



OLHARES

REVISTA DO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - UNIFESP

**PROFESSORES NÃO LICENCIADOS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL:
seus saberes, suas práticas**

PROFESORES NO LICENCIADOS EN EDUCACIÓN PROFESIONAL:
su conocimiento, sus practicas

NON-LICENSED TEACHERS IN PROFESSIONAL EDUCATION:
their knowledge, their practices

Antonio Acioli Blanco Lins
PPGET- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia-Amazonas. IFAM
antoniolins252@gmail.com

Cinara Calvi Anic
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. Amazonas. IFAM.
cinara.anic@ifam.edu.br

Resumo: A educação profissional (EP) no Brasil surgiu oficialmente no século XX e, desde seu surgimento, os professores dessa modalidade de ensino exibem um perfil bastante diverso, como consequência da ausência de políticas concretas que considerem as especificidades da EP. Este estudo é parte de uma pesquisa em desenvolvimento que objetiva analisar os saberes da docência que se manifestam com mais evidência na prática docente de professores não licenciados da EP. A pesquisa pautou-se nas bases teóricas da EP e na temática dos saberes da docência, referendados por Kuenzer (2006), Moura (2008), Machado (2011), Pena (2016), Tardif (2014), Pimenta (2012), dentre outros. O percurso metodológico norteou-se na abordagem qualitativa, sendo realizadas 7 entrevistas semiestruturadas com bacharéis e tecnólogos docentes da EP. A análise dos dados foi realizada seguindo os pressupostos de Creswell (2014) para a análise em espiral. Os resultados revelaram que os participantes da pesquisa mobilizam especialmente os saberes da experiência, por meio de memórias de antigos mestres e troca com os pares. Também valorizam os saberes da formação profissional, haja vista a necessidade de formar alguém que atenda as demandas do mercado de trabalho. Pouca referência foi conferida aos conhecimentos pedagógicos, tampouco aos saberes curriculares próprios da EP. Conclui-se que as considerações feitas pelos entrevistados reforçam a falta de políticas efetivas para a formação dos professores da EP o que, futuramente, pode ser reforçado pelas recentes legislações que permitem o notório saber e a comprovação de competências para atuar como docente, desconsiderando-se a formação integral do sujeito.

Palavras-chave: Educação profissional. Formação dos profissionais da educação. Docência.



Resumen: La educación profesional en Brasil surgió oficialmente en el siglo XX y, desde entonces, los profesores de esta método de enseñanza exhiben un perfil diverso, como consecuencia de la falta de políticas que consideren las especificidades de la formación. Este estudio es parte de una investigación que tiene como objetivo analizar los conocimientos de la enseñanza que son más evidentes en la práctica docente de los profesores no licenciados. La investigación se basó en los teóricos referenciado por Kuenzer (2006), Moura (2008), Machado (2011), Pena (2016), Tardif (2014), Pimenta (2012), entre otros. La ruta metodológica se guió por el enfoque cualitativo, celebrado 7 entrevistas semiestructuradas a profesores de licenciatura y tecnólogo. El análisis de los datos se realizó siguiendo los supuestos de Creswell (2014) en espiral. Los resultados revelaron que los participantes en la investigación movilizan especialmente el conocimiento de la experiencia, a través de los recuerdos de los antiguos maestros y del intercambio con los compañeros. También valoran el conocimiento de la formación profesional, para formar a alguien que responda a las demandas del mercado laboral. Poca referencia a los conocimientos pedagógicos, ni a los conocimientos curriculares específicos de la formación. Concluimos que las consideraciones realizadas por los entrevistados refuerzan la falta de políticas efectivas para la formación de los profesores de formación profesional, lo que, en el futuro, puede verse reforzado por la reciente legislación que permite un conocimiento notorio y una prueba de competencias para actuar como profesor, prescindiendo de la formación integral de la asignatura.

Palabras clave: Educación profesional; Formación; Enseñanza.

Abstract: Professional education in Brazil officially emerged in the 20th century and, since its emergence, the teachers of this kind of education exhibit a very adverse profile, as a consequence of the absence of concrete policies that consider the specificities of Professional Education. This study is part of an ongoing research project that aims to analyze the knowledge of teaching in the teaching practice of non-licensed teachers of Professional Education. The research was based on the theoretical foundations of Professional Education and on the theme of teaching knowledge, referenced by Kuenzer (2006), Moura (2008), Machado (2011), Pena (2016), Tardif (2014), Pimenta (2012), among others. The methodological path was guided by the qualitative approach, and 7 semi-structured interviews were carried out with bachelors and technologist teachers of Professional Education. Data analysis was performed following Creswell's (2014) assumptions for spiral analysis. The results revealed that the research participants mobilize especially the knowledge of experience, through memories of former masters and exchange with peers. They also value the knowledge of professional training, given the need to train someone who meets the demands of the labor market. Little reference was made to pedagogical knowledge, nor to curricular knowledge specific to Professional Education. We conclude that the considerations made by the interviewees reinforce the lack of effective policies for the training of Professional Education teachers, which, in the future, may be reinforced by recent legislation that allows for notorious knowledge and proof of competence to act as a teacher, disregarding the integral training of the applicant.

Keywords: Professional education. Training. Teaching

Introdução

O estudo aqui apresentado é um recorte de uma pesquisa em andamento, nível mestrado, desenvolvida na cidade de Manaus-AM junto ao Programa de Pós-Graduação em Ensino Tecnológico-PPGET do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas-IFAM. A pesquisa investiga a constituição da docência de professores não licenciados que atuam na educação profissional (EP). Particularmente neste artigo objetivamos analisar os saberes (TARDIF, 2014) que se manifestam com mais evidência na prática



docente de profissionais não licenciados que atuam nessa modalidade de Ensino, tendo em vista que não passaram por uma formação pedagógica.

A educação profissional no Brasil surgiu seguindo a dualidade ricos x pobres que se estabeleceu na sociedade, ou seja, para os proprietários de bens destinava-se o ensino de atividades intelectuais, enquanto os não proprietários ficavam com os trabalhos braçais (SAVIANI, 2007).

No contexto da formação de professores para a atuação na EP, a história nos mostra que, muitas vezes, essas formações são meras improvisações, haja vista a falta de formação institucionalizada. Exigia-se, para os educadores profissionais, alguma formação, cursos específicos ou cursos emergenciais.

Concordamos com Garcia (1995), de que a formação é 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. Nesse processo, segundo Tardif (2014), Pimenta (2012) e outros, o professor mobiliza uma pluralidade de saberes, advindos e construídos em diversas fontes, seja na sua experiência na vida escolar enquanto aluno, nas instituições formativas, no contexto social, dentre outros.

Nesta pesquisa, de natureza qualitativa, objetivamos analisar os saberes preponderantes na prática docente de profissionais não licenciados que se tornam professores no contexto da EP. Para tanto, foram entrevistados 7 professores que atuam nessa modalidade de ensino em cursos de qualificação profissional ou na educação profissional técnica de nível médio em uma instituição pública de Manaus-AM.

As entrevistas foram transcritas e analisadas, seguindo os pressupostos de Creswell (2014) para a análise em espiral. Por meio das análises foi possível constatar que esses professores valorizam o saber da formação profissional uma vez que, como professores, ou “instrutores” nas suas palavras, devem transmitir os conteúdos necessários para que os alunos consigam se inserir no mercado de trabalho. Além disso, também verificamos a pouca relevância atribuída aos saberes pedagógicos, sendo este construído por meio dos programas de capacitação oferecidos pela instituição e em atividades como busca de material didático na internet. Também destacaram as referências evocadas na sua atuação como docente, advindas de exemplos de antigos mestres e das trocas com os pares,



especialmente àqueles que atuam na área específica, haja vista contribuírem para sua atualização como docente.

O artigo está organizado em três partes, iniciando com um breve resgate histórico da educação profissional no Brasil, especialmente no que tange à formação de professores. Em seguida, são discutidos os saberes da docência mobilizados pelos professores na sua prática, os quais constituem referência teórica para nosso estudo. Apresentamos o percurso metodológico da pesquisa, pautado na abordagem qualitativa e, finalmente, são discutidos os resultados evidenciados nas análises e as considerações finais.

Esperamos, com essa pesquisa, contribuímos para o debate acerca da especificidade da formação docente para a atuação na EP.

Educação Profissional no Brasil e Formação de Professores: uma história de ações pontuais e falta de propostas formativas efetivas

Desde a criação das Escolas de Aprendizes e Artífices, em 1909, já se observava no Brasil a inserção do trabalho nas instituições educacionais. Como bem ressalta Frigotto (2005), o trabalho e as relações sociais de produção, ainda que tenham se transformado na história, apresentam-se vinculados a lógica do mercado e ao capitalismo, com suas contradições e conflitos, situação que, de acordo com Kuenzer (2006) traz muitos prejuízos à formação do indivíduo, uma vez que a escola se descaracteriza de sua função formadora, haja vista se organizar para acompanhar as mudanças ocorridas nos modos de produção e funcionamento do setor produtivo.

A formação do trabalhador iniciou, no Brasil, no período da colonização, sendo os primeiros aprendizes de ofícios os índios e os escravos (VIEIRA; SOUZA JR., 2016). A partir de 1930, o advento da industrialização no país traz consigo a necessidade de uma nova proposta de educação já que, com a indústria, urge a demanda por uma mão de obra capaz de atender a esse novo contexto, promovendo a relevância da formação profissional, passando-se da aprendizagem do ofício para a do domínio das técnicas, assim como a adaptação do trabalhador às máquinas. 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 abastadas.

Com relação à formação de professores para a atuação na EP, a primeira iniciativa observada no Brasil ocorreu em 1917, com a criação da Escola Normal de Artes e Ofícios Veneslau Brás. Essa Escola tinha como objetivo formar mestres para as escolas profissionais,



assim como professoras de trabalhos manuais para as escolas primárias (MACHADO, 2011). Porém, Souza e Rodrigues (2017), lembram as considerações de Fonseca (1961) para questionar a real função dessas escolas, uma vez que elas 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.

Em 1942, 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; MORAES, 2017); destaca-se a lei nº4.073/42, que instituiu a Lei Orgânica do Ensino Industrial, a qual 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). Nesse período ainda se presencia a criação do Senac e Senai, em um contexto marcado pelo crescimento das atividades comerciais e necessidade de formar profissionais qualificados que atendessem o mercado em expansão. Kuenzer (2002) lembra que a dualidade estrutural da educação é intensificada com a emergência do modelo taylorista/fordista de produção, onde a concepção de qualificação profissional limita-se a um processo individual de aprendizagem de forma linear e fragmentada.

Em 13 de fevereiro de 1946, por meio de um acordo de cooperação com os Estados Unidos por intermédio do 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 da adoção de métodos pedagógicos desenvolvidos naquele país. (SOUZA; RODRIGUES, 2017).

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases nº 4024 de 1961, segundo Damascena, Nascimento e Moura (2015), foram separados os locais destinados à formação de professores para o Ensino Médio e Ensino Técnico, legitimando essa dualidade no tratamento diferenciado a esses cursos, como se não pertencessem ao mesmo nível de ensino.

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 do profissional técnico 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 nº 9394/96 (BRASIL, 1996), ocorreram novas mudanças na formação de professores, a qual deverá ocorrer em nível superior em universidades, institutos superiores de educação, faculdades integradas e centros universitários. Ainda na LDB, a educação profissional é tratada em um capítulo à parte, não se articulando nem à educação básica 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. Machado (2011) ainda lembra que, na LDB de 1996, não foi incorporada a opção do Esquema II na formação docente, mas manteve-se a prerrogativa dos diplomados em nível superior, sem licenciatura e interessados em atuar na educação básica, de cursarem programas de formação pedagógica.

Ainda na década de 1990 foi publicado o Decreto nº 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 a 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 EP se expandiu no país durante o governo do então presidente Lula. Em 2005, foi promulgada a lei nº. 11.195/05, a qual deu início à essa expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Junto à 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 exhibe também grande diversidade em vários itens, e não apenas na formação pedagógica. Há diferenças relativas ao campo científico, aos espaços institucionais de atuação, as condições de trabalho e ao sentido que tem a docência para cada professor.

Em 2016, foi criada a Medida Provisória nº 746/2016, a qual precedeu a lei nº 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 não obrigatoriedade da formação em cursos de licenciaturas para a docência na EP. 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). Entendemos, como Costa (2018) que, sendo esta Lei 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.

A Resolução nº1 de janeiro de 2021 (BRASIL, 2021), que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica, ratifica a possibilidade de reconhecimento do notório saber, com reconhecimento total ou parcial dos saberes profissionais de docentes a partir da certificação por competências, sendo considerada equivalente à licenciatura. Ou seja, 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 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 ao referido documento, criticando a possibilidade do notório saber ao defender uma formação meramente técnica. Critica-se ainda a utilização de expressões e conceitos do referencial crítico da EP, como trabalho como princípio educativo, formação humana integral, integração entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura como eixos estruturantes da formação humana, juntamente com expressões próprias do neoliberalismo, como competências socioemocionais, empregabilidade, dentre outros, confundindo o leitor menos familiarizado com tais termos e, com isso, dificultando sua interpretação.

Isto posto, compreendemos que a formação de professores para a educação profissional técnica (EPT) não deve se restringir ao domínio da técnica, isto é, não basta ao docente ter o domínio do conhecimento específico. 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.

A formação de professores para a EPT 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 EP, 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 conteúdos para um contexto de diferentes necessidades e experiências dos sujeitos, dando lugar a processos contínuos de aprendizagens.

Entendemos, portanto, 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 EPT, que “instrumentalize” o professor com técnicas de ensino variadas e nomeadas como conhecimentos pedagógicos.

Diante dessas especificidades entendemos que, dentre as tendências de formação de professores (saberes docentes, professor pesquisador, professor reflexivo e competências) (GHEDIN, 2009), é preponderante compreendermos os saberes da docência mobilizados pelos professores não licenciados no contexto da EPT.

Saberes da docência

A temática dos saberes da docência surge em amplitude internacional nos anos de 1980 e 1990, com as pesquisas de autores como Shulman, Gauthier, Tardif, dentre outros.

Em 2001, Borges (2001) já constatava a diversidade de tipologias e classificações acerca dos saberes da docência, evidenciando a expansão deste campo de pesquisa. Nesse estudo, Borges (2001) descreve que Lee Shulman sintetizou um programa de pesquisa que agrega três tipos de conhecimentos dos professores: da matéria ensinada, do conhecimento pedagógico da matéria, e o conhecimento curricular.

Outro autor referência em relação à temática dos saberes da docência é Gauthier (2013), que entende a docência como um ofício feito de saberes, classificando-os da seguinte forma: a) Saberes Disciplinares, construídos nas diversas áreas da ciência e desenvolvidos por pesquisadores; b) Saber Curricular, referente à organização dos conteúdos, aos conhecimentos que o professor deve ter acerca do ambiente escolar onde está inserido; c) Saber da Tradição Pedagógica, onde o professor traz alguns modelos e representações que são reproduzidas há muito tempo como, por exemplo, quando uma turma com diversos alunos é regida por um professor que apenas repassa conteúdos a serem ensinados; d)



Saber Experiencial, como um saber singular e privado, e e) Saber da Ação Pedagógica, onde se demonstra, por meio de pesquisas, de sistematização, as ações pedagógicas dos professores.

O canadense Maurice Tardif se tornou conhecido no Brasil especialmente na década de 1990. Tardif (2014) afirma que os saberes dos professores se constroem e provém de fontes variadas, incluindo aquelas externas ao seu ofício, como a família e o ambiente em que vivemos. Tardif (2014) propõe a seguinte classificação para os saberes: a) Saberes da Formação Profissional, isto é, os saberes da formação inicial e/ou continuada, relativos à dimensão procedimental e atitudinal; b) Saberes Disciplinares, que são os saberes que conhecemos como as disciplinas curriculares ensinadas nas universidades, das quais os professores se apropriam para ensiná-los.; c) Saberes Curriculares, que correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos organizados sob a forma de programas escolares, os quais os professores devem assimilar para ensiná-los; d) Saberes Experienciais, ou seja, 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 ganha lugar de destaque, sendo os únicos construídos pelos professores enquanto classe profissional.

No Brasil, Selma Pimenta destaca-se pelas discussões acerca dos 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. 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 seu estudo a autora também discorre sobre a necessidade de ressignificar os processos de formação docente “a partir da reconsideração dos saberes necessários à docência, colocando a prática pedagógica e docente escolar como objeto de análise” (PIMENTA, 2012, p.17).

No contexto da EP, Jarbas Barato discute ainda o saber técnico, haja vista existir “[...] uma tradição de ensino técnico que segue caminhos não escolares e valoriza a ‘prática’. A meu ver, tal tradição vê a técnica enquanto saber.” (BARATO, 2017, p. 54).

Barato (2017), quando considera a técnica uma forma de saber que, por isso, exige um tratamento específico, nos remete a pensar no docente da EP como sujeito que desenvolve outros saberes além dos citados acima, ou seja, o saber técnico. Por isso, ao pesquisarem os saberes da docência na EP, Gariglio e Burnier (2014) ressaltam que o desafio



para a profissionalização desses professores representa uma motivação para investigar os saberes próprios do ensino, sendo pertinente a produção de estudos que consigam revelar as singularidades do contexto profissional onde esses professores atuam.

Feita essa breve discussão acerca dos saberes da docência, passamos a descrição dos procedimentos metodológicos de nossa pesquisa.

Procedimentos metodológicos

Para respondermos aos objetivos da pesquisa, pautamo-nos nos pressupostos da pesquisa qualitativa onde, nessa abordagem, busca-se compreender o significado que os indivíduos conferem a um problema social (CRESWELL, 2014).

A pesquisa foi desenvolvida no âmbito de uma instituição pública que oferta cursos na modalidade técnico nível médio e de qualificação profissional, dentre outros. Diante do contexto da pandemia da covid 19 e da suspensão das atividades presenciais, os sujeitos da pesquisa foram selecionados com base nas indicações advindas da coordenadora pedagógica da instituição, obedecendo-se aos seguintes critérios: não ser licenciado e ter o maior tempo de atuação como professor na educação profissional técnica em nível médio.

Após a seleção dos colaboradores da pesquisa, realizamos entrevistas semiestruturadas as quais, segundo Flick (2012), correspondem a um tipo de entrevista realizada com um roteiro de questões que são do interesse do pesquisador e da pesquisa. Porém, o pesquisador tem liberdade para inserir novas questões no decorrer da entrevista, caso julgue necessário. O roteiro de entrevista foi organizado em 3 eixos, sendo eles: perfil biográfico, docência e educação profissional. O eixo “perfil biográfico” incluiu questões relativas à formação inicial e continuada dos participantes, bem como tempo de exercício na docência e experiências vivenciadas na sua área de formação.

O eixo “docência” incluiu questões referentes a inserção na docência, as dificuldades enfrentadas, as referências que o ajudaram a se constituir como docente, o planejamento e as práticas pedagógicas desenvolvidas.

O eixo “educação profissional” diz respeito aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos que fundamentam essa modalidade de ensino.

Foram realizadas 7 entrevistas de forma virtual, por meio do *Zoom Meet*, em dias e horários acordados entre o pesquisador e os professores, contactados inicialmente via *whatsapp*. Após a realização das entrevistas foi realizada a sua transcrição para posterior análise.



Seguimos as orientações de Minayo (2015) na condução das entrevistas, as quais se seguem: 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. Para manter o anonimato dos participantes, estes foram aqui designados por P1 (professor 1), P2 (professor 2), e assim sucessivamente.

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. Concomitante à etapa de organização, foram feitas leituras repetidas das transcrições, observando-se as regularidades e irregularidades nas falas dos participantes da pesquisa. Nesse processo são anotados lembretes, ideias ou conceitos-chave que possam auxiliar o leitor. Seguindo essas etapas foi possível estabelecermos alguns códigos, os quais deram origem às categorias de análise (Quadro 1), 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 e o recorte apresentado, criamos, para esta análise, as seguintes categorias: “Docência e Educação profissional” (Quadro 1), as quais incluem as subcategorias descritas abaixo:

Quadro 1. Categorias e subcategorias de análise advindas da análise da transcrição das entrevistas.

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

Fonte: Elaboração própria.

Além dessas categorias foi possível, por meio das análises das transcrições, construirmos o perfil biográfico dos participantes da pesquisa, ou seja, conhecermos as informações relativas à sua formação inicial e continuada, assim como relatos de suas experiências profissionais na docência e na área de formação específica.

Com a categorização, iniciamos as interpretações e discussões sobre os resultados encontrados.



Resultados e Discussões

Diante das análises das entrevistas, especialmente as questões relativas ao primeiro eixo de questões (Perfil Biográfico), traçamos um perfil dos participantes da pesquisa (Tabela 1), tendo por referência sua formação inicial e tempo de exercício profissional na docência. Este procedimento mostrou-se importante por nos fornecer informações sobre a formação inicial e continuada dos participantes, bem como sobre algumas experiências vividas por eles na sua área específica.

Tabela 1. 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: Elaboração própria.

Verificamos, na Tabela 1, que 4 dos 7 participantes da pesquisa são bacharéis, enquanto 3 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 serão 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 ressignificados 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, parte pedagógica não tenho esse hábito (de pesquisar estudos desenvolvidos, novos conhecimentos). Tenho 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 *instagram*, *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)

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 aprendi a desenvolver essa parte (pedagógica)...posso lhe dizer que 100%, na prática, na formação pedagógica recebida aqui (onde atua) (P4, 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 EPT 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 desses 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, enfatizando 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 também conversando com os alunos, vendo o que eles precisam. (P3, 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 EPT, 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.



A Resolução nº1, 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 6º, ao discorrer sobre a necessidade do

Desenvolvimento permanente tanto do conhecimento dos conceitos, premissas e conteúdos 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 saiam 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)

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)

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 minorasse as interferências subjetivas que, supostamente, prejudicassem 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 EPT 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 qual 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, como 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 o 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 culpabilizar ou desmerecer os professores da EPT por ideias ou considerações distorcidas (considerando-se o que preconiza a literatura) sobre a docência, ou o que representa a docência na EPT, 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 EPT, 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.



Considerações finais

A educação profissional no Brasil seguiu a dualidade social entre ricos e pobres, onde estes últimos ficaram responsáveis pelo trabalho braçal, atendendo às demandas que se apresentavam conforme as mudanças que a sociedade vinha experimentando. No decorrer de sua história, o que se observa é a falta de políticas públicas concretas que considerem as particularidades dessa modalidade de ensino e a formação dos profissionais que ali atuarão, o que pode ser exemplificado com a permissão legal de profissionais com notório saber atuarem como docentes na EP e terem reconhecimento total ou parcial de seus saberes profissionais mediante a certificação de competência, considerada equivalente a licenciatura.

Por isso, o que temos hoje é um cenário que reforça aquilo que já foi constatado na história, ou seja, a formação direcionada a um sujeito competente, que saiba executar a função que as demandas do capital lhe impõem em detrimento de uma formação integral, que possa oportunizar a esse sujeito uma atuação crítica, cidadã, ética e concernente com o que nos mostram as pesquisas e publicações recentes sobre a EP.

Nessa pesquisa entrevistamos 7 profissionais não licenciados que atuam na EP para identificar os saberes que norteiam suas práticas na docência. Verificamos, em seus relatos, que as trocas com os pares, os modelos de antigos professores, enfim, os saberes experienciais, assim como os saberes da formação profissional, as experiências que trazem da atuação na área de sua formação constituem as principais referências para seu fazer docente. Quanto aos conhecimentos pedagógicos, estes são construídos, por vezes, em cursos de capacitação, sendo também buscados na leitura de artigos, sites e vídeos da internet. Nenhum dos participantes da pesquisa relatou já ter lido sobre ou ter tido contato com os saberes curriculares relativos a EP.

Em vista do exposto e diante da diversidade de perfis de professores que atuam na EP, esperamos que nossa pesquisa possa oportunizar novas reflexões e discussões acerca da necessidade iminente de propostas formativas para esta modalidade de ensino que considerem seu contexto, sua especificidade e, especialmente, que promovam as mudanças didáticas e pedagógicas necessárias, e que estejam sintonizadas com a configuração social, política, cultural e econômica do país, favorecendo a construção da identidade profissional dos professores da EPT e colaborando com seu desenvolvimento profissional docente.



Referências

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. Formação de professores para a Educação Profissional e tecnológica e a necessária atitude docente integradora. In: DALBEN, Angela Imaculada Loureiro de Freitas. et al (Org.). **Coleção Didática e Prática de Ensino: Convergências e Tensões no Campo da Formação e do Trabalho Docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

BARATO, Jarbas Novelino. Em busca de uma didática para o saber técnico. **Boletim técnico do Senac**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 47-55, 2017.

BOLZAN, Doris Pires Vargas; ISAIA, Maria Silvia de Aguiar. Aprendizagem docente na educação superior: construções e tessituras da professoralidade. **Educação** Porto Alegre, ano XXIX, n. 3, v.60, p. 489 – 501, Set./Dez. 2006.

BORGES, Cecília. Saberes docentes: diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XXII, n.74, Abril, p. 59-76, 2001.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei n. 9.394/1996**, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996.

BRASIL, Ministério da Educação. **Resolução nº 1**, de 27 de outubro de 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). Brasília, DF, 2020.

BRASIL, Ministério da Educação. **Resolução nº1**, de 05 de janeiro de 2021. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Ministério da Educação. Brasília, DF, 2021.

CORDÃO, Francisco Aparecido; MORAES, Francisco. **Educação profissional no Brasil: síntese histórica e perspectivas**. Editora Senac: São Paulo. 2017

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

COSTA, Maria Adélia Costa; COUTINHO, Eduardo Henrique Lacerda. Educação Profissional e a Reforma do Ensino Médio: lei nº 13.415/2017. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.43, n.4, p. 1633-1652. 2018.

DAMASCENA, Edilza Alves; NASCIMENTO, Ana Carolina Veras; MOURA, Dante Henrique. Formação de professores para a educação profissional: um debate sobre as ausências (de políticas públicas) e as exigências (do capital). In: COLÓQUIO NACIONAL—A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL. (O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO 2014-2020) 2015 Natal. **Anais**. Natal: IFRN, 2015. P. 1-10

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



FAVRETTO, Juliana; MORETTO, Cleide Fatima. Os cursos superiores de tecnologia no contexto de expansão da educação superior no Brasil: a retomada da ênfase na educação profissional. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.34, n. 123, p. 407-424., 2013.

FILIPAKI, Alceu Antonio, COSTA, César Renato Ferreira. 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, Uwe. **Introdução à metodologia de pesquisa: um guia para iniciantes**. Porto Alegre: Penso Editora, 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e trabalho: bases para debater a educação profissional emancipadora. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 19, n. 1, p. 71-87, 2001.

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

GARCIA, Carlos Marcelo. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor In: Nóvoa, Antonio. (Org.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

GARIGLIO, José Ângelo; BURNIER, Suzana. L. Os professores da educação profissional: saberes e práticas. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, v. 44, n. 154, p. 934-959, 2014.

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

JUNGES, Kelen dos Santos; BEHRENS, Marilda Aparecida. Prática docente no Ensino Superior: a formação pedagógica como mobilizadora de mudança. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 33, n. 1, 285-317, jan./abr. 2015.

KUENZER, Acácia Zeneida. 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.

LIMA, Fernand Bartoly Gonçalves; SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro. A concepção de formação de professores nos institutos federais: um estudo dos documentos oficiais. **Revista Faculdade de Educação**, Cuiabá, v. 20, ano 11, n.2, p.15-33. Jul, dez. 2013.

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

MACHADO, Lucília Regina de Souza. O desafio da formação dos professores para a EPT e PROEJA. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n.116, p. 689- 704, jul.-set. 2011.



MARIN, Andrea Cristina, et al. Cursos superiores tecnológicos no Brasil: o crescimento da modalidade de ensino superior nos últimos anos. **Humanidades & Inovação**, São Paulo, v.6, n.2, p. 120-135, 2019.

MOURA, Dante Henrique. A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Natal, v.1, n.1, p.23-38. 2008.

OLIVEIRA, Vivianne Souza de; SILVA, Eliane Ferreira. Ser bacharel e professor: dilemas na formação de docentes para a educação profissional e ensino superior. **Holos**, Natal, v. 2, p. 193-205, 2012.

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. Formação de professores para a educação profissional: concepções, contexto e categorias. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 26, n. 2, p. 47-64, 2017.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

SANTOS, Junges dos, K.; BEHRENS, Marilda Aparecida. Prática docente no Ensino Superior: a formação pedagógica como mobilizadora de mudança. **Perspectiva, Florianópolis, v.33, n.1, p. 285-317, 2015.**

SAVIANI, Demerval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12 n. 34 jan./abr. P. 152-180, 2007.

SOUZA, Francisco das Chagas Silva; RODRIGUES, Iaponira da Silva. Formação de professores para educação profissional no Brasil: percurso histórico e desafios contemporâneos. **Rev. HISTEDBR On-line**, Campinas, v.17, n.2, p.621-638, abr./jun. 2017.

STRYHALSKI, Patricia Murara; GESSER, Verônica. Formação de professores da educação profissional e tecnológica: caracterização e dilemas. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v. 43, n. 2, 2017.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

VIEIRA, Alboni Marisa Dudeque Pianovski; SOUZA JUNIOR, Antonio. A educação profissional no Brasil. **Interacções**, Santarem, Portugal, n.40, pp. 152-169, 2016.

Recebido em: 14/05/2021

Aceito em: 01/11/2021