1, Editora Vozes Ltda, 2015.

MOACYR, P. **A Instrução e o Império: 1823-1853.** São Paulo, Companhia Editora Nacional, v. 1 (Série Brasileira, v. 66)., 1936.

MOURA, D.H., A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, 1(1), pp.23-38. 2008. Natal, IFRN Disponível em: [www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/2863](http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/2863). Acesso em: 07/12/2021

MOURA, D. H. **Produção de conhecimento, políticas públicas e formação docente em educação profissional.** Campinas, SP, Volume 1, Mercado das Letras. 2013.

MOURA, D. H. **Trabalho e formação docente na educação profissional.** 2014 Disponível em: <https://memoria.ifrn.edu.br/bitstream/handle/1044/326/Trabalho%20e%20Formacao%20Docente%20-%20livro%20IFPR.pdf?sequence=1>. Acesso em: 07/10/2019.

NASCIMENTO, A. C. V. D., DAMASCENA, E. A., & MOURA, D. H. Formação de professores para a educação profissional: um debate sobre as ausências (de políticas públicas) e as exigências (do capital). **Colóquio Nacional–A produção do conhecimento em Educação Profissional, III.** 2015. Natal, IFRN E-book (102p). Disponível em: <https://memoria.ifrn.edu.br/bitstream/handle/1044/1252/FORMA>. Acesso em 05/12/2021

NÓVOA, A. **Vidas de professores.** Volume 1, Porto: Porto Editora, 2007.

OLIVEIRA, VS de and R. de F. SILVA. "Ser bacharel e professor: dilemas na formação de docentes para a educação profissional e ensino superior."2: 193-205. Lages, HOLOS. 2012 E-book (205p). Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/270409102>. Acesso em 05/12/2021

OLIVEIRA, M. R. N. S. Formação de professores para a educação profissional: concepções, contexto e categorias| Teaching education for vocational education: conceptions, context and categories. **Trabalho & Educação**, 26 Volume 2, 47-64. 2017. Acesso em: 07/01/2022

PENA, G. A. C. Prática docente na educação profissional e tecnológica: os conhecimentos que subsidiam os professores decursos técnicos. **Formação Docente–Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, Volume. 8, n. 15, p. 79-94. Belo Horizonte. AUTENTICA EDITORA. 2016. E-book (178p). Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acesso em 05/12/2021

PICHETH, S.F.; CASSANDRE, M. P.; THIOLENT, M. J. M. **Analisando a pesquisa-ação à luz dos princípios intervencionistas: um olhar comparativo**. 2016, s3-s13. Porto Alegre. EDUCAÇÃO EDITORA. 2016. E-book (178p). Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/313959981>. Acesso em 05/12/2021.

PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo. Cortez 2012.

PINA, L. D.; GAMA, C. N. Base Nacional Comum Curricular: algumas reflexões a partir da Pedagogia Histórico-crítica. **Nuances: estudos sobre Educação**, v. 31, n. esp. 1, p. 78-102, 2020. Rio de Janeiro. TRABALHO NECESSÁRIO. 2020. E-book (364p). Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/42813/0>. Acesso em 05/12/2021.

PACHECO, E. **Perspectivas da educação profissional técnica de nível médio. Proposta de diretrizes curriculares nacionais**. São Paulo, Volume 1: Moderna, 2012.

RAMOS, M. N. **História e política da educação profissional**,. Curitiba. IFPR. 2014. E-book (118p). Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/42813/0>. Acesso em 05/12/2021.

REHEM, C. M. **Perfil E Formação Do Professor de Educação Profissional Técnica**. Volume 1, São Paulo. Senac, 2009.

RODRIGUES, J. Celso Suckow da Fonseca e a sua “História do ensino industrial no Brasil”. **Revista brasileira de história da educação**, v. 2, n. 2 [4], p. 47-74, 2002. Universidade Estadual de Maringá - Maringá E-book:(350p). Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/277873215>. Acesso em: 10/05/2019

SANTOS, T. A. et al. **De bacharel a professor: a construção dos saberes pedagógicos na educação profissional**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste Paulista (Unoeste), Presidente Prudente (SP), 2016.

SANTOS, A. C. O.; LUZ, L. C. S. O; PONCIANO, R. R.. **Relação entre educação e trabalho formação e práticas educativas**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017. E-book:(350p). Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/340393710>. Acesso em: 10/06/2019

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação** v. 12 n. 34 jan./abr. P. 152-180, 2007. Rio de Janeiro. E-book:(350p). Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wBnPGNkvstzMTLYkmXdrkWP/?f...> Acesso em: 10/03/2020

SCHÖN, D. **Formar professores como profissionais reflexivos**. Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992, Volume 2: 77-91.

SINGER, P. **A formação da classe operária**. 12.ed. São Paulo: Atual; Campinas: Ed. Unicamp, 1988.

SILVA, F. T. Currículo e docência de bacharéis na educação superior privada: desafios da prática pedagógica. **RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. 4, p. 2189-2204, out./dez., 2019. UNESP. Araraquara. E-book:(603p). Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wBnPGNkvstzMTLYkmXdrkWP/?f...> Acesso em: 10/09/2021.

SILVA, M. et al. As relações entre trabalho e educação: fundamentos e concepções econômicas no estado capitalista. In: **II CONEDU-CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO**. Natal, 2015. IFRN E-book (102p). Disponível em: <https://memoria.ifrn.edu.br/handle/1044/413?show=full>. Acesso em 05/12/2021

SOUZA, F. D. C. S., & da SILVA R., I. Formação de professores para educação profissional no Brasil: percurso histórico e desafios contemporâneos. **Revista HISTEDBR On-line**, 17(2), 621-638. Campinas, 2017. E-book (187p). Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8644682> Acesso em 05/12/2021

SPESSATTO, M. B., & CARMINATI, C. J. Bacharéis docentes: a formação de professores não licenciados. **Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)**, (20). 2018. Jaen, 2017. E-book (187p). Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/326286872>. Acesso em: 05/12/2021

STRYHALSKI, P. M.; GESSER, V. Formação de professores da educação profissional e tecnológica: caracterização e dilemas. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v. 43, n. 2, 2017. São Paulo, 2017. E-book (207p). Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/342654102>. Acesso em: 05/12/2021

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. São Paulo, Editora Vozes Limitada, 2014.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e pesquisa**, v. 31, n. 3, p. 443-466, 2005. São Paulo, 2017. E-book (207p). Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/3DkbXnqBQyq5bV4TCL9NSH/?format=pdf>. Acesso em: 05/12/2021

TUMOLO, P. S. O trabalho na forma social do capital e o trabalho como princípio educativo: uma articulação possível? **Educação & Sociedade**, 26(90), 239-265. 2005 Campinas, E-book (265p). Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/CGxwcBD8DNnsn5s4vxMqqFt/?> Acesso

em:

05/12/2021

VIEIRA, A. M. D. P.; SOUZA JUNIOR, A. **A educação profissional no Brasil**. Interações, Santarém, Portugal, Volume 40, pp. 152-169, 2016.

ZEICHENER, K. M. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Educa. 1993.

## APÊNDICES

### APÊNDICE 1 - Autorização para pesquisa no CETAM.



**OFÍCIO Nº 0202/2020-GDP/CETAM**

Manaus, 20 de março de 2020.

A Sua Senhoria a Senhora  
**Dra. ANDRÉA PEREIRA MENDONÇA**  
Coordenadora do MPET/IFAN

Assunto: **Resposta ao Ofício nº 003 – Coordenação MPET/IFAM/CMC.**

Senhora Coordenadora,

Ao cumprimentá-la cordialmente, e em resposta ao Ofício nº 003 – Coordenação MPET/IFAM/CMC, **autorizo** o discente Antonio Acioli Lins, do Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico (MPET) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, a realizar a pesquisa de Formação de Professores no Ensino Tecnológico, por meio de entrevistas na Escola de Educação Profissional Padre Estélio Dálison com professores bachearéis dos cursos técnicos de Administração e de Logística.

Limitada ao exposto e certa de sua atenção, reitero sentimentos de elevado apreço.

  
**JOÉSIA MOREIRA JÚLIO PACHECO**  
Diretora-Presidente

Centro de  
**Educação Tecnológica  
do Amazonas**

Av. Pedro Teixeira, 2354 – Dom Pedro I  
Fone: (92) 2126-7444 / 7453 / 7472 / 7491  
Manaus-AM CEP:69040-000

ANA.PRES

## APÊNDICE 2 - Roteiro de questões. Entrevista semiestruturada

### Eixo: Perfil formativo

- 1) . Qual a sua formação? Como foi a escolha do seu curso de graduação? Quais expectativas você tinha em relação a esse curso?
- 2) . Quanto tempo têm de experiência na docência?
- 3) . Qual sua experiência fora da docência, no mercado de trabalho? Podes descrever, em termos de atividades realizadas/ funções que tinha ou têm, e tempo de serviço?

### Eixo: Docência

- 1) . Quais motivos o levaram a procurar a carreira docente?
- 2) . Que tipos de conhecimentos você considera que são base, ou são indispensáveis que professor tenha um bom desempenho?
- 3) . Como foi o início de sua carreira como docente? Onde buscou referências para dar suas aulas?
- 4) . Como se preparou para ser professor? Chegou a fazer algum curso, alguma formação?
- 5) . Quais os desafios que você enfrenta como professor, na sua atuação como docente?
- 6) . Quando vai iniciar um novo curso, como você o planeja? O que leva em consideração? Como organiza sua prática pedagógica, ou seja, como escolhe o material didático que vai usar, as estratégias de ensino que vai utilizar para ministrar o conteúdo?
- 7) . Quando você sente que seus alunos estão com dificuldades no aprendizado, como você, enquanto professor, procura minimizar essas dificuldades?
- 8) . Como é sua relação com seus alunos?
- 9) . O que representa a docência para você? Como você se vê no papel de professor?

### Eixo: Educação profissional

- 10) Como você vê/ percebe a questão do trabalho nas suas aulas? O que representa, para você,

como professor (a), formar para o trabalho?

11) . Muitos autores, teóricos, discutem a especificidade de atuar na educação profissional, incluindo temas como formação integral e politecnia. Você! Já ouviu falar nesses temas? Se sim, o que ouviu? Pode me falar?

12) . Você considera que ensinar/ atuar como docente na educação profissional é semelhante a atuar no ensino regular? Pode me explicar?

**Eixo: saberes pedagógicos**

1) . Como você aprendeu a dar aulas? Como aprendeu as metodologias, técnicas usadas em sala de aula? Quais referências usou ou usa para isso?

2) . Na sua atividade como docente, você precisa fazer planejamentos, planos de ensino? Considerando que o (a) senhor (a) é bacharel, como você aprendeu esses termos, aprendeu a desenvolver esses documentos?

3) . Você tem o hábito de estudar, ou procurar ler, ver vídeos, sobre temas e conceitos relativos à pedagogia, como aprendizagem, tipos de metodologias, didática? Me fale um pouco sobre isso

### APÊNDICE 3: Questionário de avaliação do produto educacional

Avaliação do produto educacional: “Construindo saberes para a atuação docente na educação profissional”

Caro colega,

Através da realização da pesquisa intitulada “Profissionais que se tornam professores na Educação Profissional: conhecendo seus saberes e suas práticas”, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino Tecnológico- IFAM, foi possível construirmos esse produto educacional, representado por um Material Pedagógico de Apoio ao Profissional que atua nos diversos cursos da Educação Profissional.

Pedimos a gentileza de avaliá-lo, a fim de aprimorarmos nosso material e contribuirmos de forma mais efetiva com os profissionais que se tornam professores, mas que não passaram por uma formação pedagógica. Não há respostas certas ou erradas, pois estamos interessados em sua opinião. Por isso, em cada questão de múltipla escolha, há a opção "outros", para que você possa inserir seus comentários caso julgue pertinente.

A avaliação deste produto é também parte da pesquisa que lhe deu origem.

Agradecemos sua colaboração nesta etapa!

\*Obrigatório

1. Quanto ao título do produto " Construindo saberes para a atuação docente na educação profissional ", você o considera: \*

- Adequado ao que se propõem
- Razoavelmente adequado ao que propõem
- Inadequado ao que se propõem
- Outro:

2. O produto educacional deixa claro quais são seus objetivos e o público a que se destina? \*

- a) Sim
- b) Não
- c) Em partes
- Outro:

3. O produto apresenta argumentos claros que justificam sua elaboração/ aplicação, de forma que contextualiza a sua idealização? \*

Sim             Não         Em partes         Outro:

4. As bases teóricas (conceitos da Educação Profissional, formação de professores para a EPTNM e os saberes da docência) que norteiam a construção do produto estão coerentes com as justificativas usadas para a sua criação? \*

a) Sim            b) Não            c) Em partes

Outro:

5. Há elementos, no produto, que demonstram que sua utilização oferece possibilidades efetivas de contribuição para o exercício profissional/ prática do docente? \*

a) Sim

b) Não

c) Em partes

Outro:

6. Qual a sua opinião sobre a organização/ estrutura do produto (sequência das seções, organização do material)? \*

7. As definições, conceitos relativos à Educação Profissional e aos Conhecimentos Pedagógicos, além das indicações de leituras, vídeos, são expressos de forma clara? \*

a) Sim

b) Não

c) Em partes

Outro:

8. Queremos ouvi-lo! Fique à vontade, nesse espaço, para fazer suas sugestões, questionamentos, críticas...suas contribuições são muito bem-vindas!

## ANEXO 1: Roteiro de aprendizagem (curso)

### Descrição

Vimos que o termo “Educação profissional” compreende uma diversidade de cursos, em diferentes formatos e níveis. A educação profissional técnica de nível médio, por exemplo, é oferecida por meio de cursos de qualificação profissional, nível médio integrado ao técnico, dentre outros.

Enquanto campo de pesquisa, a discussão da educação profissional apoia-se em pressupostos e conceitos básicos, como formação integral e politecnia. Esses conceitos, segundo os pesquisadores desse campo, são fundamentais para que a formação do estudante seja emancipadora e que possibilite sua inserção social de forma efetiva.

Assim, com base no que foi discutido no curso e no material pedagógico que lhe foi entregue, pretendemos que ao final desse roteiro você seja capaz de:

*Compreender os conceitos básicos que fundamentam a educação profissional, verificando as possibilidades de suas articulações com a prática do professor.*

Agora, com base no que foi discutido e observado nos vídeos apresentados, responda aos questionamentos abaixo:

1. Afirma-se, na literatura, que o trabalho, na sociedade capitalista, acaba sendo degradado, convertendo-se em meio de subsistência, o que leva, muitas vezes, à superexploração do trabalhador. De acordo com suas experiências profissionais, você concorda com essa afirmação? Justifique sua resposta.
2. Quais estratégias você, como professor da educação profissional, acredita serem possíveis para possibilitar uma formação que não fique restrita as regras do mercado de trabalho, mas que possibilite ao estudante tomar consciência de si no mundo do trabalho, como forma de realização de seu ser?
3. A atividade de pesquisa está diretamente relacionada ao ensino e, sendo tratada como princípio pedagógico, permite a formação de sujeitos autônomos, que possam compreender-se na sociedade e no mundo. Compromisso ético com a produção de conhecimentos, saberes, bens e serviços que objetivem melhorar as condições da vida coletiva, sem se direcionar somente à produção de bens de consumo para fortalecer o mercado.

## ANEXO 2: Questionário de avaliação do curso

### Construindo saberes para a atuação docente na educação profissional

Caro colega,

Como sabemos, esse curso faz parte de uma pesquisa de mestrado em Ensino Tecnológico. Nele objetivamos subsidiar a construção de novos conhecimentos (ou saberes) relativos à educação profissional e aos conhecimentos pedagógicos de professores não licenciados que atuam na educação profissional técnica de nível médio.

Pedimos a gentileza de avaliá-lo respondendo aos questionamentos abaixo, a fim de aprimorarmos nosso material e contribuirmos de forma mais efetiva com os profissionais que se tornam professores, mas que não passaram por uma formação pedagógica. Não há respostas certas ou erradas, pois estamos interessados em sua opinião. Por isso, em cada questão de múltipla escolha, há a opção "outros", para que você possa inserir seus comentários caso julgue pertinente.

A avaliação deste curso é também parte da pesquisa que lhe deu origem.

Agradecemos sua colaboração nesta etapa!

1. Com relação ao conteúdo abordado no curso (bases teóricas da educação profissional/ conhecimentos pedagógicos dos professores), você considera:

- Muito pertinentes e articulados à minha prática como professor
- Razoavelmente pertinentes e articulados à minha prática como professor
- Inapropriados à minha prática como professor
- Outro: \_\_\_\_\_

2. Quanto à organização do curso (conteúdos abordados, distribuição do tempo disponível para discussões), você considera:

- a) Adequado
- b) Razoavelmente adequado
- c) Inadequado
- d) Outros: \_\_\_\_\_

3. Quanto à metodologia utilizada, incluindo-se aqui recursos didáticos, como slides, vídeos, material complementar, você considera como:

Bons

Razoáveis

Ruins

Outros: \_\_\_\_\_

Queremos ouvi-lo! Fique à vontade, nesse espaço, para fazer suas sugestões, questionamentos, críticas...suas contribuições são muito bem vindas!